



Educere

ISSN: 1316-4910

educere@ula.ve

Universidad de los Andes

Venezuela

Backes, Bernardete María; Porta, María Elsa; Difabio de Anglat, Hilda Emilia

El movimiento corporal en la educación infantil la adquisición de saberes

Educere, vol. 19, núm. 64, septiembre-diciembre, 2015, pp. 777-790

Universidad de los Andes

Mérida, Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35643544010>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El movimiento corporal en la educación infantil y la adquisición de saberes

Investigación
arbitrada

Body movement in early childhood education and the acquisition of knowledge

Bernardete María Backes

bernardetebackes@ibest.com.br

Faculdade Sinop - Fasip
Sinop. Brasil

María Elsa Porta

meporta@mendoza-conicet.gob.ar

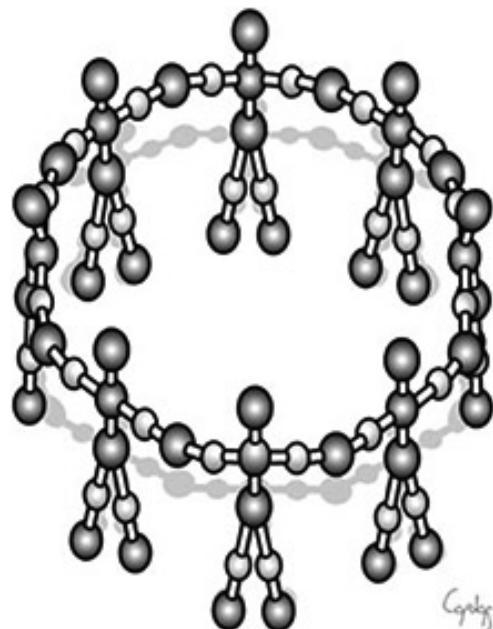
Hilda Emilia Difabio de Anglat

ganglat@gmail.com

Universidad Nacional de Cuyo
Facultad de Filosofía y Letras
Instituto de Lingüística
Mendoza, Argentina

Artículo recibido: 16/01/2015

Aceptado para publicación: 21/07/2015



Resumen

El objetivo fundamental de este trabajo es analizar, durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas en salas de nivel inicial, la relación acaecida entre el movimiento corporal de los niños con los saberes formales adquiridos en la Educación Infantil: nociones pre-numéricas y pre-lectoras. Se empleó un diseño de tipo ecológico y longitudinal. La muestra estuvo conformada por niños de 5 y 6 años ($n=155$) de 9 clases de pre-escolar y sus respectivos docentes ($n=9$) de Centros Municipales de Educación Infantil de la región de Sinop, Brasil. Se administró un cuestionario y una guía de observación para evaluar el nivel de empleo del movimiento corporal en las estrategias pedagógicas de los docentes en sus clases a cargo. Los resultados permiten reflexionar sobre las acciones educativas que incorporan el movimiento corporal como forma natural de guiar el proceso de adquisición de saberes. El movimiento corporal constituye una esfera de aprendizaje natural para el niño que le permite incorporar nuevas nociones a sus esquemas previos de conocimiento de manera espontánea mediante experiencias personales plenas de significado.

Palabras clave: movimiento corporal; educación infantil; nociones pre-numéricas, nociones pre-lectoras.

Abstract

The main objective of this paper is to analyze, during the development of pedagogical practices in the initial level classrooms, the relationship between the body movement of children and formal knowledge acquired in childhood education: pre-numerical and pre-reading notions. An ecological-longitudinal approach was used during this research. The sample consisted of children aged 5-6 years ($N=155$) from 9 pre-school classrooms and their respective teachers ($N=9$) of several Municipal Education Centers in the region of Sinop, Brazil. A questionnaire and an observation guide were provided to evaluate the use of body movements in the pedagogical strategies of teachers during their lessons. The results allow us to reflect on the educational actions that incorporate body movements as a natural way to guide the knowledge acquisition process. Body movement is a sphere of natural learning for the children that allows them to assimilate new notions to their previous knowledge schemes spontaneously through meaningful personal experiences.

Keywords: body movement, early childhood education, pre-numerical notions, pre-reading notions.

Los estudios sobre las interpretaciones del movimiento corporal en su relación con los saberes en los espacios escolares de la Educación Infantil constituyen un área de interés creciente en el ámbito académico-científico. Esto, en parte, se debe a la revalorización del interjuego entre las manifestaciones y significaciones del movimiento corporal, y su vinculación con los saberes infantiles durante las acciones pedagógicas, como forma de incrementar en los niños su interés por la adquisición de nuevos aprendizajes. Por lo tanto, a la luz de las innovadoras posturas pedagógicas que reconocen el carácter transformador de la actividad humana, se conceptualiza al niño como ser que utiliza la expresividad del cuerpo para constituir y apropiar significados adquiridos en el proceso de aprendizaje de los saberes escolares. En este contexto, el rol que ocupa el movimiento corporal en los espacios y tiempos escolares es eje de discusión imprescindible para el diseño curricular de las salas de Pre II (niños de 5 y 6 años).

Sin embargo, aunque es posible apreciar en los espacios escolares un *discurso* que prioriza y enfatiza la vivencia de aprendizajes que abarquen el movimiento corporal de los niños, es importante abordar la coherencia entre este discurso y la acción efectiva en la práctica pedagógica. Revisiones empírico-teóricas sobre la temática muestran la relevancia de una praxis educativa que valore el movimiento y la expresión corporal (Garanhani, 2000; RCNEI, 1998). En este sentido, el libro del Referencial Curricular Nacional de Educación Infantil¹ (RCNEI, 1998), al mismo tiempo que pondera el empleo del movimiento corporal y del juego en el proceso de adquisición de conocimientos, reconoce la importancia de desarrollar investigaciones que evalúen la temática vinculando el plano teórico con el práctico. Garanhani (2000), mediante una revisión exhaustiva de estudios sobre motricidad en el período de Educación Infantil en Brasil, destaca la escasa producción teórica con fundamento empírico en torno a la temática. El escenario descripto sugiere la necesidad de examinar el efecto de la incorporación del movimiento corporal a las actividades didácticas dirigidas a desarrollar precursores del conocimiento matemático y de la lectoescritura, cómo se desarrolla esta relación en el ámbito educativo y de qué modo se prioriza en el vínculo pedagógico cotidiano.

