

Nota 4823 / 13

Mendoza, 14 de marzo de 2013

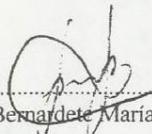
A la Secretaría de Posgrado de la
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional de Cuyo
S / D

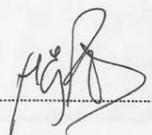
Prof. Mgter. Ana María Miret:

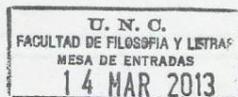
De mi mayor consideración, tengo el agrado de dirigirme a Usted a fin de informarle que acompañan a la presente nota los tres ejemplares de mi trabajo final de tesis doctoral denominada "*El movimiento corporal y la relación con los saberes en la educación infantil: acciones pedagógicas para su desenvolvimiento*", para su evaluación final a fin de poder proceder a su defensa.

Asimismo, adjunto el aval de mi directora de tesis, Dra. María Elsa Porta, referido a la presente entrega.

Sin más, saluda a Ud. con distinguida consideración.


Bernardete María Backes


Aval Dra. María Elsa Porta



ES COPIA FIEL

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
(MODALIDAD PERSONALIZADA)

***EL MOVIMIENTO CORPORAL Y LA RELACIÓN CON LOS
SABERES EN LA EDUCACIÓN INFANTIL:
ACCIONES PEDAGÓGICAS PARA SU DESENVOLVIMIENTO***

Doctoranda

María Bernardete Backes

Directora

Dra. María Elsa Porta

Mendoza, 2013

Datos Internacionales de Catalogación En La Fuente

Backes, Bernardete Maria.

El movimiento corporal y la relación con los saberes en la educación infantil: acciones pedagógicas para su desarrollo. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras, (2013). (Tesis de Doctorado en Educación) - Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras.
338 p. Idioma: Espanhol.

Porta, María Elsa Director/a; **Morchio, Ida Lucía** Integrante del jurado; **Aguirre, Jimena Isabel Petrona** Integrante del jurado; **Stahringer, Roberto** Integrante del jurado;

1. Educación infantil. 2. Movimiento corporal. 3. Prácticas pedagógicas. 4. Saberes docentes.

Se autoriza la reproducción parcial o total, siempre que se cite la fuente.

DEDICATORIA

*La tesis resulta no sólo del esfuerzo intelectual
sino también de aquél que surge de las
relaciones afectivas que inspiran
el entusiasmo y compromiso con el trabajo.
Dedico todos los momentos que destiné para
concretar esta tesis
a mi familia:
Matheus, Anadyne, Rudimar
—a quienes amo.*

AGRADECIMIENTOS

Producir una tesis es un trabajo que requiere de dedicación, pero muchas veces no comprendemos aquello que nos incentiva a buscar ese sueño. Los acontecimientos de la vida casi interfieren en el logro del mismo. Recomendé con el incentivo de mi familia y de mi directora de tesis.

A la querida maestra Doctora María Elsa Porta, mi directora de tesis, tengo mucho que agradecerle: por acoger con cariño mi tema; por su dedicación en las orientaciones en todas las etapas de esta tesis; por sus palabras que siempre me motivaban y hacían creer en mí misma; por su tarea de guiar el desarrollo de la tesis y también por nunca haber desistido de mí. Su sabiduría me hizo reconocer el hilo conductor de las producciones. Muchas gracias por cada minuto dedicado y por cada palabra de motivación manifestada para seguir adelante con el trabajo y para mi vida. Tengo mucho que agradecer también a la amable profesora Doctora Gilda Difabio, por su excelente predisposición y asesoramiento, contribuyendo con sus conocimientos al desarrollo lógico de esta tesis.

A la Universidad Nacional de Cuyo, a los docentes que con sus conocimientos valoraron la particularidad de cada alumno y contribuyeron con nuestra formación académica. Al personal administrativo, quienes respondieron con prontitud a nuestras dudas y necesidades.

Agradezco afectuosamente al Profesor Doctor Valentín, por sus palabras de motivación y aliento para persistir y ser capaz hoy de estar escribiendo esas palabras.

A todos los colegas del curso de Doctorado por la convivencia y por los momentos compartidos de discusión que enriquecieron este estudio.

A mis queridas alumnas del curso de Educación Física, Letícia y Cristiane, que me permitieron completar las intensivas etapas de implementación de los instrumentos de evaluación a los niños participantes. Gracias por la dedicación y el empeño, su predisposición y colaboración fue imprescindible para cumplir con los tiempos que requirió este estudio.

A los profesionales de la Asesoría Pedagógica de la Educación Infantil de Sinop, las directoras, docentes, alumnos y funcionarios de los CMEIs, por su sincera bienvenida; por las angustias, desafíos y deseos de superación compartidos en los encuentros en beneficio a la educación de la educación infantil.

A las queridas docentes y niños que directamente participaron de la investigación, que no solo abrieron las puertas de su aula, sino también las puertas de su corazón, su atención, el cariño y afecto los recordaré siempre con alegría.

Agradezco a los familiares por su estímulo, cariño y confianza; y a mi amiga Ivone, por su inapreciable compañía, los momentos alegres y difíciles que juntas vivimos, por el incentivo en Mendoza y en Brasil.

Quiero agradecer especialmente a mi familia, en ellos está lo mejor de mí, hicieron posible los méritos que pueda tener este trabajo, por ser una proyección de perspectiva para muchos deseos. Anadyne y Matheus, la razón de todo en mi vida, de mi existencia, ejemplo de hijos que sin estar a mi lado en todo momento, estuvieron siempre conmigo, en los momentos felices y tristes, justificando el esfuerzo de alcanzar este sueño. Agradezco a mi esposo Rudimar por su incentivo en continuar mi trayectoria académica.

A todos aquellos a los que tendré el privilegio de tenerlos como lectores.

PUBLICACIONES ASOCIADAS CON LA TESIS

Esta tesis ha sido parcialmente socializada en:

Backes, Bernardete Maria (2008). *1º Seminário Internacional de Educação Temas da Infância: diversidades educacionais no contexto da Amazônia legal atogrossense*. Ministrante da oficina: "Brincadeiras no fazer escolar". Departamento de Pedagogia da Universidade do Estado do Mato Grosso, Campos de Sinop, 09 a 12 de setembro de 2008.

Backes, Bernardete Maria (2009). *Conferência de Educação 2009/02 Pedagogia: vivências, desafios e encantamentos*. Palestrante do tema: "Jogos e brincadeiras: um caminho para o desenvolvimento sócio educativo das crianças". UNEMAT, Sinop, 09 a 12 de novembro de 2009.

Backes, Bernardete Maria (2011). *III Congresso Científico Fasipe - CONCIPE*. Curso ministrado: "Jogos e brincadeiras". Sinop, 30 de setembro de 2011 a 01 de outubro de 2011.

ÍNDICE GENERAL

	<i>Página</i>
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: LA PROBLEMÁTICA DE LA DUALIDAD CUERPO-ALMA	
DESDE Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INFANTIL.....	13
1. Dualidad cuerpo-espíritu	13
2. Redimensión en la interpretación del movimiento corporal y los saberes a partir de lecturas de Merleau-Ponty	15
3. Reciprocidad de movimiento corporal y saberes en el desarrollo armónico del niño	21
4. El movimiento corporal en los discursos en la Educación Infantil	28
CAPÍTULO II: NIÑEZ TEMPRANA Y SABERES EN LA PRÁCTICA	
EDUCATIVA.....	36
1. Tiempo y Espacio de las Experiencias del Movimiento Corporal en Relación con los Saberes	40
2. El Movimiento, Base Esencial del Vínculo del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje.....	46
3. Relación de Saberes: el Movimiento, la Conciencia Fonológica y las Habilidades Pre-Numéricas en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje	52
3.1. La Conciencia Fonológica, Principal Predictor de la Lectura	55
3.1.1. Aportes de la Intervención en Conciencia Fonológica al Aprendizaje de la Lectura	56
3.1.2. La Relación entre Conciencia Fonológica y Lectura.....	58
3.1.3. El Desarrollo de la Conciencia Fonológica	58
3.1.4. ¿Cómo se evalúa la Conciencia Fonológica?	59
3.1.5. La Conciencia Fonológica y su Relación con el Movimiento Corporal.....	61
3.2. Las Habilidades Matemáticas.....	63
3.2.1. ¿Qué es el Sentido Numérico?.....	64
3.2.2. La Relación entre el Sentido Numérico y el Rendimiento Matemático.....	65

3.2.3. Desarrollo de la Noción de Conteo	66
3.2.4. Componentes de la Numeración Temprana y su Evaluación.....	67
3.2.5. Aportes de la Intervención Temprana en Nociones Numéricas a las Habilidades Matemáticas	70
3.2.6. Relación entre el Movimiento Corporal y el Desarrollo de las Nociones Numéricas	71
4. El Rol del Docente en el Empleo del Movimiento Corporal como ZDP para facilitar la adquisición de saberes.....	72
 CAPÍTULO III: ESTUDIO DE CAMPO.....	77
1. Diseño.....	81
2. Muestra.....	83
2.1. Situando el Campo Empírico de la Investigación.....	83
2.2. Muestra.....	85
2.3. Procedimiento de Selección de las Muestras.....	87
3. Mediciones.....	88
3.1. Cuestionario para Docentes.....	88
3.2. Guía de Observación.....	89
3.3. Diarios de Campo.....	89
3.4. Registros Fotográficos y Filmaciones	89
3.5. Evaluación Motora.....	90
3.6. Evaluación de Habilidades Pre-lectoras.....	91
3.7. Evaluación de Habilidades Pre-numéricas.....	92
3.8. Instrumento Nuevo de Evaluación de los Saberes	94
4. Procedimientos	97
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	102
1. Análisis Cuantitativo de los Resultados. Validez, Confiabilidad, Discriminación y Nivel de Dificultad de los Instrumentos de Evaluación.....	102
1.1. Conciencia Fonológica	102
1.1.1. Descripción de los Resultados.....	102
1.1.2. Cualidades Psicométricas	104
1.2. Habilidades Pre-Numéricas.....	109
1.2.1. Descripción de los Resultados.....	110

1.2.2. Cualidades Psicométricas	112
2. Pruebas e Hipótesis	118
2.1. Primera Hipótesis	118
2.1.1. Análisis de Correlación Múltiple	118
2.1.2. Análisis de Regresión	119
2.1.3. Análisis de Conglomerados	121
2.2. Segunda y Tercera Hipótesis	133
2.3. Cuarta Hipótesis	136
3. Validez, Confiabilidad, Discriminación y Nivel de Dificultad del Nuevo Instrumento de Evaluación	137
3.1. Conciencia Fonológica	137
3.1.1. Descripción de los Resultados	137
3.1.2. Cualidades Psicométricas del Nuevo Instrumento en Conciencia Fonológica	140
3.2. Habilidades Pre-Numéricas	145
3.2.1. Descripción de los Resultados	145
3.2.2. Cualidades Psicométricas del Nuevo Instrumento en Habilidades Pre-numéricas	149
4. Instancia Cualitativa: Etnografía Aúlica	155
CONCLUSIONES	166
ÍNDICES DE TABLAS Y GRÁFICOS	178
ANEXOS	182
Anexo 1. Informe de Consentimiento	182
Anexo 2. Cuestionario para Docentes	183
Anexo 3. Información obtenida del Cuestionario	191
Anexo 4. Selección de Docentes	201
Anexo 5. Guía de Observación	204
Anexo 6. Información Obtenida de la Guía de Observación	213
Anexo 7. Espaciogramas	217
Anexo 8. Etnografía Aúlica de cada Clase	222
Anexo 9. Tests de Evaluación Motora	308

Anexo 10. Actividades Evaluativas de Conciencia Fonológica.....	313
Anexo 11. Actividades Evaluativas de Nociones Pre-Numéricas.....	315
Anexo 12. Actividades Evaluativas de Conciencia Fonológica y Habilidades Pre-Numéricas con Incorporación del Movimiento- Instrumento.....	317
 BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES.....	 321

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1. Tabla de variables socio-demográficas de los docentes participantes.....	86
Tabla N° 2. Tabla de variables socio-demográficas de los niños participantes.....	86
Tabla N° 3. Valores descriptivos de la escala Conciencia fonológica	102
Tabla N° 4. Coeficientes de confiabilidad por dimensiones y total de Conciencia fonológica.....	104
Tabla N° 5. Índices de homogeneidad de los ítems de Conciencia fonológica...	105
Tabla N° 6. Índices de discriminación de los ítems de Conciencia fonológica...	106
Tabla N° 7. Nivel de dificultad de los ítems en Conciencia fonológica.....	107
Tabla N° 8. Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Conciencia fonológica.....	107
Tabla N° 9. Valores descriptivos de la escala Habilidades pre-numéricas.....	110
Tabla N° 10. Coeficientes de confiabilidad por dimensiones y total de Habilidades pre-numéricas.....	112
Tabla N° 11. Índices de homogeneidad de los ítems de Habilidades pre-numéricas	113
Tabla N° 12. Índices de discriminación de los ítems de Habilidades pre-numéricas.....	114
Tabla N° 13. Nivel de dificultad de los ítems en Habilidades pre-numéricas	115
Tabla N° 14. Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Habilidades pre-numéricas.....	116
Tabla N° 15. Relaciones entre las variables independientes evaluadas.....	119
Tabla N° 16. Resumen predictivo del modelo seleccionado resultante del Análisis de Regresión jerárquica de variables predictivas de nociones pre-numéricas	120
Tabla N° 17. Resumen del modelo con variables predictivas del nivel de nociones pre-numéricas	120
Tabla N° 18. Tabla de ANOVA resultante del modelo.....	120
Tabla N° 19. Resumen predictivo del modelo seleccionado resultante del Análisis de Regresión jerárquica de variables predictivas del nivel de conciencia fonológica	121
Tabla N° 20. Resumen del modelo con variables predictivas del nivel de Conciencia fonológica.....	121
Tabla N° 21. Tabla de ANOVA resultante del modelo.....	121

Tabla N° 22. Distribución de conglomerados.....	122
Tabla N° 23. Perfiles de los conglomerados.....	123
Tabla N° 24. Docentes del conglomerado bajo.....	130
Tabla N° 25. Docentes del conglomerado medio.....	130
Tabla N° 26. Docentes del conglomerado alto.....	130
Tabla N° 27. Puntajes totales y categorización de variables según el Cuestionario y la Guía de Observación.....	132
Tabla N° 28. Tabla de ANOVA de nivel de conciencia fonológica.....	133
Tabla N° 29. Valores medios de nivel de conciencia fonológica obtenidos en cada categoría de docentes.....	133
Tabla N° 30. Tabla de ANOVA de nivel de nociones pre-numéricas.....	134
Tabla N° 31. Valores medios de nivel de nociones pre-numéricas obtenidos en cada categoría de docentes.....	135
Tabla N° 32. Tabla de ANOVA sobre la variable combinada (contaje + operaciones numéricas).....	135
Tabla N° 33. Valores medios de nivel de nociones pre-numéricas (contaje y operaciones numéricas) obtenidos en cada categoría de docentes.....	136
Tabla N° 34. Valores descriptivos de la escala Conciencia fonológica.....	137
Tabla N° 35. Resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon en conciencia fonológica.....	139
Tabla N° 36. Coeficientes de confiabilidad por dimensiones y total de Conciencia fonológica.....	140
Tabla N° 37. Índices de homogeneidad de los ítems de Conciencia fonológica...	140
Tabla N° 38. Índices de discriminación de los ítems de Conciencia fonológica.....	141
Tabla N° 39. Nivel de dificultad de los ítems en Conciencia fonológica.....	142
Tabla N° 40. Valores descriptivos de la escala Habilidades pre-numéricas.....	145
Tabla N° 41. Resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon en habilidades pre-numéricas.....	147
Tabla N° 42. Coeficientes de confiabilidad por dimensiones y total de Habilidades pre-numéricas.....	149
Tabla N° 43. Índices de homogeneidad de los ítems de Habilidades pre-numéricas.....	150
Tabla N° 44. Índices de discriminación de los ítems de Habilidades pre-numéricas.....	151
Tabla N° 45. Nivel de dificultad de los ítems en Habilidades pre-numéricas.....	152

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1. Medias de las dimensiones de Conciencia fonológica.....	103
Gráfico N° 2. Porcentaje por categorías de Conciencia fonológica	103
Gráfico N° 3. Distribución del porcentaje de ítems según Discriminación en Conciencia fonológica	106
Gráfico N° 4. Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Conciencia fonológica.....	108
Gráfico N° 5. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Conciencia Fonológica.....	108
Gráfico N° 6. Cualidades psicométricas del instrumento que evalúa Conciencia Fonológica	109
Gráfico N° 7. Medias de las dimensiones de Habilidades pre-numéricas.....	111
Gráfico N° 8. Porcentaje por categorías de “Contar hasta el número que el niño sabe”	111
Gráfico N° 9. Porcentaje por categorías de Habilidades pre-numéricas.....	112
Gráfico N° 10. Distribución del porcentaje de ítems según Discriminación en Habilidades pre-numéricas	115
Gráfico N° 11. Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Habilidades pre-numéricas.....	116
Gráfico N° 12. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Representación mental de números	117
Gráfico N° 13. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Contaje, Cardinalidad y Operaciones numéricas	117
Gráfico N° 14. Cualidades psicométricas del instrumento que evalúa Habilidades pre-numéricas.....	118
Gráfico N° 15. Porcentaje de niños por conglomerado	122
Gráfico N° 16. Variación intra-conglomerado en todas las variables.....	124
Gráfico N° 17. Porcentaje en Niveles de desarrollo por conglomerado y por docente	131
Gráfico N° 18. Efecto de la categoría de acciones pedagógicas sobre el nivel de conciencia fonológica	134
Gráfico N° 19. Efecto de la categoría de Acciones Pedagógicas sobre el nivel de nociones pre-numéricas.....	136
Gráfico N° 20. Comparación de Medias de las dimensiones de Conciencia fonológica.....	138

Gráfico N° 21. Comparación entre instrumentos por categorías de Conciencia fonológica.....	138
Gráfico N° 22. Comparación de Conciencia fonológica entre instrumentos.....	139
Gráfico N° 23. Distribución del porcentaje de ítems según Discriminación en Conciencia fonológica.....	142
Gráfico N° 24. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Conciencia fonológica.....	143
Gráfico N° 25. Cualidades psicométricas del nuevo instrumento que evalúa Conciencia fonológica	144
Gráfico N° 26. Comparación entre instrumentos de los niveles de dificultad de los ítems en Conciencia fonológica.....	144
Gráfico N° 27. Comparación de Medias por dimensiones de Habilidades pre-numéricas	146
Gráfico N° 28. Comparación del porcentaje por categorías de “Contar hasta el número que el niño sabe”	146
Gráfico N° 29. Comparación entre instrumentos por categorías de Habilidades pre-numéricas	147
Gráfico N° 30. Comparación de Habilidades pre-numéricas entre instrumentos.....	148
Gráfico N° 31. Distribución del porcentaje de ítems según Discriminación en Habilidades pre-numéricas	152
Gráfico N° 32. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Representación mental de números.....	153
Gráfico N° 33. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Contaje, Cardinalidad y Operaciones numéricas.....	154
Gráfico N° 34. Cualidades psicométricas del nuevo instrumento que evalúa Habilidades pre-numéricas	154
Gráfico N° 35. Comparación entre instrumentos de los niveles de dificultad de los ítems en Habilidades pre-numéricas	155

INTRODUCCIÓN

Mediante el estudio del movimiento corporal y de su relación con los saberes en niños y profesoras de la Educación Infantil de clases de Pre II con niños de 5 y 6 años de edad, se busca reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos en el marco de acciones pedagógicas tendientes a promover el desarrollo infantil. Circunscribimos los saberes, nuestra variable dependiente, al conjunto de nociones pre-numéricas y de habilidades básicas de la lectura.

El presente trabajo de investigación surge de la necesidad de observar y analizar el movimiento corporal en su relación con los saberes ya que los primeros años de escolaridad definen el significado que tendrán para el niño sus primeros aprendizajes y, por lo tanto, su progreso a lo largo de la educación formal. Esto es, las primeras experiencias en el contexto escolar marcarán su sentido de gusto por la escuela y la adquisición de nuevos saberes.

La propia experiencia y observación docente en el ámbito educativo adquirida durante el desarrollo de las clases de Pre II de Educación Infantil con niños de 5 y 6 años, nos lleva a reflexionar sobre el tema de investigación seleccionado y a preguntarnos: ¿En qué medida el movimiento corporal, componente axial en el proceso de construcción de la inteligencia infantil, es considerado en forma sistemática como herramienta integrante de las estrategias pedagógicas empleadas para promover la adquisición de saberes?. Específicamente, el interés se centra en la exploración de la expresividad y creatividad de los niños puesta en relación con los saberes. La posibilidad de comprender mejor el interjuego que acaece entre las manifestaciones y significaciones del movimiento corporal y su vinculación con los saberes infantiles durante las acciones pedagógicas escolares proporcionará a los docentes la posibilidad de incrementar en los niños su interés por la adquisición de los aprendizajes.

La Educación Infantil en Brasil es parte integrante del sistema educacional básico. El artículo 29 de la ley 9394/96 establece que la Educación Infantil -primera etapa de la educación básica- tiene como finalidad el desarrollo integral del niño hasta los seis años de edad, en su aspecto físico, psicológico, intelectual y social, complementando dicho desarrollo con la acción de la familia y de la comunidad. Sin embargo, sabemos que el contexto actual se enmarca en cuestiones educacionales históricas, sociales y culturales previas a dicho contexto. En este sentido, las políticas públicas para la educación infantil necesitan aún de un análisis pedagógico

que provoque avances en las acciones pedagógicas implementadas hasta el momento. En consecuencia, mediante el presente trabajo pretendemos observar, evaluar y analizar acciones educativas en los espacios y tiempos reales del proceso de enseñanza y aprendizaje para que, al margen de lo que las políticas públicas sostienen, se obtenga un verdadero análisis que oriente la búsqueda de una educación de calidad cuya práctica coincida con y refuerce el discurso generado en el ámbito político.

La práctica educativa en la Educación Infantil debe fomentar un planeamiento pedagógico que atienda a las características del desarrollo en esta etapa, abarcando los aspectos cognitivos, motores, sociales y afectivos. De allí la importancia de incorporar el movimiento corporal en las estrategias pedagógicas implementadas en las clases con la finalidad de promover conocimientos significativos en ese espacio y tiempo privilegiados.

El movimiento corporal y la relación con los saberes es sin duda un tema de interés de profesores y especialistas de la praxis educacional infantil ya que abarca procesos pedagógicos que comprenden el movimiento corporal como forma de lenguaje y estrategia facilitadora del proceso de aprendizaje y desarrollo del niño. Como Colello (1990, citado en Mattos & Neira, 2008, p. 27) describe, “para aprender cualquier otra especie de contenido y alfabetización, la raíz de toda construcción de conocimiento es el pasaje por el movimiento”¹. De esta manera podemos decir que las experiencias de movimiento que acontezcan en espacios y tiempos escolares constituyen una herramienta de aprendizaje motor, cognitivo, social y afectivo que acompañan el proceso de desarrollo del niño.

Si bien existen trabajos de revisión teórica en los cuales se destaca la importancia de la incorporación del movimiento corporal a las estrategias pedagógicas implementadas en las clases de educación infantil, los mismos también señalan la necesidad de indagar en profundidad, mediante trabajos empíricos, el impacto que el movimiento corporal presenta sobre la adquisición de saberes durante esta etapa inicial de la educación formal (Garanhani, 2000; RCNI, 1998). El libro del Referencial Curricular Nacional de Educación Infantil (RCNEI, 1998) discute la temática del movimiento corporal y establece que es necesario investigar acciones educativas que favorezcan la relación teoría y práctica educativa. Garanhani (2000), por su parte, mediante una revisión exhaustiva de estudios sobre motricidad en el período de educación infantil en Brasil, destaca la

¹ Cabe señalar que las traducciones son nuestras.

escasa producción teórica en torno a la temática. Por lo tanto, este escenario sugiere la necesidad de investigar el movimiento corporal y la relación con los saberes, cómo se desarrolla esta relación en el ámbito educativo y cómo está siendo priorizada en el trato pedagógico cotidiano.

En este sentido, estudios recientes en Educación Física enfatizan un abordaje multidisciplinario describiendo la vinculación entre conocimientos que abarcan diferentes áreas de las ciencias humanas tales como la sociología, el arte, la psicología, etc. Tal como Rocha explica, la Educación Física del niño comprende “un campo de conocimiento que abarca la infancia tomada como objeto de diferentes campos del conocimiento científico tales como la salud, el derecho, la sociología, la historia, la antropología, la demografía, la arquitectura, las artes, las letras, el servicio social, la lingüística, la educación física, la educación que, a su vez, también remite a la infancia como objeto de estudio y campo de intervención” (1999, p. 11). Consideramos, por lo tanto, un avance en el abordaje de la Educación Infantil la contribución de las visiones del cuerpo y del movimiento en la niñez que acaecen con la inserción de profesionales de educación física en los cursos de especialización en educación en Brasil. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, las investigaciones que reflexionan sobre la educación física en la educación infantil requieren ser profundizadas.

En consecuencia, no es objetivo de la presente investigación discutir el movimiento corporal como una práctica frágil o compensatoria de las acciones pedagógicas, sino como un área de conocimiento inserta en el contexto de las relaciones establecidas entre los maestros y los niños con el aprendizaje de sentidos y significados en y para el desarrollo. Ello porque, tal como afirma Piaget (1969) en su teoría del desarrollo de la inteligencia, en las etapas tempranas, ésta se construye a partir de la actividad motriz del niño/a.

Consideramos que es importante definir en primera instancia el movimiento corporal, nuestra variable independiente, para poder entonces discernir sobre la carencia y limitaciones observadas en la Educación Infantil. Le Boulch (1988) 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 actuar sobre el ambiente humano, movilizándolos por medio de su tenor expresivo.

Conceptos claves pueden ser aprendidos por el niño a través del uso del movimiento como una estrategia de enseñanza y aprendizaje (Flinchum, 1981). Así,

por ejemplo, mediante actividades concretas desarrolladas con el cuerpo, accede y progresa en el proceso de construcción y comprensión de las ideas matemáticas (Dante, 1994). Piaget (1969) expone que la vivencia del movimiento y la relación con el medio que lo rodea constituye la base de los aprendizajes escolares, especialmente los de la lectura, la escritura y el cálculo. Todos los mecanismos cognoscitivos del niño/a reposan en la motricidad. Afirma que el movimiento es la base de la inteligencia. A partir de la acción motriz el niño/a llega a la operación mental. Piaget (1930) sostiene también que mediante la actividad corporal el niño piensa, aprende, crea y afronta sus problemas. Afirmaciones que conducen a Arnaiz (1994) a decir que “esta etapa es un período de globalidad irrepetible y que debe ser aprovechada por planteamientos educativos de tipo psicomotor, debiendo ser este (...) una acción pedagógica y psicológica que utiliza la acción corporal con el fin de mejorar o normalizar el comportamiento general del niño facilitando el desarrollo de todos los aspectos de la personalidad” (pp. 43-62).

Según Aguiar (1998) el aprendizaje a través del movimiento implica la relación entre el cuerpo y la mente y dicha relación ha sido estudiada históricamente desde Sócrates y Platón hasta por teóricos que estudian la psicomotricidad, entre los que cita a: Le Boulch (1978, 1982, 1983), Guiseline (1983), Harrow (1983), Meur y Staes (1984), Nicolau y Mauro (1986), Alliende y Condemarín (1987), Petry (1988), Lapierre (1989), Cunha (1990), Kephart (1990), Fonseca (1993), Matto y Neire (2008). Fonseca (1993) defiende que la psicomotricidad ocupa un lugar imprescindible en la educación integral del niño, constituyendo en el contexto educacional una nueva perspectiva psicopedagógica. Aporta la visión de *hombre* como totalidad, compuesto de actividad perceptiva y motora, del movimiento y de la cognición, en interacción dialéctica, que permite la construcción del conocimiento y de la consciencia humana. Nicolau (1987; citado en Mattos y Neira, 2007, p. 44) agrega que la psicomotricidad en la Educación Infantil tiene gran relevancia a la hora de proponer actividades que apuntan al desarrollo de las habilidades básicas de la alfabetización (percepción, lateralidad, orientación espacio-temporal, coordinación visual y motora y esquema corporal).

El carácter pedagógico del cuerpo en movimiento también es analizado por Wallon (1942) y Levin (2001). Según este último, la búsqueda del saber acompañada por el movimiento deja huellas perdurables bajo la forma de aprendizajes efectivos que se internalizan. Los movimientos son saberes que adquirimos sin darnos cuenta, pero que quedan a disposición del ser humano para ser usados ante diferentes situaciones, ya sea de manera voluntaria o involuntaria.

Sin embargo, a pesar de lo que indican los estudios teóricos, aún persiste en las acciones educativas una interpretación del cuerpo sujeto al espacio y tiempo con normas rígidas y establecidas de cómo actuar en el contexto arquitectónico llamado escuela. Por consiguiente, como profesionales de la educación, consideramos positivo adoptar una actitud crítica ante las prácticas educativas en relación con la valoración del movimiento como estrategia pedagógica, teniendo en cuenta que nuestras inquietudes y cuestionamientos emergen de esas prácticas.

Preguntamos, por lo tanto, (a) el aprendizaje en la Educación Infantil, ¿permite al niño adquirir saberes con libertad de expresión?; (b) el movimiento corporal en las prácticas educativas, ¿favorece el desarrollo de los niños?; (c) en las prácticas educativas, ¿es valorado el lenguaje corporal en el aprendizaje del niño? Sabemos que no existen metodologías pedagógicas ideales y ajustables a toda práctica pedagógica; la metodología de la práctica por desarrollar es un continuo aprendizaje formativo de conceptos que puede ser cuestionada, analizada y revisada desde las mismas prácticas pedagógicas. Podemos juzgar eso como algo positivo que alimenta el alma educativa del docente, ya que lo habilita desde sus experiencias cotidianas y reflexiones abstraídas de las mismas a observar, analizar e investigar posibles modificaciones de las prácticas pedagógicas adaptas a la realidad.

El estudio del movimiento corporal significa ponderar aquello que luego de haberlo experimentado corporalmente -física y emotivamente- se transforma en conocimiento. En esa relación de conocimiento, Garanhani (2004) explica la necesidad del niño de experimentar para construir: “El niño transforma en símbolos aquello que puede experimentar corporalmente y el pensamiento se construye, primeramente, sobre una forma de acción. El niño precisa actuar para comprender y expresar significados presentes en el contexto histórico-cultural en el que se encuentra” (p. 22). Por lo tanto, el movimiento corporal como lenguaje en las prácticas educativas de la Educación Infantil es una dimensión valiosa, fuente de investigación y de análisis evaluativo de los saberes adquiridos por el alumno, a partir de la cual se puede arribar a interpretaciones sobre su desarrollo, pues son las prácticas pedagógicas de los docentes las que promueven la adquisición de los saberes en el contexto escolar.

El movimiento corporal del niño representa una forma de lenguaje desde la cual aquel comunica múltiples significados. Sin embargo, durante el desarrollo de una clase en el aula, muchas veces el movimiento corporal es visto como un factor negativo al que se le atribuye el origen de la dificultad de concentración, de las

conductas agresivas, de la falta de interés en el aprendizaje de saberes/contenidos formales, y que también suele asociarse a trastornos de la conducta y del comportamiento, dificultades consideradas rápidamente raíz de problemas en el proceso de adquisición de los aprendizajes.

Las inquietudes asociadas al movimiento corporal de los niños que muchos docentes plantean desde su práctica pedagógica son diversas y se traducen en verbalizaciones tales como: “ese niño no presta atención”; “no entiende las explicaciones”; “no se queda quieto”; “es agresivo”; “está con el pensamiento lejos de las tareas escolares”; “no tiene límites”; “conversa mucho”; “solo quiere jugar”... Interpretaciones representativas que angustian al niño, su familia, la escuela y al docente mismo.

Actualmente podemos percibir que la atención o preocupación, tanto por parte de docentes como de investigadores, se ha incrementado en relación con los alumnos considerados “*problema*” porque no se comportan “*bien*” en el espacio físico de la escuela. Este problema es generalmente atribuido a la conducta del cuerpo como forma de expresión. Por ello, es necesario mirar y escuchar lo que acontece en la realidad para buscar una mejor comprensión del movimiento corporal como forma de lenguaje en el ámbito escolar y para obtener un análisis fiel de esta realidad y así crear nuevas alternativas pedagógicas en relación con esta temática.

En las acciones pedagógicas, el control excesivo del movimiento corporal para con el niño que se encuentra en una etapa fundamentalmente motriz provoca disturbio, inquietud y agresividad en el mismo, lo que dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje y el natural desarrollo de las interacciones pedagógicas indispensables para promover sus competencias.

Los modelos educativos desarrollados a partir de la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire y del Enfoque Histórico-cultural de L. S. Vygotsky convergen en el carácter esencialmente transformador que reconocen en la actividad humana y el rasgo fundamental que han de tener las acciones de aprendizaje del educando. La concepción histórico-cultural en su dimensión pedagógica presenta un conjunto de ideas novedosas que han resistido y resisten el paso de los años, su coincidencia con la Pedagogía Liberadora tiene su nodo fundamental en la concepción y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, planteando que **todo conocimiento surge y se desarrolla en la actividad**. El aprendizaje emerge de la relación del sujeto con el objeto, con los demás sujetos implicados en la situación

de aprendizaje y consigo mismo. El proceso de enseñanza-aprendizaje implica desarrollar al individuo como sujeto transformador de la realidad. Mattos y Neira (2007, p. 26) sostienen que “los niños se mueven desde que nacen adquiriendo cada vez mayor control sobre su propio cuerpo y se apropian cada vez más de las posibilidades de interacción con el mundo”. Para que aprenda los contenidos formales que están estructurados en el currículo escolar, requiere una relación de armonía con las acciones que son experiencias corporales. Freire (1999), en este sentido, explica que el niño matriculado en la escuela está constituido de cuerpo y mente, mostrando de esta manera que es necesario, al inicio del año, *matricular también el cuerpo del niño en la escuela*, que no sea considerado un estorbo que, cuanto más quieto estuviere, menos perturbará el aprendizaje.

El RCNEI (1998) también expone la preocupación en relación con aquellas prácticas pedagógicas cuya organización suele incurrir en un control excesivo del movimiento. Para el niño no es natural adaptarse a la imposición de quedarse inmóvil por demasiado tiempo durante la realización de actividades tales como dibujar, escribir, resolver situaciones pre-numéricas o leer. Procurar hacer tales actividades en movimiento, genera bajo algunas concepciones pedagógicas un análisis interpretativo de sentido de desorden.

Numerosas investigaciones han comprobado que algunas variables son decisivas para el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Educación Infantil y se convierten en base sólida para toda la vida escolar. En este trabajo relacionamos algunos aprendizajes que acaecen durante la educación infantil con el moviendo corporal, tales como el desarrollo motor, las habilidades pre-numéricas y la habilidad de conciencia fonológica, para profundizar teorías que destaquen la importancia de esa relación en el desarrollo infantil.

El niño posee una gama de comportamientos motores que son destrezas esenciales para adquirir nuevos aprendizajes y construir nuevos conocimientos. Según Le Boulch (1988), no considerar las acciones motoras se traduce en perjuicios para el desarrollo. Efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje con prácticas de supremacía de las actividades cognitivas conduce a la fragmentación de la experiencia escolar. El movimiento incorpora procesos cognitivos a través de actos motores que revelan procesos mentales del niño, que a su vez pueden ser observados por el docente. Suplir el movimiento corporal en los tiempos y espacios escolares significa la negación de los procesos de adquisición natural de los saberes infantiles.

Así podemos decir que realmente es erróneo argumentar hoy que existe una construcción abstracta de conocimiento infantil que no se origine en el movimiento corporal. Los saberes del aprendizaje provienen del movimiento corporal. Autores como Vygotsky, Piaget y Wallon destacan la importancia de las actividades motoras como una necesidad del niño para adaptarse, integrarse, transformarse y relacionarse con el mundo. Para Vygotsky, el niño es introducido en el mundo de los adultos a través del juego y de su imaginación, que puede contribuir para la estructuración de sus habilidades conceptuales. Piaget destaca que el primer lenguaje que comprende es el lenguaje del cuerpo, el lenguaje de la acción. Para Wallon el proceso de desarrollo infantil es marcado por rupturas, discontinuidades que provocan el recorrido del niño por distintas etapas de manera no lineal. Le Boulch (1978) considera que la psicomotricidad es la base de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje; discute la psicocinética como una teoría del movimiento. También el autor (1988) demuestra que los requisitos para el aprendizaje de la lectura y de la escritura son psicomotores al señalar que la escritura es, antes que nada, un aprendizaje motor. Rosa Neto destaca que los primeros contactos corporales que el niño percibe, manipula y con los cuales se comunica en su mundo interior y exterior, “son de su propio cuerpo: satisfacción y dolor, llanto y alegría, movilización y sensaciones visuales y auditivas y ese cuerpo es el medio de la acción, del conocimiento y de la relación” (2002, p. 20).

En suma, las inquietudes que conducen esta investigación son: El cuerpo en movimiento, ¿es aprisionado por una visión que relaciona el movimiento corporal de los niños con el orden y la dispersión del aprendizaje?. Esta visión, ¿impacta en la construcción de los aprendizajes durante la Educación Infantil?; por otra parte, ¿inhibe de cierta forma que los niños interactúen, expresen sus movimientos, su capacidad de actuar con autonomía, de realizar descubrimientos y de superar desafíos?

Para analizar y evaluar respuestas a nuestros interrogantes e inquietudes, proponemos un estudio descriptivo y comparativo con los niños y sus respectivos docentes.

Objetivo General

El objetivo general del trabajo de investigación es indagar y 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 los saberes formales de matemática y lectoescritura adquiridos durante la primera etapa de su formación educativa.

Objetivos específicos

- 1) Identificar el nivel de integración del movimiento corporal que los profesores incorporan en las acciones pedagógicas y su impacto en el nivel de saberes adquiridos por los niños.
- 2) Describir las significaciones que reciben las prácticas corporales en el cotidiano escolar dentro del marco de las estrategias pedagógicas empleadas para promover la adquisición de saberes.
- 3) Comparar el nivel alcanzado en la adquisición de nociones pre-numéricas y habilidades básicas de la lectura entre clases con un nivel de empleo del movimiento corporal alto, medio y bajo.
- 4) Establecer la dirección e importancia de la relación que el empleo del movimiento corporal en las clases de educación infantil presenta con el nivel de conocimientos adquirido por los niños.

Hipótesis General

La revisión empírico-teórica sugiere que el desarrollo de un instrumento integral de evaluación de la relación existente entre el lenguaje corpóreo y la construcción del conocimiento permitiría valorizar la incorporación del movimiento corporal a las prácticas pedagógicas en las clases de preescolar, de las escuelas públicas de Educación Infantil de Sinop/Brasil, favoreciendo la construcción de conocimiento en los niños.

Hipótesis Específicas

Las hipótesis específicas del trabajo de investigación propuesto son las siguientes:

- 1) *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.*
- 2) *La incorporación y valorización del lenguaje corporal en las prácticas pedagógicas favorece la construcción de saberes.*
- 3) *La construcción de saberes es superior en las clases en las que los niños participan de prácticas pedagógicas que incorporan lenguaje corporal en comparación con las que evidencian escaso empleo del mismo.*
- 4) *La incorporación de movimiento corporal en las prácticas pedagógicas de los maestros se relaciona con sus representaciones y con lo que hacen respecto del lenguaje corpóreo.*

Para contrastar las hipótesis se llevó a cabo un diseño de tipo ecológico y longitudinal, de profundidad correlacional, de comparación entre grupos y con mediciones repetidas. La muestra está conformada por 155 niños de 5 y 6 años de edad pertenecientes a 9 clases de pre-escolar y sus respectivos docentes (n=9).

El presente trabajo es un estudio exploratorio, descriptivo y comparativo, porque busca obtener información desde la observación sistemática y desde la comparación de resultados obtenidos por los diferentes grupos. Según el alcance temporal es una investigación sincrónica, porque abarca un tiempo determinado, planeado en un período de nueve meses en el campo empírico para la colecta de los datos.

Para la constitución de la muestra de las nueve profesoras y sus respectivas clases, utilizamos como instrumento un cuestionario administrado a la mayoría de los docentes de pre II de la región de Sinop. Proseguimos después de la obtención de la muestra con observaciones de la práctica pedagógica de las profesoras; realización de actividades evaluativas con los niños (desarrollo motor, habilidades pre-numéricas y pre-lectoras) y análisis del Programa de Enseñanza de la escolaridad del nivel Pre II. Otros instrumentos utilizados fueron la guía de observación, filmación y/o registros fotográficos y registro en diario de campo.

El tratamiento de interpretación de los datos fue cualitativo y cuantitativo, o sea, enfoque mixto. Creswell (2005) señala que con el enfoque mixto se logra obtener una mayor variedad de perspectivas del problema de estudio. Autores como Morse (2002), Newman, Ridenour, Newman & De Marco (2002) y Mertens

(2005) muestran que, al combinar métodos, incrementamos no sólo la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestra investigación, sino también la cualidad y rapidez de la comprensión de la información obtenida.

Los resultados pueden contribuir con el proceso educacional para promover reflexiones y acciones pedagógicas posibles y necesarias que medien acciones positivas en las escuelas de Educación Infantil, en busca de innovaciones y transformaciones.

Hemos estructurado este trabajo en seis grandes capítulos.

En el **primero se abordan aspectos discursivos sobre el cuerpo y la relación con los saberes**. Se analiza la dicotomía cuerpo-mente que aún impregna el contexto educacional y se aborda una *resignificación del vínculo entre el cuerpo y los saberes* a partir de lecturas de Merleau-Ponty (2006²), que traen una interpretación humanizada del sujeto por cuanto el autor muestra que “yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o antes, soy mi cuerpo” (p. 116). También, con un enfoque centrado en el análisis del movimiento corporal infantil, procuramos dialogar sobre la *reciprocidad de cuerpo y saberes en el desarrollo del niño*, con autores que defienden una perspectiva holística del lenguaje corporal en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El **segundo capítulo busca acercarse al estado de la cuestión respecto de la variable dependiente -nociones prenuméricas y habilidades básicas de lectura-**, que abreva en revistas científicas sobresalientes en la ciencia psicopedagógica contemporánea. Se procura identificar los precursores considerados predictores significativos del posterior rendimiento en lectura, nociones numéricas y aquellas necesarias para la resolución de problemas y el rol del movimiento corporal en su desarrollo.

El **tercer capítulo nos introduce en la metodología empleada**, orientada por los autores Sampieri, Collado y Lucio (2006), mediando caminos para la búsqueda de los datos en el campo empírico. Explicamos en cierto detalle la inserción descriptiva en los espacios de las Escuelas llamadas “Centros Municipales de Educación Infantil”, los contactos, la receptividad de los profesionales, las experiencias de las prácticas pedagógicas, las manifestaciones de los niños, etc., y los procedimientos por seguir para la recolección de los datos.

En el **capítulo cuarto presentamos los resultados de la investigación sobre el movimiento corporal en su relación con los saberes** mediante el

² Primera edición en francés: 1945.

análisis estadístico descriptivo de los datos, análisis de conglomerados y de varianzas a fin de evaluar el efecto del empleo del movimiento corporal en la adquisición de las nociones pre-numéricas y de habilidades básicas de la lectura. Se examina la relación existente entre los datos obtenidos a partir de la evaluación motora, las habilidades pre-numéricas y la conciencia fonológica. Se efectúa una triangulación metodológica secuencial (Bolívar Botía, Fernández Cruz & Molina Ruiz, 2005) por la cual los resultados de una estrategia metodológica son esenciales para la siguiente, ya que para re-categorizar a los docentes según el empleo que realizan del movimiento corporal en sus estrategias pedagógicas, se combinan los datos obtenidos mediante el Cuestionario de autoinforme y la Guía de observación. Asimismo, en la instancia cualitativa, se describen las conductas espontáneas que se observan durante la investigación y las representaciones que animan la práctica áulica en función de las exigencias de la organización social, política y pedagógica en que la escuela está inserta.

El quinto capítulo expone ***las conclusiones pertinentes y los alcances de la investigación***, intentando enlazar nuestros resultados empíricos con la teoría, a fin de arrojar luz sobre las cuestiones debatidas en torno al carácter pedagógico del movimiento corporal en relación con la adquisición de saberes. Se exponen las implicancias pedagógicas y aportes potenciales de la investigación.

CAPÍTULO I

LA PROBLEMÁTICA DE LA DUALIDAD CUERPO-ALMA DESDE SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INFANTIL

La labor educativa en las etapas tempranas del aprendizaje escolar no puede estar al margen de un paradigma que explicita los problemas referidos a la naturaleza del cuerpo en movimiento y al significado del mismo en la vida del educando. Por lo tanto, en ese capítulo reflexionaremos sobre el sentido atribuido al movimiento corporal en su relación con los saberes mediante un breve recorrido histórico desde un abordaje filosófico del problema de la dualidad cuerpo-espíritu o cuerpo-alma y la subsistencia de dicha concepción dualista en la vivencia de los espacios escolares del mundo globalizado. Las lecturas nos brindan un análisis comprensivo sobre el cuerpo y las relaciones que, a través del mismo, se establecen con y en el mundo, lo que es significativo para comprender la adquisición de los saberes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el contexto escolar.

1. Dualidad Cuerpo-Espíritu

Las discusiones históricas sobre la significación de la presencia del cuerpo en la educación se originan en la Grecia Antigua con teorías de la concepción del cuerpo a partir de la razón, del valor espiritual de la divinidad del alma, en la cual el cuerpo era considerado un instrumento sin valor, una materia.

La filosofía a fines del siglo VII e inicios del siglo VI antes de Cristo, indagaba sobre el conocimiento racional de la realidad. En los estudios filosóficos, los pensadores examinaban la realidad espiritual del ser, o sea, la búsqueda de la esencia. En las culturas de la antigüedad, en las raíces del pensamiento griego, el cuerpo y todo lo que se relacionaba con él ocupaba una posición inferior respecto del alma, la cual era interpretada como la parte más valiosa del ser humano. Pero ya en esa misma época, también en la cultura griega, el cuerpo inspiraba otras formas de comprensión. En el arte, en el deporte, en la mitología era considerado por el pueblo como unidad, como totalidad, donde no se enfatizaba la separación entre lo sensible y lo racional.

En la Edad Media, el cuerpo-carne, bajo el enfoque de la genitalidad, se asocia con el pecado, con la condena del cuerpo reprimido y dividido: el bien del alma estaba por encima de los deseos y placeres de la carne y, consecuentemente, por sobre los aspectos materiales.

En los siglos XVI y XVII, en el pensamiento medieval, como consecuencia de la revolución científica promovida por Bacon, Descartes y Galileo, ocurrió una ruptura entre la Antigüedad Clásica y la Edad Media con respecto a la noción de cuerpo. La representación del mismo como un universo orgánico, vivo y espiritual fue sustituida por una noción mecanicista, por la cual el cuerpo era visto como un objeto (Bolino, 2011). También en el siglo XVII, Descartes dirige la atención en uno de sus tratados hacia el dualismo entre cuerpo y mente. A través de la concepción dualista psicofísica posiciona al cuerpo como categoría ontológica opuesta a la consciencia: el cuerpo -*res extensa*- es una materialidad externa a lo que él llama materia pensante -*res cogitans*-. Para el pensamiento cartesiano, estas categorías opuestas no pueden relacionarse ni influirse mutuamente. La mente, entonces, no experimenta influencia alguna del cuerpo ya que comprende las cosas del mundo a través de la razón; el racionalismo intelectualista establece que la consciencia se sobrepone a la sensibilidad del cuerpo.

Newton al fundar la mecánica clásica, unificando la experiencia con la matemática, consolida la visión de “leyes mutables” que rigen el mundo donde el hombre está realmente compuesto de espíritu y materia, de cuerpo y alma, como dos sustancias distintas. De allí que la Edad Moderna se destaca por la racionalidad, por la propulsión en el conocimiento científico de esa visión de hombre y existencia aplicados a las ciencias de la naturaleza humana y a las acciones sociales del hombre en el mundo. Esta visión tuvo influencia predominante en los conceptos educacionales, en separar el saber cognitivo de su inscripción sensible y perceptible en el movimiento corporal.

En la era de la modernidad, el cuerpo fue enaltecido como cuerpo de fuerza, máquina, producto del individualismo, del rendimiento, de la estética, como expresión ideológica del capitalismo industrial; significó también la fragmentación de cuerpo como objeto de estudio científico.

Entre los autores que revolucionaron las concepciones interpretativas sobre el cuerpo, podemos destacar a Rousseau y a Kant, quienes postulaban la necesidad de una educación a través del cuerpo y a Husserl, quien sostiene que el verdadero conocimiento solamente es posible partiendo de lo que se manifiesta en

el cuerpo. También destacamos a Merleau-Ponty, filósofo contemporáneo, quien reflexiona sobre el cuerpo en una superación de la combinación de partes, en una corporeidad que es condición del ser en el mundo, una comprensión fundamental para la vida, para la existencia profundamente humana.

Ya Nietzsche en lo siglo XIX criticaba la visión dualista y postulaba la valorización del cuerpo sensible, destacando que toda la obra desarrollada por el hombre es emprendida por el cuerpo y comprendida por los sentidos. Para el autor, todas las acciones humanas están presentes en el cuerpo sensible e inteligible.

Por lo tanto, como educadores preocupados con la presencia del cuerpo sensible e inteligible en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las relaciones con los saberes, es importante una pequeña relectura interpretativa de la existencia humana y de la incorporación del movimiento corporal para comprender en los tiempos actuales las significaciones atribuidas al cuerpo en movimiento de los niños.

Para una visión más próxima del movimiento corporal, cabe señalar que Merleau-Ponty expone reflexiones sobre la percepción del cuerpo desde una perspectiva ontológica y epistemológica. Interpreta el cuerpo como integrante de la totalidad humana, donde el sujeto vive, se relaciona y así comprende y conoce el mundo.

El proceso de enseñanza y aprendizaje en la dimensión de comprender el movimiento corporal en las relaciones con los saberes en una interpretación del ser humano expresivo, sensible y perceptible, requiere ofrecer condiciones de comprensión sobre significados atribuidos al cuerpo en movimiento, que exige la capacidad de comunicación interactiva con la realidad. En función de esas consideraciones haremos una sucinta reflexión de las dimensiones corporales que aún hoy proyectan su influencia en los espacios y tiempos escolares. En la secuencia haremos mención a Merleau-Ponty que fundamenta la relevancia de la percepción de sujeto, de su presencia en el mundo, constituido de un cuerpo perceptible en la dignidad de la existencia humana.

2. Redimensión en la Interpretación del Movimiento Corporal y los Saberes a partir de Lecturas de Merleau-Ponty

Merleau-Ponty reflexiona sobre las percepciones corporales, cuestiona las tesis científicas sobre el fundamento de las estructuras orgánicas en la

comprensión del comportamiento humano y expresa que todo el universo de la ciencia es construido sobre el mundo vivido. La noción de estructura funda una comprensión de procesos fisiológicos y su influencia en la vida de los sujetos, anulando ideales dualistas de cuerpo-espíritu, sujeto-objeto, hombre-mundo.

En su obra *Fenomenología de la Percepción* (2006), define la fenomenología como el estudio de los saberes de la esencia. Abolió en sus reflexiones las verdades cerradas y los pensamientos idealistas. Sitúa la fenomenología a disposición de las dimensiones del mundo, considerando el conocimiento como algo inacabado y que no existe en su absolutismo. Sobre la esencia de la conciencia y de la percepción de sujeto describe la naturaleza humana y la relación con el mundo. Así, el autor explica que el cuerpo es espacio expresivo, produce significado para las acciones y es, por lo tanto, el origen de todo el movimiento expresivo para la comunicación consigo mismo, con el otro y con el mundo, siendo, por lo tanto, medio de interlocución de los saberes corporales, afectivos y cognitivos.

La reflexión fenomenológica¹ de Merleau-Ponty, procura la introversión de los fenómenos considerados a partir de las experiencias en las cuales el sujeto está indisolublemente vinculado, abordando la existencia del ser en el mundo a través del cuerpo, siendo el centro de toda progresión de dimensión existencial, de comprensión del propio cuerpo, no solamente como un organismo vivo, explorado para las explicaciones de causas y efectos de la naturaleza humana, si no como cuerpo-sujeto integrado a dimensiones de cuerpo vivido en relación humanizada con el mundo.

Merleau-Ponty (2006, p. 273), al expresar que “el cuerpo propio está en el mundo así como el corazón está en el organismo”, enfatiza que el cuerpo como forma no es suficiente para la comprensión existencial, sino que es necesario tener en cuenta la intencionalidad del cuerpo en su relación con el medio.

El autor plantea que la primera instancia de relación del conocimiento se sitúa en la percepción, la cual considera como un momento originario². Esta relación fundamenta la reflexión y la idea que la inteligencia humana se inscribe a

¹ El sentido de la fenomenología, según Husserl (1982, citado por Merleau-Ponty, 2006), como abordaje filosófico reside en su intento de describir los fenómenos en vez de explicarlos, permitiendo así elaborar una reflexión sobre la realidad sin preconceptos y relaciones de causas; es un estudio que se instituye en la relación con las experiencias vividas.

² Esta relación sería fundante de la totalidad del conocimiento y, por consecuencia, condición de posibilidad de edificio de la ciencia (Costa, 2006, p. 3).

partir de las experiencias corporales, de la relación del sujeto con el cuerpo “con” y “en el” mundo, donde el cuerpo no es considerado un objeto constituido de partes, un “organismo” único en el mundo, sino como “cuerpo vivido”, que envuelve y constituye saberes. En esta primera instancia de relación del conocimiento a través de la percepción, el cuerpo ocupa un lugar central. Este lugar que el cuerpo ocupa en el conocimiento refiere a un saber que es previo al saber objetivo, es decir, al saber tal como lo presenta el análisis reflexivo y el saber científico. Se trata de una perspectiva de ser-en-el-mundo que junto con un análisis existencial permitirá reconocer el cuerpo como fundante del conocimiento en esta instancia de apertura originaria.

De esta manera considera que el cuerpo-propio se transforma en cuerpo vivido y, por lo tanto, el autor lo describe como el “vehículo del ser en el mundo” (Merleau-Ponty, 2006, p. 122), ya que es a través del movimiento corporal que se establece el primer contacto de la existencia humana con el mundo y con los otros. Para el autor, el “cuerpo es eminentemente un espacio expresivo” (*ibid.*, p. 202), no es un objeto constituido a la manera de partes superpuestas, un alma que se puede escindir de un cuerpo, un intelecto que habita en un conjunto de huesos y músculos. El cuerpo es el origen de todo, desde donde proyectamos las significaciones al exterior, es la percepción de nuestro cuerpo la que nos ofrece esa instancia de significación inmanente, de saber implícito y poco claro que conocemos en tanto que lo vivimos, y, por ende, el “cuerpo es nuestro medio de ser-en-el-mundo” (*ibid.*, p. 203). En otras palabras, no observamos la relación con el mundo desde un yo pensante y reflexivo; antes que nada, somos en el mundo y somos en el mundo en virtud de nuestro cuerpo (Costa, 2006). Para el filósofo, las expresiones y significaciones nacidas de las relaciones del cuerpo en y con el mundo, antes de ser interpretadas como pensamientos son comprendidas como movimiento corporal, siendo primordial visualizar el objeto por actos de acción, por las emociones, o sea, por el sentimiento, por la voluntad, antes de ser conocimiento entendido como “representación intelectual”. Lo que el sujeto experimenta inicialmente es su integración con el mundo, con los objetos, las cosas, para después elaborar un conocimiento sobre estas entidades.

Las definiciones del conocimiento que se instauran en el mundo del saber, según el filósofo Merleau-Ponty, son atribuidas a la conciencia perceptiva intencional, dirigidas por la acción, marcadas por el cuerpo del ser en el mundo como conciencia incorporada que da sentido a las experiencias que se desencadenan a través del movimiento corporal. Así, las experiencias vivenciadas

son esencia para el sujeto en relación comunicativa, que se da en y a través del cuerpo.

En cuanto al término conciencia corporal, Merleau-Ponty sostiene que hay un sector central responsable del comportamiento humano, tal como es la conciencia del cuerpo que invade el cuerpo (Merleau-Ponty, 2006); así la conciencia no es comprendida como un *cogito* cartesiano, pero sí en una dimensión de cuerpo, un camino en el universo de la percepción, en la comprensión de la motricidad, en la comprensión con intencionalidad, o sea, saberes perceptivos que se instauran a través del movimiento corporal. Así el autor también describe que es por principio que toda percepción es movimiento, lo que imposibilita creer en un conocimiento solamente intelectual, sin cuerpo en movimiento en su relación y elaboración.

Una interpretación del autor que ejemplifica estas reflexiones es que el sujeto tiene conciencia de su cuerpo a través del mundo y tiene conciencia del mundo a través de su cuerpo. Esto es, es preciso arribar a una interpretación asociada: cómo se percibe el mundo y los fenómenos vinculados al proceso de enseñanza-aprendizaje, es lo que explica que la percepción no sea neutra, sino que sufre influencias culturales, así como la ciencia tampoco es neutra, la ciencia interpreta los saberes de las distintas épocas de la historia.

Mientras que la tradición cartesiana afirma que las experiencias sensibles del cuerpo son fuente de ilusión, Merleau-Ponty expresa que ellas son fuente de poder generador y productor de saber. Mi cuerpo es mi acceso al mundo y toda posible apertura a él se encuentra en función a la corporalidad.

La concepción de intencionalidad fundada en el cuerpo le posibilita a Merleau-Ponty establecer un continuo genealógico³ entre la concepción física de la percepción y su interpretación simbólica y cultural. Parte de una fenomenología de la intencionalidad y sostiene que la experiencia corporal es una transición de lo vivido. Asimismo, afirma que la intencionalidad plena de significación se mueve en espacios potenciales de interpretaciones de lo que es la percepción y conduce al sujeto a crear la idea esencial del mundo de los saberes donde, además, con su capacidad de negación, de romper sistemas y reglas existentes, puede ejercer su poder de crear nuevos saberes.

³ Michel Foucault (2000, p. 260) expone que la actividad genealógica requiere indispensablemente la búsqueda de la singularidad de los acontecimientos, sobre todo, de los que no participan de la historia, como “los sentimientos, el amor, la consciencia, los instintos”.

La noción de cuerpo para Merleau-Ponty presente en las manifestaciones intersubjetivas⁴, representa la posibilidad interpretativa de los gestos y de las palabras en las dimensiones corporales significativas, o sea, aprehensión de reciprocidad en la percepción del otro como constituyente del “yo” en las vivencias con los saberes constituidos y construidos.

Merleau-Ponty recurre al gesto corporal para esclarecer la comunicación por la palabra, buscando en el cuerpo la comprensión expresiva. Así, encontramos en su pensamiento un lugar especial para el cuerpo que podemos emplear para las reflexiones realizadas en relación con los tiempos y espacios escolares. Restablece el valor ontológico de la experiencia, reconociendo la capacidad del propio cuerpo de desencadenar totalidades que ninguna de las partes aisladas de la ciencia puede lograr. Sostiene que reconocemos aquello que logramos a partir del movimiento del cuerpo mediante acciones de inteligibilidad que permiten integrar saberes necesarios para la existencia humana.

Que los fenómenos son indisociables de las experiencias ya lo sabemos a partir de la experiencia perceptiva. Luego, cuando el sujeto nace es introducido a la cultura del mundo y donde la percepción de los fenómenos le es presentada de varias maneras y va progresando a partir de la proximidad del lenguaje y a través de la experiencia perceptiva del cuerpo. Así podremos comprender que el cuerpo encarna la posibilidad de comprensión de los gestos y de las palabras, señala la dimensión corpórea de la significación, cuya aprehensión está en la reciprocidad de los comportamientos vividos.

En tiempos de estas reflexiones de Merleau-Ponty, la comunicación entre las ciencias era escasa, tanto entre la neurología, el psicoanálisis, la psicología como también entre otras disciplinas que abarcan la discusión comunicativa interactiva actual, pero sus reflexiones son fundamentales en la actualidad para la comprensión del movimiento corporal y sus relaciones con los saberes. En este sentido, enfatizan la importancia de comprender las situaciones que el ser humano vive a través de la experiencia, que es la perspectiva de la corporeidad, que abarca entre otros estudios sobre el sistema nervioso, o sea, el comportamiento humano en la coyuntura de su hacer y en busca de comprender al sujeto en la complejidad de relaciones que establece en el proceso de aprendizaje.

⁴ Mi mundo resulta de mi percepción de mundo y de la percepción del yo en el mundo por el otro, de la percepción que tengo del otro, resultando en una objetividad subjetiva, lo que Merleau-Ponty llama *intersubjetividad*. Por lo tanto, la constitución del mundo de las relaciones es un fenómeno intersubjetivo.

Es importante destacar que la interpretación del cuerpo no en una perspectiva positivista y tecnicista de desempeño motor, aunque parte de concepciones del cuerpo en movimiento, comprende la motricidad en sus procesos corporales de desarrollo motor y cognitivo y no solamente en la capacidad mecánica/intelectualizada del conocimiento. Las experiencias que acontecen a través de las acciones corporales son procesos motores y son prácticas indistintas de cognición.

El pensamiento de Merleau-Ponty procura contribuir con una nueva dimensión de cuerpo para la ciencia, lo que consideramos importante para comprender el movimiento corporal en la relación con los saberes, siendo contraproducente sostener el discurso lineal de entender el cuerpo como “parte distinta” desde una visión intelectualizada, mecanicista. Se trata de una dimensión existencial que lo considera a partir de una concepción de movimiento, de lenguaje, de cuerpo que vive, siente y se expresa en su modo de ser, actuar y estar en el mundo, defendiendo así una concepción del cuerpo y mente como unidad y no como una desintegración de partes distintas.

En los contextos educacionales cabe reflexionar sobre la comprensión del cuerpo en movimiento y su relación con los saberes, como dice Merleau-Ponty, “precisar la naturaleza de la significación sensible” para corresponder al propio sentido atribuido al desarrollo del niño.

Hasta aquí abordamos brevemente la conceptualización del cuerpo y la comprensión del movimiento corporal en la relación con los saberes, o sea, discusiones que permitan comprender el cuerpo en movimiento que traduce articulaciones entre la mente y lo físico, capacidad inteligible del cuerpo como un todo, o sea, los saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, trataremos sobre la reciprocidad del movimiento corporal y los saberes en el proceso educativo en la Educación Infantil, fundamentada en la concepción de corporeidad vivenciada en la relación de los saberes cognitivos, afectivos y motores que favorezcan el desarrollo armónico del niño.

3. Reciprocidad entre el Movimiento Corporal y los Saberes en el desarrollo Armónico del Niño

A partir de abordajes del pensamiento filosófico sobre el cuerpo, es posible ampliar la comprensión de la reciprocidad del movimiento corporal y los saberes que favorezcan el desarrollo integral del niño. En otras palabras, contemplar al niño tanto en sus actividades como en sus saberes infantiles.

Conocimientos explorados desde la perspectiva de distintas disciplinas, tales como la Historia, la Medicina y lamentablemente también desde el área de la Educación Física, en los espacios y tiempos escolares se refieren al cuerpo como un objeto de existencia mecanicista, una interpretación funcionalista de rendimiento motor. Bajo esta concepción el cuerpo es comprendido mecánicamente atribuyéndole el sentido de “máquina productiva”. En Brasil, en el Decreto nº 69.450, de 1971, la Educación Física tuvo como objetivo el desarrollo y perfeccionamiento de fuerzas físicas, morales, éticas, sociales y psíquicas del educando, enfatizando la aptitud física y la búsqueda de talentos para defender a la Patria en las competencias deportivas.

En los espacios y tiempos escolares de la Educación Infantil, interpretar el cuerpo como una máquina a través de la cual se implementan prácticas educativas de control excesivo del movimiento que conllevan a la retención de la expresión motora, conduce al desarrollo de actitudes de hostilidad o de pasividad, o sea, a la formación de un sujeto sumiso y receptivo a lo que ya está establecido, sin co-participación expresiva y creativa en el proceso de aprendizaje. Mattos y Neira (2007, p.27) explican que el movimiento corporal para el niño significa mucho más que poner simplemente el cuerpo en movimiento. El niño, mediante el movimiento, explora para conocer aquello a lo que le atribuye significado y reciprocidad de lo que siente y de lo que necesita saber.

De allí que es esencial para el niño vivenciar el movimiento corporal perceptivamente en los espacios y tiempos escolares; esta experiencia le permite acceder de manera natural a los distintos niveles de abstracción que encierran los conceptos de las disciplinas escolares. Vayer (1972) sostiene que el primer objeto que el niño percibe es su propio cuerpo, siendo éste el medio de acción, de conocimiento y de relación. El niño en sus posibilidades de desarrollo motor promueve la reciprocidad con los saberes a través de acciones elaboradas en la relación con el mundo y comprende el desarrollo de la naturaleza humana en la actuación mediante la relación que establece en la ambivalencia. En sus propias

palabras (*ibid.*, p. 10): “El niño percibe el mundo exterior a través de su cuerpo y es también mediante el cuerpo que entra en relación con el mundo. Todas las formas de relación, incluyendo el conocimiento, están ligados a la acción corporal”. Por ello es necesario considerar los saberes infantiles desde una perspectiva sensible a la corporeidad. En el mismo sentido, en una revisión reciente, Nista-Piccolo y Moreira (2012) confirman que el individuo se relaciona con el mundo de las cosas y de las personas por medio de su cuerpo, es su cuerpo el enlace que permite la conexión con el entorno que lo rodea. Todo aquello que el ser humano hace para conocer, para relacionarse y aprender, lo hace a través del cuerpo. Sus primeras experiencias vividas son esencialmente corporales, dejando marcas en su inconsciente corporal.

La relación entre el existir-ser-aprender en la cultura del movimiento corporal es un proceso de experimentación que siempre produce algo nuevo por descubrir para el niño, en que las experiencias de corporeidad se constituyen en aprendizajes significativos para él. Mattos y Neira (2007) analizan la relación entre sentido y significado en el proceso educativo: los autores sostienen que el “gesto cargado de sentido, significado e intención articula en una misma propuesta una acción cognitiva, afectiva y motora” (*ibid.*, p. 29). En este sentido, se deben enfatizar aquellos movimientos insertos en una situación donde el niño se vea obligado a pensar y planear su acción, como por ejemplo huyendo de un enemigo o escalando una montaña imaginaria, en fin, viviendo cada movimiento no solo con los músculos y tendones sino también con el pensamiento y el corazón (Mattos y Neira, 2007).

Sobre los conceptos que se relacionan con el saber, Charlot (2000, p. 78) señala que “la relación con el saber es la relación de un sujeto con el mundo, con él mismo y con los otros”. La corporeidad⁵, entonces, es una dimensión abierta a nuevas complementaciones, a nuevos saberes, lo que muestra que en las ciencias humanas todo se complementa y que ninguna respuesta es acabada y exhaustiva. El saber es comprendido como una toma de decisión.

Hablar del movimiento corporal sensible y perceptivo en la relación con los saberes en el panorama actual, considerando la escasez de tiempo y espacio en la

⁵ Olivier (1995) asegura que corporeidad implica la inserción del cuerpo en el mundo significativo, en la relación dialéctica del cuerpo consigo mismo, con otros cuerpos expansivos y con los objetos de su mundo (o las cosas que se elevan en el horizonte de su percepción). El cuerpo es la permanencia que permite la presencia de las “cosas mismas” que se manifiestan para sí en su perceptividad; se torna el espacio expresivo por excelencia, demarca el inicio y el fin de toda la acción creadora, el inicio y el fin de nuestra condición humana. Sin embargo, el cuerpo vivenciado no es el inicio ni el fin: es siempre el medio en el cual y a través del cual el proceso de vida debe perpetuarse.

que vivimos, requiere casi una reeducación de lo que comprensivamente significa contribuir al desarrollo integral del niño.

En la complejidad interactiva de la sociedad contemporánea no se puede ignorar que el niño puede vivir negativamente su expresión del movimiento corporal, su interacción con el medio. La sociedad lo expone a formas de inquietud, hostilidad, tristeza, depresión, desaliento, furia, en las cuales el niño constituye también una relación con los saberes.

La manifestación de los movimientos corporales relaciona la existencia humana con la cultura social. Por lo tanto, discutir sobre aspectos que abarcan la corporeidad de los niños en la educación implica hablar de un conocimiento que interpretamos con y a través de experiencias corporales. Profundizar conocimientos que se construyen a través del sentir y de las emociones, saberes significativos en la relación con la realidad, permite al niño entender su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los beneficios para su formación humana.

El niño necesita de diferentes experiencias de movimiento corporal, de vivencias corporales que favorezcan el desarrollo de su capacidad de conciencia corporal. La reciprocidad del cuerpo y los saberes en las acciones del movimiento corporal favorecen saberes que se constituyen individual y colectivamente. Así Le Boulch (1988) explica que “los movimientos expresivos del cuerpo, sus relaciones tónicas, asumen una dimensión social en la medida que se recubren de un sentido pragmático o simbólico para el otro” (p. 51).

El cuerpo está siempre predispuesto a adquirir aprendizaje. El niño, cuando vivencia acciones con intencionalidad, consciente del significado, reflexiona sobre distintos saberes. No existe pensamiento sin cuerpo en movimiento. En este sentido, Wallon (1975) sostiene que el desarrollo del niño va del acto al pensamiento. Piaget (1930) y Bruner (1960) también presentan en sus estudios la valoración del movimiento en el aprendizaje de contenidos que acaecen en forma conjunta con el desarrollo intelectual durante la Educación Infantil.

El cuerpo en movimiento circunda lo que produce y lo que siente a través de acciones que son los gestos, sonidos, palabras que expresan distintos aprendizajes, acciones en momentos de vivencias de felicidad, tristeza, angustia, serenidad, decepción y conquista -entre otras-, que son expresiones de lenguaje corporal y que, por ende, explican la comunicabilidad del movimiento corporal del niño que instituye saberes que él siente la necesidad de adquirir.

El cuerpo en movimiento unifica funciones motoras, afectivas y cognitivas, y también traduce aspectos de la corporeidad en la relación con los saberes. Pensadores humanistas incorporan el movimiento corporal a la didáctica del aprendizaje, o sea, la exploración y el movimiento asociados a contenidos tales como letras, números, colores, sonidos, etc. Ya en siglos pasados, se observaba la capacidad de los niños de aprender a leer mientras jugaban. Asimismo, Froebel (1826, citado por Cuellar 1992) analiza la relación acaecida entre el cuerpo y la mente durante la adquisición de los saberes infantiles.

Bajo la perspectiva del aprendizaje como intencionalidad perceptiva del niño, consideramos que para comprender la voz silenciada del niño en las relaciones que establece con los saberes, es importante además considerar factores de convivencia determinadas por el medio que interactúan en dichas relaciones.

En muchas experiencias el contexto llamado escuela es para el niño un lugar oscuro, que lo incomoda, que lo inquieta, donde se siente subordinado a un control de poder que establece posturas rígidas que siente y vive como una limitación. Estas circunstancias interfieren en su capacidad de disfrutar libremente del espacio y tiempo escolar. Por lo tanto, es necesario analizar los planteamientos acerca de corporeidad en relación con el contexto educacional desde un abordaje dialéctico y comprensivo de las experiencias que el niño vivencia para orientar los lineamientos pedagógicos que favorezcan un desarrollo placentero con respecto a las particularidades de cada niño.

Los conceptos que diferentes autores abordan, como psicomotricidad⁶ (Le Boulch, 1978), motricidad humana (Wallon, 1975), cultura del movimiento (Mattos y Neira, 2008), pedagogía del movimiento, cultura corporal, educación motora y otros, explican el movimiento corporal y sus beneficios para el desarrollo del niño. Dichos conceptos son introducidos en la educación y específicamente en la cultura de la Educación Física como vehículos de conocimientos significativos que instauran, por ello, la necesidad de plantear la necesidad de la reflexión acerca del movimiento corporal.

La valorización de lo que el niño expresa, lo que piensa, siente, es fuente de estrategias renovadas en la práctica educativa. Así podremos decir que el desarrollo durante la niñez acontece en la existencia del movimiento corporal perceptivo, que es acción, es palabra, es quietud y es eminentemente expresivo.

⁶ La psicomotricidad considera al ser humano como una unidad psicosomática conformada por dos componentes: el término *psique* hace referencia a la actividad psíquica, incluyendo lo cognitivo y lo afectivo, y el término *motricidad* remite a la función motriz.

En los tiempos y espacios de la organización escolar y de la gestión del aprendizaje, el niño debe ser desafiado a vivir una relación lúdica con los saberes. Vivenciar saberes a través de y por el movimiento corporal significa promover la afirmación de una identidad que se constituye en relación y que se abre en dirección del descubrimiento, de lo nuevo y del mundo.

En las organizaciones escolares, valorar el movimiento corporal como perspectiva expresiva, en la dimensión de corporeidad, conduce a incorporar una perspectiva superadora de la exclusivamente cinemática. Significa comprender la dimensión de corporeidad emancipada, dando lugar a que el niño manifieste relaciones elaboradas con los saberes, de lo que vivencia integralmente a través del juego, de la escritura, de oír historias, cuentos, de la ronda de conversación, de la danza, etc., aprendizajes que se adquieren en la relación del ser y conocer. Se torna, en consecuencia, necesario explicar que el niño expresa lo que vive y así manifiesta su presencia en el mundo.

El movimiento corporal expresivo del cual hablamos rompe con técnicas rutinarias. Dicha ruptura es indispensable tanto para los niños como para los profesores para descubrir y dar lugar al elemento creativo en las organizaciones escolares. Muchas veces como educadores no conocemos las necesidades de los niños, aun cuando pretendamos enseñarles; portadores de muchas exigencias, los analizamos y rotulamos de acuerdo con diferentes categorías (como talentosos, problemáticos, inteligentes, incapaces, queridos), lo que genera acciones que violentan la dimensión del cuerpo perceptivo de aprendizajes significativos.

Una comprensión del niño en los espacios y tiempos escolares como sujeto que siente y es aceptado en su singularidad, es extremadamente importante, lo que conlleva la aceptación del cuerpo en movimiento en las organizaciones escolares.

Para comprender que continuamente está descubriendo nuevas formas de vivencia corporal, es preciso aceptarlo como sujeto que interioriza y exterioriza saberes a partir de las influencias de su formación, sean ellas de índole familiar, social, religiosa y/o escolar. Luego, es explícitamente cuestionable el modelo mecánico de eficiencia cognitiva que subtiende a algunas propuestas pedagógicas. Ello implica cuestionar el poder de control sobre los movimientos corporales de los niños que enmascaran conocimientos significativos en pro de conocimientos abstractos y dominio corporal de la conducta. En muchas ocasiones, el cuerpo del niño es reducido a lo funcional, como instrumento robótico disponible para adquirir informaciones superficiales.

En contraposición a estas connotaciones, se propone el compromiso con esta fase tan significativa de la Educación Infantil a fin de abandonar el objetivo de educar un cuerpo funcional y favorecer la creación de contextos que contemplen los aspectos afectivos, los deseos, sentimientos y emociones, los aspectos motores en la exploración de los movimientos que provocan placer en la asimilación y contextualización de los aspectos cognitivos, o sea, el desarrollo del movimiento corporal en la relación con los saberes. Se trata de favorecer el desarrollo, de valorar la personalidad y la singularidad del niño en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Es esencial aclarar que no es necesario crear más modismos simbólicos de ciertos elementos del movimiento o de la cultura corporal, sino generar la reflexión crítica sobre los mismos. Sería entonces responsabilidad de los educadores, a partir de la realidad existente, elaborar propuestas de enseñanza y aprendizaje que garanticen al niño expresividad de interacción y utilización creativa del movimiento. Para que sea posible organizar espacios y tiempos que posibiliten a los niños crear, recrear, inventar, fantasear, desarrollar la imaginación y los ideales, será necesario incorporar reflexivamente las acciones pedagógicas que provoquen desafíos e incertidumbres sobre la práctica existente.

El niño vivencia en el día a día muchas fuentes de conocimiento que se dan a través del movimiento corporal. Asimismo, el movimiento corporal en el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia el desarrollo motor y el desempeño cognitivo, favoreciendo progresos en la producción, asimilación y socialización de los saberes.

Montessori (1966) afirma que el movimiento es la base del desarrollo y demuestra a través de sus investigaciones la estrecha vinculación del desarrollo mental y afectivo en las actividades corporales. En el mismo sentido, Myrtha Chokler (1988), cuyos estudios indagan sobre la psicomotricidad en comunicación con el movimiento corporal, sostiene que el niño y el hombre crecen, maduran, aprenden, se integran a una sociedad y a una cultura, indudablemente, a partir de las vivencias íntimas de su cuerpo.

La investigación muestra, entonces, que el proceso de enseñanza y aprendizaje que valora el movimiento corporal, a través del juego, de la música, de la dramatización, de la danza, etc., permite la comunicación de los saberes cognitivos, psicomotores, sociales, afectivos, en las relaciones que el niño establece.

Maturana y Varela (2001, p. 194), al afirmar que “vivir es conocer”, subrayan la importancia de incluir el movimiento corporal y su comprensión en la red de conocimientos en una dimensión de preferencia hacia los saberes relacionados con la vida. Los aprendizajes son situaciones permanentes de la existencia, que se adquieren durante el desarrollo de las potencialidades humanas a lo largo de la vida del sujeto tanto en su cuerpo como en su mente. El movimiento corporal en relación con los saberes debe permear el lenguaje expresivo del ser.

El modelo mecanicista describe lo que el cuerpo debe ser, significar y representar, creando un sujeto-cuerpo que debe obtener y exponer solamente lo instituido. Assmann (1995, p.72-73) señala al respecto: “(...) más allá de demostrar su verdadera y real sustancia, nuestros cuerpos son cuerpos inculcados y enseñados (...) realidad que enmascara el verdadero ser al responder a enseñanzas que rigen cómo debería ser nuestro cuerpo”.

Lamentablemente, el movimiento corporal moldeado en la particularidad de su existencia desde el nacimiento del niño, es forjado dócil a un control de poder⁷, muchas veces dictado por los padres, profesores, por los medios de comunicación, por los medios de consumo, por poderes que determinan la manera en que el cuerpo debe ser vivido.

Enfatizar estas discusiones acerca de poderes establecidos y de teorías abstractas para entender las dimensiones del movimiento corporal, es más que una simple crítica; significa redimensionar interpretativamente la vivencia expresiva del niño y comprometer el desarrollo con aprendizajes significativos en la convivencia en su tiempo y espacio.

Para romper con el concepto de cuerpo silenciado por ideales culturales de dominio y de poder, es de suma importancia la interpretación -en relación con los saberes- de los lenguajes corporales expresivos de conductas humanas que constituyen el ser en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Principalmente durante la fase de la Educación infantil es que el educador debe visualizar con claridad la convivencia armónica de los saberes con las necesidades infantiles.

El movimiento corporal expresivo 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 adquiere

⁷ Asevera Foulcaut (2000) que es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.

sentido para el proceso de enseñanza y aprendizaje conocer el cuerpo como expresión de conductas y como creador de intencionalidad de las experiencias vivenciadas.

Hablar de movimiento corporal expresivo, requiere entender que las experiencias corporales guardan relaciones de sentido con los saberes necesarios para el desarrollo del niño, no como dependencia, sino como una organización del desarrollo espontáneo de experiencias que favorezcan los dominios motores, cognitivos y afectivos. Mattos y Neira (2008) destacan el significado de las acciones motoras como medio de conocimiento de los demás dominios. Mattos y Neira señalan que “en el inicio todo el conocimiento es motor; posteriormente, se divide en tres dimensiones: el cognitivo, el afectivo y el psicomotor, eso es, el saber hacer, el querer hacer y el poder hacer” (*ibid.*, p. 11).

La reciprocidad del movimiento corporal con los saberes en el desarrollo del niño 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.

4. El Movimiento Corporal en los Discursos en la Educación Infantil

“Lo que el cuerpo no sabe, nada sabe”

Nietzsche

En el contexto de la Educación Infantil, Froebel es el creador de los “Jardines de Infantes”⁸. No los instituyó con el único objetivo de reconocer *un espacio para los niños*, sino como una estructura pensada para el desarrollo del niño, a través de los juegos y actividades del grupo.

La Educación Infantil, a partir de concepciones socio-culturales, busca entender diferentes abordajes de la infancia y, si bien destaca aspectos referidos a avances pedagógicos logrados a lo largo de la historia, también implica dependencia y subordinación a modelos constituidos.

A partir del siglo XVII, la concepción de la infancia, así como de la escuela, surge con nuevos matices como producto de la modernidad. Hoy, cabe

⁸ Friedrich Fröbel fue un pedagogo alemán que promovió la creación del jardín de infantes. Para Fröbel, el Kindergarten era como un "jardín" donde se debía "cultivar" la actividad creadora del niño, la cual se manifestaba a través del juego.

cuestionarnos: En el siglo XXI, ¿cuál es la concepción de infancia? ¿Cómo definimos al niño en la actualidad?

La dimensión educativa de compromiso social y político con el niño se diluye por un poder de dominio sobre los ideales y por deseos que son creados para el mundo infantil con la finalidad de control y de contaminar las conductas del niño con aquellas del consumismo en una sociedad excluyente de relaciones con los otros y de ausencia de criticidad de sus realizaciones.

En estudios de corte teórico que analizan la práctica pedagógica llevados a cabo por profesionales de la educación, se observa la presencia de una concepción de la infancia como una etapa en la cual los niños deben vivir momentos felices, que deben ser muy amados, respetados, dignos de una educación de calidad que valore la dimensión humana⁹ (Basei, 2008a, 2008b; Bujes, 2011; Furlán, 2005; Santin, 1987,1999). ¿Cómo definen los propios niños su manera de vivir la infancia? Señalan Sarmiento y Pinto (1997, p. 25) que el estudio del niño a partir de él mismo permite vislumbrar otra realidad social, que es aquella que emerge de las interpretaciones infantiles, de sus respectivos puntos de vista. La visión de los niños permite develar fenómenos sociales que, ante la mirada de los adultos, quedan en penumbras, totalmente oscurecidos. Lo que siente y lo que quiere se plasman en la expresividad del niño, la que extrapola los límites de imposición reglada y direccional a sus conductas y maneras de vivir la infancia.

Demuestra sus inquietudes y deseos con lenguaje expresivo a través del movimiento corporal. ¿En qué fundamentos específicos de los saberes formales la escuela valoriza la naturaleza del niño? ¿Es necesario recurrir a modelos pragmáticos para que el niño vivencie los saberes infantiles?

La caracterización de la infancia como *infante*, “el que no habla”, lleva a una interpretación negativa del término (por ej., en Sacristán, 2005). De allí la necesidad de modificar visiones desactualizadas y dar la oportunidad de escuchar las voces de los niños, las que, aún en la actualidad, son silenciadas.

Sarmiento (2005, p. 25) destaca los múltiples lenguajes que los niños utilizan desde bebés para expresar e incorporar su existencia en un mundo de presencia: “La infancia no vive la edad de no-infancia: está acá, presente en las múltiples dimensiones que la vida de los niños (en su heterogeneidad) continuamente llenan”. Por lo tanto, enfatiza el respecto a sus saberes, o sea, la *ecología de los saberes*,

⁹ Bujes (2001, p.17), por ejemplo, afirma que la infancia es el momento en que predominan el sueño, la fantasía, la afectividad, el juego y las manifestaciones de carácter subjetivo.

que Santos (2008) explica como la construcción de una política de saberes más democrática y menos científica.

La concepción de ser niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesita redimensionar conceptos para valorar un ser niño que vive, siente, piensa, ama, desea y sueña, o sea, el niño en desarrollo de su subjetividad, una dimensión de ser niño que desafía la educación formal, que precisa abordar conceptos de fenómeno social y específicamente humano.

Como educadores, necesitamos entender cómo acontecen las acciones pedagógicas que desarrollan la dimensión corporal en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sacristán (2005, p. 71) señala cuán paradójica es la perspectiva con la que se analiza la dimensión corporal de los niños, cuando expone que “el cuerpo de los menores es amado, respetado y educado, al mismo tiempo que es disciplinado, reprimido y castigado”.

La dimensión del movimiento corporal en los saberes infantiles presenta aún posicionamientos negativos, por ejemplo: responder solamente cuando es interrogado o mantenerse quieto por mucho tiempo en su clase sin poder moverse. Este tipo de discurso ya no debería tener lugar en el espacio formal del proceso de enseñanza aprendizaje de un niño.

Como educadores es importante comprender que, en la escuela, el cuerpo no puede ser conceptualizado como objeto de reproducción de saberes estructuralmente constituidos en relación de dominio sobre los reales deseos del niño. Es preciso comprender que en las organizaciones escolares, en cada clase que se inicia diariamente, los saberes de la vida, de las vivencias y de los conocimientos formales implican relaciones cognitivas, afectivas y motoras que contribuyen con el desarrollo infantil a través de la convivencia diaria en el encuentro con los sujetos¹⁰, un encuentro con saberes reales en una discusión que media la socialización de saberes del mundo. Mundos diferentes, pero diferencias que se complementan con las experiencias de vida de cada niño en un interjuego de interacciones y relaciones de vivencias corporales que posibilite el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto señala Rodrigues (2005, p. 92):

¹⁰ Empleamos la noción de sujeto según la interpretación de Charlot (2000, p. 33) en el capítulo denominado *Para una sociología del sujeto*, donde define al sujeto como ser humano abierto al mundo, y al saber como una necesidad de conocimiento de las cosas, de los lugares, de las personas en el mundo. Sus concepciones abrazan la dimensión del sujeto en su subjetividad y singularidad, en su identidad de ser en el mundo, en relación con otros sujetos históricos.

“El aprendizaje va adquiriendo un significado para el niño, a medida en que él establece la relación entre lo que aprende y su vida, sus necesidades, sus motivos y intereses, una vez que permite el reconocimiento de otras situaciones en que pueda ser aplicada la nueva comprensión o habilidad requerida.”

Se destaca -en aportes teóricos, en la formación de los profesores y también en la formación continua- que el movimiento corporal constituye un lenguaje en el mundo de los saberes que conduce al niño a través del proceso de enseñanza-aprendizaje en la creencia de que él aprende lo que hace, por experiencia, por exploración, socialmente en la relación con el otro, en la inserción en el mundo, en relación con lo que tiene sentido y significado (Basei, 2008; Mezomo, Ricardo, Sfredo, Baggio y Siqueira, 2010; Pedraz, 2005, entre otros). Preguntamos entonces: Ese mundo de relaciones de saberes, ¿tiene espacio y tiempo en el proceso de enseñanza y aprendizaje del niño?

Autores como Wallon (1970), Le Boulch (1988), Piaget (1969) y Vygotski (1974), citados por Mattos y Neira (2007), estudian el movimiento corporal en relación con el lenguaje como vehículo del desarrollo durante la niñez. Cuando el niño tiene posibilidad de explorar y el movimiento corporal expresivo le es permitido, la creatividad es instigada y las resignificaciones son dialogadas en la interacción comunicativa que acaece en el proceso de enseñanza-aprendizaje guiando la reconstrucción y relación de saberes aprendidos en forma espontánea con los saberes formales especificados en el currículo escolar. Mattos y Neira (2007, p.10) sostienen que “no hay manifestación humana no-corpórea, luego, el cuerpo es la sede de todos los sentidos, acciones y pensamientos”.

Sabemos que los niños revelan un lenguaje expresivo y demuestran sentimientos de bienestar o de inquietud y fracaso en el medio en el cual están insertos. Tales lenguajes expresivos son interacciones comunicativas y situaciones de aprendizaje que el niño establece confrontando sus necesidades y aspiraciones con lo que desea y precisa adquirir, ya sea en los espacios y tiempos escolares o fuera de éstos, en la adquisición de conceptos científicos o espontáneos formados por él a través de sus vivencias.

Sabini y Lucena (2004) señalan que Vygotsky (1998) y Freire (1997) enfatizan la valorización del movimiento corporal de los niños y su contribución para la comprensión del proceso cognitivo. Mattos y Neira (2007, p.16) citan a Piaget

(1983) quien sostiene que “las raíces del raciocinio lógico tendrán que basarse en la coordinación de las acciones a partir del nivel sensorio-motor”. También, junto a Rabinovich (2007), refieren a Wallon (1975), quien atribuye especial atención a la sensorio-motricidad y sostiene que “el espacio motor y el espacio mental se superponen de tal manera que a la actividad de ordenar los objetos en el espacio se asocia la capacidad de ordenar las palabras en la frase” (Mattos y Neira, 2007, p.17).

La contribución de un término creado por Varela, Thompson y Rosch (1996), *enación*¹¹, que emplea al considerar el conocimiento incorporado, enfatiza también la dimensión existencial de múltiples contextos del conocer, lo que significa -como explica el autor- que el proceso sensorio-motor, la percepción y acción del cuerpo son esencialmente indispensables para el proceso de cognición, es decir que la cognición es inseparable del movimiento corporal.

El niño manifiesta corporalmente, a través de sus movimientos, la expresividad de o sobre algo. Al igual que lo que ocurre previamente al nacimiento (sus movimientos son expresivos ya en el vientre de la madre), establece una relación de saberes que son significativos tanto para el momento presente como para toda la vida.

Se comprende, entonces, que en la Educación Infantil el movimiento corporal es vehículo de todo el aprendizaje en los contextos organizacionales de la escuela. Desafortunadamente, en los espacios y tiempos educacionales, existen situaciones en las que los movimientos corporales expresivos de los niños remiten sólo a dos situaciones: la inmovilidad como un castigo y la movilidad como libertad premiada. Arruda (1988, p. 11) escribe que es más “*chic*” (en el sentido de elegante), correcto, civilizado, mantener el cuerpo inmóvil, explicando que para los adultos el movimiento incomoda; ellos en su mayoría no se mueven y reprimen la soltura de los niños.

