

Cuerpo y movimiento en las guías docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales de Educación Infantil: un estudio de caso

Body and movement in the teaching guides of Social Science Didactics in Early Childhood Education: a case study

Alberto San Martín, Ana Garrido Aroz
Universidad de Burgos (España)

Resumen. Las nociones espaciotemporales son un objetivo fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales, con importantes implicaciones corporales y motrices para su aprendizaje en Educación Infantil. Muchos estudios abordan las dimensiones corporal y motriz en áreas tradicionales como la Educación Física, sin embargo, en la revisión del conocimiento existente, apenas existen trabajos que estudien dichas dimensiones en la formación del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. El objetivo de este estudio es conocer en qué medida las guías docentes seleccionadas de las asignaturas del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de Educación Infantil, incorporan en sus epígrafes contenidos relativos a la formación del profesorado en competencias motrices y cuerpo implicado para la enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil. Para ello, se parte de un modelo de Estudio de casos con metodología mixta cuantitativa-cualitativa. Se sigue un procedimiento en fases y se emplea el software de gestión de corpus y análisis de texto, Sketch Engine. Los resultados informan de la escasa presencia de las dimensiones corporales y motrices en la formación docente en todas las dimensiones de análisis de las guías docentes lo que evidencia la falta de interés del ámbito corporal en la formación inicial del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Como conclusión, se señala la pervivencia en el currículo docente universitario de concepciones tradicionales basadas en la perspectiva cartesiana de separación cuerpo-mente.

Palabras clave: Cuerpo; Didáctica de las Ciencias Sociales; Educación Infantil; formación del profesorado; movimiento.

Abstract. Spatial-temporal notions are a fundamental objective in the teaching of Social Sciences, with important bodily and motor implications for their learning in Early Childhood Education. Many studies deal with the physical and motor dimensions in traditional areas such as Physical Education, however, in the review of existing knowledge, there are hardly any works that study these dimensions in the training of Social Science Didactics teachers. The aim of this study is to find out to what extent the teaching guides selected for the subjects in the Social Sciences Didactics Area of the Early Childhood Education Degree include in their headings content relating to teacher training in motor skills and the body involved in the teaching of Social Sciences in Early Childhood Education. For this purpose, a case study model with a mixed quantitative-qualitative methodology is used. A phased procedure is followed and the corpus management and text analysis software, Sketch Engine, is used. The results report the scarce presence of the corporal and motor dimensions in teacher training in all the dimensions of analysis of the teaching guides, which shows the lack of interest in the corporal sphere in the initial training of teachers of Didactics of Social Sciences. In conclusion, we point out the persistence in the university teaching curriculum of traditional conceptions based on the Cartesian perspective of the mind-body separation.

Key words: Body; Social Sciences Didactics; Early Childhood Education; teacher education; movement.

Fecha recepción: 21-12-22. Fecha de aceptación: 20-06-23

Alberto San Martín
jasan@ubu.es

Introducción

La geografía y la historia son dos de las disciplinas tradicionales que se constituyen en ejes vertebradores de los currículos en la enseñanza de las Ciencias Sociales (Hernández, 2000; Prats, 2002; Thornton, 2008; Hernández, 2014). A través de su didáctica, la geografía y la historia contribuyen a la construcción de nociones esenciales sobre espacio y tiempo (Herrero, 2012). Trabajos como los de Gómez y Millares (2017) y Licerias y Romero (2016) han señalado la importancia que tiene el aprendizaje de las dimensiones espaciotemporales para la comprensión de la realidad social.

En Educación Infantil (en adelante EI), el espacio y el tiempo son elementos básicos para la comprensión del entorno. La acción y el juego de la niña y del niño suceden en un espacio y tiempo determinados. Es lo que Barret (1991) denomina pedagogía de la situación como una pedagogía vivencial cuyos ejes principales son el tiempo y el espacio. Este proceso de exploración del espacio vital se produce necesariamente a través de la implicación del cuerpo y de la motricidad pues requiere el control de la lateralidad, la

realización de giros, desplazamientos, movimientos, ritmos y manipulación de objetos (Rael, 2009; Barrero et al. 2016). Promover el aprendizaje de nociones espaciotemporales a través del movimiento y de la manipulación de objetos o artefactos escolares ha brindado buenos resultados en contextos educativos (Aubrey et al., 2003; Papandreou y Tsiouli, 2022). Dichos resultados no sólo son beneficiosos para la salud, sino que también mejoran el aprendizaje y los resultados académicos (Watson et al. 2017) desde un enfoque pedagógico integral (Bàssoli de Oliveira et al. 2021).

En la enseñanza de las Ciencias Sociales el tiempo es una coordenada fundamental que, en los primeros años de la etapa, queda marcada por los ritmos biológicos y las vivencias corporales dentro del espacio sociocultural del alumnado (Rael, 2009). Según avanza la edad, se van logrando destrezas motrices asociadas a ritmos y estímulos sonoros hasta adquirir nociones de intervalos temporales de duración, simultaneidad, sucesión, presente, pasado o futuro (Cuenca, 2008; Rael, 2009). El progresivo afianzamiento de las nociones temporales, de acuerdo al avance en el desarrollo de la niña y del niño, ha centrado el interés de numerosas investigaciones interesadas en el tratamiento didáctico

y corporal de nociones más abstractas como son el tiempo cronológico y el histórico en edades tempranas (Cuenca, 2008; Pagès y Santisteban, 2010; Cooper, 2019; San Martín, 2021).