De allí que el propósito de este trabajo es consolidar la relación entre el plano teórico y el práctico, en un dinamismo de flujo y reflujo que, al no distanciar las instancias, se hace más relevante para la tarea concreta en el aula.

1. Marco Teórico

2.1. Situación del movimiento corporal durante la Educación Infantil

Le Boulch (1988), citado por Mattos y Neira (2007), señala que el movimiento es más que un simple desplazamiento del cuerpo en el espacio, siendo que se constituye de un lenguaje que permite a los niños actuar sobre el medio físico y el ambiente humano, movilizándolos por medio de su tenor expresivo. Desde esta perspectiva y considerando que en la etapa de Educación Infantil todo lo que es aprendizaje es fundamentalmente aprendizaje corporal, el movimiento vivido a través de las actividades del juego, la danza, el teatro, precisa encontrar mayores espacios y tiempos en las acciones pedagógicas como contenido y ser incluido en los currículos como edificador de las relaciones con los saberes.

Tanto investigaciones clásicas —de Piaget, Le Bouch, Wallon (citados por Mattos y Neira, 2007), Vygotsky (1974)— como actuales —Nista-Piccolo y Moreira (2012), entre otros—, han fundamentado sistemáticamente que la vivencia del movimiento de los niños en relación con el medio y el lenguaje es vehículo de desarrollo durante la niñez y constituye la base de adquisición de nuevos conocimientos. Ahora bien: *¿De qué movimiento corporal se está hablando?* De un movimiento corporal que favorece la enseñanza y el aprendizaje, un aprendizaje que pueda ser vivenciado y compartido con los otros. Si, luego, nos preguntamos de qué modo

el movimiento corporal promueve los procesos cognitivos, nuestra respuesta es que creemos que no existen recetas sino experiencias diferentes en cada contexto, con cada niño, en los distintos espacios en los que ellos están y se mueven.

El cuerpo en movimiento constituye la matriz básica del aprendizaje infantil ya que todo lo que el ser humano realiza para conocer, relacionarse y aprender lo hace a través del cuerpo (Garahnani, 2004; Nista-Piccolo y Moreira, 2012). Por lo tanto, es lenguaje que tiene significado intencional en el proceso de adquisición de los saberes infantiles: “El sentido cinestésico (movimiento) y táctil (piel) constituyen otra modalidad para el aprendizaje, ellos representan unos de los principales canales para la asimilación y retención de información” (Villasmil de Bermúdez, 2001, pp. 295-296).

Tanto docentes como investigadores, reconocen la necesidad del empleo del movimiento corporal espontáneo como herramienta pedagógica que promueve el desarrollo cognitivo de los alumnos de Educación Infantil. No obstante, todavía se puede observar en algunas salas de este nivel educativo la tendencia a propiciar un cuerpo disciplinado durante las prácticas pedagógicas. En muchas de ellas, aún está implícito que no tienen lugar en la escuela lo que el niño descubre que puede realizar con su cuerpo, los movimientos que le gustarían saber hacer o los conocimientos que le gustarían adquirir (Levin, 2001; Moreno Gómez, 2007). Tal descubrimiento es sustituido por los movimientos necesarios para adquirir un buen aprendizaje, en especial, la lecto-escritura. En este sentido, en el RCNEI (1998, p. 17) se señala:

(...) es muy común que, en pos de garantizar una atmósfera de orden y de armonía, algunas prácticas educativas busquen simplemente suprimir el movimiento, imponiendo a los niños de diferentes edades rígidas restricciones posturales. Eso se traduce, por ejemplo, en la imposición de largos momentos de espera -en fila o sentados- en que el niño debe permanecer quieto, o mediante la ejecución de actividades sistematizadas, como dibujar, escribir o leer, en donde cualquier tipo de movimiento, gesto o cambio de posición puede ser visto como desorden e indisciplina.

La rigidez en la estructuración de la organización pedagógica necesaria para formar hábitos y disciplinar conductas es ciertamente negativa, ya que en forma indirecta controla la sensibilidad de los educandos, su expresividad y lenguaje corporal, desencadenando prácticas educativas que moldean sentimientos y códigos de relación que pueden interferir con la espontánea adquisición de los saberes. Por lo tanto, entender las dimensiones del movimiento corporal, significa redimensionar interpretativamente la vivencia expresiva del niño para favorecer su desarrollo con aprendizajes significativos en la convivencia en su tiempo y espacio.

Es durante la fase de la Educación Infantil que el educador debe visualizar con claridad la convivencia armónica de los saberes con las necesidades infantiles. El movimiento corporal es un lenguaje de descubrimiento que conduce al niño a conocer y a percibir, a tomar conciencia de sí mismo como ser inmerso en un contexto. La comunicación corporal es un diálogo consciente o inconsciente que el niño internaliza en la dimensión de lo que vive. Así pues, adquiere sentido para el proceso de enseñanza y aprendizaje conceptualizar el movimiento corpóreo como expresión de conductas y creador de intencionalidad de las experiencias vivenciadas.

La reciprocidad del movimiento corporal con los saberes requiere la puesta en marcha de prácticas pedagógicas que se asemejan a las experiencias cotidianas del niño, creando así relaciones entre los saberes y sus necesidades e intereses.

1.2. El rol del docente en el empleo del movimiento corporal para facilitar la adquisición de saberes

La asociación entre el movimiento y los saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje refiere a una relación de orden intelectual y afectiva que suscita el desarrollo del niño. El movimiento promueve el desarrollo cognitivo ya que permite gestar significados, simbolizar aquello que se piensa, así como también comprender y expresar los significados del entorno. El niño piensa en acción y, por lo tanto, los movimientos que realiza con el cuerpo ocupan un rol fundamental en sus experiencias de aprendizaje. En este sentido, la educación psicomotriz guía al niño al acto del pensamiento (Wallon, citado por Serrabona Mas, 2007).

La educación por el movimiento requiere de la mediación docente, de una acción educativa planificada y sistemática. El niño asimila la realidad; por lo tanto -incluso en situaciones de juegos y bromas-, el docente debe formularle preguntas que agudicen su curiosidad, potencializando la exploración y construcción del conocimiento. El estilo pedagógico de intervención es fundamental para el éxito de la enseñanza. A través de su *mediación*, el docente sustituye el esquema estímulo-respuesta, por una propuesta en la que el aprendizaje ocurre en los procesos que se originan de la relación entre aquél que aprende y el que enseña (Vygotsky, 1991).