Podemos afirmar que en la acción pedagógica aún existe la necesidad de disciplina destinada a pautar cómo el niño puede y debe comportarse. Sin embargo, es clara la diferencia existente entre “*presionar una organización de la conducta*”, una práctica de imposición soberana de acciones, y “*mediar la organización de la conducta*” que estaría en sintonía con las acciones desarrolladas.

¹¹ Del inglés *enaction*, traducido por Assmann (1996) como *hacer emerger*, el término se relaciona en forma directa con la conceptualización de la cognición en Varela, quien señala que la cognición emerge de la corporeidad, de la experiencia vivida y de la capacidad del movimiento del ser humano.

En las situaciones escolares la “*desorganización de la conducta*” de algunos niños, en cuanto a las actitudes para consigo mismo y para con los otros, es realmente muy preocupante y se debe prestar atención especial a conductas verbales -ofender con palabras, por ejemplo- o físicas en las cuales el niño se expresa a través de actitudes agresivas mediante el movimiento corporal. Son realidades que se presentan en el contexto escolar y que la teoría educativa no consigue explicar suficientemente. En estos contextos, es necesario conocer la vida de esos niños para comprender lo que acontece mediante un análisis oportuno y exhaustivo de su conducta.

Durante su desarrollo, los niños deben usufructuar del movimiento corporal de manera libre y organizada; de esta manera podrán expresar los saberes de manera espontánea. Así, los niños estarán *presentes* y actuarán como autores sociales participativos, perceptivos, capaces de socializar saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Vigarello (1978) sostiene que el cuerpo es el primer lugar donde la mano del adulto modela al niño, que el cuerpo es el primer espacio donde se imponen límites sociales y psicológicos a la conducta, que el cuerpo es el emblema en que la cultura inscribe sus signos al igual que en los escudos. Nóbrega (2005, p. 610), en la discusión del espacio del cuerpo en la escuela, cita los aportes de Merleau-Ponty, Varela y Maturana, postulando que no es el problema sobre la inclusión del cuerpo en la educación el que debe plantearse¹², sino el hecho de dar al cuerpo su lugar, respondiendo al desafío de la percepción y la expresividad corporal.

Todas las metodologías que intentan inculcar en las acciones pedagógicas patrones, rutinas que siguen un modelo censurado de comportamiento corporal, son procesos que pretenden podar la naturaleza del niño, que interfieren con el aprendizaje que éste logra a través del movimiento corporal en sus acciones comunicativas. En este esquema de alienación, cualquier técnica del movimiento corporal que remita a la receptividad reproduce el postulado negativo de entender al niño como una *caja de saberes*¹³.

Ofrecer en la educación de los niños la libertad de expresividad que posibilite experiencias de habilidades motoras, cognitivas y afectivas, es una

¹² No se trata de incluir el cuerpo en la educación; el cuerpo ya está en ella.

¹³ Término empleado por Terezinha Nóbrega para hacer referencia a saberes de sumisión como un proceso de dominación de lo que cada niño debe aprender, reglando dónde se inicia, por dónde se sigue, hasta dónde debe llegar el saber que es evaluado como suficiente o insuficiente, limitando la posibilidad de abrir la caja y salir de ella.

concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje que educa y re-educa. Maturana¹⁴ describe que “*el futuro de un organismo nunca está determinado en su origen*”, sea ello la forma de caminar, gesticular, aprender, odiar o amar. El movimiento corporal en el aprendizaje hace que el niño asimile, construya, reconstruya, acepte, recuse, posicione y despierte la conciencia de su capacidad de construcción y transmisión de aprendizajes, o sea, transferencia de conocimientos a los otros y a las situaciones que vivencia.

Ignorar al movimiento corporal como inherente a la naturaleza del niño para favorecer el aprendizaje de un contenido intelectual estructurado y formalizado de mera recepción y repetición, ignora las dimensiones de los saberes constructivos del niño. En esa fase de cinco y seis años que contempla la escolaridad infantil, la etapa de atención perceptiva según Le Boulch, prima el juego simbólico que se relaciona con las funciones cognitivas que acaecen en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje oral, la lectura y la escritura.

En los espacios y tiempos escolares predomina un *discurso* que prioriza y enfatiza la vivencia de aprendizajes que abarquen el movimiento corporal de los niños. Pero, es importante comprender la diferencia entre el discurso pedagógico y la acción o práctica pedagógica. Uno no existe sin el otro. Investigaciones realizadas muestran que prevalece un discurso educativo desvinculado de una acción práctica que valore el movimiento y la expresión corporal. Rabinovich (2007, p. 68) señala que “(...) hoy, lo que se necesita es la formación de educadores sensibles, que conozcan su propio cuerpo y sepan comunicarse también por medio de él (...), en una comprensión superadora de un mero discurso, que refleje la capacidad de percibirse asimismo como un cuerpo que se expresa. De esta manera serán capaces también de desvendar el cuerpo y las expresiones de los niños, creando espacios renovadores de aprendizaje”. 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.

El movimiento corporal vivenciado 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.

¹⁴ El educar se constituye en el proceso en que el niño o el adulto, al convivir con el otro, se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia (Maturana, 1999, p. 29).

Todo lo que es aprendizaje es aprendizaje corporal; también Cratty (1982) destaca la importancia de las interrelaciones entre el funcionamiento intelectual y las actividades motrices. 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. Sin embargo, será necesario conceptualizar algunos elementos de la teoría psico-educativa respecto de la relación movimiento- desarrollo cognitivo, tarea que abordaremos en el próximo capítulo.

Valorar el movimiento corporal del niño en su interacción significa observar al niño en su libertad expresiva y propiciar prácticas educativas que integren una red de relaciones, que articulen tanto la capacidad como la incapacidad, el aprendizaje como la dificultad, la competencia como la incompetencia, lo deseado como lo rechazado, lo que se manifiesta como lo que se silencia.

En consecuencia, en el marco del siglo XXI, postular nuevas perspectivas de educación formal -integrada a una perspectiva más holística, lúdica, que comprende al niño como sujeto capaz de crear relaciones- es contribuir a que la educación formal tenga sentido y significado para la vida.

CAPÍTULO II

NIÑEZ TEMPRANA Y SABERES EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En el presente capítulo vamos a describir cómo vive el niño su infancia y vivencia los saberes infantiles en la práctica educativa. Presentaremos experiencias de soporte empírico-teórico en interacción con la experiencia personal adquirida en el aula. Inicialmente, comentaremos sobre la relevancia que adquiere el empleo del tiempo y del espacio en el proceso de adquisición de los saberes. Luego, abordaremos la temática de la influencia del movimiento corporal en el proceso de construcción de los contenidos escolares. También, describiremos el significado, evolución e importancia de la habilidad de conciencia fonológica y primeras nociones numéricas, precursores principales del rendimiento lector y matemático, habilidades que hemos denominado *saberes* en el contexto de esta tesis, y abordaremos la temática de la influencia del empleo del movimiento corporal en la adquisición de los mismos. Finalmente, expondremos sobre el rol que ejerce el docente en la tarea de promover la adquisición de los primeros saberes formales y el estilo empleado en relación con la variable incorporación de estrategias que incluyan el movimiento corporal como medio de adquisición de los contenidos.

En el arte de transmisión de los saberes confluyen los contenidos del currículo formal con un currículo de los conocimientos adquiridos de la experiencia y de las vivencias del niño consigo mismo, con los otros y con el entorno. Esto es, en el proceso de adquisición de los saberes infantiles intervienen -además del dominio del currículo formal- las necesidades reales del día a día del niño; por ello, los saberes deben ser estructurados con y para la realidad. Valorar al niño desde la Educación Infantil como un ser que aprende en la mediación¹, es acreditar que todos poseen capacidad intelectual en la particularidad y sociabilidad de los saberes.

¹ A Reuven Feuerstein (1980) se debe el desarrollo de este concepto y del método concomitante (la Experiencia de Aprendizaje Mediado), un planteo práctico con características similares a la teoría vygotskiana, aun cuando el autor no declare esta cercanía, que sí reconoce en el caso de la influencia de la epistemología genética de Piaget. Define la "mediación cognitiva" como la forma en que los estímulos del ambiente son transformados por un agente mediador (madre, padre, hermano, docente, par), quien -a partir de sus intenciones educativas, marco cultural, emociones, etc.- selecciona y organiza los estímulos más apropiados para el aprendiz, de manera que en futuras situaciones este mismo logre identificar, clasificar y organizar los estímulos más relevantes, desestimando otros de menor importancia. Volveremos sobre esta temática en el último apartado del capítulo.

En Brasil, la educación de la niñez temprana se contempla en la Constitución de 1988 en el artículo 208: “Es deber del Estado garantizar la educación infantil mediante la atención del niño de cero a seis años de edad en guarderías y centros preescolares”. Por su parte, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, la incorpora en el contexto de la Educación Básica. En su artículo 29 establece como finalidad “el desarrollo integral del niño (...)” y en el artículo 30 asevera que debe impartirse en “guarderías o entidades equivalentes para niños de hasta tres años y en establecimientos preescolares para niños de cuatro a seis años”.

Esta normativa legal manifiesta una concepción de atención al niño como ciudadano al que se le ofrece un espacio educativo en un marco de protección integral, derecho que debe ser asegurado por la familia, la sociedad y el poder público. El artículo 211 de la Constitución de 1988, establece que “los municipios actuarán prioritariamente en la enseñanza fundamental y en la educación infantil”. De esta manera, la Constitución atribuye a los municipios la responsabilidad de actuar como órganos primarios de formación y al Poder Estadual y Federal la función de subsidiar dicha actuación.

Por lo tanto, consideramos significativo formular una pregunta que indague sobre intervenciones actuales basadas en definiciones ya elaboradas: ¿Cómo se presentan en la práctica educativa las reales necesidades de la niñez temprana? ¿Cómo comprendemos la realidad de ser niño? El documento titulado “*Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*” (2006) de MEC/SEC se refiere a los niños brasileños como “ciudadanos de derecho; individuos únicos y singulares; seres sociales e históricos; seres competentes, productores de cultura; individuos humanos, parte de la naturaleza animal, vegetal y mineral”.

En una sociedad globalizada, en el área educacional, el niño suele vivenciar los saberes con cierta congoja ya que los mismos son mediados por los fenómenos sociales y culturales que desvalorizan el mundo infantil: “aunque se espera de ellos que se comporten como niños, son criticados por sus infantilidades” (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 11). Tales mediaciones los sitúan frente a formas de aprendizaje que no se adecuan a sus necesidades evolutivas y maneras espontáneas y naturales de vivenciar y adquirir los saberes.

En este sentido, Martins de Souza señala (1991, p. 9) que se trata de una “legión de niños que tienen hogar y familia, pero no tienen infancia. Es de otra naturaleza la carencia que sufren y ellos mismos lo expresan”. Sostiene que

“algunos carecen de amor (...). Otros carecen de justicia (...). Todos carecen de infancia, pues en ellos ya fue promovido a la fuerza, el adulto precoz, la víctima precoz”.

En el trabajo titulado “desaparición de la infancia”, Mariano Narodowsky, en los años 90, habla de la crisis conceptual de la infancia. Para el autor, “no se trata de una crisis de vacío o de ausencia, sino de una crisis en la cual la infancia moderna muere” (1998, p. 174). Sostiene que existe una nueva forma de vivir la niñez: se vive en la limitación del espacio y del tiempo necesarios para las manifestaciones expresivas de *poder ser* niño y de explorar la expresividad del movimiento corporal.

Muchos niños van desarrollando sus potencialidades humanas en situaciones sociales y económicas desfavorables y/o en un tiempo de considerable ausencia de la atención de los padres, de limitadas oportunidades de movimiento expresivo y de exploración de la creatividad, viviendo en un tiempo histórico de querer o de poder “*tener todo*” lo que la sociedad globalizada les propone como indispensable y atractivo, en una concepción de fácil acceso; se trata de condiciones en las que el cariño, la atención y el afecto hacia los niños se suplen paulatinamente por la recompensa con regalos. Por su parte, los espacios limitados para la exploración de las vivencias corporales de movimiento se justifican en la falta de tiempo de los padres, los peligros de la sociedad, los miedos, los controles excesivos del espacio social en medios limitados de convivencia.

Así, vemos que los niños viven en un mundo infantil constreñido, a la vez que los discursos políticos instituidos destacan la función de la escuela como *un lugar para vivir la infancia*. Se tiene la impresión de que dichas declaraciones son meras formalidades desiderativas, a las que se les debe interrogar: ¿Qué infancia vivencia la sociedad hoy? ¿Qué saberes se comparten en los espacios y tiempos de la Educación Infantil? ¿Cómo se garantiza al niño el derecho de vivir, crecer, aprender, ser feliz y desarrollarse en condiciones humanas en la interacción de saberes en el contexto escolar?

De hecho, se observa una incoherencia de la praxis, las inconsistencias de la agenda política que expresan “la gran paradoja de atribuir a los niños el futuro del mundo en un presente de opresión creciente” (Sarmiento & Pinto, 1997, p. 32). El desafío, entonces, consiste en conseguir actuar con seriedad para implementar acciones que puedan favorecer la escolarización y el desarrollo del niño.

Los autores (1997, p. 11) destacan que las circunstancias y condiciones de vida de los niños son contemporáneamente “encuadrables en aquello que ha sido una de las más constantes facetas de la infancia: el carácter paradójico con el cual los niños son considerados por las sociedades de los adultos”. Para Charlot (2000), el niño aún continúa expropiado de su realidad social, fruto de una visión fundamentada en una concepción en abstracto en lugar de un análisis de la condición infantil.

Por lo que hemos podemos percibir a través de las observaciones de los encuentros áulicos, las prácticas educativas comunican saberes formales que el niño tiene interés de conocer. Lo que vive y socializa en el espacio y tiempo escolar es una fuente de motivación para él, pues se encuentra con contenidos que despiertan la curiosidad de develar algo desconocido. Esa realidad es satisfactoria, pero es extremadamente preocupante la falta de mediación de los saberes infantiles a través de prácticas educativas que valoren las habilidades motoras.

Como sustento teórico, desde Piaget y Le Boulch hasta los aportes de investigaciones más recientes como las de Mattos & Neira (2008) y Negrine (2002), se enfatiza la importancia de las actividades motoras a través de juegos, danzas, dramatizaciones y de la vivencia del movimiento como lenguaje del niño, vehículo de interrelación con los saberes formales.

A partir de estos autores consideramos que es primordial para la Educación Infantil la estructuración de una práctica pedagógica que abarque la interrelación de saberes cognitivos, motores y afectivos. Durante el desarrollo de actividades motoras, cabe al docente valorar lo que postulan Mattos & Neira (2008, p. 28):

(...) es muy importante que en forma paralela a las actividades planificadas, se trabaje el movimiento en sus varias dimensiones, que se reflexione sobre el espacio dado al movimiento en todos los momentos de la rutina diaria, incorporando los diferentes significados que le son atribuidos por los familiares y por la comunidad.

Para justificar la posibilidad de una práctica educativa que favorezca la evolución de las facultades motoras y cognitivas, es inherente a esta investigación la preocupación de una primera etapa de escolaridad feliz y de disfrute para el niño. Por ello, es fundamental evitar que en la promoción de los saberes infantiles se desvalorice el aprendizaje motor, en la falsa creencia de que la destreza motora es

espontánea y natural en el niño. El desarrollo efectivo exige la mediación docente de aprendizajes que impliquen la interrelación motora y cognitiva; de este modo, el niño podrá alcanzar un aprendizaje más sólido y acorde con el desarrollo integral al cual remite -como exigencia- la legislación vigente.

Resaltamos esas cuestiones para promover una conciencia crítica del espacio y tiempo destinados a las experiencias del movimiento corporal en las prácticas educativas. Es nuestro interés abordar el aporte de la expresividad del niño a la evolución de su propio aprendizaje y profundizar en su relevancia. Por ello, a partir de la convicción de que el movimiento corporal contribuye con la construcción exitosa de saberes, analizaremos, en el marco de la organización y planificación escolar, el rol del tiempo y espacio destinados a actividades que promuevan el movimiento corporal y la adquisición de contenidos.

1. Tiempo y espacio de las experiencias del movimiento corporal en relación con los saberes

Sabemos cuán importante es comprender la necesidad del niño de poder expresarse a través del movimiento como forma de comunicar sus aprendizajes. En algunos niños la expresividad corporal está bien estructurada y, por lo tanto, pueden relacionarse con naturalidad con las personas y objetos, los que a su vez los aproximan a nuevas situaciones de aprendizaje. Pero, para los niños que experimentan una limitación en la expresividad del movimiento corporal, la cuestión de cómo relacionarse con las personas y las cosas está mediada, en numerosas ocasiones, por situaciones de confrontación.

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 las actividades que estimulan el movimiento corporal, reduce la dimensión de la corporeidad, lo que refuerza la domesticación de un cuerpo útil y dócil, delimitando lo que es y lo que no es permitido al niño en su singularidad y en su sociabilidad.

Para aproximarnos a las prácticas pedagógicas, abordaremos brevemente los objetivos, contenidos y orientaciones didácticas para el trabajo docente, específicamente en lo que atañe al contenido del movimiento, en el *Referencial Curricular Nacional para la Educação Infantil (RCNEI)* desarrollado en tres volúmenes. El primer volumen tiene carácter introductorio; el segundo hace referencia a la formación personal y social y el tercero alude al conocimiento del

mundo e integra los Parámetros Curriculares Nacionales, elaborados por el Ministerio de Educación y Deporte de Brasil en el año 1998, los que incluyen orientaciones didácticas respecto del contenido del movimiento, o sea, de la expresividad corporal.

Consideramos significativo señalar que el RCNEI enfatiza, entre otros principios: “El derecho de los niños a jugar como forma particular de expresión, pensamiento, interacción y comunicación infantil” (1998, p.13), explicando que las especificidades motoras, afectivas, sociales, cognitivas de las experiencias que promueve la Educación Infantil pueden contribuir para el ejercicio de la ciudadanía.

Entre los objetivos generales que formula el RCNEI en relación con la práctica educativa para la educación infantil, destacamos (1998, p. 63):

*... jugar, expresando emociones, sentimientos, pensamientos, deseos y necesidades;
Utilizar los diferentes lenguajes (corporal, musical, plástico, oral y escrito) ajustados a las distintas intenciones y situaciones de comunicación, como forma de comprenderse y de ser comprendido, expresar sus ideas, sentimientos, necesidades y deseos de avanzar en su proceso de construcción de significados, enriqueciendo cada vez más su capacidad expresiva.*

Sobre el proceso de construcción del conocimiento, señala que “los niños se valen de los más diversos lenguajes y ejercen la capacidad que poseen de generar ideas e hipótesis originales sobre aquello que buscan descubrir” (1998, p. 21). Por lo tanto, necesitan comprender el mundo en que viven para alcanzar sus anhelos y deseos.

En relación con la perspectiva pedagógica para la enseñanza, presenta una exposición clara y objetiva para los maestros de Educación Infantil, discurrendo que el proceso de aprendizaje acaece de manera integrada en el desarrollo del niño:

Educación significa, por lo tanto, propiciar situaciones de cuidado, juegos y aprendizajes orientados de forma integrada para que puedan contribuir al desarrollo de las capacidades infantiles de relación interpersonal, de ser y estar con los

otros en una actitud básica de aceptación, respeto y confianza, y el acceso, por parte de los niños, a los conocimientos más amplios de la realidad social y cultural. En ese proceso, desde la perspectiva de contribuir para la formación de niños felices y saludables, la educación podrá auxiliar el desarrollo de las capacidades de apropiación del conocimiento, de las potencialidades corporales, afectivas, emocionales, estéticas y éticas (1998, p. 23).

Para el niño, el conocimiento de sí mismo y del mundo requiere explorar sus potencialidades motoras, cognitivas y afectivas. Para el profesor, demanda la comprensión del desarrollo humano a fin de contribuir en la formación de niños saludables y felices. Santos y Martínez (2002) señalan al respecto que la escuela tiene varias “instancias”² que trabajan el cuerpo y que modelan muchas de las formas de sentir, actuar, pensar y de ser niño en la interacción con el mundo de los saberes.

El RCNEI expone los ámbitos de las experiencias educativas y desarrolla saberes importantes para ser incluidos en la práctica pedagógica sobre el *Conocimiento del Mundo* (volumen 3). Orienta sobre la construcción de los diferentes lenguajes y relaciones que los niños establecen con los objetos de conocimiento para que el docente pueda organizar su práctica y reflexionar sobre el alcance de las experiencias que proporciona a los niños (1998, p. 45). En los ejes de trabajo, los contenidos de los saberes se integran y se relacionan entre sí. Contempla tanto los conocimientos de la dimensión conceptual, el “saber”, como del ámbito procedimental, “saber hacer”, y actitudinal, “saber ser”, asociados estos últimos a los valores y actitudes.

Presenta también orientaciones didácticas relativas a principios generales, tales como la organización del tiempo, del espacio y de los materiales. La organización del tiempo -según señala- 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

² Los autores afirman que el espacio escolar con sus componentes (profesores/as, directores/as, coordinadores/as pedagógicos/as, supervisores/as, mesas y sillas, así como también la disposición de éstos, el pizarrón, la arquitectura, etc.), la familia, la iglesia, la ciudad, las concepciones de salud y de aprendizaje que sostienen las secretarías de salud y de educación (...) todas esas instancias “*t rabajan*” en la producción de cuerpos, de aquello que somos, de cómo nos conocemos como personas.

que requieren una frecuencia regular, diaria o semanal. A continuación, se detallan las actividades permanentes tal como se mencionan en el documento:

...juegos en el espacio interno y externo; ronda de historia; ronda de conversación; taller de diseño, pintura, modelaje y música; actividades diversificadas o 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 (1998, pp. 55-56).

Respecto de las prácticas educativas que incorporan la conversación como actividad permanente, Maturana sostiene que la conversación³ es central en la relación que produce conocimiento. En este sentido, hemos podido observar que los niños llegan a la escuela, abrazan a la maestra e, inmediatamente, demuestran su gran necesidad de conversar sobre acontecimientos referidos a sus vivencias, sobre hechos ocurridos en el contexto escolar, en la familia, en la sociedad, aportando interpretaciones en relación con los saberes, sean formales o informales. Erróneamente, podríamos pensar que la conversación es una pérdida de tiempo; muy por el contrario, tales conversaciones extendidas deben ser valorizadas como un recurso de excelencia en las acciones pedagógicas.

Sin embargo, las rutinas rígidas que no permiten atender a situaciones emergentes, desalientan la expresividad natural del niño. La rutina es positiva en tanto que orienta a los niños y al docente en la organización de la práctica educativa, favoreciendo el desarrollo de las actividades en un espacio y tiempo determinados, pero en toda ocasión es importante considerar las individualidades y especificidades del mejor trabajo pedagógico.

El RCNEI sugiere diferentes recursos materiales para ofrecer a los niños y motivar su exploración, tales como: espejos, libros, lápices, papeles, tintas, tijera, cola, masa de modelar, arcilla, juegos didácticos, bloques para construcción, materiales de deshecho, ropa para jugar, etc., destacando que deben estar presentes en todas las instituciones de Educación Infantil de manera cuidadosamente planificada (1998, pp. 70-71).

³ La palabra *conversación* proviene de la unión de dos raíces latinas, “*cum*” que significa “*con*”, y “*versare*”, que significa “*dar vueltas*”, de manera que conversar, en su origen, significa “*dar vueltas con*” otro (Maturana, 1998, p. 80).

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 nociones numéricas (Iglesias Forneiro, 2008). El espacio y los materiales promueven la interacción con los objetos y suscitan situaciones de aprendizaje significativo ya 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 niños 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 controlar la conducta de los niños; unos 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 entre los niños y que estas conductas se hacen mucho más específicas si este material se vincula a contextos temáticos específicos como un restorán, 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 de los niños (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 (e.g. Smith & Connolly, 1985). 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 niños reducían la frecuencia de conductas agresivas e incrementaban conductas motrices tales como saltar y correr.

A fin de aprovechar mejor el espacio, es importante ofrecer 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.

Por lo tanto, queda claro que la inmovilidad no es metodología para el desarrollo de las competencias cognitivas. Las experiencias con el cuerpo en las prácticas educativas constituyen una forma de organización escolar donde la acción es principio básico para realizar nuevos descubrimientos, desarrollar la creatividad y adquirir nuevos aprendizajes.

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. Asimismo, las salidas y paseos fuera de la institución educativa permiten enriquecer y socializar los aprendizajes, relacionando la teoría con la práctica.

Es en el seno de experiencias educativas sociales y culturales donde se promueve en el niño su capacidad de aprender, de vivenciar, compartir y vincular saberes con las personas y con los objetos. De allí que las prácticas educativas implementadas para promover el movimiento corporal en interacción con la organización estructural de los espacios y la distribución de los tiempos escolares, debe ser tarea de reflexión constante en la comunidad educativa.

La rigidez en la estructuración de la organización pedagógica necesaria para imponer 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.

El aprendizaje de dichos saberes formales a través de experiencias de movimiento corporal significa, para el niño, vivenciar la integración relacional en el contexto educativo. En este sentido, Assmann (1993, p. 32; citado por Barbosa, 1996) define el término conocimiento como una organización dinámica de organismo/ambiente en un contexto de interacción.

Vivimos en un mundo por descubrir y conocer, donde los primeros saberes se concretizan por las experiencias circunstanciales que vivenciamos a través de nuestro cuerpo. Maturana (1997; citado por Nóbrega, 2008) subraya que en el momento en que el organismo pierde el sentido de conectividad con las

circunstancias, pierde también la oportunidad de su conocimiento. Este biólogo chileno valoriza la existencia humana en las relaciones, ya que para el autor el conocimiento es una construcción del lenguaje que es referenciado y construido a partir de las relaciones emotivas⁴. Así, el niño es capaz de organizar y reorganizar su conocimiento a partir del propio acto de existir y de vivir.

De allí, el valor de la mediación cognitiva para propiciar experiencias que promuevan el interjuego, a través del lenguaje, entre el movimiento corporal y la adquisición de los saberes formales.

2. El movimiento, base esencial del vínculo del proceso de enseñanza y aprendizaje

El movimiento corporal presenta un papel relevante en la educación física ya que proporciona al niño una diversidad de experiencias a través de situaciones en las cuales puede jugar, inventar, descubrir movimientos nuevos y elaborar ideas y conceptos sobre el movimiento y sus acciones. El nivel preescolar e inicial ofrece un espacio fundamental para que, a través de situaciones de experiencia con el cuerpo, con los materiales y de interacción social, descubra sus propios límites, enfrente desafíos, conozca y valore su propio cuerpo, se relacione con otras personas, perciba el origen del movimiento, exprese sentimientos utilizando el lenguaje corporal; se propicia así el desarrollo de las capacidades intelectuales y afectivas del niño.

Es indiscutible la necesidad de incorporar la Educación Física en las salas de nivel inicial por su potencial didáctico respecto del desarrollo de la corporeidad y motricidad, consideradas dimensiones esenciales desde una concepción holística del ser humano. La Educación Física es una disciplina pedagógica que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la formación integral de los alumnos, a través de su incidencia específica en la constitución y desarrollo de su corporeidad y su motricidad, adecuando sus intervenciones a los diversos contextos socioculturales. Bajo una visión actual, el sujeto pedagógico de la Educación Física es el ser humano en su unidad y globalidad, y su singularidad radica en que se lleva a cabo mediante la corporeidad y la motricidad del mismo (Renzi, 2009). La corporeidad es “la condición de presencia, participación y significación del Hombre en el Mundo” (Sergio, 1996) ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su

⁴ Las emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los diferentes dominios de acción en los que nos movemos.

corporeidad. La motricidad es la dimensión que contribuye a la constitución del hombre como humano, en tanto le permite la manifestación de su condición como ser práxico, a través de la cuál puede dar cuenta de su intencionalidad. La motricidad, como vivencia de la acción, conecta al ser consigo mismo, con su ser corporeidad y con los otros. La motricidad es intencionalidad operante y es la evidencia de la interacción entre las diferentes dimensiones humanas (sensación, emoción, percepción, conocimiento, deseo, habla, acción, otras) “motricidad no sólo desde una perspectiva biológica sino también social e histórica” (Bracht, 1996).

Desde un sentido formativo, la Educación Física favorece el desarrollo de las capacidades⁵ corporales y motrices de los niños desde edades tempranas, a través de la enseñanza de sus contenidos específicos: los saberes corporales, lúdicos y motores. Sin embargo, también es importante considerar esta disciplina como una herramienta para favorecer la adquisición de otros contenidos escolares. La asociación entre el movimiento y los saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como ya mencionamos anteriormente, refiere a una relación de orden intelectual y afectiva que suscita el desarrollo del niño.

Wallon -“el padre de la psicomotricidad” (Berruezo, 2006, p. 25)- expone que el movimiento es imprescindible para el desarrollo cognitivo: la educación psicomotriz, señala, puede llevar al niño del “acto al pensamiento”. Por su parte, Sayão (2005, p. 241) muestra que la privación del movimiento constituye un problema serio, no sólo porque reduce la autonomía que los niños podrían conquistar, sino también porque limita la capacidad y posibilidad de experimentar con el cuerpo gestos, movimientos y lenguajes propios de la cultura en la cual están inmersos. En la primera infancia el cuerpo en movimiento constituye la matriz básica de aprendizaje que le permite gestar significados, mediante el movimiento simboliza lo que piensa. El niño pequeño requiere tomar acción para comprender y expresar los significados presentes en el contexto histórico y cultural en el que se encuentra. Wallon (1942) señala que el niño piensa en acción y los movimientos que realiza con el cuerpo ocupa un rol fundamental en sus experiencias de aprendizaje.

⁵ Se denomina ‘capacidad’ al potencial que el sujeto trae como herencia, determinado genética y congénitamente. Las capacidades son de carácter interno, no visibles en sí mismas, sino a través de las acciones motrices que ejecuta un sujeto, por ejemplo: la capacidad fuerza, es observable a través de la habilidad de empuje o la tracción de un objeto pesado. ‘Habilidades’ son las distintas formas de acción motriz del sujeto adquiridas en la relación con el entorno físico y social. Se aprenden, son la manifestación explícita y visible de las capacidades, ponen en acto el potencial (las capacidades) que el sujeto trae.

Ahora bien, la educación por el movimiento requiere de la mediación docente, de una acción educativa planificada y sistemática a fin de contribuir en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. En muchas escuelas encontramos docentes que lo trabajan sólo en forma recreativa, como momento libre para los niños, como instancia de juego libre, desvinculado de la planificación de las demás áreas del saber. En ese sentido, Dias (citado por Kishimoto, Tizuko & Morchida, 1999) comenta que:

Quien trabaja en educación en Brasil, principalmente en la educación de niños pequeños, se enfrenta con un problema crucial: el rescate del conocimiento estético-sensorial expresivo, verbal y no-verbal, para energizar y contraponerse a la enseñanza pseudo-racional que transgrede la construcción del conocimiento y de la alfabetización como lectura significativa del mundo, que dicotomiza pensamiento y sueño, trabajo y juego, razón y sentimiento, e impone autoritariamente un modelo de relación pasiva, alienante y mediocre con el mundo (pp. 45-46).

Por lo expuesto, el movimiento debe ser incorporado a la práctica pedagógica como origen de la correspondencia entre el campo de la percepción y el campo del significado. En este sentido, referimos al término *saberes* para explicar, en cierta medida, la operatividad de los conocimientos que el niño elabora a través de las actividades escolares.

Las operaciones y acciones del alumno en el período preescolar son siempre reales y sociales, considerando que él es quien decide y actúa. 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. Señala que las formas de intervención del docente son fundamentales para el éxito de la enseñanza. Por su parte, las actividades motrices también requieren de la intervención del docente para enseñar, coordinar, explorar y mejorar las capacidades y habilidades que promueven el desarrollo. Alude al concepto de *mediación*, substituyendo así el esquema estímulo-respuesta, por una propuesta pedagógica en la que el aprendizaje ocurre en los procesos que se originan de la relación entre aquel que aprende y aquel que enseña (Vygotsky, 1991a).

Rosa Neto (2002) sostiene que, a través de la exploración motriz, el niño desarrolla la conciencia de sí mismo y de su mundo exterior, reforzando, por ende, la idea que las actividades motrices son centrales en la conquista de la independencia; resalta (2002, p. 12):

En sus juegos y en su adaptación social, el niño dotado de todas las posibilidades para moverse y descubrir el mundo es, la mayor parte de las veces, un niño feliz y bien adaptado. Un buen control motor le permite explorar el mundo exterior, aportándole las experiencias concretas sobre las cuales se construyen las nociones básicas para su desarrollo intelectual. El niño pequeño vive y crece en un mundo exterior del cual depende estrictamente -es el mundo de los objetos y el mundo de los demás. Él percibe ese mundo exterior a través de su cuerpo, al mismo tiempo que su cuerpo entra en relación con el mundo exterior.

Sin embargo, en muchas prácticas educativas, aún está ausente. Como Levin (2001, p. 25) expone:

... lo que el niño podría descubrir que puede realizar con su cuerpo, los movimientos que le gustaría saber hacer, o los conocimientos que le gustaría adquirir, no tienen lugar en la escuela. Tal descubrimiento es substituido por los movimientos necesarios para el aprendizaje de contenidos escolares, en especial, de la lectura y la escritura.

Por ese motivo, consideramos que es importante comprender el desarrollo tal como lo definen Gallahue & Ozmun (2001): un proceso continuo, permanente, que se inicia en la concepción y cesa con la muerte, que sólo superficialmente puede ser separado en áreas, fases o etapas por rangos etarios, dado que -si bien el desarrollo está relacionado con la edad- no depende de ella.

Manoel (2000) afirma que debe ser entendido como un proceso que conlleva *emergencia*, adquisición y mejoramiento de funciones y habilidades a partir de un *script* que va siendo escrito a lo largo de las experiencias de la vida. Así, pues, el desarrollo del niño en la fase escolar se organiza sobre la base de una progresiva madurez, que abarca factores internos y externos.

Es indiscutible que el desarrollo intelectual comienza a partir de las experiencias corporales. Oliveira (2000), se refiere a la manera en que un niño percibe los estímulos del medio a través de sus sentidos, de sus sensaciones, de sus sentimientos. Señala que, cuando actúa sobre el mundo y sobre los objetos a través del movimiento corporal, está vivenciando, ampliando y desarrollando sus funciones intelectuales. En el mismo sentido, Nista-Piccolo y Moreira (2012) sostienen que todo lo que el ser humano hace para conocer, relacionarse y aprender lo hace a través del cuerpo. Así, sus primeras experiencias vividas son esencialmente corporales. "El niño desarrolla sus inteligencias exigiendo cierta organización perceptiva y estructuración de lo YO y del MUNDO. A partir de ahí, comienzan a ampliar su espacio, explorando todo a su alrededor a partir de actividades perceptivo-motoras que son esenciales para su desarrollo" (p. 37-38).

Respecto de la complejidad del conocimiento, la Psicología define dos vertientes teóricas para su apropiación y asimilación (Mattos & Neira, 2007, p. 80): a) Desde el ámbito individual al social (Piaget), es genética y la realización es individual y b) Desde el social al individual (Wallon y Vygostky), conocimientos que están presentes en el medio, en las relaciones que el alumno podrá constituir entre los objetos, de los sujetos con el mundo.

Los niños necesitan transitar un trayecto que va desde el conocimiento de las experiencias hacia el conocimiento formal, lo que va constituyendo su desarrollo. Consideramos que toda práctica educativa que únicamente aborda el contenido formal es limitada, así como también lo es toda práctica que sólo estimula la espontaneidad. El conocimiento surge a partir de la relación que se establezca entre ambos, a través de la exploración, de los cuestionamientos y de la sistematización y apropiación de los saberes.

El "discurso" motor es tan importante como el oral, está siempre presente en la acción educativa. De la interpretación que se le adjudique depende el nivel de logro o de fracaso escolar al que se arribe, ya que es un medio por el cual el docente y el niño sistematizan las percepciones y representaciones de los saberes. En el caso del primero, nuestro trabajo también se orienta a ponderar el lugar que le otorga al movimiento corpóreo en sus representaciones y prácticas pedagógicas.

La temática del llamado "pensamiento del profesor" (por ej., Marcelo García, 1987) es un campo científico de extensa discusión teórica e investigación empírica, que manifiesta gran vigencia y fecundidad. En este sentido, su potencial -más allá de la diversidad de acercamientos, teorizaciones y metáforas- radica en el intento

de dar respuesta a una pregunta básica: ¿cómo y en qué medida la plataforma mental del docente impacta y construye tipos de praxis situada a la hora de pensar la clase y gestionarla?

Entre las teorizaciones, destacan los términos *representaciones*, *concepciones*, *creencias*, *teorías implícitas* e, incluso, *epistemología personal*, constructos alternativos que algunos autores tratan como cuasi sinónimos y otros buscan distinguir desde sus diferentes tradiciones teóricas. En nuestro caso, usamos indistintamente los términos 'representaciones', 'concepciones' y 'creencias' para aludir a construcciones psicológicas formadas por ideas, comprensiones, imágenes o proposiciones que se consideran verdaderas, dirigen las acciones y actúan como guías para la interpretación de situaciones nuevas, son representaciones más o menos implícitas que presentan una alta variabilidad e incertidumbre (por su vinculación con experiencias personales) y son difíciles de modificar (Fernández Nistal, Pérez Ibarra, Peña Boone & Mercado Ibarra, 2011, p. 572).

En síntesis, a partir de todo lo expuesto, consideramos necesario abordar la importancia de fundamentar una propuesta de Educación Física en el nivel preescolar que contemple una práctica interdisciplinar de formación humana, que valore las experiencias, posibilidades y aprendizajes en una dimensión lúdica de los saberes infantiles. Sin duda, la exploración de posibilidades del movimiento corporal que constituyen la interdisciplinariedad de saberes infantiles, es central para el crecimiento afectivo, social y cognitivo. En función de la revisión teórica, de la observación espontánea y de estudios científicos de corte empírico, justificamos la presencia del profesional de Educación Física en el nivel pre II (esto es, en establecimientos preescolares para niños de cuatro a seis años) y la necesidad de elaborar un diseño de intervención desde estos postulados.

La estructuración de un trabajo pedagógico del movimiento como vehículo de adquisición de contenidos interdisciplinarios 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. Sistematizar la inclusión del profesional de Educación Física en la realidad educativa implica coordinar su labor con aquella del docente del aula, para que ambos promuevan la reflexión sobre la práctica desarrollada y, específicamente, sobre 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 nociones pre-lectoras y las nociones pre-numéricas.

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

Considerando las reflexiones previas sobre la importancia del tiempo y del espacio destinados a las experiencias de aprendizaje que incorporen el movimiento corporal en relación con los saberes durante la educación infantil, es significativo abordar algunas contribuciones empírico-teóricas sobre el empleo de la psicomotricidad en la adquisición de los precursores principales de la lectoescritura y de la competencia pre-numérica.

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 conceptos y habilidades que favorezcan condiciones del aprendizaje para toda la vida. En otras palabras, si el niño ha desarrollado los precursores cognitivos necesarios para la lectoescritura y para las competencias pre-numéricas, fácilmente adquirirá tales aprendizajes favoreciendo así su motivación y seguridad cognitiva para lograr futuros contenidos escolares.

Abordar la temática sobre la relación del movimiento corporal con la adquisición de saberes específicos, tales como la conciencia fonológica y las habilidades pre-numéricas, es de particular interés en esta investigación, ya que permitirá apreciar de manera más clara la contribución del empleo del movimiento corporal durante las prácticas pedagógicas en la adquisición de los contenidos escolares considerados precursores del futuro rendimiento académico. Dicho análisis permitirá identificar tales prácticas, apreciando en forma más concreta su valor como herramienta facilitadora de contenidos, y así promover su difusión a la comunidad educativa. Consideramos que la mejor manera de ponderar la relación prevista con las dos variables principales en las que profundiza esta tesis, es analizar el rol del docente, las respuestas del niño y la interacción que acaece entre ambos durante la acción educativa. .

En ese sentido, primeramente nos referiremos a la psicomotricidad como disciplina básica para el proceso relacional de saberes necesario para la conformación de la estructura cognitiva del niño. En la práctica pedagógica los

elementos básicos de la psicomotricidad están presentes en experiencias propias y creativas de los niños, así como también deben estar presentes en la planificación y el desarrollo de las actividades del docente. La motricidad global y fina, el equilibrio, el esquema corporal, la organización espacial, el lenguaje, son el basamento de los procesos de adquisición de habilidades tales como la consciencia fonológica y el razonamiento pre-numérico.

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 raciocinio.

Le Boulch (1988) desarrolla exhaustivamente la importancia de la psicocinética, de la educación a través del movimiento, en la fase preescolar. Cunha (1990; citado por Mattos & Neira, 2007) destaca el papel de las capacidades perceptivas, específicamente del esquema corporal, en el proceso de alfabetización, ya que sostiene que los conceptos básicos relacionados con los aprendizajes del movimiento corporal son fundamentales para el logro escolar.

Aguar (1998) señala que en el campo educacional es posible un abordaje del movimiento desde dos dimensiones: a) el aprendizaje *del* movimiento, el cual alude al perfeccionamiento de la capacidad y/o habilidad de la propia motricidad y b) el aprendizaje *por el* movimiento, en el cual la mejora no se refiere a aquella sino a la capacidad del individuo de conocerse a sí mismo y al mundo que lo rodea. De esta manera el autor concluye que siempre que el movimiento esté al servicio del aprendizaje es psicomotricidad, dado que tiene efectos sobre la formación de la conciencia corporal del niño y, por lo tanto, sobre los aprendizajes académicos en tanto le permite acceder al dominio de conceptos básicos para la lectura, la escritura y la matemática.

Rosa Neto (2002) postula que desde el nacimiento podemos observar en el niño los cambios madurativos, sorprendiéndonos diariamente con nuevas adquisiciones. En este sentido, indica que la integración sucesiva de la motricidad implica la constante y permanente maduración orgánica, siendo que "(...) el movimiento contiene en sí mismo su verdad y conlleva siempre una orientación significativa en función de la satisfacción de las necesidades que el medio suscita" (2002, p.11). A la luz de las investigaciones de Rosa Neto, para avanzar en la comprensión del movimiento corporal y su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la representación de los saberes que el niño establece, es necesario enfatizar que "el movimiento se proyecta siempre frente a la satisfacción de una

necesidad relacional” (2002, p.11). Desde el nacimiento, el individuo se relaciona con el mundo de las cosas y el de las personas por medio de su cuerpo, es el enlace que permite la conexión de los seres humanos con el entorno que rodea. (Nista-Piccolo & Moreira, 2012).

Así, para alfabetizarse, adquirir el raciocinio lógico-matemático y aprender cualquier otro tipo de contenido académico, el camino obligatorio es el pasaje por el movimiento porque el mismo se encuentra en la raíz de toda construcción de conocimiento. Todos los niños deben ser estimulados a explorar sus ideas e intereses porque el conocimiento es construido a partir de las experiencias realizadas con atención y percepción corporal que se vivencian en las interacciones que acaecen entre sus acciones y observaciones (Nista-Piccolo & Moreira, 2012)

Por este motivo, el gesto lleno de sentido, significado e intención debe asumir un papel fundamental en el proceso educativo, articulando en una misma propuesta, una acción cognitiva, afectiva, y por supuesto, motora. Como sostienen Mattos y Neira “...deben enfatizarse aquellos movimientos insertos en una situación donde el niño se ve obligado a pensar y planear su acción; como por ejemplo: escapar de un cazador; escalar una montaña imaginaria; esconderse de un animal, en fin, viviendo cada movimiento no solo con sus músculos y tendones sino también con la cabeza y el corazón” (2007, p. 29).

Mediante el desarrollo de la conciencia fonológica y de las nociones pre-numéricas en niños desde los 4 y 5 años de edad, podremos prevenir atrasos en el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo. Dado que estas habilidades, como señaláramos, 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 y articularse con habilidades ya presentes en el niño que permitan acceder fácilmente al universo del aprendizaje formal. 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 ejemplificar, durante la hora de recreación en un CMEI, 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 infantil, es crucial la habilidad del docente para identificar dichas situaciones lúdicas, guiarlas y optimizarlas.

En la edad en que el niño cursa el Pre II, vivenciar las actividades curriculares con materiales concretos que posibiliten la incorporación de habilidades motoras y la exploración del movimiento corporal, conduce a la asimilación fácil de toda actividad cognitiva que resulte del pensamiento y del raciocinio que tiene lugar durante el proceso de construcción cognitiva. Su capacidad de pensar, razonar, resolver, decidir mediante la libertad que le confiere el movimiento, es un camino alternativo de intervención eficaz.

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.

Por otra parte, la incoherencia pedagógica suele hallarse en la distancia que existe, en términos de metodología de enseñanza-aprendizaje, entre aquello que se planifica y las estrategias diseñadas para su evaluación. El niño aprende a través de experiencias lúdicas, de las dramatizaciones, de la música, pero cuando se evalúa su desarrollo, la metodología es intrínseca y abstracta, orientada a la búsqueda de resultados que no se condicen con los aprendizajes significativos planificados y esperados. Es por ello que la integración del movimiento corporal en el proceso de adquisición de contenidos escolares en la etapa inicial de la escolaridad constituye un verdadero desafío para la formación continua de la comunidad educativa, ya que, como sostienen Mattos y Neira, sólo a partir de una profunda comprensión del desarrollo infantil se puede conquistar dicha integración.

3.1. La Conciencia Fonológica, Principal Predictor de la Lectura

La habilidad de conciencia fonológica (CF) -conceptualizada como la habilidad para acceder, identificar y manipular los sonidos del lenguaje- es considerada el principal precursor del futuro rendimiento lector; por ello, en toda clase de Nivel Inicial debe existir una acción pedagógica dirigida a desarrollarla.

La concepción tradicional sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, está fundamentada en conceptualizar dicho proceso dentro de un marco perceptivo-visual y motriz, dando un especial énfasis, en la escuela, a experiencias de aprendizaje encaminadas a madurar en los niños determinadas habilidades de naturaleza perceptiva y viso-espacial. Sin embargo, estudios recientes indican que para prevenir futuros retrasos en el aprendizaje de la lectura es importante que la acción pedagógica concentre los esfuerzos en el

entrenamiento explícito de habilidades consideradas predictores significativos del futuro rendimiento lector. Numerosas investigaciones de corte empírico evidencian que hay variables que son predictivas del rendimiento lector desde el Jardín (Bravo Valdivieso, Villalón & Orellana, 2006). Esta predictividad permite pronosticar con cierto margen de probabilidad cuáles niños serán buenos lectores y cuáles tendrán dificultades en su aprendizaje. Entre las variables predictoras, la CF ocupa el lugar más destacado. Dada la potencialidad cierta de dicha fuerza predictiva, es necesario clarificar en este apartado las evidencias empíricas existentes relativas a la importancia de su intervención pedagógica; la relación entre lectura y CF; las tareas que involucran el empleo de esta habilidad y las etapas evolutivas esperables en su desarrollo. Además describiremos el aporte que, a nuestro entender, brinda el desarrollo motriz y el empleo del movimiento corporal al desarrollo de la habilidad de CF.

3.1.1. Aportes de la Intervención en Conciencia Fonológica al Aprendizaje de la Lectura

La CF se conceptualiza como una competencia metalingüística, siendo ésta la capacidad para reflexionar y manipular los aspectos estructurales del lenguaje hablado. Dicha competencia puede referirse a cualquier aspecto del lenguaje: sintáctico (conciencia sintáctica), léxico (conciencia léxica), pragmático (conciencia pragmática) o fonológico (conciencia fonológica). Luego, la CF remite a la habilidad para reconocer, identificar y manipular las unidades fonológicas de la palabra (Ziegler & Goswami, 2005).

El nivel de CF que presente un niño durante los estadios iniciales del proceso de alfabetización (nivel inicial y primer semestre de primer grado) es el principal predictor del nivel lector que alcanzará durante los años subsiguientes de la Educación primaria -segundo semestre de primer grado, segundo y tercer grados- (e.g. Bradley & Bryant, 1983; Bravo Valdivieso, Villalón & Orellana, 2006; Porta, 2008). Diferentes estudios -que demuestran que la habilidad de CF puede estimularse y desarrollarse generando efectos positivos en el nivel de rendimiento lector (Adams, 1990; Blachman, 1997; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh, & Shanahan, 2001; Porta, 2008; Rieben & Perfetti, 1991; Wagner & Torgersen, 1987)- llevan a considerar el entrenamiento de tal habilidad como una alternativa pedagógica eficiente porque facilita el aprendizaje de la lectura. En este sentido, numerosos investigadores han desarrollado programas de intervención pedagógica en CF dirigidos a escolares de los dos primeros años del nivel primario

y han evaluado el impacto de dichos programas sobre el posterior nivel lector (Cfr. Ehri et al., 2001).

Las evidencias sobre la importancia de la intervención pedagógica orientada a desarrollar la CF son robustas. En un estudio de meta-análisis llevado a cabo por el Panel Nacional de Lectura (*Nacional Reading Panel*, Estados Unidos, en: Ehri et al., 2001), en el que se evaluaron 52 investigaciones que incluían entrenamiento en conciencia fonémica -identificación y manipulación de los fonemas del lenguaje-, se observó que la intervención tuvo un impacto significativo en el nivel de lectura ($d = 0.53$) y escritura ($d = 0.59$) alcanzado por los niños. La instrucción ayudó a distintos tipos de niños: lectores de desarrollo normal, lectores de riesgo y lectores con dificultades; niños de jardín, preescolar y primer grado; niños de nivel socioeconómico bajo y niños de nivel socioeconómico medio-alto. Fue más efectiva cuando se realizó con apoyo de las letras que cuando no se las incluyó; cuando se enseñaron una o dos habilidades de conciencia fonémica que cuando se enseñaron múltiples habilidades; cuando se instruyó en pequeños grupos en comparación con la enseñanza individual; y cuando la instrucción duró entre 5 y 18 horas en comparación con períodos más prolongados. Sobre la base de los resultados, los autores concluyeron que la instrucción en conciencia fonémica constituye una contribución significativa a la adquisición de la lectura.

3.1.2. La Relación entre Conciencia Fonológica y Lectura

Es evidente que el aprendizaje de la lectura y escritura exige esfuerzo metalingüístico, dado que, si nuestro sistema de escritura representa la estructura fonológica del habla, es necesario que los niños accedan primero al código fonológico y así les pueda resultar más fácil después poner en relación las unidades sonoras y gráficas (Alegría, 1985). En el mismo sentido, distintas investigaciones han demostrado que, sin el desarrollo de la CF, es difícil para los niños entender cómo funciona el alfabeto, es decir, de qué modo transcribe el habla. Esto es, si los niños no son conscientes de que la palabra “sol” tiene tres segmentos, no podrán entender por qué la palabra *sol* se escribe con tres letras. Uno de los procesos primarios que conducen hacia la adquisición de la lectura es la habilidad para asociar las unidades escritas (letras, sus combinaciones, palabras) con unidades lingüísticas (fonemas, rimas y frases). Esta es una actividad que no es obvia para los niños en tanto requiere cierto nivel de abstracción para comprender la relación arbitraria que existe entre el “fonema” y el “grafema” que lo representa. Por esta razón, existen alumnos que, aunque ponen esfuerzo y esmero en esta tarea inicial de la lectura, presentan dificultades en su adquisición, aún en ausencia de problemas neurológicos e intelectuales que justifiquen dicha problemática (Snowling, 2000).

El desarrollo de la conciencia sobre unidades lingüísticas tan pequeñas como los fonemas sólo se adquiere como resultado de “aprender a leer”. Por lo tanto, no es necesario que el niño sea plenamente consciente de la estructura del lenguaje antes de aprender el lenguaje escrito; más bien, se exige algún nivel mínimo de CF para luego aprender la correspondencia letra-sonido y, por consiguiente, que le resulte más fácil descomponer el código ortográfico.

3.1.3. El Desarrollo de la Conciencia Fonológica

Los investigadores que evalúan el desarrollo de la CF, cuando controlan la complejidad de la tarea, consistentemente han observado que los niños dominan habilidades para el reconocimiento de palabras (nivel léxico) antes que habilidades para el reconocimiento de sílabas (nivel silábico); habilidades para el reconocimiento de sílabas antes que habilidades para el reconocimiento de rimas y *onsets* (nivel subsilábico) y habilidades para el reconocimiento de rimas y *onsets* antes que habilidades para el reconocimiento de fonemas (Anthony, Lonigan, Driscoll, Phillips & Burgess, 2003). Ya en 1991, Treiman y Zukwoski mostraron esta progresión evolutiva de la CF en distintas culturas. Generalmente, los niños

evidencian conciencia silábica entre los 3 y 4 años de edad y conciencia de *onsets* y rimas entre los 4 y 5 años. Sólo adquieren habilidades fonémicas una vez que aprenden a leer y a escribir (Ver revisión en Goswami & Bryant, 1990; Treiman & Zikowski, 1991).

Jiménez y Ortiz (1995), en un estudio longitudinal con muestras de niños españoles, emplearon una batería de tareas (a las que llamaron Pruebas de Segmentación Lingüística): segmentación silábica y fonémica, omitir, aislar e identificar sílabas y fonemas. Encontraron que para los niños que están comenzando el nivel inicial, la segmentación silábica es más fácil que la segmentación fonémica. Esto se debería a que las sílabas son unidades de lenguaje que demandan menor esfuerzo analítico, aunque ello depende de cómo han de ser manipuladas esas unidades; por ejemplo, resultó más difícil omitir sílabas o sonidos vocálicos en posición inicial y aislar sonidos consonánticos. Al finalizar el nivel inicial, las puntuaciones fueron bajas cuando debían descubrir si la sílaba final es igual en pares de palabras y no se observaron cambios significativos con respecto a la primera evaluación en la mayoría de las habilidades evaluadas. Estos resultados coinciden con los encontrados en investigaciones con niños anglosajones: algunas unidades fonológicas son más fáciles de manipular que otras. Así, por ejemplo, las tareas de segmentación silábica son más fáciles que las de segmentación fonémica.

3.1.4. ¿Cómo se evalúa la Conciencia Fonológica?

Los niños pequeños tienen una conciencia escasa de los sonidos del lenguaje. Oyen, perciben una secuencia continua de sonidos, pero no son conscientes de que estos se pueden dividir en palabras (conciencia léxica), estas en sílabas (conciencia silábica), las que pueden estar formadas por uno o varios sonidos (conciencia fonémica). Por CF entendemos tanto la advertencia de los componentes silábicos y fonémicos del lenguaje oral (sílaba/fonema inicial, final, medios), como la adquisición de diversos procesos que pueden efectuarse sobre el lenguaje oral, como: reconocer semejanzas y diferencias fonológicas, segmentar las palabras, pronunciarlas omitiendo sílabas o fonemas o agregándoles otros, articularlas a partir de secuencias fonémicas, efectuar inversión de secuencias silábicas/fonémicas, manipular deliberadamente estos componentes sonoros para formar nuevas palabras, etc.

Un desafío constante para los investigadores es diseñar instrumentos de evaluación en los cuales la dificultad que exija por parte del niño la resolución de la

tarea no interfiera con el conocimiento real que el mismo presenta en relación con las unidades fonológicas. Entre las tareas que se han desarrollado dirigidas a ponderar el nivel que presenta el niño en cada uno de los niveles de CF, podemos mencionar:

1. *Tareas de Aislar Sílabas y Fonemas en palabras*: Se le pide que pronuncie el primer sonido de una palabra. Jiménez & Ortiz (1995) invitan al niño a buscar, en un conjunto de dibujos, aquellos cuyos nombres contienen: primero, el fonema vocálico emitido por el examinador en posición inicial (por ej., /i/ en el dibujo de un indio) y final (por ej., /a/ en el dibujo de una pipa); segundo, la sílaba en posición inicial (por ej., /sa/ en el dibujo de un saco) y final (por ej., /r/ en el dibujo de un tractor).

2. *Tareas de Identificación*. Requieren que el niño reconozca el sonido o sílaba (inicial o final) que es común a distintas palabras. Por ejemplo, "Dime el sonido que es común en *mano* y *mesa* (/m/). Otra forma de evaluarla es nombrando pares de palabras para que el niño identifique: primero, en pares de palabras bisilábicas si empiezan por la misma sílaba (v.g., caña-carro); segundo, en pares de palabras bisilábicas si terminan con la misma sílaba (v.g., sopa-pipa); tercero, en pares de palabras trisilábicas si finalizan con la misma sílaba (v.g., sobrino-pepino).

3. *Tareas de Omisión*. Evalúan la habilidad del niño para excluir, en el momento de denominar un dibujo, la sílaba o el sonido en posición inicial y en posición final especificados previamente. Por ej., "¿Cómo digo *piza* si le quito *pi*?". Otra variante es evaluar la habilidad para omitir, también respecto de palabras bi o trisilábicas representadas mediante dibujos, el sonido inicial (nivel fonético), la sílaba inicial o la sílaba final (nivel silábico). Por ejemplo: "Mira este dibujo; es una camisa. Ahora dime el nombre del dibujo sin decir el final" (/cami/).

3. *Tareas de Categorización o de Juicios de Comparación*. Reclaman reconocer, en una serie de tres o cuatro palabras, la que comienza o termina con el sonido "extraño o diferente". Por ej., se pregunta "¿Qué palabra no pertenece: *gol, sol, pan*?". También se emplean para examinar los componentes intrasilábicos *onset* y rima; se le pide al niño que identifique el sonido que no corresponda a la serie (por ej.: "flo-fle-dri" -"dri"- para el primero; "van-les-fan" -"les"- para la segunda). Como en español es difícil encontrar monosílabos en los que se pueda manipular la estructura silábica, generalmente se emplean tríos de sílabas.

4. *Tareas de Segmentación*. Demandan que el niño analice una palabra en sus correspondientes sílabas (segmentación silábica) o fonemas (segmentación

fonémica), para contar el número de sílabas o fonemas que forman una palabra ayudándose de sus dedos, palmadas o fichas manipulables. Por ej., se pregunta “¿Cuántos sonidos o partes tiene la palabra *sof*?”, o se pide mover una ficha por cada sonido de la palabra.

5. *Tareas de Síntesis*. Consisten en reconocer y pronunciar la palabra que se forma al unir los siguientes segmentos: a) secuencia de sílabas (síntesis silábica); b) combinación de secuencia de sílabas y fonemas (síntesis intrasilábica) y c) secuencia de fonemas (síntesis fonémica). Examinan la habilidad del niño para descubrir una palabra presentada en forma oral segmentada con un intervalo de separación *constante* entre cada segmento. La palabra se puede presentar en segmentos silábicos, fonémicos o con una combinación de ambos (ej.: el niño escucha la secuencia “pe---lo---ta”, y debe pronunciar la palabra en forma integrada: “pelota”).

En función de sus demandas lingüísticas, analíticas y de memoria, algunos autores (Leong, 1991; Morais, 1991) distinguen entre tareas de clasificación o emparejamiento y tareas de segmentación (que requieren la manipulación de elementos aislados), atribuyendo mayor facilidad a las primeras. Por su parte, Bravo Valdivieso diferencia entre actividades *pasivas* y *activas* -las que sólo exigen percibir las diferencias vs. las que demandan intervención sobre las palabras-, distinción que “aparece reflejada en el grado de dificultad creciente que presentan para los niños, siendo más fáciles aquellas que requieren una solución pasiva” (Bravo Valdivieso, Villalón & Orellana, 2002, p. 181).

Por consiguiente, debido a que a medida que aumentan las demandas cognitivas y lingüísticas de las tareas se requieren niveles superiores de CF para resolverlas, se debe prestar particular atención a las características de las actividades que exigen las tareas para favorecer la accesibilidad por parte del niño al verdadero conocimiento que posee sobre las unidades lingüísticas objeto de reflexión y manipulación.

3.1.5. La Conciencia Fonológica y su Relación con el Movimiento Corporal

Aunque existe un reconocimiento generalizado por parte de la comunidad educativa en relación con el juego y el empleo del movimiento corporal en las acciones pedagógicas dirigidas a los niños de nivel inicial, hasta donde hemos podido indagar no existen evidencias empíricas respecto del efecto del empleo de la motricidad en actividades dirigidas a favorecer el desarrollo de la CF.

Entre las experiencias más próximas a la hipótesis planteada en esta tesis, podemos mencionar el método de intervención pedagógica denominado *Sonidos en Movimiento* desarrollado por Senatore en 1980 (citado por Sergio, 1986). El mismo consiste en el desarrollo de habilidades de discriminación auditiva en niños de nivel inicial y primer grado, para mejorar la articulación, el vocabulario, la memoria auditiva y las habilidades básicas de la lectura tales como la identificación de palabras conocidas y poco frecuentes. El programa está diseñado para ser impartido por fonoaudiólogas en forma conjunta con el docente de grado. Su característica propia es que emplea un movimiento corporal para la enseñanza de cada uno de los fonemas de las letras del alfabeto. El método, mediante el empleo de la motricidad, promueve la articulación de los sonidos del habla, la CF y la asociación entre los sonidos y las letras que los representan; favorece habilidades lingüísticas expresivas y comprensivas y ayuda a los niños a desarrollar la capacidad de involucrarse activamente durante la escucha. Aunque *Sonidos en Movimiento* es el primer tipo de intervención que relaciona en forma directa la adquisición de la CF mediante la motricidad global, el efecto de la dimensión del movimiento corporal no ha sido estrictamente evaluado. El estudio desarrollado por Santore evalúa el efecto de *Sonidos en Movimiento* comparando un grupo experimental, el cual recibe dicha intervención, con un grupo control, el cual participa únicamente de las actividades previstas en el currículum regular. Sin embargo, para evaluar la real influencia del empleo del movimiento del cuerpo en el nivel de aprendizaje de la CF y de la lectura, el diseño metodológico debería estar conformado por tres grupos: un grupo experimental y dos grupos control, el primero de los cuales debería formar parte de un programa para promover la CF sin movimiento corporal propiamente dicho y el segundo, de una propuesta curricular habitual.

El programa de estimulación *Sonidos en Movimiento* está fundamentado en el Sistema Verbotonal desarrollado originalmente por el científico croata Peter Guberina para facilitar la discriminación auditiva en niños hipoacúsicos. Así, el movimiento de las distintas partes del cuerpo facilitaría en los niños con dificultades auditivas la percepción y producción de las cualidades acústicas de los sonidos. Por ejemplo, en el programa, el fonema bilabial de mayor tensión es /p/, es un fonema explosivo que se representa corporalmente de la siguiente manera: se ubican las manos por encima de la cabeza, se mantienen los puños cerrados y se abren rápidamente mientras se pronuncia /p/ liberando la tensión de las manos.

Mediante el movimiento de distintas partes del cuerpo, se van introduciendo las características de tensión, duración, frecuencia, direccionalidad y volumen de cada uno de los sonidos del habla para facilitar el aprendizaje de la correcta percepción y producción de vocales y consonantes específicas. En el mismo sentido, la activación de grandes grupos musculares asociada a la producción de los sonidos del habla favorece la memoria auditiva de los mismos. En consecuencia, el método verbotonal podría ser una herramienta pedagógica eficaz para introducir a los niños normooyentes en la percepción y producción de los fonemas.

En suma, si bien los docentes e investigadores -sobre la base de una concepción piagetiana que define esta etapa del desarrollo como puramente sensoriomotriz- reconocen la necesidad del empleo del movimiento corporal como herramienta pedagógica para la promoción cognitiva de este grupo etario, no encontramos, hasta donde hemos podido indagar, evidencia empírica que demuestre el efecto del empleo de la motricidad sobre el nivel de habilidad de CF alcanzado luego de una instrucción sistemática. Desde la perspectiva de Bravo Valdivieso (2002), la actividad cinestésica ligada a la enseñanza de los distintos fonemas del habla remite al concepto vygotskiano de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), la cual implicaría un punto de partida para acceder -a través de la motricidad global- al conocimiento de los sonidos del lenguaje y su relación con las letras del alfabeto, es decir, a la comprensión del principio alfabético.

3.2. Las Habilidades Matemáticas

Debido a que el número de estudios dirigidos a evaluar predictores del aprendizaje numérico es mucho menor en comparación con la evidencia empírica acumulada en relación con el estudio de predictores del rendimiento lector, aún menor es la literatura que aborda la relación entre el movimiento corporal y la adquisición de nociones pre-numéricas. Estudios recientes sugieren una correlación entre las variables lingüísticas consideradas predictoras de la lectura y variables cognitivas que intervendrían en el desarrollo de los conceptos numéricos. Entre las habilidades cognitivas asociadas al proceso de lectura que acompañarían dicho desarrollo, podríamos mencionar: conciencia numérica; identificación de números; nominación rápida automática y memoria de trabajo no verbal o espacial. Así como en el apartado precedente abordáramos la conciencia fonológica, en éste nos focalizaremos en la conciencia numérica o sentido numérico.

3.2.1. ¿Qué es el sentido numérico?

En el campo de la matemática está emergiendo un constructo semejante al de conciencia fonológica: la *conciencia numérica o sentido numérico*. Un grupo de investigadores provenientes del campo de la Psicología cognitiva del desarrollo se ha interesado por estudiar este constructo (Bereiter & Scardamalia, 1981; Dehaene, 1997; Greeno, 1991; Okamoto & Case, 1996). Como tema emergente, no existe acuerdo sobre su conceptualización y operacionalización.

Refiere a una conciencia intuitiva de la cantidad, a la fluidez y flexibilidad que los niños pueden desarrollar con los números -o fallar en ello-, entender su significado y otros aspectos relacionados con ellos (Berch, 1998). Gersten & Chard (1999), citando a Case (1998), lo describen así:

El sentido numérico es difícil de definir pero fácil de reconocer. Los estudiantes con buen sentido numérico pueden avanzar sin obstáculos entre las expresiones verbales de las cantidades y sus expresiones numéricas. Pueden inventar sus propios procedimientos para realizar operaciones con números. Pueden representar el mismo número de múltiples formas dependiendo del contexto y del propósito de esta representación. Pueden evaluar números y patrones de números, especialmente lo que deriva del conocimiento profundo del sistema de numeración. Tienen un buen sentido numérico de la magnitud y pueden reconocer grandes errores numéricos, esto es, errores que están fuera en el orden de magnitudes. Finalmente, pueden pensar o encontrar de una manera lógica las soluciones de problemas numéricos o expresiones numéricas.

En un intento de identificar los rasgos o características de la conciencia numérica. Okamoto (2000, citado en Aguilar, Navarro, Alcalde, & Marchena, 2006) realizó un análisis factorial con los resultados en matemáticas de alumnado de preescolar con el fin de encontrar los factores componentes del sentido numérico. Encontró dos factores principales que explican la habilidad matemática en preescolar. El primer factor se relaciona con el “*conteo*”, un indicador clave del dominio de la secuencia verbal o del uso de los dedos; el segundo la “*discriminación de cantidades*” (e.g., dime qué es más ¿5 o 3?). Parece como si estos dos factores no estuvieran, en principio, relacionados. Por ejemplo, Okamoto

y Case (1996) encontraron que algunos estudiantes que cuentan hasta 5 sin cometer errores no tenían ni idea de qué número era mayor, 4 o 5. Concluyen que en preescolar los dos factores del sentido numérico no se encuentran bien relacionados. Implícito en este argumento estaría que estos dos factores son precursores de otros componentes del sentido numérico, por ejemplo la estimación y la habilidad para moverse en distintos sistemas representacionales del número. Estas habilidades son desarrolladas cuando los estudiantes aumentan el dominio del conteo, y alcanzan estrategias de cálculo más sofisticadas.

También desde la psicología del desarrollo se establece una diferenciación en términos de destrezas generales y específicas del sentido numérico. Okamoto y Case (1996) plantean el desarrollo de una “*estructura central conceptual*” para los números. Ésta sería una estructura cognitiva que le permite al niño comprender el mundo de la cantidad y de los números de una manera más sofisticada, hasta llegar a adquirir nuevos conocimientos en este dominio, y resolver un amplio rango de problemas.

Existen tres tipos de habilidades en las cuales se puede apreciar el sentido numérico durante su ejecución: a) Habilidades Pre-numéricas de Pensamiento (conservación de la cantidad, seriación y clasificación; b) Habilidades Matemáticas Básicas (conteo oral, identificación de números, asociación entre cantidad y número, dictado de números, conciencia numérica, conteo oral regresivo, conteo concreto, cardinalidad) y c) Habilidades Matemáticas de Alto Nivel (cálculo mental y resolución de problemas). Se ha observado que, mientras las habilidades de pensamiento pre-numéricas mejoran tanto con la currícula común como con un entrenamiento explícito, las habilidades matemáticas básicas se optimizan considerablemente mediante un entrenamiento explícito (Pearson, Pearson, Rébora, Magrane & Antonini, 2012).

3.2.2. La Relación entre el Sentido Numérico y el Rendimiento Matemático

Estudios científicos demuestran que la mayoría de los niños con dificultades en la matemática de primer grado y de los grados ulteriores, han presentado bajo rendimiento en habilidades numéricas durante el nivel inicial. Los conocimientos numéricos tempranos son importantes para el aprendizaje de las habilidades matemáticas básicas, tales como la suma, la resta, la multiplicación, la división y los conocimientos matemáticos futuros. Los niños deben comprender los conceptos básicos de numeración, los procedimientos de resolución de los primeros problemas matemáticos y deben identificar cuándo emplear dicho conocimiento.

También, la investigación ha mostrado que muchos niños tienen un rendimiento normal o similar a sus iguales en otras áreas y sólo presentan retraso en el desarrollo de los conceptos numéricos. Asimismo, que una proporción considerable de alumnos con DAM (Dificultades en el Aprendizaje de las Matemáticas) no entiende conceptos relacionados con el conteo o presenta déficit en las combinaciones numéricas básicas.

Si nos detenemos con cierto detalle en las dificultades de la aritmética elemental (aquella en la que están implicadas las operaciones aritméticas sencillas), se ponen en evidencia numerosos déficit cognitivos que afectan al conteo y a los procedimientos aritméticos que de él se desprenden, a la recuperación de los hechos numéricos (combinaciones numéricas básicas) de la memoria, a los conocimientos conceptuales y a la memoria de trabajo. Como mostró Geary (1990) en un estudio con alumnos de primer grado, los niños que presentan dificultades en matemática se distinguen de los niños normales por la utilización de procedimientos inmaduros para resolver sumas simples, como por ejemplo la estrategia *contar todo (a partir del 1)*, y por una tasa más elevada de errores. Además, recurren con menos frecuencia que los otros a la recuperación de la memoria de los hechos numéricos y, los que lo hacen, generan recuperaciones más inexactas y afectadas de una variación muy importante en las latencias de respuesta.

3.2.3. Desarrollo de la Noción de Conteo

Existe una opinión unánime en cuanto a las fases del desarrollo de conteo; las etapas identificadas son las siguientes:

Etapa 1. Contaje Acústico: A los 3 años los niños comienzan a realizar un contaje acústico, es decir que la actividad se puede comparar con recitar una poesía o una canción.

Etapa 2. Contaje Asincrónico: Alrededor de los 4 años emplean los números en el orden correcto pero no son capaces de señalar el objeto mientras verbalizan el número correspondiente. Suelen omitir un objeto o señalar el mismo objeto dos veces, por ejemplo: señalan dos bloques mientras dicen 'cua-tro'. Contar y señalar al mismo tiempo el objeto al cual se está haciendo referencia no es posible aún. Lo logran cuando ya pueden contar sincrónicamente.

Etapa 3. Ordenando Objetos durante el Contaje: Para contar un determinado número de objetos desordenados, los niños tienen que ordenarlos mientras cuentan. Alrededor de los 4 años y medio pueden realizar este tipo de conteo.

Etapa 4. Contaje Resultativo: A los 5 años, aproximadamente, son conscientes de que deben empezar a contar por el número uno, que cada objeto debe ser contado sólo una vez y que el último número mencionado indica el total de objetos. Es en esta fase cuando descubren la relación uno a uno entre el objeto y el número.

Etapa 5. Contaje Acortado: Luego del contaje resultativo, entre los 5 años y medio a los 6 años, los niños aprenden esta nueva estrategia; por ejemplo, reconocen la representación del número 5 en un dado y cuentan a partir de ese número en adelante.

Para conectar la información nueva que ingresa al sistema cognitivo con el conocimiento ya existente, los diferentes aspectos de la numeración temprana son repetidos con frecuencia. Desde la perspectiva piagetiana, cuatro requisitos matemáticos deben añadirse a estas habilidades de conteo: empleando conceptos de *comparación* como mayor que, menor; *clasificación* o habilidad para agrupar objetos en clases o subclases; *seriación* u ordenamiento de objetos por tamaño; y *correspondencia* o comparación de cantidades para establecer relaciones de uno a uno. En algunos países es esperable que los niños ingresen con estos conocimientos y sobre la base de los mismos, se empiezan a construir los contenidos curriculares correspondientes a primer grado.

3.2.4. Componentes de la Numeración Temprana y su Evaluación

Para contar efectivamente, el niño debe manejar el aspecto ordinal y cardinal de número. Esto significa que reconoce que, contando un determinado número de objetos, el último número que nombró (el número cardinal) representa el número total de objetos contados. Además, debe aprender a ordenar los numerales en secuencia y advertir que el numeral representa un lugar en la secuencia (número ordinal).

Las tareas piagetianas operacionalizan el constructo global de la numeración temprana en los siguientes elementos:

1. Comparación: Desde edad muy temprana, los niños son capaces de hacer comparaciones entre grupos de objetos. A partir de los 4 años pueden contrastar situaciones no equivalentes empleando conceptos tales como menos, menor, más etc.
2. Clasificación: Consiste en agrupar objetos sobre la base de características específicas; puede emplearse con cantidades y números. Este componente está ligado al aspecto ordinal del número.

3. Correspondencia Uno a Uno: El niño establece correspondencias uno a uno entre numerales y objetos contados de tal manera que a cada objeto le asigna un numeral.
4. Seriación: Se refiere a la habilidad de ordenar objetos en una secuencia basada en una o más características específicas. Por ejemplo, ordenar objetos por tamaño, del más pequeño al más grande. Mediante la seriación de números, el niño se familiariza con el aspecto ordinal de los mismos.
5. El empleo del nombre de los números: La mayoría de los niños menores de 3 años y medio se encuentran aprendiendo la secuencia numérica hasta el 10; entre los 3 años y medio y los 4 años y medio, la secuencia numérica entre 10 y 20.
6. Conteo estructurado: Entre los 5 años y medio y los 6 años, el niño cuenta correctamente mientras señala o mueve objetos, lo cual remite a una forma estructurada de conteo; sin embargo, contar objetos organizados según una estructura específica es más fácil que contar objetos ubicados arbitrariamente.
7. Contaje Resultativo: Los niños ya saben que el último número mencionado nos da el número total de objetos y que pueden contar objetos sin señalarlos. Este componente incluye cálculos no verbales, lo cual requiere una comprensión de la transformación de número y no necesariamente una habilidad convencional.
8. Comprensión General de los Números: Se refiere a la habilidad para usar diferentes estrategias y habilidades numéricas tempranas en situaciones problemáticas reales de la vida diaria.

Aunque no existe un instrumento generalizado para evaluar sentido numérico, uno de los estudios que han servido como validación del constructo es el de Baker, Gersten, Flojo, Katz, Chard, y Clarke (2002; citado por Aguilar *et al.*, 2006). Una batería de medidas fue administrada a más de 200 niños de preescolar. Los datos de estas medidas fueron correlacionados con medidas estandarizadas de rendimiento matemático un año más tarde (al terminar primero de Educación Primaria). Algunos de los ítems que fueron aplicados a los 200 participantes fueron aquellos empleados por Okamoto y Case (1996).

- Te voy a mostrar cómo cuento estas galletas ; ¿puedes contar éstas que están aquí?.
- Aquí hay algunos círculos y triángulos. Cuenta solo los triángulos y dime cuántos hay.
- ¿Cuánto es 8 menos 6?

- Si tienes 4 chocolatinas y alguien te da 3 más, ¿cuántas chocolatinas tienes si las juntas todas?
- ¿Qué número es mayor 69 o 71?
- ¿Qué número es más pequeño 27 o 32?

Asimismo se obtuvieron mediciones de:

- Amplitud de dígitos: el niño repite una serie de números en orden directo e inverso.
- Comparación de magnitudes: se presentan verbalmente o visualmente cuatro números y el niño elige el mayor.
- Dictado de números: se le dictan varios números y el niño los escribe.
- Número desaparecido: el alumno nombra un número desaparecido en una secuencia entre 0 y 20.
- Identificación de números: el niño identifica los números presentados por escrito entre 0 y 20.
- Discriminación de la cantidad: se le da dos números escritos, el niño identifica cuál es el mayor.

Las medidas anteriores se correlacionaron con tests de conocimiento numérico y de rendimiento (SAT: *Stanford Achievement Test*). Todas las medidas tuvieron valor predictivo con los tests de rendimiento. Como era de esperar las medidas de variables matemáticas predecían mejor que las que no tenían relación con las matemáticas (segmentación fonémica, que es una medida de conciencia fonológica, fluidez en la denominación de letras, y habilidad para nombrar colores y dibujos). En particular, la comparación de magnitudes y la de amplitud de dígitos en orden inverso parecen muy prometedoras para incluirlas en una batería de *screening* para alumnado con dificultades de aprendizaje. Otros estudios parecen confirmar que hay tres medidas que son bastante prometedoras para predecir el rendimiento matemático posterior. Éstas son: (a) discriminación de la cantidad o comparación de magnitudes; (b) identificación del número (cifra) desaparecido en un secuencia oral, que es una medida del conocimiento del conteo; y (c) alguna medida de la identificación de números (cifras).

Actualmente, debido a la importancia creciente dada a la noción de conciencia numérica, la mayoría de instrumentos diseñados para evaluar el conocimiento matemático temprano, incluyen algunos componentes del sentido numérico (Ver para una revisión exhaustiva Aguilar *et al.*, 2006). Así, podemos observar que tales instrumentos incorporan subtests que evalúan niveles de conteo

verbal, niveles de identificación de numerales; niveles de aritmética temprana y niveles de desarrollo de estrategias de cálculo (e.g. Aguilar, Navarro & Carloza, 2002, citado por Aguilar *et al.*, 2006; Barbosa, 2007, *técnicas obtenidas en comunicación personal*). Estos instrumentos están dirigidos a niños de 4 a 7-8 años, aunque también pueden aplicarse a niños y niñas mayores que presenten dificultades de aprendizaje.

3.2.5. Aportes de la Intervención Temprana en Nociones Numéricas a las Habilidades Matemáticas

Debido a que las habilidades matemáticas se desarrollan mediante la instrucción formal, los programas de intervención durante el nivel inicial son de tipo preventivo. Se pueden distinguir tres niveles de prevención de las dificultades de la matemática: primaria, secundaria y terciaria (Fornes, Kavale, MacMillan, Asarnow & Duncan, 1996).

La prevención primaria se centra en principios instruccionales dirigidos a los alumnos en general, sin adaptaciones o acomodaciones especiales para los niños con dificultades en el aprendizaje matemático. Cuando las intervenciones primarias fallan, aparecen las secundarias: la instrucción que puede realizar el docente en el aula atendiendo a algunos alumnos con problemas de aprendizaje sin causar demasiadas interrupciones en el desarrollo de la clase. Por el contrario, la prevención terciaria se reserva para los problemas más resistentes a la acción pedagógica y que requieren un trabajo intensivo para que no aparezcan complicaciones. Es sinónimo de intervención individualizada en tanto exige recursos especiales para aminorar las dificultades individuales de los estudiantes. Uno de sus principios centrales es que las decisiones instruccionales refieren a cada alumno en concreto.

En el Congreso Internacional de Matemática Temprana llevado a cabo en el año 2006 en España, Villagrán expone los programas de intervención dirigidos a prevenir las dificultades en el aprendizaje de las habilidades matemáticas (Ver Navarro & Aguilar, 2006, para una revisión exhaustiva). Estudios recientes indican que las intervenciones más efectivas son aquellas dirigidas a desarrollar principios de conteo, reconocimiento de números, conteo progresivo y regresivo y cálculos mentales de suma y resta simple. En una investigación realizada en Argentina en niños en edad preescolar (Pearson, Pearson, Rébora, Magrane, & Antonini, 2012) se observó que, si bien el entrenamiento explícito en habilidades numéricas perfecciona las habilidades de seriación y conservación, tales habilidades también

mejoran con la intervención primaria, es decir con la currícula común. En cambio, en el mismo estudio se comprobó que sólo un entrenamiento explícito en habilidades matemáticas con un programa sistemático es efectivo para promover tanto el desarrollo de habilidades numéricas básicas como el de habilidades superiores - cálculo mental y resolución de problemas- (Pearson *et al.*, 2012).

3.2.6. Relación entre el Movimiento Corporal y el Desarrollo de las Nociones Numéricas

En la revisión realizada por Villagrán (2006) se describen 12 programas de intervención dirigidos a promover diferentes habilidades matemáticas y cognitivas que corresponden a los procesos mentales que acaecen durante el uso de tales habilidades. Si bien el movimiento corporal se encuentra presente en cada una de las actividades correspondientes a la currícula común como a programas específicos para desarrollar las habilidades matemáticas, estas actividades no se planifican intencionalmente para favorecer dicho desarrollo mediante el movimiento corporal.

En la práctica cotidiana se observan esfuerzos de propiciar la competencia matemática a través de actividades lúdicas que involucran la motricidad global, más específicamente durante las clases de Educación Física. No obstante, es necesario que esta relación se promueva en forma directa mediante el diseño y la evaluación de un currículo que permita apreciar en forma más concreta la secuencia de desarrollo de la competencia matemática por medio del movimiento corporal.

Barahona *et al.* (2009) diseñaron una propuesta para favorecer el desarrollo de habilidades matemáticas durante las clases de Educación Física en una impostación transversal e interdisciplinar por la intervención de las materias comunes a la enseñanza obligatoria, aunque priorizando las características diferenciales y específicas de la Educación Física respecto de las otras materias.

Los autores defienden su propuesta sosteniendo que, mientras la Matemática plantea a los niños problemas que requieren una solución mental (intelectual y/o teórica), la Educación Física propone problemas ludo-motrices, que amén de exigir una solución mental, solicitan una solución motriz. El diseño está armado por bloques de contenidos: numeraciones y operaciones; medida, estimación y cálculo de magnitudes; geometría y tratamiento de la información. Cada bloque aborda contenidos específicos que se desarrollan mediante actividades lúdicas, en su mayoría grupales. Aunque el efecto de la propuesta no

ha sido evaluado estadísticamente, constituye una verdadera innovación pedagógica.

Los profesores podemos aprovechar ese potencial pedagógico y lúdico que tiene nuestra asignatura para desarrollar la competencia matemática. Lo podemos hacer aumentando el uso de materiales manipulables, con trabajos cooperativos, resolviendo problemas de manera práctica, desde el estilo instruccional de la mediación cognitiva. Debemos utilizar el juego y la actividad motriz; aprovechar el clima distendido y amable de nuestras clases y cultivar su gran potencial socializador. Estos medios sin duda favorecen aprendizajes significativos porque implican acción, experimentación y descubrimiento.

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

La educación por el movimiento desde una concepción integral de la persona, es un modo de impostar el diseño curricular del nivel preescolar que propicia aprendizajes auténticos y significativos para los niños en tanto giran en torno de la vivencia directa con los otros y con el entorno.

Supone, entonces, 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 (Valdés Arriagada, 2001, p. 96). Se orienta a vehicular diversos contenidos del nivel, propiciando experiencias efectivas de aprendizaje. Proporciona, por tanto, un medio adecuado para que el alumno experimente, genere acciones creativas, descubra y vivencie corporalmente diferentes posibilidades de movimiento y desplazamiento en los espacios escolares, para relacionarlos con el tema de la clase.

De allí que las estrategias didácticas deberán propiciar dicha construcción de los aprendizajes por medio del movimiento, sobre todo a la hora de dar significado a las distintas acciones corporales o lúdicas, orientando al niño hacia la metacognición, término acuñado por Flavell (1979) para referir a la toma de conciencia de la propia secuencia de la acción. En este sentido, Karmiloff-Smith (1994) postula que el desarrollo intelectual es un proceso recurrente de explicitación (de "redescripción representacional" en su terminología) a través del cual los conocimientos se hacen progresivamente más explícitos para el aprendiz (más accesibles a la conciencia) y a la vez más flexibles y sujetos al control.

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, esto es, un compañero que lo custodia de manera abierta, dándole la oportunidad de descubrir el espacio, los objetos, los otros. El objetivo es aprender de manera entretenida, pero guiado por el adulto.
- 2) Escuchar a los niños gracias a la *empatía tónica*, enfoque tomado de la psicología no directiva de Rogers, es decir, la empatía como capacidad de recibir emocionalmente al niño antes de analizarlo. Es una facultad que le permite al maestro sensibilizarse, estimular la capacidad del alumno de expresarse con el cuerpo, aceptar sus producciones.
- 3) Ser un *espejo del movimiento*, de la postura, del estado emocional, de la voz, de la mirada del alumno, actitud que le ayuda al niño a otorgar significado al movimiento.

El enfoque pedagógico consolidado en la literatura especializada es, como señaláramos, el proceso de “mediación” intersubjetiva (Feuerstein, 1980):

Los datos de la realidad y las experiencias, incluso antes de ser “pensadas” por el sujeto en formación, son de hecho exploradas, interpretadas, elaboradas y organizadas por el adulto o por un sujeto más “experto” sobre la base de tramas de significado socioculturalmente determinadas. Datos y experiencias quedan entonces “mediados” por las interacciones verbales, la confrontación cognitiva, pero también, más simplemente, por medio de la definición de específicas configuraciones contextuales en que llega a colocarse el sujeto que aprende. El pensamiento del adulto o del “experto” tiene por lo tanto una función de “filtro” cognitivo y “media” los procesos de aprendizaje individual, ofreciendo a estos una estructura de significado de sostén. Tal estructura será progresivamente interiorizada por el sujeto, que la asume como una propia modalidad explorativa, interpretativa y organizativa de la realidad y como apoyo de estrategias de aprendizaje y cognitivas socioculturalmente determinada” (Santojanni & Striano, 2006, p. 123).

Señalan las autoras que, a falta de mediaciones o en presencia de una “mediación” inadecuada o ineficaz, el desarrollo individual resulta deficiente o insuficiente. Suele suceder que no se efectivice en contextos socioculturales desfavorecidos, lo que determina la emergencia de respuestas de aprendizaje privadas de la referida “estructura de significado”, dando lugar a *rutinas* inertes e improductivas puesto que son repetitivas, carentes de nexos y de relaciones. 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 Vygotski⁶, 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 más⁷. Requiere que el experto modele las partes de la tarea que el alumno no puede hacer todavía; implica una clase de empeño cooperativo de manera que el estudiante asuma *tanta tarea como sea posible y tan pronto como sea posible*. De allí que un requisito central es el diagnóstico preciso de la habilidad actual y la disponibilidad de un paso intermedio en un nivel apropiado de dificultad, para retirar gradualmente el apoyo hasta que el alumno sea capaz de efectuar la tarea por sí mismo.

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:

- El cuerpo y el movimiento como núcleo de la práctica áulica de educación infantil, como “continente” de todas las dimensiones.
- 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).

⁶ La define (1991a, 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.”

⁷ La metáfora del andamio en la enseñanza (modelo, claves, preguntas, ejemplos, sugerencias, retroalimentación, soluciones parciales) captura la idea de un soporte ajustable y temporario -como el andamio que se usa en la construcción- que se va removiendo gradualmente a medida que el edificio puede sostener su propio peso.

- 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.
- Que favorece el placer motriz primitivo y el placer por el control del movimiento.
- Que estimula la capacidad de representación, especialmente verbal, para que el niño pueda re-vivir en otro plano (el 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, relacionales, 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).

En consecuencia, la planificación que el docente elabore será dinámica, abierta, flexible, coherente, realista, dispuesta al cambio y a ser mejorada (Gil Madrona, 2006, p. 44). *Dinámica*, puesto que no es fija ni inmutable, sino *abierta y flexible* para introducir las modificaciones pertinentes; *coherente y realista*, porque ha de estar en relación estrecha con las situaciones específicas en las que será aplicada y ha de ser posible su puesta en práctica.

En su implementación, se tendrán en cuenta -al menos- tres aspectos importantes (Franc, 2004, p. 79):

- La *organización de la actividad*, es decir, el acondicionamiento de los distintos componentes que configuran el marco físico de la clase, dotándolos de una estructura orgánica y funcional: organización del espacio y del material, gestión del tiempo y regulación de la actividad.
- Los *fundamentos de la relación docente-discente* para que se aproxime a las finalidades que la deben impulsar: calidad de la

relación, acompañar la actividad del alumno, respecto y sensibilidad hacia los niños y sus iniciativas, respetar su espacio y sus tiempos.

- La *implicación* o grado de compromiso con la actividad, lo que exige diferentes estrategias de participación, la modulación del lenguaje verbal y no verbal, entre otros aspectos.

Finalmente, dado que los distintos tipos de evaluación (inicial, formativa y final) retroalimentan el proceso de intervención educativa, conviene prestarles la máxima atención porque los datos que nos suministran orientarán o reorientarán la práctica pedagógica. En este sentido, en el próximo capítulo se expone la estructuración del modelo empírico para el desarrollo de un instrumento integral de evaluación y en el siguiente, los resultados que se obtuvieron de su administración a 155 niños brasileños de Centros Municipales de Educación Infantil de la región de Sinop.

CAPÍTULO III

ESTUDIO DE CAMPO

El trabajo de investigación tiene como objetivo general indagar y analizar la relación entre el movimiento corporal de los niños en los espacios organizacionales de la escuela con los saberes formales adquiridos en la primera etapa de su formación educativa en Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs). Como objetivos específicos buscamos: identificar el grado de integración del movimiento corporal en las acciones pedagógicas y su impacto en el nivel de saberes adquiridos por los niños, verificar qué significaciones reciben las prácticas corporales en el cotidiano escolar, en los ámbitos de planeamientos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje y analizar el movimiento corporal en el proceso de su relación con los saberes, su incidencia sobre el nivel de conocimientos adquiridos por los niños, en una perspectiva de una práctica transformadora de la acción pedagógica.