Millares y Rivero (2012) coinciden en señalar la importancia del uso de metodologías basadas en los juegos de simulación, las dramatizaciones, el uso del disfraz y las manipulaciones de objetos y réplicas del pasado para la adquisición de nociones de temporalidad. El cuento y el cuento motor son recursos activos que facilitan, a través del desarrollo de habilidades motoras, el aprendizaje de nociones temporales (Vivas, et al., 2022). Otros estudios se han centrado en la enseñanza del tiempo prehistórico, por ejemplo, San Martín (2021) abordó la enseñanza de temporalidades remotas a través de movimientos de yoga, para que el alumnado conozca los cambios producidos en el cuerpo humano a lo largo de la evolución humana. Por otro lado, Bardavio y Mañé (2017), a través de la experimentación didáctica en arqueología, defiende un modelo de enseñanza activa y experimentadora, en la línea del modelo *hands on* (Vicent et al., 2015) que propone tocar y manipular objetos para acceder desde los sentidos y el cuerpo a la historia y la cultura.

En el aprendizaje de la dimensión espacial también se producen una serie de implicaciones motrices y corporales relacionadas con la inteligencia kinésico-corporal (Gardner, 2011) y que, en edades tempranas, permite el desarrollo de experiencias entorno a nociones de orientación, situación, tamaño, dirección, formas, etc. (Rael, 2009). La neuroeducación continúa abordando la necesidad que niñas y niños tienen de interacción constante de su cuerpo con el entorno (Missana et al., 2014). Ya en EI, los itinerarios urbanos contribuyen al descubrimiento de lo que Cabanellas y Eslava (2005) han denominado “territorios vitales de la infancia” y que implica necesariamente el desarrollo de competencias motoras (Ayala et al. 2021). Los espacios son también contenedores de realidades sociales y culturales pretéritas a las que se puede acceder a través de la manipulación, la didáctica del objeto y las teatralizaciones, comprometiendo significativamente el cuerpo, las emociones y los sentidos (Santacana y Martínez, 2016).

Tal como se recoge en estos estudios y experiencias educativas, la enseñanza de nociones espaciotemporales en EI, dentro del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales, exige al profesorado aplicar dinámicas corporales provenientes de la psicomotricidad, el juego dramático, la manipulación, el teatro o el yoga, entre otros. Comporta una presencia corporal y motriz que no es exclusiva solo de las horas de educación física. Así lo han justificado estudios como los de Vaca (2005) o Fuente (2013) que demuestran que el cuerpo y el movimiento deben estar presentes en el desarrollo de cualquier objetivo, asignatura o contenido curricular. También la legislación educativa escolar se expresa en esta dirección. El *Decreto 37/2022* (2022) de Castilla y León por el que se establece el currículo de EI señala que, el área de Descubrimiento y exploración del entorno, que es el área que recoge aprendizajes cardinales en la enseñanza de las Ciencias Sociales, se debe abordar didácticamente desde el

cuerpo y el movimiento.

Pese a estos avances, aún son muchas las dificultades para la plena integración curricular del cuerpo y del movimiento en la enseñanza de las Ciencias Sociales en EI. Diversos estudios detectan barreras formativas en la integración del movimiento tanto en profesorado activo como en formación inicial (Michael et al., 2019; Arufe, 2020; Prados, 2020; Morales y López, 2022). En palabras de Santamaría (2013):

Se hacen evidentes las dificultades que muchos docentes tienen a la hora de exponerse corporal y motrizmente ante sus alumnos. Se sienten cómodos con la transmisión oral pero cuando tienen que realizar una actividad motriz de forma consciente y ejemplarizante, surgen los miedos, las limitaciones, los bloqueos. Lo que supone que también el cuerpo del profesor debe reeducarse, adaptarse y reajustarse, para poder así ser capaces de escuchar el cuerpo del niño y comprender sus mensajes, sus demandas, sus necesidades, sus deseos. (p. 123).

Son muchos los estudios que abordan la importancia del cuerpo y del movimiento desde el ámbito disciplinar de la Educación Física (Nielsen et al. 2020), pero apenas existen trabajos que lo afronten desde la Enseñanza de las Ciencias Sociales. En este trabajo, lo vamos a hacer desde el estudio de las guías docentes del área. De acuerdo a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior, las guías docentes deben recoger los elementos clave de una asignatura para orientar la formación, como son los objetivos, los contenidos o las competencias, entre otros (Universidad de Valladolid [Uva], 2008, p.13). A partir de aquí nos preguntamos: ¿Las guías docentes de didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de EI recogen en sus programas medidas de formación que preparen al profesorado para abordar la enseñanza desde un cuerpo y un movimiento implicados?

Método

Objetivo

El objetivo de este estudio es conocer en qué medida las guías docentes de las asignaturas del Área de Didáctica de las Ciencias Sociales del Grado de EI, presentes en la muestra, incorporan en sus epígrafes contenidos relativos a la formación y capacitación del profesorado en competencias motrices y cuerpo implicado para la enseñanza de las Ciencias Sociales en EI.

Muestra

El tipo de muestreo empleado es no probabilístico y de conveniencia, por la posibilidad de acceso a las guías docentes a través de las sedes electrónicas de dichas universidades, lo que facilita la disponibilidad de la información requerida en el momento de la realización de la investigación. La muestra está compuesta por las guías docentes ($n=4$) vigentes del Grado de Maestra y Maestro de EI, pertenecientes al área de Didáctica de las Ciencias Sociales de las cuatro universidades públicas castellanoleonesas.

Los criterios de selección de las cuatro guías docentes se

basan en la adscripción de todas ellas al ámbito disciplinar de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Las cuatro guías corresponden a asignaturas homólogas del Grado de Educación Infantil que se imparten en las universidades de Burgos, León, Salamanca y Valladolid. Todas ellas tienen como finalidad suministrar los conocimientos necesarios para que el profesorado en formación inicial conozca la importancia del aprendizaje de las Ciencias Sociales y los fundamentos científicos de su currículo en EI (tabla 1). Comparten todas ellas dos rasgos comunes e identificatorios en sus objetivos, por un lado, analizan los principios curriculares de la enseñanza de las Ciencias Sociales en EI y, por otro, estudian las características de comprensión del espacio y del tiempo en la etapa.