La educación por el movimiento desde una concepción integral de la persona supone metodologías abiertas y dinámicas, que respeten la globalidad de los procesos formativos. Se intenta proporcionar al niño un contexto adecuado de aprendizaje, poniendo en acción el juego, el movimiento, la creatividad, la realidad y también la fantasía. Se orienta a vehiculizar diversos contenidos del nivel propiciando experiencias efectivas de aprendizaje. Como señala Valdés Arriagada en seguimiento de Aucouturier (2001, p. 100), en la educación a través del movimiento el adulto debe: 1) Convertirse en un *partenaire simbólico* del movimiento del niño, un compañero que lo custodia de manera abierta, dándole la oportunidad de descubrir el espacio, los objetos, los otros para aprender de manera entretenida, pero guiado por el adulto; 2) Escuchar a los niños gracias a la *empatía tónica*, es decir, la empatía como capacidad de recibir emocionalmente al niño antes de analizarlo, permitiéndole al maestro sensibilizarse, estimular la capacidad del alumno de expresarse con el cuerpo, aceptar sus producciones y 3) Ser un *espejo del movimiento*, de la postura, del estado emocional, de la mirada del alumno, actitud que le ayuda al niño a otorgar significado al movimiento.

La mediación cognitiva “que pone en acto un filtrado y una reorganización de los *inputs* experienciales” (Santoianni & Striano, 2006, p. 124), construye andamios de recuperación y de sostén de las funciones deficitarias. El término *andamiaje (scaffolding)* explica la función del experto en el aprovechamiento de la *zona de desarrollo próximo* (ZDP) de Vygotsky², el rol instructivo, explícito o implícito, que asume el experto (docente o compañero más capaz) para la conducción del aprendizaje del principiante. Aquel actúa como un guía, dando forma a los esfuerzos del novato para realizar la tarea, proveyendo apoyo a su aprendizaje incoado hasta que éste no se necesite más. Requiere que el experto modele las partes de la tarea que el alumno no puede hacer todavía; supone una clase de empeño cooperativo de manera que el aprendiz asuma *tanta tarea como sea posible y tan pronto como sea posible*.

El aprovechamiento de la ZDP en la educación preescolar implica hacer efectivos los postulados centrales de la psicomotricidad *vivenciada*, que en la enumeración de Serrabona Mas (2007, p. 211-212) son: 1) El cuerpo y el movimiento como núcleo de la práctica áulica de educación infantil, como “continente” de todas las dimensiones; 2) El trabajo áulico ordenado hacia la totalidad de la persona, que es unidad y unicidad, corporeidad anímica: “Es imposible imaginar la actividad de un sistema sin que intervengan los otros, y todavía más difícil dividir un sistema en partes independientes” (Wallon, citado por Serrabona Mas, 2007, p. 211); 3) Que busca el equilibrio sistemático de las diversas dimensiones del alumno (motriz, conativa, cognitiva, relacional, social, afectiva e imaginativa); que evita así supeditar una/s dimensión/es a otras, unos objetivos a otros, y el instrumentalismo; 4) Que favorece el placer motriz primitivo y el placer por el control del movimiento y 5) Que estimula la capacidad de representación para que el niño pueda re-vivir en el plano simbólico la práctica vivenciada.

El aula de nivel inicial se caracterizará, entonces, por ser un *lugar de encuentro*, donde los niños exploran y aprenden de la relación con los materiales, sus pares, el docente. Para favorecer dicho encuentro, debe ser creativa, de forma que suponga un reto para el descubrimiento. El deseo de aprender, de jugar, se despiertan a través de la presentación que hacemos de espacios y materiales. Esto es, debe proporcionar a los pequeños un entorno educativo que les ofrezca ricas y variadas experiencias motrices, relaciones, comunicativas, sensoriales, perceptivas y representativas, que les permita explorar, experimentar, conocer sus posibilidades y las del entorno, descubrir y transformar el medio físico y humano, al tiempo que se descubren y transforman a sí mismos (Franc, 2004, p. 74).

La estructuración de un trabajo pedagógico del movimiento como vehículo de adquisición de contenidos interdisciplinares es fundamental para que el aprendizaje tenga significado concreto para el niño, a fin de que

establezca múltiples relaciones entre los significados posibles que adquieren tales contenidos. Su implicancia práctica consiste en el diseño de un plan que incorpore estrategias pedagógicas con empleo del movimiento corporal como herramienta didáctica para la adquisición de precursores de contenidos escolares, tales como las nociónes pre-lectoras y las nociónes pre-numéricas.

1.3. Relación de saberes: el movimiento, la conciencia fonológica y las habilidades pre-numéricas en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Muchos niños presentan dificultades de aprendizaje en los estadios iniciales de la enseñanza fundamental por el desarrollo tardío o dificultad en la adquisición de habilidades consideradas predictores significativos del posterior rendimiento lector y matemático. Es por ello que el período preescolar constituye una etapa fundamental para la adquisición de habilidades que favorezcan la seguridad cognitiva necesaria para lograr futuros contenidos escolares. Mediante el desarrollo de la conciencia fonológica -habilidad para identificar y manipular los sonidos del lenguaje- y de las nociónes pre-numéricas -e.g. conteo y discriminación de cantidades- en niños desde los 4 y 5 años de edad, podremos prevenir atrasos en el aprendizaje. Dado que estas habilidades son precursores del futuro rendimiento matemático y lector, las actividades dirigidas a desarrollarlas deberían formar parte de todo diseño curricular para el nivel Pre II de la Educación Infantil. Las habilidades pre-numéricas y de conciencia fonológica aparecen de manera espontánea en diferentes situaciones que vive el niño a diario, como por ejemplo al recitar rimas o entonar canciones o a través del juego simbólico cuando juega con otros niños a vender, a comprar, a intercambiar objetos (para exemplificar, durante la hora de recreación en un CMEI³, pudimos observar que un niño le decía a otro “Te voy a pagar 4 piedritas por ese camión”). De allí que, en esta etapa del desarrollo, es crucial la habilidad del docente para identificar dichas situaciones lúdicas, guiarlas y optimizarlas.