Como hipótesis principal la revisión empírico-teórica sugiere que el *desarrollo de un instrumento integral de evaluación de la relación existente entre el lenguaje corpóreo y la construcción del conocimiento permitiría valorizar la incorporación del movimiento corporal a las prácticas pedagógicas en las clases de preescolar, de las escuelas públicas de Educación Infantil de Sinop/Brasil, favoreciendo la construcción de conocimientos escolares en los niños.*

Como hipótesis específicas, pensamos que (a) el conocimiento adquirido por los niños de nivel preescolar se relaciona con el movimiento corporal desarrollado durante las prácticas pedagógicas; (b) la incorporación y valoración del lenguaje corporal en las prácticas pedagógicas favorece la construcción de saberes; (c) la construcción de saberes es superior en las clases en las que los niños reciben prácticas pedagógicas que incorporan lenguaje corporal en comparación con las que evidencian escaso empleo del mismo y (d) la incorporación de movimiento corporal en las prácticas pedagógicas de los maestros se relaciona con sus representaciones y con lo que hacen respecto del lenguaje corpóreo.

Como se plantea en la hipótesis general, a fin de diseñar un instrumento integral de evaluación de la relación existente entre el lenguaje corpóreo y la construcción del conocimiento, primeramente fue necesario desarrollar un cuestionario para las docentes, que evaluara variables relacionadas con su práctica pedagógica, específicamente la valoración de incorporar el movimiento corporal a

las prácticas pedagógicas en las clases de preescolar para favorecer la construcción de conocimiento en los niños. En función de los resultados del cuestionario, se seleccionaron 9 docentes (3 con puntuación alta, 3 con puntuación media y tres con puntuación baja). Luego, en las 9 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. Seguidamente, se evaluó el nivel de desarrollo motriz, de habilidades pre-lectoras y pre-numéricas en los alumnos pertenecientes a las clases de los 9 docentes seleccionados. Finalmente, se diseñó e implementó un nuevo instrumento de evaluación para valorar la relación entre el lenguaje corpóreo y el nivel de conocimiento de contenidos escolares que presentaban los niños.

Por lo tanto, esta investigación se desarrolló en cuatro etapas consecutivas que respondían a diferentes objetivos: 1ª) Administración de Cuestionario para las docentes; 2ª) Implementación de la Guía de Observación; 3ª) Evaluación de habilidades motoras, de conciencia fonológica y pre-numéricas; 4ª) Instrumento nuevo de evaluación de la relación entre el movimiento corporal, la conciencia fonológica y las habilidades pre-numéricas.

❖ *Primera Etapa: Cuestionario con las docentes*

El objetivo general de esta etapa fue analizar, en una instancia previa a la observación directa de las prácticas pedagógicas, todas aquellas variables intervinientes que fueren relevantes para el desempeño docente en el contexto educativo (edad, nivel de especialización docente, empleo del movimiento corporal en las prácticas pedagógicas, empleo del espacio y tiempo, experiencia docente, etc.) a fin de considerar sus relaciones y efectos sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por los niños. El desarrollo de esta primera etapa y de la segunda responde a los siguientes objetivos específicos planteados en la Introducción:

- Identificar el nivel de integración del movimiento corporal que los profesores incorporan en las acciones pedagógicas y su impacto en el nivel de saberes adquiridos por los niños.
- Describir las significaciones que reciben las prácticas corporales en el cotidiano escolar dentro del marco de las estrategias pedagógicas empleadas para promover la adquisición de saberes.

Para llevar a cabo esta etapa, se desarrollaron las siguientes actividades:

- Lectura y análisis de los planes de enseñanza de la Educación Infantil, nivel pre-escolar II;
- Elaboración del cuestionario en consonancia con los planes de enseñanza del nivel de escolaridad de pre-escolar II e implementación del mismo;
- Evaluación del nivel socioeconómico de la estructura social y física próxima de los participantes;
- Evaluación del espacio de estructura física y educativa del hogar (CMEIs).

❖ *Segunda Etapa: Guía de Observación y diario de campo*

En forma conjunta con las actividades desarrolladas en la etapa anterior, la implementación de la guía de observación nos permitió responder al objetivo de identificar el nivel de integración del movimiento corporal que los profesores incorporan a las acciones pedagógicas en los espacios y tiempos organizacionales de la escuela.

En esta etapa se desarrollaron las siguientes actividades:

- Diseño e implementación de la guía de observación en las clases seleccionadas;
- Confección de diarios de campo en cada una de las clases seleccionadas tanto en el espacio áulico como en el espacio de juego.

❖ *Tercera Etapa: Evaluación de habilidades motoras, conciencia fonológica y habilidades pre-numéricas*

Para analizar el movimiento corporal en relación con el proceso de adquisición de contenidos escolares, realizamos actividades evaluativas motoras (Rosa Neto, 2002), de conciencia fonológica (Capovilla & Capovilla, 2007) y de habilidades pre-numéricas (Barbosa, 2007, *técnicas obtenidas en comunicación personal*).

Esta etapa evaluativa de los alumnos nos permitió responder a los dos últimos objetivos planteados:

- Comparar el nivel alcanzado en la adquisición de nociones pre-numéricas y habilidades básicas de la lectura entre clases con un nivel de empleo del movimiento corporal alto, medio y bajo.
- Establecer la dirección e importancia de la relación que el empleo del movimiento corporal en las clases de educación infantil presenta con el nivel de conocimientos adquirido por los niños.

Las actividades desarrolladas en el transcurso de esta etapa fueron las siguientes:

- *Evaluación motora de Rosa Neto (2002)*. La autora presenta un examen motor adaptado al ritmo evolutivo de los niños brasileños y a la realidad de recursos materiales, temporales, espaciales y edilicios de los CMEIs. Rosa Neto (2002, p.33) adapta pruebas de autores clásicos. Entre ellas: tests motores de Ozeretski, revisados por Guilmain; escala de desarrollo de Brunet/Lezine; test de imitación de gestos de Berges y Lezine; conductas perceptivomotoras del trabajo de Zazzo y colaboradores; prueba de rapidez y de organización temporal de Mira Stamback; pruebas II, VII y XI del Test de Dominancia Lateral de Harris.
- *Nivel de habilidades de conciencia fonológica de Capovilla & Capovilla (2007)*. Considerando que la habilidad de conciencia fonológica es un predictor indiscutible del futuro rendimiento lector, las pruebas están dirigidas a evaluar la habilidad que presentan los niños para manipular los sonidos del lenguaje en sus distintos niveles: fonémico y silábico. Las mismas permiten arribar a una idea aproximada sobre el nivel de conocimiento de los sonidos del lenguaje que presentan los niños, considerando que dicho conocimiento es necesario para comprender las correspondencias grafo-fonéticas. Las pruebas están diseñadas para ser utilizadas con niños de diferentes niveles socioeconómicos. “Tal procedimiento permite prevenir atrasos futuros en la adquisición de la lecto- escritura cuando es aplicado en niños de 4 a 5 años de edad, y permite remediar tales atrasos, cuando se aplica en niños de 6 a 8 años de edad” (Capovilla & Capovilla, 2007, p. 1). En coincidencia con estudios previos (e.g., Blachman, 1991; Byrne & Fielding-Barnsley, 1993; Lundberg, Frost & Petersen, 1988; Warrick, Rubin & Rowe-Walsh, 1993), los autores destacan la importancia del desarrollo de la conciencia fonológica para el proceso de adquisición de la lecto-escritura. Las tareas seleccionadas para evaluar dicha habilidad fueron las de síntesis silábica; rima; aliteración y segmentación silábica.
- *Nivel de habilidad pre-numéricas de Barbosa (2007, técnicas obtenidas en comunicación personal)*. Las pruebas están desarrolladas sobre la base de conceptos y procedimientos que la autora utilizó en su investigación sobre el

desarrollo matemático en niños brasileños de edad pre-escolar. La prueba se divide en dos partes para evaluar las siguientes habilidades: 1) Representación mental de números y 2) Contaje, cardinalidad y operaciones matemáticas.

❖ *Cuarta Etapa: Aplicación del instrumento nuevo (Backes, 2010).*

El objetivo general de la investigación es indagar y analizar, durante el desarrollo de las prácticas pedagógicas, la relación entre el movimiento corporal de los niños en los espacios y tiempos organizacionales de la escuela con los saberes formales adquiridos durante la primera etapa de su formación educativa. Para poder alcanzar dicho objetivo, elaboramos un instrumento nuevo que evaluara habilidades de conciencia fonológica y pre-numéricas mediante la realización de actividades que incorporaran un mayor empleo del movimiento corporal en comparación con las pruebas originales. Así, si en las clases los docentes desarrollan prácticas pedagógicas que permitan a los niños expresar espontáneamente su creatividad motriz durante el proceso de adquisición de los saberes formales, el instrumento posibilitaría analizar esa relación tan favorable para los niños en la educación infantil: el movimiento corporal en su la relación con los saberes.

1. Diseño

Para contrastar las hipótesis se llevó a cabo un diseño de tipo ecológico y longitudinal (de profundidad correlacional), de comparación entre grupos y con mediciones repetidas. Se seleccionaron 9 clases de CMEIs, cuya puntuación sobre la incorporación del movimiento corporal en las prácticas pedagógicas -obtenida a través de la administración de un cuestionario a la totalidad de los docentes de Educación Infantil de la región de SINOP- respondiera a las categorías alto, medio y bajo según un análisis de distribución de datos por cuartiles. De acuerdo con dicho dicho análisis quedaron constituidas tres condiciones experimentales: a) Grupo con puntuación alta, b) Grupo con puntuación media y c) Grupo con puntuación baja, conformado cada uno por tres clases de Educación Infantil.

Luego, se completaron guías de observación en las 9 clases seleccionadas (tres observaciones por clase) y se concretó una entrevista con cada uno de los docentes a cargo de dichas clases. Ambos instrumentos se orientaron a analizar en qué medida el docente emplea en sus estrategias pedagógicas el movimiento

corporal como herramienta para facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes escolares.

Por otra parte, se administraron pruebas de evaluación motora, evaluación de habilidades pre-numéricas y evaluación de habilidades de conciencia fonológica a los alumnos que integraron cada una de las 9 clases mencionadas a fin de evaluar el impacto del empleo de estrategias pedagógicas que incorporan el movimiento corporal sobre el nivel de conocimiento adquirido por los niños en habilidades pre-numéricas y pre-lectoras durante el primer año de Educación Infantil.

La presente es una investigación de carácter mixto (cuantitativa y cualitativa), focalizada en el estudio de una realidad específica con nueve clases de Pre II de la Educación Infantil del municipio de Sinop. Se realizó una triangulación de los datos obtenidos de diferentes fuentes (docentes, alumnos y trabajo áulico) mediante el análisis documental, un cuestionario y la entrevista a los docentes, observación de la práctica docente, mediciones de habilidades motrices, pre-numéricas y pre-lectores en los alumnos y observación de registro fotográfico y filmaciones. Se efectuó, también, una triangulación intra-metodológica al cotejar dos instrumentos cuantitativos entre sí -Guía de observación y Evaluaciones Pre-numéricas y Pre-lectoras. Se llevaron a cabo, además, dos triangulaciones inter-metodológicas al combinar instrumentos cualitativos y cuantitativos: Guía de observación y Cuestionario entre sí y datos obtenidos en Nociones pre-lectoras y pre-numéricas de los niños con el Cuestionario dirigido a docentes. Como mencionáramos, se empleó un diseño longitudinal con mediciones repetidas para evaluar la hipótesis que sostiene que la construcción de saberes es superior en las clases que los niños reciben prácticas pedagógicas que incorporan lenguaje corporal en comparación con las que enfatizan la transmisión del conocimiento.

Esta investigación por su naturaleza es no experimental, con un diseño de comparación entre grupos, ya que se busca evaluar 9 clases de pre-jardín agrupadas por la clasificación de sus docentes en categorías alta, media o baja; por su profundidad es explicativa, en tanto que busca analizar el impacto del empleo del movimiento corporal durante las prácticas pedagógicas en la adquisición de nuevos aprendizajes; por su extensión es micro-educativa, pues se limita a nueve clases de pre-jardín de una región de Brasil; por su alcance es longitudinal porque se resuelve en un período acotado de observaciones de clases y en dos momentos de evaluación de habilidades pré-numéricas y pré-lectores de los niños participantes; y por su fuente, es primaria porque recoge datos de primera mano.

Así, fue posible interpretar los datos sobre saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que permite analizar las acciones de los alumnos en sus interacciones con el mundo que los rodea, como esbozan sus recursos conceptuales y cómo los utilizan para construir los significados de sus circunstancias (Rrickson, 1986; citado por Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 623) y de su situación (Van y Cole, 2004; citado por Sampieri, Collado & Lucio, 2006, p. 623).

2. Contexto y Muestra

2.1. Situando el campo empírico de la investigación

La investigación fue realizada en el nivel pre II de la Educación Infantil en el municipio de Sinop. El municipio tiene treinta y cinco años de emancipación política administrativa y está localizado al norte de lo Provincia de Mato Grosso, a 500 km de la capital, ciudad localizada en la Amazonia Matogrosense, integrante de la Amazonia Legal. Su historia se remonta a la trayectoria de hombres y mujeres que decidieron iniciar una nueva historia de vida, en medio de la mata cerrada a fin de explorar económicamente la región, con incentivos políticos de ganar la tierra (mata cerrada), para desarrollar la región.

Personas de diferentes culturas migraron de varias regiones del país en busca de oportunidades de crecimiento profesional y económico y condiciones favorables de vida, lo que ocasionó un crecimiento rápido y desordenado de la región debido a la coyuntura de crecimiento explosivo de la población en un pequeño período de tiempo. Las instancias públicas no consiguen hasta hoy, responder a todas las necesidades básicas de la población, entre ellas a aquellas correspondientes a la Educación Infantil, cuyas condiciones físicas y edilicias actuales son precarias. En este contexto particular, la escolaridad infantil carece de una infra-estructura física y pedagógica adecuada a las necesidades educativas de los alumnos. La situación expuesta demanda una mayor responsabilidad política y social para atender los niños.

Es de conocimiento que los Estados de la Amazonia Legal poseen, en relación con otros estados, los espacios físicos más reducidos destinados a la Educación Infantil (guarderías y centros pre-escolares). En cada año escolar que se inicia, el municipio de Sinop experimenta un verdadero caos educacional debido a la escasa disponibilidad de vacantes para niños que deben iniciar la Educación

Infantil. La principal causa es la falta de espacio físico estructurado y adecuado. La estructura de gran parte de los CMEIs consiste en casas alquiladas cuyo espacio físico, tanto interno como externo, debe adaptarse para cumplimentar las exigencias mínimas de funcionamiento escolar. Los profesores son seleccionados al inicio del año lectivo a través de una prueba de evaluación de contenidos teóricos y evaluación de títulos. En función de los resultados son contratados para el ciclo lectivo en curso.

Como la realidad edilicia es precaria y la demanda de niños es muy grande, al comienzo del año escolar, los padres se manifiestan a través de los medios de comunicación y del Poder Judicial para reclamar sobre el derecho de ingreso de sus hijos a la Educación Infantil. La estructura física, por lo tanto, no responde a las demandas de matriculación en la Educación Infantil. Esta situación genera un conflicto de orden político-administrativo en las esferas del Poder Público, Ejecutivo y Judicial. Esta es una realidad difícil de administrar para la Secretaría Municipal de Educación y Cultura a cargo de coordinar los Centros Municipales de Educación Infantil (CMEIs) por el hecho de que un Juez es el que ordena matricular al niño aun en condiciones en las que las capacidades estructurales y edilicias no responden a dicha demanda.

El Consejo Municipal de Educación del municipio de Sinop es la esfera responsable de la Educación Infantil, organizada ésta en instituciones denominadas “Centro Municipal de Educación Infantil” para niños de cuatro a seis años de edad. Los Centros Municipales de Educación Infantil organizan el año lectivo en doscientos días lectivos, ochocientas horas, destinando cuatro horas diarias a la escolaridad del niño.

La realidad del país señala una atención deficiente a las demandas de la población infantil a la hora de incorporarse a la Educación Infantil, ya sea por una deficiencia en la implementación de lo que ya está definido por ley, o por limitaciones en los sistemas de administración pública.

Recurrir a las escuelas de Educación infantil, se justifica para muchas familias por la situación económica por la que atraviesan, ya que en la mayoría de los casos el objetivo es delegar a la escuela la función de cuidar y ocuparse del tiempo infantil para que los padres o los responsables consigan trabajar para satisfacer las necesidades básicas. La presente situación de desfasaje estructural surge como consecuencia de un contexto en el que se enfatizan los intereses políticos de responder a las necesidades de macro inversión por sobre los

requerimientos de organización pedagógica y estructura escolar concomitantes. Esto ocurre como una necesidad emergente de atender a los niños de aquellas familias que sufrieron transformaciones en sus estilos de vida como consecuencia de las modificaciones productivas, económicas y estructurales de la sociedad.

2.2. Muestra

La muestra estuvo constituida por 9 docentes (Tabla N°1) y 155 alumnos (Tabla N°2) de nueve clases correspondientes a seis Centros Municipales de Educación Infantil diferentes de la región de Sinop, Brasil.

La muestra inicial de alumnos estuvo constituida por 177 niños (de 5 y 6 años de edad). Acorde con los criterios de inclusión, se esperaba que la muestra estuviese integrada por niños de ambos sexos que presentaran las siguientes características: a) el portugués como primera lengua; b) con una habilidad cognitiva general acorde a la mayoría de los niños de la misma edad cronológica; c) sin alteraciones neurológicas, motrices, ni deficiencias auditivas; d) de nivel socio- económico bajo y e) que aún no decodificaban fonéticamente palabras escritas.

Dado que de los 177 niños, 22 no estuvieron presentes en la toma de la totalidad de las pruebas por ausencias o por mudanzas de un CMEI a otro, la muestra final quedó finalmente constituida por 155 niños (Edad Media = 5 años, 7 meses; 85 varones y 81 mujeres). Con el fin de preservar la identidad de las clases, se les asignó nombres de colores.

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

CLASE	SEXO	EDAD	INSTRUCCIÓN	TIPO	TIEMPO	CARGO
Azul	F	24	Post-grado (especialización)	Ed. Infantil y alfabetización	4 años	Efectiva
Lila	F	23	Post-grado (especialización)	N/C (cursando)	N/C	Contratada
Amarillo	F	30	Post-grado (especialización)	Ed. Infantil (cursando)	N/C	Contratada
Blanco	F	48	Post-grado (especialización)	Gestión Escolar	15 años	N/C
Rojo	F	44	Post-grado (especialización)	Psicología Gestión Escolar	22 años, 3 meses	Efectiva
Verde	F	N/C	Post-grado (especialización)	Ed. Infantil y alfabetización	3 años, 7 meses	Efectiva
Rosa	F	22	Superior	Pedagogía	2 sem.	Contratada
Celeste	F	38	Post-grado (especialización)	Gestión Escolar	12 años	Efectiva
Naranja	F	50	Post-grado (especialización)	Supervisión escolar	20 años	Efectiva

Tabla N°2. Tabla de variables socio-demográficas de los niños participantes

Clase	Azul	Lila	Amarillo	Blanco	Rojo	Verde	Rosa	Celeste	Naranja
n	21	21	20	17	18	21	18	16	14
Sexo									
F	13	12	12	9	6	9	9	7	4
M	8	9	8	8	12	12	9	9	10
Edad Cronológica	69.55 (3.05)	68.38 (4.23)	68.4 (3.50)	68.88 (5.29)	67.55 (2.59)	70.23 (2.95)	69.16 (2.85)	70 (7.93)	70.57 (3.99)
Edad Motora General	64.38 (8.00)	60.52 (6.18)	64.55 (7.33)	63.52 (5.35)	66.05 (6.34)	66.57 (6.64)	66.43 (7.09)	68.25 (4.50)	69.07 (7.47)

2.3. Procedimiento de Selección de las muestras

Para seleccionar el campo empírico de la investigación cumplimos las siguientes etapas:

- a) Se presentó por escrito la solicitud de autorización del trabajo empírico al gabinete de asesoría pedagógica de Educación Infantil de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura de la región de Sinop. El referido gabinete respondió autorizándolo en forma expresa en los Centros de Educación Infantil.
- b) A fin de obtener una muestra estratificada de los docentes y una selección estratégica de aquellos en los cuales se implementarían las guías de observación de clase y se evaluaría el nivel de adquisición de saberes de sus alumnos, se solicitó un permiso para participar de un encuentro de formación continua organizado por la Coordinación de Educación Infantil perteneciente a la Secretaria Municipal de Educación y Cultura. Por disposición, a dicho encuentro debían asistir la totalidad de los profesores de la región. Al comienzo de la reunión se obtuvo un informe de consentimiento por parte de los profesores presentes para completar un cuestionario y para participar de la investigación en caso que fueran seleccionados para integrar la muestra final (Anexo 1). Seguidamente, se distribuyeron los cuestionarios a los profesores presentes. Tal como lo expresamos anteriormente, el cuestionario se completó al principio del encuentro luego de haber explicado el contenido del mismo y las consignas correspondientes. De los veinticuatro (24) profesores del nivel pre II presentes en la reunión, veintiún profesores (21) respondieron al cuestionario. El tiempo estipulado para completar el mismo fue de 30 a 40 minutos según disposición de la Secretaría de Educación. El cuestionario consistió en preguntas cerradas y abiertas diseñadas para obtener información en las siguientes categorías: variables socio- demográficas, el empleo del movimiento corporal en la práctica pedagógica, el espacio físico, el tiempo y los materiales disponibles para el desarrollo de las clases (Anexo 2).
- c) Luego se calculó el puntaje obtenido por cada uno de los docentes en el cuestionario. Para realizar una selección aleatoria de los docentes con puntuación alta, media y baja, se efectuó una selección por cuartiles. El valor medio obtenido en el cuestionario fue de 209.4 con una desviación

típica de 30.6. El valor 15.3 corresponde a la mitad de la media. Por lo tanto, los puntajes totales mayores de 224.7 ($209.4+15.3$) se consideraron ALTOS; los menores de 194.1 ($209.4 - 15.3$) BAJOS y los restantes MEDIOS. En forma aleatoria, se seleccionaron tres profesores con puntuación alta, tres profesores con puntuación media y tres profesores con puntuación baja. El criterio de selección por cuartiles estuvo afectado por la variable de sesgo, ya que justamente los docentes que puntuaron en el cuartil correspondiente al 10% inferior dejaron incompleta la sección correspondiente a preguntas abiertas como demostrando así falta de interés en completar el instrumento. Como tanto el 5% como el 10% inferior de la muestra estuvo representado por un solo sujeto, se tuvo en cuenta el criterio de seleccionar tres personas que estuvieran en el cuartil correspondiente al 25% inferior y al 25% superior, que no incluyera a la persona cuyo puntaje representaba el valor mínimo y el máximo de la muestra, controlando de esta manera la variable extraña mencionada. Con la selección de las profesoras y sus clases como obtuvimos así la muestra de los alumnos y del campo empírico de la investigación. Todas las profesoras desarrollan su trabajo con una carga horaria de 40 horas, o sea, que imparten clases a dos grupos de alumnos, uno correspondiente al grupo matutino y otro correspondiente al grupo vespertino. Se seleccionó una sola clase por profesora en forma aleatoria sin conocerla ni consensuarlo anticipadamente con la docente (ANEXO 3 y ANEXO 4).

3. Mediciones

Evaluación de Variables Dependientes

3.1. Cuestionario para docentes: Como mencionamos anteriormente, el cuestionario tuvo como objetivo seleccionar las docentes y sus clases a cargo. Mediante las preguntas se obtuvo información relacionada con las prácticas pedagógicas, el espacio físico donde se desarrollan y el nivel de incorporación del movimiento corporal a las mismas. La primera parte del instrumento consistió en una serie de preguntas cerradas dirigidas a obtener datos de identificación del docente y referidos a la actividad que desempeña (edad, sexo, nivel máximo de instrucción alcanzado; desempeño de la actividad docente, tiempo de servicio en la docencia, remuneración mensual, nombre del CMI donde trabaja, período de trabajo, número de alumnos a cargo por turno). La segunda parte del instrumento consistió en una serie de preguntas cerradas agrupadas en cuatro tablas para

obtener información en relación con las siguientes variables: a) Organización del espacio físico del CMI; b) Tiempo empleado en desarrollar en la clase actividades que incorporan movimiento; c) Disponibilidad y uso de recursos materiales específicos y alternativos en las clases y d) Actividades motoras presentes en las prácticas educativas desarrolladas con los niños. Los docentes debieron consignar con una cruz (X) según corresponda: S (siempre), AV (a veces), N (nunca), NS/NC (no sabe, no contesta). La tercera y última parte del instrumento consistió en una serie de 18 preguntas abiertas dirigidas a profundizar la información anterior referida a las prácticas pedagógicas desarrolladas.

3.2. Guía de Observación: Para evaluar la variable independiente -el empleo del movimiento corporal en las estrategias pedagógicas aplicadas en el aula para la adquisición de saberes- se diseñó una guía de observación (Anexo 5). Con el objetivo de observar la relación acaecida en el desarrollo de las prácticas pedagógicas entre el movimiento corporal de los niños en los espacios y tiempos organizacionales de la escuela con los saberes formales, se efectuaron observaciones sistemáticas de cada una de las clases sobre la base de una guía de observación de 102 indicadores teniendo en cuenta tanto la técnica molar (la que determina como unidad de observación grandes bloques de conducta para enfocarlos en conjunto) como la molecular, que emplea como unidad de observación conductas menores y específicas. Para tal fin, se realizaron tres observaciones por clase de 4 horas de duración, sumando un total de 12 horas por clase. Los grandes bloques por evaluar fueron: a) *La organización del espacio del Centro Municipal de Educación Infantil*; b) *Tiempo y autonomía de las actividades de clase*; c) *Actividades motrices desarrolladas con los niños*; d) *Actividades que sugiere el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil*; e) *Planificación docente* y f) *Disponibilidad y uso de recursos materiales específicos y alternativos*. En esta instancia, también se elaboró el espaciograma interno del aula y un espaciograma externo de cada clase (Anexos 6 Y 7).

3.3. Diarios de Campo: Se efectuó además un registro narrativo a la manera de una etnografía áulica de cada una de las clases observadas referidas a la interacción entre el docente y el alumno en sus dimensiones verbal y motriz. Las observaciones realizadas y registradas en el diario de campo se incluyen en el Anexo 8.

3.4. Registros Fotográficos y Filmaciones: Con el objetivo de evaluar la confiabilidad del instrumento, se llevaron a cabo filmaciones de las clases (interacciones verbales y empleo del movimiento corporal) y registros fotográficos

de las mismas (empleo del espacio). Para utilizar estos dispositivos, se obtuvo autorización por parte de los padres, el docente y la dirección de los CME. Se consideró que al investigar el movimiento corporal y la relación con los saberes sería interesante obtener imágenes para la tesis, pues creemos que la imagen expresa más que lo que se puede llegar a describir sobre lo observado y, por lo tanto, puede enriquecer la metodología cuantitativa empleada. Kramer (2001) expresa que la fotografía es una invitación a la constante relectura, a una forma diversa de ordenar el texto *"imagético"*, acreditando que puede ser mirada de diferentes maneras en distintos momentos, lo que puede provocar otras interpretaciones. Las filmaciones fueron realizadas para auxiliar en el análisis y para verificar la expresividad de los niños.

Tanto los registros fotográficos como las filmaciones se llevaron a cabo durante las observaciones y durante las actividades de evaluación de los alumnos.

Evaluación de variables Independientes

3.5. Evaluación motora: Para la evaluación motora se utilizó la escala de desarrollo motor (EDM) de Rosa Neto (2002) con algunas adaptaciones en relación con materiales y espacios disponibles en los CMEs. Este instrumento se elaboró a partir de otros tests motores respaldados por autores clásicos como Ozerestski, Brunet y Lezina, Berges y Lezine, Mira-Stambak, Galifret-Granjon, Piaget y Head.

La EDM divide la evaluación en siete áreas: *motricidad fina, motricidad global, equilibrio, esquema corporal, organización espacial, organización temporal y lateralidad*. Este instrumento 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: muy superior, superior, normal alto, normal medio, normal bajo, inferior y muy inferior. Para determinar la lateralidad, se evaluó la preferencia de la mano, el ojo y el pie (Anexo 9).

En síntesis, el instrumento brinda información sobre las siguientes variables:

- Motricidad Fina;
- Motricidad Global;
- Equilibrio;
- Organización espacial y
- Lenguaje/ Organización Temporal;

Y permite obtener la siguiente información sobre los siguientes constructos:

- Edad Motora General (EMG);
- Edad Cronológica (EC) y
- Cociente Motor General (QMG);

Los tests de lateralidad del instrumento involucran pruebas de: manos, ojos y pies.

3.6. Evaluación de habilidades pre-lectoras: Capovilla & Capovilla (2007). Fueron seleccionados los siguientes tests de evaluación de la consciencia fonológica: síntesis silábica; rima; aliteración; y segmentación silábica (Anexo 10).

1. *Síntesis Silábica*: Esta tarea consiste en que el participante escuche palabras segmentadas en sílabas que luego debe integrar en la palabra correspondiente. El niño debe unir las sílabas articuladas por el examinador, diciendo qué palabra resulta de la unión. Consigna: *"Vamos a jugar el juego del robot. Yo voy hacer de cuenta que soy un robot que habla cortando las palabras en partes (sílabas) y vos tenés que adivinar lo que dijo el robot"*. El examinador articula las palabras lentamente (una sílaba por segundo). Se comienza con el ítem de ensayo *"¿Qué palabra resulta de la unión de PA-PEL"* (respuesta: *"papel"*) Al niño se le presentan dos ítems de prueba. La prueba consta de dos ítems de ensayo y cuatro ítems de prueba. Se otorga un punto por cada respuesta correcta.

2. *Rima*: Esta tarea evalúa la capacidad para identificar y aparear sílabas finales. El niño debe juzgar, dentro de tres palabras, cuáles son las dos que terminan con la misma sílaba. Consigna: *"Yo te voy a decir tres palabras, dos terminan con el mismo sonido y una termina con un sonido diferente. Decime cuáles son las dos palabras que terminan con el mismo sonido"*. Se comienza con los ítems de ensayo: *"¿Qué palabras terminan con el mismo sonido? BOLO, MALA, ROLO"* (respuesta: *BOLO-ROLO*). La prueba consta de dos ítems de ensayo y cuatro ítems de prueba. Se otorga un punto por cada respuesta correcta.

3. *Aliteración*: Esta tarea evalúa la capacidad del niño para identificar y aparear sonidos iniciales. El niño debe juzgar, dentro de tres palabras, cuáles son las dos que empiezan con el mismo sonido. Consigna: *"Te voy a decir tres palabras, dos empiezan con el mismo sonido y una empieza con un sonido diferente"*. Primer ítem de ensayo: *"Nombrá cuáles son las dos palabras que empiezan con el mismo sonido: INVEJA, INCHAR, UNIAO"* (respuesta *inveja- inchar*). Se presentan dos ítems de ensayo y cuatro de prueba. Se asigna un punto por cada respuesta correcta.

4. *Segmentación Silábica*: Consiste en segmentar palabras bisilábicas y trisilábicas en sus correspondientes sílabas. El examinador pronuncia una palabra completa y el niño la debe separar en sílabas. Consigna: "Te voy a decir una palabra. Tú harás de cuenta que eres un robot que repite la palabra que escuchó separadamente". Por ejemplo LIVRO (respuesta: li-vro)". La prueba consta de dos ítems de ensayo y cuatro de evaluación. De la misma manera que en las pruebas anteriores, se asigna un punto por cada respuesta correcta.

3.7. Evaluación de habilidades pre-numéricas: (Barbosa, 2007, *técnicas obtenidas en comunicación personal*) (Anexo 11). La autora divide el protocolo original en dos grandes dimensiones: 1) Representación mental de números y 2) Contaje, cardinalidad y operaciones numéricas.

Dimensión 1: Representación mental de números

1.1. Reproducción no verbal de cantidades

1.1.1. Reproducción de orden elemental con objetos heterogéneos (1,2) 3, 4 y 6

Evalúa la representación mental (no verbal) del número. La tarea consiste en que el niño ordene objetos de la misma manera que lo ha hecho el examinador. El número de objetos se va incrementando a través de los ítems de prueba. Antes de comenzar, el investigador le muestra una caja al niño con distintos objetos. Le dice que van a jugar con esos objetos. El experimentador saca una serie de objetos en orden y el niño debe repetir la tarea respetando el conjunto de objetos y su secuencia. Consigna: "Mirá lo que voy a hacer con estos objetos... Ahora hacé uno igual al mío". Después pregunta: "El tuyo está igual al mío. ¿Qué podemos hacer para que tu diseño quede igual al mío?" Por ejemplo: dos objetos: 1 CD y 1 palito. Se prosigue con los 3 ítems de prueba (3, 4 y 6 elementos heterogéneos). Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

1.1.2. Juicio de equivalencia visual con objetos homogéneos (2) 2, 4 y 6

El objetivo de esta tarea es evaluar la capacidad del niño de reproducir una determinada cantidad de objetos. El examinador le solicita al niño que arme un conjunto exactamente igual al de él. Consigna: "Observá lo que voy a hacer. Tenés que armar un

conjunto exactamente igual al mío". Cómo ítem de ensayo el examinador emplea dos objetos. "Ahora hacés un conjunto exactamente igual al mío". Se prosigue con los 3 ítems de prueba con las cantidades 3, 4 y 6. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta

1.2. Contar. Contar objetos que el niño ve

1.2.1. Lo que veo. Contar objetos homogéneos en forma de padrón. En esta tarea el investigador le presenta al niño una carta por vez con dibujos de uno o más objetos y pregunta al niño "¿Qué ves?". El niño debe describir lo que observa en cada tarjeta sin recibir feedback del examinador.

La prueba consta de dos ítems con las siguientes cantidades (4 y 10) 4 coches y 10 lápices. Se otorga 1 punto por cada acierto.

1.2.2. Lo que veo. Contar objetos homogéneos en forma no-padrón El niño cuenta los diseños y habla sobre lo que observa. La prueba consta de 6 ítems (1, 3, 8, 5, 4 y 3) 1 pájaro, 3 flores, 8 ruedas, 5 niños, 4 perros, 3 peces. Se asigna 1 punto por cada acierto.

1.3. Contar. Contar hasta el número que el niño sabe.

El investigador solicita al niño que cuente en forma oral hasta dónde sabe contar. Consigna: "Contá hasta el número más grande que conoces". Cuando el niño para de contar el examinador pregunta "¿Terminaste?". Si responde que sí, se pasa a la siguiente actividad; si contesta que no, se le pide nuevamente que cuente hasta el mayor número que conoce. Se otorga el siguiente puntaje según sea el mayor número alcanzado por el niño al contar: 0 a 5= 0 puntos, 5 a 10= 1 punto, 11 a 15= 2 puntos, 16 a 20= 3 puntos, 20 a 29= 4 puntos, 30 a 38= 5 puntos.

Dimensión 2: Contaje, cardinalidad y operaciones numéricas

2.1. Contar acciones. El investigador le presenta al niño un muñeco y dice "A este muñeco le encanta saltar y salta tantas veces como yo le pido. A veces salta mucho y a veces salta poco. ¿Vamos a ver cuántos saltos da? Observa". El niño debe contar y decir cuántos saltos dio el muñeco. La prueba consta de 3 ítems (3, 4 y 6 saltos). Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

2.2. Cardinalidad. El niño debe colocar en un recipiente tantos objetos como le indique el examinador. El examinador le explica al niño que debe colocar los objetos en un recipiente. Consigna: *"Pon en el recipiente "x" objetos"*. Consta de 4 ítems (3) 3 dados del mismo color; (6) 6 flores del mismo color; (4) 2 autos blancos-2 autos verdes; (10) 6 autos amarillos-3 azules y 1 rojo). Se asigna 1 punto por cada respuesta correcta.

2.3. Operaciones numéricas

2.3.1. Adición de objetos. El examinador muestra al niño los objetos que serán manipulados. Luego familiariza al niño con el juego empleando adiciones tales como $2+1$ y $1+2$. Cuando el niño comprende la dinámica del juego, se prosigue con los ítems de prueba. Consigna: *"Yo voy a colocar 3 flores en este recipiente. Ahora voy a colocar una flor más dentro del recipiente. ¿Cuántas flores hay dentro de la vasija ahora?"*. Consta de 2 ítems, un punto por cada acierto.

2.3.2. Sustracción de objetos. El procedimiento es similar al anterior. Consigna: *"Voy a colocar 3 flores en esta vasija (contar al niño la cantidad). Ahora voy a sacar 1 flor de la vasija. ¿Cuántas flores hay ahora dentro de la vasija?"*. La prueba presenta dos ítems, un punto por cada acierto.

2.3.3. Anterior y posterior. El investigador pregunta al niño qué número viene después o antes de un número determinado. Por ejemplo, *"¿Qué número viene después del 3?"* Son 4 ítems de prueba, dos para número anterior y dos para posterior. Se asigna un punto por cada respuesta correcta.

3.8. Instrumento Nuevo de Evaluación de los Saberes (conciencia fonológica y habilidades pre-numéricas) en relación con el movimiento corporal. Para diseñar las actividades empleamos las mismas palabras que aquellas de la prueba original de evaluación de la conciencia fonológica y los mismos números y cantidades que la prueba original de evaluación de las nociones pre-numéricas. La adaptación consistió en incorporar actividades que involucraran el movimiento corporal, generando un desafío cognitivo en los niños al desarrollar estrategias para relacionar el pensamiento con su expresividad y el movimiento para arribar a la solución de las tareas planteadas (Anexo 12). A continuación, se lo describe.

A) CONCIENCIA FONOLÓGICA

3.8.1. Síntesis silábica-equilibrio: El niño debe unir las sílabas que pronuncia el examinador y enunciar la palabra en forma integrada. Consigna: *"Vamos a jugar el juego del robot, yo voy hacer de cuenta que soy un robot. Voy a decir las partes de las palabras (sílabas) y a dar un pasito para cada pedacito da palabra sobre la cuerda. Primero debes decir la palabra que trató de decir el robot y luego caminar sobre esta cuerda como yo y dar un paso por cada sílaba"*. Consta de 4 ítems de prueba y se asigna 1 punto por cada acierto.

3.8.2. Rima-motricidad global: El investigador dispone en el piso tres aros cada uno con un dibujo en su interior. El niño debe juzgar, de tres palabras que pronuncia el investigador, cuáles coinciden con los dibujos, cuáles son las dos palabras que terminan con el mismo sonido. Investigador: *"Voy a decirte tres palabras, dos terminan con el mismo sonido y una termina con un sonido diferente. Tienes que saltar dentro de los aros cuyos dibujos terminan con el mismo sonido"*. La prueba consta de dos ítems de ensayo y cuatro de prueba. Se otorga 1 punto por cada respuesta correcta.

3.8.3. Aliteración - motricidad fina: El niño debe juzgar, dentro de tres dibujos, aquellos dos cuyos nombres que *empiezan* con el mismo sonido y ponerlos en una bolsa. Consigna: *"Te voy a decir tres palabras, dos empiezan con el mismo sonido y una empieza con un sonido diferente"*. *"Toma los dibujos de las dos palabras que empiezan con el mismo sonido y las metes en esta bolsa"*. Presenta 4 ítems y se otorga 1 punto por cada acierto.

3.8.4. Segmentación silábica-motricidad global-organización espacial: El niño debe separar una palabra hablada por el investigador en sus correspondientes sílabas, dando un salto por cada sílaba que presenta la palabra. Consigna: *"Yo te voy a decir una palabra y vos vas a ser de cuenta que sos un robot que repite las palabras en partecitas dando un salto por cada partecita de la palabra"*. La prueba presenta dos ítems de ensayo para que el niño comprenda la consigna y cuatro ítems de prueba para evaluar la habilidad. Se asigna 1 punto por respuesta correcta.

B) NOCIONES PRE-NUMÉRICAS

3.8.5. Representación mental

3.8.5.1. Reproducción no verbal de cantidades

3.8.5.1.1. Reproducción de orden elemental (3- 4- 6)- esquema corporal: El investigador lleva una serie de objetos hacia una caja. Al ir hacia la caja, salta alternando los pies en el centro de tres aros. Al regresar salta en dos pies. El niño debe realizar la misma actividad motriz para trasladar la serie de objetos correspondientes a cada ítem de la prueba. El niño debe respetar no sólo el objeto que se traslada sino el orden que se lo desplaza dentro de la serie. En el ítem de ensayo se explica la tarea con dos cantidades (1 CD y 1 palito). Los ítems de prueba son 3 y consisten en series de 3, 4 y 6 objetos diferentes.

3.8.5.1.2 Juicio de equivalencia visual (3- 4- 6). El examinador traslada series de 3, 4 y 6 maderas. El niño debe trasladar la misma cantidad de objetos mediante la actividad motriz descrita en la tarea anterior. La prueba consta de 3 ítems.

3.8.5.2 Representación mental - lenguaje - motricidad fina y global.

3.8.5.2.1. Lo que veo. Objetos homogéneos en forma de patrón En esta tarea el investigador le presenta al niño una carta por vez con dibujos de uno o más objetos. El niño debe contar con los dedos de la mano el número de objetos que observa y mostrar la cantidad de dedos. La prueba consta de dos ítems con las siguientes cantidades (4 y 10) 4 coches y 10 lápices. Se otorga 1 punto por cada acierto.

3.8.5.2.2 Lo que veo. Contar objetos homogéneos en forma no-patrón. El niño cuenta los diseños y habla sobre lo que observa. Se le pide que dé tantos saltos como objetos observa en cada tarjeta. La prueba consta de 6 ítems (1, 3, 8, 5, 4 y 3) 1 pájaro, 3 flores, 8 ruedas, 5 niños, 4 perros, 3 peces. Se asigna 1 punto por cada acierto.

3.8.5.3. Representación mental de los números - organización temporal

El niño debe contar hasta el mayor número que conozca acompañando el conteo con golpes que haga con un lápiz sobre la mesa. Un golpe por cada número que cuente. Se puntúa de la misma manera que en la prueba original.

3.8.6. Contar, Cantidad y Operaciones Matemáticas

3.8.6.1 Contar acciones-motricidad fina. El investigador le presenta al niño un muñeco. Comenta que el muñeco da tantos saltos como el investigador le pida.

Consigna: "Vamos a ver cuántos saltos dará" Con tinta en sus dedos el niño debe representar en una hoja una mancha por cada salto que observa en el muñeco. Por ejemplo, si el muñeco da 3 saltos, él deberá marcar con sus dedos tres manchas en una hoja. Se trabajan las cantidades 3, 4 y 6 (3 ítems).

3.8.6.2 Cantidad-organización espacial. Se le presentan al niño dos recipientes, uno ubicado a su derecha y otro a su izquierda. El examinador toma dos elementos y coloca uno en cada recipiente. El niño debe respetar la consigna del examinador ubicando los objetos en una u otra vasija según la dirección que se le indique. Se trabaja con objetos homogéneos las siguientes cantidades: 3 y 6. Se trabajan con objetos heterogéneos las siguientes cantidades: 4 y 10.

3.8.6.3 Operaciones matemáticas-motricidad global

3.8.6.3.1. Adición con objetos (3+1 y 7+3). El niño tiene que hacer de cuenta que camina atravesando un río para llevar 3 flores al otro lado del río, luego debe regresar y llevar una flor más. Luego, se pregunta *¿Cuántas flores llevaste a la otra orilla?* La prueba consta de dos ítems.

3.8.6.3.2 Resta con objetos (3-1 y 10-1). El niño hace de cuenta que traslada tres elementos al otro lado del río, el examinador quita uno y le pregunta *¿Cuántos elementos quedaron?*. Presenta dos ítems de prueba.

3.8.6.3.3 Contar-equilibrio. Se pregunta al niño qué número viene después del 3 y del 7 y cuál antes del 4 y del 6. Para responder se le pide que haga equilibrio sobre un pie hasta obtener la respuesta. Se evalúan 4 ítems.

4. Procedimientos

Primera Etapa: Selección del campo empírico de la investigación y de los participantes (docentes y alumnos)

Solicitud de autorización. El gabinete de asesoría pedagógica de Educación Infantil de la Secretaría Municipal de Educación y Cultura autorizó formalmente la ejecución del trabajo empírico en los Centros de Educación Infantil.

Administración del cuestionario. Como señaláramos, se programó con antelación que la administración del cuestionario se implementara al comienzo del encuentro. En dicha instancia se explicó a los docentes algunas de las características de la investigación y se les leyó el Informe de consentimiento, aclarando que la decisión de responder al cuestionario y participar de la investigación era personal. Como explicamos anteriormente, el cuestionario

consistió en una serie de preguntas cerradas y abiertas referidas a antecedentes de formación de los docentes, prácticas pedagógicas, empleo del espacio y materiales. De las 24 profesoras presentes, 21 respondieron el cuestionario.

Selección de la muestra. Seguidamente volcamos los datos del cuestionario en una planilla Excel. Para seleccionar las 9 docentes en las que aplicaríamos las guías de observación y evaluaríamos a sus alumnos, seguimos el procedimiento de selección de la muestra descrito en el punto (c). Así quedaron constituidos tres grupos de docentes: 3 con puntuación alta, 3 con puntuación media y 3 con puntuación baja mediante la clasificación del puntaje del cuestionario respondido. Dicha puntuación está referida al nivel con que las docentes emplean el movimiento corporal como medio para facilitar la adquisición de saberes escolares. Para preservar su identidad, asignamos a cada docente el nombre de un color: Puntuaciones altas (AZUL, LILA y GRIS), medias (AMARILLO, ROSA y CELESTE) y bajas (BLANCO, ROJO y VERDE). Las nueve profesoras elegidas mostraron muy buena predisposición para participar en el trabajo de investigación.

De esta manera quedó también determinada la muestra correspondiente a los niños. Evaluamos nivel de habilidades pre-lectoras y pre-numéricas en cada grupo de niños correspondiente a cada una de las clases de los docentes seleccionados (n = 155).

Segunda etapa: Trabajo de campo. Guía de Observación y Diarios de Registro de las actividades de los docentes seleccionados

Con la muestra y el campo empírico elegido, pasamos a la siguiente etapa cuyo objetivo fue observar la relación acaecida en el desarrollo de las prácticas pedagógicas entre el movimiento corporal de los niños en los espacios y tiempos organizacionales de la escuela con los saberes formales.

Se efectuaron 12 horas de observación con cada clase, con registro en diario de campo y sobre base de una guía de observación que se confeccionó para la interpretación comprensiva de las mismas variables respondidas por las profesoras en el cuestionario a través del cual fueran seleccionadas.

Las observaciones realizadas y registradas en el diario de campo se incluyen en el Anexo 5.

Tercera Etapa: Trabajo de campo. Evaluación de habilidades motoras, conciencia fonológica y pre-numéricas de los alumnos de las 9 docentes seleccionadas

Para identificar el nivel de integración del movimiento corporal que los profesores incorporan a las acciones pedagógicas y su impacto en el nivel de saberes adquiridos por los niños, se diseñaron los protocolos de registro de las pruebas de Escala de Desarrollo Motor; Evaluación de Nociones Pre-numéricas y Evaluación de Conciencia Fonológica y se administraron dichas pruebas en forma individual a cada uno de los niños de las clases pertenecientes a las nueve docentes seleccionadas. En esta etapa de recolección de datos las pruebas fueron aplicadas por el investigador principal y por dos estudiantes de la carrera de Educación Física de la FASIPE (Facultad de Sinop, Brasil).

La colecta de los datos fue realizada en los CMEIs en horario de clase de los niños. Los niños fueran evaluados en situaciones de espacio precario, pues en las escuelas no hay disponibilidad física de ningún tipo para hacer las evaluaciones. Se describen a continuación los CMEIs con nombres *ad hoc* para resguardar la confidencialidad de la información.

1- Institución “*Sueño hermoso*” (Docente Azul, Amarillo y Lila):

En esa institución el espacio fue el más precario de todos. Desarrollamos las actividades en los lugares que en el momento estaban más tranquilos y con menos barullo de conversación o de juego de los niños. Por ello, cambiábamos mucho el lugar de evaluación: en la acera, en la oficina de la directora, en la clase de los profesores o en el depósito de materiales diversos.

2- Institución “*Amar la vida*” (Docente Blanco):

El lugar disponible en ese CMEI era una clase ocupada también para guardar materiales de limpieza, los recursos de audio, etc.

3- Institución “*Ser feliz*” (Docente Rojo):

Realizamos la evaluación motora en la acera y las restantes en una clase muy pequeña, destinada a guardar los materiales de trabajo de los profesores.

4- Institución “*Felicidad siempre*” (Docente Verde):

En esa institución realizamos las actividades en una clase de buen tamaño, la sala de video, que la directora dispone para hacer las evaluaciones

5- Institución “*Educación con amor*” (Docente Rosa):

En esa institución realizamos también la evaluación motora en la acera, las actividades sin movimiento en una clase muy pequeña (destinada a guardar ropas que utilizan para sacar fotografías); después para las otras, la coordinadora

organizó un espacio, más grande y tranquilo en un sector seguro de un auditorio desocupado, para poder desarrollar las actividades tranquilamente.

6- Institución “*Cariño dulce*” (*Docente Celeste*):

En esa institución el uso del espacio fue muy complicado. El único disponible era en la acera de entrada del CMEI; por ello, cuando las personas llegaban al CMEI, era necesario interrumpir la actividad para no perjudicar el niño, pues en algunos casos se distraía.

7- Institución “*Jugar y aprender*” (*Docente Naranja*):

En esa institución la evaluación motora fue realizada en la acera y las restantes en el laboratorio de informática.

Como señaláramos, las evaluaciones motoras tuvieron el auxilio de dos alumnas de la licenciatura en Educación Física de la FASIPE; en cambio, en las otras actividades evaluativas, solo una alumna realizó algunas evaluaciones, siempre junto con la investigadora.

El registro fotográfico y filmaciones

El registro fotográfico y las filmaciones se realizaron durante la segunda y tercera etapa. Para utilizar este instrumento, solicitamos autorización a la dirección de los CMEIs, los padres de los niños participantes y los docentes.

En nuestro intento de investigar la relación entre el movimiento corporal y la relación con los saberes, consideramos interesante captar algunas imágenes de esta relación en los espacios escolares e integrarlas a nuestro estudio, ya que creemos que la imagen ofrece explicaciones más elocuentes sobre la temática.

Tanto los registros fotográficos como las filmaciones fueron realizados durante las observaciones y durante la realización de las actividades evaluativas a los niños.

Cuarta etapa: Implementación del Instrumento Nuevo para la evaluación de los saberes infantiles

Finalmente, entre los niños que se evaluaron previamente, se seleccionó en forma aleatoria un grupo de 6 niños por aula para administrar en los mismos el instrumento nuevo. La muestra para esta aplicación estuvo constituida por 54 participantes. Dada la similitud en estructura compartida por los instrumentos originales con el instrumento nuevo, para evitar la variable confundente que los

alumnos pueden obtener mejores resultados con el instrumento nuevo en comparación con el original por la familiaridad con el mismo, no se tendrá en cuenta en los análisis las diferencias obtenidas entre las tomas llevadas a cabo con ambas versiones. Por consiguiente el análisis del instrumento nuevo estará dirigido a evaluar sus cualidades psicométricas. Se determinará la confiabilidad del instrumento, la homogeneidad de los ítems, su potencialidad discriminativa y nivel de dificultad.

Los datos de todos los instrumentos empleados fueron volcados en dos planillas: una referida a los datos de los docentes y otra a los de los niños participantes.

A partir del tiempo de permanencia en los CMEIS y las actividades realizadas fuimos estructurando el análisis sobre el tema de movimiento corporal y la relación con los saberes.

Los resultados descritos en el próximo capítulo son fruto de las vivencias acontecidas en los contextos educacionales a través de la aplicación de los instrumentos. Se llevará a cabo un análisis descriptivo de los datos; una triangulación de los datos obtenidos a partir de las observaciones, realización de las actividades evaluativas y los registros fotográficos desde la reflexión tejida en el marco teórico ya presentado; análisis factorial para evaluar la validez de los instrumentos y un análisis de varianza para evaluar el efecto del empleo del movimiento corporal en las prácticas pedagógicas de las clases de Educación Infantil sobre el nivel de conocimientos adquirido por los niños.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En el presente capítulo, se expone el proceso de análisis implementado¹ a los efectos de alcanzar los objetivos propuestos; se adopta un enfoque tripartito: A) análisis cuantitativo de los resultados y cálculo de las cualidades psicométricas de los instrumentos de evaluación; B) prueba de las hipótesis; C) ponderación de las cualidades psicométricas del nuevo instrumento de evaluación.

1. Análisis Cuantitativo de los Resultados. Validez, Confiabilidad, Discriminación y Nivel de Dificultad de los Instrumentos de Evaluación

Se efectúan los siguientes análisis de los datos de la muestra respecto de Actividades Evaluativas de Conciencia Fonológica (Capovilla y Capovilla, 2007) y Pruebas de Habilidades Pre-numéricas (Barbosa, 2007): descripción de la variable y sus dimensiones, determinación de la confiabilidad del instrumento de evaluación, estudio de la homogeneidad de los ítems, de su potencialidad discriminativa y nivel de dificultad.

1.1. Conciencia fonológica

1.1.1. Descripción de los resultados

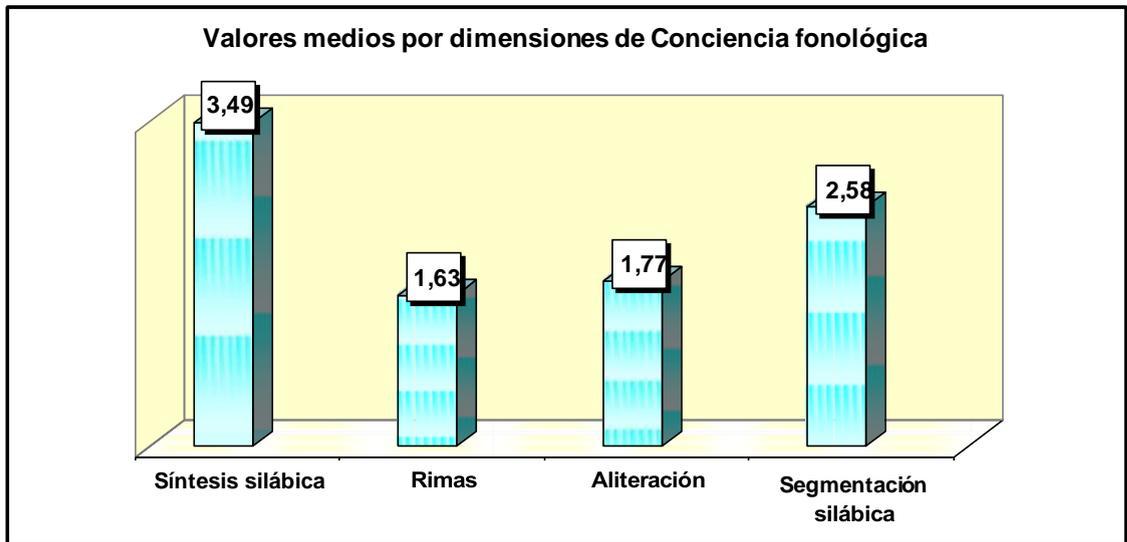
Tabla Nº 3. Valores descriptivos de la escala Conciencia fonológica

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Síntesis silábica	154	4	3,49	0,94	4	0	4
Rimas	154	4	1,63	1,06	2	0	4
Aliteración	154	4	1,77	1,25	2	0	4
Segmentación silábica	154	4	2,58	1,47	3	0	4
CONCIENCIA FONOLÓGICA	154	16	9,46	3,44	10	1	16

En la representación gráfica de las Medias:

¹ A excepción de las pruebas de hipótesis en las que se emplea el software *JUMP IN en los Análisis de Varianzas*, para todos los cálculos, se utiliza el software *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versión 11.5.

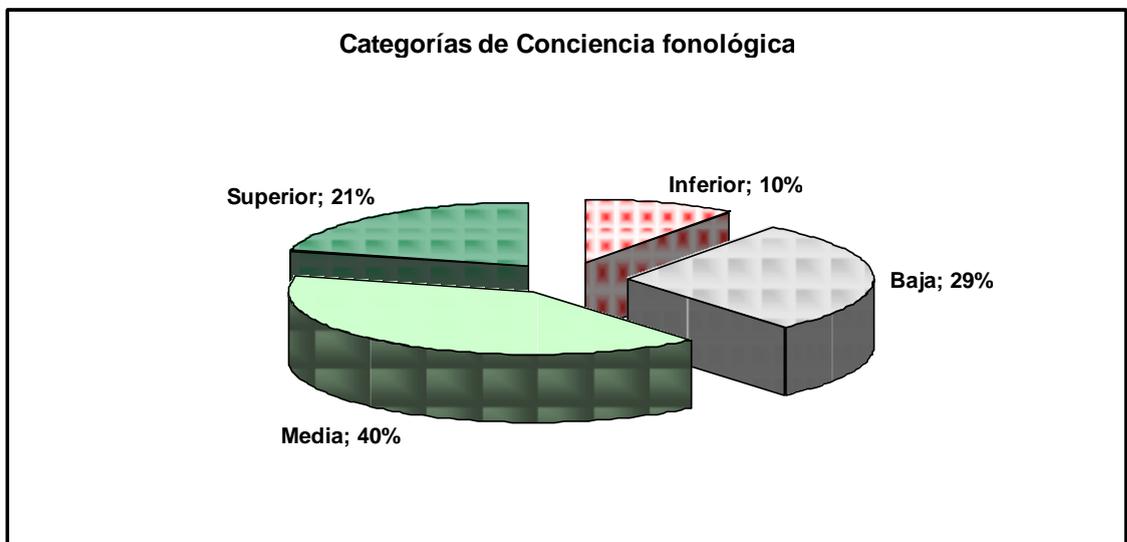
Gráfico N° 1. Medias de las dimensiones de Conciencia fonológica



El gráfico muestra la Media más alta en la dimensión Síntesis silábica y la más baja en Rimas.

Respecto de la puntuación total en cuatro categorías² de Conciencia fonológica, los resultados son:

Gráfico N° 2. Porcentaje por categorías de Conciencia fonológica



Luego, el 61% de la muestra alcanza, al menos, 9 puntos (de 16) en la evaluación de Conciencia fonológica.

² Se determinan en cuatro intervalos: puntajes 1 a 4; 5 a 8; 9 a 12; 13 a 16.

1.12. Cualidades psicométricas

Se calculan la confiabilidad de cada dimensión y total mediante el *alpha de Cronbach* -prueba estadística preferida por la investigación científica en tanto requiere una sola administración del instrumento-, la homogeneidad de los ítems -a través del cálculo de la correlación biserial entre cada ítem y la puntuación total-, la discriminación por medio del contraste de los grupos extremos en el porcentaje de respuestas correctas y el nivel de dificultad de los ítems en función de la proporción de alumnos que los responden correctamente.

En confiabilidad, los resultados son:

Tabla Nº 4. Coeficientes de confiabilidad por dimensiones y total de Conciencia fonológica

	α DE CRONBACH
Síntesis silábica	0,66
Rimas	0,35
Aliteración	0,54 ³
Segmentación silábica	0,80
CONCIENCIA FONOLÓGICA	0,79

Como se advierte, los coeficientes son apropiados en tres de las dimensiones ya que, al menos, alcanzan el valor mínimo aceptable (0,60); sólo la dimensión Rimas evidencia un índice bajo. El coeficiente total significa confiabilidad buena.

En relación con la homogeneidad de los ítems, los resultados son:

³ Se eleva a 0,60 si se desestima la tercera aliteración: BONÉ - RATO - RAÍZ.

Tabla Nº 5. Índices de homogeneidad de los ítems de Conciencia fonológica

ÍTEM	CORRELACIÓN	ÍTEM	CORRELACIÓN
	<i>SÍNTESIS SILÁBICA</i>		<i>ALITERACIÓN</i>
1.	0,34*	9.	0,71**
2.	0,45**	10.	0,51**
3.	0,40**	11.	0,38**
4.	0,39**	12.	0,48**
	<i>RIMAS</i>		<i>SEGMENTACIÓN SILÁBICA</i>
5.	0,40**	13.	0,64**
6.	0,53**	14.	0,70**
7.	0,32*	15.	0,60**
8.	0,32*	16.	0,62**

La totalidad de los índices resulta significativa (* a nivel 0,05; ** a nivel 0,01); por ende, los 16 ítems son homogéneos, esto es, se diferencian en el mismo sentido que el instrumento en su totalidad, lo que indica que evalúan una variable unitaria.

Para ponderar la potencialidad discriminativa, se emplea un método sencillo: se ordenan los resultados en la muestra en forma decreciente en función de la puntuación en Conciencia fonológica; se computa el porcentaje de respuestas correctas por ítem en el 27% superior y en el 27% inferior de la muestra (grupos conformados por 42 alumnos cada uno) -porcentaje que permite formar grupos extremos tan grandes como es posible y al mismo tiempo, tan diferentes como es posible (Vianna, 1983: 227)- y se computa el “índice de discriminación” (*ÍD*) como resultado de la resta del porcentaje de respuestas correctas entre dichos grupos. Los resultados son:

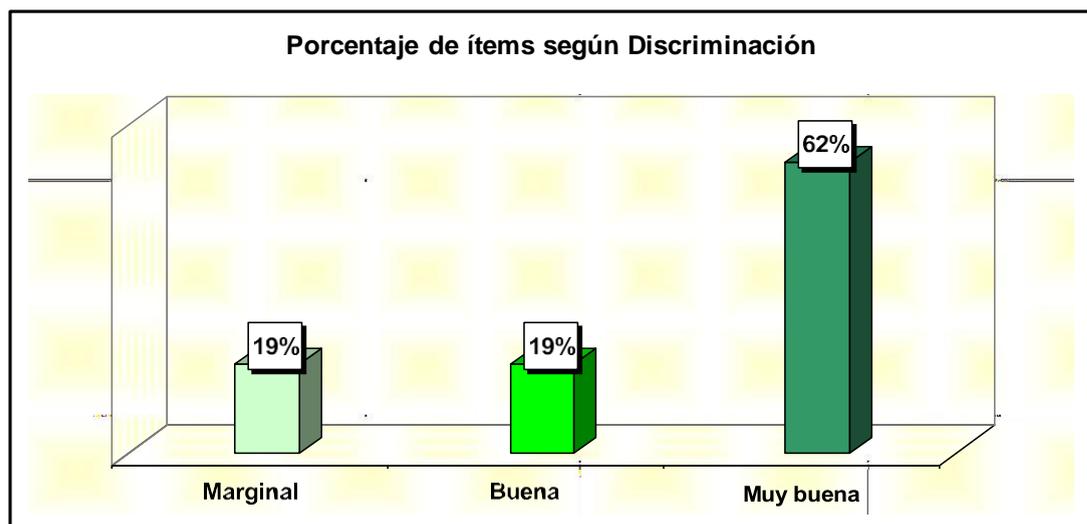
Tabla Nº 6. Índices de discriminación de los ítems de Conciencia fonológica

ÍTEM	GS	GI	ID	ÍTEM	GS	GI	ID
SÍNTESIS SILÁBICA				ALITERACIÓN			
1.	95%	74%	21%	9.	98%	12%	86%
2.	98%	64%	34%	10.	83%	19%	64%
3.	93%	64%	29%	11.	57%	12%	45%
4.	93%	71%	22%	12.	76%	17%	59%
RIMAS				SEGMENTACIÓN SILÁBICA			
5.	88%	41%	47%	13.	95%	31%	64%
6.	86%	17%	69%	14.	100%	24%	76%
7.	41%	10%	31%	15.	88%	12%	76%
8.	60%	24%	36%	16.	83%	7%	76%

La totalidad de los ítems alcanza potencialidad discriminativa de nivel marginal (entre 20% y 29% de diferencia), bueno (entre 30% y 39%) o muy bueno (40% o más). Siete ítems (el 44% del instrumento) evidencian muy alto poder discriminativo, una diferencia superior al 60%.

En la síntesis de la frecuencia de ítems, que son todos homogéneos, en las tres categorías de discriminación, los resultados son:

Gráfico Nº 3. Distribución del porcentaje de ítems según Discriminación en Conciencia fonológica



Finalmente, se calcula el nivel de dificultad de los ítems. Es una relación inversa: entre mayor sea esta proporción, menor será su dificultad. Para calcular la

dificultad de un ítem, simplemente se divide el número de alumnos que lo contestó correctamente entre el número total de la muestra.

Tabla Nº 7. Nivel de dificultad de los ítems en Conciencia fonológica

ÍTEM	ND	ÍTEM	ND
	<i>SÍNTESIS SILÁBICA</i>		<i>ALITERACIÓN</i>
1.	0,88	9.	0,66
2.	0,86	10.	0,43
3.	0,85	11.	0,32
4.	0,90	12.	0,36
	<i>RIMAS</i>		<i>SEGMENTACIÓN SILÁBICA</i>
5.	0,62	13.	0,77
6.	0,49	14.	0,77
7.	0,19	15.	0,57
8.	0,34	16.	0,47

El nivel medio de dificultad de la evaluación de Conciencia fonológica es 0,595; luego, se ubica dentro del margen aconsejado por la teoría estadística, el que oscila entre 0,5 y 0,6.

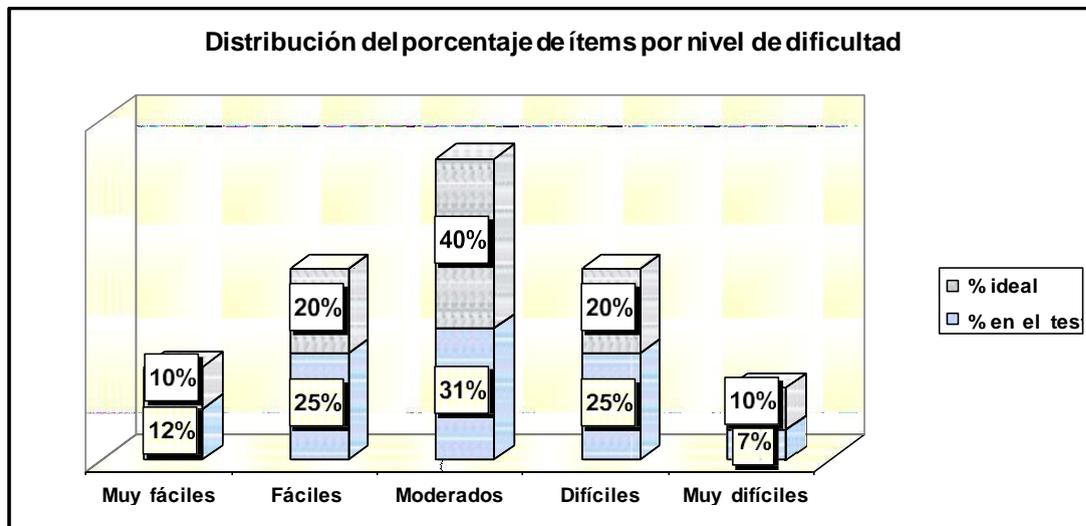
En esta instancia, también resulta de interés determinar la proporción de ítems según nivel de dificultad mediante la confrontación entre la distribución ideal de los elementos de un *test* (Yela, 1984) y el porcentaje en este instrumento; los resultados son:

Tabla Nº 8. Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Conciencia fonológica

Límites de los ND	Categorización	% aproximado	% en este instrumento	Ítems Nº
De 0,87 a 1	Muy fáciles	10%	12%	1 y 4
De 0,68 a 0,86	Fáciles	20%	25%	2, 3, 13 y 14
De 0,45 a 0,67	Moderados	40%	31%	5, 6, 9, 15 y 16
De 0,25 a 0,44	Difíciles	20%	25%	8, 10, 11 y 12
De 0,00 a 0,24	Muy difíciles	10%	7%	7

En su representación gráfica:

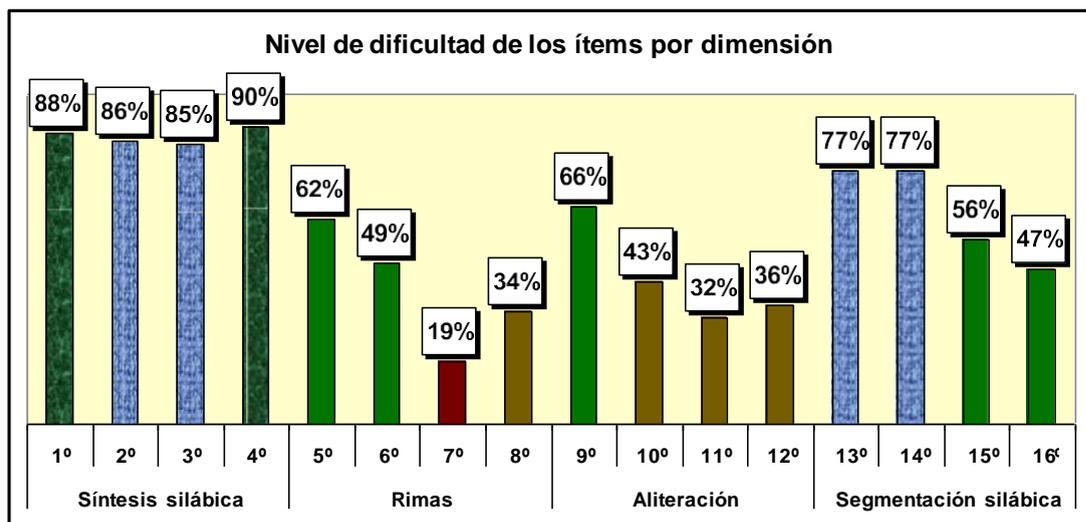
Gráfico N° 4. Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Conciencia fonológica



Se puede concluir, entonces, que el instrumento se acerca considerablemente a los porcentajes ideales.

En el siguiente gráfico, mostramos la distribución del nivel de dificultad de los ítems (expresado en porcentaje) agrupados por dimensión de la variable Conciencia fonológica:

Gráfico N° 5. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Conciencia fonológica

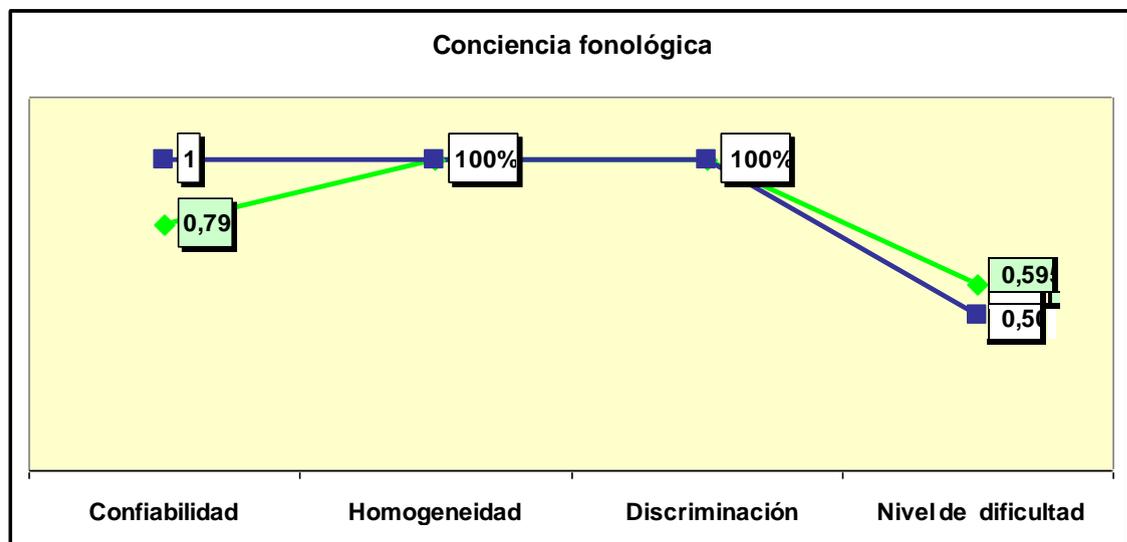


Referencias

	Ítems muy fáciles
	Ítems fáciles
	Ítems moderados
	Ítems difíciles
	Ítems muy difíciles

Como síntesis, presentamos un gráfico de líneas que busca mostrar plásticamente cuánto se acercan los coeficientes del instrumento a los ideales (1 para Confiabilidad, 100% para Homogeneidad y Discriminación y entre 0,50 y 0,60 para Nivel de dificultad de los ítems):

Gráfico N° 6. Cualidades psicométricas del instrumento que evalúa Conciencia fonológica



En suma, el instrumento de Actividades Evaluativas de Conciencia Fonológica (Capovilla y Capovilla, 2007) evidencia muy buenas cualidades psicométricas, resultado de importancia porque garantiza que tanto el instrumento como los datos obtenidos con el mismo puedan usarse significativamente.

1.2. Habilidades pre-numéricas

Como en Conciencia fonológica, se describe la variable y sus dimensiones, se determina la confiabilidad del instrumento, homogeneidad de los ítems, su potencialidad discriminativa y nivel de dificultad.

1.2.1. Descripción de los resultados

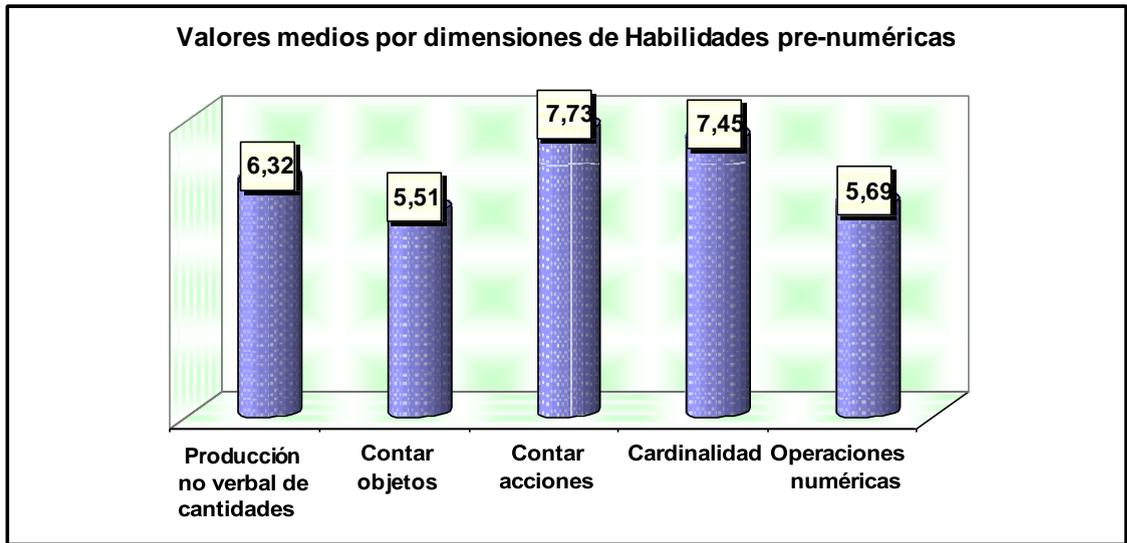
A fin de facilitar la lectura, dado el número variable de ítems que incluye cada dimensión, hemos convertido los puntajes totales a escala 10.

Tabla Nº 9. Valores descriptivos de la escala Habilidades pre-numéricas

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Producción no verbal de cantidades	154	6	6,32	2,62	6,67	0	10
Contar objetos	154	8	5,51	3,33	5,63	0	10
Contar hasta el número que sabe	154	1	-----	-----	-----	-----	-----
REPRESENTACIÓN MENTAL DE NÚMEROS	154	15	5,31	2,25	5,56	0	9,44
Contar acciones	154	3	7,73	3,16	10	0	10
Cardinalidad	154	4	7,45	2,81	8,75	0	10
Operaciones numéricas	154	8	5,69	2,58	6,25	0	10
CONTAJE, CARDINALIDAD Y OPERACIONES NUMÉRICAS	154	15	6,96	2,48	7,92	0	10
HABILIDADES PRE-NUMÉRICAS	154	30	6,23	2,23	6,76	0	10

En la representación gráfica de las Medias por dimensión, exceptuando “Contar hasta el número que el niño sabe”:

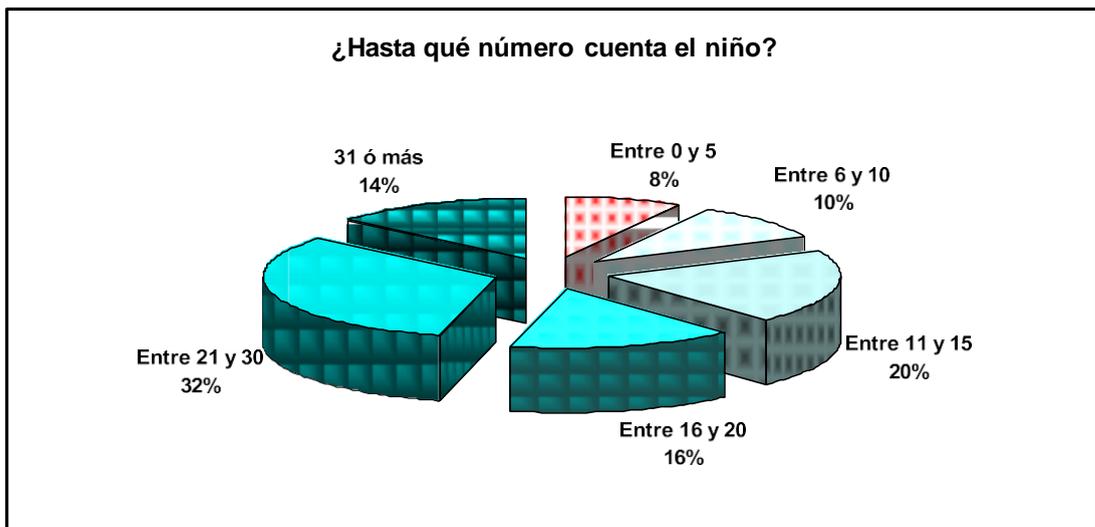
Gráfico N° 7. Medias de las dimensiones de Habilidades pre-numéricas



El gráfico muestra la Media más alta en la dimensión Contar acciones y la más baja en Contar objetos que el niño ve.

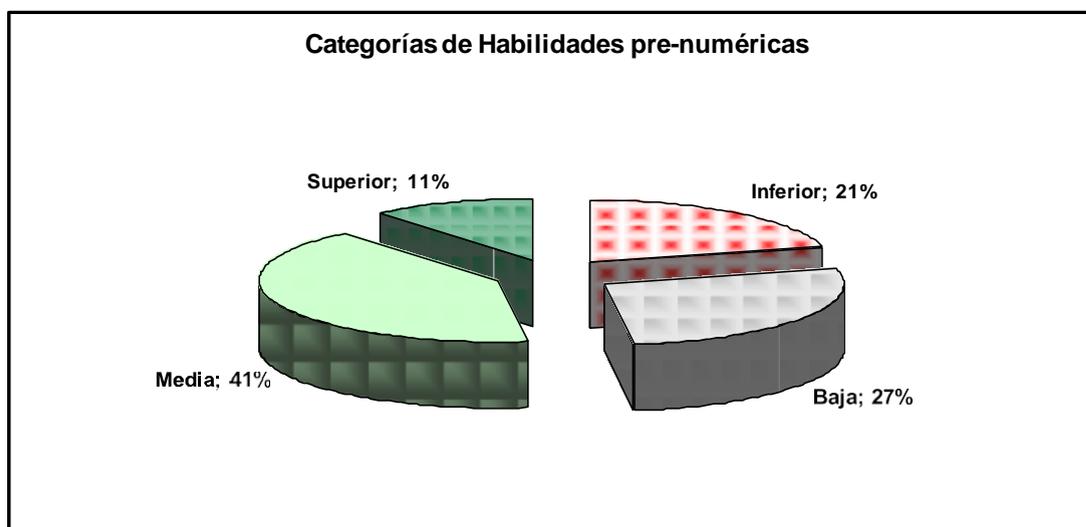
El ítem “Hasta qué número sabe el niño” se grafica a continuación en las cinco categorías determinadas *ad hoc*:

Gráfico N° 8. Porcentaje por categorías de “Contar hasta el número que el niño sabe”



Respecto de la puntuación total en cuatro categorías⁴ de Habilidades pre-numéricas, los resultados son:

⁴ Se determinan en cuatro intervalos: puntajes 1 a 4 (efectivamente, la última puntuación de este intervalo es 4,41); 5 y 6 (entre 4,71 y 6,47); 7 y 8 (entre 6,76 y 8,53); 9 y 10 (entre 8,82 y 10).

Gráfico N° 9. Porcentaje por categorías de Habilidades pre-numéricas

Luego, el 52% de la muestra alcanza, al menos, 6,76 puntos en la estimación de Habilidades pre-numéricas.

1.2.2. Cualidades psicométricas

Estas cualidades se calculan con los mismos procedimientos utilizados en relación con la Conciencia fonológica.

En confiabilidad, los resultados son:

Tabla N° 10. Coeficientes de confiabilidad por dimensiones y total de Habilidades pre-numéricas

	α DE CRONBACH
Producción no verbal de cantidades	0,69
Contar objetos	0,84
REPRESENTACIÓN MENTAL DE NÚMEROS	0,84
Contar acciones	0,62
Cardinalidad	0,78
Operaciones numéricas	0,75
CONTAJE, CARDINALIDAD Y OPERACIONES NUMÉRICAS	0,87
HABILIDADES PRE-NUMÉRICAS	0,91

Como se advierte, los coeficientes son apropiados en todas las dimensiones ya que una (Contar acciones) alcanza el valor mínimo aceptable (0,60) y las

restantes se ubican por encima de este valor. El índice total significa confiabilidad excelente.

Respecto de los coeficientes de homogeneidad, los resultados son:

Tabla Nº 11. Índices de homogeneidad de los ítems de Habilidades pre-numéricas

ÍTEM	CORRELACIÓN	ÍTEM	CORRELACIÓN
	<i>PRODUCCIÓN NO VERBAL DE CANTIDADES</i>		<i>CONTAR ACCIONES</i>
1.	0,45**	16.	0,47**
2.	0,31**	17.	0,54**
3.	0,19*	18.	0,48**
4.	0,47**		<i>CARDINALIDAD</i>
5.	0,56**	19.	0,66**
6.	0,51**	20.	0,73**
	<i>CONTAR OBJETOS</i>	21.	0,64**
7.	0,56**	22.	0,59**
8.	0,46**		<i>OPERACIONES NUMÉRICAS</i>
9.	0,37**	23.	0,60**
10.	0,57**	24.	0,42**
11.	0,53**	25.	0,54**
12.	0,64**	26.	0,58**
13.	0,58**	27.	0,69**
14.	0,67**	28.	0,31**
	<i>CONTAJE</i>	29.	0,55**
15.	0,79**	30.	0,34**

La totalidad de los índices resulta significativa (uno a nivel 0,05 -el Nº 3-; el resto a nivel 0,01); luego, los 30 ítems son homogéneos, es decir, evalúan una variable unitaria.

En potencialidad discriminativa se hallan los siguientes coeficientes:

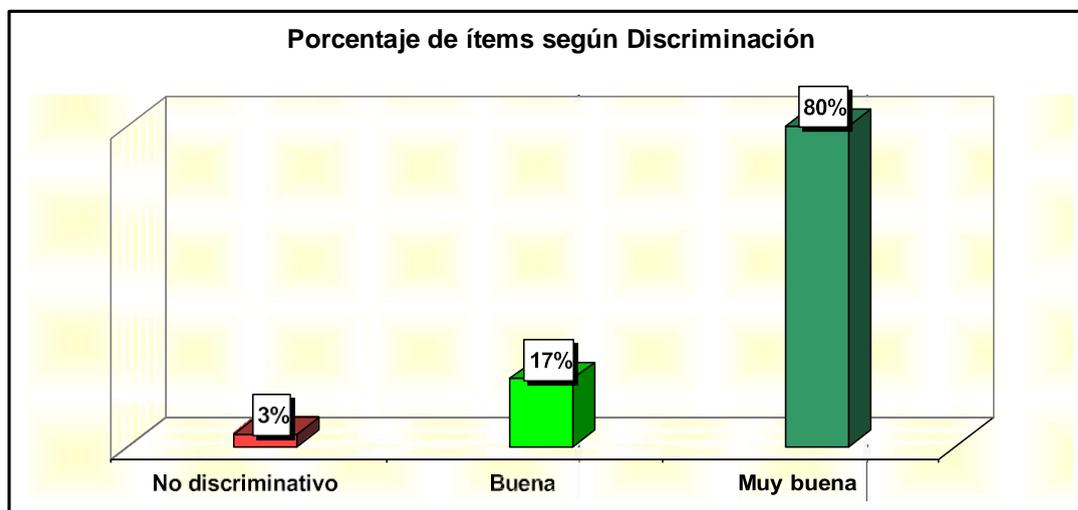
Tabla N° 12. Índices de discriminación de los ítems de Habilidades pre-numéricas

ÍTEM	GS	GI	ID	ÍTEM	GS	GI	ID
	PRODUCCIÓN NO VERBAL DE CANTIDADES				CONTAR ACCIONES		
1.	95%	45%	50%	16.	98%	52%	46%
2.	71%	41%	30%	17.	93%	45%	48%
3.	21%	7%	14%	18.	98%	41%	57%
4.	95%	60%	35%		CARDINALIDAD		
5.	98%	52%	46%	19.	100%	55%	45%
6.	93%	29%	64%	20.	91%	24%	67%
	CONTAR OBJETOS			21.	95%	60%	35%
7.	95%	38%	57%	22.	64%	12%	54%
8.	83%	33%	50%		OPERACIONES NUMÉRICAS		
9.	98%	45%	53%	23.	98%	55%	43%
10.	91%	10%	81%	24.	57%	7%	50%
11.	69%	0%	69%	25.	98%	55%	43%
12.	88%	7%	81%	26.	86%	12%	74%
13.	86%	14%	72%	27.	100%	43%	57%
14.	95%	12%	83%	28.	47%	17%	30%
	CONTAJE			29.	95%	41%	54%
15.	92%	12%	80%	30.	45%	10%	35%

Veintinueve ítems (el 97%) alcanzan potencialidad discriminativa de nivel bueno o muy bueno. Nueve ítems (el 30% del instrumento) evidencian muy alto poder discriminativo, una diferencia superior al 60%.

En la síntesis de la frecuencia de ítems, que son todos homogéneos, en tres categorías de discriminación, los resultados son:

Gráfico N° 10. Distribución del porcentaje de ítems según Discriminación en Habilidades pre-numéricas



Finalmente, se calcula el nivel de dificultad de los ítems mediante el procedimiento simple de dividir el número de alumnos que contestó correctamente cada uno entre el número total de la muestra.

Tabla N° 13. Nivel de dificultad de los ítems en Habilidades pre-numéricas

ÍTEM	ND	ÍTEM	ND
	<i>PRODUCCIÓN NO VERBAL DE CANTIDADES</i>		<i>CONTAR ACCIONES</i>
1.	0,73	16.	0,82
2.	0,60	17.	0,78
3.	0,14	18.	0,67
4.	0,87		<i>CARDINALIDAD</i>
5.	0,83	19.	0,84
6.	0,64	20.	0,64
	<i>CONTAR OBJETOS</i>	21.	0,87
7.	0,73	22.	0,37
8.	0,60		<i>OPERACIONES NUMÉRICAS</i>
9.	0,65	23.	0,85
10.	0,47	24.	0,31
11.	0,29	25.	0,84
12.	0,51	26.	0,53
13.	0,55	27.	0,80
14.	0,62	28.	0,26
	<i>CONTAJE</i>	29.	0,74
15.	0,49	30.	0,22

El nivel medio de dificultad de la evaluación de Habilidades pre-numéricas es 0,61; por ende, se puede afirmar que el índice se ubica en el margen aconsejado por la teoría estadística -entre 0,5 y 0,6-.