Tabla 1.
Identificación de la muestra de estudio.

Universidad	Asignatura/ Denominación	Curso en el que se imparte
Universidad de Burgos	Las Ciencias Sociales y su desarrollo curricular en EI	4º Curso
Universidad de León	Aprendizaje de las Ciencias Sociales	4º Curso
Universidad de Salamanca	Aprendizaje de las Ciencias Sociales en EI	2º Curso
Universidad de Valladolid	Desarrollo curricular de las Ciencias Sociales en EI	3º Curso

Fuente: elaboración propia.

Diseño

Se parte de un modelo de Estudio de casos en educación a partir de distintas técnicas de análisis y recogida de datos. Con ello, se analiza en el contexto particular de las guías seleccionadas, la presencia-ausencia de cuerpo y motricidad en la formación inicial del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales. Este modelo metodológico permite tratar un tema aún no abordado en su contexto, comprender su realidad educativa y desvelar significados para tomar decisiones (Simons, 2011). Este estudio se dirige a una muestra limitada, que si bien nos permite conocer satisfactoriamente el caso específico que aborda, no pueden generalizarse sus resultados.

Se sigue, para ello, una estrategia metodológica mixta. Por un lado, cualitativa, basada en el análisis de contenido (Van Dijk, 2009). A través del análisis de contenido de las guías docentes observamos la presencia o ausencia de términos relativos al cuerpo y al movimiento en la formación docente de profesorado de didáctica de las Ciencias Sociales. Pretendemos analizar las convenciones, las tendencias o los valores de una determinada cultura educativa en las guías docentes y, por lo tanto, en su contexto universitario (Halliday y Matthiesen, 2004). Por otro, cuantitativa, a través de análisis descriptivo a partir de frecuencias relativas y absolutas, para identificar tendencias porcentuales de aparición de palabras relativas al cuerpo y al movimiento que ayuden, más tarde, a triangular y contrastar resultados.

Procedimiento e instrumentos

Se sigue un procedimiento en dos fases (F1-F2). En primer lugar (F-1), para el análisis de contenido de las guías docentes, se diseña una matriz *ad hoc*, de vaciado de datos,

confeccionada a partir de tres referencias:

- De las directrices del Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- De las aportaciones de Zabalza (2007) y Álvarez-Pérez et al. (2018) sobre los elementos de que consta una guía docente.
- De los elementos de que constan las guías docentes de la muestra que son estructuradores y comunes en las cuatro guías docentes.

Tanto la normativa como los autores referidos, describen las dimensiones analíticas que deben tener las guías docentes para su ajuste al modelo formativo común exigido a partir de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. A tal efecto, la matriz utilizada consta de los ocho elementos esenciales para impartir la docencia y orientar el proceso de estudio como son: los créditos, el tipo de asignatura, los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología, las actividades y la evaluación. Para identificar de forma concreta la presencia-ausencia del cuerpo y de las competencias motrices en cada una de estas ocho dimensiones analíticas, se ha desglosado cada una de ellas en unidades de significado formuladas a modo de preguntas clave. La presencia-ausencia del cuerpo y del movimiento en dichas unidades de significado es valorado a través de una escala dicotómica (SI/NO) y del registro de observaciones realizadas a través del análisis textual (tabla 2).

Tabla 2.
Matriz de vaciado de datos.

Unidades de contexto	Unidades de significado	SI/NO	Observaciones
Créditos	1. ¿El número de créditos representa también la parte que asume la presencia corporal y de movimiento en el desarrollo de la asignatura?		
Asignatura	2. ¿Se indica el carácter o tipo de asignatura? 3. ¿Garantiza el desarrollo de las capacidades integrales del alumno incluidas las motrices?		
Objetivos	4. ¿Existen entre los objetivos de aprendizaje alguno que contemple el cuerpo y el movimiento para la enseñanza de las Ciencias Sociales?		
Competencias	5. ¿Se indica alguna competencia que guarde relación con el tratamiento del cuerpo? 6. ¿Se indica alguna competencia que guarde relación con la motricidad? 7. ¿Las competencias relacionadas con el cuerpo y la motricidad (si las hubiese) se relacionan con las actividades?		
Contenidos	8. ¿Hay contenidos que incluyan el cuerpo y el movimiento para la enseñanza de las CCSS?		
Metodología	9. ¿La metodología contempla el cuerpo como dimensión referencial de aprendizaje? 10. ¿Se proponen métodos que impliquen la presencia física del alumno en movimiento?		
Actividades	11. ¿Hay actividades que impliquen movimiento dentro o fuera del aula?		
Evaluación	12. ¿Figuran criterios de evaluación relativos a la presencia corporal y la competencia motriz en la enseñanza de las Ciencias Sociales?		

Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar (F-2), se procede a analizar el corpus de texto conformado por las cuatro guías docentes. Se

utiliza, para ello, el software de gestión de corpus y análisis de texto, *Sketch Engine* para analizar los marcadores morfosintácticos y léxicos de los roles de tema. A continuación, se concretan palabras semilla, es decir, palabras clave representativas del tema de estudio que guardan relación directa con las unidades de significado. Estas palabras son: cuerpo, corporal, competencia motriz, movimiento, motriz, psicomotricidad, física/o, juego, manipulación y experimentación. A través del software, procedemos a realizar tres tipos de operaciones. Uno: conteos de cantidad de apariciones y frecuencias de las palabras semilla que aparecen en el corpus. Dos: concordancia o búsqueda de contextos en los que aparecen combinaciones de palabras semilla. Y tres: obtención de los *N-gramas* (expresiones multipalabra) más característicos del corpus para determinar su proximidad o distancia de significado en relación al cuerpo y al movimiento. La búsqueda de *N-gramas* nos brinda la posibilidad de hallar los verbos de mayor frecuencia de aparición. A continuación, a través de la taxonomía de Bloom, se identifican el tipo de capacidades asociadas a los verbos de mayor presencia, con la intención de determinar cuáles de ellos se asocian a la presencia corporal y a la competencia motriz en la formación docente en el aula.

Resultados

La Fase-1 se abre con el análisis de los créditos. La matriz no recoge referencia a ningún crédito de la asignatura que esté destinado a la presencia corporal y de movimiento del profesorado en formación inicial. Esta característica de las guías docentes es común en las cuatro universidades estudiadas.

La segunda unidad de contexto sobre el tipo de asignatura, señaló que: las cuatro guías de la muestra tipifican la materia como obligatoria. Las guías estudiadas no desarrollan de forma completa las capacidades integrales del alumnado puesto que, en ninguna de ellas, se hace referencia textual al desarrollo de capacidades relacionadas con aspectos corporales y motrices.

La tercera unidad de contexto versa sobre los objetivos. La guía de la Universidad de Burgos (UBU), cita el juego simbólico y de representación de roles, sin embargo, no constan las bases corporales y psicomotrices que posibilitan aprender a desarrollar dicho juego y dichas representaciones. La guía de la Universidad de Salamanca (USAL) hace alusión a utilizar saberes disciplinares y multidisciplinares sin considerar la importancia del cuerpo y del movimiento en la formación. La guía de la Universidad de Valladolid (UVA), puso el foco en ejercitar el sentido de análisis y de síntesis. La guía de la Universidad de León (ULE), se centró, fundamentalmente, en conocer los contenidos curriculares.

La cuarta unidad se refiere a las competencias. La guía de la UBU no especificó el desarrollo de ninguna competencia sobre cuerpo y movimiento. Hay competencias relativas a comprender conocimientos, elaborar argumentos, transmitir información o promover pensamiento científico, entre otras. También se detalla “saber utilizar el juego como

recurso didáctico”, pero sin ninguna otra relación con otro elemento de la guía como, por ejemplo, las actividades, donde se pueda concretar el desarrollo de la competencia motriz y el valor del cuerpo en la enseñanza de las Ciencias Sociales. La guía de la USAL enumera, entre otras, competencias relativas a conocer los fundamentos del currículo, a elaborar propuestas didácticas relativas a la educación en valores y al desarrollo sostenible o a conocer momentos sobresalientes de la historia de las ciencias. No se describen competencias sobre cuerpo y movimiento. Por su parte, la guía de la UVA, no define competencias sobre el tratamiento corporal. Sí que establece que el alumnado en formación debe promover en el aula de infantil, aprendizajes desde una perspectiva globalizadora y se especifica la dimensión psicomotriz, sin embargo, no aparece esta competencia desarrollada en clave formativa para el profesorado en ningún epígrafe. La guía de la ULe no contiene competencias sobre el tratamiento del cuerpo y tampoco sobre movimiento. Se alude a competencias que versan sobre el conocimiento del currículo, el conocimiento de las TIC o el trabajo en equipo.

En la quinta unidad sobre los contenidos, la guía de la UBU no alude al cuerpo y al movimiento en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Se hacen aproximaciones conceptuales al currículo, a la percepción del tiempo, del espacio y de los valores sociales. El bloque de contenidos versa sobre métodos, estrategias y recursos y no hay ninguna relación con el movimiento y el cuerpo. En la guía de la USAL los bloques de contenidos aluden al conocimiento de conceptos y bases de aprendizaje de las Ciencias Sociales, a los métodos de programación en el aula, a realizar visitas a instituciones y a elaborar cuentos o trabajos en grupo. No se especifican contenidos relativos a la formación desde las dimensiones corpóreas y psicomotrices. La guía de la UVA trata del conocimiento del currículo, del análisis de documentación oficial, de teorías del aprendizaje, de la estrategia del juego para conocer el medio, pero no hay contenidos específicos que desarrollen cómo hacerlo y qué roles desempeñan el cuerpo y el movimiento. La guía de la ULe está en sintonía con el resto en lo referente a desarrollar contenidos conceptuales sobre currículo y teorías de aprendizaje. Presenta contenidos concernidos a los métodos, procedimientos y recursos, pero no se especifica cuáles son y cómo se llevan a la práctica.

La sexta unidad de contexto es la metodología. La guía de la UBU especifica métodos como la clase magistral, lecturas individuales, cuestionarios y clases prácticas de desarrollo de actividades. No hay metodologías para utilizar el cuerpo y el movimiento en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Tampoco se mencionan espacios adecuados para el trabajo corporal como el aula de psicomotricidad o sala de deportes, por ejemplo. En la de la USAL, se citan métodos como la lección magistral, el estudio de casos, el aprendizaje basado en problemas y la investigación. No se concreta la importancia metodológica del cuerpo y el movimiento en la formación disciplinar del profesorado. La guía de la UVA especifica métodos como la clase magistral, las lecturas individuales, los cuestionarios y las clases prácticas de

desarrollo de actividades sin detallar cuáles o de qué tipo. No hay métodos en esta guía que orienten la formación en un cuerpo implicado. La presencia del alumnado en formación se expresa de forma estática participando en seminarios, debates y exposiciones. Algo similar ocurre en la guía de la ULe donde se consignan métodos a partir de actividades prácticas para la comprensión de contenidos teóricos, la realización de exposiciones y el trabajo en grupo.