El niño siente una curiosidad natural por descubrir y conocer los contenidos que la comunidad escolar ha planificado para él acordes con su edad; pero, nada puede ser considerado precoz cuando surge de la necesidad y propio interés de exploración del niño ya que el conocimiento es construido a partir de las experiencias realizadas con atención y percepción corporal (Nista-Piccolo & Moreira, 2012). Para alfabetizarse, adquirir el raciocinio lógico-matemático y aprender cualquier otro tipo de contenido académico, el camino obligatorio implica el pasaje por el movimiento porque, como señaláramos, el mismo se encuentra en la raíz de toda construcción de conocimiento. Toda acción de movimiento anticipa la producción de algo, ya sea en la esfera del pensamiento como en el acto de la escritura, de la lectura o del sentido numérico.

1.4. Tiempo y espacio del movimiento corporal en relación con los saberes

Las experiencias que el niño vive en el tiempo y el espacio de la práctica educativa son instrumentales a la significación que le otorga a los conceptos que elabora. Por ello, el descuido de los factores que favorecen el movimiento corporal, reduce la dimensión de la corporeidad, delimitando lo que le es y lo que no le es permitido en su singularidad y en su sociabilidad. La organización y utilización del entorno físico en sus distintas dimensiones -física, funcional, temporal y relacional- es un recurso pedagógico relevante para la enseñanza de la lectura, la escritura y primeras nociónes numéricas (Iglesias Forneiro, 2008). El espacio y los materiales promueven la interacción con los objetos y suscitan situaciones de aprendizaje significativo dado que, mediante la manipulación y la locomoción, el niño logra establecer y socializar las relaciones que observa entre los objetos.

La accesibilidad al espacio y a los materiales debe ser planificada para que los alumnos puedan desarrollar actitudes de autonomía, de uso espontáneo de los objetos por un lado y para favorecer actividades dirigidas por el docente, por el otro. Se ha comprobado que la organización del espacio, la selección fundamentada de los materiales y su disposición, al igual que la distribución del tiempo dentro de la jornada, son factores que influyen en la calidad de participación de los niños en las actividades de aprendizaje propuestas (Christie, 1991). En los espacios abiertos dentro de las salas se da una mayor frecuencia de carreras y juegos bruscos, lo que exige la intervención de los adultos para resguardar la seguridad de los niños; materiales poco definidos y

presentados de una manera poco organizada promueven conductas de un nivel de complejidad bajo de parte de los niños (Isbell & Exelby, 2001). Los materiales que sugieren temas específicos y ubicados en espacios pequeños, bien delimitados, generan juegos dramáticos y sociodramáticos de un nivel más alto de complejidad. El número de libros y de materiales relacionados con la escritura, por ejemplo, determinan una frecuencia más alta de lectura y escritura emergentes y estas conductas se hacen mucho más específicas si el material se vincula a contextos temáticos específicos como un restaurante, el correo o una oficina. La provisión de materiales relacionados con la lectura y a escritura dentro de las salas genera un mayor número de este tipo de actividades en los juegos espontáneos (Wasik & Bond, 2001).

En estudios realizados sobre la base de guías de observación de ambientes áulicos, se concluye que en salas con equipamiento amplio para el desarrollo de habilidades específicas, ya sea lectura, escritura, juego simbólico, motricidad, etc., los niños presentan una frecuencia alta de conductas relacionadas con dicha habilidad. En la investigación de Smith y Connolly (1985) en salas de nivel inicial, se observó que a medida que se incrementaba el tamaño del espacio físico los alumnos reducían la frecuencia de conductas agresivas e incrementaban conductas motrices, tales como saltar y correr. A fin de aprovechar mejor el espacio, es importante contar con la posibilidad de reorganizarlo y modificarlo. Un espacio flexible propiciará condiciones creativas de aprendizaje de los contenidos con experiencias que permitan el empleo del movimiento corporal. También es importante que dicha interacción transcurra en espacios externos de la escuela, que sean atractivos y que posibiliten la locomoción libre en ambientes diferenciados, tales como espacio de juegos, parque, patio.

El RCNEI expone al respecto orientaciones didácticas relativas a principios generales, tales como la organización del tiempo, del espacio y de los materiales. La organización del tiempo exige diferentes modalidades, entre las cuales consideramos relevante destacar las *actividades permanentes*, tales como las necesidades básicas de cuidados, aprendizajes y de placer para los niños, las que requieren una frecuencia regular, diaria o semanal. Entre las actividades permanentes se detallan: juegos en el espacio interno y externo; ronda de historia y de conversación; talleres artísticos; actividades diversificadas y ambientes organizados por temas con materiales disponibles para que el niño pueda elegir, incluyendo momentos para que pueda quedarse solo en caso que así lo quisiera.

Respecto de las prácticas educativas que incorporan la conversación como actividad permanente, Maturana (1998) sostiene que aquella es central en la relación que produce conocimiento. Hemos podido observar que los niños llegan a la escuela, abrazan a la maestra e, inmediatamente, demuestran su necesidad de conversar sobre acontecimientos referidos a sus vivencias, sobre hechos ocurridos en el contexto escolar, en la familia, aportando interpretaciones en relación con los saberes, sean formales o informales. Tales conversaciones extendidas deben ser valorizadas como un recurso de excelencia en la tarea educativa.

Asimismo, el RCNEI (1998, pp. 70-71) sugiere que todas las instituciones de Educación Infantil ofrezcan una variedad de recursos materiales a los niños que motiven su capacidad de exploración, tales como: espejos, libros, lápices, papeles, tintas, tijera, cola, masa de modelar, arcilla, juegos didácticos, bloques para construcción, materiales de desecho, ropa para jugar, etc., los cuales deben presentarse de manera cuidadosamente planificada.

Por ende, queda claro que la inmovilidad no es alternativa pedagógica para el desarrollo de las competencias cognitivas en tanto que desalienta la expresividad natural del niño. La integración del movimiento corpóreo en las prácticas educativas constituye una forma de organización escolar donde la acción es principio básico para realizar nuevos descubrimientos, desarrollar la creatividad y adquirir nuevos aprendizajes. Es por ello que la integración del movimiento corporal en el proceso de adquisición de contenidos en los espacios y tiempos escolares de la Educación Infantil debe ser tarea de reflexión constante en la comunidad educativa y constituir un verdadero desafío para su formación continua, ya que, como sostienen Mattos y Neira (2007), sólo a partir de una profunda comprensión del desarrollo infantil se puede conquistar dicha integración.