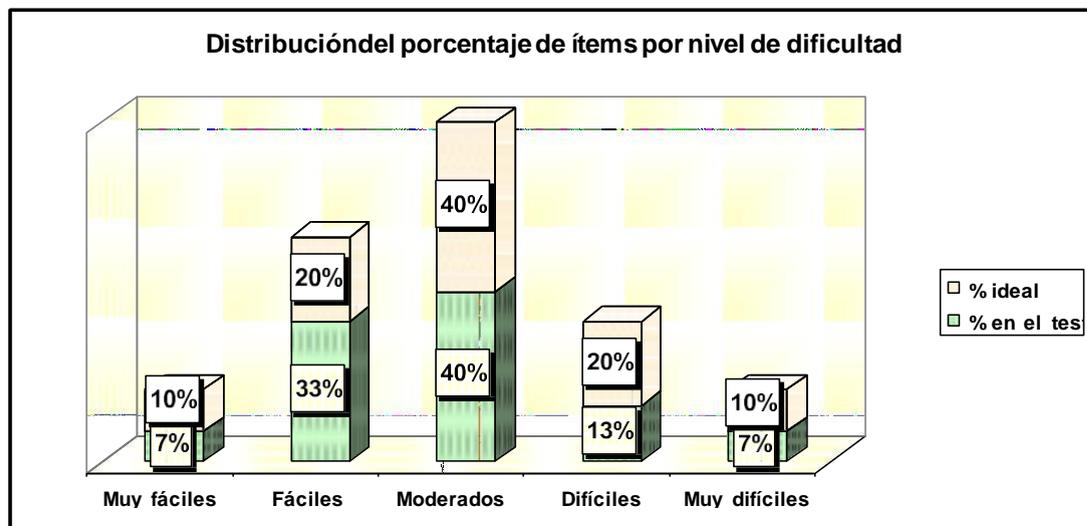
Respecto de la proporción de ítems según nivel de dificultad, los resultados son:

Tabla Nº 14. Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Habilidades pre-numéricas

Límites de los ND	Categorización	% aproximado	% en este instrumento	Ítems Nº
De 0,87 a 1	Muy fáciles	10%	7%	4 y 21
De 0,68 a 0,86	Fáciles	20%	33%	1, 5, 7, 16, 17, 19, 23, 25, 27 y 29
De 0,45 a 0,67	Moderados	40%	40%	2, 6, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 20 y 26
De 0,25 a 0,44	Difíciles	20%	13%	11, 22, 24 y 28
De 0,00 a 0,24	Muy difíciles	10%	7%	3 y 30

En su representación gráfica:

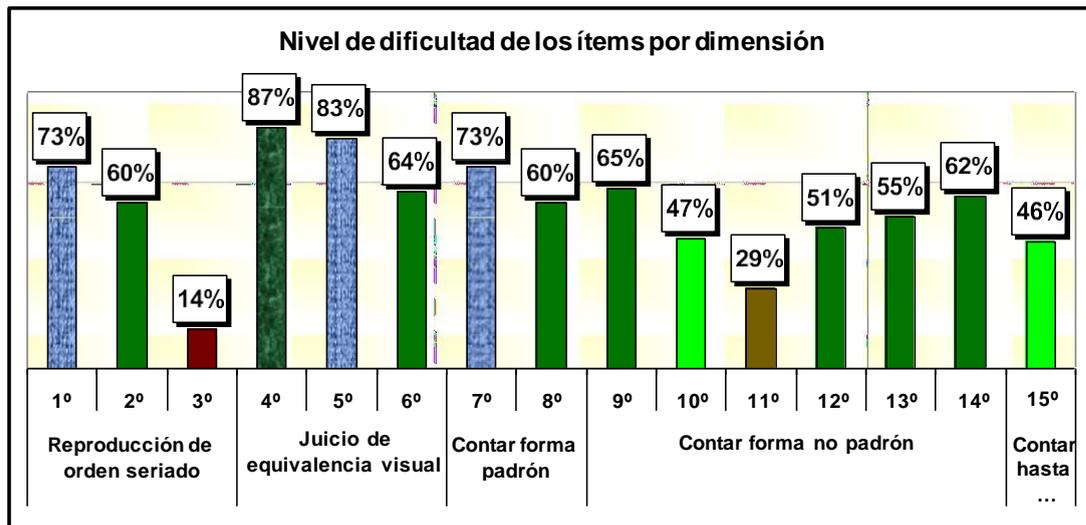
Gráfico Nº 11. Distribución de los niveles de dificultad de los ítems en Habilidades pre-numéricas



Se puede concluir que, aunque la distribución del nivel de dificultad de los ítems aparece como más sencilla que lo recomendado, en líneas generales el instrumento satisface los porcentajes ideales a excepción de los ítems fáciles.

Para facilitar la lectura, hemos dividido en dos gráficos la representación del nivel de dificultad de cada ítem (expresado en porcentaje) por dimensión de la variable:

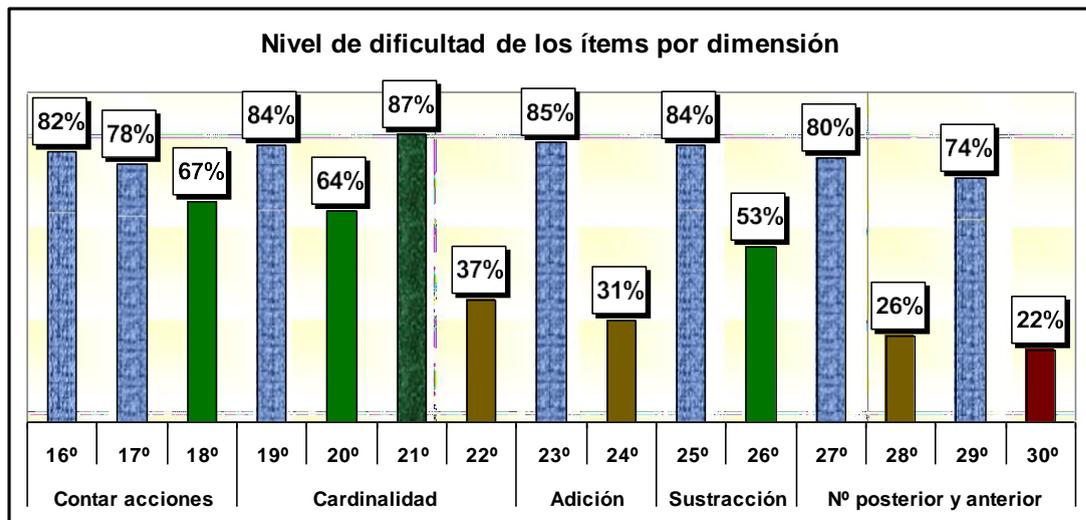
Gráfico N° 12. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Representación mental de números



Referencias

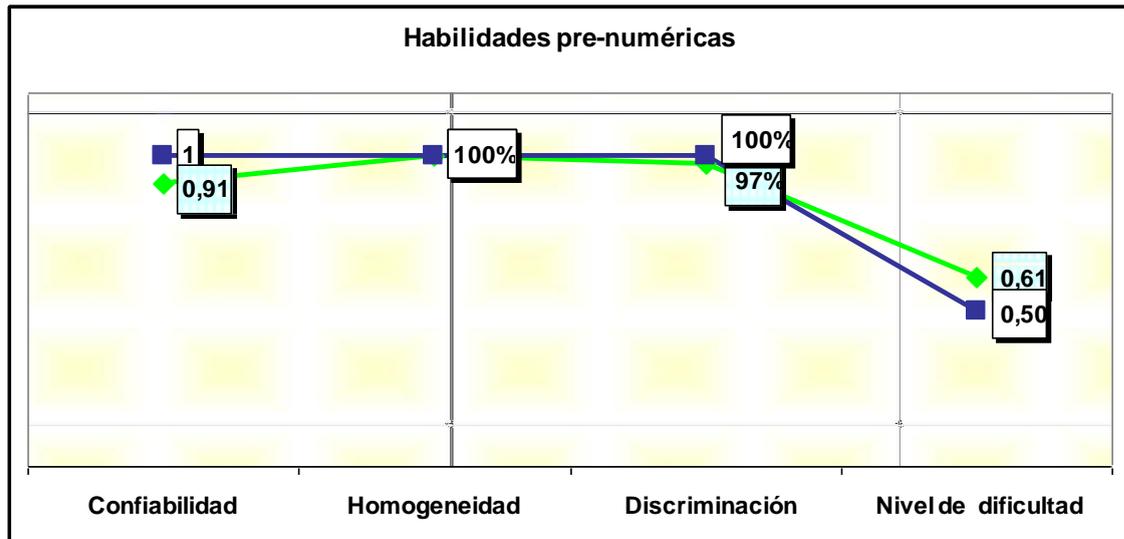
	Ítems muy fáciles
	Ítems fáciles
	Ítems moderados
	Ítems difíciles
	Ítems muy difíciles

Gráfico N° 13. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Contaje, Cardinalidad y Operaciones numéricas



A modo de resumen de las cualidades psicométricas, incluimos el siguiente gráfico de líneas:

Gráfico N° 14. Cualidades psicométricas del instrumento que evalúa Habilidades pre-numéricas



En síntesis, las Pruebas de Habilidades Pre-numéricas (Barbosa, 2007, en comunicación personal) muestra excelentes cualidades psicométricas.

2. Pruebas e Hipótesis

2.1. Primera hipótesis

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.

Con el objetivo de estudiar las relaciones existentes entre todas las variables que contempla la primera hipótesis se llevarán a cabo tres tipos de análisis: (a) un análisis de Correlación múltiple para ponderar la fuerza y dirección de las relaciones, (b) dos análisis de Regresión múltiple y (c) un análisis de Conglomerado para examinar de qué modo la variable categórica Nivel de estrategia pedagógica del docente con implementación del movimiento corporal (alto-medio-bajo) agrupa las variables continuas dependientes evaluadas.

2.1.1. Análisis de Correlación Múltiple

Para estudiar las relaciones existentes -fuerza y dirección- entre todas las variables que contempla la Primera Hipótesis, se llevará a cabo un análisis de correlación múltiple entre los valores obtenidos en las variables independientes evaluadas (nociones pre-numéricas, nociones pre-lectoras, edad motora y edad cronológica).

Tabla N° 15. Relaciones entre las variables independientes evaluadas

	Edad Cronológica	Edad Motora	Conciencia fonológica
Edad Cronológica			
Edad Motora	.280**		
Conciencia fonológica	.179*	.426**	
Nociones pre-numéricas	.175*	.492**	.663**

Nota. * La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Se observa una correlación positiva y significativa entre todas las variables evaluadas. La edad motora correlaciona de manera moderadamente significativa con la totalidad de las variables independientes evaluadas (edad cronológica, conciencia fonológica y nociones pre-numéricas). Es decir que a medida que aumenta la edad motora del niño, se incrementa el nivel de habilidad de conciencia fonológica y de nociones pre-numéricas. Considerando los índices de asociación, el mayor valor se observa en la correlación entre conciencia fonológica y nociones pre-numéricas (habilidades que se adquieren con el inicio de la escolaridad) y los valores mínimos corresponden a las correlaciones entre edad cronológica con conciencia fonológica y nociones pre-numéricas, lo que indica que estas habilidades estarían más asociadas a la edad motora y a la enseñanza formal de las mismas al iniciar la escolaridad que a la edad cronológica del niño.

2.12. Análisis de Regresión

Se llevaron a cabo dos análisis jerárquicos de regresión lineal en etapas sucesivas. Este análisis fue seleccionado con el objetivo de determinar el conjunto de variables evaluadas que explican significativamente la varianza de las variables conciencia fonológica y nociones pre-numéricas. Para el primer análisis, la variable dependiente fue nociones pre-numéricas y las variables independientes fueron: edad cronológica, edad motora general, acciones pedagógicas y conciencia

fonológica. En el segundo análisis, la variable dependiente fue conciencia fonológica y las independientes fueron: edad cronológica, edad motora, acciones pedagógicas y nociones pre-numéricas. De los modelos explicativos resultantes de los dos análisis elegimos aquel en el cual la mayor cantidad de variables predictivas arrojaran una significación real de $\alpha = 0.05$.

El modelo explicativo del nivel de nociones pre-numéricas fue el siguiente:

Tabla Nº 16. Resumen predictivo del modelo seleccionado resultante del Análisis de Regresión jerárquica de variables predictivas de nociones pre-numéricas.

Variable	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típico	Beta		
(constante)	1.3	4.7	-.058	-.290	.000
Acciones pedagógicas	-.016	.007	-.126	-2.18	.03
Conciencia Fonológica	1.14	.129	.563	8.87	.000
Edad Motora	.261	.064	.260	4.10	.000

Tabla Nº 17. Resumen del modelo con variables predictivas del nivel de nociones pre-numéricas

Modelo	R grado = 1,00	R cuadrado	R cuadrado corregido	Error típico de la estimación
3	.713	.508	.498	4.93

Tabla Nº 18. Tabla de ANOVA resultante del modelo

Modelo 3	Suma de Cuadrados	GI	Media Cuadrática	F	Sig.
Regresión	3782.8	3	1260.9	51.6	.000
Residual	3660.2	150	24.4		
Total	7443.0	153			

Como se advierte las tres variables tomadas en conjunto explican el 50% de la varianza en el nivel de habilidades pre-numéricas (R^2 corregido = 0.49). Todas resultan ser significativas: edad motora ($t = 4.10$; $p = .000$), conciencia fonológica ($t = 8.87$; $p = .000$) y acciones pedagógicas ($t = -2.18$, $p = .03$).

El modelo explicativo del nivel de conciencia fonológica adquirido por los niños fue el siguiente:

Tabla Nº 19. Resumen predictivo del modelo seleccionado resultante del Análisis de Regresión jerárquica de variables predictivas del nivel de conciencia fonológica

Variable	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típico	Beta		
(constante)	-.485	1.7		-.276	.783
Acciones pedagógicas	.008	.004	.129	2.14	.03
Nociones pre-numéricas	.331	.030	.670	11.13	.000

Tabla Nº 20. Resumen del modelo con variables predictivas del nivel de conciencia fonológica

Modelo	R grado = 1,00	R cuadrado	R cuadrado corregido	Error típico de la estimación
2	.675	.456	.448	2.55

Tabla Nº 21. Tabla de ANOVA resultante del modelo

Modelo 2	Suma de cuadrados	GI	Media Cuadrática	F	Sig.
Regresión	826.53	2	413.26	63.2	.000
Residual	987.73	151	6.54		
Total	1814.26	153			

Como se puede observar, la verdadera significancia de la varianza obtenida en el nivel de conciencia fonológica correspondiente al 45% (R^2 corregido = .448) está dada por el nivel de acciones pedagógicas empleadas por el docente ($t = 2.14$; $p = .03$) y el nivel de desarrollo de las nociones pre-numéricas que presentan los niños evaluados ($t = 11.13$; $p = .000$). A diferencia del nivel de nociones pre-numéricas, la edad motora no ofrece real significancia a la varianza obtenida en el nivel de conciencia fonológica.

2.1.3. Análisis de Conglomerados

A fin de comprobar si se verifica la relación entre las variables que se tiene por hipótesis, se implementa un análisis de Conglomerados en dos fases, cuya variable categórica es el Docente y las variables continuas son: Edad motora, Motricidad fina EM1, Motricidad global EM2, Equilibrio EM3, Esquema corporal EM4, Organización espacial EM5, Organización temporal EM6, Cociente motor general, Motricidad fina QM1, Motricidad global QM2, Equilibrio QM3, Esquema

corporal QM4, Organización espacial QM5, Organización temporal QM6, Conciencia fonológica y Habilidades pre-numéricas.

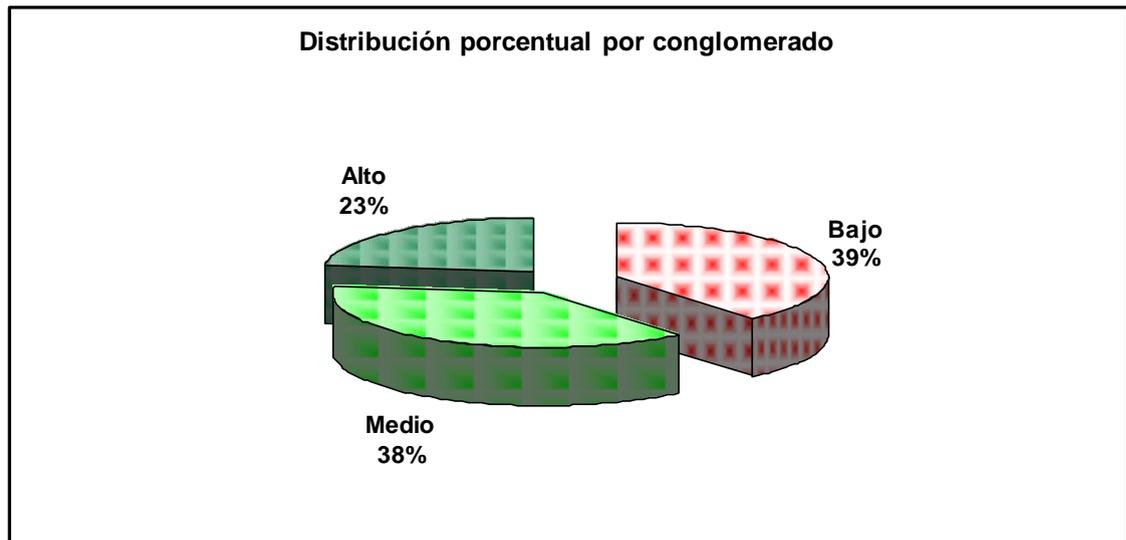
Se encuentran tres Conglomerados bien definidos en función del desempeño en todas las variables: Bajo, Medio y Alto. En su distribución porcentual:

Tabla N° 22. Distribución de conglomerados

		N	% del total
Conglomerado	Bajo	61	39%
	Medio	58	38%
	Alto	35	23%
Total		154	100%

En su representación gráfica:

Gráfico N° 15. Porcentaje de niños por conglomerado



Para facilitar la lectura del Perfil de los conglomerados, presentamos una tabla que distribuye las variables como sigue:

Tabla N° 23. Perfiles de los conglomerados

CONGLOMERADO	EDAD MOTORA		MOTRICIDAD FINA EM1		MOTRICIDAD GLOBAL EM2	
	Media	D.S.	Media	D.S.	Media	D.S.
Bajo	56,44	5,221	57,84	6,216	59,61	8,476
Medio	63,70	4,242	60,16	7,347	67,03	8,716
Alto	71,14	5,011	67,07	7,853	81,83	14,620

CONGLOMERADO	EQUILIBRIO EM3		ESQUEMA CORPORAL EM4		ORG. ESPACIAL EM5	
	Media	D.S.	Media	D.S.	Media	D.S.
Bajo	56,16	11,342	55,68	6,823	58,08	8,256
Medio	61,07	12,859	63,12	7,491	64,77	9,745
Alto	67,61	11,297	63,12	7,684	64,93	7,853

CONGLOMERADO	ORG. TEMPORAL EM6		COCIENTE MOTOR GRAL		MOTRICIDAD FINA QM1	
	Media	D.S.	Media	D.S.	Media	D.S.
Bajo	51,84	12,233	83,16	7,570	85,44	9,959
Medio	67,97	11,002	91,95	5,637	86,89	10,636
Alto	83,25	15,008	103,98	6,929	97,98	11,120

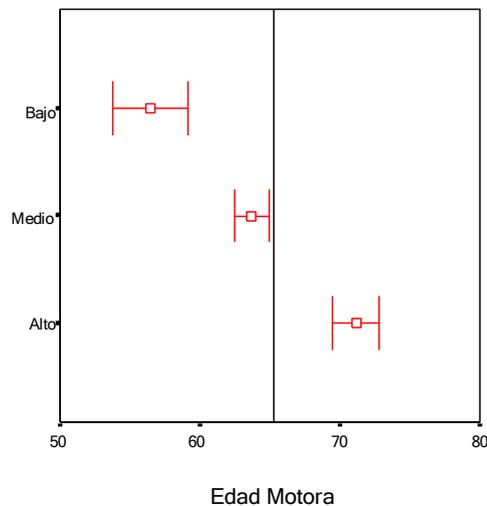
CONGLOMERADO	MOTRIC. GLOBAL QM2		EQUILIBRIO QM3		ESQUEMA CORPORAL QM4	
	Media	D.S.	Media	D.S.	Media	D.S.
Bajo	88,96	16,069	82,76	16,120	82,20	10,356
Medio	93,84	13,049	88,05	17,771	91,08	10,266
Alto	107,36	20,593	98,66	16,039	103,55	11,228

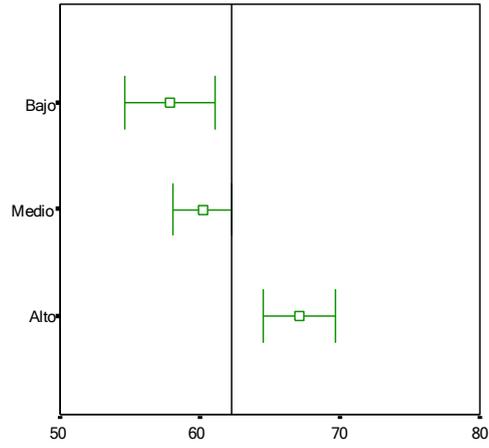
CONGLOMERADO	ORG. ESPACIAL QM5		ORG. TEMPORAL QM6	
	Media	D.S.	Media	D.S.
Bajo	85,96	13,396	76,20	17,590
Medio	93,52	15,013	98,27	16,748
Alto	94,93	12,726	121,64	22,320

CONGLOMERADO	CONCIENCIA FONOLÓGICA		HABILIDADES PRE-NUMÉRICAS	
	Media	D.S.	Media	D.S.
Bajo	5,48	2,502	2,4588	1,44058
Medio	9,70	3,008	6,7647	1,44088
Alto	10,93	2,990	7,2216	1,51942

En su representación gráfica:

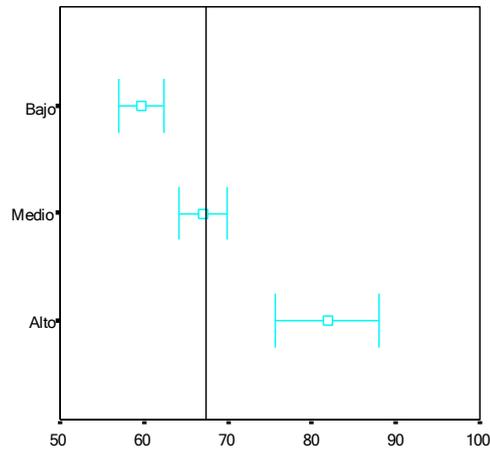
Gráfico N° 16. Variación intra-conglomerado en todas las variables





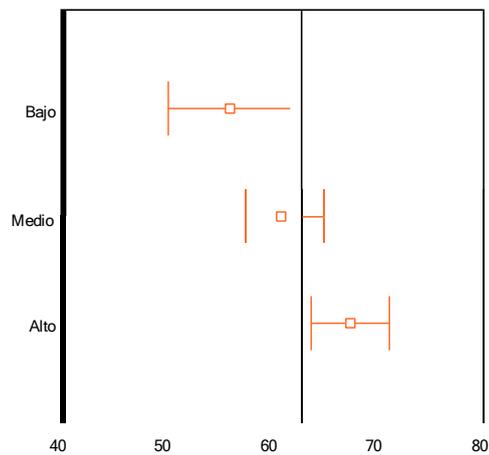
Motricidad fina EM1

La línea de referencia es la media global = 62,30



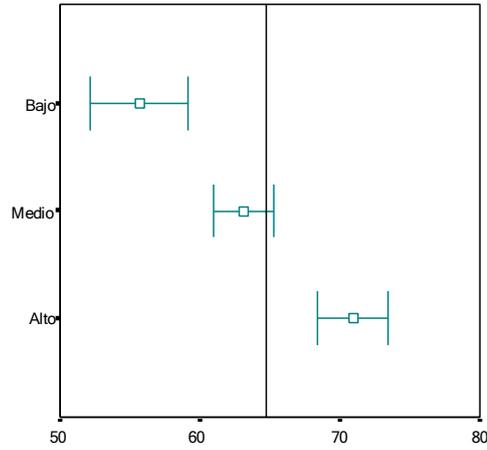
Motricidad global EM2

La línea de referencia es la media global = 67,45



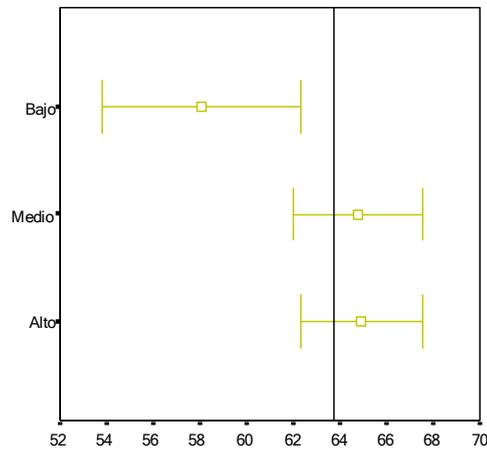
Equilibrio EM3

La línea de referencia es la media global = 62,65



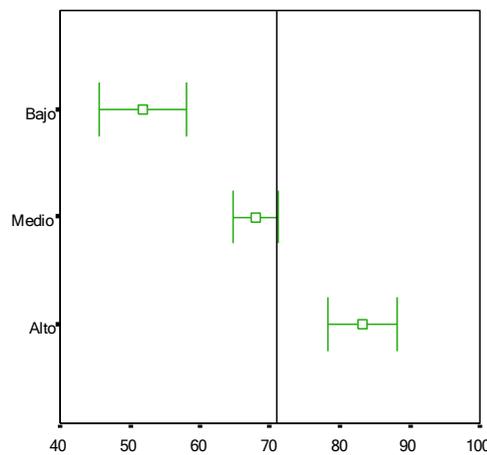
Esquema corporal EM4

La línea de referencia es la media global = 64,75



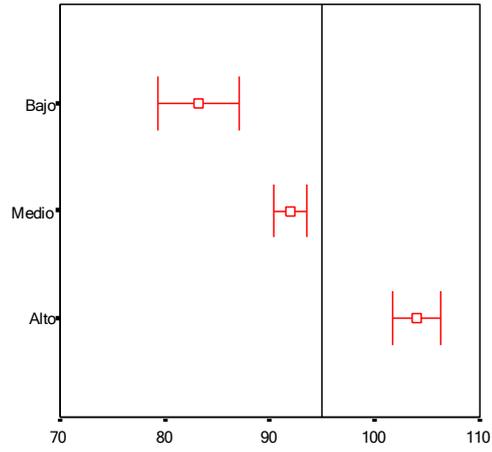
Organización espacial EM5

La línea de referencia es la media global = 63,74



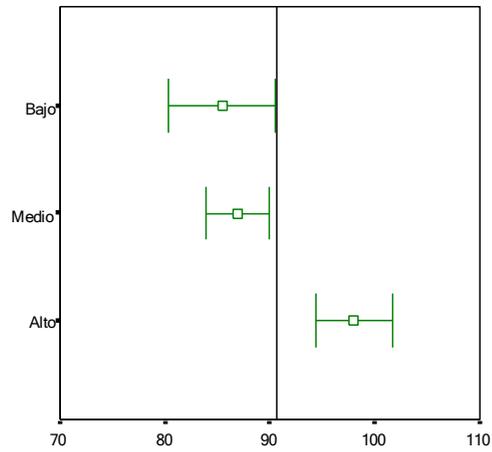
Organización temporal EM6

La línea de referencia es la media global = 70,91



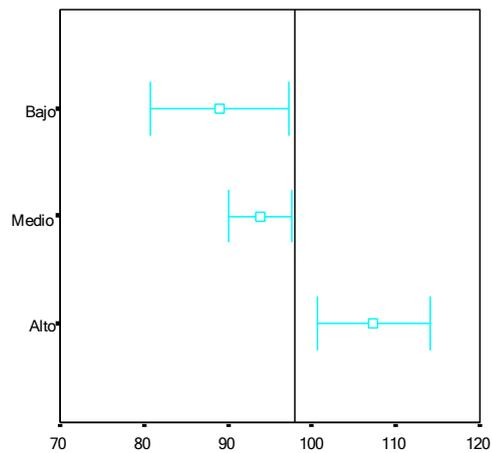
Cociente motor general

La línea de referencia es la media global = 94,90



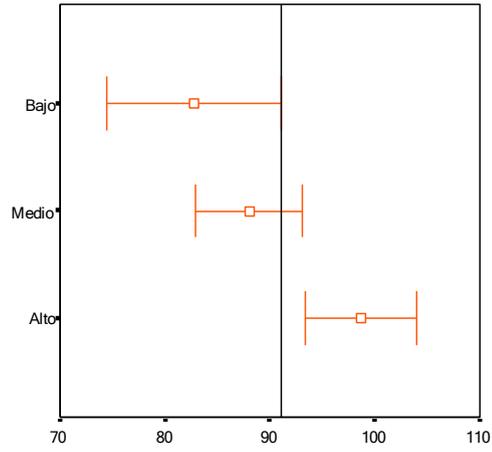
Motricidad fina QM1

La línea de referencia es la media global = 90,69



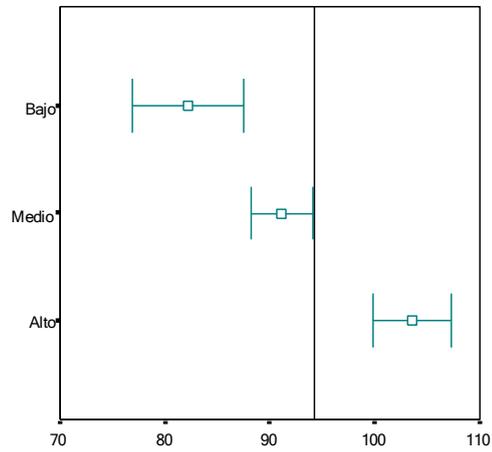
Motricidad global QM2

La línea de referencia es la media global = 97,96



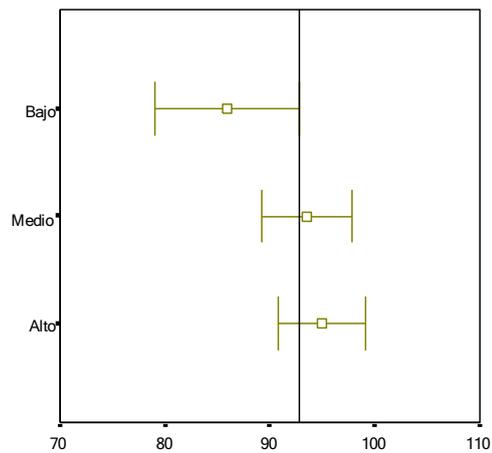
Equilibrio QM3

La línea de referencia es la media global = 91,05



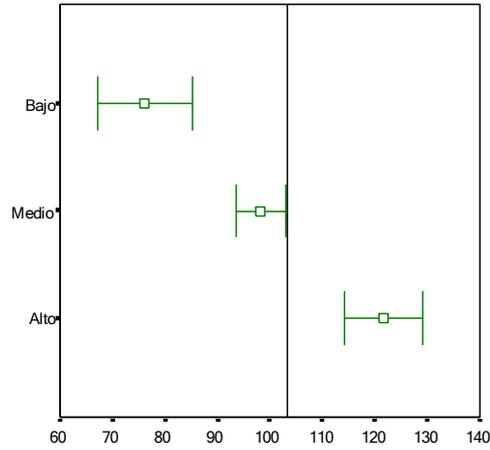
Esquema corporal QM4

La línea de referencia es la media global = 94,18



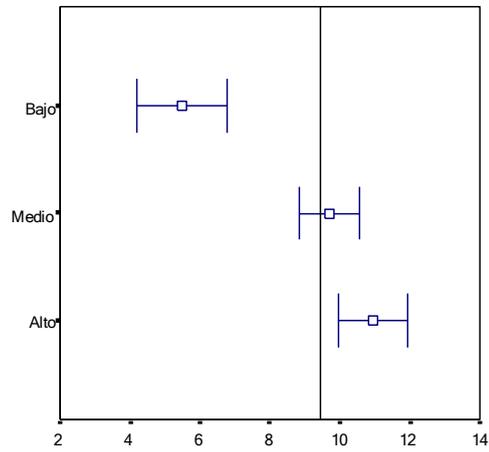
Organización espacial QM5

La línea de referencia es la media global = 92,81



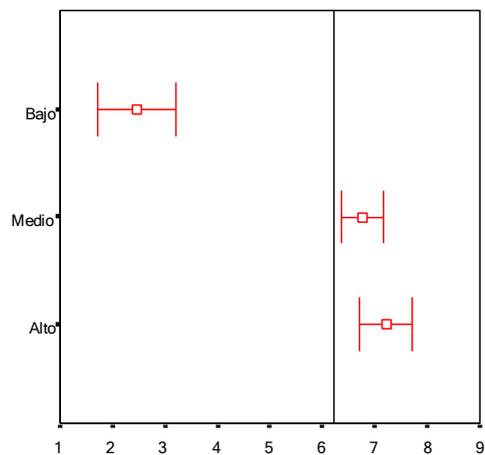
Organización temporal QM6

La línea de referencia es la media global = 103,19



Conciencia fonológica

La línea de referencia es la media global = 9,46



Habilidades pre-numéricas

La línea de referencia es la media global = 6,23

Finalmente, interesa ponderar cómo se distribuyen estos conglomerados en las nueve docentes que se han observado⁵:

Tabla N° 24. Docentes del 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 N° 25. Docentes del 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 N° 26. Docentes del conglomerado alto

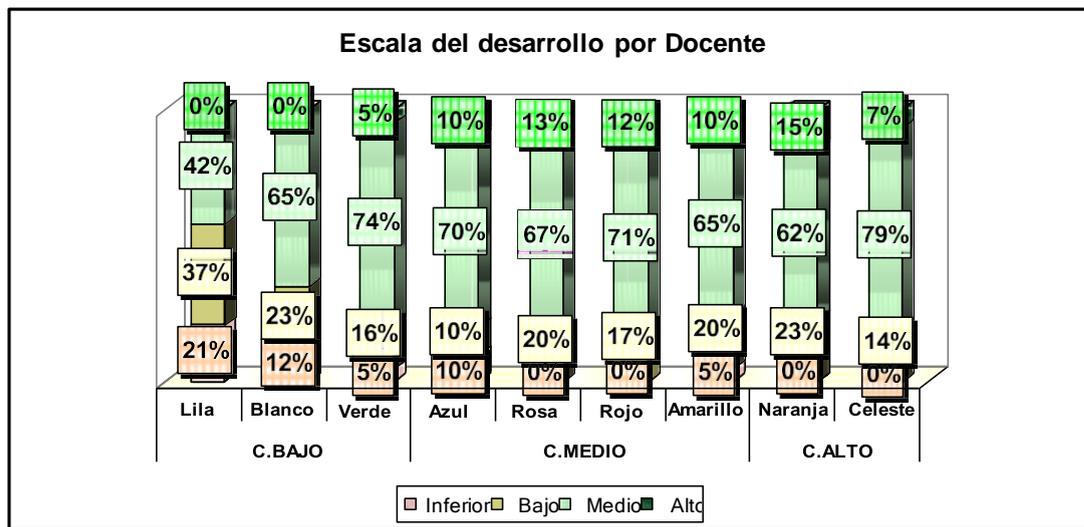
CONGLOMERADO	DOCENTE NARANJA		DOCENTE CELESTE	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bajo	1	8%	2	14%
Medio	0	0%	0	0%
Alto	12	92%	12	86%

Luego, cuatro adscripciones de docentes a Nivel de estrategia pedagógica con implementación del movimiento corporal (destacadas en las tablas anteriores)

⁵ Se destacan en color 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.

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 del desarrollo, se comprenden algunas de estas diferencias. En su representación gráfica:

Gráfico N° 17. 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 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.

Se efectuó, entonces, una re-categorización de la variable Nivel de estrategia pedagógica con implementación del movimiento corporal, mediante el programa SSPS, 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 expone la tabla con los valores correspondientes a la sumatoria de los datos obtenidos en cada instrumento con sus respectivas categorías.

Tabla Nº 27. 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 color muestran la correspondencia máxima.

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 $\alpha=0.602$, aunque la misma no resultó ser significativa ($p=0.08$).

La categoría correspondiente a la Guía de observación confirma la adscripción del docente Lila al conglomerado Bajo y del docente Azul al Alto. En este último caso, entonces, la explicación alternativa de su ubicación 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 del 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.

2.2. Segunda y tercera hipótesis

La incorporación y valorización del lenguaje corporal en las prácticas pedagógicas favorece la construcción de saberes.

La construcción de saberes es superior en las clases en las que los niños participan de prácticas pedagógicas que incorporan lenguaje corporal en comparación con las que evidencian escaso empleo del mismo.

Para evaluar estas hipótesis se llevaron a cabo tres análisis de varianzas. En el primer análisis la variable independiente fue *conciencia fonológica* y la variable dependiente *nivel de estrategias pedagógicas del docente con sus tres niveles (alto, medio y bajo)* según el empleo del lenguaje corporal. Se estableció un alfa de 0.05 para todos los tests estadísticos.

Tabla N° 28. Tabla de ANOVA de nivel de conciencia fonológica

Recurso	N	G°I	G°dl	Suma de Cuadrados	F	P
2	2	2	150	78.23	3.4*	0.03

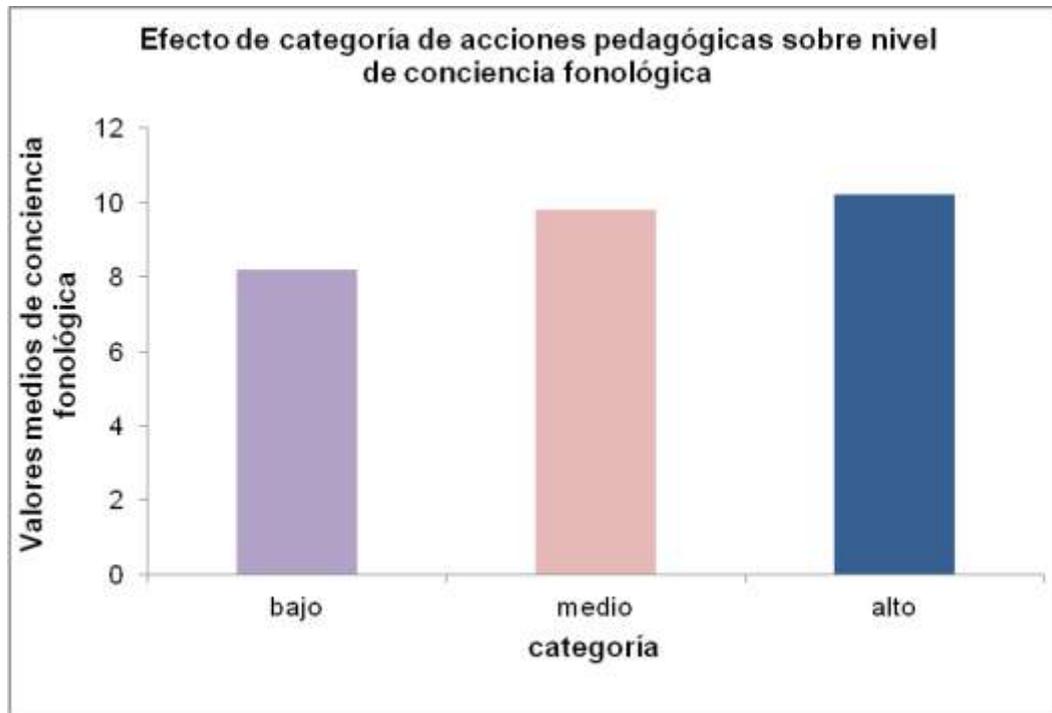
Se observó un efecto significativo del nivel de estrategias pedagógicas empleado por el docente en las clases sobre el nivel de conciencia fonológica adquirida por los niños [F (2, 146) = 5.1, $p < 0.007$].

La media correspondiente al nivel de conciencia fonológica de los alumnos del grupo de docentes con un *nivel alto* de estrategias pedagógicas que involucran el movimiento corporal fue significativamente superior (M = 10.2, SE = 0.46) al de los alumnos del grupo de docentes con un *nivel medio* (M= 9.8, SE = 0.46), $t = 2.3$, $p = .04$ (bilateral), y con un *nivel bajo* (M= 8.3, SE= 0.46), $t = 2.5$, $p = .04$ (bilateral).

Tabla N° 29. Valores medios de nivel de conciencia fonológica obtenidos en cada categoría de docentes

Categoría	Medias	Error Estándar
Baja	8.2 _a	0.46
Media	9.8 _a	0.46
Alta	10.2 _b	0.46

Nota. Los valores medios con diferentes subíndices difieren significativamente ante un valor * $p < 0.01$. n= 51 para la categoría Baja, 50 para la Media y 52 para la Alta.

Gráfico N° 18. Efecto de la categoría de acciones pedagógicas sobre el nivel de conciencia fonológica

En el segundo análisis de varianzas, *nociones* pre-numéricas (contaje, cardinalidad y operaciones numéricas) fue incorporada al modelo como variable independiente; nuevamente el *nivel de estrategias pedagógicas del docente* en sus tres categorías (alto-medio-bajo) opera como único factor. Si bien se observó que los niños a cargo del grupo de maestras en la categoría bajo nivel de empleo de estrategias pedagógicas con incorporación del movimiento corporal fueron los que presentaron el desempeño más deficitario en habilidades pre-numéricas en comparación con las categorías medio y alto, dicha diferencia no resultó ser significativa [$F(2, 150) = 2.1, p < 0.12$]. Por lo tanto, no se observó el efecto estadístico esperado del nivel de estrategias pedagógicas del docente sobre el grado de adquisición de nociones pre-numéricas en los niños.

Tabla N° 30. Tabla de ANOVA de nivel de nociones pre-numéricas

Recurso	N	G°I	G°dl	Suma de Cuadrados	F	P
2	2	2	146	175.6	2.1	0.12

Tabla Nº 31. Valores medios de nivel de nociones pre-numéricas obtenidos en cada categoría de docentes

Categoría	Medias	Error Estándar
Baja	18.5	0.95
Media	20.6	0.96
Alta	20.0	0.94

Aunque no fueron significativos los resultados, nos indican una diferencia considerable entre los valores obtenidos por los tres grupos de niños. Por ello, llevamos a cabo tres análisis de varianzas adicionales, uno para cada variable integrante del *cluster* nociones pre-numéricas (contaje, cardinalidad y operaciones numéricas). Si bien no aparecen diferencias significativas en ninguna de las tres variables por separado -Contaje [F (2, 145) = 2.02, $p = 0.13$], Cardinalidad [F (2, 145) = 0.29, $p = 0.7$] y Operaciones Numéricas [F (2, 145) = 1.5, $p = 0.2$]-, al combinar la primera y la tercera como única variable independiente de un mismo análisis para evaluar el efecto sobre la misma del nivel de acciones pedagógicas del docente, observamos un efecto significativo de dichas intervenciones sobre la variable independiente -Contaje + Operaciones Numéricas- [F (2, 145) = 2.7, $p = 0.5$].

Tabla Nº 32. Tabla de ANOVA sobre la variable combinada (contaje + operaciones numéricas)

Recurso	N	g°l	G°dl	Suma de Cuadrados	F	P
2	2	2	145	35	2.7*	0.05

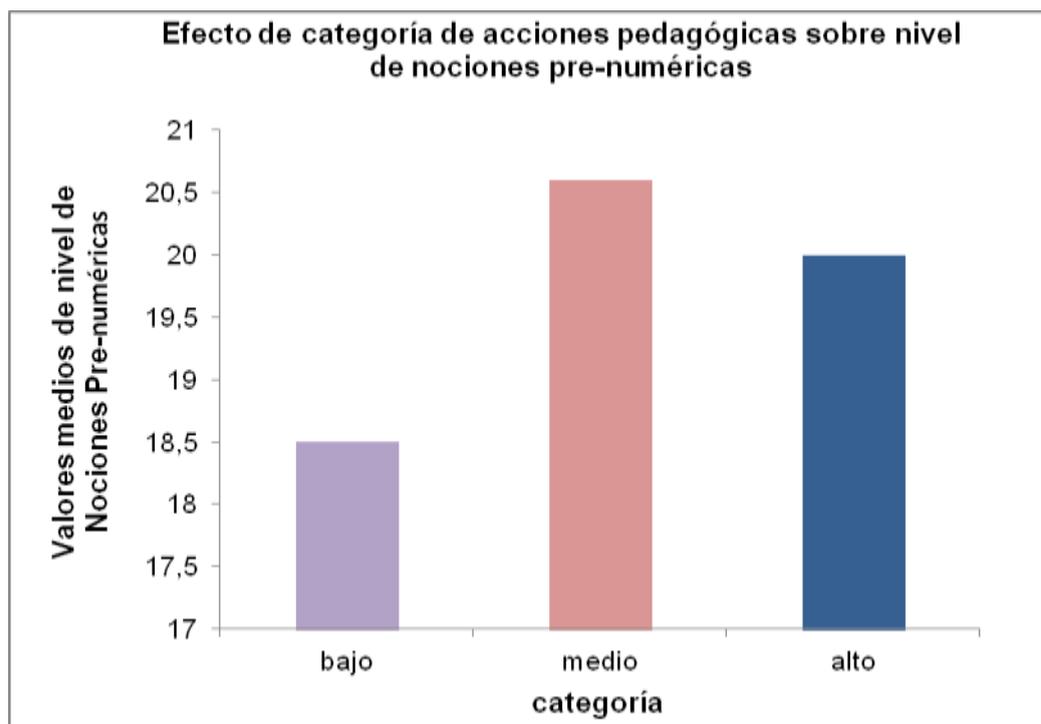
Los alumnos del grupo de docentes en la categoría intermedia presentaron un valor medio significativamente superior ($M = 8.7$, $SE = 0.36$) al de aquellos alumnos de docentes de la categoría inferior ($M = 7.5$, $SE = 0.36$), $t = 2.3$, $p = .04$.

Tabla Nº 33. Valores medios de nivel de nociones pre-numéricas (contaje y operaciones numéricas) obtenidos en cada categoría de docentes

Categoría	Medias	Error Estándar
Baja	7.5	0.36
Media	8.7	0.36
Alta	8.2	0.36

Nota. Los valores medios con diferentes subíndices difieren significativamente ante un valor $* p < 0.01$. $n = 51$ para la categoría Baja, 50 para la Media y 52 para la Alta.

Gráfico Nº 19. Efecto de la categoría de Acciones Pedagógicas sobre el nivel de nociones pre-numéricas



2.3. Cuarta hipótesis

La incorporación de movimiento corporal en las prácticas pedagógicas de los maestros se relaciona con sus representaciones y con lo que hacen respecto del lenguaje corpóreo.

Como mencionáramos anteriormente, se llevó a cabo un análisis correlacional entre las puntuaciones obtenidas por el docente en el Cuestionario y en la Guía de observación, dirigido también a evaluar el nivel de importancia que reviste para el docente el empleo del movimiento corporal en las acciones pedagógicas y la puesta en práctica de dichas representaciones en el aula. Se

observó una correlación positiva de $\alpha=0.602$ entre ambos instrumentos, aunque la misma no resultó ser significativa ($p=0.08$). Este resultado indica que no todos los docentes que otorgan significación al empleo del movimiento corporal como estrategia pedagógica para facilitar la adquisición de saberes en la educación infantil, incorporan efectivamente tales conceptualizaciones en sus prácticas cotidianas en el contexto áulico. Los motivos de tal discrepancia deberían ser considerados en un futuro estudio.

3. Validez, Confiabilidad, Discriminación y Nivel de Dificultad del Nuevo Instrumento de Evaluación

Como en los anteriores análisis psicométricos, se determina la confiabilidad del instrumento, la homogeneidad de los ítems, su potencialidad discriminativa y nivel de dificultad. Previamente, se presenta la descripción de los resultados y su comparación con el desempeño anterior.

3.1. Conciencia fonológica

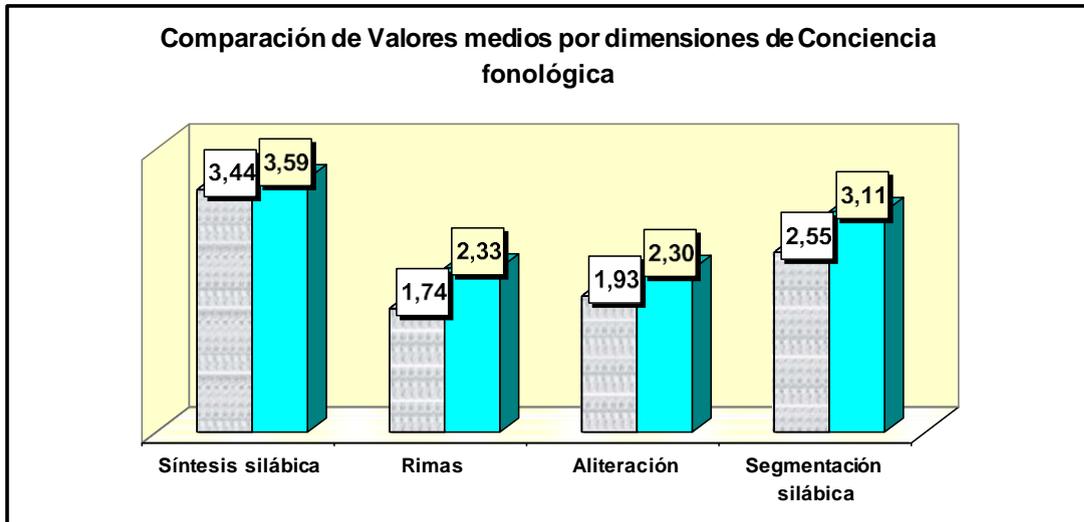
3.1.1. Descripción de los resultados

Tabla Nº 34. Valores descriptivos de la escala Conciencia fonológica

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Síntesis silábica	54	4	3,59	1,00	4	0	4
Rimas	54	4	2,33	1,12	2	0	4
Aliteración	54	4	2,30	1,30	2	0	4
Segmentación silábica	54	4	3,11	1,19	4	0	4
CONCIENCIA FONOLÓGICA	54	16	11,33	3,59	11,50	2	16

En la representación gráfica de las Medias, en forma comparada con el desempeño anterior de esta muestra (barra de la izquierda):

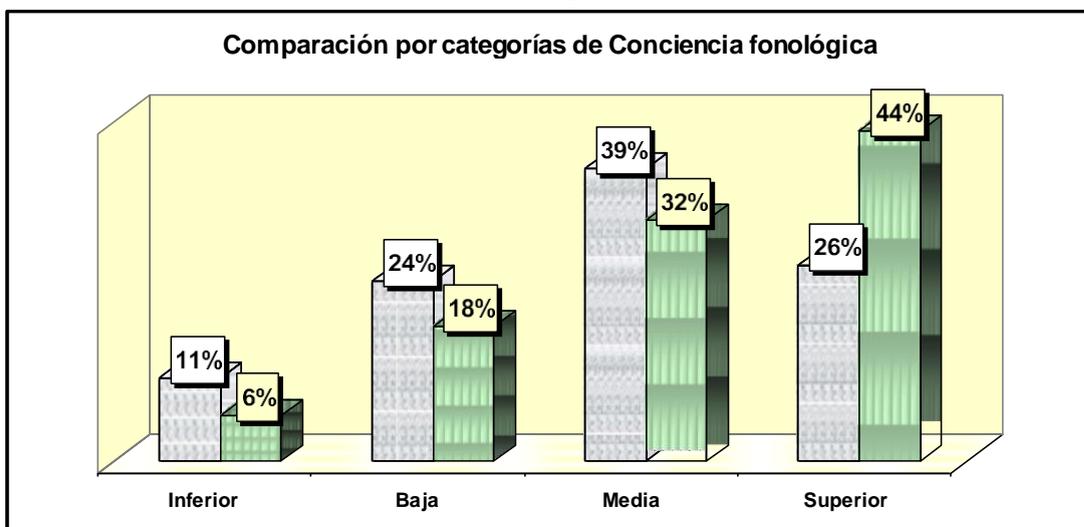
Gráfico N° 20. Comparación de Medias de las dimensiones de Conciencia fonológica



El gráfico muestra que el mayor incremento en puntajes medios corresponde a Rimas; el menor, a Síntesis silábica.

Respecto de la puntuación total en cuatro categorías⁶ de Conciencia fonológica, los resultados son:

Gráfico N° 21. Comparación entre instrumentos por categorías de Conciencia fonológica



Luego, el 76% alcanza, al menos, 9 puntos en la evaluación de Conciencia fonológica (vs. 65% en la aplicación anterior).

⁶ Se determinan en cuatro intervalos: puntajes 1 a 4; 5 a 8; 9 a 12; 13 a 16.

A fin de ponderar si estas diferencias son estadísticamente significativas, se aplica la prueba de Wilcoxon, en la cual cada sujeto opera como su propio control, prueba no paramétrica para datos continuos, que calcula las diferencias entre las variables y las clasifica como positivas, negativas o empatadas, confrontando el signo y la magnitud de las diferencias entre los pares. Los resultados son:

Tabla N° 35. Resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon en conciencia fonológica

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Primer instrumento (CF1º)-Instrumento nuevo (CF2º)	Rangos negativos	36(a)	26,76	963,50
	Rangos positivos	11(b)	14,95	164,50
	Empates	7(c)		
	Total	54		

a $CF1^\circ < CF2^\circ$

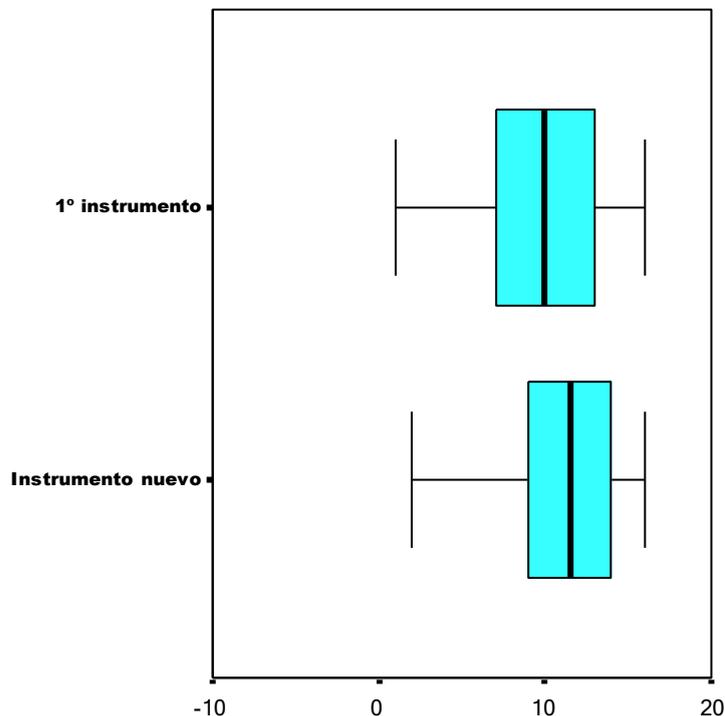
b $CF1^\circ > CF2^\circ$

c $CF1^\circ = CF2^\circ$

La diferencia resulta estadísticamente significativa ($Z = -4,257$; $p = 0.000$).

En su representación gráfica:

Gráfico N° 22. Comparación de Conciencia fonológica entre instrumentos



En el diagrama de caja, el bloque rectangular representa el 50% de los casos centrales de la distribución; la recta, el rango de los puntajes; la línea interior al bloque,

la mediana. Como se advierte, el desempeño en Conciencia fonológica evaluado mediante el nuevo instrumento se corre a la derecha: el rango se inicia en el puntaje 2 (un leve incremento), el bloque se ubica entre 9 y 14 puntos (vs. 7-13) y la mediana alcanza 11,50 (vs. 10).

3.12. Cualidades psicométricas del nuevo instrumento en Conciencia fonológica

Como señaláramos, se determina la confiabilidad del instrumento, la homogeneidad de los ítems, su potencialidad discriminativa y nivel de dificultad.

Tabla Nº 36. Coeficientes de confiabilidad por dimensiones y total de Conciencia fonológica

	α DE CRONBACH
Síntesis silábica	0,84
Rimas	0,43
Aliteración	0,61
Segmentación silábica	0,74
CONCIENCIA FONOLÓGICA	0,84

A excepción de Segmentación silábica que desciende (0,80 es el índice anterior), los índices se *elevan*, resultando más apropiados, aunque en Rimas el incremento no alcanza el valor mínimo aceptable (0,60).

En relación con los coeficientes de homogeneidad, los resultados son:

Tabla Nº 37. Índices de homogeneidad de los ítems de Conciencia fonológica

ÍTEM	CORRELACIÓN	ÍTEM	CORRELACIÓN
	<i>SÍNTESIS SILÁBICA</i>		<i>ALITERACIÓN</i>
1.	0,48**	9.	0,45**
2.	0,55**	10.	0,78**
3.	0,64**	11.	0,40**
4.	0,59**	12.	0,61**
	<i>RIMAS</i>		<i>SEGMENTACIÓN SILÁBICA</i>
5.	0,36**	13.	0,59**
6.	0,62**	14.	0,60**
7.	0,52**	15.	0,67**
8.	0,33*	16.	0,67**

La totalidad de los índices resulta significativa (* a nivel 0,05 -uno solo en este nivel-; ** a nivel 0,01); por ende, los 16 ítems son homogéneos; por otra parte, once coeficientes se elevan en comparación con el instrumento anterior (los ítems que descienden o permanecen constantes son: N° 5, 8, 9, 13 y 14).

Respecto de la potencialidad discriminativa, se halla:

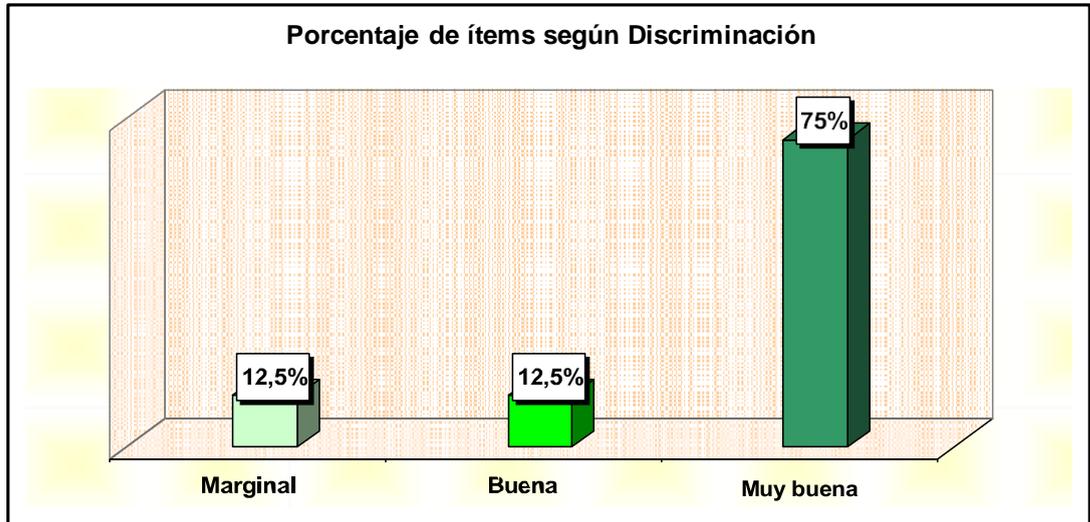
Tabla N° 38. Índices de discriminación de los ítems de Conciencia fonológica

ÍTEM	GS	GI	ID	ÍTEM	GS	GI	ID
	<i>SÍNTESIS SILÁBICA</i>				<i>ALITERACIÓN</i>		
1.	100%	80%	20%	9.	100%	60%	40%
2.	100%	73%	27%	10.	100%	0%	100%
3.	100%	47%	53%	11.	73%	20%	53%
4.	100%	67%	33%	12.	87%	7%	80%
	<i>RIMAS</i>				<i>SEGMENTACIÓN SILÁBICA</i>		
5.	100%	60%	40%	13.	100%	67%	33%
6.	100%	33%	67%	14.	100%	60%	40%
7.	87%	20%	67%	15.	100%	33%	67%
8.	80%	27%	53%	16.	93%	7%	86%

La totalidad de los ítems es discriminativa: dos a nivel marginal (entre 20% y 29% de diferencia) y dos a nivel bueno (entre 30% y 39%) -respecto de tres en cada nivel en el instrumento anterior-; el resto (12 ítems) a nivel muy bueno (40% o más). Nuevamente, siete ítems (el 44% del instrumento) evidencian muy alto poder discriminativo, una diferencia superior al 60%, e incluso uno (el N° 10) alcanza discriminación máxima. Cabe notar que el grupo superior incrementa su rendimiento a 100% en diez ítems.

En la síntesis gráfica de la frecuencia de ítems en las tres categorías de discriminación:

Gráfico N° 23. Distribución del porcentaje de ítems según Discriminación en Conciencia fonológica



El nuevo instrumento, entonces, incrementa el número de ítems con discriminación muy buena (de 62% a 75%).

Finalmente, en el nivel de dificultad de los ítems, los resultados son:

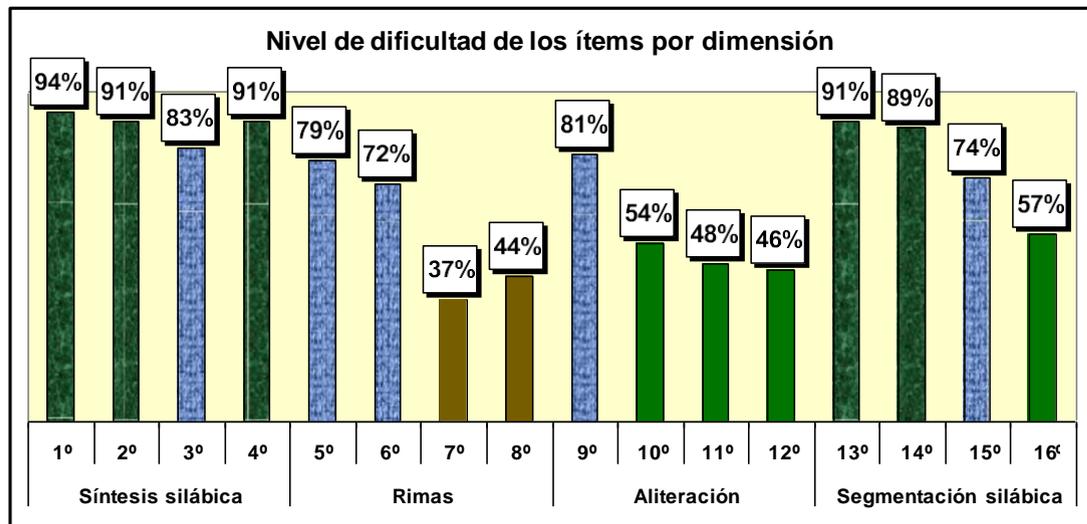
Tabla N° 39. Nivel de dificultad de los ítems en Conciencia fonológica

ÍTEM	ND	ÍTEM	ND
	<i>SÍNTESIS SILÁBICA</i>		<i>ALITERACIÓN</i>
1.	0,94	9.	0,81
2.	0,91	10.	0,54
3.	0,83	11.	0,48
4.	0,91	12.	0,46
	<i>RIMAS</i>		<i>SEGMENTACIÓN SILÁBICA</i>
5.	0,79	13.	0,91
6.	0,72	14.	0,89
7.	0,37	15.	0,74
8.	0,44	16.	0,57

El nivel medio de dificultad de la evaluación de Conciencia fonológica es 0,71; luego, resulta más sencillo que el anterior (0,595).

El siguiente gráfico muestra las categorías de dificultad de los ítems (expresadas en porcentaje) por dimensión de la variable:

Gráfico N° 24. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Conciencia fonológica

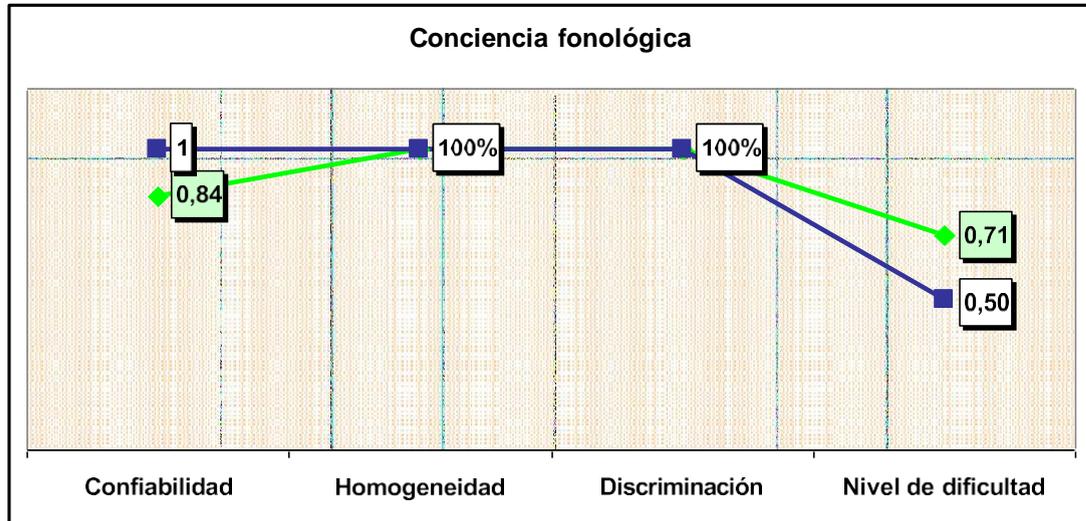


Referencias

	Ítems muy fáciles
	Ítems fáciles
	Ítems moderados
	Ítems difíciles
	Ítems muy difíciles

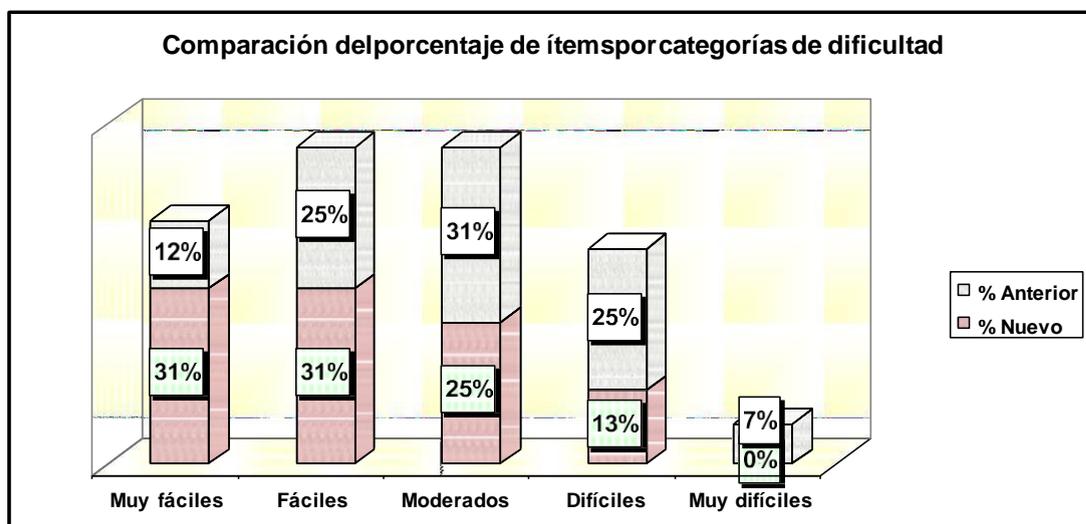
En la representación plástico-sintética de las cualidades del instrumento respecto de las ideales (1 para Confiabilidad, 100% para Homogeneidad y Discriminación y entre 0,50 y 0,60 para Nivel de dificultad de los ítems):

Gráfico N° 25. Cualidades psicométricas del nuevo instrumento que evalúa Conciencia fonológica



En suma, como el anterior, el nuevo instrumento evidencia máxima homogeneidad y discriminación de los ítems; no obstante, alcanza confiabilidad más alta y menor nivel de dificultad. Este último resultado es de importancia dado que, en la línea de la tesis del presente trabajo, significa un incremento del desempeño por la integración del movimiento corporal en la evaluación de las habilidades de conciencia fonológica. En este sentido, interesa comparar gráficamente el nivel de dificultad de los ítems entre los dos instrumentos:

Gráfico N° 26. Comparación entre instrumentos de los niveles de dificultad de los ítems en Conciencia fonológica



Se incrementa en forma significativa el porcentaje de ítems muy fáciles y decrecen los difíciles.

3.2. Habilidades pre-numéricas

Como en Conciencia fonológica, en primer lugar se describe la variable y sus dimensiones; luego, se determinan las cualidades psicométricas del nuevo instrumento.

3.2.1. Descripción de los resultados

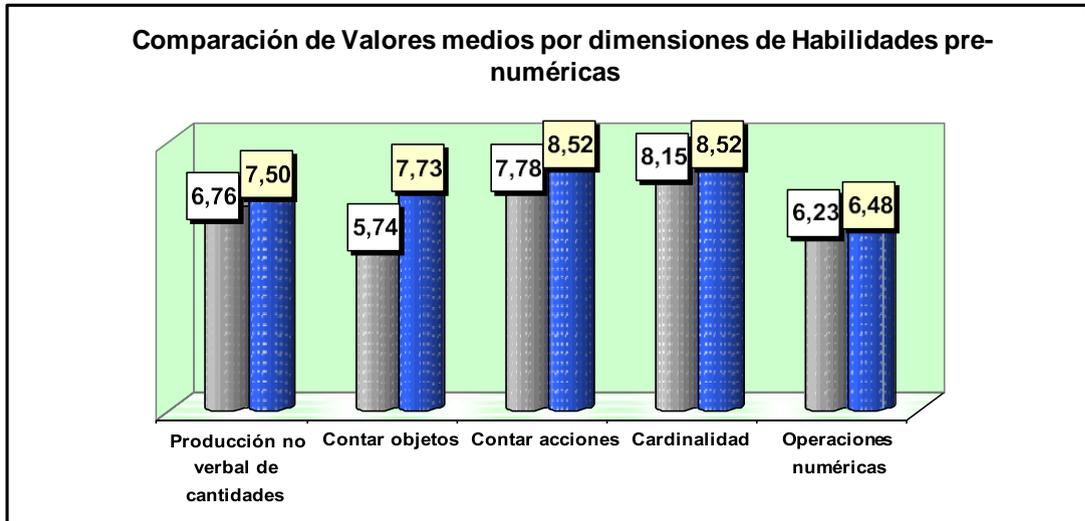
Dado el número disímil de ítems que incluye cada dimensión, al igual que en la análisis anterior de las habilidades pre-numéricas, hemos convertido los puntajes totales a escala 10.

Tabla Nº 40. Valores descriptivos de la escala Habilidades pre-numéricas

	CASOS	ÍTEMS	MEDIA	D.S.	MEDIANA	PJE. MÍNIMO	PJE. MÁXIMO
Producción no verbal de cantidades	54	6	7,50	1,91	8,33	0	10
Contar objetos	54	8	7,73	3,10	10	0	10
Contar hasta el número que sabe	54	1	-----	-----	-----	-----	-----
REPRESENTACIÓN MENTAL DE NÚMEROS	54	15	7,63	2,26	8,57	1,43	10
Contar acciones	54	3	8,52	2,87	10	0	10
Cardinalidad	54	4	8,52	2,73	10	0	10
Operaciones numéricas	54	8	6,48	2,57	6,25	0	10
CONTAJE, CARDINALIDAD Y OPERACIONES NUMÉRICAS	54	15	7,84	2,45	8,75	0,83	10
HABILIDADES PRE-NUMÉRICAS	54	30	7,77	2,27	8,50	1,33	10

En la representación gráfica de las Medias, exceptuando “Contar hasta el número que el niño sabe”, comparando con el desempeño anterior de esta muestra:

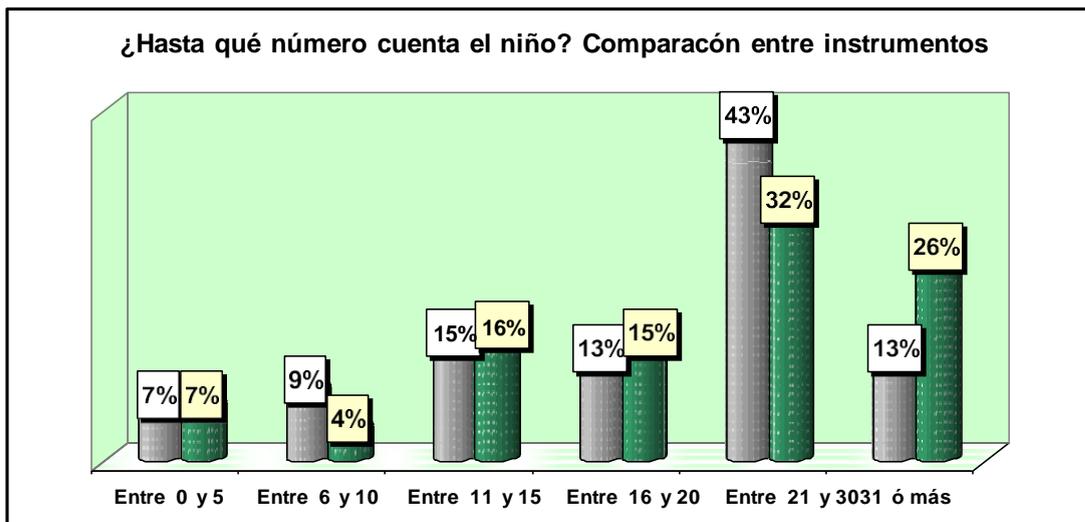
Gráfico N° 27. Comparación de Medias por dimensiones de Habilidades pre-numéricas



El mayor incremento del valor medio se verifica en la dimensión Contar objetos y el menor en Operaciones numéricas.

El ítem “Hasta qué número sabe el niño” se grafica a continuación, también en forma comparada, en las cinco categorías determinadas *ad hoc*:

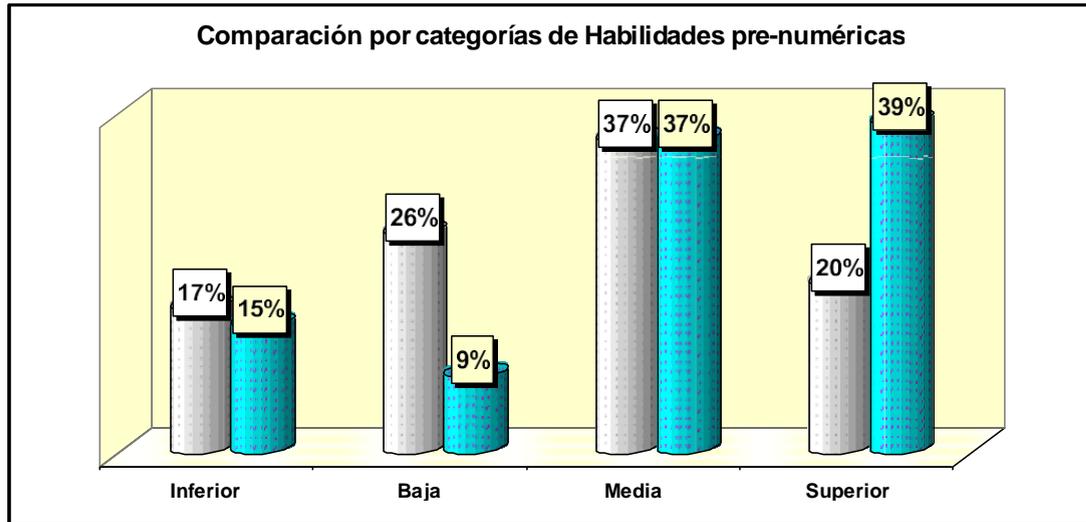
Gráfico N° 28. Comparación del porcentaje por categorías de “Contar hasta el número que el niño sabe”



Se advierte un decrecimiento en la categoría “Entre 21 y 30” pero un aumento relevante en la última categoría.

Respecto de la puntuación total en cuatro categorías⁷ de Habilidades pre-numéricas, los resultados son:

Gráfico N° 29. Comparación entre instrumentos por categorías de Habilidades pre-numéricas



Luego, el 76% alcanza, al menos, 7 puntos (de 10) en la evaluación de las Habilidades pre-numéricas (vs. 57% en la aplicación anterior).

A fin de ponderar si estas diferencias son estadísticamente significativas, nuevamente se aplica la prueba de Wilcoxon; sus resultados son:

Tabla N° 41. Resultados de la prueba de rangos de Wilcoxon en habilidades pre-numéricas

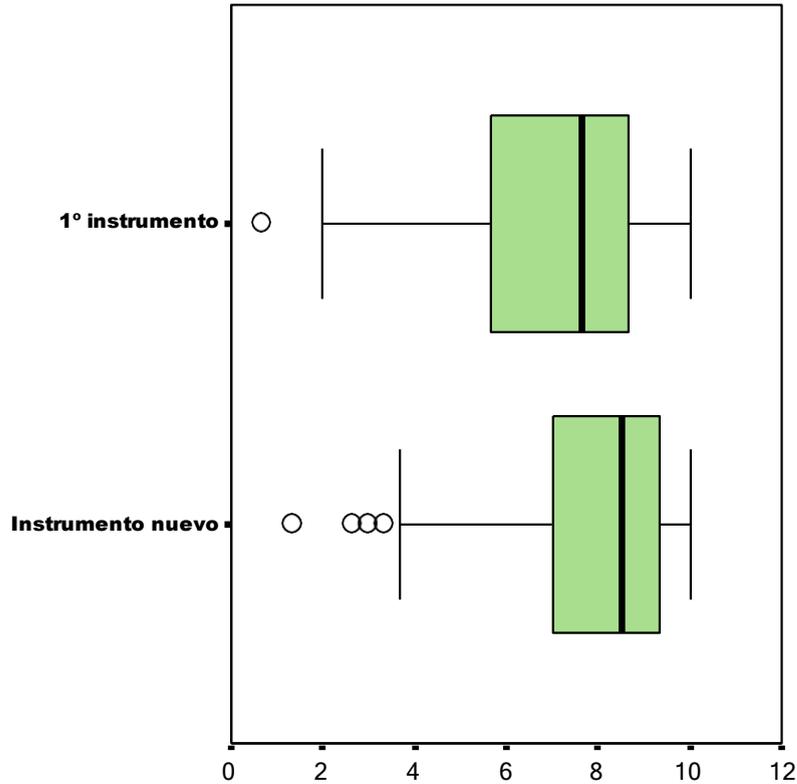
		N	Rango promedio	Suma de rangos
1º instrumento (HPN1º)-	Rangos negativos	44(a)	25,08	1103,50
	Rangos positivos	5(b)	24,30	121,50
Instrumento nuevo (HPN 2º)	Empates	5(c)		
	Total	54		

- a HPN1º < HPN2º
- b HPN1º > HPN2º
- c HPN1º = HPN2º

⁷ Se determinan en cuatro intervalos: puntajes 1 a 4,99; 5 a 6,99; 7 a 8,99; 9 a 10.

La diferencia es estadísticamente significativa ($Z = -4,899$; $p = 0.000$). En su representación gráfica:

Gráfico N° 30. Comparación de Habilidades pre-numéricas entre instrumentos



En el diagrama de caja, los signos exteriores representan los *outliers* (casos anómalos). Queda de manifiesto que el desempeño en Habilidades pre-numéricas ponderado mediante el nuevo instrumento es superior: el rango se inicia en el puntaje 3,33 (vs.2,33 -un leve incremento-), el bloque se ubica entre 7 y 9,33 puntos (vs. 5,67-8,67) y la mediana alcanza 8,50 (vs. 7,67).

322. *Cualidades psicométricas del nuevo instrumento en Habilidades pre-numéricas*

Se calculan con los mismos procedimientos empleados en la evaluación de Conciencia fonológica.

En confiabilidad, los resultados son:

Tabla N° 42. Coeficientes de confiabilidad por dimensiones y total de Habilidades pre-numéricas

	α DE CRONBACH
Producción no verbal de cantidades	0,65
Contar objetos	0,88
REPRESENTACIÓN MENTAL DE NÚMEROS	0,86
Contar acciones	0,73
Cardinalidad	0,78
Operaciones numéricas	0,76
CONTAJE, CARDINALIDAD Y OPERACIONES NUMÉRICAS	0,89
HABILIDADES PRE-NUMÉRICAS	0,91

Respecto del instrumento anterior, los coeficientes se mantienen a excepción de Contar acciones que evoluciona desde 0,62 a 0,73. El índice total significa confiabilidad excelente.

En relación con los coeficientes de homogeneidad, los resultados son:

Tabla N° 43. Índices de homogeneidad de los ítems de Habilidades pre-numéricas

ÍTEM	CORRELACIÓN	ÍTEM	CORRELACIÓN
	<i>PRODUCCIÓN NO VERBAL DE CANTIDADES</i>		<i>CONTAR ACCIONES</i>
1.	0,41**	16.	0,47**
2.	0,34*	17.	0,44**
3.	0,28*	18.	0,60**
4.	0,30*		<i>CARDINALIDAD</i>
5.	0,48**	19.	0,65**
6.	0,56**	20.	0,71**
	<i>CONTAR OBJETOS</i>	21.	0,65**
7.	0,48**	22.	0,60**
8.	0,49**		<i>OPERACIONES NUMÉRICAS</i>
9.	0,49**	23.	0,54**
10.	0,66**	24.	0,57**
11.	0,72**	25.	0,30*
12.	0,60**	26.	0,64**
13.	0,66**	27.	0,63**
14.	0,61**	28.	0,56**
	<i>CONTAJE</i>	29.	0,49**
15.	0,68**	30.	0,50**

Todos los índices resultan significativos (*a nivel 0,05; ** a nivel 0,01); luego, los 30 ítems son homogéneos, es decir, evalúan una variable unitaria; por otra parte, nueve coeficientes se elevan en comparación con el instrumento anterior (los ítems N°: 9, 10, 11, 13, 18, 24, 26, 28 y 30), seis descienden (los ítems N°: 5, 7, 15, 17, 23 y 25); el resto evidencia variaciones mínimas hacia arriba o hacia abajo.

En potencialidad discriminativa se hallan los siguientes coeficientes:

Tabla Nº 44. Índices de discriminación de los ítems de Habilidades pre-numéricas

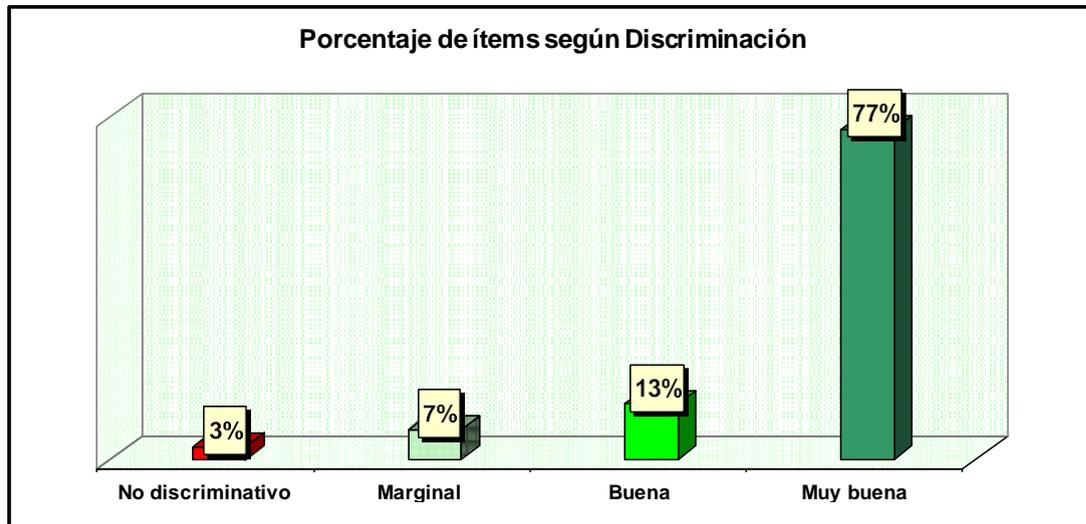
ÍTEM	GS	GI	ID	ÍTEM	GS	GI	ID
	PRODUCCIÓN NO VERBAL DE CANTIDADES				CONTAR ACCIONES		
1.	100%	53%	47%	16.	100%	67%	33%
2.	93%	27%	66%	17.	100%	47%	53%
3.	40%	0%	40%	18.	100%	27%	63%
4.	100%	87%	13%		CARDINALIDAD		
5.	100%	80%	20%	19.	100%	55%	45%
6.	100%	67%	33%	20.	100%	33%	67%
	CONTAR OBJETOS			21.	100%	67%	33%
7.	100%	67%	33%	22.	67%	13%	54%
8.	100%	47%	53%		OPERACIONES NUMÉRICAS		
9.	100%	53%	47%	23.	100%	53%	47%
10.	100%	20%	80%	24.	80%	0%	80%
11.	100%	7%	93%	25.	93%	73%	20%
12.	100%	20%	80%	26.	100%	13%	87%
13.	100%	20%	80%	27.	100%	33%	67%
14.	100%	27%	73%	28.	87%	7%	87%
	CONTAJE			29.	100%	47%	53%
15.	100%	0%	100%	30.	93%	20%	73%

Como en el instrumento anterior, veintinueve ítems (el 97%) alcanzan potencialidad discriminativa de nivel marginal, bueno o muy bueno⁸. Catorce ítems (el 47% del instrumento) evidencian muy alto poder discriminativo (vs. 30% respecto del primer instrumento), una diferencia superior al 60%, e incluso uno (el Nº 15) alcanza discriminación máxima. Cabe notar que el grupo superior incrementa su rendimiento a 100% en veinte ítems.

En la síntesis de la frecuencia de ítems, que son todos homogéneos, en las cuatro categorías de discriminación, los resultados son:

⁸ En esta aplicación, cambia el ítem que no discrimina: es el Nº 4 (en el instrumento anterior, correspondía al Nº 3).

Gráfico N° 31. Distribución del porcentaje de ítems según Discriminación en Habilidades pre-numéricas



El nuevo instrumento, entonces, agrega ítems de discriminación marginal y disminuye levemente el porcentaje de indicadores de nivel bueno (de 17% a 13%); mantiene un alto número de ítems con muy buena potencialidad discriminativa.

Finalmente, se calcula el nivel de dificultad de los ítems mediante el procedimiento simple de dividir el número de alumnos que contestó correctamente cada uno entre el número total de la muestra.

Tabla N° 45. Nivel de dificultad de los ítems en Habilidades pre-numéricas

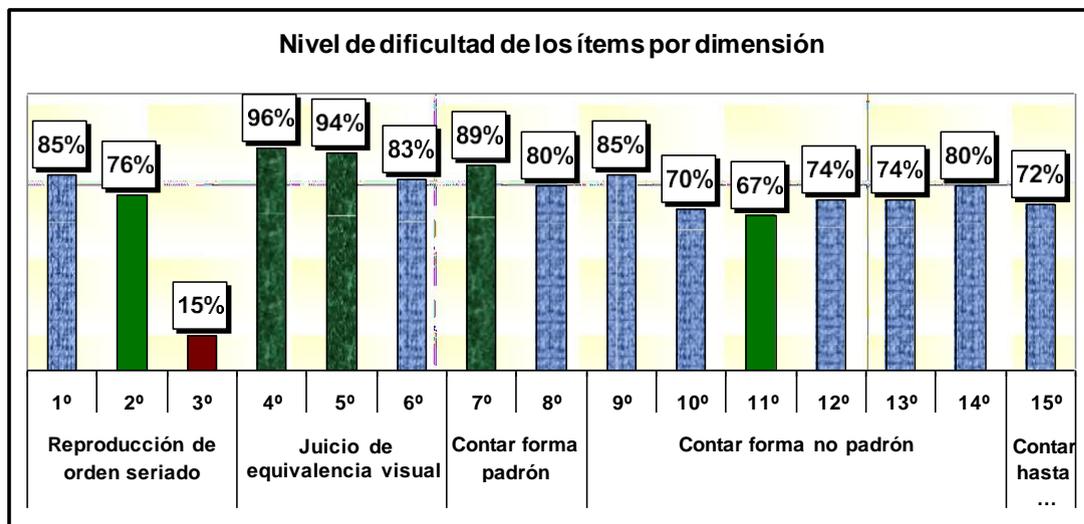
ÍTEM	ND	ÍTEM	ND
	<i>PRODUCCIÓN NO VERBAL DE CANTIDADES</i>		<i>CONTAR ACCIONES</i>
1.	0,85	16.	0,91
2.	0,76	17.	0,85
3.	0,15	18.	0,80
4.	0,96		<i>CARDINALIDAD</i>
5.	0,94	19.	0,85
6.	0,83	20.	0,64

	CONTAR OBJETOS	21.	0,87
7.	0,89	22.	0,43
8.	0,80		OPERACIONES NUMÉRICAS
9.	0,85	23.	0,87
10.	0,70	24.	0,43
11.	0,67	25.	0,89
12.	0,74	26.	0,70
13.	0,74	27.	0,82
14.	0,80	28.	0,32
	CONTAJE	29.	0,83
15.	0,72	30.	0,33

El nivel medio de dificultad de la evaluación de Habilidades pre-numéricas es 0,73; por ende, resulta más sencillo que el anterior (0,61).