La séptima unidad es sobre las actividades formativas. En las guías de la UBU y de la USAL no se especifican actividades que desarrollen las dimensiones corporales y de movimiento del profesorado en formación. En la guía de la UVA se observa la alusión a actividades, bien individuales o grupales, para profundizar en los contenidos teóricos de la asignatura a partir de recursos digitales, documentos y artículos. Se relatan actividades para el aprendizaje de nociones espaciales sin especificar cómo y de qué manera hacerlas. En la guía de la ULe, se cita la realización de actividades prácticas para la comprensión de contenidos teóricos. En consecuencia, ninguna de las cuatro guías contempla actividades para el aprendizaje desde un cuerpo implicado.

En la octava unidad de contexto sobre la evaluación, las guías de la UBU y de la USAL se centran en explicar el sistema de calificación y el valor porcentual de cada procedimiento. En la guía de la UVA, se reseña la capacidad del alumnado de comprender nociones espaciales y temporales, la programación de actividades de aprendizaje, así como en la comprensión de textos y dominio de vocabulario. No hay alusión a la evaluación de actividades relacionadas con el cuerpo y el movimiento. Por último, la guía de la ULe evalúa las presentaciones y exposiciones del alumnado; los trabajos, especialmente de tipo textual; la resolución de problemas; y las pruebas *mixtas*, sin que se especifique su relación con el cuerpo y el movimiento.

En la F-2, (figura 1), los resultados señalan que, en la guía de la UBU, no existen en el corpus las palabras semilla, cuerpo, corporal, competencia motriz, movimiento, motriz, psicomotricidad y manipulación. Sí se muestra una sola vez el término física, y la concordancia de la palabra se refiere al modelo “presencial física y virtual de la asignatura”. También aparece una sola vez el término experimentación, y su concordancia hace referencia a la competencia que tiene que desarrollar el alumnado en formación en dicha habilidad, sin especificar cómo. La palabra semilla que más se repitió fue juego con solo dos apariciones, y su concordancia se refiere a la competencia que debe desarrollar el alumnado para utilizar el juego como recurso didáctico; y la segunda, como un objetivo docente que debe lograr, utilizando el juego simbólico y de representación. En ningún caso la guía muestra cómo aprender a utilizar el juego.

El análisis de frecuencias en la guía de la USAL informó que de las diez palabras semilla, solo aparece en dos ocasiones la palabra movimiento y su estudio de concordancia relaciona la palabra con la competencia a adquirir conocimientos sobre los *movimientos sociales y políticos*. Esto significa que no hay actividades o competencias relacionadas con la formación en movimiento corporal.

En la guía de la UVA, aparece la palabra juego en 5 ocasiones. El estudio de concordancia vincula el término con competencias como, “Ser capaz de promover el juego simbólico”; con objetivos como, “utilizar el juego simbólico y el juego social”; con contenidos para conocer el medio a través del juego, otro para el desarrollo del juego social y también los referidos a los juegos a partir de recursos telemáticos y de nuevas tecnologías. También, la palabra juego apareció en el apartado de referencias bibliográficas. Como resultado, se constató que la palabra juego apareció desprovista de un contexto textual sobre formación en cuerpo y competencia motriz en la formación del profesorado.

En la guía docente de la ULe, el análisis reportó la aparición una vez de la palabra *movimiento*. El estudio de concordancia, asoció el término a la adquisición de conocimientos acerca de los movimientos sociales y políticos. La palabra *juego* apareció una sola vez en el apartado de referencias bibliográficas. El resto de términos no están expresados en el documento.

En esta F-2, se ha podido comprobar cómo ninguna de las guías docentes incorpora en sus textos términos clave que puedan hablar de la formación inicial docente en cuerpo y competencia motriz, como son, cuerpo, motriz, manipulación, psicomotricidad, corporal y competencia motriz (figura 2).

	Universidad de Burgos		Universidad de Salamanca		Universidad de Valladolid		Universidad de León	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Cuerpo	0	0	0	0	0	0	0	0
Corporal	0	0	0	0	0	0	0	0
Competencia motriz	0	0	0	0	0	0	0	0
Movimiento	0	0	2	0,0001	0	0	1	0,0004
Motriz	0	0	0	0	0	0	0	0
Psicomotricidad	0	0	0	0	0	0	0	0
Física/o	1	0,0003	0	0	0	0	0	0
Juego	2	0,0006	0	0	5	0,0006	1	0,0004
Manipulación	0	0	0	0	0	0	0	0
Experimentación	1	0,0003	0	0	2	0,0002	0	0

Figura 1. Frecuencias absolutas y relativas de aparición de palabras semilla sobre cuerpo y movimiento. Fuente: elaboración propia.

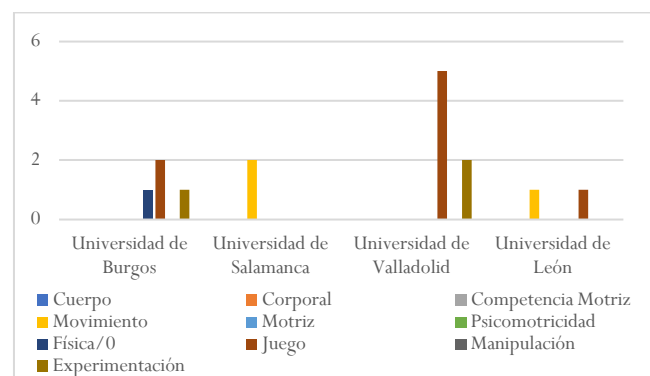


Figura 2. Frecuencia absoluta de aparición de palabras semilla por guía docente de universidad.