2. Metodología

2.1. Diseño

Se empleó un diseño de tipo ecológico y longitudinal. Se trata de una investigación cuantitativa y micro-educativa en tanto estudia una realidad específica con nueve clases de Pre II de la Educación Infantil del municipio de Sinop, Brasil. Por su alcance es longitudinal, aunque se resuelve en un período acotado de observaciones.

2.2 Muestra

La muestra estuvo constituida por 9 maestras (ver Tabla 1) y 155 alumnos (Edad Media = 5 años, 7 meses; 85 varones y 81 mujeres) de nueve clases correspondientes a seis Centros Municipales de Educación Infantil de la región de Sinop, Brasil.

Tabla 1. Tabla de variables socio-demográficas de los docentes participantes

Clase	Edad	Instrucción	Tipo	Antigüedad docente	Cargo
Azul	24	Post-grado (especialización)	Ed. Infantil y alfabetización	4 años	Efectiva
Lila	23	Post-grado (especialización)	N/C (cursando)	N/C	Contratada
Amarillo	30	Post-grado (especialización)	Ed. Infantil (cursando)	N/C	Contratada
Blanco	48	Post-grado (especialización)	Gestión Escolar	15 años	N/C
Rojo	44	Post-grado (especialización)	Psicología Gestión Escolar	22 años, 3 meses	Efectiva
Verde	N/C	Post-grado (especialización)	Ed. Infantil y alfabetización	3 años, 7 meses	Efectiva
Rosa	22	Superior	Pedagogía	2 semanas	Contratada
Celeste	38	Post-grado (especialización)	Gestión Escolar	12 años	Efectiva
Naranja	50	Post-grado (especialización)	Supervisión escolar	20 años	Efectiva

2.3. Procedimientos

Se administró un Cuestionario y una Guía de Observación para evaluar el nivel de empleo del movimiento corporal en las estrategias pedagógicas de los docentes en sus clases a cargo. El cuestionario se impartió a la totalidad de los docentes de Educación Infantil de la región de Sinop. Con las puntuaciones obtenidas se efectuó un análisis de distribución de datos por cuartiles que permitió seleccionar nueve docentes: tres con puntuación alta, tres con puntuación media y tres con puntuación baja. Luego, en las clases seleccionadas se implementaron guías de observación de las prácticas pedagógicas, la organización del espacio y del tiempo áulico en relación con el movimiento corporal. Se realizaron tres observaciones por clase de 4 horas de duración, sumando un total de 12 horas por clase.

Seguidamente, se evaluó en los alumnos pertenecientes a las clases seleccionadas la *edad motora general* mediante la escala de Evaluación Motora (Rosa Neto, 2002) que incluye la evaluación de siete áreas: motricidad fina, motricidad global, equilibrio, esquema corporal, organización espacial, organización temporal y

lateralidad; el nivel de *habilidades de conciencia fonológica*, mediante las pruebas de conciencia fonológica de Capovilla y Capovilla (2007), y de *habilidades pre-numéricas* (Barbosa, 2007); ambas técnicas se obtuvieron mediante comunicación personal con las autoras. La Escala de Evaluación motora permite determinar las edades motoras generales (EMG: media aritmética de los resultados de los tests que se expresa en meses) y los cocientes motores (QMG: división entre la edad motora y la edad cronológica multiplicada por 100). Así, los resultados de los cocientes motores permiten establecer la siguiente clasificación: inferior, bajo, medio y alto. Se llevó a cabo un análisis de conglomerados a fin de evaluar la relación entre el nivel de movimiento corporal que incorporan las docentes en sus prácticas pedagógicas y el nivel de desarrollo motor, nociones pre-numéricas y pre-lectoras obtenido por los niños participantes.

Los análisis estadísticos se efectuaron con el programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versión 11.0.

3. Resultados e interpretaciones

Con el objetivo de confrontar la hipótesis de trabajo -*El conocimiento adquirido por los niños de nivel preescolar (nociones pre-lectoras y nociones pre-numéricas) se relaciona con el movimiento corporal desarrollado durante las prácticas pedagógicas*-, inicialmente, se efectuó la categorización de la variable *nivel de estrategia pedagógica con implementación del movimiento corporal*, para clasificar a las docentes en tres categorías según los valores obtenidos en el Cuestionario de autoinforme y en la Guía de observación. A continuación, se presenta la tabla con los valores correspondientes a la sumatoria de los datos obtenidos en cada instrumento con sus respectivas categorías:

Tabla 2. Puntajes totales y categorización de variables según el Cuestionario y la Guía de Observación

Docente	Cuestionario	Categorías*	Guía de Observación	Categorías*
Azul	252	3	484	3
Rosa	198	2	356	1
Amarillo	222	2	444	3
Celeste	190	2	420	2
Lila	236	3	390	1
Rojo	188	1	348	1
Blanco	168	1	436	2
Verde	184	1	406	2
Naranja	250	3	540	3

* Las categorías 1, 2 y 3 representan el nivel de estrategias pedagógicas con incorporación del movimiento corporal empleadas por el docente: Bajo, Medio y Alto, respectivamente. Las filas destacadas en gris muestran la correspondencia máxima.

A fin de comprobar si se verifica la relación entre las variables que se tienen por hipótesis, se implementa un análisis de conglomerados en dos fases, cuya variable categórica es el *docente* y las variables continuas son: *edad motora general, conciencia fonológica y habilidades pre-numéricas*.

En la primera fase, al analizar el desempeño de los alumnos en las tres variables mencionadas, se observó la conformación de tres Conglomerados bien definidos: Bajo, Medio y Alto. En su distribución porcentual (ver Gráfico N° 1), el 39% de los niños se ubicó en el conglomerado Bajo (n=61); el 38% en el conglomerado Medio (n= 58) y el 23% en el Alto (n= 35).