Los siguientes gráficos muestran las categorías de dificultad de los ítems (expresadas en porcentaje) por dimensión de la variable:

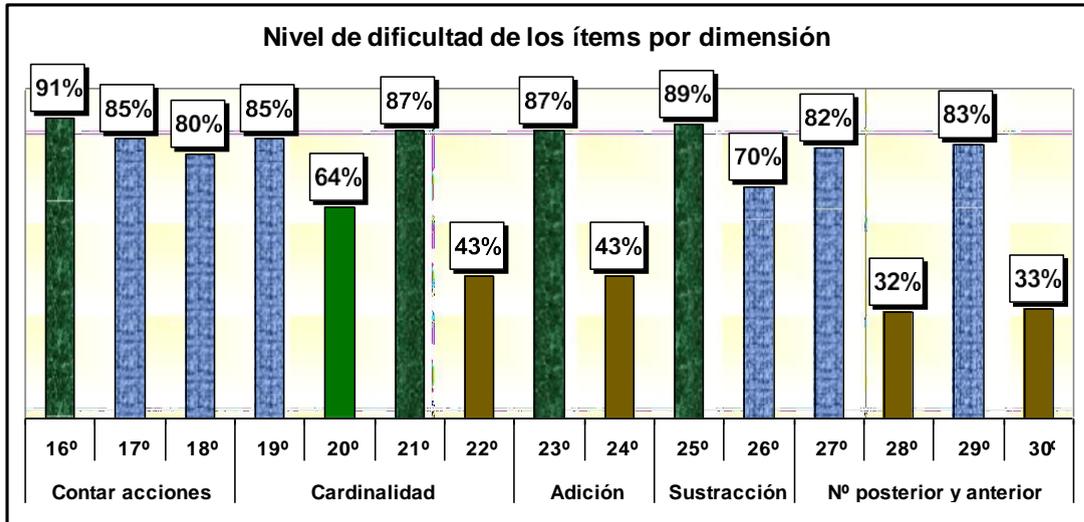
Gráfico N° 32. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Representación mental de números



Referencias

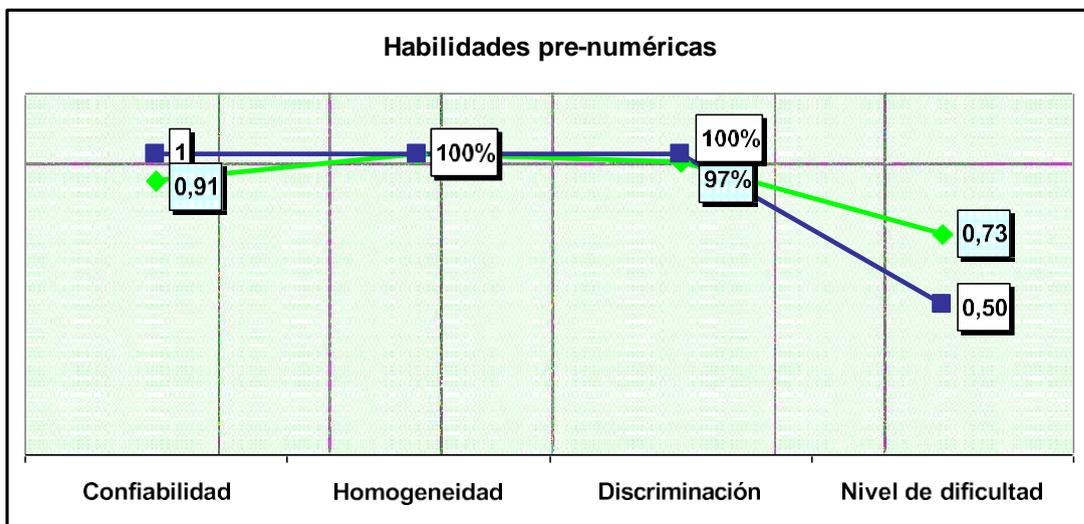
	Ítems muy fáciles
	Ítems fáciles
	Ítems moderados
	Ítems difíciles
	Ítems muy difíciles

Gráfico N° 33. Distribución del nivel de dificultad de cada ítem en Contaje, Cardinalidad y Operaciones numéricas



En la síntesis gráfica de las cualidades del instrumento respecto de las ideales (1 para Confiabilidad, 100% para Homogeneidad y Discriminación y entre 0,50 y 0,60 para Nivel de dificultad de los ítems), los resultados son:

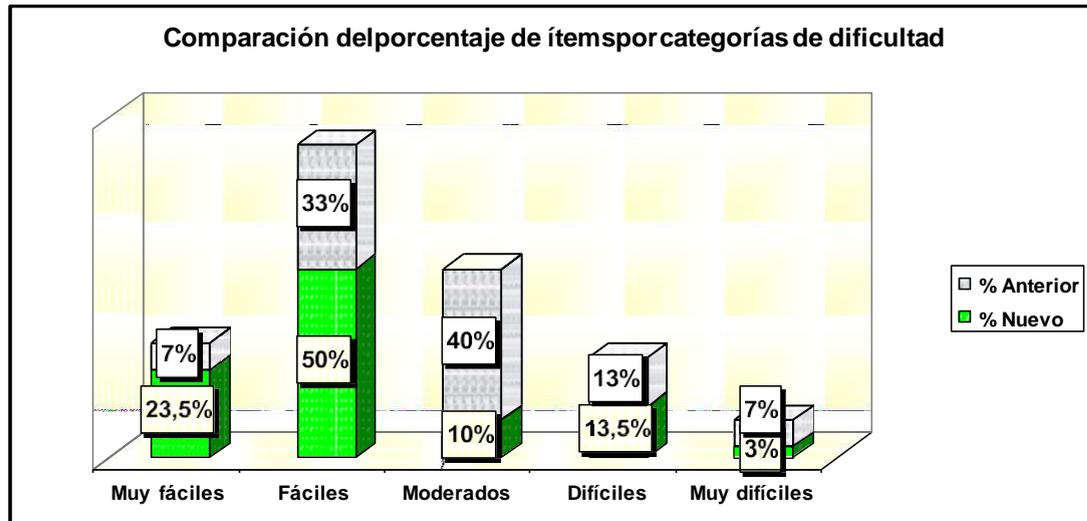
Gráfico N° 34. Cualidades psicométricas del nuevo instrumento que evalúa Habilidades pre-numéricas



En suma, como el anterior, el nuevo instrumento evidencia excelente confiabilidad, máxima homogeneidad y excelente índice de discriminación de los ítems; no obstante, alcanza menor nivel de dificultad. Este último resultado, como señaláramos en el caso de Conciencia fonológica, reviste gran importancia porque implica un incremento del desempeño por la integración del movimiento corporal

con las habilidades pre-numéricas. En la comparación gráfica del nivel de dificultad de los ítems entre ambos instrumentos:

Gráfico N° 35. Comparación entre instrumentos de los niveles de dificultad de los ítems en Habilidades pre-numéricas



Se advierte, entonces, un incremento considerable del porcentaje de ítems fáciles y muy fáciles y decrecen los moderados.

4. Instancia Cualitativa: Etnografía Áulica

En esta instancia llevamos a cabo un análisis de contenido de los registros narrativos de las observaciones realizadas (cfr. Anexo 8). El universo del análisis es el total de observaciones efectuadas (3 por docente). Su objetivo es indagar acerca de las prácticas pedagógicas de cada maestra a partir de las actividades que implementa y su organización, el lugar del movimiento espontáneo y controlado en las mismas, la forma y dinámica de su vinculación con los niños. A continuación, presentaremos los resultados de la técnica por docente.

I. Docente azul

Institución “*Sueño hermoso*”

La profesora parece mostrar un estilo constructivista de enseñanza, en el cual permite a los niños libertad; en su práctica socializa los conocimientos y aprovecha la curiosidad y espontaneidad del niño para trabajar informaciones importantes. De allí que los alumnos participan activamente en las clases, integrándose al proceso de enseñanza, el que favorece su creatividad e iniciativa.

En las clases prevalece un clima agradable; los niños se muestran interesados, toman decisiones, el movimiento es libre y productivo: los niños tienen la oportunidad de descubrir nuevas cosas y satisfacer su curiosidad. Visualizan a la maestra como la “autoridad” pero le tienen confianza.

La estrategia didáctica predominante es el diálogo, en el que la docente conduce a los niños, haciendo cuestionamientos para llevarlos al descubrimiento. El trabajo es realizado siempre en forma grupal, los niños se organizan en pequeños grupos (cfr. Anexo 7, el espaciograma de la clase) y la docente se acerca a los mismos; en algunas ocasiones los niños se dirigen hacia el escritorio de la maestra para preguntar dudas sobre la actividad propuesta o para hablar sobre asuntos más personales.

Su clase presenta variedad de metodologías y recursos didácticos, con actividades y juegos que estimulan la creatividad, la invención, la socialización de saberes entre los pares. Las expresiones del movimiento corporal espontáneas ocurren de manera natural, sin perjudicar el desarrollo de las clases. Siempre motiva a todos los niños a participar de los distintos momentos de la clase. Los niños respetan a la profesora y en general todos son muy amigos.

En las clases prevalece una rutina organizada por la profesora. En el momento de la entrada a la escuela, espera unos 30 minutos para iniciar la actividad (hasta que todos los niños lleguen); durante ese lapso los niños conversan libremente entre sí y/o la profesora les entrega algunos juegos pedagógicos. Después cantan una canción, meriendan, forman fila, se dirigen al baño para asearse (se cepillan los dientes y se lavan), vuelven a la clase, realizan las actividades planeadas por la docente, meriendan nuevamente y se organizan para volver a sus casas.

En general, los alumnos son muy tranquilos y no presentan problemas de disciplina, solo un niño es más inquieto y ello requiere que algunas veces la maestra le llame la atención en relación con su comportamiento. Todos participan cuando la docente lo solicita, cuando cuestiona o pregunta; algunos más tímidos son también instigados por la maestra a participar, se percibe su preocupación por incluir a todos.

Durante las actividades, estimula las producciones de los niños, el trabajo que están haciendo, participa en los juegos, atiende a los niños en sus dudas, los escucha, se acerca y se comunica fluidamente. Demuestra entusiasmo y alegría

por la actividad que desarrolla en la clase y para con los niños, es cariñosa en su relación con ellos.

II. Docente amarillo

Institución “*Sueño hermoso*”

La profesora de esa clase evidencia una buena organización en su práctica pedagógica. Todo es socializado y los niños son conscientes de sus actitudes y responsabilidades en aula.

Implementa una metodología muy interactiva de enseñanza, en la cual permite a los niños participar, exponer sus ideas, socializar conocimientos, propiciando la inclusión de todos. También durante los momentos libres, los niños se comportan con gran corrección, con respeto hacia los pares; en los juegos, son educados, juntos exploran con curiosidad y la profesora aprovecha estos momentos para trabajar en los saberes, porque siempre está cerca de los niños.

Los alumnos participan activamente en las clases, integrándose en el proceso de enseñanza, lo que se ve muy favorecido por la metodología de la docente ya que incentiva la creatividad e iniciativa de los niños.

Las clases se desarrollan en un clima agradable, de alegría; los niños se muestran respetuosos en las diferentes situaciones, son participativos y les agrada todo tipo de actividad. La profesora no se incomoda con el movimiento de los niños; exploran el espacio con libertad y se percibe que ello favorece la socialización de conocimientos y el descubrimiento de nuevas cosas. Evidencia una gran vocación docente y los niños la respetan mucho.

Los niños comparten aprendizajes de saberes actitudinales, de conducta en el espacio que ocupan, tienen muchos momentos ricos en movimiento expresivo de libertad, de creatividad, diálogo... La práctica pedagógica favorece el diálogo; la maestra hace cuestionamientos para llevar el niño al descubrimiento y a relaciones con situaciones de su vida cotidiana.

Los niños trabajan siempre en forma grupal; se organizan en círculo (cfr. Anexo 7) o en pequeños grupos; la profesora orienta y media la actividad que están realizando.

Trabaja con variedad de metodologías y recursos didácticos, con actividades y juegos libres o dirigidos que estimulan la creatividad, la invención, la socialización

de saberes. En la clases sigue también una rutina organizada para el momento de la merienda, para el juego en lo patio, siempre en el mismo horario.

En general, los alumnos son muy tranquilos, amables y no presentan problemas de disciplina. Todos participan ya que la maestra incentiva a los más tímidos.

Estimula la dedicación a realizar bien las actividades y los niños se esfuerzan, realizando siempre todas las actividades. En los juegos participa junto con ellos e incentiva para que vayan mejorando sus habilidades.

Demuestra entusiasmo y alegría por la actividad que desarrolla en la clase y para con los niños, es cariñosa en su relación con ellos.

III. Docente blanco

Institución "*Amar la vida*"

La práctica pedagógica de esta profesora es más directiva, no permite que los niños escojan las actividades; todo el tiempo necesita llamar su atención y solicitarles que se comporten mejor en el aula.

Propone actividades creativas, pero los niños en general son inquietos y pierden mucho de las explicaciones, lo que perjudica la socialización de conocimientos que podría ser más explorada.

Las iniciativas de varios alumnos en relación con las actividades son diferentes de las propuestas, apuntan a otros intereses, se gastan bromas y generan un ambiente áulico cercano al desorden.

En las clases prevalece la conversación, los niños deambulan sin estar sintonizados con las actividades; el movimiento es libre, muchas veces provoca desentendimientos. La maestra impone "autoridad", pero le es difícil conseguir que sean organizados en sus tareas.

La práctica consiste en organizar los espacios, los materiales, con reglas, mas en su mayoría no las cumplen. En los grupos organizados (cfr. Anexo 7), los niños comparten su interés por contenidos a veces muy distantes del tema de la clase.

La docente utiliza diferentes espacios del CMEI y recursos didácticos variados en el espacio abierto, lo que estimula la participación, la invención, la elaboración de saberes entre los pares. En estas ocasiones, la expresión del

movimiento corporal es espontánea; esto es, la estimulación de la curiosidad y la imaginación ocurre en esos momentos en los cuales la maestra no interfiere en los juegos de los niños.

En la clases prevalece una rutina organizada por la profesora. Al horario de entrada, espera alrededor de 15 minutos hasta que todos lleguen; durante este lapso sí los deja conversar libremente. Después meriendan, forman fila, van a los baños, vuelven a la clase, desarrollan las actividades planeadas por la profesora, meriendan nuevamente y se organizan para realizar actividades en el espacio abierto, hasta que sus padres vienen a buscarlos.

En general, los alumnos son inquietos y, en especial, algunos varones presentan problemas de disciplina, no en el sentido de falta de respeto hacia la maestra sino en cuanto buscan socializar otras cosas y no solo las actividades de la clase.

Cuando la docente lo solicita, todos participan de una u otra manera, aunque desde la agitación. En algunas actividades orienta y participa, pero no en todas; a veces se muestra muy distante de lo que está aconteciendo en el juego de los niños.

IV. Docente celeste

Institución "*Cariño dulce*"

En su práctica pedagógica evidencia una mezcla de estilos de enseñanza, que resulta positiva. A veces la maestra se posiciona desde una metodología totalmente direccionada y en otros momentos deja que los alumnos exploren libremente el tiempo de la clase. Si bien es "transmisora de saber", también busca la interacción y estimula la iniciativa. En algunos momentos los niños se aprovechan de esa libertad y ello perjudica el desarrollo de la clase

En el aula comparten su curiosidad, pero la maestra no lo percibe. Su preocupación es ocuparlos todo el tiempo con actividades, que no planifica con antelación sino que organiza en el momento en que percibe que algunos alumnos ya terminaron la actividad. A veces impone castigos a los niños que no obedecen o que muestran conductas disruptivas.

El trabajo es realizado siempre en pequeños grupos (cfr. Anexo 7). La profesora permanece en su escritorio y los niños van hasta ella. Cuando explica las actividades procura siempre la participación, promueve en ese momento el diálogo y los cuestiona. Durante las actividades, en cambio, intenta imponer un cierto

autoritarismo y ello conduce a la necesidad de muchas llamadas de atención para facilitar el desarrollo de la clase.

En las actividades en el espacio abierto los niños exploran sin mediación ni orientación de la profesora y sin vivenciar el juego libre. Las expresiones del movimiento corporal espontáneas ocurren de manera natural. Siempre motiva a todos los alumnos a participar en los distintos momentos de la clase. Los niños la respetan y en general todos son muy amigos.

También prevalece una rutina organizada por la profesora. Durante las observaciones quedó de manifiesto que destina los primeros 30 minutos (mientras espera que todos los niños lleguen a la escuela) a juegos de rompe-cabeza, tiempo que dedica a la corrección de los cuadernos de los alumnos. Comienza con las actividades y recién toman la merienda a la hora y media.

Los niños realizan las actividades, pero algunos se distraen mientras la docente realiza la corrección colectiva en el pizarrón.

Son alumnos activos, siempre están haciendo algo, sean las actividades propuestas o charlando, pero no presentan actitudes de falta de disciplina; la profesora es exigente cuando les llama la atención. Algunos participan más cuando la maestra lo solicita, otros son más tímidos o están desatentos.

Estimula las producciones, el trabajo que están haciendo. Demuestra preocupación por el aprendizaje de los niños, pero no logra un vínculo estrecho, y ellos no muestran una relación cariñosa con la profesora.

V. Docente rosa

Institución "*Educar con amor*"

La profesora presenta un estilo de enseñanza que no es tradicional pero tampoco solo constructivista: en algunas actividades estimula a los niños para que exploren y descubran; en otros direcciona todos los pasos, hasta las colores, (cfr. Anexo 8: La actividad del insecto), "podando" la creatividad de los niños, las oportunidades de reflexión, creación y socialización de las dudas con los pares.

Busca siempre desarrollar las actividades de rutina con la participación y atención de los alumnos; cambia las metodologías de lectura del alfabeto y de los numerales. Las actividades son de interés para los niños pero algunos son más lentos y se retrasan, por lo que pierden los momentos de juego.

En el aula predomina la conversación, pero la profesora no se incomoda con ello, a veces por la alegría con la que los niños interactúan y comparten lo que hacen en sus casas.

La metodología de las clases sigue una rutina: ejercitación de actividades de fijación todos los días (alfabeto y numerales), el horario para la merienda y para el patio; las actividades de las fechas conmemorativas son más variables.

Las clases son organizadas para propiciar el trabajo en pequeños grupos (cfr. Anexo 7) y algunas con todo el grupo. A veces adopta una postura de “profesora transmisora de conocimientos”, aunque formula preguntas que apelan a la imaginación y participación de los niños; otras veces, prima una actitud de mediadora de los aprendizajes.

Los alumnos tienen libertad de explorar el espacio del aula, los objetos y charlan mucho entre sí. La profesora demuestra entusiasmo en las actividades que desarrolla y se relaciona muy bien con los niños, necesita dar órdenes y recordar las consignas en algunos momentos de la clase. Los niños la atienden, pero muchos se dispersan con facilidad.

Su actuación es de ayuda, de mediación de las actividades; se muestra serena y estimula con alegría a sus alumnos durante las actividades.

VI. Docente verde

Institución “*Felicidad siempre*”

Su práctica pedagógica se caracteriza por una metodología abierta: si bien direcciona las actividades, deja a los niños en libertad para realizarlas; ello suele dificultar el acompañamiento de la maestra durante el desarrollo de las mismas.

Por lo general, trabaja con el gran grupo; pocas veces se acerca hasta sus mesas para acompañarlos, de allí que ellos se apoyan mucho en sus pares para pedir ayuda o para cotejar resultados. Cuando terminan las actividades, siempre leen algún libro para ocupar su tiempo; se percibe que es un comportamiento espontáneo de los niños, que la maestra permite dado que no perjudica las clases.

El horario escolar está organizado con una rutina para todos los días de la semana. Al comienzo de la jornada siempre explica lo que van a hacer durante ese día. En las actividades lúdicas o artísticas (ej.: danza) fuera del aula, deja que los alumnos exploren por sí mismos, que empleen su creatividad; no interfiere pero

tampoco participa. En el aula, en cambio, cuando conduce alguna actividad de juego, participa también.

Se ocupa mucho del conocimiento de las vocales y numerales y de la escritura; casi todos los niños consiguen desarrollar las actividades correspondientes, pero la maestra no se dedica especialmente a aquellos que no lo logran.

Aun desde una rutina planificada, las actividades son creativas, como en la actividad con las tintas (cfr. Anexo 8), que los niños disfrutaban con alegría, en la que realmente pudieron explorar su imaginación. En todas las jornadas incluye ejercitación de lectura o escritura, el horario para la merienda y el tiempo para el patio.

Trabajan en pequeños grupos (cfr. Anexo 7) y se ayudan unos a otros; la maestra asiste a quienes se acercan a su escritorio. Exploran con libertad el espacio del aula, los objetos y conversan con sus pares. Cuando la actividad requiere de silencio, a la maestra le resulta difícil conseguir que todos se sosieguen, como en la historia que les leyó (cfr. Anexo 8).

Manifiesta una relación formal con los niños; no permanece junto a sus alumnos y ellos tampoco procuran dicha cercanía cuando están en actividades libres en los distintos espacios del CMEI.

VII. Docente naranja

Institución *“Jugar y aprender”*

La maestra está muy atenta a los niños. Desarrolla una práctica pedagógica abierta a la participación, ellos se integran en las situaciones de la clase, con respecto, y actúan organizadamente.

En los juegos, se compromete con la actividad, por lo que es evidente que los valora en su papel fundamental de contribuir al desarrollo infantil.

Durante las actividades, los alumnos conversan con libertad, dado que la docente les permite dialogar sobre eventos, acontecimientos, relaciones sociales que vivencian fuera de la escuela; cuando está cerca de dichas conversaciones, también interviene formulando preguntas y participando de aquello que los niños están compartiendo.

La acción de la profesora durante el juego es de orientadora; esta mediación favorece el aprendizaje ya que los estimula a explorar su imaginación y potencial

creativo. Participa de los juegos o se queda cerca en todo momento; también en el espacio abierto. Ellos incorporan personajes, fantasean, disfrutan de las bromas. La diversidad de juegos (por ejemplo: motrices y lingüísticos) de esta clase es destacable; la maestra participa de las bromas y también deja tiempo libre para que los niños creen sus propios juegos.

Proporciona instancias de desafío, facilita y va mediando el aprendizaje en todo momento. Valora la importancia del juego para el proceso de enseñanza-aprendizaje e incentiva la creatividad para que puedan descubrir cosas nuevas.

En suma, su trabajo pedagógico puede ser realmente descrito como el de una mediadora, una facilitadora del aprendizaje. Estimula la comunicación y el lenguaje sobre situaciones de la vida cotidiana, mientras los niños dibujan, exploran el juego propuesto o juegan por su cuenta, durante las bromas, o sea, en diferentes tiempos y espacios de la escuela, el niño construye conocimientos a través de experiencias socializadas en la clase.

Es afectiva, trata a todos con atención y cariño: está constantemente atenta a lo que los niños están haciendo y es delicada en su trato.

VIII. Docente rojo

Institución: "*Ser feliz*"

Desarrolla su práctica pedagógica de una manera seria en la relación con los alumnos. Conduce las actividades mediante explicaciones al gran grupo; los niños evidencian la particularidad de casi no pedirle ayuda. Hay un niño con necesidades educativas especiales que requiere considerable asistencia de la maestra; sus pares también lo ayudan mucho.

A pesar de la seriedad que demuestra, su metodología es abierta a las manifestaciones de los alumnos, a sus movimientos y a las relaciones de comunicación que establecen en el aula; pero -cuando es necesario llamar la atención- lo hace con mucha autoridad y los niños la respetan.

Implementa actividades creativas y los incentiva a realizarlas con atención; se percibe que algunos presentan más dificultad. El ritmo de desarrollo de las actividades de casi todos es lento, sea debido a que la tarea requiere más tiempo (cfr. Anexo 8: confeccionar una Bandera de Brasil) o porque la maestra los deja muy libres y ellos conversan o intentan ocuparse de otras actividades (lo que la docente no permite). En las clases se advierte mucha conversación de la que no participa.

El aula es muy precaria (es pequeña, oscura, las paredes sin pintar) lo que dificulta la organización de un espacio mayor para que los niños puedan explorar. Pero en los grupos comparten muchos temas, a veces distantes de las actividades que están desarrollando. Tienen libertad de buscar los materiales en los armarios y de organizar sus trabajos en el friso.

El espacio exterior es grande y la profesora deja a los niños libres para que jueguen con materiales alternativos (cubos de plástico, cajas de madera) en la arena o para correr por el patio y crear juegos simbólicos. Se queda cerca para orientar y cuidar de que no se lastimen. Se advierte que disfrutan de estos momentos con mucha alegría, socializan los materiales, aunque un niño juega solo, aislado de los demás (la maestra nos explicó que es de origen indígena y hace poco tiempo que está en la ciudad).

Organiza la jornada en una rutina, pero con horarios diferentes conforme al día de la semana, dado que en este CMEI el tiempo del patio y del arenero es organizado por la coordinación pedagógica para cada grupo. Cuando los niños llegan a la escuela, disponen de 10 minutos para conversar; luego la profesora los conduce al espacio donde se sirve la merienda. Vuelven al aula y aquí cada uno se organiza solo, pega el material en su cuaderno y se va a asear al baño. Generalmente, hacen un trabajo de lectura, escritura o dibujo.

La maestra busca reforzar la lectura por la dificultad cierta que evidencia la mayoría de los niños. Promueve la lectura colectiva de los carteles que hay en aula. Se advierte su relevante preocupación por enseñar, a pesar de las carencias de espacio áulico y de materiales.

IX. Docente lila

Institución “*Sueño hermoso*”

Presenta una metodología de imposición del orden a través del silencio, se preocupa porque no logra controlar al grupo. En las actividades se queda cerca de los niños, permite cierta libertad para socializar actividades, pero no deja de demostrar su preocupación principal por establecer el orden. Los alumnos son inquietos, conversan considerablemente y en muchas ocasiones la docente no capta su atención, en especial durante la lectura. El clima áulico, entonces, es de control, de constantes llamadas de atención, pero deben estar acostumbrados a ello porque no se perturban. El movimiento de los niños produce cierta inseguridad a la maestra.

En su práctica pedagógica desarrolla actividades creativas y diversificadas, procura establecer el diálogo durante las explicaciones, haciendo hincapié en la relación con la realidad.

El espacio áulico se organiza de modo tradicional (cfr. Anexo 7); los niños trabajan en pequeños grupos o individualmente, pero incluso cuando se espera que trabajen solos, caminan por el aula y socializan las actividades.

Presenta variados recursos didácticos, utilizando juegos, libros y materiales alternativos, que ofrece en los momentos iniciales o minutos antes de cerrar la jornada, momento en que los deja conversar libremente. Las expresiones creativas y de movimiento corporal acaecen más cuando están en el patio, sin la preocupación constante por el orden.

En las clases prevalece una rutina organizada por la docente. Cuando los niños llegan a la escuela, espera alrededor de unos 30 minutos hasta que todos lleguen; durante ese lapso exploran juegos o libros y conversan con sus pares. Después, sirve la merienda; cuando terminan, los forma en fila y los niños se dirigen a los baños; vuelven al aula, desarrollan las actividades planeadas por la profesora, meriendan nuevamente y luego disfrutan del patio.

Los alumnos no presentan problemas de indisciplina; algunos son más conversadores, a pesar de los reiterados intentos de la docente de que prevalezca el orden y el silencio. Durante las actividades, la profesora estimula el trabajo que están haciendo, ayuda a los niños en sus dudas, los escucha, se acerca y va mediando las actividades.

Los niños no siempre la respetan, pero en general todos son muy amigos y se percibe que la maestra es dedicada a su trabajo, lo quiere hacer bien y además es cariñosa.

CONCLUSIONES

La Educación Infantil en Brasil es parte integrante del sistema educacional básico. El artículo 29 de la ley 9394/96 establece que esta primera etapa de la educación básica, tiene como finalidad el desarrollo integral del niño hasta los seis años de edad, en su aspecto físico, psicológico, intelectual y social, en forma conjunta con la acción de la familia y de la comunidad. Sin embargo, sabemos que la conceptualización actual de la niñez en el contexto escolar es inherente a perspectivas educacionales históricas, sociales y culturales previas. Por lo tanto, para evitar un desfase entre teorizaciones probadas y las prácticas educativas, las políticas públicas deben ser revisadas sobre la base de un análisis pedagógico de la realidad del aula. A partir de dicho análisis, se pretende promover una actualización razonable de las acciones pedagógicas generando así un verdadero cambio y avance en la educación infantil.

Si bien existen aportes teóricos clásicos que fundamentan la importancia de la incorporación del movimiento corpóreo durante etapas tempranas del aprendizaje escolar, se observa un reconocimiento creciente sobre la necesidad de indagar en profundidad, mediante trabajos empíricos, su impacto en el proceso de adquisición de saberes escolares durante esta etapa de la educación básica (Garanhani, 2000; RCNI, 1998). En este sentido, el libro del Referencial Curricular Nacional de Educación Infantil (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. Asimismo, 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 descrito 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 lecto-escritura, cómo se desarrolla esta relación en el ámbito educativo y de qué modo se prioriza en el vínculo pedagógico cotidiano.

Por ello, como señaláramos, el objetivo general de la presente investigación es *indagar y 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 los saberes formales de matemática y lectoescritura adquiridos durante la primera etapa de su formación educativa.

La conformación de la muestra (n= 21 docentes que respondieron al cuestionario de una población de tamaño 24; n= 9 docentes en cuyas clases se implementó el estudio de campo -el 43%- de n= 155 niños) permite pensar que los hallazgos reflejan en parte la realidad educativa que acaece en las salas de Educación Infantil de la región de Sinop, Brasil, durante actividades orientadas a la adquisición de los primeros conocimientos formales. La aplicación de instrumentos cuantitativos y cualitativos sustenta la veracidad, confiabilidad y credibilidad de los datos obtenidos en esta investigación. El análisis de los mismos nos permitió evaluar las distintas hipótesis formuladas y así arribar sistemáticamente al objetivo planteado.

La selección de las docentes y sus respectivos alumnos, las observaciones de clases y las evaluaciones de los niños permitieron desarrollar un marco descriptivo-analítico respecto del empleo del movimiento corporal en las estrategias pedagógicas aplicadas en el aula para la adquisición de saberes. Todas ellas, actividades que exigieron un trabajo de campo intensivo en nueve escuelas públicas de la región de Sinop, Brasil, del cual se obtuvo información minuciosa relevante para el estudio, lo que permitió interpretar las acciones pedagógicas implementadas en las aulas y establecer coincidencias o discrepancias con las conceptualizaciones teóricas y los estudios empíricos ya existentes en la temática, que fueran de extrema importancia para realizar esta investigación. Dichas interpretaciones constituyen el verdadero aporte de la presente investigación por sus implicancias para futuras acciones pedagógicas.

A partir de nuestra experiencia de aula y del encuadre teórico-empírico sobre la temática de investigación, formulamos cuatro hipótesis de trabajo. La primera establece que *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.* En coincidencia con las investigaciones clásicas y actuales de autores como Piaget (1969), Le Bouch (1988), Mattos y Neira (2007), Nista-Piccolo y Moreira (2012), quienes sostienen que la vivencia del movimiento de los niños en relación con el medio constituye la base de los aprendizajes escolares, los resultados de nuestro estudio demuestran que la *edad motora* del niño correlaciona en forma positiva y significativa con los saberes adquiridos durante la etapa preescolar, es decir, con los principales precursores del rendimiento lector y matemático: la *conciencia fonológica* y las

nociones pre-numéricas. En otras palabras, a medida que se incrementa la edad motora del niño, su nivel de conciencia fonológica y de conocimiento de habilidades pre-numéricas también se eleva de manera sistemática. El coeficiente de significancia de esta asociación superó al hallado entre la *edad cronológica* y los principales precursores del rendimiento lector y matemático.

Si bien todas las correlaciones resultaron significativas, si se analizan los valores de los índices entre las variables independientes consideradas (Tabla N° 15), se aprecia que la puntuación mayor corresponde a la correlación entre la conciencia fonológica y las nociones pre-numéricas (habilidades que se adquieren con el inicio de la escolaridad), seguida por el coeficiente obtenido en la asociación entre edad motora y aquellas; finalmente, los índices mínimos refieren a las correlaciones entre edad cronológica con conciencia fonológica y con nociones pre- numéricas. Dicha progresión parece indicar que estas habilidades estarían más asociadas a la edad motora y a la enseñanza formal que a la edad cronológica del niño.

El análisis de regresión otorga valor al rol del docente como promotor del aprendizaje, ya que en los dos análisis realizados para detectar variables predictoras tanto de nociones pre-numéricas como de conciencia fonológica, la variable *intervención pedagógica* resultó ser significativa para el nivel obtenido por los niños en ambas nociones. En cambio, la edad motora -si bien correlacionó en forma significativa con la habilidad de conciencia fonológica y de nociones pre- numéricas- sólo resultó ser predictora de las nociones matemáticas, indicando que las mismas guardan cierta relación con el grado de desarrollo motor.

Por lo tanto, respecto de la primera hipótesis, las correlaciones positivas y significativas halladas entre las variables independientes evaluadas (edad cronológica, edad motora, conciencia fonológica y nociones pre-numéricas) sugieren que, *en un grupo de niños de similar edad cronológica, aquellos que presentan una edad motora acorde a la de la mayoría de sus pares o que se encuentran en mejores condiciones -ya sea por el efecto de la acción pedagógica recibida al inicio de la escolaridad o por diferencias de evolución natural-, poseen un rendimiento superior en conciencia fonológica y en nociones pre-numéricas que aquellos niños de la misma edad con un nivel de desarrollo motor inferior.*

Como sostiene Rosa Neto (2002), autora de la prueba empleada en esta tesis para la evaluación de la edad motora infantil, la exploración motriz favorece al niño en el desarrollo de la consciencia de sí y del mundo exterior, las habilidades

motoras auxilian la conquista de su independencia y la adquisición de experiencias sobre las cuales construye nociones básicas para su desarrollo intelectual, afectivo y social.

La segunda hipótesis de esta investigación *-la incorporación y valorización del lenguaje corporal en las prácticas pedagógicas favorece la construcción de saberes-* así como también la tercera *-la construcción de saberes es superior en las clases en las que los niños participan de prácticas pedagógicas que incorporan lenguaje corporal en comparación con las que evidencian escaso empleo del mismo-*, nos condujeron a evaluar la incidencia de la variable independiente *nivel de estrategias pedagógicas del docente*, clasificada en tres categorías (alto, medio y bajo) según el empleo del lenguaje corporal, sobre las variables dependientes: conciencia fonológica y nociones pre-numéricas.

Se observó un efecto significativo de la variable independiente sobre el nivel de *conciencia fonológica* adquirida por los niños. Los alumnos del grupo de docentes con un *nivel alto* de estrategias pedagógicas que involucran el movimiento corporal fue significativamente superior al de los alumnos del grupo de docentes con un *nivel medio* y con un *nivel bajo*. Consideramos importante destacar que la originalidad del presente trabajo radica en que es el primero *-al menos, hasta donde hemos podido indagar-* en arrojar evidencia empírica sobre el efecto facilitador que el empleo del movimiento corporal, durante actividades dirigidas a desarrollar la conciencia fonológica, tiene sobre esta habilidad. En coincidencia con la conclusión de Senatore (1980; citado por Sergio, 1986), los resultados indican que la activación de grandes grupos musculares asociada a la producción de los sonidos del habla favorece la memoria auditiva de los fonemas, así como también su producción y percepción, promoviendo de esta manera en los niños el desarrollo de la conciencia fonológica.

En cuanto a las *nociones pre-numéricas* (contaje, cardinalidad y operaciones numéricas) se observó que los alumnos del grupo de maestras en la categoría *bajo nivel* de empleo de estrategias pedagógicas que incorporan el movimiento corporal, presentan el desempeño más deficitario en estas habilidades en comparación con las categorías medio y alto. Sin embargo, como dichas diferencias no resultaron estadísticamente significativas, no se observa el efecto esperado de la variable independiente sobre el grado de adquisición de *nociones pre-numéricas* en los niños.

Ahora bien, en el análisis pormenorizado de los componentes del cluster nociones pre-numéricas, hallamos un efecto significativo del empleo del movimiento corporal por parte del docente sobre las nociones de *contaje* y *operaciones numéricas*, no así sobre la noción de *cardinalidad*. Dicho resultado coincide parcialmente con la comprobación de Pearson *et al.* (2012) respecto de la estimulación de las habilidades matemáticas: las autoras encontraron una incidencia moderadamente significativa de la instrucción sobre las operaciones numéricas, contaje y cardinalidad.

El resultado en cardinalidad puede explicarse por la dificultad de la prueba, ya que la misma exige al niño manejar más de dos variables al mismo tiempo; por ejemplo, debe colocar en la vasija 6 carritos amarillos, 3 carritos de color azul y 1 carrito rojo (homogéneos de color diferente). Debe recordar, entonces, no sólo la cantidad y el tipo de elemento sino también el color, requiriendo una actividad cognoscitiva que el niño no logra completamente a la edad de 5 años: la descentración, concepto piagetiano que expresa la capacidad del sujeto para coordinar aspectos en las acciones y operaciones. En coincidencia con el presente resultado, Pearson *et al.* (2012) hallaron que las habilidades pre-numéricas de seriación y clasificación mejoraban de modo considerable tanto con la instrucción del currículo normal como con el entrenamiento explícito, no así la capacidad de descentración. Por lo tanto, las tareas que suponen dicha habilidad, tales como las de cardinalidad de nuestro protocolo, parecen asociarse con el nivel de estructuración mental del niño, con su evolución cognitiva espontánea, independientemente de la instrucción -con o sin empleo del movimiento corporal-.

En suma, los resultados referidos a las diferencias observadas entre los grupos de alumnos en función de la variable estilos pedagógicos en relación con el empleo del movimiento corpóreo, indican que aquellos alumnos cuyos docentes se encuentran en la categoría alta presentan un mayor desarrollo de la conciencia fonológica y de las nociones matemáticas de contaje y operaciones numéricas. Ello parece significar que, en las prácticas pedagógicas que vinculan la adquisición de los saberes con el movimiento corporal, los niños participan de un proceso de aprendizaje más interactivo, desarrollan la expresividad, vivencian 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, experiencias de interacción con el movimiento que relacionan a los aprendizajes formales.

El nivel de significación del efecto observado es mayor para la habilidad de conciencia fonológica que para las nociones pre-numéricas. Dicha discrepancia podría deberse a que el aprendizaje de la lectura es una adquisición básica que se espera que todos los niños alcancen al finalizar el primer año de la educación formal; por ello, en la mayoría de las clases de nivel inicial se observa una constante preocupación por este área que suele traducirse en un predominio de actividades áulicas dirigidas a favorecerla en comparación con una menor frecuencia de actividades destinadas a fomentar el aprendizaje numérico.

Finalmente, los resultados apoyaron en parte nuestra cuarta y última hipótesis *-la incorporación de movimiento corporal en las prácticas pedagógicas de los maestros se relaciona con sus representaciones y con lo que hacen respecto del lenguaje corpóreo-*. 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. También es la maestra con menor experiencia docente y que aún se encuentra cursando la especialización (Tabla N° 1).

De las nueve docentes que conformaron la muestra, cuatro obtuvieron la máxima correlación entre ambos instrumentos (Tabla N° 27). 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 intervinientes 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.

Muchos 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 vivencias corporales lúdicas ya que, según señalara Vygotsky (1991a), 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 de los niños. Por su parte, la presente investigación evidencia que la incorporación del movimiento corporal en las actividades áulicas promueve el desarrollo cognitivo, aunque -como ha quedado de manifiesto- no se observa un empleo sistemático de este recurso.

En síntesis, respecto de esta última hipótesis, los datos recabados mediante nuestros instrumentos -que se elaboraron *ad hoc* desde la operacionalización de la variable *nivel de empleo del movimiento corporal en las prácticas pedagógicas* -, muestran que las representaciones que informa el docente pueden no coincidir con la práctica cotidiana por variables intervinientes, propias o ajenas. Al triangular dichos datos con los tests administrados a los alumnos, se observa: a) que el empleo del movimiento corporal en la práctica cotidiana influye favorablemente en el desarrollo motor infantil y, por consiguiente, en la adquisición de nuevos contenidos escolares y b) que el espacio físico y disponibilidad de materiales apropiados beneficia este tipo de práctica cuando el docente efectivamente lleva a la práctica sus creencias firmes sobre el empleo de la motricidad en el aula como herramienta pedagógica facilitadora de la adquisición de nuevos aprendizajes. Como sostiene Franc (2004, p. 74), el establecimiento escolar debe proporcionar a los pequeños un entorno educativo que les ofrezca ricas y variadas experiencias motrices, relacionales, 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.

Con respecto a los instrumentos empleados, las Pruebas de Habilidades Pre-numéricas (Barbosa, 2007, en comunicación personal) y las Actividades Evaluativas de Conciencia Fonológica (Capovilla & Capovilla, 2007) manifiestan muy buenas cualidades psicométricas, garantizando así que tanto el instrumento como los datos obtenidos con el mismo puedan usarse significativamente. Por su parte, las tareas de conciencia fonológica y de nociones pre-numéricas del instrumento nuevo evidencian confiabilidad más alta, máxima homogeneidad y excelente índice de discriminación de los ítems; además, manifiestan *menor nivel de dificultad* según muestra la comparación de dicho nivel entre ambos instrumentos (Gráficos Nº 26 y Nº 35): se advierte un incremento significativo del porcentaje de ítems muy fáciles y un decrecimiento de los moderados y difíciles. Este último resultado reviste gran importancia dado que, en la línea de la tesis del presente trabajo, significa un incremento del desempeño por la integración del movimiento corporal en la evaluación de la habilidad de conciencia fonológica y de las nociones pre-numéricas.

Dicho *instrumento integral* -en tanto se basa en la relación del movimiento corporal con los saberes formales de la educación infantil- nos ha aproximado al esclarecimiento de aspectos centrales que acaecen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción del niño con el ambiente escolar por medio de sus movimientos y experiencias concretas que son acciones corporales, plenas de sentido y significado para él.

El hecho que exista un número creciente de clases de educación infantil con diseños curriculares minuciosamente pautados en sus criterios y contenidos, destaca la importancia de contar con instrumentos adaptados de evaluación de nociones pre-numéricas y de conciencia fonológica con cualidades psicométricas probadas, como los que se presentan en este trabajo. A menudo, en el proceso de evaluación de los niños de preescolar se confunden las esferas de evaluación del desarrollo del niño con el nivel de aprendizaje; de allí la importancia de administrar técnicas que permitan discriminar los niveles alcanzados por los escolares en cada una de ellas. El diseño de nuestros instrumentos facilita esta tarea. Por otra parte, no sólo es incumbencia del docente ponderar en qué etapa del desarrollo de la lectoescritura y de las nociones numéricas se encuentra un niño, sino también valorar dichos saberes de manera más específica ya que el criterio central o único no puede ser constatar la presencia de conductas "acordes con su edad".

Las dificultades comprensivas y expresivas de los alumnos en los niveles iniciales de desarrollo y los cambios rápidos que experimentan en muy poco tiempo, plantean una serie de dificultades para la aplicación de las situaciones de evaluación y la interpretación de los resultados obtenidos. Los niños tienen dificultades para comprender y seguir las instrucciones verbales, su repertorio lingüístico es limitado y también su capacidad de atención y memoria de trabajo (Bravo Valdivieso, Villalón & Orellana, 2006). Por lo tanto, las tareas planteadas en las evaluaciones deben involucrar consignas simples que no varíen significativamente en el nivel de dificultad que demande su resolución. Las respuestas sensorio-motrices -tales como señalar en vez de nombrar, saltar al contar, mover fichas mientras se separa en sílabas- exigirán menos demanda en el tipo de respuesta requerido que aquellas que impliquen respuestas de tipo verbal. Entonces, si bien podría argumentarse que el mejor desempeño de los niños en el instrumento nuevo se asocia a la familiaridad con las tareas, nos parece que la razón medular es la integración del movimiento corpóreo a las técnicas de medición dirigidas a alumnos de nivel inicial en tanto permite controlar variables intervinientes, tales como el nivel de habilidades lingüísticas tanto comprensivas como expresivas y los procesos cognitivos aún en desarrollo, como aquellos relacionados con las funciones ejecutivas (atención, flexibilidad cognitiva y memoria de trabajo). Estudios demuestran que adaptar el material de evaluación a las características del desarrollo infantil -como por ejemplo, mantener constante la dificultad que exige la tarea- facilita en los niños el nivel de respuesta, incrementa su seguridad y agiliza el proceso de evaluación (Porta, 2008).

Respecto de nuestra hipótesis principal - *la revisión empírico-teórica sugiere que el desarrollo de un instrumento integral de evaluación de la relación existente entre el lenguaje corpóreo y la construcción del conocimiento permitiría valorizar la incorporación del movimiento corporal a las prácticas pedagógicas en las clases de preescolar, de las escuelas públicas de Educación Infantil de Sinop/Brasil, favoreciendo la construcción de conocimiento en los niños-*, consideramos que la aplicación de diferentes instrumentos cuantitativos y cualitativos nos permitió valorar el estado actual del empleo del movimiento corpóreo en las clases de Educación Infantil. Por un lado, la observación sistemática de clases, sobre la base de una Guía de observación y de un registro narrativo a la manera de una etnografía áulica, nos suministró información relevante en tanto marco descriptivo de las estrategias empleadas por el docente en el aula,. Por otro lado, la administración de una entrevista semi-estructurada para recabar opiniones y

creencias propias de cada docente y de una Escala Likert -para identificar su actitud hacia el empleo del movimiento corpóreo en las prácticas pedagógicas- permitió, a través de la triangulación intra-metodológica, comprender comportamientos, establecer contradicciones y correspondencias de validez concurrente. Por último, la aplicación de los instrumentos de evaluación del movimiento corporal, nociones pre-numéricas y pre-lectoras nos permitió visualizar cuáles son los niveles de dificultad que presentan las distintas tareas, información de importancia para detectar grupos que se encuentran en situación de riesgo de presentar dificultades de aprendizaje.

Al triangular los datos de los docentes y de los alumnos mediante los análisis de varianza, pudimos comprobar que la frecuencia de empleo del movimiento corporal influye positiva y significativamente en la adquisición de nociones que servirán de base para el aprendizaje de la lectura y la matemática. Por lo tanto, el instrumento resultante del conglomerado de técnicas empleadas, permitió un análisis de la relación entre el movimiento corporal y la adquisición de saberes en las salas de Educación Infantil. Este análisis constituye una guía para orientar esfuerzos instruccionales que coincidan con el grado de desarrollo motor, de nociones pre-numéricas y pre-lectoras que presentan los niños; con 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 implementadas hasta el momento 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.

En suma, el análisis de cada una de las hipótesis planteadas nos permitió aproximarnos sistemáticamente a nuestra hipótesis general. A partir de los resultados del trabajo de campo, podemos concluir que:

a) en una clase de preescolar, aquellos niños que presentan una edad motora acorde o superior a la de la mayoría de sus pares -ya sea por el efecto de la acción pedagógica recibida al inicio de la escolaridad o por diferencias asociadas al desarrollo infantil-, poseen un rendimiento superior en el nivel de habilidad de conciencia fonológica y de nociones pre-numéricas que aquellos niños de la misma edad con un nivel de desarrollo motor inferior;

b) en una muestra de nueve clases de Educación Infantil, se observa que los docentes a cargo presentan niveles variables de implementación del movimiento corporal, clasificados en esta tesis como alto, medio y bajo;

c) las prácticas pedagógicas caracterizadas por un empleo relevante de estrategias que involucran el movimiento corporal, favorecen significativamente el nivel de nociones pre-lectoras y de las nociones pre-numéricas de contaje y operaciones matemáticas;

d) 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 disponible y la riqueza de objetos lúdicos.

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 implementar 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. En este sentido, nos parece que constituye una contribución empírica que enriquece la discusión sobre los abordajes del movimiento corpóreo en su relación con los saberes en los encuentros de formación continua. Dicha discusión es importante porque, a nuestro juicio, refiere a la complejidad de la tarea docente en el nivel inicial: nos debemos comprometer en un proceso de enseñanza- aprendizaje que dinamice, a la vez, nuestra potencialidad creativa y la de los niños para que puedan socializar experiencias placenteras, de satisfacción individual y colectiva en ese tiempo y espacio escolar, donde ocurren transformaciones reales que favorecen su formación humana a través del lenguaje corporal, del pensar, del sentir y del actuar.

En las últimas décadas, la educación inicial ha ido adquiriendo cada vez mayor atención como parte de la estructura de los sistemas educativos iberoamericanos, por su contribución al desarrollo integral de los niños en la primera niñez. En este trabajo de tesis, se intentó fundamentar la necesidad de

incluir el movimiento corpóreo como una herramienta pedagógica que promueve la adquisición de los primeros saberes escolares a partir de justificar su potencial didáctico respecto del desarrollo de la corporeidad y motricidad, consideradas dimensiones esenciales desde una concepción holística del ser humano, canales de aprendizaje propios del grupo etario que comienza su escolaridad. Desde la perspectiva de Bravo Valdivieso (2002), la actividad cinestésica ligada a la enseñanza de los distintos fonemas del habla remite al concepto vygotskiano de *zona de desarrollo próximo* (ZDP), la cual implicaría un punto de partida para acceder -a través de la motricidad global- a la comprensión del principio alfabético y de las nociones prenuméricas.

El principal interrogante de la investigación exigía mantener en constante relación el plano teórico con 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. En este sentido, queremos destacar no sólo las implicancias prácticas de la relación probada entre movimiento corporal y adquisición de los primeros aprendizajes, sino también el valor potencial de los instrumentos empleados en la evaluación dados sus índices de validez, confiabilidad y discriminación.

Sobre la base de estos resultados, confirmamos predictivamente que por el nivel de desarrollo neurológico y motriz en el que se encuentran, los niños tienen necesidad de vivenciar el movimiento corporal expresivo. Destacamos la importancia de un ambiente rico en experiencias corporales, donde el potencial de acción -sea cognitivo, afectivo o motor- de los niños dependa de las experiencias que puede vivenciar. Con el presente trabajo corroboramos la postura de autores como Garanhani (2004) quien también subraya la necesidad del niño de experimentar para construir, siendo que transforma en símbolos lo que puede experimentar corporalmente y que su pensamiento se construye, primeramente, sobre formas de acción.

Mediante este estudio pretendimos arribar a una descripción teórico-práctica de la relación del movimiento corporal con los saberes en los espacios y tiempos de las clases de preescolar que promueva el desarrollo integral del niño. Se espera provocar en la comunidad docente una revalorización del aprendizaje psicomotriz a través del reconocimiento de la Educación Física como disciplina que enriquece las estrategias pedagógicas empleadas en el contexto de la Educación Infantil.

BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Aguiar, J. S. (1998). *Jogos para o ensino de conceitos: leitura e escrita na pré-escola*. Campinas, SP: Papirus.
- Aguilar, M., Navarro, J., Alcalde, C. & Marchena, E. (2006). *El constructo conciencia numérica. Su importancia en la detección y prevención de las dificultades de aprendizaje de las matemáticas*. Cádiz: Univ. de Cádiz, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Alegria, J. (1985). Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 79-94.
- Anthony, J. L., Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., & Burgess, S. R. (2003). Phonological sensitivity to rhyme, words, syllables, and phonemes. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, 65-92.
- Arnaiz, P. (1994). *Deficiencias visuales y psicomotricidad*. Madrid: ONCE.
- Arruda, S. (1998). *A arte do movimen*. São Paulo: PW Editores Associados.
- Assmann, H. (1995). *Paradigmas educacionais e Corporeidade*. São Paulo: Ed. Da UNIMEP.
- Assmann, H. (2003). *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. São Paulo: Narcea.
- Backes, M. B. (2010). *Instrumento adaptado para la evaluación de nociones pre-numéricas y pre-lecturas en la educación infantil*. Documento no publicado.
- Baecker, I. M. (2001). Vivência de movimento e Educação Física. En: *Seminário Municipal de Lazer, Esporte e Educação Física Escolar*, Santa Maria/RS. Anais... Santa Maria: Secretaria Municipal de Educação.
- Barahona, Giménez, García, Mico & Serrano (2009). El desarrollo de la competencia matemática a través de la educación física: de la currícula al aula. *Efdeportes.com, Revista Digital*, 13.
- Barbosa, S.S. R. (1996). *Corporeidade: quais são as concepções de corpo presentes no discurso nos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia – MG*. Campinas: São Paulo. Disponible en www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/
- Basei, A. P. (2008). A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimento e suas contribuições no desenvolvimento da criança. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12.
- Berch, D. B. (1998). Mathematical cognition: From numerical thinking to mathematics education. *Conferencia presentada al National Institute of Child Health and Human Development*. Bethesda, MD.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1981). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. In: R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology* (Vol. 2, pp. 132-165). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Berruezo, P. (2006). Pasado, presente y futuro de la psicomotricidad. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 22(2), 25-36.

Blachman, B. (1991). Early intervention for children's reading problems: Clinical applications of the research in phonology. *Topics in Language Disorders*, 12(1), 51-65.

Blachman, B. (1997). *Foundations of reading acquisition and dyslexia: implications for early intervention*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bolino, Claudete (n.d.). Corporeidade Urgente: Convoca-se Lectores. Obtenido 11 de marzo del 2011 de <http://64.233.163.132/search?q=cache:KDEleNJjs1oJ:www.alb.com.br/anais14/Sem16/C16005.doc+corporeidade+e+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil&cd=5&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. & Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 69 párrafos. Disponible em: www.qualitative-research.net/fgs.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Argentina: Vélez Sarsfield.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read. A causal connection. *Nature*, 301, 419-421.

Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Estudios pedagógicos*, 28, 165-177.

Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psyché*, 11 (1), 175-182.

Bravo Valdivieso, L., Villalón, M. & Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38, 9-20.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bujes, M. I. E. (2001). Educação Infantil: pra que te quero? In: Craidy, C. & Kaercher, G. E. (Orgs.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85, 104-111.

Capovilla, A. & Capovilla, F. (1988). Prova de consciencia fonológica: desenvolviment o de dez habilidades da pré-escola à segunda série. *Temas sobre desenvolvimiento*, 7(37),14-20.

Capovilla, A. & Capovilla, F. (2007). *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica* (5ª ed.). São Paulo: Memnon.

Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed. [Hay edición castellana: Charlot, B. (1997). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.]

Christie, J.F.(1991). *Play and Early Literacy Development*. Albany, NY:State University of New York.

Chokler, Myrtha. (2008). Psicomotricidad, marco conceptual de una práctica original. Buenos Aires, septiembre de 2008 http://www.aapsicomotricidad.com.ar/publicaciones/PsicomotrAAP_Chockler.pdf

Cória- Sabini. M. A. & Lucena, R. F. (2004). *Jogos e brincadeiras na educação infantil*. Campinas, SP: Papirus.

Costa, M. (2006). La Propuesta de Merleau-Ponty y el dualismo mente/cuerpo en la tradición filosófica. A Parte Rei. *Revista de Filosofía*, 1-7.

Cratty, B. (1982). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Paidós.

Creswell, J.W. (2005). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (2ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Cuellar, H. (1992). *Froebel. La educación del hombre*. México. Trillas.

Dehaene, S. (1997). *The number sense: How the mind creates mathematics*. New York: Oxford University Press.

Dante, L. (1994). *Didática da resolução de problemas de matemática, 1ª a 5ª series: para estudantes do curso de Magistério de professores do 1º grau* (3ª ed.). São Paulo: Ática.

Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 3, 250-287.

Fernández Nistal, M., Pérez Ibarra, R., Peña Boone, S., & Mercado Ibarra, S. (2011). Concepciones sobre la enseñanza del profesorado y sus actuaciones en clases de ciencias naturales de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 571-596.

Feuerstein, R. (1980). *Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Modifiability*. Glenview, Illinois: Scott Foresman and Company.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.

Flinchum, B. (1981). *Desenvolvimento motor da criança*. Rio de Janeiro: Interamericana.

Fonseca, V. da (1993). *Psicomotricidade* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Fornes, S. R., Kavale, K. A. MacMillan, D. L. Asamow, 1. R. & Duncan, B. B. (1996). Early detection and prevention of emotional or behavioral disorders: Developmental aspects of systems of care. *Behavioral Disorders*, 21, 226-240.

Foucault, M. (2000). *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (22 ed.). Petrópolis: Vozes.

- Franc, N. (2004). Educación e intervención psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 16, 73-84.
- Freire, J. B. (1997). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione.
- Furlan, Alfredo (2005). La labor educativa de los profesores de Educación Física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 107-125.
- Gallahue, D. L & Ozmun, J. C. (2001). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Garabhabi, M. C. (2004). *Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança*. São Paulo. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação), Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- Garanhani, M. C. (2000). A motricidade nos estudos da educação infantil no Brasil: uma análise da produção teórica na área da educação (1983-1998). *Revista Paranaense de Educação Física*, 1, 31-39.
- Geary, D.C. (1990). A componential analysis of an early learning deficit in mathematics. *Journal of Experimental Child Psychology*, 49, 363-383.
- Gersten, R., & Chard, D. (1999). Number sense: Rethinking arithmetic instruction for students with mathematical disabilities. *Journal of Special Education*, 33(1), 18-28.
- Gil Madrona, P. (2006). Abordar la motricidad en programas de alta calidad para los niños pequeños: propuesta global de la Educación Física en Infantil. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 22(2), 37-68.
- Goswami, U. & Bryant, P. (1990). *Phonological skills and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greeno, J. (1991). Number sense as situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22, 170-218.
- Guberina, P., Asp, C. (1981). The Verbotonal Method for rehabilitating people with communication problems. *Monograph No. 13*. Washington, DC: World Rehabilitation Fund, U.S. Department of Education.
- Iglesias Fomeiro, M. E. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 49-70.
- Isbell, R., & Exelby, B. (2001). *Early learning environments that work*. Beltsville, MD: Gryphon House.
- Jiménez, J. E. & Ortiz, M. (1995). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza. (Trad. del original estadounidense de 1992).

Kishimoto, Tizuko & Morchida (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (3ª ed.). São Paulo: Cortez.

Kramer, S. (2001). *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. São Paulo: Ática.

Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Barcelona: Paidós.

Le Boulch, J. (1988). *A educação psicomotora: a psicogenética na idade escolar* (2ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Leong, Ch. (1991). From phonemic awareness to phonological processing to language access in children developing reading proficiency. En: D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective* (pp. 217-254). New York. Springer-Verlag.

Levin, E. (2001). O corpo ajuda o aluno a aprender'. *Revista Escola*. <http://revistaescola.abril.com.br/educacao-fisica/pratica-pedagogica>.

Lundberg, I., Frost, J., & Peterson, O. (1988). Effects of an extensive program for stimulating phonological awareness in preschool children. *Reading Research Quarterly*, 23, 263-284.

Manoel, E.J. (2000). Desenvolvimento Motor: padrões em mudança, complexidade crescente. *Revista Paulista de Educação Física*, 3, 35-54.

Marcelo García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Martins de Souza, J. (1991). Introdução. En: José de Souza Martins (Coord.), *O Massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil* (pp. 9-18). São Paulo: Hucitec.

Mattos, M. G. & Neira, M. G. (2006). *Educação Física Infantil: Construindo o movimento na escola* (6ª ed.). São Paulo: Phorte.

Mattos, M. G. & Neira, M. G. (2007). *Educação Física Infantil: inter-relações: movimento, leitura, escrita* (2ª ed.). São Paulo: Phorte.

Mattos, M. G. & Neira, M. G. (2008). *Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na escola* (7ª ed.). São Paulo: Phorte.

Maturana, H.R. & Varela, F.J. (2001). El árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano. En: Araújo, Lindemberg Medeiros (Ed.). *Teoria do conhecimento em Maturana e Varela: movimento realidade e autopoiese*. Disponible en http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_movimento_realidade_e_autopoiese.pdf, consultado en 03 de marzo de 2010.

Maturana, R. H. (1998). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Tradução: José Fernando Campos Fortes. (1999) - Belo Horizonte: Ed. UFMG. <http://livrosdamara.pbworks.com/f/Humberto>.

Merleau-Ponty, M. (2006). *Fenomenología de la percepción* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. [Primera edición en francés: 1945]

Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.

- Mezomo, C., Dos Santos, R., Sfredo, G. Baggio, L., Siqueira, P. (2010). Um estudo sobre a educação do corpo com acadêmicos de Educação Física da UNOESC, Xanxerê (Brasil). *Efdeportes/ Revista Digital*, 140.
- Morais, J. (1991). Phonological Awareness: A bridge between language and literacy. En: D. J. Sawyer & B. J. Fox (Eds.). *Phonological awareness in reading. The evolution of current perspective*. (pp. 31-71). New York: Springer-Verlag.
- Morse, J.M. (2002). Principles of mixed method and multi-method research design. In: A. Tashakkori & C. Teddlie. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research* (pp. 189-208). London: Sage.
- Narodowsky, M. (1998). *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aiqué.
- Navarro, J. I. & Aguilar, M. (2006). Aprender matemáticas en la infancia. *Actas del Symposium Internacional sobre Matemática Temprana*, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- Negrini, Aírton (2002). *O corpo na educação infantil*. Caxias do soul: Educus.
- Newman, I., Ridenour, C., Newman, C. & De Marco, G. (2002). A typology of research purposes and its relationship to mixed methods. In: A. Tashakkori & C. Teddlie. *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research* (pp. 167-188). London: Sage.
- Nista-Piccolo V. L. y Moreira W. W. (2012). *Corpo em movimento na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez.
- Nóbrega, T. P. da (2005). Qual o lugar do c orpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Educação & Sociedade*, 26(91), 599-615. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/>, consultado en 17 de febrero de 2010.
- Nóbrega, T. P. da (2008). Corpo, percepção e conheciment o em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*, 13(2), 141-148. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx /pdf/261/26113602006.pdf>
- Okamoto, Y., & Case, R. (1996). Exploring the mic rostructure of children's central conceptual structures in the domain of number. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 61, 27-59.
- Oliveira, Z. M.R. (org). (2000). *Educação Infantil: muitos olhares* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Oliver, Giovanina Gomes de Freitas.(1995). *Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal a consciência corporal e a corporeidade*. Dissertaç ão (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006). Grant No. 22-p-5903212-02. New York: World Rehabilitation Fund.
- Pearson, R.; Pearson, J.; Rébora, D., Magrane, M. & Antonini, V. (2012). Estimulación de habilidades matemáticas en nivel inicial. *Congreso Argentino de Neuropsicología Sonepsa* (Sociedad de Neuropsicología de Argentina), Buenos Aires, Argentina.
- Pedraz, M. A. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.

- Piaget, J. (1930). Los procedimientos de la educación moral. En: Piaget, J.; Petersen, P.; Wodehouse, H. y Santullano, I. (1967). *La nueva educación moral* Buenos Aires: Losada.
- Piaget, J. (1969). *Biología y crecimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Porta, M. E. (2008). *Hacia un enfoque comprehensivo del aprendizaje lingüístico inicial. Implementación del modelo y evaluación de sus efectos sobre el rendimiento lector*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina.
- Rabinovich, S. B. (2007). *O espaço movimento na educação infantil: formação e experiência profissional*. São Paulo: Phorte.
- RCNEI (Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil) Brasil (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF.
- Rieben, L., & Perfetti, Ch. (1991). *Learning to read: Basic research and its implications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodrigues, C. G. (2005). *Educação Física Infantil: motricidade de 1 a 6 anos*. São Paulo: Phorte.
- Rosa Neto, F. (2002). *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. G. (2005). O aluno como invenção. Porto Alegre: Artmed. En: Simão, M. B.; Rocha, E. A. C. (2007). *Crianças, infâncias, educação e corpo*. Disponible en <http://revista.fct.unesp.br/index.php/>, consultado en 23 de julio de 2010.
- Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Santin, S. (1987): *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí.
- Santin, S. (1999): O espaço do corpo na pedagogia escolar. En: *Seminário Brasileiro em Pedagogia do Esporte*, Santa Maria/RS: Anais
- Santoianni, F. & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. México: Siglo XXI (trad. del original italiano).
- Santos, M. L. & Martínez, L. F. (2002). La Educación Física y las actividades en el medio natural. Consideraciones para un tratamiento educativo (I). *Efdeportes/ Revista Digital*, 49.
- Sarmiento, M. J. & Pinto, M. (1997). As Crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. En: Pinto, M. & Sarmiento, M. J. (Coords). *As crianças – contextos e identidades* (pp. 7-28). Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança.
- Sarmiento, M. J. (2005). Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Revista Perspectiva*, 23(1), 17-40. Disponible en <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>, consultado en 23 de julio de 2010.
- Sayão, D. T. (2005). *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Disponible en: <http://www.ced.ufsc.br/> consultado en 29 de abril de 2010.

- Sergio, M. (1986). *Motricidade Humana - Uma nova Ciência do Homem*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura.
- Serrabona Mas, J. (2007). La narrativa como instrumento en la psicomotricidad educativa y terapéutica. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 25(1), 93-105.
- Silva, A. M. (1999). Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional. *Cadernos CEDES*, 19(48), 7-29. Disponible en <http://www.scielo.br/scielo.php>, consultado en en 29 de abril de 2010.
- Simão, M. B & Silva, E. G da (). Pesquisa com crianças na educação física: questões teóricas e desafios metodológicos. V. 33, nº 2. *Revista da Faculdade de Educação da UFG*.
- Smith, P. & Connolly, K. (1985). Estudios experimentales del entorno escolar: El proyecto Sheffield. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 33-44.
- Snowling M. J. (2000). *Dislexia*. Oxford, England: Blackwell.
- Treiman, R. & Zukowsky, A. (1991). Levels of phonological awareness. En: Brady, S. A. & Shankweiler, D. (Eds.). *Phonological processes in literacy* (pp. 76-83). Hillsdale, N.Y: Lawrence Erlbaum Associates.
- Valdés Arriagada, M. (2001). Psicomotricidad educativa: una propuesta organizativa y metodológica para la escuela. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 4(4), 211-224.
- Vayer, P. (1972). *El diálogo corporal*. Barcelona: Científico-médica .
- Vianna, Heraldo (1983). *Los tests en educación*. Pamplona: EUNSA. (Trad. Del original brasileño de 1982).
- Vigarello, Georges. (1978). *Le corps redressé: Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: Éditions Universitaires, IN
- Villagrán, M. A. (2006). Prevenir las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. En: Navarro, J. & Aguilar, M. (Eds.). *Aprender matemáticas en la infancia, Actas del Simposium Internacional sobre Matemática Temprana* (pp. 11-59). Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Vygotsky, L. (1991a). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica (Trad. de la edición estadounidense de 1978).
- Vygotsky, L. (1991b). *La formación social de la mente*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Wallon, H. (1942). *De l'acte à la pensée. Essai de psychologie comparée*. Paris: Flammarion.
- Warrick, N., Rubin, H., & Rowe-Walsh, S. (1993). Phoneme awareness in language-delayed children: Comparative studies and interventions. *Annals of Dyslexia*, 43, 153 -173.

Wasik, B.A. & Bond, M.A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology* 93, pp. 243-250.

Weissmann, H. (1999). El conocimiento del entorno en la educación infantil en Projeto. *Revista de Educacao*, Porto Alegre: Editorial Projeto

Yela, M. (1984). *Introducción a la teoría de los tests*. Madrid: Facultad de Psicología, Universidad Complutense.

Ziegler, J. & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

ANEXO 1

INFORME DE CONSENTIMIENTO

Yo _____ (nombre del docente) _____ acepto formalmente participar de la investigación de la Tesis de Doctorado referente a la temática: *el movimiento corporal y su relación con los saberes en la educación infantil: acciones pedagógicas para su desarrollo en escuelas públicas de Sinop/Brasil*, de Bernardete Maria Backes, regularmente matriculada en lo curso de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de CUYO.

He sido informada de que la información obtenida en esta investigación será únicamente empleada para profundizar los conocimientos en el área del movimiento corporal, siendo divulgada bajo el formato de Tesis.

Declaro haber recibido una explicación de la presente investigación y participo de libre y espontánea voluntad, reconociendo que:

- a) las observaciones y entrevistas son referidas al tema de investigación. Las clases serán filmadas/grabadas para posterior análisis y transcripción;
- b) la información obtenida será utilizada en la investigación y será garantido el sigilo referente a mi identidad;
- c) mi participación será voluntaria, concordando u recusando en participar, no obtendré ventajas y no seré perjudicada, no seré obligada a responder todas las cuestiones, pudiendo interrumpir y/o cancelar la entrevista en cualquier momento.

No habrá beneficio financiero para ninguna de las partes.

Sinop,, de2010.

Firma del docente

ANEXO 2

CUESTIONARIO PARADOCENTES

CUESTIONARIO CON LOS DOCENTES
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL – PRE II

P1: Sexo
1 () Femenino 2 () Masculino

P2: Edad:

P3- Máximo Nivel de Instrucción Alcanzado (Encierre en un círculo la opción elegida)

Terciario Incompl	1	
Terciario compl.	2	
Univesit incompl	3	
Universit compl	4	
Postgrado/ Maestría/ Doctorado	5	6- Especificar.....

P4-Desempeño en la actividad docente (Marque con una X la opción elegida)

	SI	NO	Cursos en los que se desempeñò
P4-1-Enseñanza media	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
P4-2-Enseñanza Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Secundario - Curso: _____

Enseñanza Superior - Curso: _____

Pós - Graduação: () Si () No NS/NC () (significa no sabe no contesta)
¿Cuál? _____

P5: Tiempo de servicio en docencia:

P5-1-En la enseñanza: _____ años _____ meses

P5-2-En la escuela actual: _____ años _____ meses

3-En la clase actual: _____ años _____ meses

P6: Situación funcional:

Efectivo	1
Contratado	2
Convocado	3

Otra (Especificar).....	4
NS/NC	5

- () efectivo;
 () contratado;
 () convocado;

P7: Remuneración mensual:

1 a 3 sueldos mínimos	1
3 a 6 sueldos mínimos	2
6 a 9 sueldos mínimos	3
Otra (Especificar).....	4
NS/NC	5

- () 1 a 3 sueldos mínimos;
 () 3 a 6 sueldos mínimos;
 () 6 a 9 sueldos mínimos;

P8-CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL:

P9-DOCENTE: COLOCAR SÓLO NOMBRE (sin apellido)

P10- TURNO:

- 1- Mañana
- 2- Tarde
- 3- Noche

P11- CANTIDAD DE ALUMNOS

P11-1 CANTIDAD DE VARONES

P11-2 CANTIDAD DE NIÑAS:

P12 FECHA DE APLICACIÓN DE LA OBSERVACIÓN:

TABLA 1 – ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DE LO CMEI¹ (Centro Municipal de Educación Infantil)

Consigna: Marque con una X según corresponda: S (siempre), AV (a veces), N (nunca), NS/NC (no sabe, no contesta)

Subdimensión 1	El CMEI posee un espacio físico apropiado de instalación para desarrollar las aulas.	S	AV	N	(NS/NC)
T1-S1-1	1.1-Posee mesas y sillas apropiadas para el tamaño de los niños				
T1-S1-2	1.2-Posee un espacio que permite que los niños se muevan sin dificultad en el espacio.				
T1-S1-3	1.3-Permite el desarrollo de actividades grupales				
Subdimensión 2	El espacio de aula favorece el desarrollo de actividades de movimiento corporal.				
T1-S2-1	2.1- El espacio físico de la aula es organizado intencionalmente para agrupar a los niños de diferentes formas y para desarrollar actividades que involucren el movimiento corporal (tranquilas, activas, libres)				
T1-S2-2	2.2- Los niños desarrollan actividades que involucran el movimiento corporal sin que la organización del espacio se los impida				
Subdimensión 3	-El espacio físico es favorable para el desarrollo de actividades de educación física.				
T1-S3-1	3.1- Posee espacio que proporciona la exploración de práctica de actividades motrices. (fuera de la sala, al aire libre)				
T1-S3-2	3.2- El espacio es organizado con materiales para la práctica de actividades motrices. (Posee parque infantil apropiado para la edad y tamaño o otros materiales)				
Subdimensión 4	Los espacios para ser utilizados son delimitados para los alumnos				
T1-S4-1	4.1- Proporciona utilización de diferentes espacios físicos de lo CMEI para la práctica de actividades motrices				
T1-S4-2	4.2- Los alumnos acceden a los espacios libremente.				

TABLA 2 – TIEMPO Y AUTONOMIA DE LAS ACTIVIDADES DE CLASE

Subdimensión 1	El tiempo organizacional de la escuela contempla momentos de descanso y u actividades libres	S	AV	N	NS/NC
T2-S1-1	1.1- En el recreo los niños exploran el movimiento corporal libremente, con armonía con el espacio.				
T2-S1-2	1.2- Lo recreo se desarrolla sin limitación con normas y prohibiciones.				

¹. En todo el guía de observación será utilizado La abreviatura – CMEI para designar Centro Municipal de Educación Infantil

Subdimensión 2	Realización de actividades libres				
T2-2-1	2.1- Todos los días las clases son planeadas contemplando momentos para actividades libres.				
T2-2-2	2.2- Acepta que los alumnos sugieren actividades en momentos de la clase.				
T2-2-3	2.3- Los alumnos logran saberes que relacionan dialogando durante actividades libres.				
Subdimensión 3	Las clases favorecen libertad de expresividad del movimiento corporal y su relación con los saberes				
T2-3-1	3.1- Las actividades en clase de contenidos pre-numéricos y pre-lectoras favorece que los alumnos contemplan libertad para moverse				
T2-3-2	3.2- Los alumnos presentan interés en descubrir nuevas posibilidades de movimiento que ayuden en la relación de saberes con sus colegas.				
Subdimensión 4	Los alumnos durante las clases se comunican y interactúan con libertad entre sí? (socializan necesidades, experiencias, etc)				
T2-4-1	4.1- Los alumnos crean nuevas situaciones que es respetada por el docente				
T2-4-2	4.2- Son explorados saberes del cotidiano en la comunicación interactiva con los contenidos formales.				
Subdimensión 5	Los alumnos intervienen con libertad y espontaneidad en las actividades desarrolladas				
T2-5-1	5.1- Poseen consciencia de su postura y control en cualquier situación desarrollada en clase.				
T2-5-2	5.2- Se comunican y interactúan de manera espontánea, respetosa y organizada				

TABLA 3 – DISPONIBILIDAD Y USO DE RECURSOS MATERIALES ESPECÍFICOS Y ALTERNATIVOS EN LAS CLASES

Consigna: Otorgue el puntaje según corresponda

Subdimensión 1	- Materiales de Educación Física:	Puntaje
-Material para cada alumno:4 puntos	T3-1-1-1 Pelotas	
-Algunos materiales utilizados en grupo: 2 puntos	T3-1-1-2 Bastón;	
	T3-1-1-3 Cuerda;	
	T3-1-1-4 Aros:	
-Ninguno material disponible: 0 puntos	T-3-1-1-5 Colchoneta	

		T2-1-1-6 Cubos blandos	
	Materiales alternativos	T3-1-2-1 botellas desechables	
		T-3-1-2-2 trozos de madera	
		T3-1-2-3 pelotas de calcetín	
Subdimensión 2 -Utilizada todos los días: Siempre -Utilizada a veces: A VECES -No utiliza: No, Nunca	Materiales de expresión musical: VDs, CDs,		
	T3-2-1 Empleo del material CD, con músicas		
	T3-2-2 Empleo de VDs con filmes infantiles		
	T3-2-3 Empleo de instrumentos musicales		
Subdimensión 3 -Material para cada alumno: SIEMPRE -Material para grupos de 4 a 6 alumnos: A VECES -No utiliza el material: NO, NUNCA	Materiales como juegos pedagógicos para la aprendizaje pre- numéricas		
	T3-3.1- Presencia de regletas		
	T3-3.2- Presencia de ábacos		
	T3-3.3- Presencia de tapitas		
	T3-3.4- Presencia de autitos		
	T3-3.5- Presencia de botones		
	T3-3.6- Laminas con los números		
	T3-3.7- Carteles con cifras, cantidad		
Subdimensión 4	Materiales de exploración pre-lectores		
- Más de 10 (siempre) - Entre 5 y 10 (a veces) - Menos de 5 (nunca)	T3-4.1- Presencia de libros en el aula apropiados para la edad de los niños		
- Al alcance de los niños (siempre) - Dentro de una biblioteca cerrada en el aula (a veces) - Fuera del aula (no, nunca)	T3-4.2- Disponibilidad de los libros para los niños de la clase		
- Siempre - A veces - Nunca, siempre con guía del docente	T3-4.3- Los alumnos libremente seleccionan el libro que les interesa		

- Tres veces por semana o más (Siempre) - Una vez por semana (A veces) - Dos o tres veces al mes (Nunca)	T3-4. 4- Son desarrollados juegos lingüísticos como rimas, versos, identificación de sonido inicial	
- Diariamente (Siempre) - Semanalmente (A veces) - Mensualmente (Nunca)	T3-4.5- Hay tiempo para que los niños se sienten solos a observar libros	
Subdimensión 5	Estimulación de la escritura	
-SI SIEMPRE (diariamente) -SI A VECES -NO NUNCA	T3-5.1- Presencia de materiales de escritura (lápices, papeles, crayones)	
	T3-5.2- Empleo espontáneo de materiales para estimular la escritura	
Subdimensión 6 -SI SIEMPRE -SI A VECES -NO: 0 puntos	Materiales pedagógicos de apoyo a los plan de clases: periódicos, revistas, libros, etc que incentivan la relación entre el movimiento corporal y la adquisición de saberes	
	T3-6.1- Utiliza lecturas bibliográficas para favorecer la metodología de abarcar el movimiento corporal en sus aulas	
	T-3-6.2- Explora con libertad materiales alternativos: Botellas desechable, pedazos de madera, pelotas de calcetín, son utilizados en clase etc	

TABLA: 4 - ACTIVIDADES MOTRICES PRESENTES EN EL PLAN DE ENSEÑANZA Y DESARROLLADAS CON LOS ALUMNOS

SI, SIEMPRE

SI A VECES

NO, nunca

NS/NC

Subdimensión 1	¿Las clases involucran la práctica de juegos y brincadeiras?	Puntaje
	T4-1-1 Juegos con materiales.	
	T4-1-2 Juegos simbólicos si material.	
	T4-1-3 Juegos y brincadeiras mediadas por el docente.	
	T4-1-4 Juegos y brincadeiras libres si interferencia del docente.	
Subdsimensión 2	Desarrollo de habilidades e capacidades motoras:	
	T4-2.1- Actividades de fuerza, resistencia, flexibilidad, equilibrio.	

	T4-2.2- Actividades de exploración de estructuración espacial y orientación temporal.	
Subdimensión 3	Desarrollo de actividades abarcando movimientos fundamentales:	
	T4-3.1- Promueve actividades con movimientos de locomoción: caminar, saltar, correr, subir, rolar, deslizar, escalar, carear, gatear, etc	
	T4-3.2- Promueve actividades de movimientos de manipulación: lanzar, tocar, recibir, rebate, chutar, driblar, quicar la pelota, embalar, saltar, etc	
Subdimensión 4	Actividades con danzas – expresión corporal	
	T4-4.1- Las actividades desarrolladas en clase favorecen las potencialidades creativas y expresivas de los alumnos.	
	T4-4.2- Son desarrolladas prácticas con música y danzas nacionales y regionales	
	T4-4.3- Son desarrolladas actividades de asimilación de contenidos a través de canciones infantiles.	
	T4-4.4- Desarrolla actividades que estimulen la expresión corporal, a través del hablar, de los gestos, ton de voz, etc	
	T4-4.5- Desplaza en el aula con expresión corporal que favorezca la curiosidad y el confianza de los alumnos	
Subdimensión 5	Desarrolla actividades de conocimiento de las potencialidades del cuerpo.	
	T4-5.1- Posibilitan actividades de experimentar diferentes posiciones corporales.	
	T4-5.2- Abarcan actividades de relajación de la musculatura corporal	
	T4-5.3- Las actividades desarrollan consciencia de simetría corporal.	
Subdimensión 6	Confección de juegos y o brínquelos	
	T4-6.1- Son confeccionados brínquelos con materiales alternativos o de desechables	
	T4-6.2- Hay brínquelos y juegos disponibles para los alumnos.	
	T4-6.3- Los juegos confeccionados relacionan saberes con los contenidos formales.	

PREGUNTAS ABIERTAS SOBRE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

- 1- ¿Cómo son desarrolladas las actividades diarias, respetando o no una rutina, para con los alumnos?
- 2- ¿Su planeamiento de las rutinas es flexible y como permite adecuarse a los acontecimientos y necesidades que pueden surgir?
- 3- ¿Cuáles son los planes que planifica para su trabajo pedagógico? (plan anual, mensual y semanal)
- 4- ¿Cuáles son los saberes que dan soporte a las acciones pedagógicas desempeñadas en la docencia con los niños de 5 años?
- 5- ¿Usted cree que en las acciones pedagógicas a libertad de movimientos corporales proporciona la socialización y construcción de aprendizajes?
- 6- ¿Qué actividades de las que usted desarrolla involucran el movimiento corporal?
- 7- ¿Cómo vivencian los niños las formas de organización y espacio establecido por la escuela y/o en el trabajo desempeñado por el docente?
- 8- ¿Cite algunas actividades que se destacan en las acciones pedagógicas del movimiento corporal de las relaciones con el saber?
- 9- ¿Hay algún área del conocimiento o en especial en la cual trabaja el movimiento corporal para favorecer dicho conocimiento? (habilidades lingüísticas, pre- numéricas, sociales, afectivas, etc.)
- 10- ¿Existe planeamiento o anual de enseñanza de Educación Física, de desarrollo de la motricidad? ¿Cite algunos contenidos específicos para desarrollar?
- 11- ¿Cómo planifica el desarrollo de actividades la clase que incorpora la motricidad, el movimiento corporal o sea, la Educación Física?
- 12- ¿Qué metodología emplea para desarrollar actividades de Educación Física?
- 13- ¿Cuáles recursos materiales utiliza usted en su clase?
- 14- ¿Qué metodología emplea para desarrollar habilidades pre-lingüísticas? ¿Qué lugar ocupa el movimiento corporal en esta metodología?
- 15- ¿Qué metodología emplea para desarrollar habilidades pre-numéricas? ¿Qué lugar ocupa el movimiento corporal en esta metodología?
- 16- ¿Los alumnos practican movimientos corporales libres expresivos? ¿Cuáles?
- 17- ¿Cuáles son los informes pedagógicos que usted media durante las actividades libres?
- 19- ¿Qué es lo que usted espera que aprendan sus alumnos?

ANEXO 3

INFORMACIÓN OBTENIDA DEL CUESTIONARIO

CUESTIONARIO CON LOS DOCENTES PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL – PRÉ II	
FECHA DE APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO: 17 de marzo de 2010.	
Número de docentes participantes: 20	
P1: Sexo	
1-	Femenino - 21
2-	Masculino -0
P2: Edad:	
1.	De 20 a 30 años: - 7
2.	De 30 a 40 años: - 5
3.	De 40 a 50 años: - 7
4.	No responde: - 2
P3- Máximo Nivel de Instrucción Alcanzado (Circule la opción elegida)	
1.Enseñanza Superior Completo	8
2.Especialización	13
2.1 Educación Infantil y Alfabetización	3
2.2 Educación Infantil	1
2.3 Gestión Escolar y Educación Infantil	1
2.4 Psicología y Gestión Escolar	1
2.5 Psicopedagogía	2
2.6 Educación Especial y Inclusiva	1
2.6 Orientación y supervisión escolar	1
2.7 No especifico el curso de especialización	3
P4- Desempeño en la actividad docente	
Solamente en la Educación Infantil	20
En la Educación Infantil y en la Enseñanza Fundamental	1
P5- Actividad docente	
Educación Infantil pre-escolar II (5 años)	11
Educación Infantil pre-escolar I (4 años) y II (5 años)	2

No específico	8
P 5.1 Tiempo de servicio en docencia:	
1. Menos de 1 año	2
2. 1 año a 5 años	7
3. 5 años a 15 años	7
4. 15 años a 25 años	3
5. No específico	2
P 5.2 Tiempo de docencia en lo CMEI actual:	
1. Menos de 1 año	4
2. 1 año a 5 años	10
3. 5 años a 15 años	1
4. 15 años a 25 años	-
5. No específico	6
P 5.3 Tiempo de docencia en el grupo actual:	
1. Menos de 1 mes	1
2. 1 mes	8
3. 2 meses	4
4. 1 mes	2
5. Respuesta no correspondiente a cuestión	1
6. No específico	5
P6: Situación funcional:	
Efectivo	9
Contratado	10
Convocado	-
Concursada - período probatorio	1
NS/NC	1
P7: Remuneración mensual:	
1 a 3 sueldos mínimos	6

3 a 6 sueldos mínimos	14		
NS/NC	1		
P8-Nombre del Centro Municipal de Educación Infantil - (CMEI) donde actúan:			
CMEI Tempo de Infância	5		
CMEI Tarsila do Amaral	4		
CMEI Santo Antonio	1		
CMEI Monteiro Lobato	2		
CMEI Pequeno Príncipe	1		
CMEI Alvorada	1		
CMEI São Cristovão	1		
Pre-escuela II en la Escuela Belo Ramo	2		
Pre-escuela I y II en la Escuela Univaldo Vieira Gobbo	1		
CMEI Camping Club	1		
No Especifico	2		
P9 – Cuestión anulada - correspondiente a cuestión P5			
P10- Período:			
Matutino	8		
Vespertino	3		
Matutino y Vespertino	10		
P11- Cantidad de alumnos:			
VARONES	NIÑAS		
Menos de 10	4	Menos de 10	2
De 10 a 15 de uma turma	5	De 10 a 15 de uma turma	7
De 10 a 15 de duas turmas	2	De 10 a 15 de duas turmas	5
De 15 a 20 de duas turmas	3	De 15 a 20 de duas turmas	1
De 20 a 25 de duas turmas	1	De 20 a 25 de duas turmas	-
Não especificou	2	Não especificou	2
Especificou o total	4	Especificou o total	4

PRESENTAREMOS EL CUESTIONARIO DE LAS PROFESSORAS SELECCIONADAS:

-3 DOCENTES CON PUNTUACIÓN ALTA: A (AZUL); B (NARANJA); C (LILA) –
 -3 DOCENTES CON PUNTUACIÓN MEDIANA: D (AMARILLO); E (ROSA); F (CELESTE)
 -3 DOCENTES COM PUNTUACIÓN BAJA: G (ROJO); H (VERDE); I (BLANCO)

Fue consignado:

S (siempre): 4

AV (a veces): 2

N (nunca):0 NS/NC (no sabe, no contesta)

TABLA 1 – ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DE LO CMEI²

Subd 1	El CMEI posee un espacio físico apropiado de instalación para desarrollar las aulas.	A	B	C	D	E	F	G	H	I
T1-S1-1	1.1-Posee mesas y sillas apropiadas para el tamaño de los niños	4	4	4	4	NS	4	4	4	4
T1-S1-2	1.2-Posee un espacio que permite que los niños se muevan sin dificultad en el espacio.	0	2	0	2	2	4	0	4	2
T1-S1-3	1.3-Permite el desarrollo de actividades grupales	2	2	2	4	2	4	0	2	0
Sub 2	El espacio de aula favorece el desarrollo de actividades de movimiento corporal.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T1-S2-1	2.1- El espacio físico de la aula es organizado intencionalmente para agrupar a los niños de diferentes formas y para desarrollar actividades que involucren el movimiento corporal (tranquilas, activas, libres)	0	2	0	4	2	2	0	2	0
T1-S2-2	2.2- Los niños desarrollan actividades que involucran el movimiento corporal sin que la organización del espacio se los impida	0	0	2	2	NC	2	4	2	2
Sub 3	-El espacio físico es favorable para el desarrollo de actividades de educación física.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T1-S3-1	3.1- Posee espacio que proporciona la exploración de práctica de actividades motrices. (fuera de la sala, al aire libre)	0	4	0	2	2	4	2	4	N C
T1-S3-2	3.2- El espacio es organizado con materiales para la práctica de	0	NS	0	4	4	4	0	4	0

². En todo el guía de observación será utilizado La abreviatura - CMEI para designar Centro Municipal de Educación Infantil

	actividades motrices. (Posee parque infantil apropiado para la edad y tamaño o otros materiales)									
Sub 4	Los espacios para ser utilizados son delimitados para los alumnos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T1-S4-1	4.1- Proporciona utilización de diferentes espacios físicos de lo CMEI para la práctica de actividades motrices	2	4	4	2	2	4	4	2	0
T1-S4-2	4.2- Los alumnos acceden a los espacios libremente.	2	4	2	4	2	4	2	2	0

TABLA 2 – TIEMPO Y AUTONOMIA DE LAS ACTIVIDADES DE CLASE

Sub 1	El tiempo organizacional de la escuela contempla momentos de descanso y u actividades libres	A	B	C	D	E	F	G	H	I
T2-S1-1	1.1- En el recreo los niños exploran el movimiento corporal libremente, con armonía con el espacio.	2	4	2	2	2	2	2	0	0
T2-S1-2	1.2-Lo recreo sedesarrolla sin limitación con normas y prohibiciones.	2	2	2	2	2	2	2	0	0
Sub 2	Realización de actividades libres	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T2-2-1	2.1- Todos los días las clases son planeadas contemplando momentos para actividades libres.	4	4	4	4	0	4	2	4	2
T2-2-2	2.2- Acepta que los alumnos sugieren actividades en momentos de la clase.	4	4	4	2	2	2	4	4	2
T2-2-3	2.3- Los alumnos logran saberes que relacionan dialogando durante actividades libres.	4	4	4	4	2	4	4	2	4
Sub 3	Las clases favorecen libertad de expresividad del movimiento corporal y su relación con los saberes	-	-	-	-	-	-	-	-	-
T2-3-1	3.1- Las actividades en clase de contenidos pre-numéricos y pre-lectoras favorece que los alumnos contemplan libertad para moverse	2	4	4	2	4	2	2	N C	4
T2-3-2	3.2- Los alumnos presentan interese en descubrir nuevas posibilidades de movimiento que ayuden en la relación	4	4	4	4	4	4	2	2	N C

los días: Siempre (S) -Utilizada a veces: As veces (AV) -No utiliza: No, Nunca (N)										
	T3-2-1 Empleo del material CD, con músicas	4	4	4	2	2	2	2	2	4
	T3-2-2 Empleo de VDs con filmes infantiles	2	4	2	2	2	2	2	2	2
	T3-2-3 Empleo de instrumentos musicales	2	2	2	2	0	0	2	2	4
Subdimensión 3 -Material para cada alumno: SIEMPRE (S) -Material para grupos de 4 a 6 alumnos: AS VECES (AV) -No utiliza material: NO, NUNCA (N)	Materiales como juegos pedagógicos para la aprendizaje pre- numéricas	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	T3-3.1- Presencia de palitos	2	4	2	2	4	4	4	0	2
	T3-3.2- Presencia de ábacos	0	4	2	0	2	0	0	0	0
	T3-3.3- Presencia de tapitas	4	4	4	4	4	2	2	4	4
	T3-3.4- Presencia de botones	0	0	0	2	2	2	0	0	0
	T3-3.5- Laminas con los números	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	T3-3.6- Juegos con relación números y cantidad	2	2	4	4	4	2	0	0	0
	T3-3.7- Carteles con cifras, cantidad	4	4	4	4	4	4	2	4	4
Subdimensión 4	Materiales de exploración pre-lectores	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Más de 10 (S) - Entre 5 y 10 (AV) - Menos de 5 (N)	T3-4.1- Presencia de libros en el aula apropiados para la edad de los niños	4	4	4	4	4	2	0	4	2
- Siempre (S) - As veces (AV) - Nunca (N)	T3-4. 2- Disponibilidad de los libros para los niños en la clase a su alcance.	4	4	4	2	2	2	2	4	2
- Siempre (S) - As veces (AV)	T3- 4.3 - Disponibilidad de libros para manosearen fuera de la clase	4	2	4	2	0	2	0	0	0

- Nunca (N)										
- Siempre (S) - As veces (AV) - Nunca, siempre con ayuda del docente (N)	T3-4.4- Los alumnos libremente seleccionan el libro que les interesa	2	4	4	2	2	2	0	4	2
- Tres veces por semana o más (S) - Una vez por semana (AV) - Dos o tres veces al mes (N)	T3-4. 5- Son desarrollados juegos lingüísticos como rim as, versos, identificación de sonido inicial	4	4	4	2	2	2	0	2	4
- Diariamente (S) - Semanalmente (AV) - Mensualmente (N)	T3-4.6- Hay tiempo para que los niños se sienten solos a observar libros	4	4	4	4	2	2	0	2	2
Subdimensión 5	Estimulación de la escritura	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-Si, diariamente (S) - Si às veces (AV) - No, nunca (N)	T3-5.1- Presencia de materiales de escritura (lápices, papeles, crayones)	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	T3-5.2- Empleo espontáneo del niño de materiales para estimular la escritura	4	4	4	4	2	4	4	4	N
Subdimensión 6	Materiales pedagógicos de apoyo a los plan de clases: periódicos, revistas, libros, etc que incentivan la relación entre el movimiento corporal y la adquisición de saberes	-	-	-	-	-	-	-	-	-
- Si, diariamente (S) - Si às veces (AV) - No, nunca (N)	T3-6. 1- Utiliza lecturas bibliográficas para favorecer la metodología de abarcar el movimiento corporal en sus aulas	4	4	4	4	2	2	2	2	4
	T-3-6.2- Explora con libertad materiales alternativos: Botellas	4	4	4	4	2	2	2	0	2

	desechable, pedazos de madera, pelotas de calcetín, son utilizados en clase etc									
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

TABLA: 4 - ACTIVIDADES MOTRICES PRESENTES EN EL PLAN DE ENSEÑANZA Y DESARROLLADAS CON LOS ALUMNOS

SI, SIEMPRE (S)

SÍ A VECES (AV)

NO, NUNCA (N)

NS/NC

Sub 1	¿Las clases involucran la práctica de juegos y brincadeiras?	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	T4-1-1 Juegos con utilización de materiales.	4	4	4	4	2	2	4	2	NC
	T4-1-2 Juegos simbólicos si material.	4	4	NS	4	2	2	0	2	NC
	T4-1-3 Juegos y brincadeiras mediadas por el docente.	4	4	4	4	2	2	4	4	4
	T4-1-4 Juegos y brincadeiras libres si interferencia del docente.	4	4	4	4	2	2	2	2	2
Sub 2	Desarrollo de habilidades e capacidades motoras:	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	T4-2.1- Actividades de fuerza, resistencia, flexibilidad, equilibrio.	4	4	4	2	2	2	2	4	4
	T4-2.2- Actividades de exploración de estructuración espacial y orientación temporal.	4	4	4	4	2	2	2	2	2
Sub 3	Desarrollo de actividades abarcando movimientos fundamentales:	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	T4-3. 1- Promueve actividades con movimientos de locomoción: caminar, saltar, correr, subir, rolar, deslizar, escalar, carear, gatear, etc	4	4	4	4	2	2	4	2	4
	T4-3. 2- Promueve actividades de movimientos de manipulación: lanzar, tocar, recibir, rebote, chutar, driblar, quicar la pelota, embalar, saltar, etc	4	4	4	2	2	2	4	4	2
Sub 4	Actividades con danzas – expresión corporal	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	T4-4.1- Las actividades desarrolladas en clase favorecen las potencialidades creativas y expresivas de los alumnos.	4	4	4	2	2	2	2	2	4
	T4-4.2- Son desarrolladas prácticas con música y danzas nacionales y regionales	4	4	4	2	2	2	2	2	4

	T4-4.3- Son desarrolladas actividades de asimilación de contenidos a través de canciones infantiles.	4	4	4	4	4	2	4	4	4
	T4-4.4- Desarrolla actividades que estimulen la expresión corporal, a través del hablar, de los gestos, ton de voz, etc	4	4	4	4	2	2	4	2	4
	T4-4.5- Desplaza en el aula con expresión corporal que favorezca la curiosidad y el confianza de los alumnos	4	4	4	4	2	2	4	2	2
Sub 5	Desarrolla actividades de conocimiento de las potencialidades del cuerpo.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	T4-5.1- Posibilitan actividades de experimentar diferentes posiciones corporales.	4	4	4	2	2	2	2	2	2
	T4-5.2- Abarcan actividades de relajación de la musculatura corporal	2	4	4	0	2	2	2	2	4
	T4-5.3- Las actividades desarrollan consciencia de simetría corporal.	4	4	4	2	2	2	2	2	4
Sub 6	Confección de juegos y o brínquelos	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	T4-6.1- Son confeccionados brínquelos con materiales alternativos o de desechables	4	4	4	2	4	2	2	2	0
	T4-6.2- Hay brínquelos y juegos disponibles para los alumnos.	2	N S	4	4	4	2	2	4	2
	T4-6.3- Los juegos confeccionados relacionan saberes con los contenidos formales.	4	4	4	4	4	2	2	2	N C

ANEXO 4

SELECCIÓN DE DOCENTES

Las nueve profesoras elegidas mostraron muy buena predisposición referente a su participación en el trabajo de investigación. En el primer día de observación tres de las profesoras comentaron: “*que pena que no escogiste mi otro grupo de niños del otro turno*”, por motivos de comportamiento y del nivel de desarrollo en la aprendizaje. Utilizaremos nombres ficticios para las Instituciones pesquisadas así como también como para las respectivas profesoras para preservar su identidad.