La tercera operación realizada a través de *Sketch Engine* fue la obtención de *N-gramas*, representados por la aparición de los diez verbos más característicos del corpus de las cuatro guías de la muestra (tabla 3).

Tabla 3. Frecuencia de aparición de los verbos más característicos en las cuatro guías.

Verbos	f
Utilizar	44
Desarrollar	40
Poder	29
Conocer	24
Adecuar	20
Realizar	20
Elaborar	17
Presentar	17
Analizar	16
Comprender	14

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001) sobre la categorización de los aprendizajes, los verbos utilizar, desarrollar, poder, realizar y elaborar corresponden a verbos de aplicación, que podrían indicar a priori, una relación con las palabras semilla relativas al movimiento, al cuerpo, a la manipulación o a la experimentación. Sin embargo, analizados los patrones sintácticos, se observa que el verbo utilizar es aplicado a acciones estáticas como “utilizar vocabulario específico”, “utilizar la plataforma Moodle”, “utilizar tecnologías de la información”, entre otras. El resto de verbos de aplicación también están disociados de la formación práctica en cuerpo y del desarrollo de competencias motrices en profesorado en formación.

El resto de los verbos de la tabla 4, aluden a procesos cognitivos de conocimiento, evaluación y comprensión sin vínculo ninguno con acciones o propuestas que impliquen al cuerpo y al movimiento en la formación inicial docente del profesorado.

Discusión y conclusiones

Este estudio ha pretendido mostrar si las guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales contienen referencias dirigidas al cuerpo del futuro profesorado de EI y al desarrollo de sus competencias motrices, teniendo ante sí el reto profesional de la enseñanza de nociones espaciotemporales en edades tempranas, tal como demanda el currículo. Las dimensiones analizadas durante la F1 no presentan alusiones específicas al cuerpo y al movimiento como elementos importantes en la formación docente. En la F2, los marcadores morfo-sintácticos y léxicos no expresan enunciados que dejen constancia de aprendizajes físicamente activos para el profesorado en formación. Esta tendencia es común en las cuatro guías de la muestra. Los verbos de mayor frecuencia de aparición se relacionan con aprendizajes de tipo teórico, sin detectarse un contexto de aplicación con base en el cuerpo o en el desarrollo de competencias motrices. Ello está en relación con investigaciones que comprueban que el alumnado universitario pasa más tiempo sentado que el resto de adultos jóvenes (Castro et al. 2020). Martínez-Bello y Bernabé-Villodre (2019), señalan la necesidad de mejorar la formación en motricidad de profesorado de EI a fin de no reproducir prácticas donde el cuerpo esté ausente o silenciado (Vaca, 2002).

La importancia de trabajar las nociones espaciotemporales en la infancia desde la motricidad y un cuerpo implicado,

se aborda en estudios de referencia (Aubrey et al., 2003; Papandreu y Tsiouli, 2022), pero también, en la legislación escolar. El *Decreto 37/2022* (2022) especifica que el descubrimiento del entorno, cuyos ejes vertebradores son el espacio y el tiempo, debe hacerse a través de la interacción corporal y el movimiento. Por ello, se exige una formación docente capaz de desplegar metodologías de enseñanza y aprendizaje que no sean estáticas y que puedan desarrollar objetivos y competencias motrices desde un cuerpo implicado. Sin embargo, se detecta una brecha entre lo que expresa el decreto de referencia y las especificaciones curriculares de las guías docentes. Estos resultados, requieren una reflexión crítica sobre los planes de formación del profesorado para detectar sus carencias formativas. Otros estudios también han detectado la misma brecha en temas relevantes como la formación en género del futuro profesorado (Ortega-Sánchez y Pagès, 2018).

Investigaciones señalan la importancia de implementar metodologías para la enseñanza de las Ciencias Sociales, basadas en el movimiento (San Martín, 2021), el juego (Millares y Rivero, 2012) o el trabajo desde los objetos (Santacana y Martínez, 2016). Se requieren metodologías, que con base en otros campos disciplinares, aporten a la enseñanza de las Ciencias Sociales soluciones a las demandas motrices del alumnado. Por ejemplo, las provenientes de las metodologías artísticas, como las instalaciones de juego de Ruíz de Velasco y Abad (2019), las cuales nos parecen interesantes ya que contribuyen a trabajar las nociones espaciales y el juego simbólico. O las aportaciones que, desde la disciplina arqueológica, desarrollan Bardavio y Mañé (2017), denominada Experimentación didáctica en arqueología que permite trabajar las nociones temporales y la competencias cultural y científica a partir de la manipulación y la experimentación. El futuro profesorado necesita formarse en este tipo de metodologías desde una presencia corporal activa y desde el desarrollo de sus propias competencias motrices. Sin embargo, el presente estudio no detecta en las guías docentes actividades o contenidos que ofrezcan al profesorado en formación, aprendizajes específicos y prácticos físicamente activos. Se describen contenidos y actividades formativas con alta carga teórica. Estudios prueban que un porcentaje alto de docentes en formación no han jugado a juegos de rol ni saben utilizar el juego en la enseñanza del patrimonio por no tener suficientes conocimientos (Abella y Grande, 2010; Sampedro-Martín y Estepa-Giménez, 2022). También otros estudios, congruentes con los resultados, apuntan a que las facultades de educación deben formar y capacitar mejor al futuro profesorado en técnicas de manipulación y experimentación para la enseñanza de la historia (Llonch y Parisi, 2016). Por ende, se precisan experiencias vivenciales en la formación docente, más allá del periodo de prácticum, para una formación corporal y motriz adecuada en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Como conclusión, se comprueba la continuidad de enfoques tradicionales, relativos a la separación cuerpo-mente en los contenidos de las guías docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales del grado de EI, presentes en la muestra.