Para facilitar la lectura del perfil de los conglomerados, incluimos la tabla (ver Tabla 3) correspondiente a los valores medios en las variables de interés en este estudio -edad motora general, nociones pre-numéricas y de conciencia fonológica-:

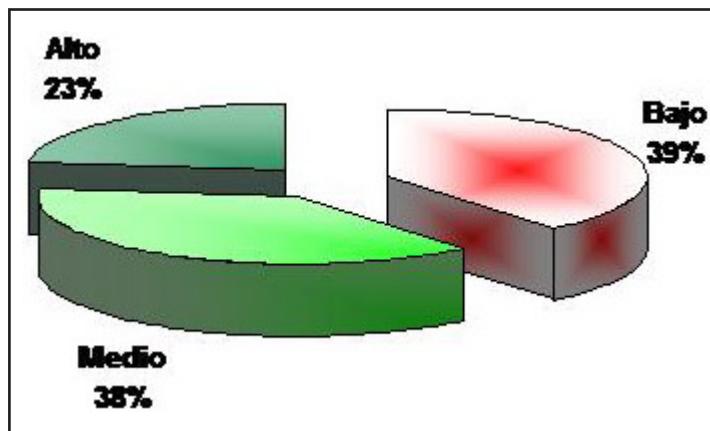


Gráfico 1. Porcentaje de niños por conglomerado

Tabla 3. Perfiles de los conglomerados según los valores medios de las nociiones pre-numéricas, pre-lectoras y edad motora general

Conglomerado	Conciencia Fonológica		Habilidades pre-numéricas		Edad motora general	
	Media	D.S.	Media	D.S.	Media	D.S
Bajo	5,48	2,50	2,45	1,44	56,44	5,22
Medio	9,70	3,00	6,76	1,44	63,70	4,24
Alto	10,93	2,99	7,22	1,51	71,14	5,01

En la segunda fase, interesa ponderar cómo se distribuyen los conglomerados que se conforman por el desempeño de los alumnos en las nueve docentes que se han observado (ver Tablas N 4, 5 y 6)⁴:

Tabla 4. Docentes con mayor porcentaje de alumnos en el conglomerado Bajo

Conglomerado	Docente Lila		Docente Blanco		Docente Verde	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Bajo	18	95	17	100	16	80
Medio	0	0	0	0	0	0
Alto	1	5	0	0	4	20

Tabla 5. Docentes con mayor porcentaje de alumnos en el conglomerado Medio

Conglomerado	Docente Azul		Docente Rosa		Docente Rojo		Docente Amarillo	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Bajo	3	15	0	0	2	12	2	11
Medio	17	85	13	87	12	71	16	84
Alto	0	0	2	13	3	17	1	5

Tabla 6. Docentes con mayor porcentaje de alumnos en el conglomerado Alto

Conglomerado	Docente Naranja		Docente Celeste	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	1	8	2	14
Medio	0	0	0	0
Alto	12	92	12	86

Luego, cuatro adscripciones de docentes a Nivel de estrategia pedagógica con implementación del movimiento corporal (destacadas en las tablas anteriores: Lila, Azul, Rojo y Celeste) según los datos obtenidos a partir del cuestionario que ellas mismas respondieron, parecen no corresponderse con el conglomerado en que realmente se ubican sus alumnos; sin embargo, si se agrega la variable *Escala de desarrollo motor*, se comprenden algunas de estas diferencias. En su representación gráfica:

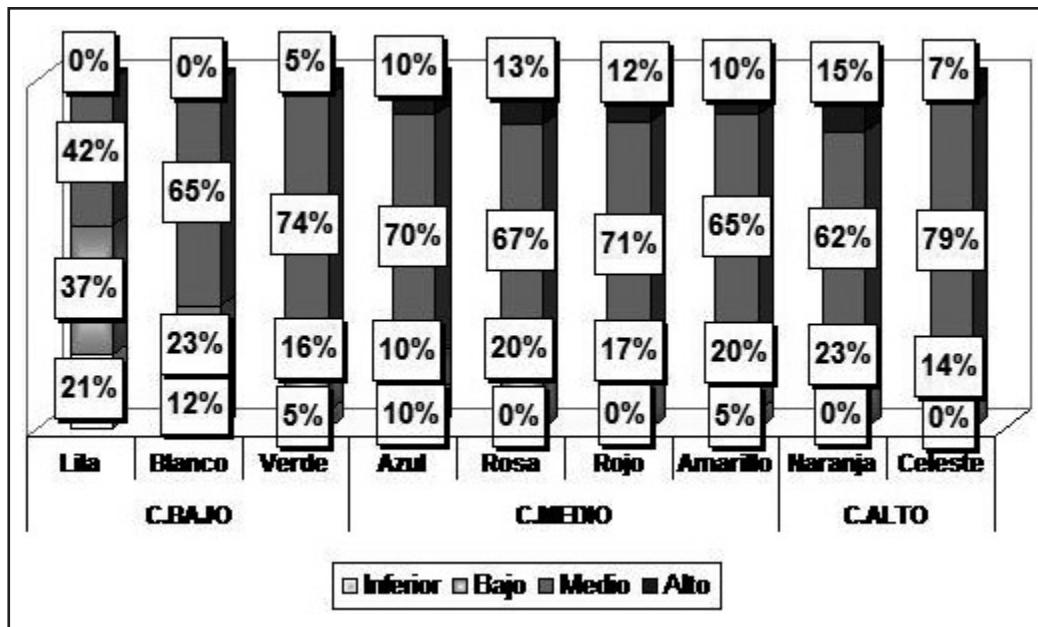


Gráfico 2. Porcentaje en Niveles de desarrollo por conglomerado y por docente

La Docente Lila (en la categoría Alto según los datos del cuestionario) es quien trabaja con el grupo de niños más rezagado en su desarrollo: el 58% se halla en un nivel bajo o inferior. La ubicación del Docente Rojo en el conglomerado Medio, en lugar del Bajo, se ve favorecida por un grupo de niños de desarrollo medio o superior en el 83% de los casos. Un motivo similar beneficia al Docente Celeste en su tránsito del conglomerado Medio al Alto: el 86% de los niños evidencia un nivel de desarrollo motor medio o superior. Esta variable Escala del desarrollo no explica, sin embargo, la ubicación del Docente Azul en el conglomerado Medio, al que le correspondería el Alto según la autoevaluación mediante el cuestionario.

A fin de comprender las disonancias señaladas entre los resultados obtenidos en el cuestionario para el docente y los conglomerados en que se ubican efectivamente sus niños, se llevó a cabo un análisis de correlación entre los datos del referido Cuestionario y de la Guía de observación. Se observó una correlación positiva de $=0.602$, aunque la misma no resultó ser significativa ($p=0.08$).