A través del cuestionario, seleccionamos:

1- Institución “*Sueño hermoso*”:

De esa institución fueron seleccionadas tres profesoras. Dos con puntuación alta y una con puntuación media:

- La profesora de esas tres que puntuó más alto, la denominaremos *Azul (Costa)*:

Grupo de niños elegido: del período matutino, con 23 alumnos, siendo que 20 realizaron las tres actividades evaluativas.

- La otra profesora clasificada con puntuación alta la llamaremos *Lila (Arduini)*;

Grupo de niños elegido: período matutino, con 21 alumnos, siendo que 19 alumnos participaron de las tres actividades evaluativas.

- La profesora con puntuación media de esa Institución la denominaremos *Amarillo³ (Pedroso)*;

Grupo de niños elegido: período vespertino, con 21 alumnos. 20 alumnos realizaron las tres actividades evaluativas.

La Institución “*Sueño hermoso*”, está localizada en un barrio de la zona urbana y atiende en torno de 250 niños distribuidos en los períodos matutino y vespertino, en las modalidades de Pre I y Pre II.

2- Institución “*Amar la vida*”:

Fue seleccionada una profesora que puntuó en la clasificación baja mediante análisis del cuestionario, que iremos llamar de *Blanco⁴ (Paiva)*.

Grupo de niños elegido: período vespertino, con 18 alumnos. La totalidad de los niños completaron las actividades evaluativas.

La institución “*Amar la vida*”, está localizada en un barrio en la zona urbana y los alumnos que asisten se encuentran distribuidos en los períodos matutino y vespertino, en las modalidades de Pre I y Pre II.

³ Enseñanza Superior, cursando especialización.

⁴ Enseñanza Superior con especialización.

3- Institución “*Ser feliz*”:

Fue seleccionada una profesora que puntuó en la clasificación baja mediante el análisis del cuestionario. Recibió la denominación *Rojo (Mello)*.

Grupo de niños elegido: período matutino, con 19 alumnos, de los cuales 17 participaron de las tres actividades evaluativas.

En ese grupo tuve un alumno con necesidades educacionales especiales, con quien, a pesar de la adaptación de las pruebas, no pudimos completar la evaluación.

La institución “*Ser feliz*”, es una extensión de una guardería y se localiza en un predio alquilado a una distancia de más o menos 500m de la guardería en un barrio en la zona urbana. Asisten niños en los períodos matutino y vespertino en las modalidades de Pre I y Pre II.

4- Institución “*Felicidad siempre*”:

Fue seleccionada una profesora que puntuó en la clasificación baja mediante análisis del cuestionario, que iremos llamar de *Verde*⁵ (Pinheiro).

Grupo de niños elegido: período vespertino, con 23 alumnos, siendo que 19 alumnos realizaran las tres actividades evaluativas.

La institución “*Felicidad siempre*”, está localizada en un barrio en la zona urbana y atiende en turno matutino y vespertino, en las modalidades de Pre I y Pre II.

5- Institución “*Educar con amor*”:

Fue seleccionada una profesora que puntuó en la clasificación mediana del análisis del cuestionario, que iremos llamar de *Rosa*⁶ (Martins).

Grupo de niños elegido: período matutino, con 21 alumnos. 15 alumnos realizaran las tres actividades evaluativas.

La institución “*Educar con amor*”, está localiza en un predio alquilado en la zona urbana y atiende a niños distribuidos en los períodos matutino y vespertino, en las modalidades de Pre I y Pre II.

6- Institución “*Cariño dulce*”:

Fue seleccionada una profesora que puntuó en la clasificación media en la análisis del cuestionario, que iremos llamar de *Celeste*⁷ (Antonielle).

Grupo de niños elegido: período vespertino, con 17 alumnos, siendo que 14 alumnos realizaran las tres actividades evaluativas.

⁵ Enseñanza Superior con especialización.

⁶ Enseñanza Superior.

⁷ Enseñanza Superior y cursando especialización.

La institución “*Cariño dulce*”, está localizada en un barrio en la zona urbana y atiende a niños distribuidos en los períodos matutino y vespertino, en las modalidades de Pre I y Pre II, bien como atiende también a niños de la edad de 0 a 3 años.

7- Institución “*Jugar y Aprender*”:

Fue seleccionada una profesora que puntuó en la clasificación alta en la análisis del cuestionario, que iremos llamar de *Naranja*⁸ (Maristela).

Grupo de niños elegido: período matutino, con 14 alumnos, siendo que 13 alumnos realizaran las tres actividades evaluativas.

La institución “*Jugar y Aprender*”, se localiza en un barrio más retirado de la ciudad y atiende a niños distribuidos en los períodos matutino y vespertino. Los dos grupos de esa profesora son una extensión de la institución “*Felicidad siempre*” siendo que funciona junto a una escuela de años iniciales de la Enseñanza Fundamental.

⁸ Enseñanza Superior con especialización

ANEXO 5

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ALUMNA: BERNARDETE MARIA BACKES

DIRECTORA DE TESIS: MARIA ELA PORTA

GUIA DE OBSERVACIÓN

MOVIMIENTO CORPORAL Y A RELACION CON LOS SABERES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL-GUÍA DE OBSERVACIÓN
--

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCACIÓN INFANTIL:
PROFESORA:
CLASE:
TURNO:
NUMERODE VARONES: NUMERODE NINAS:
FECHA DE APLICACION DE LA OBSERVACION:

Para cada variable se otorga: 4 puntos si es SI, SIEMPRE
2 puntos si es SI A VECES
0 puntos si es NO

(-) se agrega este símbolo cuando en la observación no se halla elemento de juicio

TABLA 1 – ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DE LO CMEI⁹

		DIA 1		DIA 2		DIA 3	
Subdimensión		Horas	Puntaje	Horas	Puntaje	Horas	Puntaje
1	El espacio de aula favorece el desarrollo de actividades de movimiento corporal.						
	1.1- Los niños desarrollan actividades que involucran el movimiento corporal sin que la organización del espacio se los impida.						
	1.2- El espacio físico del aula es organizado intencionalmente para agrupar a los niños de diferentes formas y para desarrollar actividades que involucren el movimiento corporal (tranquilas, activas, libres)						
Subdimensión 2	-El espacio físico es favorable para el desarrollo de actividades de educación física.	-	-	-	-	-	-

⁹. En todo el guía de observación será utilizado La abreviatura - CMEI para designar Centro Municipal de Educación Infantil

	2.1- El espacio para la práctica de actividades motoras es adecuado, respetando situaciones climáticas.						
	2.2- El espacio externo (patio) favorece e estimula movimientos fundamentales de locomoción: correr, saltar, subir						
	2.3- El espacio es organizado con materiales para la práctica de actividades motrices.						
	2.4- Posee parque infantil apropiado para la edad y tamaño de los niños.						
	2.5- Los niños acceden a los espacios libremente.						
Subdimensión 3	Los espacios para ser utilizados son delimitados para los alumnos	-	-	-	-	-	-
	3.1- El profesor tiene control total de la utilización del espacio.						
	3.2- Los espacios utilizados por los niños pueden ser modificados por ellos.						
	3.3- El profesor estructura el espacio físico del aula que estimule el diálogo y la interacción.						
	3.4- El espacio físico de aula favorece un clima de apoyo y de aprendizaje cooperativo.						
	3.5- El profesor proporciona utilización de diferentes espacios físicos de lo CMEI para la práctica de actividades motrices						

TABLA 2 – TIEMPO Y AUTONOMIA DE LAS ACTIVIDADES DE CLASE

Subdimensión	El tiempo organizacional de la escuela relacionados a los momentos de actividades motoras	DIA 1		DIA 2		DIA 3	
		Horas	Puntaje	Horas	Puntaje	Horas	Puntaje
1	1.1- Todos los días las clases son planeadas contemplando momentos para actividades libres.						
	1.2- Duración de las						

	actividades motoras son de por lo menos 30 minutos.						
	1.3- Las actividades motoras son planeadas para ser desarrolladas siempre en los mismos horarios.						
	1.4- El profesor acepta que los niños sugieren actividades en momentos de la clase.						
Subdimensión 2	Las clases favorecen libertad de expresividad del movimiento corporal y su relación con los saberes	-	-	-	-	-	-
	2.1- Las actividades en clase de contenidos pre-numéricos y pre-lectoras favorece que los niños contemplan libertad para moverse						
	2.2- Los niños presentan interés en descubrir nuevas posibilidades de movimiento que ayuden en la relación de saberes con sus colegas						
Subdimensión 3	Los niños durante las clases se comunican y interactúan con libertad entre sí? (socializan necesidades, experiencias, etc)	-	-	-	-	-	-
	3.1- Los niños crean nuevas situaciones que es respetada por el docente						
	3.2- Son explorados saberes del cotidiano en la comunicación interactiva con los contenidos formales.						
Subdimensión 4	Los niños intervienen con libertad y espontaneidad en las actividades desarrolladas	-	-	-	-	-	-
	4.1- Poseen conciencia de su postura y control corporal en cualquier situación desarrollada en clase.						
	4.2- Los niños realizan sus actividades con autonomía y su desarrollo se produce de manera espontánea.						
	4.3- Los niños logran saberes que relacionan						

	dialogando durante actividades libres.						
	4.5- El diálogo, la utilización del gesto, del movimiento para comunicarse están relacionadas con las actividades desarrolladas en clase						
	4.6- Los niños utilizan el movimiento corporal con libertad de escoja en diferentes momentos de la clase.						
	4.7- Las actividades desarrolladas permiten la socialización de experiencias y conocimientos sobre los contenidos.						
	4.8- Los niños presentan interese en descubrir nuevas posibilidades de movimiento que ayuden en la relación de saberes con sus colegas en distintos momentos de la clase.						
	4.9- Los niños se comunican y interactúan de manera espontánea, respetosa y organizada						
	4.10- El profesor rechaza la interrupción de los niños durante las actividades explicativas, para mantener una orden establecida.						

TABLA: 3 - ACTIVIDADES MOTRICES DESARROLLADAS CON LOS NIÑOS

		DÍA 1		DIA 2		DIA 3	
Subdimensión	Las prácticas de actividades motoras	Horas	Puntaje	Horas	Puntaje	Horas	Puntaje
1							
	1.1- Las actividades motoras son motivadas por el profesor						
	1.2- Practican juegos con materiales.						
	1.3- Realizan juegos simbólicos si material.						
	1.4- Realizan juegos simbólicos con materiales.						
	1.5- Realizan juegos y brincadeiras mediadas por el profesor.						
	1.6- Acontecen juegos y brincadeiras libres si interferencia del						

	profesor.						
	1.7- Son desarrolladas actividades de fuerza, resistencia, flexibilidad, equilibrio.						
	1.8- Son realizadas actividades de exploración de estructuración espacial y orientación temporal.						
	1.9- Realizan actividades orientadas por el profesor con movimientos de locomoción: caminar, saltar, correr, subir, rolar, deslizar, escalar, carear, gatear, etc						
	1.10- El profesor desarrolla actividades de movimientos de manipulación: lanzar, tocar, recibir, rebate, chutar, driblar, quicar la pelota, embalar, saltar, etc						
	1.11- Son desarrolladas prácticas con música y danzas nacionales y regionales						
	1.12- Son desarrolladas actividades sobre conocimiento de estructura corporal.						
	1.13- El profesor posibilita actividades de experimentar diferentes posiciones corporales.						
	1.14- Realizan actividades de respiración que favorecen a concentración y atención en las clases.						
	1.15- Abarcan actividades de relajación de la musculatura corporal						
	1.16- Las actividades desarrollan consciencia de simetría corporal - lateralidad.						
	1.17- Son confeccionados brinuelos con materiales alternativos o de desechables						
	1.18- Hay brinuelos y juegos disponibles para los niños.						
	1.19- Los niños utilizan brinquedos en actividades en aula.						
	1.20- Los niños utilizan						

	brinquedos en actividades realizadas en lo espacio externo (patio).						
	1.21- Confeccionan juegos y eses relacionan saberes con los contenidos formales.						
	1.22- Las actividades motoras que los niños realizan en los espacios externos son casi siempre activas						
	1.23- Las actividades motoras que los niños realizan en los espacios externos son casi siempre pasivas						
	1.24- Realizan actividades grupales en aula mediadas por el profesor.						
	1.25- Realizan actividades grupales a lo ar libre mediadas por el profesor						
	1.26- Practican juegos recreativos utilizando materiales en grupo.						
Subdimensión 2	Actividades abarcando la expresividad y creatividad de los niños	-	-	-	-	-	-
	2.1- Los niños exploran con libertad materiales alternativos: botellas desechable, pedazos de madera, pelotas de calcetín, son utilizados en clase etc						
	2.2- Las actividades desarrolladas en clase favorecen las potencialidades creativas y expresivas de los niños.						
	2.3- Son desarrolladas actividades de asimilación de contenidos a través de canciones infantiles.						
	2.4- El profesor desarrolla actividades que estimulen la expresión corporal, a través del hablar, de los gestos, ton de voz, etc						
	2.5- El profesor desplaza en el aula con expresión corporal que favorezca la curiosidad y la confianza de los niños.						

TABLA: 4 - ACTIVIDADES PERMANENTES SUGERIDAS EN EL RCNEI¹⁰

Subdimensión	Actividades permanentes contempladas en las clases	DIA 1		DIA 2		DIA 3	
		Horas	Puntaje	Horas	Puntaje	Horas	Puntaje
1	1.1- Juegos en lo espacio interno y externo.						
	1.2- Roda de historia.						
	1.3- Roda de conversas.						
	1.4- Ateles de oficinas de diseño, pintura, modelaje y música.						
	1.5- Actividades diversificadas u ambientes organizados por temas u materiales a escoja del niño, incluyendo momentos para que los niños puedan se quedar solos se así lo desearen.						
	1.6- Cuidados con el cuerpo.						

TABLA 5 – PLANEAMIENTO DE CLASE DEL PROFESOR

Subdimensión	El planeamiento del profesor						
1	1.1- Existe plan de enseñanza anula que contemplan los contenidos del movimiento corporal, de actividades motoras.						
	1.2- Planifica el desarrollo de actividades la clase que incorpora la motricidad, el movimiento corporal o sea, la Educación Física.						
	1.- El profesor utiliza lecturas bibliográficas para favorecer la metodología de abarcar el movimiento corporal en sus aulas.						
	1.3- El profesor contempla en su planeamiento objetivo para desarrollar las actividades motoras.						

¹⁰ RCNEI (Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil) Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental- Brasília: MEC/SEF, 1998.

	1.3- El profesor escribe las actividades motoras, desarrolladas como contenidos en su plan de clase.						
--	--	--	--	--	--	--	--

TABLA 6 – DISPONIBILIDAD Y USO DE RECURSOS MATERIALES ESPECÍFICOS Y ALTERNATIVOS

		DÍA 1		DÍA 2		DÍA 3	
Subdimensión	Materiales utilizados	Horas	Puntaje	Horas	Puntaje	Horas	Puntaje
1	1.1- Pelotas.						
	1.2- Bastón.						
	1.3- Cuerda.						
	1.4- Aros.						
	1.5- Colchoneta.						
	1.6- Cubos Blandos.						
	1.7- Botellas desechables.						
	1.8- Trozos de madera.						
	1.9- Pelotas de calcetín.						
	1.10- CDs - músicas infantiles.						
	1.11- DVs - películas infantiles.						
Subdimensión 2	Materiales de aprendizaje numérica	-	-	-	-	-	-
	2.1- Presencia de regletas.						
	2.2- Presencia de ábacos.						
	2.3- Presencia de tapitas.						
	2.4- Presencia de autitos.						
	2.5- Presencia de botones.						
	2.6- Existe presencia de laminas con los números.						
	2.7- Existe presencia de carteles con cifras, cantidad.						
	2.8- Son desarrolladas juegos pedagógicos con presencia de numerales y cantidad.						
Subdimensión 3	Materiales de expresión pre-lectora y escrita	-	-	-	-	-	-
	3.1- Presencia de libros en el aula apropiados para la edad de los niños.						
	3.2- Existe un área específica para que los niños se sienten a leer libros (almohadones, una biblioteca).						
	3.3- Los niños libremente seleccionan el libro que les interesa.						

	3.4- Hay una rutina establecida para la lectura de cuentos.						
	3.5- Existe presencia de carteles con letras y sus referentes en el aula.						
	3.6- Son desarrollados juegos lingüísticos como rimas, versos, identificación de sonido inicial.						
	3.7- Existe una rutina para ejercitar la noción de conciencia fonológica.						
	3.8- El profesor se acerca a los niños mientras ellos leen.						
	3.9- Hay tiempo para que los niños se sienten solos a observar libros.						
	3.10- Presencia de materiales de escritura (lápices, papeles, crayones).						
	3.11- Empleo espontáneo de materiales para estimular la escritura.						
	3.12- Presencia de una rutina para estimular la escritura. El profesor enseña a escribir letras o palabras.						
	3.13- Se observan niños intentando escribir.						

- ESPACIOGRAMA INTERNO DE LA AULA

- ESPACIOGRAMA EXTERNO (PATIO)

ANEXO 6

INFORMACIÓN OBTENIDA DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN

GUÍA DE OBSERVACIÓN

MOVIMIENTO CORPORAL Y A RELACIÓN CON LOS SABERES DE LA
EDUCACIÓN INFANTIL-GUÍA DE OBSERVACIÓN

-3 DOCENTES CON PUNTUACIÓN ALTA: A (AZUL); B (NARANJA); D (AMARILLO)

-3 DOCENTES CON PUNTUACIÓN MEDIANA: F (CELESTE); H (VERDE); I (BLANCO);

-3 DOCENTES COM PUNTUACIÓN BAJA: C (LILA); E (ROSA); G (ROJO);

Para cada variable se otorga: 4 puntos si es SI,

2 puntos si es A VECES y u EN PARTE

0 puntos si es NO

(-) se agrega este símbolo cuando en la observación no se halla elemento de juicio

OBS: en la TABLA sumamos el puntaje de los tres días de observación en cada clase de cada profesora.

TABLA 1 – ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO DE LO CMEI¹¹

		A	B	C	D	E	F	G	H	I
Sub 1	El espacio físico para desarrollar las clases	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.1 Las mesas y sillas son apropiadas para el tamaño de los niños.	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	1.2 Posee el espacio de aula organizado que permite que los niños se muevan si dificultad.	12	6	6	12	12	6	12	12	12
	1.3 Permite el desarrollo de actividades grupales	12	12	12	10	12	12	12	12	12
Sub2	El espacio de aula favorece el desarrollo de actividades de movimiento corporal.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.1- Los niños desarrollan actividades que involucran el movimiento corporal sin que la organización del espacio se los impida.	12	10	8	12	12	6	6	6	6
	2.2- El espacio físico del aula es organizado intencionalmente para agrupar a los niños de diferentes formas y para desarrollar actividades que involucren el movimiento corporal (tranquilas, activas, libres)	12	12	10	10	12	12	6	12	6
Sub 3	-El espacio físico es favorable para el desarrollo de actividades de educación física.	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.1- El espacio para la práctica de actividades motoras es adecuado, respetando situaciones climáticas.	6	12	6	6	12	6	12	6	12
	3.2- El espacio externo (patio) favorece y estimula movimientos fundamentales de locomoción: correr, saltar, subir	6	12	6	6	12	12	12	6	6
	3.3- El espacio es organizado con materiales para la práctica de actividades motrices.	6	6	6	6	6	12	6	6	6
	3.4- Posee parque infantil apropiado para la edad y tamaño de los niños.	12	0	12	12	12	12	0	12	12
	3.5- Los niños acceden a los espacios externos libremente.	10	12	10	12	12	12	6	6	12
Sub 4	Los espacios para ser utilizados por los niños	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4.1- El profesor tiene control total de la utilización del espacio.	12	12	12	12	12	10	12	12	12
	4.2- Los espacios utilizados por los niños pueden	12	12	8	10	4	12	6	12	8

¹¹. En todo el guía de observación será utilizado La abreviatura – CMEI para designar Centro Municipal de Educación Infantil

	ser modificados por ellos.									
	4.3- El profesor estructura el espacio físico del aula que estimule el diálogo y la interacción.	12	12	12	10	12	12	6	12	6
	4.4- El espacio físico de aula favorece un clima de apoyo y de aprendizaje cooperativo.	12	12	10	12	12	12	10	12	12
	4.5- El profesor proporciona utilización de diferentes espacios físicos de lo CMEI para la práctica de actividades motrices	12	12	12	10	12	12	6	12	12

TABLA 2 – TIEMPO Y AUTONOMIA DE LAS ACTIVIDADES DE CLASE

		A	B	C	D	E	F	G	H	I
Sub 1	El tiempo organizacional de la escuela relacionados a los momentos de actividades motoras	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.1- Todos los días las clases contemplan momentos para actividades libres.	10	12	12	12	12	12	12	12	12
	1.2- Duración de las actividades motoras son de por lo menos 30 minutos.	6	12	10	12	12	12	12	12	12
	1.3- El profesor acepta que los niños sugieren actividades en momentos de la clase e las desarrolla.	12	6	6	4	4	6	6	6	6
Sub 2	Las clases favorecen libertad de expresividad del movimiento corporal y su relación con los saberes	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.1- Las actividades en clase de contenidos pre-numéricos y pre-lectoras favorece que los niños contemplan libertad para moverse	12	12	6	12	4	6	8	8	6
	2.2- Los niños presentan interese en descubrir nuevas posibilidades de movimiento que ayuden en la relación de saberes con sus colegas	12	12	8	12	12	8	12	12	12
	2.3- Los niños crean nuevas situaciones que es respetada por el docente	8	8	4	6	8	10	6	10	6
	2.4- Son explorados saberes del cotidiano en la comunicación interactiva con los contenidos formales.	12	12	12	12	8	10	12	12	10
Sub3	Los niños intervienen con libertad y espontaneidad en las actividades desarrolladas	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.1- Poseen consciencia de su postura y control corporal en cualquier situación desarrollada en clase.	12	8	6	12	12	8	6	6	6
	3.2- Los niños realizan sus actividades con autonomía y su desarrollo se produce de manera espontánea.	12	12	6	12	10	10	6	10	6
	3.3- Los niños logran saberes de contenidos trabajados en aula que relacionan dialogando durante actividades libres.	12	12	8	12	8	10	10	12	12
	3.4- El diálogo, la utilización del gesto, del movimiento para comunicarse están relacionadas con las actividades desarrolladas en clase	12	12	6	12	12	10	8	6	6
	3.5- Las actividades desarrolladas permiten la socialización de experiencias y conocimientos sobre los contenidos.	12	12	10	10	4	8	12	6	6
	3.6- Los niños se comunican y interactúan de manera espontánea, respetosa y organizada	12	10	6	10	12	6	6	6	6

TABLA: 3 - ACTIVIDADES MOTRICES DESARROLLADAS CON LOS NIÑOS

		A	B	C	D	E	F	G	H	I
Sub1	Las prácticas de actividades motoras	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.1- Practican juegos con materiales.	12	12	12	10	0	12	6	10	12
	1.2- Realizan juegos simbólicos si material.	10	8	8	8	6	10	0	2	0
	1.3- Realizan juegos simbólicos con materiales.	12	12	10	12	8	12	12	12	12
	1.4- Realizan juegos y brincadeiras mediadas por el profesor.	8	12	10	12	12	8	0	4	12

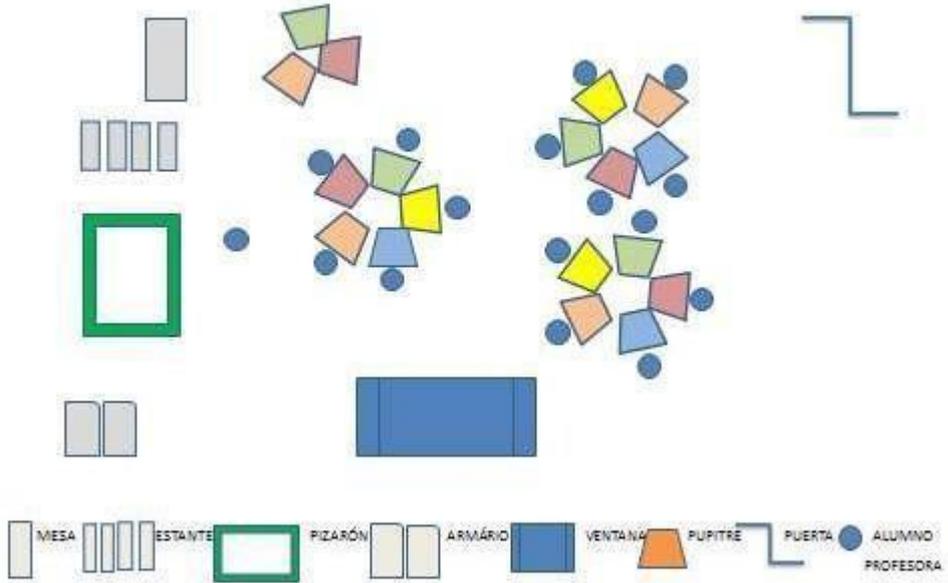
	1.5- Acontecen juegos y brincadeiras libres si interferencia del profesor.	12	12	12	12	12	12	12	12	12
Sub2	Desarrollo de habilidades motoras y capacidades físicas	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.1- El profesor desarrollada actividades que abarcan fuerza, resistencia, flexibilidad, equilibrio.	0	8	0	2	0	0	0	0	0
	2.2- El profesor realiza con los niños actividades de exploración de estructuración espacial y orientación temporal.	8	10	2	8	0	0	4	2	2
Sub3	Desarrollo de actividades abarcando movimientos fundamentales	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.1- Realizan actividades orientadas por el profesor con movimientos de locomoción: caminar, saltar, correr, subir, rolar, deslizar, escalar, carear, gatear, etc	4	8	10	4	0	0	0	0	0
	3.2- El profesor desarrolla actividades de movimientos de manipulación: lanzar, tocar, recibir, rebote, chutar, driblar, quicar la pelota, embalar, etc	0	4	2	2	0	4	0	2	8
	3.3- Las actividades motoras que los niños realizan en los espacios externos san activas	8	12	8	6	12	12	12	12	12
	3.4- Las actividades motoras que los niños realizan en los espacios externos san pasivas	6	6	8	6	2	4	6	0	6
	3.5- Realizan actividades grupales en aula mediadas por el profesor.	12	12	8	12	12	6	12	6	12
	3.6- Realizan actividades grupales al aire libre mediadas por el profesor	8	12	8	4	10	0	0	2	8
Sub4	Actividades con danzas – abarcando la expresividad y creatividad de los niños	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	4.1 Las actividades desarrolladas en clase favorecen las potencialidades creativas y expresivas de los niños	12	12	8	12	6	10	12	12	8
	4.2- Son desarrolladas prácticas con música y danzas regionales u nacionales	10	8	4	2	6	4	4	4	4
	4.3- Son desarrolladas actividades de asimilación de contenidos a través de canciones infantiles que desarrollan el movimiento corporal	12	12	6	10	6	0	6	8	6
	4.4- El profesor desarrolla actividades que estimulen la expresión corporal, a través del hablar, de los gestos, ton de voz, etc	12	12	6	12	10	4	6	8	6
	4.5- El profesor desplaza en el aula con expresión corporal que favorezca la curiosidad y la confianza de los niños.	12	12	6	12	12	10	4	6	6
Sub5	Desarrolla actividades de conocimiento de las potencialidades del cuerpo	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	5.1- El profesor posibilita actividades en clase de experimentar diferentes posiciones corporales.	10	12	4	8	12	8	0	6	6
	5.2- Realizan actividades de respiración que favorecen a concentración y atención en las clases.	0	4	8	2	0	0	0	0	2
	5.3- Abarcan actividades de relajación de la musculatura corporal	0	2	8	0	2	4	0	0	0
	5.4- Desarrolla actividades de consciencia de simetría corporal - lateralidad.	0	6	2	4	0	4	0	0	4
Sub6	Utilización y confección de juegos y bromas	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	6.1- Hay brinquelos y juegos disponibles para los niños en la aula	12	8	8	0	2	12	0	6	6
	6.2- Los niños utilizan bromas en actividades en aula.	8	8	4	2	0	12	0	4	8
	6.3- Los niños utilizan bromas en actividades realizadas en lo espacio externo (patio).	6	12	12	6	2	0	12	12	12
	6.4- Utilizan juegos y eses relacionan saberes con los contenidos formales.	4	8	2	2	2	0	4	4	4
	6.5- Confecciono brinquelos con materiales alternativos o de desechables	0	0	0	0	4	4	2	0	0
	6.6- Los niños exploran con libertad materiales alternativos: botellas desechable, pedazos de madera, pelotas de calcetín, son utilizados en clase	8	4	10	4	0	4	12	4	4

TABLA: 4 - DISPONIBILIDAD Y USO DE RECURSOS MATERIALES ESPECÍFICOS Y ALTERNATIVOS

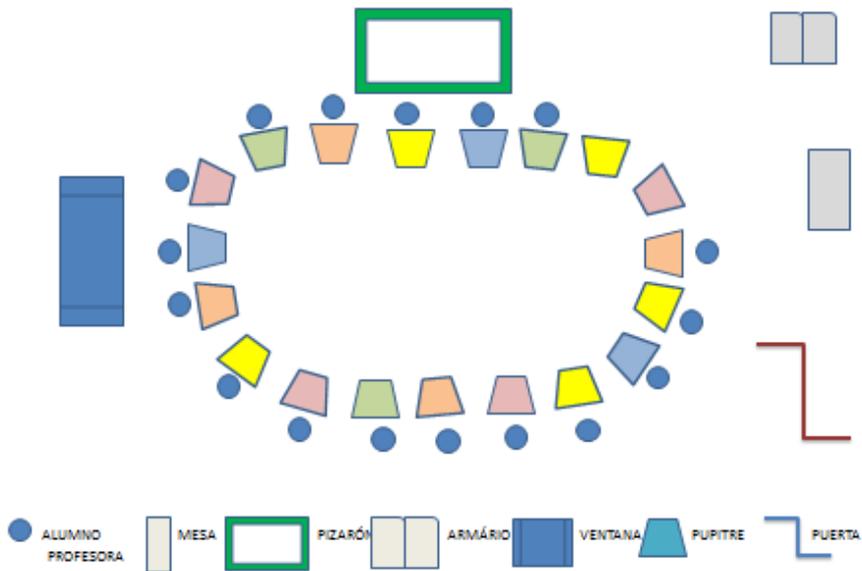
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
Sub1	Materiales utilizados	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1.1- Pelotas.	0	12	4	0	0	4	0	0	6
	1.2- Bastón.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1.3- Cuerda.	0	8	4	4	0	0	0	4	12
	1.4- Aros.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1.5- Colchoneta.	0	0	0	0	2	0	0	0	0
	1.6- Cubos Blandos.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	1.7- Botellas desechables.	8	0	0	4	0	4	6	0	4
	1.8- Trozos de madera.	2	0	0	0	0	0	6	0	0
	1.9- Pelotas de calcetín.	0	0	0	4	0	0	0	4	0
	1.10- CDs - músicas infantiles.	0	0	12	0	0	0	0	4	4
	1.11- DVs - películas infantiles.	0	8	0	0	4	0	4	0	0
Sub2	Materiales de aprendizaje numérica	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	2.1- Presencia de regletas.	0	2	2	0	0	0	0	0	6
	2.2- Presencia de ábacos.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2.3- Presencia de tapitas.	0	8	0	0	0	0	8	0	0
	2.4- Presencia de auitos.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2.5- Presencia de botones.	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	2.6- Existe presencia de laminas con los números.	12	12	12	12	12	12	12	12	12
	2.7- Existe presencia de carteles con cifras, cantidad.	12	12	12	12	12	12	12	0	0
	2.8- Son desarrolladas juegos pedagógicos con presencia de numerales y cantidad.	0	4	0	4	0	0	4	0	0
Sub3	Materiales de expresión pre-lectora y escrita	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	3.1- Presencia de libros en el aula apropiados para la edad de los niños.	12	12	4	0	4	0	0	4	6
	3.2- Existe un área específica para que los niños se sienten a leer libros (almohadones, una biblioteca).	0	0	0	0	0	0	0	12	0
	3.3- Los niños libremente seleccionan el libro que les interesa.	0	12	2	0	4	0	0	4	0
	3.4- Hay lectura de cuentos, historias infantiles.	12	8	12	8	8	8	0	4	4
	3.5- Existe presencia de carteles con letras y sus referentes en el aula.	12	12	6	12	6	6	12	12	12
	3.6- Son desarrollados juegos lingüísticos como rimas, versos, identificación de sonido inicial.	12	8	0	6	6	8	8	8	6
	3.7- Existe una rutina para ejercitar la noción de conciencia fonológica.	8	8	6	8	8	12	8	8	8
	3.8- El profesor se acerca a los niños mientras ellos leen.	0	8	2	6	0	4	2	4	2
	3.9- Hay tiempo para que los niños se sienten solos a observar libros.	0	8	4	0	4	0	0	4	0
	3.10- Presencia de materiales de escritura (lápices, papeles, crayones).	12	12	12	12	4	12	12	10	12
	3.11- Empleo espontáneo de materiales para estimular la escritura.	4	8	0	6	0	4	0	10	0
	3.12- Presencia de una rutina para estimular la escritura. El profesor enseña a escribir letras o palabras.	8	8	2	4	6	8	6	10	4
	3.13- Se observan niños intentando escribir y leer.	12	8	4	10	8	12	6	10	8

ANEXO 7 ESPACIOGRAMAS DE LAS AULAS DE LOS CMEIs

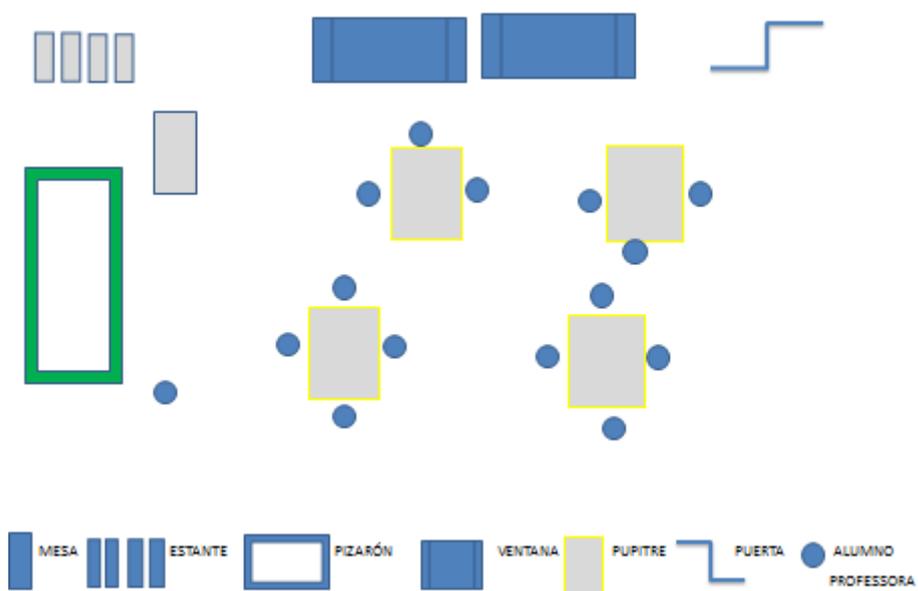
ESPACIOGRAMA – MAPA DE LA DISPOSICIÓN ESPACIAL DEL AULA LA DOCENTE “AZUL”



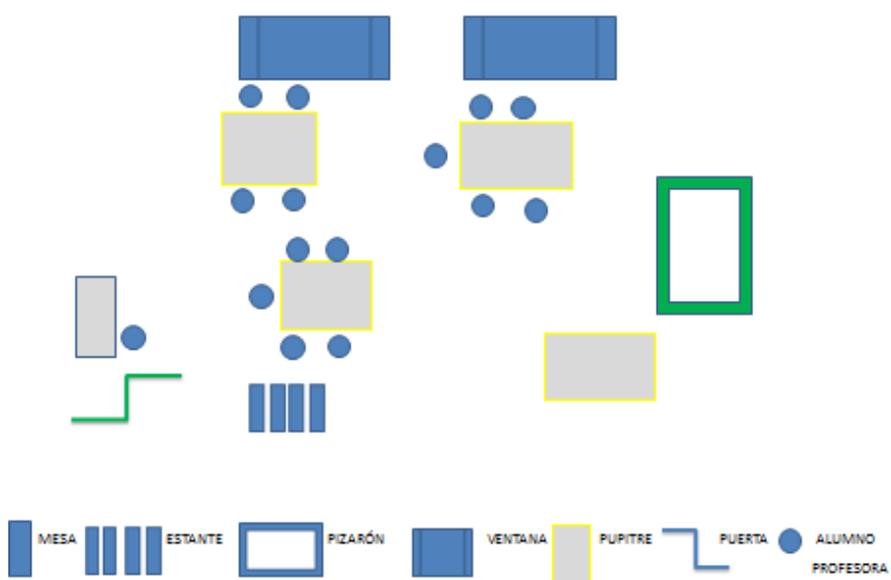
ESPACIOGRAMA – MAPA DE LA DISPOSICIÓN ESPACIAL DEL AULA LA DOCENTE “AMARILLO”



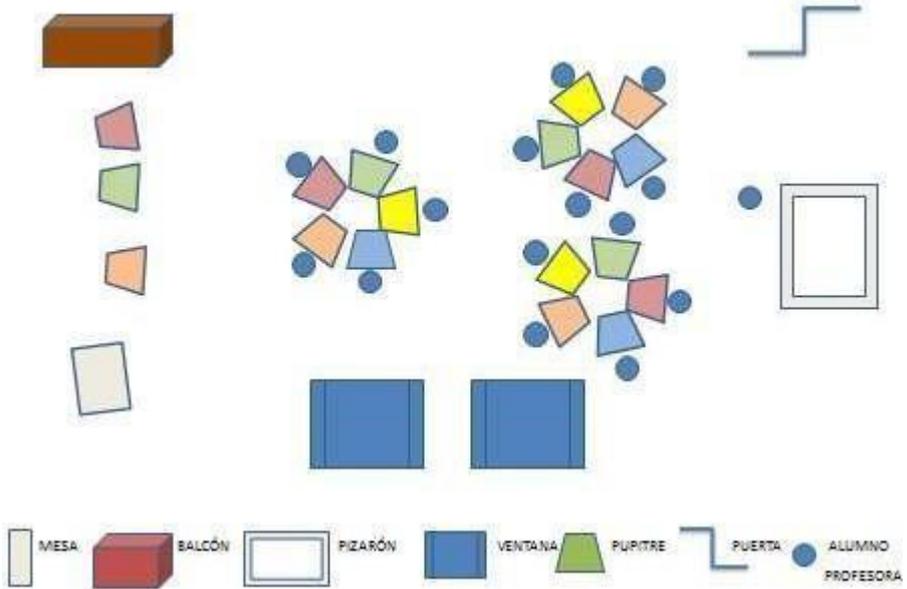
ESPACIOGRAMA – MAPA DE LA DISPOSICIÓN ESPACIAL DEL AULA LA DOCENTE “BLANCO”



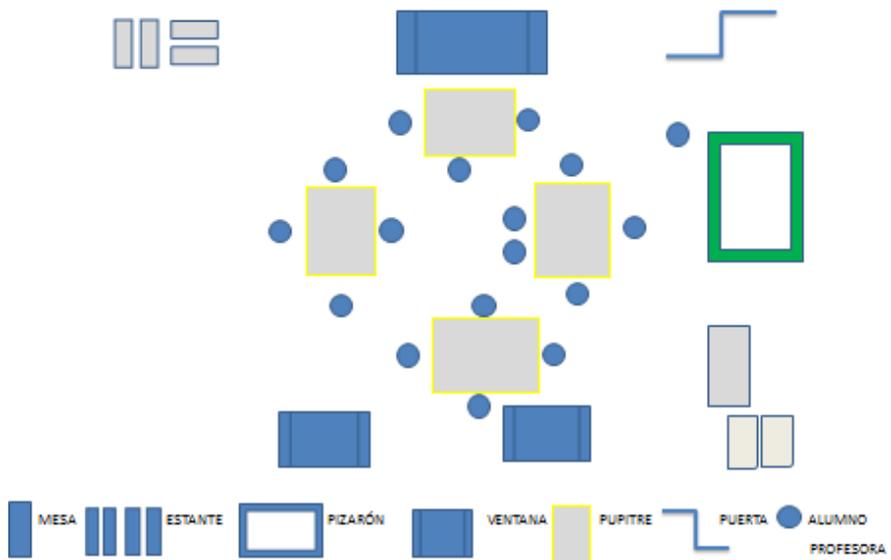
ESPACIOGRAMA – MAPA DE LA DISPOSICIÓN ESPACIAL DEL AULA LA DOCENTE “CELESTE”



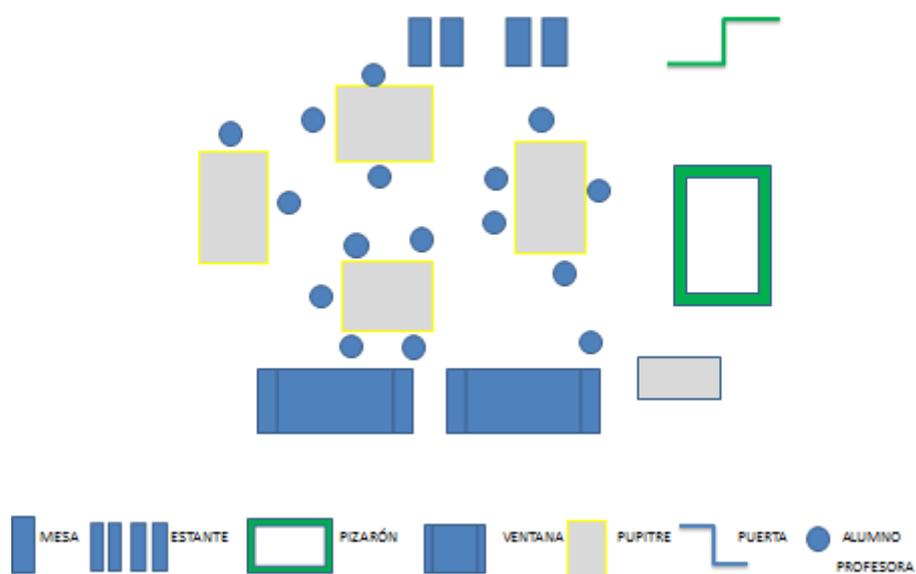
ESPACIOGRAMA – MAPA DE LA DISPOSICIÓN ESPACIAL DEL AULA LA DOCENTE “ROSA”



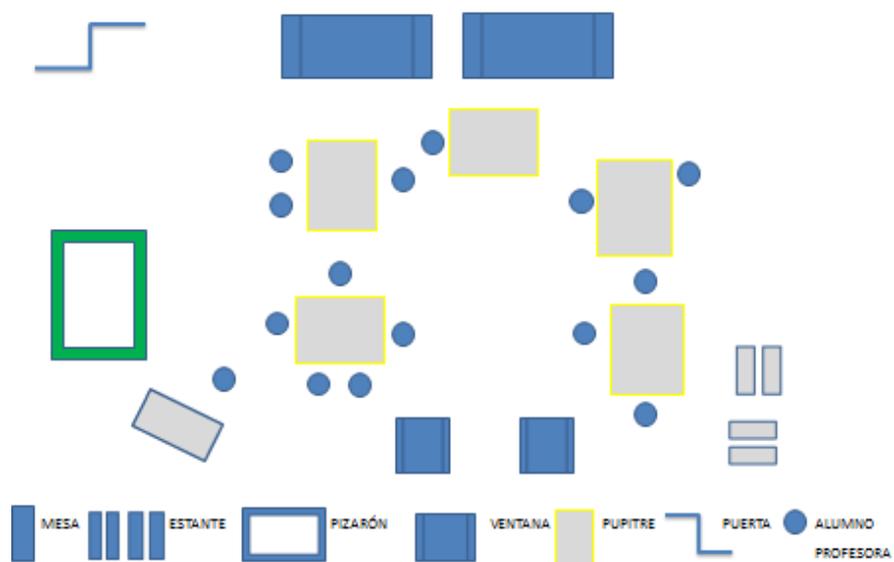
ESPACIOGRAMA – MAPA DE LA DISPOSICIÓN ESPACIAL DEL AULA LA DOCENTE “VERDE”



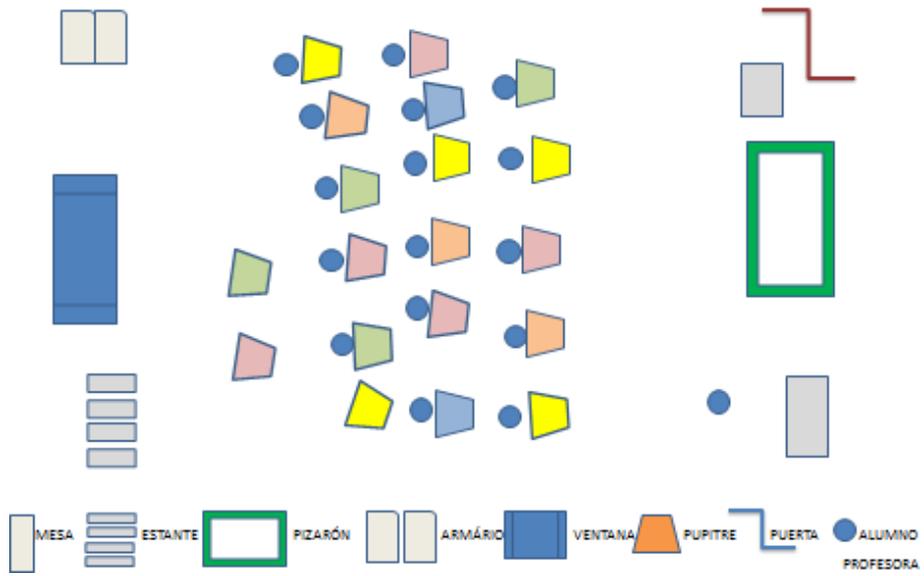
ESPACIOGRAMA – MAPA DE LA DISPOSICIÓN ESPACIAL DEL AULA LA DOCENTE “NARANJA”



ESPACIOGRAMA – MAPA DE LA DISPOSICIÓN ESPACIAL DEL AULA LA DOCENTE “ROJO”



ESPACIOGRAMA – MAPA DE LA DISPOSICIÓN ESPACIAL DELAULA LA DOCENTE “LILÁS”



ANEXO 8

ETNOGRAFÍA AÚLICA DE CADA CLASE

En este apartado haremos una estructuración presentando los análisis de la aplicación del instrumento de los registros de observación y de la guía de observación, según la interpretación personal, de un total de doce horas de observación en cada aula.

Como seguimiento de la práctica aconsejada por la investigación cualitativa, transcribimos el registro narrativo de las observaciones hechas durante las clases observadas, tarea delicada y laboriosa, con la preocupación de describir la realidad del fenómeno, del tiempo y espacio de la investigación. Adoptamos una orientación *naturalista*, la que intenta “producir registros que capturen toda la situación o fenómeno bajo estudio”. Dado nuestro foco de interés buscamos registrar las actividades, los diálogos entre la docente y los niños y la dinámica de esta relación.

I. Docente azul

CMEI - Institución “*Sueño hermoso*”:

Presentación de interpretaciones pormenorizadas de la aplicación del instrumento de observación – registro en diario de campo

Fecha: 07/05/2010

Horario: 7h a las 11h

1º Día de observación

1.1 – Momento de la llegada de los niños

El recibimiento de la profesora es tranquilo con demostraciones de afecto, atención y cariño. Los niños más desinhibidos dialogan libremente sobre diversos temas mientras llegan el resto de sus compañeros.

1.2 – Momento de la merienda

Inicialmente, entonan la canción: “mi merienda, mi merienda”. Alrededor de las 7:30 horas la profesora reparte la merienda que consiste en un vaso de leche y una ración de pan. Durante este momento los niños se comunican a través de gestos y estableciendo diálogos. Por ejemplo, alguien menciona un perro durante el transcurso del diálogo y otro niño hace que ladra. Mientras van finalizando la merienda, cada uno coloca su vaso en una fuente.

Un grupo de niños comienza a entonar la canción que están ensayando en la sala para presentar en el acto del día de las madres. Durante la interpretación emplean gestos que refuerzan el significado que encierra el contenido de la misma. Aunque la mayoría de los niños se suma a la interpretación algunos interfieren caminando o tapando sus oídos. Esto llevó a que un grupo de niñas empezara a cantar nuevamente aumentando el volumen de la voz. Un niño dijo que pararan de cantar o las molestaría. La profesora intervino en el diálogo y cuestionó la conducta del niño.

La mayor parte del tiempo acaecen situaciones en la que el grupo de niños relaciona la expresividad corporal con los saberes. A continuación se citan algunos ejemplos: Una de las niñas se aproxima de los carteles del aula y empieza a contar los números que se encuentran en uno de ellos relacionándolos con la cantidad. Otro

niño se aproxima al mismo sector, cuenta los números y luego localiza el cartel donde está escrito su nombre en color y con un dibujo de referencia.

Todo ello acontece mientras meriendan ya que la profesora deja a sus alumnos exploraren libremente su movimiento corporal mediante el diálogo, desplazándose libremente por la sala o gesticulando mientras narran o comen.

Luego, como parte de las actividades de rutina, los niños formaron una fila y salieron del aula para ir a los baños a cepillarse los dientes.

En ese momento una niña llama la atención a una de sus compañeras para que cierre el grifo del agua que nadie está utilizando.

Regresan al aula, guardan los cepillos y la profesora comunica que a continuación que van cantar el Himno Nacional.

1.3- Momento cívico:

La clase completa entona el Himno Nacional y ensayan la presentación que realizarán para el día de las madres en la escuela.

Mientras el grupo se va organizando para la siguiente actividad, un niño observa la camiseta del uniforme de un compañero y la compara con la suya. El color y el modelo eran iguales. Sin embargo, aunque las letras de ambas remeras eran del mismo color y tamaño, el niño percibió que algunas de las letras no eran las mismas: En la camiseta de su compañero la inscripción era CMEI - MONTEIRO LOBATO y en la suya CMEI TEMPO DE INFÂNCIA. Por lo tanto, le transmitió a su maestra tal inquietud quien le explicó que su compañero había sido transferido de otro CMEI.

La siguiente actividad del momento de presentación consiste en la lectura de una historia. La docente lee al grupo "Hombre Lobo" con expresividad y con empleo del lenguaje corporal para despertar la curiosidad en los niños. Una de las actividades de ese momento de presentación es una lectura de una historia por una profesora. En una parte de la historia presenta una rima que se repite varias veces la docente convocó a los niños para que repitieran la rima con ella.

1.4 - Momento de actividad en aula:

Se observa que luego de finalizada la historia, los niños continúan repitiendo la rima de la historia.

La profesora entrega a cada niño una hoja con dibujos y pide al grupo que pinten los dibujos que podrían ser regalos para sus madres. De la interpretación de diseños - "pinte los presentes que su madre gustaría de ganar", tuvo diseños de: pelota, bota, collar, falda, máquina fotográfica, sombrero, caja de lápiz de color, anteojos, perfume y bolso.

Los niños dialogan y socializan lo que a su madre le gustaría ganar.

Durante la actividad, los niños libremente empiezan a cantar "hoy es domingo, pie de cachimbo. "

En esa actividad los niños también deben escribir su nombre. La profesora entrega la tarjeta con el nombre de los niños que aún no saben escribir su nombre. Un niño se dirige a mí y dice que no sabía escribir, le explico que la profesora está pasando la clase y auxiliando a quién lo precisa.

Después de hacer la actividad, los niños con autonomía guardan los diseños en su saco de plástico en el varal y conforme a la orientación de la profesora después de que terminan la actividad pueden jugar con las bromas que están en el aula. La profesora orienta a los que todavía no han terminado la actividad.

Aparece el juego simbólico, con los muñecos que imitan personajes de diseño animado, los transforman en animales "el macaco fue para la guerra... morreó ", el niño imita con el muñeco y con el propio cuerpo.

Los niños juegan con las bromas en aula hasta el momento de la 2ª merienda.

1.5 - Momento de la 2ª merienda:

En la rutina establecida en CMEI, a las 10 horas se sirve la merienda que llaman almuerzo. La profesora la sirve en la misma.

Mientras comen, algunas niñas observan el color de la cuchara que agarran, observan que ellas agarran el mismo color, azul.

La conversación es espontánea y abarca también sobre comer toda la comida servida en el plato, la profesora confirma que eso es muy importante.

Algunos niños hablan de lo que estaban jugando y que después van a continuar.

Cada niño lleva su plato hasta la mesa de la profesora, que los recoge y los lleva hasta la cocina.

1.6 - Momento de cantar en aula:

Después de merendar, la profesora invita a los niños a cantar una canción del alfabeto, utilizando las letras del alfabeto expuestas en la pared. Enseguida utiliza la misma dinámica para con los números de 0 hasta 10 con respectiva representación de cantidad, también expuestos en la pared del aula. Con un ratito de tiempo de la clase, antes de terminar, socializan canciones infantiles. - Lechuga; - Pajarito; - Saci Pererê y hacen también el juego: papel, piedra y tijera.

La profesora lleva los niños hasta la acera 10 minutos antes de terminar la clase, donde aguardan su padre para volver a su casa.

Fecha: 10/05/2010

Horario: 7h a las 11 h

2ª Día de observación

1.1 – Momento de la llegada de los niños:

Los niños llegan de a poco, hasta las 7: 30, siendo que el horario límite establecido por CMEI para la entrada de los niños es de 7:10.

La maestra distribuye los juegos de rompecabezas de madera con el objetivo de formar figuras. Uno de los niños pega la pieza e intenta leer lo que está atrás (atrás está el sello con el nombre de CMEI).

- Para un niño falta una pieza para formar una casa, está intentando con una pieza pensando que es la cierta, otros colegas ayudan cuestionando que no es la pieza cierta porque no es del mismo color, pero luego perciben que la casa está pintada de más colores.

- Cuentan las piezas. Separan las piezas separadas y también los juegos montados y verifican que han conseguido el mismo número de juegos montados y por lo tanto el número de piezas también es lo mismo de todos ellos.

- La profesora está auxiliando algunos niños con preguntas: ¿Mira bien, cual es la parte cierta? ¿El diseño está de acuerdo? ¿El sol se queda solo o arriba de la cabeza?

Cerrando el tiempo del juego los niños guardan las piezas. La caja tiene los diseños de los juegos y una niña muestra a su compañera y dice: Mira como es la casa.

A una niña le llama la atención el machucón de una compañera en su brazo, ella explica que fue en el trabajo de su madre y se dañó con un aparato de gimnasia.

Libremente una niña empieza a contar los varones y después las niñas, mientras esperan a la profesora que organiza la merienda. Que es una rutina en algunas clases, según la profesora, para trabajar los números y la cantidad.

1.2 – Momento de merendar:

Los niños toman su merienda, se sientan en su silla y aguardan todos agarrar la suya. Cuando todos ya la agarran, la profesora canta con ellos una canción infantil; “mi merienda mi merienda, voy tomar...” y recuerda de los hábitos de higiene para en aula.

Con espontaneidad los niños charlan:

- En un grupo:
- ¿Quién tiene miedo de una lagartija? agarro un palo bien grande. Voy encima de ella.
- Un niño dice: la casa fantasma tiene una serpiente.
- Otra niña comenta que el día esta frío, que está llegando el invierno. Podremos jugar en la nieve.

En cuanto los niños desayunan la profesora corrige los cuadernos de ellos.

La profesora cambia una niña de grupo. Ella habla mucho. La misma niña agarra su chaqueta que tiene una capucha, lo pone y pregunta: ¿Qué piensan ustedes piensan que es? Es un sombrero rojo. Luego esa niña en su nuevo grupo empieza a cantar la canción que presentaron para sus madres el sábado pasado.

Haciendo parte de la rutina guardan las tasas y agarran sus escobas para cepillar los dientes y también aprovechan para ir al baño.

1.3 – Momento de la historia:

Vuelven para el aula y la profesora los invita para la rueda de la historia. Cuando miran el libro algunos niños hablan que ya escucharon esa historia, pero la profesora explica haciendo una relación con un helado, cuando te gusta se vuelve otra vez a tomar, y, con el libro, si es un buen libro se vuelve a leer.

Antes de que la profesora empiece a narrar la historia cantan una canción con ritmo de palmas, para invitar a todos a formar la ronda para oír la historia.

La profesora pregunta: ¿Quién recuerda del nombre de ese libro? ¿Nombre de los personajes?

La profesora presenta el título del libro, el nombre del autor y de la editora.

Uno de los personajes era un cerdo y se llamaba Leo. Luego los niños lo relacionan con el compañero Leonardo, pero la profesora explica que no era el mismo nombre.

Una niña muy curiosa mira el fin del libro y pregunta: ¿Qué están haciendo?

La profesora responde: se están besando. Todos rien y la profesora dice que están enamorados.

Durante toda la historia la profesora hace preguntas, relacionadas con lo que ellos harían si fuesen el personaje.

Una parte de la historia habla de danzar y luego dos varones dramatizan movimientos de danza.

Preguntan a la profesora si ella sabía danzar “créo”, que es una música popular brasileña. La profesora dice que le gusta danzar pero otras danzas.

Los diseños del libro llaman atención. Uno pregunta: ¿Qué tiene la gallina en la boca? Otro responde: es una lombriz, a la gallina le gusta la lombriz.

La profesora instiga la curiosidad y la creatividad y pregunta: ¿ qué será lo que va a suceder?

Después de la lectura e interpretación de la historia, cuestiona donde podemos encontrar la lectura, solamente en los libros. Los niños responden que no, que podemos encontrar también en los periódicos, revistas, en internet, etc

1.4 – Momento de la novedad:

El próximo momento, la profesora dice que es la hora de la novedad. Librementemente cada uno cuenta a los compañeros lo que hizo el fin de semana.

Entre las cosas que hicieron:

- Miran películas;
- Juegan videogame, en la computadora; van a la iglesia;
- Andan en bicicleta; Toman helado; Pasean; juegan a las muñecas;

Una niña dice que viajó para São Paulo.

La profesora pregunta: ¿Cuándo, el fin de semana?

La niña responde: Sí.

Profesora: Pero es muy lejos.

Niña: Fui en avión

Algunos niños dicen que no saben lo que hicieron el fin de semana. No hablan espontáneamente. La profesora entonces auxilia haciendo preguntas para explorar más la oralidad de los niños más tímidos.

Un niño dice que comió lasaña. Otro pregunta: ¿Qué es lasaña?

La profesora explica con que y como se hace la lasaña.

Hablan de situaciones de relaciones afectivas. Un varón dice: mi abuelo no es bueno porque no me deja agarrar su teléfono móvil.

Otro dice: A mi abuela no le gusta, porque no la dejo agarrar un pedazo de “pudin” (dulce).

Sobre esas situaciones la profesora explica que no es el caso de no gustar, pero no se puede agarrar el teléfono móvil y que la abuela quería que él comiera primero alguna comida con sal.

Después de ese momento van a los baños y la maestra socializa con ellos juegos dirigidos.

1.5 – Momento de los juegos dirigidos y de lo parque:

1ª La historia de la serpiente;

2ª El viaje de tren;

Actividades que trabajan el esquema corporal, coordinación motora, creatividad y expresividad corporal.

Después, los niños van al parque y librementemente crean sus movimientos y juegos. Utilizan también tasas, vasos para jugar con la arena.

Entre los juegos observamos el juego simbólico:

- Es el cumpleaños de una de las niñas, en primer momento todas quieren que sea su cumpleaños, discuten un poco, algunas niñas desisten porque no es su cumpleaños y las otras acaban concordando y el cumpleaños es definido.
- La gangorra vio una moto que una niña que iba para la escuela con su padre. Ella dice: Mi padre me lleva para la escuela. Hace barullo la moto. Cuidado, más despacito. Pare, ahora llegamos.
- Otros juegan de hijo y hermano, llaman un nene, que es muy temeroso;
- Otros utilizan más el espacio libre y juegan a esconderse.

Vuelven para el aula y la profesora explica la próxima actividad.

1.6 – Momento de actividad en aula:

La profesora explica que mañana harán un trabajo de reciclaje con la otra profesora, para tanto van utilizar hojas viejas. Entrega hojas para todos y las cortan en pedacitos pequeños. Trabajan la motricidad fina.

Todo el tiempo hablan sobre el tamaño ideal de los pedacitos - mejor, mayor, muy grande, muy pequeño, etc

En ese momento la profesora continua mirando los cuadernos de los niños y ellos exploran libremente el momento charlando.

Uno de los niños no demuestra interés por la actividad, se queda quieto y acostado en su mesa.

Después de esa actividad, la profesora solicita que los niños saquen los lápices de color y lápiz para escribir.

1.7 – Momento de actividad sobre el tema de la semana:

Los lápices de color son de la escuela y están en el amario en la altura propia para que los niños los puedan sacar. Cada niño tiene su lápiz de escribir.

Una niña saca el lápiz de escribir y lee para sus compañeros lo que está escrito: "CMEI Tempo de Infancia". Pero una compañera dice que no está escrito eso y se dirige a la profesora para diga lo que su compañera leyó. La profesora le dice que está escrito LABRA (marca del lápiz), la niña que lee también pregunta entonces a la profesora y ella responde la misma cosa.

Los niños reciben el cuaderno de diseño. Una niña intenta leer lo que está escrito y también lee "CMEI Tempo de Infância". Después la profesora empieza explicando que el tema de estudio de la semana sería el medio ambiente. Pregunta a los niños sobre lo que saben que es el medio ambiente. Los niños hablan con espontaneidad lo que piensan que es el medio ambiente, en ningún momento la profesora dice que lo que hablan no es el medio ambiente y enseguida solicita que diseñen en el cuaderno lo que piensan que es el medio ambiente. También dice que en la hoja está escrito el tema de la semana y escribe en el pizarrón MEDIO AMBIENTE.

Un niño dice que es el cielo. La profesora pregunta: ¿Es solo el cielo? ¿Que más piensas que es?

En el momento de la clase que miran los diseños de los compañeros, opinan, dan ideas, después que diseñan la profesora escribe en sus cuadernos lo que dicen que habían diseñado.

Después de esa actividad ya son las 10:30. La profesora sirve el almuerzo que es rutina de la escuela.

1.8 – Momento de la 2ª merienda:

Los niños que en el momento de la merienda charlan sobre sus tareas que hacen.

Algunos dicen que quieren jugar en el patio, pero una niña explica que no hay más tiempo, solo mañana.

Cuando acaban de merendar, limpian los restos de comida de su plato y caminan, conversan, libremente por el aula.

Empiezan a tocar y leer el alfabeto que está en los carteles en la pared y después cuentan los números de la misma manera como la maestra hace con ellos.

1.9 – Momento de juego en aula:

En el tiempo que resta para cerrar la clase, la profesora hace el juego llamado FORCA.

Es un juego para formar palabras. Coloca fichas conforme el número de letras de una palabra. Uno niño cada vez dice una letra. Si la letra es parte de la palabra la profesora escribe la misma con la ficha correspondiente. Las letras que no forman parte las escribe en otro lugar del pizarrón. Faltando unas 2, 3 letras la profesora lee lo que ya han descubierto, cuando falta solo 1 letra, la profesora lee

nuevamente y un niño dice que la palabra es ESCOLA. Eso fue el último momento de la clase.

Fecha: 13/05/2010

Horario: 7h a las 11h

3º Día de observación

1.1 – Momento de la llegada de los niños:

Los niños llegan en horarios diferentes, sus padres los acompañan hasta la puerta del aula.

En el inicio de la clase los niños se ayudan a poner la mochila en lo soporte. Una niña no alcanza y otro niño la ayuda, pero tampoco alcanza, hasta que los dos perciben que el pegador de la mochila esta cerrado, cuando lo abren, con facilidad resuelven el desafío.

La libertad de ocupar y desarrollar movimientos libres permite que los niños consigan con autonomía realizar las cosas y solucionar los desafíos.

Una niña pega su taza de té de color verde y luego la relaciona con la mesa de su compañera que también era del mismo color.

Unas niñas van hasta a su mochila a guardar la chaqueta, una niña saca un rímel - maquillaje para los ojos que trajo de su casa. Lo pasa en los ojos de una niña, ella toda orgullosa se lo muestra a sus compañeras y ellas también quieren ser maquilladas. Una dice: mi madre no me deja maquillar. La otra dice: mi madre me deja.

Y así charlan. Y ahora la profesora le pide que se sienten en sus sillas para servir la merienda

1.2 – Momento de la 1ª merienda:

La profesora sirve la merienda, llamando uno a la vez.

Mientras toman la merienda, en uno de los grupos surge un juego de que cada uno es un personaje (padre, madre, tío, abuelo...) Utilizan una tiara de cabello para caracterizar la madre, una niña quiere pasar la tiara para un niño, pero no puso. Ese mismo grupo después empieza cantar y un niño más tímido de otro grupo, con voz baja acompaña la canción.

Rutina: después de la merienda se cepillan los dientes y luego van a los baños.

1.3 – Momento de la rueda de historia:

Como el clima esta frío, la profesora elige una historia para relacionar con el clima "El sapo en el invierno".

Cantan una canción para empezar la historia.

La profesora explica el diseño de la capa, sobre el autor, sobre la editora. El libro tiene tapa dura, los niños dialogan sobre lugares donde cae nieve.

Durante la lectura, la profesora despierta la curiosidad y la creatividad de los niños: ¿Qué habla la historia del sapo? ¿Qué sucede con el? Los niños opinan.

En una parte de la historia después de la nieve, ve el sol y todo se queda verde otra vez. Una niña pregunta: ¿Dónde fue la nieve? La profesora explica y ella parece aún no comprender. Pero dice que sabe que es así.

Hacen la interpretación durante la historia, y la profesora responde a las curiosidades de los niños.



1.4 – Momento de recordar el tema de la semana:

La profesora recuerda el tema de la semana: medio ambiente/ cuidado del cuerpo. Recuerdan los diseños hechos en la clase pasada y enriquecen el diálogo con lo que es necesario hacer para preservar el medio ambiente, el ambiente de nuestras casas, que hacer con la higiene física, etc. La profesora explica que nuestro cuerpo forma parte del medio ambiente.

En seguida la profesora invita los niños para ir a un espacio de acera.

1.5 – Momento de actividades en la acera:

Salen fuera del aula y la profesora diseña en el suelo dos actividades, trazando una línea en forma de m (minúscula) y M (mayúscula) para caminar sobre la línea.

Todos caminan sobre las líneas unas tres veces.

Después de ese momento van para el parque infantil - actividad libre.

1.6 – Momento de actividades en el parque:

Observe que los niños cambian los chistes entre ellos (vasos, tasas, potes). Uno de los juegos simbólicos es la negociación. Las piedras pequeñas son el dinero, pagan por las tasas, los vasos.

Hay conflicto entre dos niños. Un niño pega una tasa y la niña no lo permite, pero él la saca igual. Ella empieza a llorar, el niño la mira y le devuelve la tasa, a ninguno le llama la atención, él mismo percibe que hace algo errado.

En esa actividad la profesora se queda cerca de ellos, mira, responde preguntas de los niños solucionando algunos conflictos cuando los niños reclaman alguna cosa.

Los juegos son siempre colectivos, no se observa ningún niño jugando solo. Se agrupan conforme intereses de juego, pero todos abarcan juegos con materiales.

La profesora después de un tiempo, los llama para lavar sus manos y volver para el aula.

1.7 – Momento de actividades en aula:

Vuelven para el aula y se organizan para hacer la próxima actividad. La profesora dialoga sobre lo que van estudiar en esa semana y escribe en el pizarrón - HIGIENE PERSONAL. Entrega unas revistas con diseños de productos usados para hacer la higiene personal/corporal. Mientras la profesora entrega la revista los niños ya están con la tijera y la utilizan para imitar un coche, una moto, etc.

Todos reciben una hoja donde está escrito “RECORTE Y PEGE LOS ÍTEMS DE HIGIENE PERSONAL” y también “ALUMNO”, para que el niño escriba su nombre.

Exploran con espontaneidad las revistas, descubren que algunos diseños de productos tienen aroma y socializan con los compañeros.

Una niña dice: voy pintar mi pelo de blanco y la otra responde: niña no puede.

En esa actividad un niño utiliza su pegamento, pero la profesora explica que hoy ella pasará el pegamento y ellos pegan, él pega figuras que no tienen relación con el tema, siendo que la profesora dice pidan su ayuda para no equivocarse.

Si la profesora solicita, algunos juntan los papeles del suelo y lo ponen en la basura. Así que terminan la actividad, ya escriben su nombre. Los niños que todavía aún no saben, solicitan su tarjeta de identificación a la profesora (de los 12 niños presentes en el clase 7 utilizan su tarjeta para escribir su nombre)

En un momento se rompe un sacapuntas, pero ninguno de los niños asume el hecho. La profesora explica que cuando acontece eso el niño debe decirlo, porque no se pueden romper las cosas y quedarse quietos.

Mientras van terminando la actividad, una niña sola lee el alfabeto fijado en la pared. Otra niña intenta mirar las revistas que están próximas a la mesa de la profesora, otra niña habla a la profesora y eso llama la atención a la niña para no mirar ahora.

La libertad de la clase se sucede con naturalidad, uno niño y una niña empiezan a saltar libremente, luego 3 niños quieren participar, pero una niña no permite la participación de uno de ellos - él se queda triste y los otros empiezan a cantar “roda cutia de día, de noche...” El niño que no dejan participar viene hasta el lugar donde estoy sentada e intenta, simula leer lo que está escrito en mi cuaderno, con su dedo pasa por las palabras.

Así, mientras unos van terminando, los otros aguardan dialogando y mirando algunas palabras escritas o trabajos en las bolsas expuestas en el tendedero.

1.8 – Momento de la 2ª merienda:

Hoy la merienda es carne, arroz y banana. La profesora siempre sirve 1º las niñas después los niños que agarran su plato y aguardan hasta que todos agarren el suyo y entonces juntos hacen la oración: “5 dedos en esta mano, otros 5 en la otra mano, ahora bien juntitos para hacer la oración: Papa del cielo, gracias por nuestra alimentación.”

Charlan libremente mientras almuerzan. En un grupo juegan: a quien le gusta limón/ lechuga/ helado/ yogurt y a todos los que les gusta, levantan la mano.

Un niño dice “papel” y todos levantarán la mano, la profesora escucha y les dice, quien come papel le duele el estómago.

Recuerdan el rímel para los ojos y la niña que lo trae habla con otra. Si mi madre no me viene a buscar luego, entonces te paso nuevamente en tus ojos.

Una niña sirve dos veces comida, pero no come todo, la profesora explica sobre lo que está escrito en el cartel de los deberes que juntos construyen - “no romper alimentos”.

Algunos niños sacan las bromas, pero la profesora explica que ahora van leer (cantan, porque lo hacen de forma ritmada) el alfabeto y los números. La canción de los números presenta gestos y los niños lo hacen con expresividad. También miran las figuras geométricas expuestas en la pared del aula. La profesora pregunta: el nombre de la figura, su color, formas iguales...

Ejemplo: - rectángulo - azul - ¿en el aula que tiene la forma de un rectángulo? - Círculo - rojo - ¿dónde está ese color aquí en el aula? - Triángulo - amarillo - (la profesora pidió para un niño, pero él no supo). Otro niño lo cuestiona: ¿Quién está sentado en una silla igual a ese color? La profesora dice: mira el calendario, el mes de julio, de la copa del mundo, los números están todos de ese color, ¿porqué? Responden algunos niños- es el color de Brasil.

El tiempo que resta para que sus padres vengan a buscarlos, la profesora los invita para cantar una canción del folclore "Saci Pererê", que incluye abrazo. Una niña más tímida está sola, y la profesora pide que alguien la abrace.

Cantan también una canción que menciona las partes y órganos del cuerpo: "quiero ver quien toca (2x), la panza del compañero". (Cabello, barbilla, nariz, muslos....)

La próxima canción fue: "Lechuga que ya nació, la lluvia quebró el gallo, rebolea chuchu (2x) "

Cantan también - "si los pajaritos vuelan, yo también quiero volar.

Con el boca para abajo, las alas para el aire.

(En la parte marcada, substituyen por: cantan, danzan, giran....)

La última canción que cantan es : Era una vez un espantapájaros de sombrero del color del cielo (palma 2x)

Toman cuenta de la huerta de la abuela.

Pero taba dó (compasión), pero pobre.....

Todas las canciones son muy alegres y los niños exploran mucho la expresividad, lo mismo los más tímidos hacen con naturalidad los gestos y todos se quedan muy felices.

Y así termina la clase de la mañana. Los padres vienen a buscarlos a la escuela 10:50 a.m.

II. Docente amarillo

CMEI - Institución "Sueño hermoso"

Presentación de interpretaciones pormenorizadas de la aplicación del instrumento de observación – registro en diario de campo

Fecha: 12/05/2010

Horario: 13h a las 17h

1ª Observación

1.1 – Momento de la llegada de los niños:

Los padres dejan sus hijos en el aula donde la profesora los esperaba. Hasta el momento de la 1ª merienda, se quedan en sus sillas, sin mucha conversación y no salen de sus sillas. Charlan sobre algunas cosas de las cuales la profesora participa, con cierta organización, que la profesora debe tener acordado con ellos.

La profesora explica que después van a merendar y tendrán clase con dos pasantes de Educación Física, que ya están presentes en aula.

1.2 – Momento de la 1ª merienda:

Canta con los niños una canción del tema de higiene y limpieza, después hacen una oración.

La merienda es galleta y yogurt y se sirve a las 13:18min. La profesora pide que agarren su toalla en la mesa, se percibe mucha organización por parte de los niños.

Los niños se quedan a voluntad, charlando. Unos cuentan el número de galletas que reciben, socializan como comen, hablan que tienen yogurt en su casa también.

La profesora llama la atención de un grupo de niños que están hablando mucho y ellos se quedan un poco quietos, pero luego vuelven a charlar con tono de voz más bajo.

La profesora le dice a un niño que lave su rostro porque estaba con bigote de yogurt, los niños lo relacionan con sus padres, dicen: mi padre tiene bigote y muestran en su rostro como era el bigote de su padre.

La profesora recoge las tasas y las lleva hasta la cocina. Lleva los niños para cepillar los dientes y se van a los baños.

1.3 – Momento de rutina - hacer la fecha y lectura:

La profesora va al pizarrón, pero percibe que no tiene tiza, mientras ella la busca, los niños hablan juntos el nombre del CMEI.

Para escribir la fecha en el pizarrón la profesora pregunta: nombre de las letras del nombre de la escuela, los niños responden el nombre de la escuela. La profesora dice nuevamente: quiero el nombre de las letras y mira en su remera, para que entonces los niños digan el nombre de cada uno de las letras.

Pide el nombre de la ciudad, del mes y el día de la semana. Hace diseño de un niño y de una niña en el pizarrón. Solicita a una niña contar los varones presentes en el aula (7 varones), la niña camina y coloca su mano en la cabeza de los varones, después un niño hace la misma cosa para contar las niñas (8 niñas). Escribe el número en el pizarrón y asocia un símbolo para cuantificar y los niños juntos cuentan y descubren que hay 15 niños en la aula.

Después de ese momento las pasantes de Educación Física empiezan su clase.

1.4 – Momento de clase ministrada por las pasantes:

Distribuyen para los niños un diseño, para que ellos pinten y explican que después harán un juguete.

El diálogo entre los niños durante la actividad, acontece con espontaneidad. Relacionan los colores que utilizan, la cantidad de colores ya utilizadas, quien imita quien utilizando los mismos colores, etc.

Algunas niñas aprietan con mucha fuerza el lápiz. Una rasga su hoja de tanta fuerza que hace una pregunta a la pasante. El diseño es para montar un volantín, y los espacios para pintar son grandes, algunos se cansan y crean otras maneras para manosear el lápiz de color.

La formación del diseño es de 4 triángulos y los niños comparan con el de los compañeros para ver cuántos han pintado y cuántos todavía falta pintar. Una niña relaciona los espacios con familia - padre, madre, hijo, tío.

Una de las pasantes empieza a cortar los diseños y ayuda a los niños a colar las puntas para montar el volantín. Luego los niños cortan el diseño, siendo que ellas orientan hasta donde deben cortar el papel.

En un momento un niño llama a otro de "bobino", pero una niña dice a ellos que es un juego y explica cómo se practica el mismo.

Socializan historias de su casa: una niña dijo que su madre hace una sorpresa con su hermano, compran un coche de control remoto y pide que adivinen

el precio, su hermano dice \$ 50,00, pero su madre dice que es R\$ 20,00, que estaba en promoción.

Los volantines que ya están pegados vienen de objeto de juego simbólico.

Una niña dice: mi niño pequeño (nene), bien quietito, otra embala la parte de papel del volantín pegado como si fuese también un nene. Otra imita el vuelo de un avión.

Algunos niños empiezan a cantar una canción que habla de no correr. "Piuí, piuí, tcha, tcha, tcha, quien corre va volver". Dos niños simulan una lucha y luego una niña va hasta ellos y les dije: no pueden pelear.

Mientras las pasantes van auxiliando, los niños caminan y charlan libremente por el aula y quien está con el volantín listo empieza a jugar. Corren por el aula, para que su cata-viento gire, unos salen del aula, pero la pasante pide que solo jueguen en aula. Como están muy eufóricos una de las pasantes empieza una broma abarcando la conducta de ellos.

Pasante: "Madre manda:

Niños: ¿ qué?

Pasante: todos se sientan".

Pero los niños continúan corriendo y jugando. Una niña empezó la broma hecha por la pasante y por un tiempo mayor juegan juntos. De los comandos de la Madre manda, dice: todos - correr, sentarse, saltar, dormir... y cuando hablo de dormir ordeno que todos se quedan de esa manera hasta que ella vuelva de los baños. Pero otro niño asume la función de ella, y dice: correr, hacer desorden, gritar, ... él va a mirar a la puerta, y su compañero vuelve y luego todos se quedan quietos como si hubiesen tuviesen permanecido de esa manera todo el tiempo, y ella nuevamente asume su función de comandar el juego.

La profesora vuela al aula y luego los niños muestran su juguete, ella enciende el ventilador y todos se quedan próximos para que su volantín gire con el viento y continúan el juego: quien está de zapatilla deportiva salta/ de zapatilla- salta/ se sienta en el suelo/ los niños siguen las órdenes de esa niña.

Las pasantes van con los niños al el espacio externo, se sientan en el suelo y observan si el volantín gira, pregunta si soplan, después corren libremente por el espacio, cada uno encuentra la mejor manera para que su volantín gire mucho. Más rápido, lento, caminando, parados, girando para arriba, para bajo, para los lados, etc. En el espacio abierto la misma niña continúa el juego de: madre manda...

Las pasantes vuelven para el aula y piden a los niños que guarden el juego, porque ahora van a merendar y la profesora vuelve y se queda con ellos.

1.5 – Momento de la 2ª merienda:

La merienda es polenta y carne. La profesora orienta sobre la postura de su cuerpo para sentarse en la silla y comer. Una niña es la ayudante del día y ella entrega para todos el plato con la comida.

Ninguno de los niños empieza a comer hasta que ella entrega para todos. Juntos hacen una oración y después comen. En ese momento algunos juegan con que quién come primero es el vencedor. No conversan mucho en ese momento, la profesora solicita silencio para que coman.

Llevan sus platos hasta la mesa de la profesora, los limpian y guardan en la vajilla y después la profesora los lleva para cepillar los dientes a los baños.

Quién ya cepilló sus dientes hace fila. Charlan a voluntad, algunos disputan lugar en la fila, quieren ser el primero o quedarse cerca de quién quiere. Situaciones de conflicto que ocurren y se resuelven si la interferencia de la profesora.



1.6 – Momento de actividad en aula:

Vuelven para el aula y empiezan a leer el alfabeto, con la profesora.

Después la profesora solicita que hagan un círculo. Se sientan muy cerca de ella y no todos consiguen sentarse en el círculo. Entonces la profesora cuestiona sobre el espacio, muestra el círculo expuesto en la pared - las figuras geométricas de cómo es un círculo, y los niños van organizando el círculo hasta que todos consiguen sentarse en la formación de un círculo. La profesora pregunta a ellos si quieren ayuda, y les auxilia para aumentar el círculo un poco más.

Pregunta si los niños reparan el nuevo cartel expuesto en la aula. En el cartel está escrita una poesía (Hoy es domingo/ pie de cachimbo/ cachimbo de barro/ bate en lo jarro/ jarro de oro/ bate en el toro/ el toro es valiente/ bate en la gente/ la gente es flaca/ cayó en el agujero/ el agujero es divertido /se acaba el mundo). 1º: la profesora lee sola. 2º: lee con los niños. 3º: lee más una vez bien rápido.

La profesora pregunta:

-¿Que usamos para escribir esas palabras? Los niños hablan: pinceles, papel. La profesora pregunta nuevamente. Ella muestra la palabra MUNDO y apunta la letra M, y los niños hablan sobre las letras.

-Muchas o pocas letras son utilizadas para escribir ese cartel.

- Muchas, responden los niños.

-La profesora dice: - Quiero que cada niño apunte en el cartel la letra con la cual empieza su nombre y después que escriba la misma en el suelo. Algunos niños apuntan la letra cierta pero no saben el nombre de la letra, la profesora y los otros niños auxilian.

Después la profesora con carteles de las letras del alfabeto apunta una letra y los niños dicen su nombre y relacionan con los diseños que están en la cartelera de la letra y con otras palabras que empiezan con la misma letra. Los diseños que no conocen la profesora los explica.

La letra "W" dicen A, N pero un niño que su nombre empieza con esa letra sabía el nombre de esa letra.

Después, vuelven a sentarse en sus sillas en formación de círculo, pero todos quieren hablar al mismo tiempo. Entonces la profesora combina una regla, solo puede hablar quien pide permiso levantando la mano.

Para introducir la próxima actividad, la profesora pide sobre que estudiaron en el día anterior. Responden - Higiene.

Dialoga con los niños y relaciona los hábitos de higiene personal que deben tener todos los días en la escuela y también en su casa.

Vuelven para sus clases y reciben una actividad para solo pintar los diseños de las cosas que utilizan para su higiene personal. La profesora orienta para que en esa actividad, utilicen pincel para contornar y lápiz de color para pintar.

Escribirán su nombre en la hoja libremente, la mayoría escribe correctamente, pero unos cinco escriben asociando a varias letras.

Después cada niño guarda su trabajo en el saquito expuesto en la pared. Uno de los niños observa sus compañeros y cuando no lo consiguen solos él los ayuda. Dos niñas aguardan a que sus compañeras terminen la actividad y creen un juego donde una es la dueña y para los otros niños define quién son - padre, hija, tío, abuelo...

La profesora va organizando para que todos terminen la actividad porque se van hasta el parque.

1.7 - Momento de jugar en el parque:

Los niños se van al espacio abierto donde hay arena y algunos juguetes que tiene parque.

Los juegos son libres en el parque. Ellos mismos crean y se organizan. Es un momento que todos los niños del CMEI juegan juntos en el espacio abierto.

Las actividades, envuelven juegos simbólicos, corridas, escaladas, etc. Algunos niños abarcan actividades más pasivas otros más activas.

La profesora observa los niños y solo interfiere si acontece alguna cosa considerada errónea o reclamación.

Muy poco se percibe situaciones de hostilidad ocurridas entre los niños. Ese momento ocupa a los niños hasta el horario en que los padres buscan sus niños en el CMEI.

Fecha: 13/05/2010

Horario: 13h a las 17h

2ª Observación

1.1 – Momento de la llegada de los niños:

Las mesas de los niños están organizadas en forma de la letra U en el espacio del aula, de manera que todos consiguen mirar el pizarrón.

Algunos padres cuando necesitan conversar con la profesora aprovechan ese momento. Los niños llegan y van arreglando la mochila y después luego sacan la toalla pequeña para poner en la mesa, porque saben que van a merendar, hacen eso con tranquilidad y sin tumulto.

1.2 – Momento de la 1ª merienda:

La profesora empieza a cantar la canción que habla de higiene que abarca personajes de libros en historietas. Ella y el ayudante que ya eligió sirven el bocadillo (te y galleta).



En ese momento hablan sobre lo que comen en casa. Una niña juega con su tasa. Dos niñas después de merendar juegan a imitar a la otra.

Siguen la rutina y se van cepillar los dientes y a los baños. Cuando vuelven a la clase una niña percibe que faltan dos niñas aún que no vuelven de los baños y quiere llamarlas, pero la profesora dice que ellas ya vendrán.

1.3 – Momento de rutina - la fecha y la actividad en aula:

En el aula la profesora habla que van escribir el nombre de la escuela. Llama una niña para escribir en el pizarrón, los otros dicen el nombre de las letras para ella. Después la profesora dice: Vamos a contar ahora los niños y pregunta: solo tiene niños en el aula, Unos responden que sí pero una niña habla que no, tiene también profesoras. Una niña pasa por las mesas y cuenta mientras la profesora escribe los números en el pizarrón. Después apunta aleatoriamente los números y pide al niño y llama para responder cuál número es.

En seguida, el ayudante del día distribuye una hoja para cada niño. Se percibe que tiene un poco de dificultad en el inicio de manejar y como entregar las hojas a los compañeros, si deja que ellas caigan en el suelo. El solo encuentra la mejor manera de manejar las hojas y como distribuirlas.