Este enfoque es coherente con la tradición y perspectiva cartesiana según la cual el acceso al conocimiento se realiza solo desde la dimensión razón-sujeto (Quijano, 2000). La tradición escolar ha adoptado este enfoque, destinando al aprendizaje de las Ciencias Sociales, estrategias y metodologías fundamentalmente teóricas y estáticas. Hoy día, sin embargo, los avances científicos en neuroeducación señalan la mejora de las conexiones neuronales para el aprendizaje a partir de un cuerpo que se mueve en el aula (Missana et al., 2014). Y así lo recogen regulaciones legislativas como el Decreto 37/2022 de EI cuando señala la importancia del cuerpo y del movimiento en el aprendizaje. Sin embargo, dichos desarrollos no se concretan en el diseño de las guías docentes estudiadas. Es preciso, por ende, una revisión de los enfoques de la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en EI, tomando como marco la literatura científica y la normativa curricular de etapa, a fin de que el alumnado del grado desarrolle competencias motrices para responder más eficazmente a las necesidades reales del aula durante sus inicios profesionales (Mendioroz y Rivero, 2022). No debe, la enseñanza de las Ciencias Sociales en el aula de EI, contribuir a una presencia corporal silenciada. Queda de manifiesto, como señala Santamaría (2013), que el cuerpo no se puede omitir en ninguna de las actuaciones e intervenciones docentes y por ello, tampoco en el ejercicio de la enseñanza de las Ciencias Sociales ante desafíos tan importantes como la enseñanza de nociones espaciotemporales en edades tempranas.

Como se ha visto, este Estudio de caso, de manera exploratoria, muestra el limitado compromiso de las guías docentes de Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación corporal y motriz del profesorado de EI. Sin embargo, como propuesta de avance, se hace preciso ampliar la investigación para conocer, más a fondo, cómo son las prácticas docentes universitarias, y si, en su día a día, hay algún tipo de concreción curricular que considere el cuerpo y la competencia motriz en la formación inicial del profesorado.

Conflicto de intereses

No hay entre autores.

Financiamiento

Ninguna declarada por los autores.

Referencias

- Abella, V. y Grande, M. (2010). Juegos de rol como estrategia educativa: Percepciones de docentes en formación y estudiantes de Secundaria. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 27-54. <https://doi.org/10.14201/eks.7449>
- Águila, C. y López, J.J. (2019). Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física. *Retos*, 35, 413-421. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/issue/view/3345>
- Álvarez-Pérez, P., González, O., López-Aguilar, D., Pe-láez, M.P., Peña, R. (2018). Criterios e instrumento para la valoración del modelo de Guía docente de la Universidad de La Laguna. En Universidad de la Laguna (Ed.). *De la innovación imaginada a los procesos de cambio* (pp. 239-256). Universidad de la Laguna.
- Anderson, L. y Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: arevision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? *Retos*, 37, 588-596. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/issue/view/3549>
- Aubrey, C., Bottle, G y Godfrey, R. (2003). Matemáticas tempranas en contextos domésticos y fuera del hogar, *International Journal of Early Years Education*, 11:2, 91-103. <https://doi.org/10.1080/09669760304708>
- Ayala, E.T., Coronel, L.K. y Osorio E. G. (2021). Arquitectura, espacio público y niños. Una estructura tripartita para fortalecer el desarrollo infantil. *Revista Boletín REDIPE*, 10(13), 820-832. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1792>
- Bardavio, A. y Mañé, S. (2017). La Arqueología en la enseñanza obligatoria. El ejemplo del Campo de Aprendizaje de La Noguera. *Revista Otarq: Otras arqueologías*, 2, 331-345. <http://dx.doi.org/10.23914/otarq.v0i2.127>
- Barrero, M., Vergara-Moragues, E. y Martín-Lobo, P. (2015). Avances neuropsicológicos para el aprendizaje matemático en educación infantil: la importancia de la lateralidad y los patrones básicos del movimiento. *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, 4(2), 22-31. <http://www.edma0-6.es/index.php/edma0-6>
- Barret, G. (1991). *Pédagogie de la situation en expression dramatique et en éducation*. Université de Montreal.
- Bássoli, A., De Mello, D. y Matias, V. (2021). O movimento como porta de acesso para a aprendizagem. *Retos*, 41, 834-843. <https://doi.org/10.47197/retos.v41i0.84287>
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005). Los territorios vitales de la infancia. En: Cabanellas, I. y Eslava, C. (Coords.). *Territorios de la infancia* (pp. 27-56). Graó.
- Castro, O., Bennie, J., Vergeer, I., Bosselut, G., y Biddle, S. J. H. (2020). How Sedentary Are University Students? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Prevention Science*, 21(3), 332-343. <https://doi.org/10.1007/s11121-020-01093-8>
- Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Castilla y León. (2022). Decreto 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la EI en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL (Boletín Oficial de la Comunidad Autónoma de Castilla y León). <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>
- Cuenca, J. M. (2008). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en Educación Infantil. En R. M. Ávila, M. A. Cruz y M. C. Díez (eds.), *Didáctica de las Ciencias*