En consecuencia, atendiendo sólo a la Guía de observación, se confirma la adscripción del docente Lila al conglomerado Bajo y del docente Azul al Alto. En este último caso, entonces, la explicación alternativa al ren-

dimiento de sus alumnos en el conglomerado Medio, puede hallarse en el hecho de que esta maestra trabaja con niños de un contexto socio-cultural muy desfavorecido.

En suma, el análisis de conglomerados en dos fases con la ponderación adicional de la variable Escala de Desarrollo parece confirmar la hipótesis de que el conocimiento adquirido por los niños en nociones pre-lectoras y pre-numéricas se relaciona con las prácticas pedagógicas que efectivamente incorporan el movimiento corporal.

4. Conclusiones

El objetivo general de la presente investigación es analizar la relación acaecida durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas entre el movimiento corporal de los niños en los espacios y tiempos organizacionales de la escuela con las nociones aritméticas y lingüísticas iniciales, adquiridas durante la primera etapa de su formación educativa.

Se advierte la incidencia del estilo pedagógico que vincula la adquisición de los saberes con el movimiento corporal en un espacio flexible, rico en recursos, en la adquisición de las primeras nociones pre-numéricas y pre-lectoras, en tanto los niños participan de un proceso de aprendizaje más interactivo, desarrollan su expresividad y una libertad de expresión corporal que promueve, en sus procesos cognitivos, acciones de creación y de representación del lenguaje con el que construyen los saberes en la relación con el medio y con los otros, presentan un mejor potencial para procesar, elaborar y transmitir lo que saben con espontaneidad, originalidad y sensibilidad hacia lo que vivencian corporalmente.

La actividad cinestésica ligada a la enseñanza de los primeros conocimientos escolares remite al concepto vygotskiano de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), un punto de partida para acceder -a través de la motricidad global- a la comprensión del principio alfabetico y de las nociones prenuméricas. Estudios previos destacan la importancia del lenguaje corporal en el niño de 5 y 6 años y el rédito que implica en el ámbito educativo un docente que propicie un ambiente interactivo de prácticas corporales ludomotrices ya que, según señalara Vygotsky (1991), el juego es el medio por el cual ocurre el aprendizaje. También Nista-Piccolo y Moreira (2012) subrayan que las actividades de movimiento deberían incorporar en mayor medida el juego como instrumento de aprendizaje infantil. Por su parte, el presente trabajo evidencia que la incorporación del movimiento corporal en la rutina didáctica promueve el desarrollo cognitivo, aunque aún no se observa un empleo sistemático de este recurso.

Se destaca así la importancia de un ambiente rico en experiencias corporales, donde el potencial de acción -sea cognitivo, afectivo o motor- del alumno dependa de las experiencias motrices adquiridas. Corroboramos la postura de autores como Garanhani (2004) quien subraya la necesidad de experimentar para construir, que transforma en símbolos lo que puede vivir corporalmente, y que el pensamiento se construye, primeramente, sobre formas de acción.

Por otra parte, los resultados evidencian que *la incorporación de movimiento corporal en las prácticas pedagógicas de los maestros no necesariamente se relaciona con sus representaciones y con lo que hacen respecto del lenguaje corporal*. Se llevó a cabo un análisis correlacional entre las puntuaciones obtenidas por la docente en el *Cuestionario* y en la *Guía de observación*, para ponderar el nivel de importancia que el empleo del movimiento corporal en las acciones pedagógicas reviste para ella y la puesta en práctica de dichas concepciones en el aula. Si bien se observó una correlación positiva entre los instrumentos, el hecho de que no resultare significativa indicaría que el esquema de creencias no se corresponde necesariamente con la práctica cotidiana: no todas las maestras que otorgan significación al movimiento corporal como estrategia pedagógica para facilitar la adquisición de saberes en la educación infantil, incorporan efectivamente tales conceptualizaciones en sus acciones pedagógicas en el contexto áulico. El caso más destacado es la docente lila, quien presenta la mayor disonancia ya que en el cuestionario informa un empleo alto y en la observación se manifiesta bajo; su grupo de alumnos en consonancia con ello es aquél que presenta el puntaje mínimo en el nivel de desarrollo motor en comparación con los ocho grupos restantes.

De las nueve docentes que conformaron la muestra, cuatro obtuvieron la máxima correlación entre ambos instrumentos. Las cuatro resultaron ser docentes efectivas en su cargo con más de doce años de experiencia -con excepción de la docente azul con sólo cuatro años de antigüedad-; dos de ellas pertenecen a la categoría alta (azul y naranja), una a la media (celeste) y una a la baja (rojo). Esta última, quien obtuvo puntaje bajo en ambos instrumentos, es quien informa que el CMI donde desempeña su tarea no posee un espacio físico apropiado para desarrollar actividades motrices en el aula ni recursos materiales específicos para promover tales tareas (datos que coinciden con los registrados por el observador). Esto es, más allá de las variables socio-demográficas del grupo de maestras, es preciso considerar también las variables interviniéntes que pueden explicar la falta de correspondencia entre las representaciones del docente y sus prácticas pedagógicas; entre ellas, los factores socio-ambientales que lo exceden, tales como las condiciones del espacio físico donde se desarrollan las clases, los materiales disponibles y el nivel socio-económico general del grupo de escolares.

En síntesis, el presente estudio permitió abordar la relación entre el movimiento corporal y la adquisición de saberes en las salas de Educación Infantil. Las prácticas pedagógicas caracterizadas por un empleo relevante de estrategias que involucran el movimiento corporal, favorecen significativamente el nivel de nociones pre-lectoras y pre-numéricas. Por otra parte, aquellos docentes que valoran significativamente la implementación de prácticas con integración del lenguaje corpóreo, reflejan dicha valoración en la práctica cotidiana, la que se ve favorecida por las condiciones edilicias donde se desarrollan las clases y la disponibilidad de recursos materiales, tales como las características del espacio físico y la riqueza de objetos lúdicos.