La actividad, corresponde a los números del 1 hasta el 5. Los niños deben buscar esos mismos números en la revista, recortar y pegar en la hoja. En su mesa organizan la hoja, una tijera y una revista.

Uno de los niños todo el tiempo mira la revista con las escritura al revés y así mismo encuentra los números.

Los papeles con los números, unos mayores otro menores, todos son muy bien pegados, la profesora va mediando la actividad y orientando cuando es necesario.

Mientras van terminando la actividad, ellos mismos guardan la hoja en los sacos en el tendedero.

La profesora se sienta en frente del pizarrón y se queda en silencio, luego los niños perciben y también se quedan en silencio.

1.4 – Momento de leer una historia:

La profesora empieza una canción para introducir la historia que va contar.

Lee el título de la historia: “Eran diez lagartas”, el nombre del autor y quién hace las ilustraciones.

La historia explora los números, que empiezan en el número de diez lagartas y no desarrolla la historia, siempre va disminuyendo una lagarta. La profesora demuestra con los dedos de la mano y luego los niños acompañan y hacen los gestos con los dedos simulando el cálculo.

La voluntad de los niños de explorar, tocando el libro es respetada por la profesora.

Hace con ellos la interpretación oral de la historia, donde algunos participan queriendo acompañar la narración de la misma.

1.5 – Momento de la 2ª merienda:

La profesora sirve la comida y el ayudante entrega para los compañeros en su mesa.

Como en la otra observación, los niños comen si conversar casi nada, con mucho respeto. Después que comen, algunos empiezan a conversar con los compañeros, pero en sus sillas.

Cuando terminan llevan su plato hasta la profesora y aguardan en sus sillas, para juntos ir a los baños y cepillarse los dientes.

Van a cepillar los dientes en organización de fila, en forma de un tren y cantan una canción: del trencito.

1.6 – Momento de lectura y actividad de juegos con danza en aula:

Vuelven para el aula y hacen la lectura del alfabeto. Después la profesora canta con ellos la canción: “de aboborá hace melão”... que abarca baile y expresividad de movimientos corporales de interpretación.

Los varones en los gestos de rebollar estaban muy tímidos, se quedaban solo a mirar, pero la profesora los motiva, diciendo: - ahora solo los varones - solo 3 varones de los 8 bailan. Después la profesora dice: - solo las niñas - más una vez todos juntos, y 5 varones bailan juntos.

Después la profesora introduce el juego “Jefe manda”: - los varones rebollar, saltar en un pie solo, agacharse, con otro pie, gritar, acostarse en suelo, levantar una pierna, pegar en la oreja del compañero, en ese comando los niños no solo tocaban, estaban empujando y la profesora interviene y explica cómo solamente pegar.

Envuelve también la lateralidad, en comandos de mano derecha e izquierda en el suelo. En seguida hace el juego de la estatua, donde todos deben quedarse muy quietos, inmóviles y la profesora hace caretas para que ellos sonrían.

Después van para el espacio abierto.

1.7 – Momento del patio:

En el espacio abierto, desarrollan el juego de saltar la soga.

La mayoría de los niños domina el movimiento y el ritmo de saltar la soga, pero los que presentan alguna dificultad, son motivados por la profesora, intentan y consiguen algunos avances.

En ese momento algunos niños también exploran el parque y el juego libre con los otros niños de la escuela.

Dos niñas están con una lapicera y escriben en el piso: M U ÆVE - (MÆE). Preguntan lo que escriben, y ellas responden - está escrito MÆE.

Actividades de locomoción activa están presentes, envuelven corre para jugar pegar al compañero. Otros socializan el juego simbólico de hacer comida.

Así encierra más un día de clase, hasta que vuelven para el aula y esperan a sus padres para volver a sus casas.

Fecha: 17/05/2010

Horario: 13h a las 17h

3ª Observación

1.1 – Momento de la llegada de los niños:

Llegan a la escuela como siempre con sus padres o hermanos. Los niños aprovechan el tiempo de ocio antes de servir la merienda para charlar libremente, hablan sobre lo que hacen por la mañana en sus casas, algunos hablan sobre lo comerán en el almuerzo.

Luego, organizan su toalla en la silla y se acomodan quietos para empezar a servir la merienda.

1.2 – Momento de la merienda:

La organización es la misma, el ayudante elegido va entregando las tasas para los niños.

En el momento de la merienda, relacionan el color de la tasa con su mesa, los que están en las mesas de color verde y amarillo.

Uno de los grupos que ya terminan la merienda, exploran la lectura del alfabeto, empiezan juntos, pero hasta la letra K, después solo uno de los niños continua.

Otro niño va hasta los trabajos expuestos en la pared y muestra la letra K en el nombre de una compañera.

Los niños tienen como tarea traer materiales de chatarra de recipientes de productos de higiene corporal y general de la casa. Una niña dice que trae a escondida de su madre, luego la profesora interviene y explica que no puede hacer eso.

Después que todos terminan la profesora lleva las tazas hasta la cocina y organiza los niños en fila para ir a los baños y cepillar los dientes. Nuevamente envuelven el movimiento cantando y dramatizando la canción: el trencito.

1.3 – Momento de actividad de rutina de la fecha:

Vuelven para el aula y la profesora trabaja el nombre de la escuela. Pregunta: ¿cuál es la primera letra? Los niños responden: "C"; (porque llaman de **C**MEI)

La profesora pide diseñar la letra con su dedo en el aire.

En la escrita de todo el nombre de la escuela, la profesora se olvida en la palabra INFANCIA de una de las letras "N" y escribió INFACIA, ninguno lo percibe, ni la maestra.

Para contar los niños presentes en aula la profesora explora la noción de cantidad. Hace diseños para cada varón y para cada niña y relaciona con los pares para que los niños descubran si tiene más varones o más niñas presentes en el aula.

También salen de sus sillas y pegando las manos forman pares (un varón y una niña) perciben que tiene más varones, porque dos sobran sin pareja.

Dialogan recordando el tema que se está trabajando en la semana “MEDIO AMBIENTE”. Después forman el círculo para el momento de contar la historia.

1.4 – Momento de la historia:

La historia de hoy es: “rápido como un saltamontes”. Como siempre la explicación de la obra es muy detallada, abarcando el título, el autor, la editora.

Un niño en el nombre de la editora, mira e identifica la letra K.

La historia desarrolla noción de tamaño y actitudes. La profesora lee la historia con expresión de gestos y tonalidad de voz, para despertar la curiosidad de los niños, después hacen oralmente la interpretación de la misma con situaciones reales.

1.5 – Momento de rueda de conversación:

En el próximo momento, como es lunes, la profesora desarrolla la rueda de conversación, donde cada uno habla lo que hizo en el fin de semana. Entre las actividades que los niños hicieron estaban: saltar de afecto, cometa, muñeca, con los amigos, pasear en el mercado, baño de piscina, jugar pelota, algunos van a la iglesia, al parque, etc.

Todos tienen oportunidad de hablar, siendo que algunos charlan más y a otros la profesora cuestiona para explorar más lo que hicieron.

1.6 – Momento de actividad con materiales desechables:

La próxima actividad abarca las cajas de desechables de recipientes de productos de higiene personal y general de la casa.

Desarrollo la actividad de la siguiente manera:

1º- Leer el nombre de los productos y cuestionar para que sirven.

2º- Los niños separan los recipientes de los productos de higiene personal de los de higiene general. Las niñas separan los de higiene personal y los varones de higiene general.

3º - Van a conferir la separación de los compañeros. Los varones separan algunos productos de higiene personal y luego las niñas organizan los mismos en su grupo.

4º Exploran los recipientes y dicen el nombre de las letras

La profesora diseña dos círculos en el suelo y escribe en uno “HIGIENE PERSONAL” y en el otro “HIGIENE GENERAL” y pide a los niños uno cada vez pegar un recipiente y colocar en el lugar que corresponde.

Después de ese momento ya es la hora de servir la merienda.

1.7 - Momento de 2ª merienda:

Algunos niños que no quieren comer, exploran el espacio del aula y juegan: “ustedes son: una silla, un cartucho, etc. Los que toman la merienda, como siempre lo hacen con tranquilidad y mucho respeto.

Después de cepillar los dientes y de ir a los baños, vuelven para el aula.

1.8 - Momento de juego en aula:

En el aula juegan a acertar boca del payaso. Cada uno agarra 3 pelotas, la cantidad de aciertos de pelota en la boca del payaso, es escrito en número en el suelo.

La profesora orienta y participa de la actividad todo el tiempo, relacionando los números, aumenta la cantidad de pelotas- eran 3, ahora son 5, etc. Algunos niños utilizan los dedos de las manos para mostrar el número de aciertos que hacen.

En el inicio de la clase los niños reciben de las profesoras pasantes de Educación Física un paquete de dulces, donde también tiene un balón, la profesora permite que los niños coman el dulce. También después de comer pegan el balón y juegan libremente en el espacio del aula.

Exploran ejercicios de resistencia pulmonar, la agilidad para no dejar el balón caer en el suelo, ruidos, sonidos diferentes, socializan el tocar los balones para mantenerlos en el aire, etc,

1.9 - Momento de juego en el parque:

Como de rutina, los niños juegan en el parque con los otros niños de la escuela.

Esa es una rutina diaria de la escuela, el tiempo libre que empieza alrededor de las 16 horas, los niños se quedan juntos jugando en el parque, en los juegos instalados en el parque, con actividades de correr, saltar, jugar con tasas que están en el suelo, etc.

2.0 - Momento en aula:

De vuelta en aula, la profesora pregunta quién percibe un cartel nuevo en el aula. Explica que era música para que canten sobre “Cepillo de dientes” y la profesora enseña la nueva canción y juntos cantan, hasta que los padres llegan para buscar los niños.

III. Docente blanco

CMEI - Institución “*Amar la vida*”:

Presentación de interpretaciones pormenorizadas de la aplicación del instrumento de observación – registro en diario de campo

Fecha: 18/05/2010

Horario: 13h a las 17h

1ª Observación

1.1 - Momento de la llegada de los niños:

Los niños llegan todos acompañados por alguien de su familia, que los deja en el aula. Mientras aguardan a los otros niños, los que ya están en aula se quedan caminando y conversando por el espacio libremente.

El primer momento de clase, un período más u menos 1 h y 30min es desarrollado por una pasante de Educación Física.

Pasado algún tiempo, cuando casi todos los niños ya han llegado, ella, la pasante, empieza con ejercicios de alargamiento con brazos, piernas, tronco y realiza actividades de equilibrio.

Después direcciona la actividad de “Capitán manda”: saltar como sacipererê, andar de marcha, sentarse en el suelo, poner la mano en la rodilla, cumplimentar un compañero, imitar un sapo, una estatua, poner la mano en el pie, en la panza, en el hombro, etc, en la secuencia los niños dan las ordenes y entre algunas dicen: imitar un avión, canguro, sapo, etc.

La profesora no se queda presente en aula mientras la pasante desarrolla la clase. Después de esa actividad la pasante lleva a los niños a los baños.

Vuelven para el aula y se quedan en su silla. Tiempo ocio, unas niñas hablan conmigo y otras dialogan libremente. Una niña me dice que estaba con dolor de cabeza, luego otras dicen que también están con dolor de cabeza. Una

niña agarra un libro y otra un teclado de un ordenador que estaba en una mesa, pero luego la pasante pide que guarden los materiales.

Y así se quedan hasta el momento de la 1ª merienda.

1.2 - Momento de la 1ª merienda:

Van a tomar el sándwich, que es servido en una mesa en el espacio abierto donde cada profesora sirve y organiza sus niños.

Momento que los niños conversan mucho. Uno de ellos intenta leer el nombre de las letras en un cartel expuesto en la pared de la escuela, que tiene explicaciones sobre el paladar, él adivina lo que está escrito siguiendo los dibujos.

Los niños conversan sobre lo que hacen por la mañana en casa y algunos intentan adivinar las actividades que van a realizar, hablando que serán juegos.

La pasante vuelve con ellos para el espacio del aula.

1.3 - Momento de clase desarrollada por la pasante de Educación Física:

Vuelven para el aula y una niña pega un libro y otro niño pega un teclado, pero la pasante los manda a guardar los materiales. Luego otra niña agarra el teclado y empieza a decir el nombre de las letras y la pasante lo guarda más de una vez.

Otras dos niñas quieren diseñar en un cuaderno que una de ellas trajo de su casa, pero la pasante no lo permite.

La pasante escribe en el pizarrón: "Historia de muñeca". Pide a los niños que hablen de las partes del cuerpo para ella diseñar en el pizarrón. En ese momento ella no consigue controlar la conversación y ninguno entiende lo que el compañero habla, todos quieren hablar al mismo tiempo y para escuchar a la profesora pasante se van hasta donde ella está, lo que establece una agitación de los niños y ninguno comprende al otro.

Otro grupo de niños no está interesado en la actividad y hablan sobre otras cosas - de lo que juegan en su casa, con los coches, animales, etc

Cuando termina de diseñar, la profesora pasante dice que está lista y pide a los niños que digan juntos las partes del cuerpo.

Entrega una hoja para cada niño y habla: "quiero que diseñen el muñeco así como está en el pizarrón, con cabeza, hombros, tronco".

Uno de los niños diseña otra cosa, la profesora pasante le dice que no es eso y refuerza, "mira el diseño en el pizarrón".

Un niño me dice que no sabe diseñar. Otro mira el diseño en el pizarrón para hacer su diseño.

Mirando el diseño de una niña le dice a la profesora pasante: "no es así", y pide para diseñar en el otro lado de la hoja.

Un niño hace un diseño muy diferente. La profesora pregunta: que es eso? El responde que es un bicho. Unos niños acrecientan en sus diseños otras cosas para completar el paisaje (árboles, flores, casa, etc).

Momento de clase en que los niños no están concentrados solo en la actividad. Uno de uno de los grupos sube en las sillas y salta. En otro grupo de niños hablan sobre enamorados. Uno dice: - el niño no tiene novia, solo cuando crece.

Algunos niños diseñan el suelo para la muñeca, siendo que la profesora pasante no lo había diseñado. La profesora pasante, mientras recoge el trabajo escribe en cada hoja lo que está escrito en el pizarrón: "HISTORIA DE LA MUÑECA".

El mismo libro nuevamente es tomado por una niña y la profesora pasante pide que lo deje en su mesa. Otra niña va hasta el teclado de ordenador e imita digitar. El libro todo el momento es agarrado por los niños y la profesora pasante

pide que lo guarden. El teclado que tiene un niño, se lo saca y lo guarda arriba de un armario.

Los niños charlan mucho, con tono de voz alto que causa tumulto en aula. La profesora pasante solicita varias veces la atención de ellos, pero solo se quedan callados, cuando empieza un juego: "vivo o muerto" (vivo: quedarse de pie - muerto: agacharse). Una niña no quiere jugar la actividad dirigida y pide el teclado, luego otras niñas se quedan con ella para pedir. La profesora vaía la actividad y sustituye los gestos y ordenes: "pelado o caballudo" (pelado: poner las manos en la cabeza - caballudo: tirar las manos de la cabeza).

La profesora pasante mira que la 2ª merienda ya está lista. Como el sándwich no está servido aún, entrega a los niños algunas piezas para que jueguen libremente. En uno de los grupos, los niños cuentan la cantidad de piezas que reciben. Un niño intenta equilibrar las piezas construyendo una casa. La profesora pasante entrega las piezas sin preocupación de que están organizadas en un juego completo para que jueguen de memoria, un juego de pares. Percibe que el objetivo para desarrollar esa actividad es ocupar el tiempo de clase que resta. No orienta a los niños y no se queda cerca de ellos mientras juegan. Por lo tanto, los niños crean sus propias actividades.

Una niña junta sus piezas con el de otro compañero y hacen la suma utilizando los dedos de las manos, otros niños disputan piezas, no quieren socializar.

Una niña cuenta las piezas de 1 hasta 18 en la secuencia después del 18 cuenta 40 - 21, otra niña cuenta para ella en la secuencia hasta 19 y demuestra que la cantidad son los dedos de las manos y de los pies.

Algunos niños simplemente se quedan sobre sus piezas, mostrando que son sus piezas, el poder de poseer. Otros buscan la caja de las piezas para encajar las mismas. Una niña saca las piezas y camina por el aula y va preguntando: ¿quién quiere helado?

Dos niños juegan con sus carriños en la pared. Uno niño saca la regla y apunta el alfabeto imitando ser la profesora para que los otros lean, pero luego la profesora pide que le entreguen la regla.

Ese tiempo libre de los niños tiene la duración de unos 15 minutos. Ellos conversan muy alto, la profesora pasante pide silencio, pero ellos no se quedan organizados.

Para llevarlos al espacio donde es servida la merienda, dice: quién es el grupo más silencioso, puede venir y hacer fila. Pero la merienda todavía no está servida y por lo tanto, dirige un juego. Llama un niño y pide que mire bien el aula y después el sale del aula y la profesora modifica alguna cosa, objeto o cambia un niño de silla. Actividad que trabaja la habilidad de atención, realiza la misma solo una vez y luego el niño percibe que ha cambiado un niño de su silla.

Después de esa actividad, la merienda está servida y ellos van a comer.

1.4 - Momento de la 2ª merienda:

La profesora pasante sirve a los niños en la mesa.

Dos niños hablan sobre los juegos que trajeron de sus casas, otros dos hablan sobre lo que más le gusta comer.

Un niño no quiere comer todo y ofrece lo que le queda a una compañera, que le explica que es él quien debe comer todo.

Después, los niños van hasta los baños y vuelven para el aula.

1.5 - Momento de actividad en aula con la profesora del grupo:

Cuando vuelven para la aula, la profesora regente asume la clase y explica que ellos ya jugaron bastante y que hoy van a quedarse más tiempo en aula.

La actividad desarrollada por la profesora es sobre los órganos del sentido y partes del cuerpo. Muestra una figura con el diseño y solicita que ellos muestren en su cuerpo esa parte y también pide que hablen del color de la figura.

Variando la actividad, la profesora entrega un paquete con letras para un niño y con la letra que el saca, debe preguntar: ¿ el nombre de quién empieza con esa letra? Realiza la misma cosa que la profesora, muestran la figura y piden hablar de su color y muestran donde se localiza en el cuerpo. Algunos niños todavía no dominan todos los colores presentados.

La profesora explica que van a trabajar el sentido del olfato. Los invita para hacer una experiencia.

Obstruir el aire de la nariz para no respirar y averiguar cuánto tiempo consiguen se quedar sin respirar. En seguida hacen otra experiencia, la profesora pasa en los brazos de los niños productos como perfume, óleos, gel, para sentir el olor. Aprovecha para trabajar la lateralidad, solicita ora el brazo derecho, después el izquierdo. Durante la actividad cuando la profesora cuestiona alguna cosa relacionada a la experiencia, los niños salen de sus sillas para responder y quieren aproximarse a ella.

Después de esa experiencia la profesora habla que van a desarrollar las actividades en el espacio abierto fuera del aula.

1.6- Momento de actividad en el espacio fuera del aula:

Para hacer la fila y salir del aula, la profesora solicita silencio, pero los niños no se quedan quietos y organizados.

En el espacio abierto la profesora organiza la actividad de boliche, hecho con materiales desechables y tiene un número en cada botella del 0 hasta el 10. En la actividad, solicita que cada niño debe decir el número que está en la botella que cayó en el suelo. La profesora también establece algunas reglas: - que deben quedarse sentados en el suelo y uno de cada vez juega la pelota mientras los otros miran; - elige dos ayudantes y solo estos pueden ayudar a posicionar las botellas. Algunos niños no respetan la regla combinada y la profesora les recuerda y habla que las reglas son hechas para ser respetadas. Los niños que ayudan a arreglar las botellas, también asumen la función de la profesora y preguntan a sus compañeros cuál es el número que está en la botella derribada.

Después de un tiempo de jugar esa actividad, la profesora libera los niños para que jueguen a lo que quieran- libre.

En ese momento dos niñas están con un cuaderno, ciertamente de otra niña, porque era de una clase de 1º Año. Miran el cuaderno y cuando encuentran un espacio vacío, una le pide a la otra escribir su nombre y asume el papel de ser profesora. Esa niña mientras la otra escribe, saca la escoba y dramatiza limpiar el aula, diciendo: ustedes comen y ensucian toda el aula. Después le dice a la niña; escribí derecho porque es una escuela. La niña "alumna" quiere cambiar de función pero la niña "profesora" no admite. La niña "profesora" dice: Hoy es sábado y empieza a cantar una canción sobre los días de la semana.

En ese momento otros niños juegan a correr, donde un debe pegar al otro. En otro grupo un varón saca una muñeca y juega a que es su hija. Algunos niños saltan y desarrollan actividades con la cuerda de altura, saltar la cobrita, etc.

Se quedan a jugar hasta que sus padres vienen a buscarlos. Sobre las 16: 40min los padres ya empiezan a buscar sus hijos y ellos solos sacan sus mochilas en el aula y se van con sus padres. La profesora se queda en el patio hasta todo el horario de terminar la clase.

Fecha: 20/05/2010

Horario: 13h a las 17h

2ª Observación

1.1 - Momento de la llegada de los niños:

Como en otro día los niños van llegando con sus padres o alguien de la familia que los acompañan hasta la puerta del aula.

Algunos padres en ese momento hablan con la profesora qué necesitan sobre sus hijos en la escuela. Los niños se van sentando en sus sillas, las cuales son organizadas en grupos definidos por la profesora y los niños saben su grupo. Es un momento de unos 15 minutos que se quedan conversando y caminando libremente por el aula.

1.2 - Momento de rutina – fecha, lectura del alfabeto:

La profesora empieza la clase escribiendo los datos del nombre de la escuela, fecha y cuenta los niños presentes en aula, junto con ellos.

La profesora dice el nombre de la letra y los niños repiten. Para saber cuál es el día de la semana cantan una canción sobre los días de la semana. Para contar a los niños presentes en aula, diseña un rostro para las niñas y otro para los varones. Para diseñar la expresión del rostro relaciona como sería el comportamiento de las niñas de los varones, tristes u sonriendo.

Después saca la regleta para apuntar los niños y todos cuentan. Algunos colocan las manos en la cabeza, cuando la maestra apunta la regleta para ellos. 1º cuento los varones, después las niñas y por ultimo cuentan todos juntos.

La profesora habla que tiene más una persona en el aula (que soy yo), y pidió para contar nuevamente, otra niña dijo que también tiene la profesora para contar y así contara toda la gente que estaba en el aula.

En uno de los grupos un varón dialoga con una niña y dijo: tiene más varones do que niñas.

En seguida, la profesora apunta con la regleta para las vocales y para el alfabeto y explica que con esas letras son formadas las palabras. Solicita para un niño de cada vez, hablar una palabra y ella escribe en el pizarrón. Una niña dijo AMORA, la profesora escribe letra por letra, dijo su nombre y los niños repiten.

Después de terminar esa actividad solicita para los niños formaren un círculo. Los niños no se organizan en círculo, entonces pide para formaren una fila, intenta colocarlos en orden, pero ellos también no se organizan en fila. Hacen una oración en pie mismo y vuelven para sentarse en su silla.

1.3 - Momento de la 1ª merienda:

La merienda es servida sobre la 13: 30min. Recibieran una manzana en aula misma. Mientras lanchan un grupo conversa sobre la semiente de la manzana. Dos niñas que son hermanas gemelas sacan la regleta y apuntan las letras escritas en el pizarrón. Después otra niña saca la regleta y apuntan los números en la pared, después las vocales.

Van hasta los baños y vuelven para el aula para la oír una historia.

1.4 - Momento de la historia y del diseño:

Historia: JOÃO Y EL PIE DE FRIJOL. La profesora empieza a contar la historia, acrecienta más cosas de las que están escritas en la historia del libro. Crea con sus propias palabras, haciendo la interpretación oral, mostrando los dibujos. Algunos niños simulan como el pie de frijol creció, pero la profesora solicita que se sienten. Relaciona algunas cosas de la historia con colores. Después la profesora pide que vuelvan para sus sillas y que hagan un diseño de la historia.

Durante la actividad de diseño, una niña saca una pelota de plástico que esta en el aula, otra niña también la quiere, la profesora saca la pelota y la guarda.

La profesora entrega para todos los cuadernos de diseño, marca la página en la cual tienen que diseñar. Una niña pregunta si es para escribir el nombre, la profesora responde que no, porque el cuaderno ya tiene el nombre.

Unos niños mientras aguardan su cuaderno comparan el tamaño de los lápices de colores, compiten para pegar el lápiz mayor. Uno varón de otro grupo agarra el libro para mirar los diseños, cuando la profesora saca el libro y le dice: - ahora no, porque todos quieren el libro.

Otros juegan a quien es pelado levanta la mano, pero todos se quedan quietos acostados en la mesa sobre el cuaderno.

La organización para ocupar las sillas es la misma. Cada niño tiene un lugar determinado para sentarse, ya organizado por la profesora. Cada grupo tiene marcado cuál es su pote de lápices de color y ya saben cuál es.

Van diseñando y creando juegos. En un grupo surge: quien es amigo de..... (Hablan el nombre de un compañero) levanta la mano. Los niños que acaban el diseño entregan el cuaderno para la profesora y ella escribe en el cuaderno el título de la historia. Los guarda si socializan los diseños con todos los niños.

En uno de los grupos, tres niños que ya entregaron el cuaderno juegan la goma para el alto y sacan la, otro grupo también inicia el mismo juego. La profesora les llama atención y dice que la goma no es un juego y se la saca a los niños y la guarda.

1.5 - Momento de actividad en aula:

La próxima actividad la profesora entrega una hoja con diseños de los órganos de los sentidos. Orienta a los niños a escribir en la hoja solo lo que ella escribe en el pizarrón.

Pide que miren el diseño y digan su nombre. La profesora entonces dice: ¿el primer diseño de la hoja no es una oreja? La profesora diseña una oreja en el pizarrón y escribe las letras para formar la palabra. Decía el nombre de la letra y los niños repiten y después los niños escriben la palabra en su hoja.

En esa palabra solo en la última letra (A) pregunta a los niños cual era la letra antes de escribirla y ellos dicen es "A".

Cuando escribe la letra "N" de la palabra NARIZ una niña dice "N" de NATALIA. Cuando dice la letra "R" una niña dice mi madre me habla que la letra "R" es de RATON. La letra "Z" un niño la relaciona con el nombre de un programa de la televisión "ZORRA TOTAL" y la profesora con un personaje de una película, el ZORRO.

La profesora necesita llamar seguido la atención de los niños, hablan mucho y solo se quedan más quietos cuando escriben la palabra.

Cuando escribe la letra "M" de MANO, pregunta a los niños el nombre. Para escribir MANO en portugués se escribe MÃO, y explica que esa palabra tiene una cosa diferente, vamos hacer una cobrita (˘) en la letra A, no utiliza el nombre del acento gráfico que en portugués que se llama (til).

Después que escriben todas las palabras, la profesora orienta a que escriban los nombres en un espacio determinado y después para ligar el nombre a los diseños que corresponden a cada órgano de sentido. Ejemplo: Ojo - televisión; boca - helado, etc y mientras terminan de escribir, permite que pinten los diseños.

Durante la actividad socializan sus gustos de helados y pintan del color que corresponde el sabor.

También ocurren conflictos para pegar los lápices de colores, dos niños se agarran para luchar (era para brincar - jugar) y luego la profesora pide para parar con eso. Dos niñas después que encierran la actividad, van hasta el pizarrón y

diseñan, una de ellas va hasta la mesa de la profesora y dramatiza ser la profesora, recibe los trabajos de sus compañeras y los guarda, su hermana está cerca y con una toalla limpia y organiza los materiales de la mesa de la profesora.

Cuando todos terminan la actividad, la profesora solicita que abran el espacio del aula, las sillas, todos corren para la puerta, pensando que es el momento de la merienda. La profesora agarra el adorno y CD.

Algunos niños que miran el adorno vibran con alegría. Pero la profesora pide nuevamente que arreglen el espacio del aula, ninguno de los niños ayuda, ellos se quedan a saltar, otros suben en las sillas y se juegan en el suelo y la profesora solo arregla un poco el espacio.

Todos se aproximan a la profesora y ya empiezan a saltar sin la música. El CD es música de XUXA, una cantante brasileña de músicas infantiles. La 1ª es de los "Deditos", todos danzan y dramatizan conforme la letra de la música. 2ª de los "Indios". Pide que respiren antes de empezar la otra música. 3ª "Rock pope" algunas niñas crean movimientos diferentes de los de la profesora.

Llega el momento de la merienda y la profesora pide que hagan la fila bien despacio, pero todos salen corriendo.

1.6 - Momento de la 2ª merienda:

La profesora los lleva para el espacio donde sirven la merienda para todos los niños de la escuela al mismo momento. Cada profesora sirve sus alumnos.

Hoy la merienda es arroz con pollo. Siempre la profesora se queda cerca de los niños, que comen y van charlando sobre muchas cosas. Uno de los temas de los niños es sobre los juegos que tienen en sus casas. Las niñas miran la cantidad de comida y dos niños compiten, de quién ya ha comido más de su plato.

La profesora lleva los niños hasta los baños y después los lleva para que jueguen en la arena.

1.7 - Momento de jugar en la arena:

Después del almuerzo la profesora lleva los niños para la arena, donde tiene varios vasos, tasas, cuchara, potes, y también juegos mayores de plástico una casita, un deslizador y una piscina de pelotas. Los juegos son de elección libre. Algunos de los niños juegan con pelotas unos en los otros en la piscina. En la casita dos niñas y tres varones socializan el espacio y juegan que son una familia. Un niño dice: Madre ya volví. Otro niño habla: Madre ya hice la tarta. La madre responde: Póngala en el microondas. El padre pregunta: ¿Ya puedo servir el churrasco? La niña que es la madre dice: la gelatina tiene que ponerla en la heladera y esperar mucho tiempo.

Un niño sale mostrando la tarta que hizo con diseños y dice que va a venderla. (Sus padres en casa hacen tartas y dulces para vender). Pregunto cuanto sale la tarta y ellos responde que sale R\$1,00.

Otro grupo de cinco niños forman también una familia, hablan de comida, de los perros, etc

Una niña agarra una escoba y hace un camino en la arena, luego dos niños se aproximan y caminan sobre el trazado hecho por la escoba.

Los niños que juegan en la casita, ponen arena en la ventana y dicen que es nieve.

Uno niño encuentra un producto parecido al oleo para el pelo y derrama en el deslizador, luego algunos otros niños descubren que con el producto el deslizador se queda más lizo y ellos deslizan más rápidos. Cuando la profesora mira lo que estan haciendo, luego les saao el producto.

Una niña cuando salió de la casina hablo para mí: ella tiene 3 ventanas. La misma niña coloca arena en la ventana y con su dedo marca la arena, otro niño va contando las marcas que hace de 1 hasta 9 después del 9 cuenta 28.

Otra niña imita a su gata, se pone a gatear por el espacio... miao, miao...

Después tres niños intentan jugar a las pelotas por cima del techo para caer por fuera de la escuela, uno de los niños consigue jugar dos pelotas fuera y mira si la profesora no percibe, pero un niño habla a la profesora y le dice que fue él (el niño que habla a la profesora).

Un niño y una niña se sientan próximos a la profesora y escriben en la arena, números, letras. Una niña escribe su primer nombre y pregunta a la profesora como se escribe su otro nombre que es Carolina. La profesora responde que mañana le muestra cómo se escribe su segundo nombre, y ella se queda escribiendo otras letras - H U L, y luego quiere saber cómo se escribe VACA. Otro niño encuentra un pedacito de tiza (giz) y escribe en el poste el número 10.

Y así socializaran muchos juegos hasta que sus padres los buscan en la escuela.

Fecha: 21/05/2010

Horario: 13h a las 17h

3ª Observación

1.1 - Momento de la llegada de los niños:

Los niños, casi todos siempre llegan hasta 10 minutos después del horario de empezar las clases.

Es viernes y los niños ya saben que en este día de la semana pueden sentar en un lugar de elección libre y formar los grupos que quieran. Van llegando y charlando unos con los otros, mientras la profesora está en su mesa, mirando el cuaderno.

1.2 - Momento de actividades grupales en aula:

La profesora empieza la clase con una oración. Luego en seguida llama a todos para quedarse en pie y desarrolla con ellos una elongación. Elongan todo el cuerpo.

Después recuerda lo que están estudiando en esa semana y apunta un cartel en la pared y lee para ellos, frase por frase y ellos repiten.

Yo tengo dos ojos
Que son para ver
Yo tengo una nariz
Que es buena para oler
Yo tengo una boca
Que sirve para comer
Yo tengo dos oídos
Que san para escuchar
Yo tengo dos piernas y dos brazos
Que sirven para andar
Y para abrazar

Leen otro cartel sobre los hábitos de higiene. Algunos niños piden a la profesora sentir su olor, su perfume.

Cantan otra canción:

San 10 escalón / Para subir hasta mi casa/ Todo el día es así/ Yo cuento y no erro nadie/ Cuento 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10. Ellos cantan y gesticulan con los dedos de la mano.

Otra canción:

En esa mano derecha/ Yo tengo 5 deditos
Hacen todo de una vez
Hacen todo ligerito

Son 5 en la mano derecha
Más 5 en la otra mano
Por lo tanto 5 más 5
Todos son 10 dedos.

La profesora los invita entonces a cantar una canción sobre la merienda y después de cantar los niños corren para la fila, pero la profesora pide que vuelvan para su silla y ella los llama por el nombre.

1.3 - Momento de la 1ª merienda:

En el momento de la merienda dos niños quiebran las galleta y cuentan los pedacitos, luego más niños los imitan, pero a veces cuentan si preocupación de la real cantidad de pedacitos.

Otro niño observa y dice cuando se equivocan en contar las galletas. Cuando comen saben que la cantidad disminuye y vuelven a contar.

El momento de la merienda es rápido, cuando terminan se van hasta los baños con la profesora y después vuelven para el aula.

1.4 - Momento de actividades en aula:

Vuelven para el aula y la profesora explica la próxima actividad: - de a uno niño cada vez vienen hasta mi mesa para contornar y diseñar la mano. Mientras voy diseñando la mano de los niños, quien ya diseñó recibe un polígrafo para contornar. Después usted puede agregar adornos en el diseño de la mano, pueden diseñar una caretita en cada dedito, de la manera que quieran.

Unos niños van y pegan los pote de lápices de color y con ellos se ocupan. Dos niños compiten por el pote. No perciben que hoy los grupos no son los mismos y no están con los mismos compañeros en los mismos lugares como los otros días de la semana, siendo que la profesora tuvo que explicar que hoy no necesitan agarrar su pote.

En la hoja que la profesora contornea la mano de cada uno, ella también ya escribió el nombre de los niños.

En uno de los grupos uno niño agarra el lápiz de color y contorna su mano sobre la mesa, luego otro niño hace la misma cosa. En ese grupo uno niño saca el lápiz de color y risca la mesa, los otros del grupo también hacen la misma cosa, luego intentan apagar los riscos, pero no consiguen. Ese grupo es formado por 4 varones y todos eufóricos, hablan mucho y en tono de voz muy alta, salen de su silla. La profesora avisa que va a separarlos a los 4.

Una niña viene hasta la mesa de ese grupo y pregunta: ¿quién hizo eso? Uno de los niños responde que fueron todos ellos y ella se va hablar a la profesora que dice que ellos tendrán que limpiar la mesa.

En la actividad los niños tienen coordinación de contornar el diseño de la mano, a algunos niños les tiembla un poquito el trazado y dos niños contornan el diseño haciendo mucha fuerza (aprieta mucho el pincel).

Mientras van pintando el diseño, tres varones dicen el nombre de los colores de los lápices.

En otro grupo formado por 4 niñas, empiezan a jugar a contar partes y órganos del cuerpo. Cuentan los ojos de todas ellas y hablan: 8, la boca: 4, oreja: 8, y cuentan los brazos, las piernas y también los dedos, una cuenta 10 dedos, otra cuenta 11.

En otro grupo uno de los niños separa todos los lápices de color verde y los cuenta.

Una niña en otro grupo acompaña todo lo que hablan y hacen en el aula y se olvida de hacer su actividad, la profesora llama su atención para concentrarse en su actividad.

Dos niñas van hasta el teclado del ordenador y aprietan las letras y dicen su nombre. Dos niños pegan revistas que tienen precios y productos de cosméticos, pero la profesora pide que la guarden, así mismo una niña la trae hasta su mesa, sin que la profesora lo perciba. Sus compañeros de la mesa miran con ella ve la revista y muestran los productos diciendo que son de ellos, hasta que la profesora les saca la revista.

La profesora intenta explicar la próxima actividad, pero los niños no prestan atención. Ella habla igual. Es una actividad sorpresa. Pone una caja en la mesa y dentro de ella tiene un saco negro.

La profesora explica: uno niño de cada vez viene hasta la mesa, cierra sus ojos y tiene que sacar alguna cosa del saco e intentar adivinar solamente a través del tocar con las manos. También crea una regla: ninguno puede ayudar al compañero y hablar lo que es, la profesora va escribir su nombre en el pizarrón y no participa de la actividad.

Algunos de los objetos: potes, paraguas, carrito, revista, lima de uña, embalaje de jabón, guantes, etc.

Un niño se sienta en otra silla en el aula y no se concentra en la actividad, juega con objetos en el aula.

Para adivinar algunos de los objetos la profesora orienta, habla para lo que sirve, porque no saben el nombre del objeto y la profesora también no dice el nombre solo complementa para lo que sirve.

Por ejemplo: una cosa para poner en los oídos y oír música. Otro niño dice: una cosa para rapar la cabeza, la profesora dice que no, entonces ella muestra pasando sobre el pantalón simulando raspar la pierna, la profesora tira la venda de sus ojos y otro habla que es para hacer la barbilla (maquinilla de afeitar).

Uno de los niños no respectó la regla, cuando todos terminaran la experiencia, ella pregunta para los niños: ¿vamos dar una chance para el compañero que no respetó la regla que combinamos antes de empezar la actividad? La profesora dialoga con ellos y explica que él debe aprender y no hacer más eso y compara con una partida de fútbol, diciendo que un árbitro cuando arbitra no existe chance. El niño después de oír las orientaciones también hace la actividad.

Los niños para responder las preguntas siempre se levantan y se aproximan a la profesora, y todos quieren hablar al mismo tiempo, causando momentos de tumulto en la clase y la profesora siempre solicita que vuelvan para sus sillas.

Tres niñas van hasta la profesora porque tienen curiosidad en saber que más tiene en el saco negro, pero la profesora lo cambia de lugar.

Después de ese momento, dice para los niños que saquen los juegos que trajeron de sus casas, para jugar en el aula.

1.5 - Momento de jugar en aula con los juegos:

La profesora dice que el viernes siempre es el día de jugos. Algunos niños trajeron juegos de su casa, como muñecas, juegos de tasas y vasos, carritos y algunos niños sacan los juegos que tienen en el aula. Piezas de juegos de madera de montar, el teclado del ordenador, una muñeca.

Un niño y una niña juegan juntos, ella con una muñeca y él con un muñeco, imitando ser parejas.

Dos niñas diseñan en el pizarrón, flores, casas...

Unos tres niños juegan con carritos y los dislocan por el aula con agresividad.

Una niña saca unas piezas de madera del juego y habla que va a construir una casa.

Los mismos niños continúan con manosear los juegos con hostilidad, los que juegan en el suelo, con fuerza, hablan mucho con tonalidad de voz muy alta.

El muñeco del niño hace el papel de padre de las otras muñecas. Una niña habla que: un varón no juega con niñas.

Una niña se sienta en frente al pizarrón, en sus manos tiene el teclado, ella mira las letras y las escribe en el pizarrón, después también los números.

Un niño con el muñeco se queda a jugar casi todo el tiempo solo, las niñas con sus muñecas se aproximan a él para jugar.

Otro niño también casi todo el tiempo juega solo con su carrito, lo empuja por el aula.

La profesora se sienta cerca de los niños del grupo que hablan mucho y brincan con los carritos con hostilidad, y pide que se queden más quietos.

Después la profesora solicita que guarden todos los juegos porque están en la hora de la merienda (15:11).

1.6- Momento de la 2ª merienda:

Mientras van guardando los juegos algunos niños corren mucho, unos tienen actitudes agresivas con los otros, principalmente por querer ser el primero de la fila y charlan mucho también.

Mientras comen la merienda (pan, lechuga y carne), unas niñas crean un juego. Una niña cuenta de 1 hasta 10 y mira la otra que no puede parpadear los ojos.

Después de la merienda los niños ya se quedan en el espacio abierto.

1.7 - Momento de jugar en el espacio fuera del aula:

La profesora organiza una actividad con una pelota pequeña y otra mayor. De una determinada distancia, más o menos unos 3 metros, deben lanzar la pelota mayor para acertar la pelota pequeña.

La secuencia para los niños es hacer la actividad organizada por la letra inicial del nombre de los niños. También la profesora marca los puntos de acierto, donde los varones compiten con las niñas.

La profesora anuncia otro juego (huevo choco), pero todos los niños quieren la pelota, siendo que la profesora desiste de hacer el juego y dice a los niños que saquen sus juegos y si los niños quieren organizan saltar la cuerda.

Los niños forman grupos para jugar de acuerdo con sus intereses. Unos saltan la cuerda, solo niñas, los varones sacan sus carritos y juegan juntos. Una niña sola con una tiza escribe en la acera. Escribe todos los números de 1 hasta 10, pero de forma contraria. (espejada)



Otras niñas utilizan maquillaje que traen de sus casas.
En la actividad de saltar la cuerda, la mayoría de las niñas dominan y saltan bien la cuerda. Con ritmo y percepción de tiempo para hacer el salto.
Se quedan a jugar hasta que sus padres vienen a buscarlos en la escuela.

IV. Docente celeste

Institución "*Cariño dulce*"

Presentación de interpretaciones pormenorizadas de la aplicación del instrumento de observación – registro en diario de campo

Fecha: 06 /08/2010

Horario: 13 a las 17 horas

1ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños van llegando para la clase y la profesora les entrega juegos de romper-cabezas y piezas de encaje.

Los niños mismos sacan las piezas con libertad de una caja

- Niños de un grupo juegan con las piezas e imitan estar al teléfono;

- Los niños de un de los grupos cantan la canción de cumpleaños;

- Otro grupo construyen predios y socializan las piezas;

- Dialogan sobre dibujos animados que ven en la tele, (Ben 10 y su reloj que tiene poderes)

Mientras los niños juegan la profesora en su mesa corrige los cuadernos de ellos. La profesora llama una niña y cuestiona la tarea que su papa hizo y no ella.

Luego después la profesora pide que guarden las piezas y todos ayudan.

1.2 – Momento de actividades de rutina:

Hace la llamada de los niños que están en aula.

Después empieza a escribir la fecha en el pizarrón, con la ayuda de los niños, les va preguntando. El nombre de la ciudad - los niños dicen las letras; El nombre de la escuela: ALVORADA, que también van diciendo las letras hasta formar la palabra.

1.3 – Momento de actividad específica para el día:

La profesora explica que van hacer un cartón en formato de gorro para los padres y van escribir una frase: "PADRE USTED ESTA SIEMPRE EN MÍ". Ellos hablan: corazón, cabeza (la profesora apunta) pero ellos no aciertan la palabra que la profesora quiere y ella dice: "pensamiento"

Pregunta para los niños: ¿Cómo se escribe la palabra "PAI" (PADRE), responden P - A - I, algunos continúan diciendo letras (C - O), la profesora entonces cuestiona "O", ¿porque? No es PAIO. Otra niña dice entonces "J" y ella pregunta, ¿Por qué "J"? Entonces la maestra escribe la frase en el pizarrón. Un niño pregunta: ¿Vamos escribir todo eso?

La profesora entrega un pedacito de hoja para que escriban la frase;

Algunos mientras copian van deletreando- diciendo las letras;

- Un niño cuenta las palabras y dice: tiene 7 palabras;

La profesora organiza en su mesa el material para colorear en cartón: tinta, bolita de goma y una caja. Mientras los niños escriben, siempre dos van hasta su mesa para hacer la técnica de pintura. Después los pone en un tendedero y más tarde ella misma recorta todos los gorros.



Una niña muestra a la profesora lo que ya escribió y la profesora le dice que mejore la ortografía.

En uno de los grupos, dos niños se ayudan. Uno le dice al otro el error pero el niño va hasta el pizarrón y muestra que es así.

En otro grupo el asunto es sobre el beso, pero luego enceran el asunto porque se quedan con vergüenza.

En un momento de la clase la profesora sale y es substituida por la coordinadora.

- Dos niños mientras aguardan hacer la técnica, empiezan a contar a los compañeros que están en aula.

- Cinco niños utilizan su tarjeta para escribir su nombre en el cartón.

La profesora vuelve para el aula y organiza una nueva actividad para los niños que ya terminaron el cartón. Les entrega una hoja con actividades que tienen dibujos y los numerales correspondientes a la cantidad y les solicita que primero pinten los diseños.

Los niños realizan con tranquilidad la actividad, socializan asuntos sobre la tarea y sobre el jugar.

- Un grupo que solo tiene niñas empiezan a cantar una canción infantil "Fui no mercado comprar..."; (Fue al mercado a comprar...)

La profesora recoge la hoja y organiza a los niños para que realicen el ensayo para la presentación para los padres. Después del ensayo se sientan en su silla para el momento de la merienda.

1.4 – Momento de la merienda:

El momento de la merienda en esa escuela es organizado en horario diferente de las otras escuelas. Es servido solo a las 14 h 30min.

Meriendan en la misma aula, momento de tranquilidad, y la profesora solicita que coman sin conversar. Después de comer llevan su plato hasta la mesa de la profesora y ella los coloca en una vajilla mayor.

1.5 – Momento de retornar a la actividad en la hoja:

Ahora la profesora explica la actividad en lo colectivo, los números que deben ser recortados y colocados en la cantidad de diseños correspondientes.

- Dos niñas cuentan juntas en uno de los grupos. Una pide a la otra contar.

- Otros dos niños no cuentan la cantidad de diseños, no saben hacer correctamente la actividad y colocan los números sin preocuparse en acertar. Ejemplo: 1 diseño - coló el número 9; 6 diseños coló el número 1;

La profesora pide que coloquen ciertos números.

- Dos niños utilizan la tijera y juegan peligrosamente, la profesora no los ve y ellos se quedan un buen tiempo jugando.

Después cuando la mayoría de los niños ya terminan la actividad, la profesora improvisa otra actividad. Entrega media hoja y pide para escribir el alfabeto.

- Una niña mira la actividad de otra y saca una goma y borra todo el alfabeto, explica entonces que para que ella no haga muchas letras.

- Un niño lleva su actividad hasta la profesora en su mesa. La profesora mira y le dice: "usted no acertó ningún número, entonces le escribe los números correspondiente acerca de los diseños.

- La profesora pregunta quién ya escribió el alfabeto, que escriba la palabra "MACACO". Dice a los niños: escriban como ustedes piensan que sea. La mayoría de los niños aún están escribiendo el alfabeto, pero ella de su mesa, pregunta: ¿Puedo decir otra palabra? Algunos responden que sí y otros que no. La profesora dicta otra palabra; MALA (maleta). Espera un tiempo y dicta otra palabra: RATO. Hay niños que no están acompañando nada, no saben que hacer.

La profesora escucha un niño diciendo letras para escribir la palabra MALA, el niño dice "S" y la profesora cuestiona MALA empieza con la letra "S". Algunos niños intentan escribir el alfabeto, otros las palabras, algunos aún están haciendo la actividad de los numerales, y la profesora organiza los cartones que los niños hicieron para llevar para sus padres.

- Una niña que ya escribió las palabras las lleva hasta la profesora, ella corrige y la niña pregunta: ¿qué puedo escribir ahora? La profesora dicta: ELEFANTE, OVO (huevo). Algunos continúan escribiendo letras otros no escriben nada. Y así desarrollan las actividades hasta el momento de merendar nuevamente.

1.6 – Momento de la 2ª merienda:

La merienda es galletas con té. Uno por uno va hasta la mesa de la profesora y recibe las galletas, después la profesora entrega en la mesa de los niños el vaso de té.

- Dos niños sacan galletas y tiran uno al otro.

- A una niña que se balancea con su silla, la profesora le toma la silla y le pide a ella que se quede de pie. Después de un tiempo ella se sienta en otra silla más lejos, la profesora no lo percibe. Cuando ella entrega su vaso la profesora le dice a ella que su lugar no es en la silla, que se siente en el suelo. Pero ella se sienta en la silla, después de un tiempo la profesora la percibe y le pide que se levante y se quede de pie.

La profesora me dice que esa niña es muy enfurecida. Dice que ella llega en a escuela a las 12h 30m y late en los otros niños. Mientras la profesora me cuenta ella batea en un niño en aula. La profesora dice que ella que no irá jugar después en el patio, como castigo. Ella hace expresión de desprecio y dice que va hacer la actividad.

Después de que todos meriendan la profesora entrega la hoja en la que estaban escribiendo el alfabeto, las palabras y pide a todos que dibujen a su padre.

1.6– Momento de actividad - improvisada:

Dibujar a su padre. Un niño pregunta: ¿solo el padre? Puedo dibujarme a mí también. La profesora no responde.

- Dos niños miran el diseño y observan que tienen que diseñar el suelo, porque su padre no está volando.

- Un niño dice: mi padre está triste.

- Otro dice: mí padre está camino para la ciudad.

- Un niño dice que no sabe hacerlo.

- En un grupo recuerdan que el padre tiene 2 ojos, cabellos, algunos tienen barbilla, diseñan la boca, el nariz.

- Una niña saca su cuaderno para copiar el nombre de su padre.

La profesora cuestiona los diseños sin mirarlos, donde está, es de día, es de noche...

- Un grupo de niñas cantan una música popular mientras diseñan.

Después la profesora dice a todos: quién termina escribe su nombre y puede ir a jugar en la arena.

- Un niño pregunta: ¿profesora puedo dejar mi padre blanco? Él es blanco.

La profesora responde que no puede dejar a su padre blanco. El niño pinta con mucha prisa y luego todos entregan sus diseños.

1.6- Momento del parque:

En el parque socializan el espacio con todos los otros niños que estudian en la escuela de 4 y 5 años.

La profesora solo hace la función de cuidar y resolver problemas cuando aparecen.

Se quedan a voluntad, los niños exploran el espacio de la arena, la acera, los juegos- como piscina de pelotas, casa, tobogán. Cada uno juega en el espacio que quiere.

Los niños se quedan en el espacio fuera del aula por un tiempo de más o menos 1 hora, hasta que sus padres vienen a buscarlos. Ellos mismos se van hasta el aula, sacan sus mochilas y se van con sus padres.

Fecha: 19/08/2010

Horario: 13 a las 17 horas

2ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños van llegando a la clase y la profesora les entrega juegos de rompecabezas y piezas de encaje, como hace en la otra clase.

- Un niño cuenta las piezas de 1 hasta 10;

- La mayoría juega solo por un buen tiempo, solo después de montar sus juegos socializan lo que hacen, carritos, armas, casa, etc.

Algunos niños extrapolan y charlan mucho, llegan a aumentar la voz, siendo necesario que la profesora solicita que bajen el tono de la conversación.

Mientras los niños juegan la profesora en su mesa corrige nuevamente los cuadernos de ellos.

La profesora solicita que guarden las piezas y luego todos ayudan. Después se sientan en sus sillas y ella pide a todos que recuesten su cabeza en la mesa y hagan un minuto de silencio.

Casi todos consiguen quedarse quietos y se quedan en sus sillas y charlan en tono de voz baja.

1.2 – Momento de historia:

La profesora pide a todos que se sienten en el suelo para oír una historia. Explica que es una leyenda, que habla de folclore. Cuestiona los niños: ¿que hace parte del folclore? Los niños responden:

- Bromas, juegos...

La profesora complementa con muchas informaciones, dando ejemplos de leyendas, creencias, frases de camión, etc.

Presenta el libro: "Armazén de lo folclore". Del libro leo una receta y una rima. Pide a los niños que pidan a su madre una receta que aprenderán con su madre o sea, la abuela y escribir en el cuaderno de ellos. (la madre debe escribir). Después leo la leyenda "O urutaú" y finaliza haciendo la interpretación oral, dando respuestas a las curiosidades de los niños.

1.3 – Momento de actividad específica para el día:

La profesora entrega a cada niño una hoja con palabras y diseños que hace parte del folclore y pide para escribieren su nombre. Ella hace junto con ellos la actividad escribiendo primero en el pizarrón todas las palabras. Dice las palabras y los niños ayudaban formarlas diciendo cada letra.

Para la palabra SACI un niño dice que empieza con "P", la profesora dice que no y cuestiona, trabaja el fonema hasta que ellos lo descubren.

Después que escriben todas en el pizarrón la profesora pide a los niños que escriban las palabras en la hoja en orden alfabética.

Tengo dos palabras que empiezan con la letra “B” y un niño pregunta cuál de ellas debe escribir primero. La profesora explica a todos los niños que deben observar las próximas letras de la palabra también en orden alfabético. Las palabras eran (BOTO - BOITATA).

Mientras escriben también charlan, sin causar desorganización.

En uno de los grupos, empiezan a jugar el juego de batata caliente, sin pelota solo imaginando que están con la pelota.

Tienen que parar de hacer la actividad por que llega la merienda.

1.4 – Momento de la merienda:

En el momento que ven la merienda, todos se quedan admirados, se quedan felices, porque hay gaseosa y pastel dulce y salado.

Un niño en especial a la profesora llama mucha atención, siempre está haciendo algo que perturba a la profesora o a los compañeros, no se queda sin irritar a alguien, charla con voz muy alta, etc. La profesora sale del aula y deja a los niños solos. Ese niño cuando termina de merendar dice a sus compañeros que sabe contar los números hasta 10 en inglés y cuenta hasta 10 en inglés. Después va hasta la puerta para mirar si vuelve la profesora y dice a sus compañeros: la profesora está llegando. Corren y todos se sientan en sus sillas y se acomodan quietos.

Cuando todos terminan de merendar la profesora pide que continúen haciendo la actividad de la hoja que estaban haciendo antes de merendar.

1.5 – Momento de retornar a la actividad en la hoja:

La profesora se queda cerca de los niños cuando están escribiendo y ayuda para que no demoren mucho para escribir las palabras. Las palabras son: ADIVINHAS, -BOITATA, (leyenda) -BOTO (leyenda), CANTIGAS DE RODA, CURUPIRA, (leyenda) DANÇA, FESTAS, IARA, (leyenda) PAMONHA, (un tipo de comida) PARLENDAS, PROVÉRBIOS, REMÉDIOS CASEIROS, SACI, (leyenda), - SUPERTIÇÕES.

La profesora impone algunas exigencias y dice: quién no termina de copiar las palabras, no puede pintar el buey, que hay en la actividad. Y también, que primero deben escribir todo para después ir a los baños.

Cuando terminan esa actividad, la profesora pide que se sienten en el suelo y explica la próxima actividad - hacer el BOITATA (cobra), con material desechable. Utiliza forma de huevo y tinta. Los niños pintan con los dedos de la mano.

- Los niños se divierten pintando el BOITATA, les gusta utilizar tinta, se distraen y van conversando sobre quien ya miró algún día una cobra de verdad, quién tiene miedo, el tamaño de las cobras, si son peligrosas o no, etc. Una actividad que los niños hacen con placer, charlan mucho sin desorganización.

Mientras algunos van terminando la actividad van lavando sus manos y aguardan todos terminar la pintura.

1.6 – Momento de la 2ª merienda:

El momento de merendar siempre ocurre en poco tiempo. Los niños van hasta la profesora agarran sus obleas y vuelven para sus sillas.

- Conversan sobre la actividad que están haciendo, quién ya hizo la suya, quién aún no.

- En otro grupo hablan sobre cuál BOITATA quedó más bonito. Que van llevar el juego a su casa.

Después de comer la profesora les convida para hacer un juego en la misma aula .

1.7 - Momento del juego en aula:

Cuando todos terminan la profesora pide que se sienten en formación de círculo en el suelo y hace con ellos un juego que se llama "Batata quente" (batata caliente).

La profesora entrega la pelota a un niño y pide a él empezar el juego por la izquierda. Pero el niño empieza por la derecha. La profesora explica nuevamente. El juego va eliminando quién está con la pelota cuando para la canción.

Durante ese juego, una niña no quiere jugar y otros dos todavía aún están haciendo la tarea de la hoja. La profesora no invita a la niña y ella se queda sola.

Después de hacer esa actividad, libera los niños para que jueguen en el patio libremente.

1.5 - Momento del parque:

En el parque y en todo el espacio los niños juegan libremente con niños de otras aulas. Algunos en la casita imaginan y juegan que es un coche con puertas, que busca y lleva la gente para la escuela. Dos niños pelean pero luego después de discutir vuelven a jugar juntos, transformando la pelea en un juego de lucha. La mayoría le gusta correr mucho por el patio, solo algunos niños utilizan los juguetes para hacer malabarismo con el cuerpo.



Pero la mayoría se queda en la vereda y corren mucho, juegan a escapar, a agarrar al otro.

Y así juegan creando sus juegos hasta que sus padres vienen a buscarlos a la escuela.

Fecha: 20/08/2010

Horario: 13 a las 17 horas

3ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños van llegando para la clase y se van a sacar las piezas. Algunos juegan con juegos que trajeron de sus casas (carritos, muñecas...). Los viernes los niños pueden traer juegos de sus casas para jugar en la escuela.

- En uno de los grupos juegan a que unos son padres otros las madres. Discuten, porque todas quieren ser la madre. Luego encuentran una solución y agregan más personajes - primos, tíos, abuela...

- Otro grupo juega a duchar las muñecas.

El ambiente del aula está muy caliente, la profesora cierra las ventadas debido a la polvareda.

Ese momento es de media hora, que los niños juegan libremente, con las piezas y en el caso de ese día con los juegos que trajeron de sus casas.

1.2- El momento de la historia:

La profesora invita todos para que se sienten en el suelo y les cuenta la leyenda de lo SACI.

Antes de empezar, un niño muy experto dice: "Era una vez.....", pero la historia de esa vez no empezó así.

Los niños se quedan muy atentos oyendo la historia con curiosidad.

Cuando termina la historia un niño pregunta: ¿él existe de verdad?

La profesora responde que es una leyenda y explica para ellos la moral de la leyenda.

1.3- El momento de actividad en la hoja:

La profesora pasa a los niños una rima: "SACI PERERÊ DE UMA PERNA SÓ, FUMANDO O CACHIMBO DE SUA VÓ" (SaciPererê, de una pierna solo, fumando el cachimbo de su abuela).

Después de ese momento explica a los niños la tarea de casa, dice que es de la novia del SACI.

En seguida entrega una hoja con cruzadita para cada niño explicando que escriban los nombres de los diseños.

En ese momento un niño vuelve de los baños, y la profesora le llama atención, por distraer a sus compañeros. Él habla que no quiere más venir para la escuela, que quiere quedarse en su casa para jugar.

La profesora vuelve la atención para la hoja y explica la actividad en el pizarrón, haciendo la cruzadita en el pizarrón y juntos los niños van hablando el nombre de los diseños y van formando la palabra, una letra en cada cuadrado.

Durante la actividad, la profesora pide dejar la actividad para después, porque van a participar del momento cívico.

1.4- El momento cívico:

Juntos con los otros alumnos de 4 y 5 años (Pré I y Pré II), cantan el Himno Nacional. En seguida, un grupo de niños de otra aula hacen una presentación, cantando canciones infantiles. Después la profesora de ese grupo pide a los niños: ¿quién quiere hacer una presentación?

Libremente algunos niños van para el espacio frente a los otros alumnos y cantan una canción, cuando es conocida todos cantan juntos.

La misma profesora aún hace una presentación contando una historia utilizando títeres.

Terminando la historia todos vuelven para el aula y ya están en el momento de merendar.

1.4- El momento de merendar:

Momento que charlan sobre las presentaciones que hacen mientras van comiendo. La más bonita, la que saben cantar juntos, un niño habla que no gusta de nadie.

La profesora pide que coman en silencio, y todos conversan muy poco.

1.5 – Momento de retornar a la actividad en la hoja:

Retornan a la actividad de la hoja. La profesora explora la letra inicial relacionando a otras palabras que empiezan con la misma letra. Ejemplo: “GARRAFA” (botella) relaciona con “GATO” (gato) que algunos saben la letra inicial.

Después que hacen todos juntos la actividad la profesora dice que pinten los diseños de la actividad.

Ni todos los niños pintan sus diseños y luego la profesora entrega otra hoja con el SACI, para pintar y después recortar y dice que después pueden terminar la pintura de los otros diseños.

- En uno de los grupos los niños hablan de los colores que pueden o no utilizar.

- Dos niños de otro grupo luego empiezan a recortar, no comprenden la tarea.

- Un niño en ese mismo grupo repara el diseño del SACI y dice: el no tiene ombligo, voy hacer uno.

- Otro niño saca su SACI y crea una canción para él, haciéndolo saltar en la mesa.

La profesora pide que recorten el SACI y lo lleven para su mesa. Ella amarra en un cordón y pide a los niños que lo pongan dentro de la botella desechable.

Les encanta la actividad, exploran por el espacio del aula el juego.



La profesora explica que después va a amarrar el cartón de los niños que todavía aún no tienen su juego, porque es hora de la merienda.

1.6 – Momento de la 2ª merienda:

Sirve la merienda para los niños y mientras ellos van comiendo sigue amarrando el cordón en las botellas.

El niño que ya tiene la suya, cuida de ella en su mesa.

- Dos niños observan las botellas y uno muestra al otro que su SACI está convertido, no aparece, coloca la hoja convertida en la botella, luego el niño me pide que arregle su SACI en la botella, como el de su compañero.

Después de merendar, la profesora pregunta quién ya terminó, y que saque su cuaderno.

1.6 – Momento de cerrar la actividad:

La profesora va dictando palabras para que ellos escriban. Dicta palabras diferentes para que cada niño escriba. Mientras hacen eso ella termina de amarrar los cordones.

Una niña solo lleva su cuaderno hasta la profesora y ella cuestiona que escriba cierta palabra.

1.6 – Momento del juego en aula:

La profesora organiza los niños para que se sienten en formato de círculo en el suelo y jueguen de ADOLETA.

Cuando empiezan, presentan mucha dificultad de coordinación, porque es necesario coordinar la letra de la música con las batidas de las manos en el grupo en la secuencia.

La profesora repite muchas veces hasta que consigan hacer el juego.



1.6 – Momento del patio:

Como todos los días en el horario de ir para el patio, los niños exploran mucho los movimientos locomotores de correr, subir, rodar, etc.

En ese día más niños exploran la arena, desarrollan habilidades grupales, uno incentiva al otro para hacer lo que hace. Ejemplo: Subir más alto, bajar más rápido, etc.

Y así se quedan explorando el espacio hasta sus padres llegan a buscarlos.

V. Docente rosa

CMEI-Institución “Educar con amor”

Presentación de interpretaciones pormenorizadas de la aplicación del instrumento de observación – registro en diario de campo

Fecha: 04/08/2010

Horario: 7 a las 11 horas

1ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños van llegando al aula y se quedan a voluntad, charlando con sus compañeros, algunos dicen que andan en bicicleta, otros comparan tamaño de objetos, mostrando con las manos. La maestra habla con algunos que se van hasta ella y luego sale del aula. Los niños continúan charlando con espontaneidad.

Un niño muestra a sus compañeros balas que traen de su casa. Una niña dice que él debe repartirlas entre todos los compañeros. Cuando la profesora ve a la niña le explica que siempre cuando alguien trae alguna cosa debe traer para todos.

La maestra sale nuevamente y los niños charlan tranquilos en sus sillas. Cuando vuelve se pone a cortar un cartel con dibujos y algunos niños se acercan para hablar con ella y mirar lo que está haciendo.

Dos niños corren en el aula y la profesora llama la atención de un chico porque una niña dice que él pisó en su dedo del pie.

1.2 – Momento de merendar:

La merienda es servida a las 7:30. Salen juntos del aula acompañados por la profesora y cada niño saca su vaso con yogurt y obleas y vuelven para el aula para merendar.

En los grupos van tomando la merienda y charlando. Los vasos tienen dibujos, los niños saben el nombre del personaje que cada uno tiene. Un niño habla: quien tiene del “zumbi”, levanta el brazo; ¿quién tiene del payaso?

En un grupo de seis varones, tres levantan la mano cuando pregunta del vaso que tiene el dibujo de “zumbi” y tres no, luego un niño habla: es igual.

Una niña viene hasta donde yo estoy, y pregunta sobre un cartel que está cerca. ¿De cuántos niños el nombre empieza con la letra “G”? Le devuelvo la pregunta y ella dice que es solo GABRIELY.

En otro grupo observo que los niños cuentan las obleas: 3 de uno y 3 del otro, juntos suma 6.

Un niño que ya merendó lee en los carteles A-E-I-O-U.

Dos niños juegan a pisar el pie del otro.

Dos niños son los ayudantes y recogen los vasos y llevan hasta la cocina.

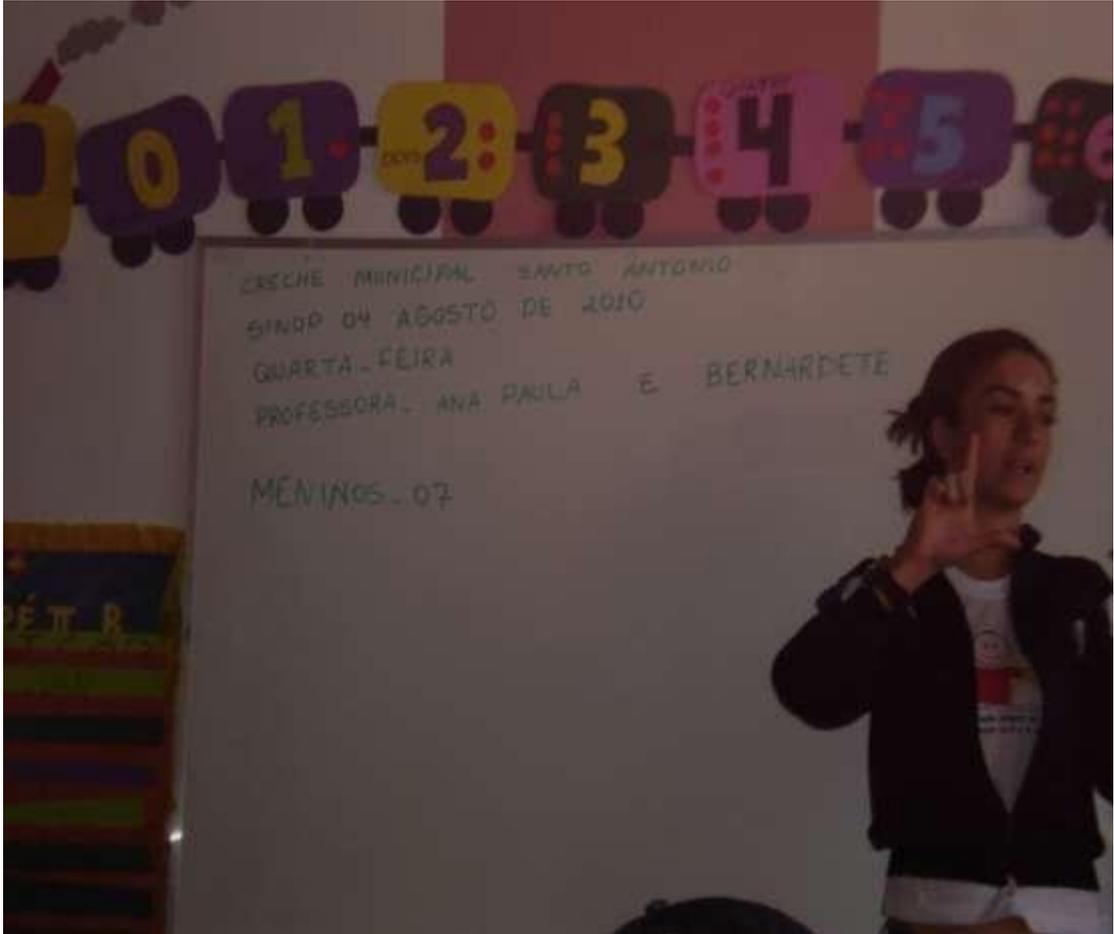
1.3- Momento de actividades de rutina:

Hacen juntos una oración.

Cantan algunas canciones de ronda y también sobre higiene. Cuando terminan la profesora habla: vamos a descansar y todos animados imitan.

Pero los niños quieren cantar más y se ofrecen para cantar y la profesora acepta. Pide a una niña cantar y dice: canta una para después la gente estudiar. Más una niña canta una canción y después la profesora dice: vamos a estudiar ahora, mañana la gente canta más.

La profesora empieza hacer la fecha en el pizarrón. Pregunta el nombre de la escuela y marca el día de la semana en el calendario, preguntando, cuál es el número 4, los niños muestran con la mano. ¿En qué mes estamos? ¿Año? ¿Día de la semana? ¿El nombre de la profesora? También escribe mi nombre y destaca la letra inicial.



Elije un ayudante para contar los niños presentes. Cuenta los chicos - 7 - todos los niños hacen con las manos la cantidad del nº 7 y cuentan hasta 7. Después cuenta las chicas son 5 + 1 son 6. Un niño luego habla sobre los chicos que ganaron. Luego, el ayudante cuenta todos los niños presentes en aula.

La profesora pregunta: ¿que trabajamos ayer?

Un niño responde: Hicimos la MARIQUITA.

Profesora: ¿ que es la mariquita? Es un animal, insecto. (mariquita).

Un niño dice: hace MOTOCROSS.

Profesora pregunta: ¿motocross?

Y el niño dice: si, tiene el Mariquita que corre motocross, es una persona que llaman de Mariquita (el apellido es Joanhia).

Una niña responde: es parte del medio ambiente.

En seguida la profesora pide al ayudante apuntar los números y las letras en los carteles y todos juntos van contando y diciendo el nombre de las letras.

Después la profesora saca la regleta y apunta aleatoriamente las letras y nombra a los niños para responder.

Un niño responde "D", otro dice: "D" de Daniel. Un niño (K), no sabe el nombre de la letra apuntada, no responde ninguna letra y después de un tiempo la profesora pide a los compañeros ayuda.

La profesora llama al ayudante para apuntar y preguntar las figuras geométricas: El mismo chico que no respondió el nombre de la letra, también no responde el nombre de la figura (circulo). El ayudante pregunta aleatoriamente las figuras de triángulo, cuadrado, rectángulo, a los otros compañeros y después vuelve a preguntar al niño (K) la misma figura que los otros responden, pero él no responde. Muestra otra figura para él niño, pero él no responde, la profesora insiste, él se queda quieto, imita pensar, pero no responde nada.

1.4 – Momento de actividad planeada:

La profesora muestra una “mariquita” hecha con material desechable y pregunta:

- ¿De dónde saqué ese pedazo?

Un niño responde: de una caja de huevo.

La profesora responde: No, es de una caja de manzana.

Profesora: ¿de qué se alimenta ese insecto?

Los niños hablan: de comida que tiene en la naturaleza, de otros insectos, etc

Después explica como pintar la “mariquita” de material desechable. (Colores: 1ª negro, después, rojo, blanco los ojos y negro los puntos de color rojo)

Todos se sientan en el suelo y pintan su “mariquita”

- Un niño dice: también tiene “mariquita” azul. Pero otro niño responde que no hay.
- Un grupo empieza a cantar una música popular de la cantante Xuxa.
- La profesora saca fotos de ellos.
- Un niño tira agua en el suelo, la profesora resuelve con tranquilidad y el niño seca.
- Un niño pinta su mano y la profesora pregunta de manera animada: ¿su mano también es una “mariquita”? Luego otro niño también pinta su mano y después muchos pintan su mano, juegan unos con los otros, (batir palmas), con las manos pintadas y después con libertad van a lavar sus manos

Cuando todos terminan la actividad, la profesora habla; se sientan todos y quién se comportó bien va antes para el parque.

La profesora va diciendo el nombre de los niños que pueden salir y van al parque.

1.6 – Momento en el parque:

Muchos de los niños se van a la piscina de pelotas:

-Una niña saca pelotas y pregunta: ¿cuántas pelotas tengo? Repite la actividad unas cuatro veces con sus colegas; Después pregunta: ¿quién quiere helado de R\$ 2,00? Tengo de fruta.

En otro espacio, dos niños juegan usando la imaginación: “mi perro muerde”. Un niño es el perro y el otro explica a todos que su perro muerde.

En el parque hay juegos de girar, esborregar y algunos balanceos que libremente los niños van ocupando y cambiando con los compañeros. Después de unos 40 minutos, la profesora llama a los niños para lavar sus manos y les dice que es la hora de la 2ª merienda.



16- Momento de merendar:

- 1º hacen una oración:
Mientras comen también van charlando:
- Un niño empieza a hablar de la fiesta junina y explica que no es cosa de Deus.
- Otro niño luego cuenta a la profesora;
- Ella pregunta al niño: ¿quién dice eso?
- El niño responde que su madre.
- Entonces la profesora explica que la religión de él no permite conmemorar la fiesta junina.
Los niños que quieren más comida van solos para la cocina a buscar.
Un niño saca el plato de otro, que luego cuenta a la profesora.
La profesora pide al niño que saque el plato y se sienta en otra silla en otro grupo.
- Después de merendar todos van a cepillar sus dientes.

1.7 – Momento de la historia:

Cuando vuelven para el aula, la profesora dice que va a leer una historia para ellos.

Una niña saca un libro y lee a los compañeros. (Imitación)

Para empezar la historia cantan.

La historia es: GATO CON BOTAS

La profesora explica que es una historia que todo día ella lee un poco. Entonces pregunta: ¿Que recuerdan de la historia? Algunos contribuyen, pero poco, siendo que la profesora hace la mayor parte de recordar la historia Leída. Le una parte de la historia y después cierra el libro y dice que mañana continuará. Pregunta a los niños lo que ella contó de la historia hoy. Algunos niños hablan, del gato que

pidió las botas, el gato que dice que quería ayudar su dueño etc, pero otros no se interesaron en la historia.

1.8 – Momento de esperar sus padres:

Casi media hora antes de cerrar las clases, la profesora levanta las sillas y la pone sobre las mesas, mientras los niños se quedan en clase charlando, después los lleva hasta la vereda para esperar a sus padres. Ellos se sientan en el suelo y se quedan charlando hasta que sus padres llegan a buscarlos.

Fecha: 06/08/2010

Horario: 7 a las 11 horas

2ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños van llegando para la clase y la profesora pone una película para que los niños miren. (Dibujo animado)

Se quedan muy a voluntad, algunos se acuestan en el colchón, otros charlan sobre lo que hicieron en casa ayer. Asisten hasta el momento de merendar.

1.2 – Momento de merendar:

Es servido a las 7:30. Salen juntos del aula acompañados por la profesora y cada niño saca su merienda, vuelven para el aula y piden a la profesora rezar.

Mientras van merendando charlan sobre:

- Personajes de dibujos animados de la tele: un niño dice: “Le voy a dar un poco de fuerza”;
- Otro niño visualiza un saco de juguetes en el suelo y pregunta lo que es eso. La profesora responde que es para que ellos después jueguen. Otro niño mira los juguetes y dice: solo tiene muñecas, no hay para los chicos. La profesora habla que tiene osos de peluche. El niño dice: pero es solo para las chicas. La profesora pregunta: ¿Por qué? El niño responde: porque nosotros los chicos no jugamos con osos. Una niña responde entonces que si pueden, porque su padre tiene un oso también.
- Después de merendar todos llevan los vasos para la cocina;
-

1.3- Momento de actividades de rutina:

Hacen juntos una oración.

La profesora pide a una niña enseñar una canción y después una niña también pide enseñar una canción a los compañeros.

La profesora hace la fecha en el pizarrón, solo cambia (él día, y acrecente mi nombre porque la clase del turno de la tarde de ayer, lo ha borrado).

La profesora pregunta a los niños, con que letra empieza mi nombre (BERNARDETE). Ellos responden: con la letra “B”.

Elige el ayudante para contar los niños presentes. Un niño luego después de contar los chicos y las chicas percibe que empata.

En seguida, el ayudante apunta los números y las letras en los carteles y todos juntos van contando y diciendo el nombre de las letras.

Después la profesora selecciona aleatoriamente los niños y pide que respondan el nombre de la letra o del número que ella apunta. El mismo niño que ayer no supo responder el nombre de la figura geométrica, hoy también no responde cuando le pregunta la profesora.

1.4 – Momento de actividad específica para el día:

Después de la rutina, la profesora pregunta: ¿ que vamos a conmemorar domingo?

Los niños responden: “Día de los padres”.

Profesora: Como se escribe la palabra “PAI” (“PADRE”), quién sabe va diciendo las letras ciertas. Juntos van formando la palabra en el pizarrón.

La profesora entrega una pedacito de hoja para escribir una frase para su padre. Combina con los niños para escribir la frase: “PAI EU TE AMO” (“PADRE YO TE AMO”). La profesora pregunta solo las letras de la palabra EU, las otras ella las escribe en el pizarrón, sin preguntar a los niños.

Los niños socializan los diseños que hacen en la hoja que escriben la frase para su padre. Hablan de su padre, en que trabaja, donde fueron a pasear con su padre, lo que le gusta hacer con su padre, etc.

La profesora pide ir cerrando la actividad y dice: quién termina puede ir para el parque. La mayoría de los niños se van para el parque solo unos cuatro de quedan en aula para terminar el cartón.

1.7 – Momento en el parque:

En el parque socializan el espacio con otro grupo de niños de 4 años.

Se quedan a voluntad, cada uno juega en el espacio y aparato que quiere, la profesora después que llega solo acompaña la actividad.

En un aparato que es como una rueda, algunos niños ruedan con mucha velocidad, algunos quieren subir, pero no consiguen, caen, siendo que siguen así resolviendo las propias limitaciones y los problemas entre ellos.

La profesora, observa los niños, los orienta para que no se machuquen, tienen cuidado con los niños menores.

Algunos niños y niñas imitan correr en coche en el espacio por entre los aparatos, otros reclaman a los mejores que no salen de los aparatos para ellos también poder jugar.

1.6- Momento cívico:

Hay un momento del día de hoy, que en el CMEI, llaman “momento cívico”. Ese momento es coordinado por la directora de la escuela. Ella empieza haciendo actividad de movimiento, para llamar la atención de los niños y percibe que a ellos les encanta. Canta y danza con ellos canciones infantiles, grabadas en un CD.

Luego cantan el Himno del municipio y de Brasil, sin CD y los niños cantan muy bien, siendo que siempre hacen eso, según la profesora para aprender.

También una profesora de la escuela canta otras canciones- “Hoy estoy feliz...”; “Brincar de roda...”, con ellos.

1.7- Momento de la historia:

Vuelven para el aula y la profesora los organiza para acostarse en dos cochones y ella terminar de leer la historia. “GATO DE BOTAS”

Primero nuevamente pregunta: ¿quién se acuerda de la historia hasta la parte que ya he leído? Pocos responden y luego ella empieza a leer. Después de leer una parte, muestra los dibujos y hace la interpretación oral. Pero en ese día, cierra la historia y cuando termina toda la historia también hace un resumen oral de la misma, en ese momento sin cuestionar a los niños.

Después de ese momento de la historia, deja a los niños ir al parque.

1.8 - 2º Momento en el parque:

En el parque un niño encuentra un objeto (semilla de mango) muestra a los compañeros y dice que es un huevo de dinosaurio. Despierta la curiosidad de todos. Todos quieren mirar, él muestra el lugar donde lo encontró y juntos, casi todos los niños del aula, empiezan a crear una historia de cómo él estaba en ese lugar. El niño que encontró la semilla, se queda todo el momento con la semilla cuidándola como si fuese un huevo de verdad.

Las actividades en el parque son la exploración de los juegos. Socializan sin problema y juegan juntos. Algunos niños van charlando sobre lo que van hacer hoy por la tarde, se van a pasear con su madre, otros van dormir, otros van jugar videogame, etc.

1.9 - Momento de merendar:

Mientras comen van charlando juntos:

- Unas niñas hablan sobre lo que van ser cuando crezcan. Una dice que va a cuidar de los animales, otra quiere ser profesora, una dice que va a ser médica para cuidar de niños muy pequeños, etc
- Otro grupo de varones charlan sobre un shopping de la capital. Que es muy grande, que tiene juegos. Un niño cuenta que su madre compró una ramera muy linda para él.
- Algunos chicos que terminan de merendar empiezan a imitar animales, por el espacio del aula - salto del sapo, de una serpiente, una onza, etc. Un niño imita con naturalidad y creatividad un macaco y hace reír a los otros.

Un niño derriba el vaso de jugo en el cartón que hace para su padre. Se queda muy asustado, pero luego, él mismo busca un trapo para secar el suelo. La profesora ayuda a arreglar su cartón.

1.8 – Momento antes de esperar sus padres:

La profesora sube las sillas y las pone sobre las mesas, e invita los niños a jugar al “vivo - muerto”. Todos juegan con alegría y respetan las reglas del juego. La profesora mira seguido el reloj, si ya puede llevar a los niños para esperar a sus padres.

Después de unos 10 minutos de juego la profesora los lleva hasta la vereda para esperar a sus padres.

Fecha: 10/08/2010

Horario: 7 a las 11 horas

3ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

En el momento de empezar la clase, solo tiene presente en el aula, seis niños. La profesora agarra los niños y les entrega un libro para que miren.

- Un niño llama una compañera y le explica su libro;
- Otra niña mira el libro y dice: ellos tienen miedo de fantasmas;
- En otro grupo; miran los dibujos y hablan sus nombres;
- Otra niña habla: voy a vender el libro de la Emilia (personaje de un dibujo animado de la Tele).- Algunas niñas socializan los diseños de sus

libros;



Mientras ellos exploran los libros, la profesora escribe en sus cuadernos.

Después de un tiempo una niña empieza un juego: cierra sus ojos e imita pegar a los compañeros. Empiezan a correr en aula, pero luego la profesora pregunta: ¿ que es eso? Y pregunta entonces: ¿Ya eligieron una historia para que la profesora lea para ustedes? Muchos van sugiriendo, pero la profesora responde que es para después.

-Una niña pregunta a sus compañeros: quién vota en “Chapeuzinho Vermelho” (Chaperón rojo)

- Un niño, aquél que no responde casi nada cuando la profesora pregunta letras u números, también no se interesa por los libros. Todo el tiempo conversa con algunos niños sobre los juegos que tiene y que va a traer para la escuela en el día que es permitido.

- La profesora pide los libros elegidos y hace una votación colectiva. La profesora lo separa para leer después y guarda los otros.

1.2 – Momento de merendar:

Es servido a las 7:30. Salen libremente del aula y buscan su merienda. Como siempre mientras van merendando charlan mucho:

- En un grupo solo de chicos, un niño cuenta a sus compañeros lo que su padre y su madre hacen. Dice: mi madre es cliente y mi padre es policía. Luego en seguida imita utilizar un arma como su padre. Ese niño se atrasa para comer, siendo que todos los otros lo esperan, tiempo de ocio para ellos.

- Una niña va hasta los dibujos de las letras y solo lee todo el alfabeto.

La profesora pide a dos niños -ayudantes, llevar los vasos para la cocina;

1.3- Momento de actividades de rutina:

Hacen juntos una oración.

Una niña pide cantar y todos hacen un círculo para cantar.

La profesora dice que pueden salir y jugar, pero en ese momento la directora llega a la puerta y les explica que están haciendo una huerta en la escuela y que ellos van a plantar alguna cosa en la huerta.

La profesora regresa al aula con todos los niños y la directora explica para qué sirven las plantas, para la comida, para dolores en el cuerpo. Después que la directora dice el nombre de las plantas, la profesora pregunta a los niños nuevamente el nombre, pero ninguno sabe responder. La profesora repite el nombre de las plantas que van a plantar.

Lleva los niños hasta el espacio donde van a plantar las plantas. La directora coordina la actividad, da a cada niño un tallo para plantar, primero explica y después cada uno ensucia su mano y planta. La explicación de la directora continua un tiempo todo y los niños con intereses participan de la actividad.



Después los niños son invitados para sacar unas fotos. Mientras van sacando fotos, algunos juegan a “ciranda cirandinha”, una canción de ronda.

Luego se van todos al parque. Juegan al tren, alegres y la profesora coordina y participa de la actividad, pero los niños no participan conforme el objetivo de la profesora y ella vuelve con todos para el aula.

En el aula, hace la fecha en el pizarrón. Para todas las palabras que va escribir, la profesora pide el nombre de la letra y después repite con todos. Marca también la fecha en el calendario, haciendo preguntas tales como: ¿Cómo se escribe el número 10? ¿Cuál es el mes? ¿Y el año? No todos los niños responden.

Un niño es elegido para contar los niños, primero los chicos, después las chicas. Un niño dice: empate. La profesora pregunta: ¿Cuántos niños tiene el aula? Otro niño responde 7+7 son 14.

La profesora pregunta: ¿Cuál es el tema de la semana? Los niños responden: ESTUDANTE. La profesora dice: - vamos circular las vocales de la palabra.

Después el ayudante apunta las letras, los números y las figuras geométricas para leer.

1.4 – Momento de actividad específica para el día:

La profesora entrega a los niños revistas para que recorten materiales que el estudiante utiliza y para pegar en su cuaderno.

Luego una niña habla: que legal, me gusta cuando la gente hace actividad.



Mientras recortan los diseños, la profesora esta acerca de ellos.

- Un niño pregunta: ¿Un estudiante utiliza dinero? Otro responde: no

- Algunos niños cortan otras cosas, como: coches, reloj, etc.

La profesora pide ir terminando la actividad y, quién ya termina puede ir para el parque. Pero más que la mitad se quedan en aula.

- Un niño pregunta: ¿Un estudiante usa zapatillas deportivas? Otro responde: yo uso.

- Otro niño mira un diseño y habla: son todos estudiantes, mira, la mochila, las zapatillas.

Mientras esos niños van terminando la actividad, los otros se quedan solos en el parque. Unos tres niños se quedan en aula, por mucho más tiempo, siendo que la profesora les ayuda a recortar y pegar los dibujos.

Cuando la profesora cierra la actividad con esos, llama a los otros y dice que es la hora de merendar.

1.5 - Momento de merendar:

Como siempre, van hasta la cocina para agarrar su merienda y vuelven para el aula. Algunos solos, sin la presencia de la profesora, hacen la oración y otros luego empiezan a comer.

- Un niño enseña a otro niño la manera cierta de agarrar la cuchara.

- Una niña apunta las especias en la comida y habla: mira son las especias que plantamos hoy.

Después de merendar, llevan el plato para la cocina y van a cepillar los dientes.

1.6- Momento de la historia antes de esperar a sus padres:

La profesora agarra las sillas y las pone sobre las mesas, e invita a los niños a sentarse en el suelo para escuchar la historia elegida en el inicio de la

clase. (Chaperón rojo) Todos oyen con atención, después muestra las figuras y hace la interpretación oral.



Sin más curiosidades de los niños, luego sacan sus mochilas y van hasta el portón a esperar sus padres.

VI. Docente verde

CMEI-Institución “*Felicidad siempre*”

Presentación de interpretaciones pormenorizadas de la aplicación del instrumento de observación – registro en diario de campo

Fecha: 17/06/2010

Horario: 13 a las 17 horas

1ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños casi todos llegan en el horario de empezar la clase. Los padres acompañan algunos hasta la puerta del aula y otros hasta el portón de entrada de la escuela.

En ese día la profesora regente del grupo no fue a trabajar en el turno de la tarde porque no pasó muy bien el turno de la mañana en la escuela. Por lo tanto el clase fue ministrada por la coordinadora pedagógica de el CMEI.

Hasta el momento de la 1ª merienda, la coordinadora canta una canción con los niños. Ellos se quedan sentados en sus sillas, la profesora de pie hace los gestos y ellos hacen gestos solo con los brazos. La canción habla de la naturaleza, la lluvia) Hacen enseguida cuestionamientos sobre lo que la canción dice.

1.2- El momento de la 1ª merienda:

En la escuela se da la señal para la 1ª merienda. La profesora acompaña sus niños hasta la cocina, entrega la merienda para quién quiere y vuelven para el aula para comer.

Ese grupo casi no charlan mientras van merendando, solo dos niños que no quieren merienda hablan sobre los árboles que hay cerca de la escuela.

Después que cada uno come, lleva su tasa hasta la cocina, va a los baños y vuelve para el aula, libremente, al tiempo de cada uno.

1.3- El momento de actividad en aula:

La coordinadora explica y lee en un cartel la rutina de la clase.



Enseguida leo con ellos las vocales expuestas en la pared. Después explora un cartel que también está expuesto en la pared sobre los árboles y sus partes. Las palabras escritas en el cartel de las partes del árbol, la profesora escribe en el pizarrón y cuestiona los niños. 1ª palabra que escribió: RAIZ- ¿cuáles son las vocales de la palabra? ¿Cuántas vocales hay? Destaca (circula) las vocales de cada palabra. ¿Cuántas letras tiene toda la palabra? Cuenta junto con los niños. ¿Cuál es la 1ª letra de la palabra? ¿Cuál es la última letra de la palabra? Y así hace con todas las palabras del cartel -que son las partes del árbol. Pregunta también 1º el nombre de la parte del árbol en el diseño. Compara las palabras que empiezan con la misma letra. (RAIZ, CAULE, FOLHA FRUTO, FLOR)

Los niños todo el tiempo participan respondiendo y se quedan muy atentos a actividad. Explica que hoy van realizar actividades sobre las partes de la arbole y entrega a ellos una hoja mimeografiada con el mismo diseño del cartel para que ellos escriban el nombre de las partes, después recorten las palabras de las partes del árbol y pegue en el lugar cierto, y también colorear el diseño.

Dos niñas van hasta el cartel para mirar y escribir el nombre de las partes del árbol. Trabajan en grupo en sus sillas con organización, en algunas situaciones uno ayuda el otro.

Los niños que todavía aún no saben escribir su nombre, sacan la tarjeta para mirar y escribirlo en la hoja de actividad.