- Sociales, currículo escolar y formación del profesorado* (pp. 289-312). Universidad de Jaén.
- Cooper, H. (2019). *Didáctica de la historia en Educación Infantil y Primaria*. Morata.
- Fuente, S. (2013). Las cuñas motrices en Educación Infantil. En M.J. Vaca, S. Fuente y N. Santamaría (Eds.), *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria* (pp. 31-54).
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Sílex.
- Halliday, M.A.K. y Matthiesen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Hernández, F. X. (2000). Epistemología y diversidad estratégica en la didáctica de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 24, 19-31.
- Hernández, F. X. (2014). Vivir la historia. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 78, 5-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862830>
- Herrero, C. (2012). Hacia una didáctica integrada de las ciencias sociales. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, 140-158. <https://doi.org/10.15366/didacticas2012.6>
- Liceras, A. y Romero, G. (2016). *Didáctica de las Ciencias Sociales, contextos y propuestas*. Pirámide.
- Llonch, N. y Parisi, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una "vasulla". *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 111-124. <http://doi10.6018/pantarei/2016/7>
- Martínez-Bello, V. y Bernabé-Villodre, M. (2019). Experiencia universitaria innovadora sobre didáctica de la motricidad infantil: De las aulas universitarias a las aulas de Educación Infantil. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.15>
- Mendioroz, A. y Rivero, P. (2022). Enfoques de la didáctica de ciencias sociales en magisterio de Educación infantil en la universidad pública española. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1). <http://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.11692>
- Michael, RD, Webster, CA, Egan, CA, Nilges, L., Brian, A., Johnson, R. y Carson, RL (2019). Facilitadores y barreras para la integración del movimiento en las aulas de primaria: una revisión sistemática. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 90 (2), 151-162. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1571675>
- Millares, P. y Rivero, P. (2012). Propuestas de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 81-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398006>
- Missana, M., Rajhans, P., Atkinson, A. P. y Grossmann, T. (2014). Discrimination of fearful and happy body postures in 8-monthold infants: An event-related potential study. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8 (July). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00531>
- Morales, A. J., y López, M. J. (2022). Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Infantil: expectativas curriculares y formación docente. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 61-82. <https://doi.org/10.6018/educatio.487691>
- Nielsen, A., Romance, A.R., Chinchilla, J.L. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil. Un estudio de caso. *Retos*, 37, 498-504. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/issue/view/3549>
- Ortega-Sánchez, D. y Pagès, J. (2018). Género y formación del profesorado: análisis de las guías docentes del área de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Contextos educativos*, 21, 53-66, <https://doi.org/10.18172/con.3315>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos Cedes*, 30(82), 281-309. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300002>
- Papandreou, M. y Tsiouli, M. (2022) Noticing and understanding children's everyday mathematics during play in early childhood classrooms, *International Journal of Early Years Education*, 30:4, 730-747, <https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1742673>
- Prats, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 81-89. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/issue/view/10264>
- Quijano, A. (2019). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *Espacio Abierto*, 28 (1), 255-301. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12262976015>
- Rael, M. I. (2009). Espacio y tiempo en Educación Infantil. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-11.
- Remorini, C. (2010). Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 961-980. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/RevistaLatinoamericana/article/view/84>
- Ruiz de Velasco, A. y Abad, J. (2019). *El lugar del símbolo. El imaginario infantil en las instalaciones de juego*. Graó.
- San Martín, A. (2021). El mono que hizo yoga. Cuerpo y motricidad en el aprendizaje de la prehistoria. En Educa (ed.). *4º Congreso Mundial de Educación*, (pp.177-189). Educa.
- San Martín, A. (2021). La enseñanza del tiempo prehistórico a través del cuento como recurso didáctico en Educación Primaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (10), 56-73. <https://doi.org/10.30827/unes.i10.16540>
- Santacana, J. y Martínez, T. (2018). El patrimonio cultural y el sistema emocional: un estado de la cuestión desde la didáctica. *Arbor*, 194 (788): a446. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2006>
- Santamaría, N. (2013). Potencialidades y limitaciones de las

- cuñas motrices en la escuela. En M.J. Vaca, S. Fuente y N. Santamaría (Eds.), *Cuñas motrices en la escuela infantil y primaria* (pp. 121-135).
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Sampedro-Martín, S. y Estepa-Giménez, J. (2022). Concepciones de docentes de Educación Primaria sobre el juego de rol como herramienta para la enseñanza del patrimonio. *Panta Rei: revista digital de Historia y didáctica de la Historia*, 16, 217-240. <https://doi.org/10.6018/pantarei.508811>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Thornton, S. J. (2008). Continuity and change in social studies curriculum. En: Levstik, Linda S. y Tyson, Cynthia A. (eds.) (2008): *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp. 15-3). Routledge.
- Universidad de Valladolid. (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. [Archivo PDF]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/20641>
- Vaca, M.J. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el tratamiento pedagógico de lo corporal en la Educación Primaria*. Asociación Cultural "Cuerpo, Educación y Motricidad".
- Vaca, M.J. (2005). El cuerpo y la motricidad en educación infantil. El análisis de la práctica como base de la elaboración de un proyecto para el tratamiento del ámbito corporal en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 207-224. <http://hdl.handle.net/11162/22329>
- Van Dijk, T. (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Gedisa.
- Vicent, N., Rivero, M.P., Feliu, M. (2015). Arqueología y tecnologías digitales en Educación Patrimonial. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), 83-102. <http://dx.doi.org/10.6018/j/222511>
- Vivas, V., Miralles, P. y Gómez, C. (2022). Diseño y evaluación de un programa de intervención para trabajar conceptos temporales en Educación Infantil. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 42, 35-50. <https://doi.org/10.7203/dcesa.42.21310>
- Watson, A., Timperio, A., Brown, H., Best, K. y Hesketh, KD. (2017). Efecto de las intervenciones de actividad física en el aula sobre los resultados académicos y de actividad física: una revisión sistemática y un metanálisis. *Revista Internacional de Nutrición Conductual y Actividad Física*, 14, 114. <https://doi-org.ubues.idm.oclc.org/10.1186/s12966-017-0569-9>
- Zabalza, M. (2007). *Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES*. Documento de trabajo. Universidad de Santiago de Compostela.