Este análisis constituye una guía para orientar esfuerzos instruccionales que promuevan el desarrollo motor, de nociones pre-numéricas y pre-lectoras; que impliquen la formación y habilidad del docente para implementar estrategias relacionadas con el movimiento corporal y con las condiciones ambientales en las que acaece el proceso de enseñanza. Dicho análisis debe constituir un trampolín para que las instituciones educativas salven la distancia entre las prácticas pedagógicas frecuentes hoy y aquellas que favorecen el desarrollo de los primeros saberes escolares, fortaleciendo la seguridad cognitiva en la habilidad específica mediante el empleo del movimiento corporal.

Los resultados sugieren la necesidad de desarrollar talleres de capacitación para concientizar a los docentes sobre la relevancia de integrar el movimiento corporal en la enseñanza de contenidos específicos, así como también sobre la importancia de las condiciones físicas necesarias para poder desarrollar libremente dichas prácticas. Las implicancias pedagógicas de este estudio son manifiestas ya que el mismo orienta hacia el empleo de una alternativa didáctica que promueve en los niños el desarrollo de habilidades precursoras de la lectura y la matemática, disminuyendo así el riesgo de presentar dificultades de aprendizaje en tanto facilita el inicio y progreso en la educación general básica al mismo tiempo y ritmo que sus pares. ^⑥

Bernardete María Backes.- Bachiller y Licenciada en Educación Física, Universidad de Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1998). Especialización en Educación, Cultura y Ciudadanía, UNIJUÍ - Santa Rosa/RS y en Prácticas pedagógicas de supervisión escolar y orientación educacional, UNIC- Sinop/MT. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Profesora de la Red Municipal de Enseñanza -años iniciales- y Profesora de la Facultad FASIPE - Enseñanza Superior curso de Educación Física.

María Elsa Porta.- Doctora en Educación, Universidad Nacional de Cuyo; Master of Science in Child Development, University of California; Licenciada en Fonoaudiología, Universidad del Aconcagua, y Docente de enseñanza primaria. Profesora asociada del Departamento de Lingüística de la Universidad de California (2001-2004). Investigadora Adjunta del CONICET (Actual). Miembro del cuerpo académico del Doctorado en Ciencias de la Educación, UNCuyo Mendoza, Argentina (Actual).

Hilda Emilia Difabio de Anglat.- Doctora en Ciencias de la Educación, UNCuyo. Lic. en Pedagogía y Planeamiento. Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo. Investigadora Independiente del CONICET. Docente de metodología de la investigación educativa en el posgrado; miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación y del Doctorado en Educación, UNCuyo. Directora del Centro de Investigaciones Cuyo

Notas

1. El RCNEI presenta tres volúmenes. El primero tiene carácter introductorio; el segundo hace referencia a la formación personal y social y el tercero incluye los Parámetros Curriculares Nacionales, elaborados por el Ministerio de Educación, los que incluyen orientaciones didácticas respecto de la expresividad corporal.
2. La define (1991, p. 133) como “(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”
3. Centro Municipal de Educación Infantil, de la región de Sinop, Brasil.
4. Se destacan en gris las adscripciones de los docentes a Nivel de estrategia pedagógica con implementación del movimiento corporal (alto-medio-bajo) que no se corresponden con el conglomerado en que se ubican sus alumnos.

Bibliografía

- Capovilla, Alessandra y Capovilla, Fernando (2007). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica* (5^a ed.). São Paulo-Brasil: Memnon.
- Christie, James (1991). *Play and Early Literacy Development*. Albany, NY-Estados Unidos: State University of New York.
- Franc, Núria (2004). Educación e intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 16, 73-84.
- Garanhani, Marynelma Camargo (2004). *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. São Paulo-Brasil. Tesis Doctoral, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Hilderbrandt-Stramann, Reiner (2009). *Educação Física aberta à experiência: uma concepção dialética didática em discussão*. Rio de Janeiro-Brasil: Imperial Novo Milênio.
- Iglesias Forneiro, María Lina (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Isbell, Rebecca & Ecelby, Betty (2001). *Early learning environments that work*. Beltsville, MD-Estados Unidos: Gryphon House.
- Le Boulch, Jean (1988). *A educação psicomotora: a psicogenética na idade escolar* (2^a ed.). Porto Alegre-Brasil: Artmed.
- Levin, Esteban (2001). O corpo ajuda o aluno a aprender. *Revista Escola*. Disponible en: <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-fisica/pratica-pedagogica>.
- Mattos, Mauro Gomes y Neira, Marcos Garcia (2007). *Educação Física Infantil: inter-relações: movimento, leitura, escrita* (2^a ed.). São Paulo-Brasil: Phorte.

- Maturana, Humberto. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. (1999). Belo Horizonte-Brasil: Ed. UFMG. Recuperado el 22 de Julio de 2012 en: <http://livrosdamara.pbworks.com/f/Humberto>.
- Moreno Gómez, William (2007). La educación corporal en los rituales escolares. *Ágora para la EF y el Deporte*, 4-5, 111-129.
- Nista-Piccolo, Vilma Lení & Moreira, Wagner Wey (2012). *Corpo em movimento na Educação Infantil*. São Paulo-Brasil: Cortez.
- RCNEI (Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil) Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF.
- Rosa Neto, Francisco (2002). *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre-Brasil: Artmed.
- Sacristán, José Gimeno (2005). O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed. En: Simão, M. B.; Rocha, E. A C. (2007). *Crianças, infâncias, educação e corpo*. Recuperado el 23 de julio del 2012 en: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/>.
- Santoiani, Flavia y Striano, Maura (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. Ciudad de México: Siglo XXI (trad. del original italiano).
- Serrabona Mas, Joaquín (2007). La narrativa como instrumento en la psicomotricidad educativa y terapéutica. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 25(1), 93-105.
- Smith, Peter y Connolly, Kevin (1985). Estudios experimentales del entorno escolar: El proyecto Sheffield. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 33-44.
- Valdés Arriagada, Marcelo (2001). Psicomotricidad educativa: una propuesta organizativa y metodológica para la escuela. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4(4), 211-224.
- Villasmil de Bermúdez, Paulina (2001). El discurso artístico en niñas y niños de segunda etapa de Educación Básica. *EDUCERE, Revista Venezolana de Educación*, 5(15), 292-301.
- Vygotsky, Lev Semenovich (1991). *La formación social de la mente*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Wasik, Bárbara & Bond, Mary (2001). Beyond the pages of a book: Interactive reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology* 93, 243-250.