Todos utilizan la tijera y recortan solos las palabras. Uno de los niños presenta mucha dificultad pero no pide ayuda. La coordinadora se acerca a ellos cuando llaman o para acompañar la actividad. Otro niño que presenta mucha dificultad para hacer la actividad, ella lo ayuda, muestra donde ha pegado errado la palabra. Mientras van haciendo llevan la hoja hasta la coordinadora cuando está en su mesa para que ella observe si está bien o no.

Dos niños que ya terminaran la actividad juegan con los lápices de colores, en asegurar en la mano e imitan las garras de dibujo animado de la tele.

Durante la actividad charlan y se mueven por el espacio con libertad. Salen de su silla -grupo y van hasta otro para mirar el diseño u conversar.

Algunos niños que ya terminaron la actividad juegos de su mochila y juegan en sus mesas. Otro niño saca un libro y lo mira con un compañero, charlando sobre lo que debe ser la historia.

La profesora pide que terminen la actividad, porque se van hasta los juegos mayores de plástico para jugar.

1.4- El momento de jugar con los (bromas) juguetes:

El espacio donde están los juguetes de plástico es muy pequeño. La profesora los organiza en los juegos - (aparatos) en pequeños grupos. Mientras unos están en la piscina de pelotas, otros están en la casita, otros en el tobogán.

La mayoría respeta la organización. Algunos intentan quedarse en el mismo juguete. En la casa de juegos usan la imaginación y fantasía. Dos niños quieren tener el comando de decidir quién puede o no entrar en la casita. Excluyen a una niña y ella no reclama, simplemente sale lejos de ellos.





El tiempo que juegan fue de más o menos 30 minutos, después la profesora pide que vuelvan para el aula. Lavan sus manos y vuelven para el aula.

1.4- El momento de la 2ª merienda:

La organización es la misma como la de la 1ª merienda servida. En ese grupo no todos los niños comen. Mientras unos comen los otros se quedan también en sus sillas y charlan con los compañeros.

En un grupo conversan que cada uno debe comer salada, hablan quién come lechuga en su casa y quien no come.

La coordinadora, después que los niños terminan de comer, pide a ellos que saquen sus mochilas y se sienten en el suelo, próximo al pizarrón, mientras ella limpia las sillas y las pone encima de la mesa.

Los niños van conversando y juegan mientras aguardan la coordinadora organizar la aula.

1.5- El momento del parque:

En el parque siempre el horario es organizado para dos grupos al mismo tiempo. Los niños juegan libremente, pero más con los compañeros de su grupo.

Algunos se van para la arena, otros crean juegos utilizando las ruedas y también utilizan los juguetes del parque. Para unos niños la rueda, es un depósito de mercaderías que compran y llevan para vender.



Se sientan sobre las ruedas, imitan ser un coche, otros simplemente se quedan sentados sobre las ruedas y charlan sobre lo que van a jugar.

Después de ese momento la coordinadora llama a los niños para volver para el aula y aguardar a sus padres para volver a sus casas. Se quedan charlando libremente sobre diversas cosas, lo que jugarán, lo que van hacer mientras llegan en su casa, quien viene para la escuela para llevarlos para casa, etc

Fecha: 18/06/2010

Horario: 13 a las 17 horas

2ª Observación:

1.1- Momento de llegada de los niños

Los niños van llegando y se quedan en aula conversando y caminando. No hay ninguna actividad dirigida y la profesora está en su mesa, mirando los cuadernos de los niños.

Las mesas están organizadas juntas en un gran grupo.

En ese día los niños traen merienda de sus casas y hacen el momento de la merienda colectiva. Solo unos seis niños agarran la 1ª merienda que es servida en el CMEI, los otros hablan de lo que traen de sus casas.

1.2- Momento de jugar en aula:

Juntos juegan con juegos que traen de sus casas y la profesora les da piezas de madera para jugar. Ese día también es liberado para traer juegos de sus casas.

Un grupo de niñas se sienta en el suelo y juega con las muñecas que traen de su casa. Otros niños que no tienen juegos, piden hojas en blanco a la profesora para hacer diseños. Luego más niños dejan de jugar con las bromas y también van diseñando.

Dos niños juegan con una pelota de calcetín y conmemoran gol, juegan a la pelota con la mano y no cuidan a los otros, la profesora llama la atención y pide para que no jueguen de esa manera.

Ese momento del clase es de libertad, la profesora me dice que todos los viernes los niños se quedan más a voluntad en clase, pueden traer sus juegos de casa, hacen solo una actividad y después todos los niños de la escuela se quedan jugando juntos, ponen música para danzar.

1.2- Momento de actividad en aula:

La profesora pone platos con tinta sobre las mesas y entrega a cada niño una hoja de papel pardo y pide a los niños que diseñen algo sobre lo que estudiarán utilizando los dedos para hacer los diseños.

Los niños exploran mucho el material, van diciendo y socializando con los colegas lo que van pintando. (Arboles, sol, rio, pájaros, etc)



Un niño hace tanta mezcla de colores que su diseño no está más definido, es como un árbol, sol, entonces empieza a misturar todos los colores.

Esos niños también terminan poniendo las dos manos en la tinta para jugar y aún más niños terminan jugando de la misma manera.

La profesora pide que escriban su nombre en la obra de arte que hicieron y pone en un tendedero las hojas.

Mientras van terminando, se ocupan con los juegos, otros ayudan la profesora a limpiar las mesas, y un niño se queda cerca de los libros.



Limpian las mesas y la profesora pide a ellos que laven sus manos, mientras organiza la merienda colectiva.

1.3- Momento de la merienda colectiva:

En ese día de la semana los niños que quieren pueden traer de sus casas la merienda. La profesora organiza todo lo que traen en las mesas y ellos comen lo que quieren. Algunos hablan lo que trajeron de sus casas, otros todavía explican que su madre no tuvo tiempo para comprar nada.

Algunos niños hablan sobre lo que más le gusta, que son los saladitos. Dos niñas hablan como que se hace una torta, que ellas ya ayudaron a sus madres.

Después de merendar la profesora organiza el espacio del aula, limpia las mesas y las sillas, mientras los niños juegan en el espacio del aula.

1.4- Momento del juego y el baile para todos los niños de la escuela:

Es un momento de alegría y mucha fiesta para los niños. La profesora coloca a disponibilidad de los niños ropas, fantasías y accesorios que quieren usar y se enfiestan. Imaginan lugares que viven y personajes que incorporan. Algunos son súper héroes, otros son príncipes, princesas....



Algunos niños se van para la vereda próxima a la caja que tiene elementos para bailar.

Otros corren por el espacio de la vereda libremente, juegan de policía y ladrón.

Ese momento se va hasta unos 10 minutos antes de terminar la clase y entonces los niños vuelven para su aula y aguardan sus padres para ir para casa.

Algunos saltan la cuerda, otros se quedan con juegos pequeños de hacer comida, cambian de actividad libremente y socializan los objetos sin confusiones.

Fecha: 21/06/2010

Horario: 13 a las 17 horas

3ª Observación:

1.1 Momento de llegada de los niños

Mientras la profesora aguarda un tiempo hasta que todos lleguen, los niños en el aula van charlando y caminando libremente.

La profesora entrega piezas de madera para que los niños jueguen, algunos tienen juegos en su mochila y los sacan para jugar.

En un grupo hay dos niños con juegos, dos niñas con juego de piezas y un niño con su cuaderno en el que intenta escribir la fecha.

En otro grupo los niños juntan todas las piezas y separan las iguales juntas formando un gran camino de piezas. En ese grupo un niño pide una hoja en blanco para diseñar.

La profesora deja a ellos a voluntad, exploran libremente ese momento.

En seguida pide para guardar los materiales porque llega el momento de la 1ª merienda.

1.2 Momento de la 1ª merienda:

La profesora los acompaña para buscar la merienda, vuelven para su aula para comer.

Enfatizan que quién pega debe comer todo. Pero un niño que pega la merienda no quiere comer. Otros niños refuerzan lo que la profesora dijo.

Ese momento es rápido y no todos los niños se sirven de la merienda. La profesora siempre limpia las mesas después de la merienda.

En seguida la profesora avisa que va a contar una historia para ellos.

1.3 Momento de cantar:

La profesora empieza a cantar con los niños. Cantan la canción del cumpleaños, los niños en sus sillas juegan contando los compañeros de su mesa. Después invita a cantar la canción de la casita. La profesora canta y camina por el aula, pero los niños están sentados en sus sillas. Con la repetición los niños empiezan a salir de sus sillas y van se moviendo y dramatizando la canción.

Cuando cantan la próxima canción los niños están en el espacio del aula y dramatizan la canción. Un niño participa muy tímidamente, se queda sentado, otro niño hace otras coreografías con un compañero danzando de manera maliciosa, después saca un juego e incómoda algunos de sus compañeros, la profesora llama la atención, pero el no guarda el juego, solo cuando paran de cantar la profesora le toma el juego.

Cantan una canción que es muy animada y exploran diferentes gestos. Una niña canta y hace malabarismo en el aula, otros dos niños dan muchas vueltas, hasta se quedan tontos.

Cuando la profesora empezó a cantar no invita ningún niño para salir de su silla y se mueven, ellos libremente conforme a su voluntad van explorando el movimiento.

Después de cantar hacen la lectura colectiva del alfabeto fijado en la pared.

1.4 Momento de la historia:



La profesora necesita llamar y buscar algunos niños en sus mesas, porque no se van con los otros a sentar en el suelo como invita oír la historia. Es momento donde la profesora necesita llamar mucho la atención, no se quedan en silencio u organizados para la profesora empezar la historia. Ella cuenta hasta 3 y consigue empezar, pero durante la historia algunos niños cambian de lugar, otros conversan, algunos levantan y quieren mirar el libro, mientras ella lee, siendo que todo el tiempo la profesora necesita llamar atención de algún niño.

La profesora hace la lectura y agrega algunas explicaciones. Los niños van preguntando durante la historia, siendo que la profesora explica lo que piden.

También muestra el libro para los niños y después de leer son poco las preguntas de los niños porque ya preguntaron durante la lectura.

1.5 Momento de actividad escrita:

La profesora explica que van hacer una actividad sobre las frutas. En el pizarrón ya está escrita la palabra FRUTAS, entonces ella va hasta un cartel en aula y lee para los niños el nombre de las frutas que destaca la letra inicial. Ella diseña las frutas en el pizarrón y hace una línea para que los niños escriban el nombre de la fruta. Luego cuando diseña la fruta hace la explicación oral hasta que los niños descubran el nombre de la fruta.

Entrega los cuadernos para los niños que copian la fecha y después los diseños.

Durante la actividad los niños tienen libertad de conversar, se mueven en el espacio del aula.

Algunos niños se sientan en el suelo próximo al pizarrón para copiar.



En las situaciones que transcurren en la actividad, un niño reclama que no quiere copiar, la profesora incentiva y le dice que tiene que copiar para aprender como sus compañeros. Otro niño se queda solo en la mesa y no copia nada. La profesora se sienta cerca de él y agarra su mano con el lápiz para el escribir y después le pide que continúe y copie todo, pero luego el niño para nuevamente. Se distrae, escribe con el lápiz en la mesa, mira los otros y no escribe, todo el tiempo él se queda solo, no interactúa con los otros.

Después una niña que ya terminó la actividad, saca algunos libros infantiles y se sienta con él en su mesa.

Mientras los niños van terminando, ellos mismos sacan libros para mirar, algunos solos, otros miran juntos en pequeños grupos.

Pide que guarden los cuadernos porque ya es el horario de la merienda.

1.7 Momento de la 2ª merienda:

Pocos niños buscan merienda para comer. Mientras algunos comen también miran libros. Otros que no están comiendo continúan con los libros y algunos niños corren y juegan en aula. Cuando la profesora no está en aula, cambian libremente los libros en su mesa y siguen corriendo y jugando en el aula.

Después la profesora mientras va limpiando las mesas, los niños continúan explorando los libros y también dos niños buscan piezas de juegos.



En una mesa, un niño sentado mira y cuenta en final de la historia a otros dos niños. Socializan lo que llama la atención en los libros.

Después de la profesora limpiar las mesas los invita a los niños para hacer un juego en el aula.

1.8 Momento de jugar en el aula:

La profesora invita a los niños para jugar al “ovo choco” (huevo choco). No todos los niños participan del juego, algunos se sientan en otros lugares y simplemente conversan, un niño solo escoge jugar con su carrito y una niña sigue mirando libros en la mesa de la profesora.



La profesora acompaña el juego para que todos tengan la oportunidad de esconder la pelota (que simboliza el huevo).
Y así ocupan el tiempo hasta el horario de terminar la clase.

VII. Docente naranja

CMEI-Institución “Jugar y aprender”

Presentación de interpretaciones pormenorizadas de la aplicación del instrumento de observación – registro en diario de campo

Fecha: 20/08/2010

Horario: 7 a las 11 horas

1ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños llegan en la escuela y aguardan lo señal para empezar la clase. El sistema de organización es de escuela de enseñanza fundamental. Llegan a la escuela se quedan con todos los alumnos mayores hasta que empiezan las clases.

Ese día es el momento de cantar el Himno Nacional Brasileño. Dejan sus mochilas en aula y van para la vereda para el momento cívico.

1.2- El momento cívico:

Cantan juntos el Himno Nacional y después el grupo de niños del Pré II que hace la observación, hace una presentación - canción "cinco patitos". Después de esa presentación vuelven para el aula.

1.3- El momento de la historia:

La profesora empieza a cantar una canción introduciendo que van a oír una historia. Mientras la profesora canta todos van hasta el espacio en aula cerca del pizarrón y se sientan en el suelo.

Antes de empezar la historia dos niños conversan. Un dice al el otro que se va cambiar de casa.

Una niña cuenta a sus compañeros que gano la falda nueva que está usando.

La profesora recuerda el tema de la semana que están trabajando: LOS ANIMALES.

Lee la historia, y siempre hace la interpretación oral y despierta la curiosidad de los niños. Trabaja conceptos de mayor/menor - gordo/g flaco - frente/ atrás/ lado. La historia era de los 3 cerdos.

Después que termina la historia hace un juego con los niños. Dice el nombre de los animales, cuando el animal vuela deben realizar el movimiento de volar con los brazos y si es el nombre de un animal que no vuela no pueden erguir los brazos. Solicita la participación de los niños para decir nombres de animales, para coordinar el juego. También trabaja la tonalidad de voz para despertar. (Percepción auditiva).

Cuando termina el juego van a los baños a lavar sus maños y vuelven para el aula y van a mirar libros infantiles. Socializan sus libros para contar la historia a través de los diseños narran e imaginan lo que la historia narra.

1.3- El momento de actividad en hoja:

La profesora entrega a cada niño una hoja que tiene el objetivo de trabajar los números del 1 hasta 10, ligando los puntos el diseño forma un pollo.

La profesora cuenta los números junto con ellos, mirándolos en los cartones en la pared. Pide también aleatoriamente los números y después pide relacionar con los dedos de las manos.



Hacen la actividad socializando saberes, tales como: secuencia de los números, los colores que van utilizar para pintar el diseño, el tamaño, si les gusta comer pollo, etc. La realización de la actividad transcurre con tranquilidad y libertad de exploración de los niños en el colectivo.

Cuando terminan la actividad, ya es el horario de merendar.

1.4- El momento de merienda:

Los niños van juntos hasta la cocina para pegar la comida y vuelven para el aula y comen en sus mesas.

Mientras van comiendo, miran una película con canciones infantiles que abarca los animales. Algunos cantan junto en algunos momentos, pero todos conocen las canciones.

Cuando terminan de comer, cada niño lleva su plato hasta la cocina y vuelven para el aula y aguardan la señal para ir al recreo, que es un momento de 15 minutos que se quedan con todos los alumnos de la escuela.

1.5- El momento del recreo:

Socializan juntos con todos los alumnos de la escuela el momento de recreo que es de 15 minutos.

En ese momento los niños saltan la cuerda y tienen también algunos juegos pintados en el suelo en los cuales juegan - un diseño de caracol con los números, el juego del tejo.

1.6- El momento después del recreo con actividades en aula:

Vuelven para el aula y la profesora entrega sus cepillos y se van para los baños a cepillar los dientes.

La profesora llama a los niños para el espacio del aula y juntos acompañan las canciones de la película, cantando y danzando. La profesora va explicando junto al nombre del animal, lo que hace, etc. Cantan también una canción de los indios que trabaja los números hasta 10.

La profesora va para los baños y todos los niños salen del aula. Cuando ella vuelve, pregunta porque hacen eso, ellos sonríen y lo encuentran muy divertido.

Enseguida la profesora empieza la próxima actividad que es con revista. Explica que deben rasgar la hoja de la revista en pedacitos pequeños con las manos. Algunos niños sacan la tijera, pero la profesora pide que la guarden. Los papeles son guardados para una actividad que harán otro día.

Mientras van rasgando los papeles hablan sobre distintos asuntos. Una niña dice el nombre de la profesora, pero no consigue pronunciar, la compañera le hace repetir varias veces. Los niños van charlando sobre lo que van hacer por la tarde en sus casas.

Algunos niños presentan facilidad en rasgar los papeles, otros no, siendo que la profesora auxilia, explicando. (Dificultad de coordinación motora fina)

Después de rasgar una cierta cantidad, la profesora pide organizar el aula porque se van jugar afuera, en el patio.

1.7- Momento en el patio:

El espacio es grande y los niños exploran la arena utilizando algunos juegos que son para jugar en la arena, que la profesora dice que las compradas las profesoras. Juegan en los balanceos, en los árboles, juegan con pelotas, la profesora contorna la cuerda para que salten.

Un niño sube en un árbol y está en una altura de más o menos 2 metros, quiere saltar, pero está inseguro, otro niño mayor de otro grupo habla: puedes saltar, y él salta.

La profesora organiza un juego para quién quiere practicar salto de altura y después de distancia.

La profesora interactúa junto a los niños, creando juegos, auxiliando, orientando, etc, todo el tiempo.

Cuando falta unos 10 minutos para terminar el clase, organiza los niños y juntos vuelven para el aula y aguardan la señal para volver para sus casas.

Fecha: 24/08/2010

Horario: 7 a las 11 horas

2ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

La llegada de los niños es como en otro día, aguardan la señal para entrar en aula.

1.2- Momento de actividades sobre el folclore:

La profesora empieza la clase explicando sobre el folclore. Dice que van a ver una película, que explicará mejor sobre el folclore. Socializa con ellos algunos nombres de leyendas. (Mula sin cabeza, lara, etc)

Cuando dice la leyenda de SACI, un niño dice que él (SACI) estaba en el tejado de su casa.

La película, atrae la atención de los niños, todos asisten con interés las leyendas: MULA SEM CABEÇA, (mula si cabeza) - BOTO COR DE ROSA, (botón de color rosa) - NEGRINHO DÓ PASTEREIRO, CURUPIRA, SACI PERERÊ, SAPO JURURÚ.

Después hace con los niños la interpretación oral. Pregunta: ¿Cuál más les gusto? Responderán: SACI. Qué era lo que él hacía? ¿Cuáles más recuerdan?

Invita a todos los niños para que bailen la música del SACI. Danzan juntos con mucha animación. Después de danzar la profesora hace actividad de relajamiento muscular, con elongación

Los niños se van a los baños y después se sientan en sus sillas. La profesora dice que van a escribir la palabra SACI, y todos van trabajando los fonemas hasta formar la palabra en el pizarrón.

Lee un verso que está en un cartel en aula:

O SACI
O SACI VIVE NA MATA (el Saci vive en la mata)
ELE PULA COM UM PÉ SÓ (él salta con un pie solo)
SUA ROUPA É VERMELHINHA (su ropa es roja)
FUMA CACHIMBO (fuma cachimbo)
ELE É MEU XODÓ. (él es mío xodó)

La profesora lee primero todo el verso, después lee una frase y los niños repiten juntos. El cartel tiene el diseño del SACI, hacen juntos la interpretación: su color, ropa, cachimbo, etc.



En seguida la profesora entrega una hoja con el verso y el diseño del SACI. Explora la palabra SACI, pide que circulen y pinten la palabra en la hoja, y también como escribir la palabra.

En la actividad, unos ayudan a los otros. La profesora se acerca a ellos siempre auxiliando cuando es necesario.

La profesora dice que pinten el SACI, como en el cartel y los árboles como quieran.

Los niños charlan libremente sobre los colores, donde está la palabra SACI, quién tiene miedo de SACI, mientras van haciendo la actividad.

Cuando terminan la actividad, la profesora entrega a ellos piezas para jugar.

1.3- El momento de juego de piezas en aula:

La libertad promueve la socialización de los juegos. Crean juntos carritos, casas, predios, robos, aviones, etc.

Una niña libremente va y elige un libro para mirar, otra organiza tablas de madera en la mesa.

Construyen carreteras y juntos imaginan el lugar, lo que está aconteciendo, lo que van a hacer. Durante el juego ocurren algunos conflictos de pegar las piezas, pero ellos mismos los resuelven.

Se quedan a jugar hasta el momento en que la profesora dice que está en el horario de servir la merienda.

1.4- El momento de merienda:

Como de costumbre juntos van hasta la cocina para agarrar la comida y vuelven para el aula y comen en sus mesas.

Las piezas permanecen en el suelo, algunos intentan jugar y comer al mismo tiempo, pero la profesora pide que primero coman. Los niños atienden a la profesora.

Quien termina de comer lleva su plato para la cocina y vuelve a jugar hasta escuchar lo señal del recreo.

1.5- El momento del recreo:

Ocurre con tranquilidad, como todos los días juegan juntos con todos los alumnos de la escuela.

Saltan la cuerda, corren por el espacio del patio y juegan en los juegos pintados en el suelo.

1.6- El momento después del recreo con actividades en el aula:

Vuelven para el aula y continúan jugando con las piezas.

Una niña viene hasta mí, me muestra sus piezas. Yo le pregunto: ¿a qué juegas hoy? Ella responde: juego a hacer la tarea.

Dos niñas en una mesa juegan a esconder la goma y el otro tiene que adivinar en que mano está.

Otro niño juega con carrito y habla que él es Felipe Masa (corredor de Formula 1).

Una niña saca la regla, apunta los números en la pared y los cuenta.

Después otro niño saca la regla y también cuenta los números.

- Un niño y una niña van hasta un cartel y leen los nombres de los compañeros. Consiguen leer algunos porque conocen la letra inicial del nombre y el sonido, otros el sonido no corresponde al nombre. El niño después cuenta en orden decreciente los números (10 - 9 - 8 - 7...), en seguida imita ser un policial y después saca la regla para apuntar las letras y leer el alfabeto, pero está muy alto en la pared y no lo consigue, así que luego desiste.

- Algunas niñas también juegan con los carritos. Aprenden a defenderse, no dejan a los chicos entrar al juego que montaron.

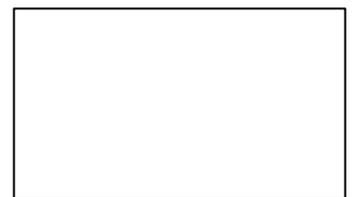
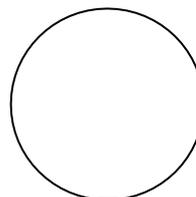
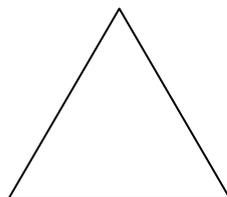
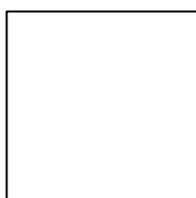
- Un niño embala un muñeco de peluche y canta para él. Pone la regla en la boca del muñeco como si él cantase.

Mientras los niños juegan la profesora llama un niño para hacer la evaluación diagnóstica, que fue enviada por la Secretaria Municipal de Educación y Cultura para ellas aplicaran con los niños, siendo que aplica la evaluación individual, para cada niño.

Cuando la profesora termina la evaluación, pide a los niños guardar los juguetes. Después de guardar todo, invita a los niños a hacer actividades de la escuela.

1.7- Momento de actividades en la acera:

La profesora diseña en el suelo las figuras geométricas:



- Pide a los niños que caminen sobre las formas geométricas en forma de tren. Saltan por las líneas de las figuras como el sapo, después como el Saci, saltan en un pie solo y así crean muchas maneras para explorar las figuras. La profesora lo hace junto con ellos.



- Orienta que va a decir el nombre de la figura y todos deben correr hasta ella.
- Después llama a los niños uno de cada vez y le dice la figura a la cual a deberá saltar.



Después de esa actividad lleva a los niños para el patio.

1.8- Momento de actividades en el patio:

En el patio juegan juntos con niños de otras aulas. Utilizan materiales en la arena, juegan el juego simbólico: uno es el hijo, otro el padre, la madre, hacen tarta de manzana e invitan a los compañeros a comer. Juegan también con pelotas y saltan cuerdas.

Un niño solo quiere jugar con la pelota, cuando otro niño la quiere él llora y no para hasta que le devuelven la pelota. La profesora intenta explicar que todos pueden jugar juntos con la pelota, pero él la quiere solo para él.

Juegan en el patio hasta un tiempo de 5 minutos antes de terminar el período de clase.

Fecha: 26/08/2010

Horario: 7 a las 11 horas

3ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños entran en el aula, van arreglando sus mochilas y mientras la profesora habla con una madre en la puerta del aula, ellos van sacando algunos juegos. Cuando la profesora entra en aula, pide para que guarden los juegos y todos pronto atienden la solicitud de la profesora. Luego dice que van a empezar a escribir la fecha en el pizarrón.

1.2- El momento de escribir la fecha:

Junto con los niños va escribiendo la fecha en el pizarrón. Pregunta: ¿Qué día es hoy? Un niño responde que es sábado. La profesora cuestiona, explica que los sábados no vienen para la escuela, pregunta - qué día fue ayer, para que los niños lo descubran, pero ella tiene que decir el día (jueves).

En el calendario escriben el número correspondiente al día y lo destacan.

Después de hacer la fecha, empiezan a cantar una canción y todos los niños van cerca de la profesora y se sientan en el suelo. Ya saben que van a oír una historia.

1.3- Momento de la historia:

Primero hacen juntos una oración.

Inician en la rueda una conversación y la profesora va introduciendo la historia que va a contar. La historia es en verdad una leyenda "LOBISOMEN".

Los niños se quedan curiosos con la leyenda y van haciendo preguntas mientras la profesora lee la leyenda, como las siguientes: ¿existe el mismo? ¿qué hace? ¿Él es grande?

Después de leer la leyenda la profesora dice a los niños que va a cantar con ellos canciones que ella cantaba cuando era niña y que algunas de ellos ya conozcan. Cantan y dramatizan: CIRANDA-CIRANDINHA, CARANGUEJO, RODA CUTIA, todos del folclore brasileño.

La profesora me invita para cantar y dramatizar con ellos y después me pide enseñar o cantar una canción con ellos. Canto y hago la coreografía con el cuerpo de la música del folclore ESCRAVOS DE JÓ.

Después de ese momento, pide a todos que se sienten en sus sillas para hacer otras actividades.

1.4- El momento de lectura:

Hacen juntos la lectura del alfabeto y después de los números expuestos en la pared. Leen también el verso del SACI que está en el cartel. Siempre los niños acompañan con interés.

1.4- Momento de actividades con tapitas:

La profesora entrega para cada niño 10 tapitas de botellas desechables.

Hacen juntos la contaje de las mismas - del 1 hasta el 10. La profesora crea situaciones de operaciones matemáticas, abarcando historia matemática con animales. Algunos niños acompañan el raciocinio y hacen las cuentas mentalmente y representan la cantidad en su mesa con las tapitas.

La profesora, después deja que ellos jueguen libremente con las tapitas, hacen torres, imitan que son carritos, etc

Pasa y recoge las tapitas y les entrega su cuaderno, que tiene ya una actividad fijada para hacer. La actividad es con numerales del 1 hasta el 10. Algunos niños van hasta los números fijados en la pared para copiar.

En la misma actividad tiene también números relacionados a cantidad, que deben pintar de acuerdo.

La profesora se queda cerca de ellos, ayudando y cuestionando para que consigan hacer la actividad.

Llega la hora de merendar y la profesora pide que dejen la actividad para terminar después, pero casi todos ya la hicieron.

1.5- El momento de merienda:

Van hasta la cocina para pegar la comida y vuelven al aula y comen en sus mesas. Todos comen y hablan que la comida está buena. Cuando terminan de merendar, llevan su plato hasta la cocina y aguardan el momento del recreo.

1.6- El momento del recreo:

Juegan juntos con todos los alumnos de la escuela, pero algunos se quedan más próximos a sus compañeros de aula, crean juegos de correr entre ellos.

En general, los juegos son los mismos, corren por el espacio del patio y juegan en los juegos pintados en el suelo.

1.7- Momento de actividades de capacitación para la gincana (COMPETICIÓN RECREATIVA):

Cuando vuelven del recreo, la profesora explica que tendrán una competición en la escuela en la semana de los niños (octubre, en conmemoración al día del niño), y que van entrenar para la misma.

Lleva a los niños hasta el cespced cerca de la escuela. Explica una de las tareas y después la hacen en la práctica.

Cuando empiezan es difícil para los niños comprender, pero la profesora repite más veces y va jugando junto a ellos hasta que entiendan



Después juegan con la pelota y en grupo al juego del huevo podrido. Hacen el juego hasta todos ser el huevo y después se van para el patio y para la arena.

Los niños juegan mucho, cambiando de juegos u materiales conforme sus intereses. Algunos se interesaron en aprender a equilibrarse en las piernas de madera.



Como siempre hay también alumnos de otras aulas ocupando el mismo espacio, siendo que los mayores van ayudando los menores que son ellos -Pré II.

Y cuando es 10h 55m se van para el aula, sacan sus mochilas y aguardan la señal para ir para casa.

VIII. Docente rojo

CMEI-Institución: "*Ser feliz*"

Presentación de interpretaciones pormenorizadas de la aplicación del instrumento de observación – registro en diario de campo

Fecha: 14/06/2010

Horario: 7 a las 11 horas

1ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños van llegando acompañados de alguna persona de su familia. La profesora los recibe en aula. Los niños se acuestan en sus sillas y van charlando con los compañeros. Después de unos 10 a 15 minutos ella lleva los niños hasta la acera donde es servida la 1ª merienda del día.

Al mismo tiempo todos los niños que estudian en ese CMEI toman juntos la merienda. La profesora sirve cada niño y cada grupo se queda sentado cerca.

El momento de la merienda es muy rápido, unos 10 minutos. Algunos niños que terminan antes caminan o intentan correr y jugar, pero la profesora llama la atención que no es momento para eso. Pide a los niños que se vayan a los baños y en seguida los lleva para el aula.

En ese grupo hay un niño con deficiencia física, que se queda con la silla de rueda y necesita de atención especial de la profesora.

1.2- El momento de actividad en el aula:

La profesora escribe la fecha colectivamente, solo cambia el día, porque lo demás de la fecha ya está escrito en el pizarrón.

Explica que van hacer una actividad de la Copa del Mundo, con la participación de la selección brasileña y para eso van hacer una bandera.

Entrega para los niños una hoja con la siguiente actividad: deben pintar los diseños, después recortar y montar la bandera para el juego de la selección del Brasil.

Mientras van pintando socializan los lápices de colores y van conversando sobre lo que quieren hacer después en el patio.

Un grupo de niños habla sobre los juegos que asistirán con su familia. Uno de los niños dice que su padre es de Brasil y él también.

La profesora explica la actividad utilizando la Bandera de Brasil, pero durante la actividad algunos niños preguntan los colores de cada parte nuevamente. La profesora entonces saca la bandera y la pone sobre la silla de ruedas, que es de un niño con necesidades educacionales especiales.

Los niños recortan solo las partes y después son auxiliados por la profesora para montar la bandera. La profesora, después de esa actividad invita a los niños para tomar la merienda.

1.3- El momento de la 2ª merienda:

La 2ª merienda es servida en el mismo lugar. Casi todos los niños comen la comida. Algunos escogen lo que quieren comer, piden para no servir la ensalada.

La profesora se sienta junto a ellos mientras van comiendo. Hablan que después de la merienda se van a jugar en el patio.

Después de comer van a los baños y van a cepillar los dientes. Vuelven para el aula y guardan sus banderas para llevar a sus casas y aclamar para la selección brasileña.

1.4- El momento de jugar en el patio:

El espacio del patio es grande y los niños exploran lo que pueden. Algunos se quedan jugando en la arena. Otros se van a recolectar semillas que caen de los árboles, hablando que van a cocinar. También hay otros que juegan en una tabla de madera haciendo movimientos de balanceo.



Hay algunas vajillas desechables que utilizan para jugar en la arena. Una niña busca una caja de madera y se sienta dentro de la misma, luego otros niños se aproximan para jugar con ella.

El juego simbólico está presente en el juego de hacer comida en las vajillas, en viajar con los carritos, de la muerte, etc.

Los niños exploran con libertad el espacio, crean sus juegos y escogen con quién y lo que quiere jugar. La profesora se acerca a ellos, orientando siempre cuando es necesario.

Después de unos 30 minutos, la profesora pide que laven sus manos y retornen al aula que sus padres ya están viniendo buscarlos.

Fecha: 15/06/2010

Horario: 7 a las 11 horas

2ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

La profesora aguarda los niños en aula. Mientras van llegando ellos van conversando y jugando con los colegas en aula. Es un tiempo de libertad que se expresan con naturalidad. Algunos corren mucho y hablan muy alto, siendo preciso a la profesora llamar la atención de ellos.

La profesora pide hacer fila para ir tomar merienda.

1.2- El momento de la merienda:

Momento de tranquilidad y también de conversar entre los niños. Casi todos comen, algunos hablan que desayunarán en casa, pero quieren comer nuevamente.

Como ya están acostumbrados unos niños se van luego a los baños y aguardan en la vereda a la profesora para ir para el aula.

1.3- El momento de actividades – la fecha y contar con materiales concretos:

La profesora en aula, hace con los niños la fecha. Después desarrolla actividades en las cajas con tapitas fijadas en el pizarrón. Observa que alguien debe ser metido en las cajas porque en algunas no hay la cantidad correspondiente al número.

Saca las tarjetas con los nombres de los niños para verificar quién será el ayudante del día y pide para que él ayudante cuente los niños, primero las niñas y después los varones y la profesora, escribe en el pizarrón la cantidad y hace la suma.

1.4- El momento de ver película:

La profesora dice que es día de ver la película. Ella coloca una película de diseño animado infantil. Los niños se quedan en sus sillas para mirar la tela. Mientras los niños miran la tele, la profesora termina un trabajo que los niños ya habían hecho otro día sobre la copa del mundo, para los niños poner en la cabeza y aclamar a la selección brasileña.

Algunos niños se concentran en la película, otros que están en la mesa que la profesora se sienta, miran lo que ella está haciendo.

Después de un tiempo, en el mismo CD empiezan otras historias de dibujos animados infantiles que abarcan canciones infantiles. Un niño sale de su silla y empieza a bailar solo, acompañando los personajes del dibujo. Luego más niños empiezan a bailar. Otros conversan sobre la danza del dibujo.

Cuando empieza otro dibujo algunos niños se aproximan de la tele y miran con atención. En el mismo CD hay canciones infantiles que los niños acompañan cantando cuando conocen la música. Después de casi 40 minutos de asistir la tele,

empiezan a distraerse. Algunos bailan, otros corren, otros conversan, hay un niño que se acuesta sobre la mesa, otros se quedan en la puerta...

La profesora apaga la película y avisa que es el horario de la merienda.

1.5- El momento de la 2ª merienda:

Los niños están bien agitados en la mesa, conversan mucho y algunos se cambian de lugar. La profesora llama la atención y pide que coman y no perturben a los otros.

Hablan de lo que les gusta comer, de las comidas citan carne, arroz y papas fritas.

Después de comer hacen la higiene bucal y se van a los baños. La profesora vuelve con ellos para el aula.

1.6 – Momento en aula – continúan viendo la película:

En aula mientras continúan con la actividad de ver película, los niños se quedan a voluntad, algunos danzan, otros conversan, hay otros que corren en aula y perturban el espacio de los otros. La profesora llama la atención y dice que va a apagar la película, si que ellos no se quedan quietos.

El niño que empezó a danzar, ahora está en frente de la tele y acompaña la coreografía que mira en la tele. En el grupo que la profesora está sentado tres niños miran lo que ella está haciendo, (organizando los trabajos que los niños ya hicieron), en otro grupo dos niñas solo observan, no participan en ningún momento de la actividad de bailar o correr en aula.

La profesora después de un tiempo, avisa que van a jugar en el patio y todos conmemoran y se quedan eufóricos para salir del aula.

1.7 – Momento en el patio:

En el patio, ocurren situaciones diferentes de juego. Hay niños que escogen jugar solos. Otros eligen una actividad y se quedan todo el tiempo en la misma. Una niña que también es más tímida en aula se queda sentada en un caja casi todo el tiempo a observar los otros.

Dos niños sacan luego vajillas y se van a juntar las semillas del suelo, son de árboles de manga. No demora mucho y más niños se van hasta ellos también a juntar semillas.

La profesora se queda cerca de ellos, orientando y solucionando conflictos cuando ocurren. Llama la niña que está sentada en la caja para jugar con los compañeros, pero ella no va.

En la arena los niños socializan las vajillas. Un niño se pone a hacer un gran agujero y llama la atención de los otros.

Una niña por casi todo el tiempo se ocupa en jugar solo con vajillas, colocando y cambiando la arena.

Después del tiempo de jugar en el patio, la profesora llama los niños para lavar las manos y volver para el aula.

En ese día la profesora entrega a ellos para llevar para su casa, un vaso de plástico con una planta. Hacen la experiencia de la germinación y las semillas ya brotaron y la profesora les entrego su vaso con la planta para que cuiden en su casa.



Cuando los padres vienen a buscar los niños, ellos, alegres muestran su planta y cuidan con cariño para no estropearla.

Fecha: 16/06/2010

Horario: 7 a las 11 horas

3ª Observación:

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños llegan y en el aula conversan mucho, caminan y algunos juegan, mientras la profesora organiza el material a ser usado en clase.

Ocurren conflictos que empiezan por situaciones de espacio, o simplemente por jugar y ellos mismos resuelven sin que la profesora intervenga, pues ella no lo percibe.

1.2- El momento de la 1ª merienda:

La merienda es té con galletas, que casi todos los niños comen. Quién ya ha comido, sale de la mesa y ocupa el espacio de la vereda para caminar y conversar, no se quedan en sus sillas.

Solos van a los baños y vuelven para el espacio de la vereda para volver juntos para el aula.

1.3- El momento actividad en aula:

La profesora escribe la fecha con ellos, solo cambiando el día de la semana, pues los otros dados ya están escritos.

Después entrega a los niños una hoja con la bandera del Brasil para que ellos colorean con los colores de la misma. Un niño pregunta el color que debe pintar en la parte del círculo. La profesora entonces pide a otro niño buscar la bandera y ella la pone en el tendedero para que los niños la miren y no cambien los colores. Algunos niños dicen que su mano duele de pintar.

La profesora después de que casi todos pinten el diseño entrega pedacitos de crepón de los colores de la bandera para que rasguen y hacer pelotas pequeñas para poner en la bandera. Algunos niños mientras hacen las pelotas van conversando sobre los juegos que asisten en la copa, pero para ellos el Brasil está en todos los juegos, luego algunos hablan que no es Brasil.

En un grupo comparan los tamaños de las tiras del papel y luego los otros niños también lo hacen. También ponen la tira de papel en la cabeza, imitando ser un ninja, uno empieza y todos lo imitan, se quedan mucho tiempo a explorar ese juego. Uno niño amarra el papel en la cabeza y lo deja todo el tiempo, hasta tener que hacer las pelotas con esa tira.

Mientras los niños van trabajando la profesora coloca CDs con músicas infantiles para que ellos puedan oír. La conversación es mucha, comparan el tamaño de las pelotas de crepón, algunos se olvidan de hacer las pelotas y solo conversan, siendo que es necesario que la profesora llame la atención, dice a ellos que terminen la conversación, sino no van a terminar la actividad.

En un grupo un niño crea también una manera de rasgar el papel con el rostro, diciendo que tiene mucha fuerza, otros lo imitan, hasta una niña que es muy tímida.

Otro niño coloca el pedacito de papel alrededor de su cintura. Descubre el tamaño de su cintura y muestra a los otros.

En otro grupo de tres niños uno que tiene más tiras de papel, empieza a jugar con otros papeles, el otro lo devuelve y así se quedan los tres jugando con los papeles, pues ninguno quiere los papeles.

Uno de los niños le pide a la profesora sentarse solo en una mesa para poder concentrarse y hacer las pelotas. Ello tiene dificultad en la motricidad fina y demuestra estar con sueño.



La profesora orienta para dejaren en la mesa todo como está, y que van a tomar la merienda.

1.4- El momento de la 2ª merienda:

Van juntos hasta la vereda para tomar la merienda que es servida por la profesora.

Algunos niños quieren sentarse en otro lugar que no sea junto a sus compañeros, pero la profesora llama la atención para que se queden en sus lugares, junto con el grupo.

Después de la merienda la profesora entrega los cepillos y se van a los a cepillar los dientes.

1.5- El momento de continuación de la actividad en aula:

Vuelven para el aula y continúan haciendo las pelotas de papel crepón. El niño que se queda solo en la mesa, está por jugar con algo simbólico, con sus manos, creo que puede ser una simulación de vuelo de avión. Algunos niños ya empiezan a pegar las pelotas en los espacios correspondientes en la bandera. El mismo niño que está solo se va hasta otro grupo y dice que el pegamento es suyo, el otro dice que no y empiezan a discutir, sin la profesora participas ellos mismos resuelven parar y él niño no entrega la plasticola.

La niña que es la más tímida ya terminó su trabajo y la profesora le pide para poner su trabajo en el varal.

Los otros van colando todas las pelotas. Algunos niños pegan pocas pelotas, porque no hacen muchas debido a la conversación y distracción.

Quién va terminando coloca su trabajo en el tendadero, hasta el momento que la profesora pide a todos guardar su trabajo porque es en la hora de ir a jugar en el patio.

1.6- El momento del patio:

Los niños tienen mucho espacio con sombra para explorar. Algunas veces la profesora les llama la atención para quedarse más cerca del lugar que ella se encuentra.

Parece que no saben a que jugar. Algunos empiezan a patear un balde viejo hasta que lo destruyen todo.

Una profesora de otro grupo que está en el patio se está pintando las uñas de los colores de la bandera del Brasil y también pinta las uñas de las niñas de ese grupo que quieren.

Una niña y dos niños juegan durante mucho tiempo con vajillas sobre una caja, haciendo comida.

La niña que es más quieta, se queda por mucho tiempo sentada en una caja solo a mirar los otros, pero en un momento percibo que se interesa en jugar con un compañero y toca la arena y empieza a soltarse más y se relaciona con algunos de los compañeros.



Un niño discute con un compañero por causa de una vajilla, la profesora llama su atención y dice que va hablar con su padre.

Cuando falta 15 minutos para terminar la clase la profesora pide que laven sus manos y vuelvan para el aula, agarren sus mochilas y aguarden a sus padres en la vereda.

IX. Docente lila

CMEI-Institución “*Sueño hermoso*”

Presentación de interpretaciones pormenorizadas de la aplicación del instrumento de observación – registro en diario de campo

Fecha: 08/06/2010

Horario: 7h a las 11h

1ª Observación

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños llegan y en el aula se van sentando en sus sillas que están separadas. Mientras esperan el inicio de la clase conversan unos con los otros, caminan y van conversando entre ellos, la profesora está en su mesa organizando su material.

1.2- El momento de la 1ª merienda:

La merienda es galleta con yogurt, la profesora llama a los niños por su nombre para agarrar la merienda en su mesa y vuelvan para su clase. Todos los

niños comen. Algunos repiten la merienda y la profesora sale a buscar un poco más de yogurt.

La profesora mientras van comiendo va orientando para comer lento, no conversar cuando tienen comida en la boca. Después borra el pizarrón y se sienta en su mesa mientras los niños van merendando y conversando.

Los varones en un grupo de cuatro charlan muy alto y uno de ellos pide la galleta del otro, siendo que ese no la entrega y habla para que él pida más a la profesora:

Una niña cuenta para otras que están próximas a su mesa que ganó una muñeca nueva de su madre.



Canta una canción con los niños sobre higiene y organiza a los niños para sacar su cepillo y formar fila para cepillar los dientes e ir a los baños. Siempre está junto a ellos, solicitando silencio y organizándolos para que no hagan barullo.

1.3- El momento en la clase de contar la historia:

Cuando vuelven para el aula, la profesora solicita que se queden sentados en el suelo, todos van muy apresurados y la profesora solicita que se queden más lejos uno del otro. Los niños charlan mucho y es difícil para ella organizar y conseguir que se queden en silencio para oír la historia. La profesora se queda callada, pero los niños no paran de conversar, siendo que nuevamente llama atención, hasta que todos se quedan en silencio. Un niño no va hasta el espacio para oír la historia, y la profesora lo llama, pero demora para ir hasta el grupo.

La profesora presenta el título del libro, el nombre del autor y de la editora. La historia es de un niño que posee un control y narra lo que puede hacer con ese control. La historia no despierta interés a los niños. Durante la historia los niños charlan y no prestan mucha atención. La profesora para despertar la atención de los niños, lee utilizando tonos de voz entonada, (alta baja, curiosidad, misterio...) conforme lo que se presenta en la historia, muestra el libro con los diseños y explica nuevamente con sus palabras. En una parte de la historia la conversación era demasiada y la profesora dice: no voy contar más la historia, pero continúa, así mismo la conversación.

Dos niñas charlan sobre lo que van hacer en sus casas por la tarde, y no prestan atención en nada de la historia.

A otro niño que está charlando mucho con sus compañeros, la profesora llama para salir del grupo y sentarse próximo a ella. Y la lectura de la historia se cierra sin más interpretaciones, porque los hace durante el cuento.

1.4- El momento de la actividad en la hoja:

La profesora organiza ahora los niños para que se sienten en forma de círculo y habla que cada uno puede contar algo para sus compañeros, lo que quieran contar.

Hablan más sobre lo que quieren de juguetes y lo que tienen en sus casas para jugar.

Un niño cuenta que fue pasear con su madre y pidió un presente pero no ganó. Otro dice que esta triste porque no tiene juguetes.

Una niña y otro niño no socializar con nadie, lo mismo la profesora hace preguntas como: quien lo dejó en la escuela hoy, que van hacer por la tarde, si su madre está en casa ...



1.5 – Momento de actividad en aula:

La profesora explica que mañana van hacer un trabajo para formar palabras de los dibujos y entrega a cada niño una hoja. Estando en las mesas separadas, de sus compañeros, unos van mirando el trabajo de los compañeros. Algunos miran los carteles en la clase con el alfabeto y van todo el tiempo preguntando a la profesora.

La profesora pone música suave, para los niños mientras van desarrollando la actividad.

Dos niños no hacen el trabajo conversando y se quedan conversando y juegan con carritos pequeños.

La profesora recoge los trabajos, lo mismo aunque no estén listos porque es la hora de la merienda.

1.6 – Momento de la 2ª merienda:

Nuevamente la profesora sirve uno cada vez en su mesa y ellos vuelven para sus mesas a comer. En el momento de la merienda charlan sobre lo que harán en el patio, cuando salgan del aula. Cuando terminan de merendar, limpian sus platos y lo ponen en un recipiente en la mesa de la profesora y mientras algunos aún están comiendo otros caminan, conversan, libremente por el aula.

Todos los niños comen la merienda y muchos piden para repetirse. La profesora continua dando instrucciones de varias maneras para el momento de la merienda, no conversar, comer y masticar bien los alimentos, etc

1.7 – Momento de actividades en el parque:

La profesora hace una actividad colectiva con los de grupo utilizando pelota. Todos participan, pero tienen mucha dificultad para hacer conforme la explicación de la profesora, algunos están distraídos y la profesora tiene que agarrar su mano para correr hasta el inicio de la fila. La actividad de formarse todos en fila, era para agarrar la pelota y pasarla por entre la piernas y cuando llega al último niño de la fila, ese debe agarrar la pelota, correr para el inicio de la fila y nuevamente pasar la pelota.

Después de esa actividad la profesora deja a los niños libres por el patio para que jueguen, siendo que siempre hay otras aulas juntas en ese horario. Se quedan jugando más con los compañeros de su aula. La profesora se queda cerca de ellos, cuidando, respondiendo preguntas de los niños solucionando algunos conflictos cuando ocurren.

Socializan juegos con materiales alternativos como copos, latas, vajillas pequeñas, y juegan con arena y piedra.

Ese momento de los niños en el patio va hasta casi el horario en que los padres vienen a buscarlos en CMEI y la profesora después de un tiempo, los llama para lavar sus manos y vuelven para el aula, se quedan en sus mesas, charlan libremente, hasta más unos minutos para el tiempo de llevar los niños hasta el espacio para que retornen a sus casas con sus padres.

Fecha: 10/06/2010

Horario: 7h a las 11h

2ª Observación

1.1- El momento de llegada de los niños:

Los niños llegan y en el aula se van sentando en sus sillas que nuevamente están separadas. La profesora entrega a los niños libros para mirar y ellos escogen libremente. Van narrando la historia en pequeños grupos, conforme la interpretación de los dibujos

Ese momento es de unos 20 minutos mientras esperan a los niños que van llegando a la escuela.

1.2- El momento de la 1ª merienda:

La merienda es galleta con yogurt nuevamente y conforme su organización, la profesora llama los niños por su nombre para poner la merienda en su mesa y volver para su clase. En ese día la profesora explica que deben comer luego porque van a salir del aula y harán un paseo por algunas calles del barrio para observar la limpieza o si hay basura. Solicita que observen y después van analizar como las personas cuidan del medio ambiente.

Cuando terminan de merendar, la profesora los llama y los organiza para formar fila para cepillar los dientes e ir a los baños.



1.3- El momento del paseo por las calles del barrio:

La profesora hace algunas orientaciones a los niños que deben tener durante el paseo, como, caminar todos juntos, no salir cerca de la profesora, cuidar en las calles los coches, observar el objetivo del paseo, como las personas cuidan del medio ambiente donde viven.

En el espacio externo la profesora organiza a todos los niños a una segura cuerda que no puedan soltar de ella durante el paseo, dice que es una manera para que todos se queden juntos.

En el paseo solo va la profesora, los niños y yo, porque estoy junto a ellos, la coordinadora explica que no precisa también acompañar y solicita para que ayude a cuidar de los niños.

La profesora entrega a los niños un saco pequeño para poner en una de sus manos y lleva algunos sacos mayores para recoger la basura que encuentren por el camino.

Durante el paseo, todo llama la atención de los niños, la profesora llama la atención de la basura, por que las personas no cuidan del barrio, las enfermedades que pueden causar, llama la atención cuando no hay basura, que todos deben cuidar así de sus casas y el entorno de ellas.

Para los niños, llama la atención también las personas, algunas los conocen, llama la atención los perros, los pájaros y también algunos objetos que encuentran por las calles y quieren utilizar para después jugar en la escuela.

Al final del paseo los niños junto con la profesora recogen dos sacos con basuras (residuos secos) y los dejan en la escuela para ser recogido por el camión de la basura.

Van hasta los baños y después vuelven para el aula para la merienda.

1.4 – Momento de la 2ª merienda:

En aula la profesora sirve uno cada vez en su mesa y ellos vuelven para sus mesas para comer. El asunto mientras van comiendo es sobre el paseo que hicieron. Hablan de los niños (dos varones) que no obedecieron a la profesora y soltaban siempre la cuerda. Algunas niñas conversaban sobre sus casas, que son limpias y no hay basura. La profesora se queda cerca pero pide que no conversen y si comen en silencio que aún van a jugar un poco en el espacio externo.

Cuando terminan, van solicitando a la profesora para salir, pero la profesora explica que todos van a salir juntos del aula, algunos salen sin la profesora van y vuelven, provocando cierto tumulto, hasta que la profesora llama la atención de ellos, diciendo que no van a salir más del aula.

1.5 – Momento de actividades en el parque:

En el espacio abierto, la profesora se queda cerca, girando una cuerda para que ellos salten. Después de un tiempo de esa actividad los niños libremente van a organizar otros juegos entre ellos, con copos en la arena, otros juegan en los juegos del parque.

La profesora se queda cerca para cuidar para que ninguno se golpee. El tiempo es solo de unos 20 minutos y llama a los niños para volver para el aula porque luego es el horario para volver a sus casas.

En el aula esperan unos 5 minutos, charlando libremente y después la profesora lleva a los niños hasta el espacio para retornar a sus casas con sus padres.

Fecha: 11/06/2010

Horario: 7h a las 11h

3ª Observación

1.1- El momento de llegada de los niños:

El inicio del clase siempre es la misma cosa, los niños llegan al aula y van sentándose en sus sillas que nuevamente están separadas. En ese día la profesora entrega a los niños unos cartones con dibujos y letras para que los niños jueguen.

Algunos consiguen encontrar los pares, otros van solo mirando y sacando para ellos los cartones, siendo que la profesora necesita orientar para socializar los cartones entre ellos. Otros niños intentan construir casas con los cartones y los socializan entre ellos. Mientras van jugando la profesora pone CDs con músicas infantiles.

La profesora recoge los cartones para organizar sus mesas para tomar la merienda.

1.2- El momento de la 1ª merienda:

En ese día la profesora canta con los niños una canción antes de tomar la merienda y luego solicita ayuda de un niño que está muy agitado para entregar los copos para sus colegas.

Dos niñas juntan las galletas y cuentan cuantas tienen, la profesora llama la atención y pide que coman las galletas, ya que tienen mucha actividad para hacer después.

El mismo niño pide para ayudar a recoger los copos, pero la profesora explica que cada uno deberá traer su copo, como siempre y que después va a solicitar para que ayude a la profesora en las otras actividades.

Como en las otras clases, cuando terminan de merendar, la profesora los llama y los organiza para formar fila para cepillar los dientes e ir a los baños.

1.2- El momento de la actividad colectiva:

En ese día la profesora hace la fecha y cuenta con ellos los niños presentes (niñas y varones) escribe los números en el pizarrón. Juntos hacen la lectura de los números y del alfabeto en los carteles del aula.

Después organiza en pequeños grupos a los niños y pone carteles en las mesas (4 carteles) para utilizar tinta y retratar a través de diseños el paseo del día anterior. Esa actividad a los niños les gusta mucho, pero la profesora todo el tiempo necesita orientar para retratar lo que observaron en el paseo, siendo que algunos no observan y van pintando sin preocuparse por lo que la profesora solicita, lo que provoca discusión entre ellos. Algunos se quedan tristes porque los compañeros hacen solo garabatos, y dicen que su dibujo está feo.

La profesora se queda agitada también, porque algunos niños no están haciendo conforme su orientación. Después de un tiempo pide a todos que se sienten en sus sillas, pide a algunos que la ayuden a guardar los materiales y organiza para lavar los pinceles, los niños deben esperar en aula, cuando retornan, lleva a los niños, a todos juntos para lavar sus manos e ir a los baños.

1.3- El momento de la 2ª merienda:

Cuando retornan para el aula ya es tiempo de tomar la merienda. La profesora sigue su organización, sirve los niños y ellos van comiendo en sus mesas, mientras charlan sobre el trabajo que hicieron, lo que cada uno diseña.

Un niño pide a la profesora que quiere pintar más, pero la profesora dice que no, porque están muy agitados.

Otros niños (varones) hablan de los carritos que tiene el aula, pero no puede jugar mientras están comiendo, porque la profesora no los deja.



La profesora, después de recoger los platos, organiza a los niños para ir juntos a los baños.

1.4- El momento de la historia:

La profesora pide a todos sentarse cerca de ella en el suelo para leer una historia para ellos. Como en el otro día, los niños no se quedan curiosos e interesados por la historia. La profesora solicita silencio y utiliza la expresividad creativa para llamar la atención de los niños, pero ellos no acompañan.

Conversan y provocan tumulto, hasta la profesora desiste y dice que está muy triste con ellos. Pide a todos que se sienten en sus sillas en silencio, hasta buscar la masita en su armario.

1.5 El momento de actividades con masita de modelar:

La profesora pide para agrupar sus mesas en pequeños grupos y entrega masitas de modelar, dejando que jueguen libremente sin la interferencia de la profesora.

Hacen muchas cosas, entre ellas, cobras, pelotas, carritos, imitando y socializando juegos simbólicos.

Todos juegan con interés y se quedan un buen tiempo con ese material. Cuando la profesora pide para recoger unos reclaman y piden jugar más, pero la profesora dice que no.

1.6 El momento de actividades en el patio:

Con poco tiempo para el horario en que los padres buscan los niños, la profesora deja a ellos que jueguen libremente en el patio y solo se queda cerca para cuidar. Hace mucho calor, pero a los niños no les importa y algunos corren por el espacio, otros se quedan en pequeños grupos jugando con copos y hojas de los árboles, diciendo que están haciendo comida, tipo de comida: arroz, pollo, ensaladas, etc...

Ese tiempo fue solo de 10 minutos y luego la profesora los leva para el aula, agarran sus materiales y se van hasta el espacio para aguardar sus padres.

ANEXO 9
TESTS DE EVALUACIÓN MOTORA (Rosa Neto)

DESCRIPCIÓN DEL EXAMEN

MOTRICIDAD FINA

EDAD	MATERIAL	ACTIVIDAD
4 años Colocar la línea en la aguja	Linha nº 60 y aguja de costura (1cm X 1mm. Cumplimento de la línea 10cm	Manos separados a una distancia de 10 cm. Pasar a línea por la aguja. 9 segundos. Ensayos: 2
5 años Hacer un nudo	Un par de cordones de zapatos de 45 cm y un lápiz	“Preste atención en lo que hago”. Hacer un no en un lápiz. “Con ese cordón, tu ira hacer un no en mi dedo, como yo hice en el lápiz
6 años Laberinto	4 diseños de labirinto deferentes (anexo). Un lápiz; El niño debe estar sentado en una mesa escolar	Con la mano derecha, trazar con un lápiz una línea continua de entrada hasta la salida del primero labirinto y, inmediatamente iniciar el próximo. Después de 30 segundos de reposo, empezar el mismo ejercicio con la mano izquierda.

MOTRICIDAD GLOBAL

EDAD	MATERIAL	ACTIVIDAD
4 años Saltar sobre el mismo lugar	Ninguno	Dar siete u ocho saltos sucesivamente sobre lo mismo lugar con las piernas un poco flexionadas. Errores: Los movimientos no ser simultáneos de ambas las piernas, el niño cair sobre el talón (los talones). Tentativas: dos
5 años Saltar una altura de 20cm	Dos soporte para una tira elástica fijada en las extremidades de ellos a una altura de 20 cm	Con los pies juntos saltar sin impulso una altura de 20 cm. Errores: tocar en lo elástico cair (a pesar de no tener tocado en el elástico) Tentativas: 3, siendo que 2 deben ser positivas.
6 años Caminar en línea reta		Con los ojos abiertos, caminar 2 metros sobre una línea reta, posicionando alternadamente el talón de un pie contra la punta del otro. Errores: salir de la línea; balancear; distanciar un pie del otro; ejecutar el procedimiento de modo incorrecto. Tentativa: tres

EQUILIBRIO

EDAD	MATERIAL	ACTIVIDAD
4 años Equilibrio con el tronco flexionado	Ninguno	Con los ojos abiertos, con los pies juntos y con las manos apoyados en la espalda, debiese flexionar el tronco en ángulo reto y mantener esta posición. Errores: movimientos con los pies; flexión de las piernas; tiempo inferior a 10 segundos.

		Tentativas: dos
5 años Equilibrio en las puntas de los pies	Ninguno	Mantenerse sobre la punta de los pie, con los ojos abiertos y con los brazos a lo largo del cuerpo, estando pies y piernas juntas. Duración: 10 segundos. Tentativas: 3
6 años Pie manco estático	Ninguno	Con los ojos abiertos, mantenerse sobre la pierna derecha, mientras la otra permanecerá flexionada en ángulo reto, con el muslo paralelo a derecha y ligeramente en abducción y con los brazos a lo largo del cuerpo. Descansar por 30 segundos y hacer lo mismo ejercicio con la otra pierna. Errores: bajar más de tres veces la pierna levantada; tocar con u otro pie en lo suelo; saltar elevarse sobre la punta de lo pie; balancear; Duración: 10 segundos. Tentativas tres.

ESQUEMA CORPORAL

Control del propio cuerpo

EDAD	MATERIAL	ACTIVIDAD
1 hasta 5 años Prueba de imitación de gestos simples (movimientos con las manos)		El niño de pie delante del examinador, imitará los movimientos de las manos y de los brazos que él realiza; el examinador quedará sentado próximo el niño para poder poner sus manos en posición neutra entre cada uno de esos gestos
6 hasta 11 años	Holea de papel cuadriculado con 25 cm x 18cm cuadrados (cuadro de 1 cm de lado), lápiz negro nº 2 y cronometro	La holea cuadriculada debe estar en sentido longitudinal. "Saque el lápiz. ¿Usted ve estés cuadrados? Hace los riscos como desear, pero apenas uno risco en cada cuadrado. Preste mucha atención y no salte ningún cuadrado porque no podrá volver atrás". El niño toma el lápiz con la mano que preferir (mano dominante). Empezar el teste lo más rápido que pude hasta completar el tiempo determinado. Estimular varias veces el niño: "Más rápido". Tiempo: 1 minuto

Ejemplo: Ensayo con 30 cuadrados, el teste con 100 o más

Preferencia lateral	Derecha ()	Izquierda ()
---------------------	-------------	---------------

ORGANIZACIÓN ESPACIAL

EDAD	MATERIAL	ACTIVIDAD
	Dos palitos de	Colocar los palitos sobre la mesa en sentido

4 años Prueba de los palitos	deferentes tamaños: 5 y 6 cm	paralelo, separados en 2,5 cm. ¿"Cuál es el palito más largo? Coloque el dedo en cima del palito más largo." Son tres pruebas, trocando los palitos de posición. De fallar en una de las tres tentativas, hacer tres más, siempre trocando las posiciones de los palitos. El resultado es positivo cuando el niño acierta tres tentativas o cinco de seis tentativas.
5 años	Un rectángulo de cartulina de 14cm x 10cm.	Colocar un rectángulo de cartulina de 14cm x 10cm, en sentido longitudinal, delante el niño. A su lado y un poco más próximo de ella, san colocadas las dos mitades del otro rectángulo, cortado en diagonal, con las hipotenusas para el exterior, separadas algunos centímetros.
6 años Derecha/izquierda - conocimiento sobre si		Identificar en sí mismo a noción de derecha e izquierda. El examinador no ejecutará ninguno movimiento, apenas el examinado. Total tres preguntas - todas deberán ser res pondidas correctamente: <ol style="list-style-type: none"> 1. Levantar la mano derecha 2. Levantar la mano izquierda 3. Indicar el ojo derecho

Ejemplo: "Muéstreme su mano derecha...". Tres aciertos sobre tres tentativas.

ORGANIZACIÓN TEMPORAL

4 años		Recorrer a las frases: "Usted va repetir": a)- "Vamos comprar pasteles para la madre". b)- El Joan gusta de jugar pelota".
5 años		Recuerdo de las frases: "bien, vamos continuar, usted va repetir". a)- "Joan va hacer un castillo de arena". b)- "Luís se divertí jugando futbol con su hermano".

ESTRUCTURA ESPACIO-TEMPORAL (6 hasta 11 años)

Reproducción por medio de golpes - Estructuras Temporales

Ensayo 1	00	Ensayo 2	0 0
Test 1	000	Test 11	0 0000
Test 2	00 00	Test 12	00000
Test 3	0 00	Test 13	00 0 00
Test 4	0 0 0	Test 14	0000 00
Test 5	0000	Test 15	0 0 0 00
Test 6	0 000	Test 16	00 000 0
Test 7	00 0 0	Test 17	0 0000 00
Test 8	00 00 00	Test 18	00 0 0 00
Test 9	00 000	Test 19	000 0 00 0
Test 10	0 0 0 0	Test 20	0 0 000 00

El examinador y el niño quedan sentados frente a frente, con un lápiz en la mano cada uno. “Usted, irá escuchar deferentes sonidos y, con el lápiz, irá repetirlos. Escuche con atención”:

- Tiempo corto: en torno de un cuarto de segundo (0 0), hecho con el lápiz sobre la mesa.
- Tiempo largo: en torno de 1 segundo (0 0 0), hecho con el lápiz sobre la mesa.

El examinador dará golpes de la primera estructura de la prueba, y el niño irá repetirlos. El examinador golpea otras estructuras , y el niño continua repitiendo. Mientras los tiempos cortos y largos son reproducidos correctamente, debiese pasar, de inmediato, a prueba.

Los movimientos (golpes con el lápiz) no podrán ser vistos por el examinador. Ensayos: se el niño fallar, hacer nueva demostración y nuevo ensayo. Debiese para en definitivo cuando el niño cometer 3 errores consecutivos. Eses periodos de tiempo son dificiles de apreciar, pero lo que importa en la realidad, es que la secesión sea correcta.

Simbolización (diseño) de Estructuras espaciales:

Ensayo 1	00	Ensayo 2	0 0
Test 1	0 00	Test 6	0 0 0
Test 2	00 00	Test 7	00 0 00
Test 3	000 0	Test 8	0 00 0
Test 4	0 000	Test 9	0 0 00
Test 5	000 00	Test 10	00 00 0

Las estructuras espaciales pueden ser representadas con círculos (diámetro de 3cm) colocados en un cartón. “Ahora, usted irá diseñar unas esferas - acá usted tiene un papel y un lápiz - de acuerdo con las figuras que iré muestra”.

Presentase, entonces, la primera estructura de ensayo, explicando se fuera necesario. “Muy bien, miro que usted entendió. Ahora, usted irá prestar bastante atención a las figuras que iré mostrar e irá diseñalas lo más rápido posible en este papel”. El niño case siempre y espontáneamente diseña ya un círculo. Tentativa: para la prueba se el niño errar dos estructuras sucesivas.

SIMBOLIZACIÓN DE ESTRUCTURAS TEMPORALES

a)- Lectura: reproducción por medio de golpes:

Ensayo 1	00	Ensayo 2	0 0
Test 1	000	Test 3	00 0
Test 2	00 00	Test 4	0 0 0
Test 5	00 00 00		

Las estructuras simbolizadas serán representadas exactamente de la misma manera que las estructuras espaciales (círculos colados sobre el cartón). “Vamos hacer algo mejor”. Son presentados, otra vez, los círculos en lo cartón, y, en vez del niño diseñalos, él dará pequeños golpes con el lápiz. Parar se ocurre errores en dos estructuras sucesivas

b)- Transcripción de estructuras temporales – Dictado.

Ensayo 1	00	Ensayo 2	0 0
----------	----	----------	-----

Test 1	0 00	Test 3	00 000
Test 2	000 0	Test 4	0 0 00
Test 5	00 0 0		

“Para finalizar las pruebas, será yo quien dará los golpes con el lápiz, y usted irá diseñarlos” Parar después de dos errores sucesivos.

RESUELTOS

Entendemos por éxito las reproducciones y las transcripciones estructuradas con claridad. Concedemos uno punto por un golpe o por diseño bien resuelto y totalizamos los puntos obtenidos en los diversos aspectos de la prueba. En todos los casos convén anotar:

- La mano utilizada;
- Sentido de las circunstancias;
- Comprensión de los simbolismo (con o sin explicación)

LATERALIDAD: (con las manos)

OBS: materiales ya especificados en la propia actividad.

1. Lanzar una pelota mano derecha	2. Utilizar un objeto (tijera, cepillo, etc)	3. Escribir, pintar, diseñar, etc.
-----------------------------------	--	------------------------------------

El niño está en pie, si ninguno objeto a lo alcance de su mano. “usted irá demostrar cómo realizar tale movimiento”.

Lateralidad con los ojos:

- Cartón con Buraco: cartón de 15 cm x 25 cm con un furo en lo centro de 0,5 cm de diámetro. “Fije bien el mirar en este cartón, a un buraco, y yo miro por el.” Demostración: el cartón sustentado por el brazo extendido va aproximándose lentamente del rostro. “hace lo mismo”.
- Telescopio (tubo largo de cartón) - Usted sabe para que sirva un telescopio? “ Sirve para visualizar un objeto (demostración). Tome, mire usted mismo”. (indicar un objeto para el niño)

1. Cartón con Buraco	2. Telescopio
----------------------	---------------

Lateralidad con los pies:

- Patear una pelota (pelota de 6 cm de diámetro) “Usted irá asegurar esa pelota con una de las manos, después irá soltarla e irá le dar un chute si déjala tocar en el suelo”. Tentativas: dos

1. Patear una pelota

Algunos niños realizaran algunas de las actividades allende de su edad llegando hasta las actividades para niños de 8 años y un número inferior a 10 niños de la edad de 9 y 10 años.

ANEXO 10

ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA
(Capovilla & Capovilla; 2007)

CONSCIENCIA FONOLÓGICA – (CAPOVILLA & CAPOVILLA, 2007)				
<p>1)- SÍNTESIS SILÁBICA: El niño debe unir las sílabas articuladas por el examinador, diciendo que palabra resulta de la unión. El investigador dice: vamos jugar el juego del robot, yo voy hacer de cuenta que soy un robot. Que habla las partes (sílabas) de las palabras lentamente (una sílaba por segundo), y usted debe adivinar lo que dijo el robot. ENTRENAMIENTO: qué palabra resulta de la unión de:</p>				
PA	PEL	-	-	PAPEL
PRO	FE	SSO	RA	PROFESSORA
TEST:				
LAN	CHE	-	-	LANCHE
CA	NE	TA	-	CANETA
PE	DRA	-	-	PEDRA
BI	CI	CLE	TA	BICICLETA
<p>2)- RIMA: el niño debe juzgar, dentro de tres palabras, cuales son las dos que terminan con el mismo son. Investigador: voy dije tres palabras, dos terminan con el mismo son y una termina con un son deferente. Diga cuales son las dos que terminan con el mismo son. TRENO: cuales palabras terminan con el mismo son:</p>				
BOLO	MALA	ROLO	-	BOLO e ROLO
BALEIA	SEREIA	CANOA	-	BALEIA e SEREIA
TEST:				
MAO	PAO	SÓ	-	MAO e PAO
QUEIJO	MOÇA	BEIJO	-	QUEIJO e BEIJO
PENTE	FOLHA	ORELHA	-	FOLHA e ORELHA
BONÉ	LOBO	CAFÉ	-	BONÉ e CAFÉ
<p>3)- ALITERACIÓN: el niño debe juzgar, dentro de tres palabras, cuales son las dos que empiezan con el mismo sonido. Investigador: voy dije tres palabras, dos empiezan con el mismo son y una empieza con un son deferente. Diga cuales son las dos palabras que empiezan con el mismo son. TRENO: cuales palabras empiezan con el mismo son:</p>				
INVEJA	INCHAR	UNIAO	-	INVEJA e INCHAR
TRABALHO	MESA	TRAZER	-	TRABALHO e TRAZER
TEST:				
FADA	FACE	VIOLA	-	FADA e FACE
ESCOLA	MENINO	ESTRADA	-	ESCOLA e ESTRADA
BONÉ	RATO	RAIZ	-	RATO e RAIZ
COLAR	FADA	COELHO	-	COLAR e COELHO
<p>4) SEGMENTACIÓN SILÁBICA: el niño debe separar una palabra hablada por el</p>				

aplicador en sus sílabas componentes. Investigador: voy dije una palabra, y ahora usted quién va fingir ser el robó, repitiendo la palabra bien divagar, diciendo cada parte separadamente TRENO:				
LIVRO	-	-	LI	VRO
BEXIGA	-	BE	XI	GA
TEST:				
BOLA	-	-	BO	LA
LAPIS	-	-	LA	PIS
FAZENDA	-	FA	ZEN	DA
GELATINA	GE	LA	TI	NA

ANEXO 11
 ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE NOCIONES PRE-NUMÉRICAS
 (Barbosa (2007))

INSTRUMENTO DE HABILIDADES PRE NUMERICAS (BARBOSA, 2007) (Adaptações de materiais)
<p>1)- REPRESENTACIÓN MENTAL Reproducción de la Orden Seriada - <u>Condición Visible</u> (Objetos heterogéneos) Investigador: "Mire lo que yo voy hacer." "Haga el suyo igual a lo mío." Después pregunta: "¿El suyo está igual a lo mío?" "¿Lo que usted pode hacer para el suyo quedarse igual a lo mío?" Ejemplo: 2 objetos: 1 CD y 1 palito 1.1 - (3) - 1 tortuga de EVA, 1 lápiz de madeira, 1tarjeta con el número 2; 1.2 - (4) - 1 tasa, 1 avión, 1caballo, 1plato; 1.3 - (6) - 1 flor de EVA, 1 cuchara, 1dado, 1carrito, 1 estrella de EVA, 1 llave;</p>
<p>2)- REPRESENTACIÓN MENTAL 2.1 - ¿Lo que usted ve? Diseños en forma padrón. Mostrar los cartones y el niño habla la cantidad de los diseños que he mirado. 2.2 - ¿Lo que usted ve? Dibujos en forma no - padrón. El niño cuenta los diseños, habla lo que ve. 2.2.1 - (1, 3, 8) 1 pájaro, 3 flores y 8 rodas 2.2.2 - (4, 5, 3) 4 peros, 5 varones y 3 peces</p>
<p>3) REPRESENTACIÓN MENTAL DE LOS NÚMEROS 3.1 - Contar hasta donde sabe los números.</p>
<p>4- CONTAR ACCIONES Investigador: Presenta para el niño un muñeco y dice: Ese muñeco adora dar saltos cuando yo pido para él. Las veces el salta bastante, las veces salta poco. ¿Vamos ver cuántos saltos él dará? Observe: El niño debe contar y hablar cuantos saltos él dio.</p> <p>4.1 - 3 batidas 4.2 - 4 batidas 4.3 - 6 batidas</p>
<p>5)- CUANTIDAD Me da "x" cantidad de objetos: Hablar para el niño poner objetos en la vasija. Retirar los objetos cada vez y posicionar nuevamente la vasija. 5.1- (3) - Ponga en la vasija: 3 dados. (homogéneos) 5.2 - (6) Ponga en la vasija: 6 flores de color rosa. (homogéneos) 5.3- (4) Ponga en la vasija: 2 carritos blancos y 2 carritos verdes (homogéneos de color deferente) 5.4 -(10) - Ponga en la vasija: 6 carritos amarillos, 3 carritos de color azul y 1 carrito</p>

rojo (homogéneos de color deferente)

6- OPERACIONES MATEMÁTICAS

Adicción con objetos y resueltos no-visibles (hacer con $3+1$ y $7+3$)

El investigador primeramente muestra a lo niño los objetos que serán usados, después el familiariza el niño con el juego usando las adiciones $2+1$ y $1+2$. Cuando el niño demostrar que entendió el juego el inicia las adiciones con el siguiente enunciado:

Yo voy colocar 3flores en esa vajilla (cuenta para el niño la cantidad y la coloca en la vajilla). Ahora yo voy colocar más 1 flor dentro de la vajilla.

¿Cuántas flores hay dentro de la vajilla ahora?

Yo voy colocar 7 carritos en esa vajilla (cuenta para el niño la cantidad y la coloca en la vajilla). Ahora yo voy colocar más 3 carritos dentro de la vajilla.

¿Cuántos carritos hay dentro de la vajilla ahora?

RESTA

Resta con objetos con el resuelto no visible: (hacer con: $3-1$ y $10-1$)

Lo mismo procedimiento como en actividad de adición.

Yo voy colocar 3 flores en esa vajilla. (cuenta para el niño la cantidad y la coloca en la vajilla).Ahora yo voy sacar 1 flor de dentro de la vajilla.

¿Cuántas flores hay ahora dentro de la vajilla?

Yo voy colocar 10 carritos en esa vajilla. (cuenta para el niño la cantidad y la coloca en la vajilla).Ahora yo voy sacar 1 carrito de dentro de la vajilla.

¿Cuántos carritos hay ahora dentro de la vajilla?

7- CONTAJE -

Cual número viene después - antes de lo "X"

7.1 ¿Qué número viene **después** del 3? (hacer también con el nº 7)

7.2 ¿Qué número viene **antes** de lo 4? (hacer también con el nº 6)

ANEXO 12

ACTIVIDADES EVALUATIVAS DE CONCIENCIA FONOLÓGICA Y HABILIDADES
PRE-NUMÉRICAS CON INCORPORACIÓN DEL MOVIMIENTO-
INSTRUMENTO NUEVO

INSTRUMENTO NUEVO – CONCIENCIA FONOLÓGICA Y MOVIMIENTO CORPORAL																																		
<p>1)- SÍNTESIS SILÁBICA - EQUILIBRIO: El niño debe unir las sílabas habladas por el aplicador, diciendo que palabra resulta de la unión. El investigador dijo: vamos jugar el juego del robó, yo voy hacer de cuenta que soy un robó. Voy dije las partes (sílabas) de las palabras y caminar un pasito para cada pedacito da palabra sobre la cuerda. Usted debe 1º hablar la palabra que él robó dijo y después caminar sobre la cuerda como yo, un paso para cada silaba. TRENO: que palabra resulta de la unión de:</p> <table border="1"> <tr> <td>PA</td> <td>PEL</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>PAPEL</td> </tr> <tr> <td>PRO</td> <td>FE</td> <td>SSO</td> <td>RA</td> <td>PROFESSORA</td> </tr> </table> <p>TEST:</p> <table border="1"> <tr> <td>LAN</td> <td>CHE</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>LANCHE</td> </tr> <tr> <td>CA</td> <td>NE</td> <td>TA</td> <td>-</td> <td>CANETA</td> </tr> <tr> <td>PE</td> <td>DRA</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>PEDRA</td> </tr> <tr> <td>BI</td> <td>CI</td> <td>CLE</td> <td>TA</td> <td>BICICLETA</td> </tr> </table>					PA	PEL	-	-	PAPEL	PRO	FE	SSO	RA	PROFESSORA	LAN	CHE	-	-	LANCHE	CA	NE	TA	-	CANETA	PE	DRA	-	-	PEDRA	BI	CI	CLE	TA	BICICLETA
PA	PEL	-	-	PAPEL																														
PRO	FE	SSO	RA	PROFESSORA																														
LAN	CHE	-	-	LANCHE																														
CA	NE	TA	-	CANETA																														
PE	DRA	-	-	PEDRA																														
BI	CI	CLE	TA	BICICLETA																														
<p>2)- RIMA - MOTRICIDAD GLOBAL: el niño debe juzgar, dentro de tres palabras, cuales son las dos que terminan con el mismo son. Investigador: voy dije tres palabras, dos terminan con el mismo son y una termina con un son deferente. Diga cuales son las dos palabras que terminan con el mismo son y salte en los aros con los diseños de esas palabras en el suelo. TRENO: cuales palabras terminan con el mismo son:</p> <table border="1"> <tr> <td>BOLO</td> <td>MALA</td> <td>ROLO</td> <td>-</td> <td>BOLO e ROLO</td> </tr> <tr> <td>BALEIA</td> <td>SEREIA</td> <td>CANOA</td> <td>-</td> <td>BALEIA e SEREIA</td> </tr> </table> <p>TEST:</p> <table border="1"> <tr> <td>MAO</td> <td>PAO</td> <td>SO</td> <td>-</td> <td>MAO e PAO</td> </tr> <tr> <td>QUEIJO</td> <td>MOÇA</td> <td>BEIJO</td> <td>-</td> <td>QUEIJO e BEIJO</td> </tr> <tr> <td>PENTE</td> <td>FOLHA</td> <td>ORELHA</td> <td>-</td> <td>FOLHA e ORELHA</td> </tr> <tr> <td>BONE</td> <td>LOBO</td> <td>CAFÉ</td> <td>-</td> <td>BONE e CAFÉ</td> </tr> </table>					BOLO	MALA	ROLO	-	BOLO e ROLO	BALEIA	SEREIA	CANOA	-	BALEIA e SEREIA	MAO	PAO	SO	-	MAO e PAO	QUEIJO	MOÇA	BEIJO	-	QUEIJO e BEIJO	PENTE	FOLHA	ORELHA	-	FOLHA e ORELHA	BONE	LOBO	CAFÉ	-	BONE e CAFÉ
BOLO	MALA	ROLO	-	BOLO e ROLO																														
BALEIA	SEREIA	CANOA	-	BALEIA e SEREIA																														
MAO	PAO	SO	-	MAO e PAO																														
QUEIJO	MOÇA	BEIJO	-	QUEIJO e BEIJO																														
PENTE	FOLHA	ORELHA	-	FOLHA e ORELHA																														
BONE	LOBO	CAFÉ	-	BONE e CAFÉ																														
<p>3)- ALITERACIÓN - MOTRICIDAD FINA: el niño debe juzgar, dentro de tres palabras, cuales son las dos que empiezan con el mismo son. Investigador: voy dije tres palabras, dos empiezan con el mismo son y una empieza con un son deferente. Diga cuales son las dos palabras que empiezan con el mismo son y toma los diseños de esas para poner en un saco de plástico. TRENO: cuales palabras empiezan con el mismo son:</p> <table border="1"> <tr> <td>INVEJA</td> <td>INCHAR</td> <td>UNIAO</td> <td>-</td> <td>INVEJA e INCHAR</td> </tr> <tr> <td>TRABALHO</td> <td>MESA</td> <td>TRAZER</td> <td>-</td> <td>TRABALHO e TRAZER</td> </tr> </table> <p>TEST:</p> <table border="1"> <tr> <td>FADA</td> <td>FACE</td> <td>VIOLA</td> <td>-</td> <td>FADA e FACE</td> </tr> <tr> <td>ESCOLA</td> <td>MENINO</td> <td>ESTRADA</td> <td>-</td> <td>ESCOLA e ESTRADA</td> </tr> <tr> <td>BONE</td> <td>RATO</td> <td>RAIZ</td> <td>-</td> <td>RATO e RAIZ</td> </tr> </table>					INVEJA	INCHAR	UNIAO	-	INVEJA e INCHAR	TRABALHO	MESA	TRAZER	-	TRABALHO e TRAZER	FADA	FACE	VIOLA	-	FADA e FACE	ESCOLA	MENINO	ESTRADA	-	ESCOLA e ESTRADA	BONE	RATO	RAIZ	-	RATO e RAIZ					
INVEJA	INCHAR	UNIAO	-	INVEJA e INCHAR																														
TRABALHO	MESA	TRAZER	-	TRABALHO e TRAZER																														
FADA	FACE	VIOLA	-	FADA e FACE																														
ESCOLA	MENINO	ESTRADA	-	ESCOLA e ESTRADA																														
BONE	RATO	RAIZ	-	RATO e RAIZ																														

COLAR	FADA	COELHO	-	COLAR e COELHO
<p>4) SEGMENTACIÓN SILÁBICA - MOTRICIDAD GLOBAL – ORGANIZACIÓN ESPACIAL: el niño debe separar una palabra hablada por el aplicador en sus sílabas componentes. Investigador: voy dije una palabra, y ahora usted quién va fingir ser el robó, repitiendo la palabra bien divagar y haciendo los movimientos para cada sílaba. Para una sílaba hacer el robó saltar. TRENO:</p>				
LIVRO	-	-	LI	VRO
BEXIGA	-	BE	XI	GA
TEST:				
BOLA	-	-	BO	LA
LAPIS	-	-	LA	PIS
FAZENDA	-	FA	ZEN	DA
GELATINA	GE	LA	TI	NA

INSTRUMENTO NUEVO - HABILIDADES PRÉ-NUMÉRICAS Y MOVIMIENTO CORPORAL

1)- REPRESENTACIÓN MENTAL (3 – 4 –6) - ESQUEMA CORPORAL

Reproducción de la Orden Seriada - Condición Visible (Objetos heterogéneos)

Investigador: “Mire lo que yo voy hacer.” “Haga el suyo igual a lo mío.”

Después pregunta: “¿El suyo está igual a lo mío?” “¿Lo que usted pode hacer para el suyo quedarse igual a lo mío?”

Investigador explica: - Saltear con un pie en tres aros y llevar los objetos hasta una caja, (solicitar ora que sea con el pie derecho, ora con el pie izquierdo), volver saltando con los dos pies juntos. Cerrar la caja que el aplicador he hecho y pedir para el niño hacer igual, la cantidad y la orden.

Ejemplo: (2) - 1 CD y 1 palito

1.1 - (3) - 1 tortuga de EVA, 1 lápiz de madeira, 1tarjeta con el número 2;

1.2 - (4) - 1 tasa, 1 avión, 1caballo, 1plato;

1.3 - (6) - 1 flor de EVA, 1 cuchara, 1dado, 1carrito, 1 estrella de EVA, 1 llave;

2)- REPRESENTACIÓN MENTAL - LENGUAGE – MOTRICIDAD FINA Y GLOBAL.

2.1 - ¿Lo que usted ve? Dibujos en forma padrón.

- Mostrar los cartones y el niño habla la cantidad de los diseños que he mirado y mostrará la cantidad representándola con los dedos de la mano.

2.1.1 - (4) coches

2.1.2 - (10) lápiz

2.2 - ¿Lo que usted ve? Dibujos en forma no - padrón.

El niño cuenta con los diseños, habla lo que ve y luego debe saltar conforme la cantidad de cada grupo de diseños.

2.2.1 - (1, 3, 8) 1 pájaro, 3 flores y 8 rodas

2.2.2 - (4, 5, 3) 4 peros, 5 varones y 3 peces

3) REPRESENTACIÓN MENTAL DE LOS NÚMEROS - ORGANIZACIÓN TEMPORAL

3.1 - Con un lápiz hacer batidas en la mesa y contar hasta el número que sabe. Seguir el ritmo de batida con la contaje de los números.

4- CONTAR ACCIONES - MOTRICIDAD FINA.

Investigador: Presenta para el niño un muñeco y dice:

Ese muñeco adora dar saltos cuando yo pido para él. Las veces el salta bastante,

las veces salta poco. ¿Vamos ver cuántos saltos el dará? Observe:

El niño debe contar los saltos del muñeco y utilizando tinta en sus dedos representar la misma cantidad de saltos en una hoola.

4.1 - 3 batidas - debe hacer 3 puntos con tinta; (de una color que escoger);

4.2 - 4 batidas - debe hacer 4 puntos con tinta; (de una color que escoger);

4.3 - 6 batidas - debe hacer 6 puntos con tinta; (de una color que escoger);

5)- - CUANTIDAD - ORGANIZACION ESPACIAL

Me da "x" cantidad de objetos:

Explicar para el niño la posición de las vasijas - una a la derecha y otra a la izquierda, hacer un ejemplo con la cantidad 2.

Hablar para el niño poner objetos en la vasija ora a su derecha, ora a su izquierda.

Retirar los objetos cada vez y posicionar nuevamente las dos vasijas, una a su derecha otra a su izquierda.

5.1- (3) - Ponga en la vasija a tu derecha: 3 dados. (homogéneos)

5.2 - (6) Ponga en la vasija a tu izquierda: 6 flores de color rosa. (homogéneos)

5.3- (4) Ponga en la vasija a tu derecha: 2 carritos blancos y 2 carritos verdes (homogéneos de color deferente)

5.4 -(10) - Ponga en la vasija a tu izquierda: 6 carritos amarillos, 3 carritos de color azul y 1 carrito rojo (homogéneos de color deferente).

6- OPERACIONES MATEMATICAS - MOTRICIDAD GLOBAL

Adicción con objetos y resueltos no-visibles (hacer con 3+1 y 7+3)

El investigador primeramente muestra a lo niño los objetos que serán usados, después el familiariza el niño con el juego usando las adiciones 2+1 y 1+2. Cuando el niño demostrar que entendió el juego el inicia las adiciones con el siguiente enunciado:

El investigador habla para el niño: Lleva (caminar en una línea reta unos 3 metros, haciendo el juego simbólico de que era una para atravesar el rio), 3 flores y las ponga en la vajilla y tapa.

Ahora usted vuelva nadando saque más 1 flor para colocar en el tesoro (vajilla).

Pregunta para él niño: ¿Cuántas flores hay en la vajilla?

El investigador habla para el niño: Lleva (caminar en una línea reta unos 3 metros, haciendo el juego simbólico de que era una para atravesar el rio), 7 carritos y las ponga en la vajilla y tapa.

Ahora usted vuelva nadando y saque mas 3 carrito y ponga en el tesoro (vajilla).

Pregunta para él niño: ¿Cuántas carritos hay en el tesoro?

RESTA:

Resta con objetos y resueltos no-visibles (hacer con 3-1 y 10-1)

Lo mismo procedimiento como en actividad de adición.

El investigador habla para el niño: Lleva (caminar en una línea reta unos 3 metros, haciendo el juego simbólico de que era una para atravesar el rio), 3 flores y las ponga en el tesoro (vajilla) y tapa.

Pregunta: Cuantas flores hay en el tesoro?

Ahora voy te dar 1 flor para llevar nadando para el otro lado del rio y plantar. El profesor saca 1 flor y entrega para el niño. Cuando el niño llega del otro lado del rio, el profesor pregunta: Cuantas flores se quedaran en el tesoro (vajilla)?

Pregunta para él niño: ¿Cuántas flores hay en la vajilla?

El investigador habla para el niño: Lleva (caminar en una línea reta unos 3 metros, haciendo el juego simbólico de que era una para atravesar el rio), 10 carritos y las ponga en el tesoro (vajilla) y tapa.

Pregunta: ¿Cuántas carritos hay en el tesoro?

Ahora voy te dar 1 carrito para llevar nadando para el otro lado del rio para usted

pasear. El profesor saca 1 carrito y entrega para el niño. Cuando el niño llega del otro lado del río, el profesor pregunta: ¿Cuántos carritos se quedaron en el tesoro (vajilla)?

7- CONTAJE – EQUILIBRIO

“Cual número viene después de lo (3, 7)” y “Cual número viene antes de lo (4, 6)”

El niño responde el número y después se queda con un pie erguido y cuenta hasta ese número que dice, bien de pasito.

7.1 ¿Qué número viene **después** del 3? (hacer también con el nº 7)

7.2 ¿Qué número viene **antes** de lo 4? (hacer también con el nº 6)