

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

GENERANDO CONOCIMIENTOS



Venezuela



**REVISTA
ELECTRÓNICA
SEMESTRAL**

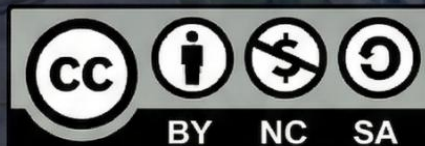


**VOLUMEN
9 Número 2**



**JULIO
2026**

Esta Obra está bajo Licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-Compartirigual 4.0
Internacional.



Cuerpo, Movimiento y Aprendizaje: Una Mirada a las Prácticas Lúdico-Motrices en Espacios de Educación Inicial

Autora: Esp. Idea Mariela Rivas García.

Escuela Básica José Antonio Páez.

correo: Idea9605@gmail.com

Código orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3677-4735>

Línea de Investigación Matriz: Bienestar, Ambiente y Sostenibilidad. **Línea Asociada:**

Educación inclusiva y sostenible. **Eje Temático:** Desarrollo humano integral

Como citar este artículo: Idea Mariela Rivas García. "Cuerpo, movimiento y aprendizaje: una mirada a las prácticas lúdico-motrices en espacios de educación inicial" (2026), (1,20)

Recibido: 11/02/2026 Revisado: 17/02/2026 Aceptado: 24/02/2026

RESUMEN

La escasa atención que los sistemas educativos formales otorgan al desarrollo corporal y motriz de los niños y niñas en la etapa preescolar constituye una problemática de creciente relevancia pedagógica. El cuerpo en movimiento no es solo una dimensión biológica del desarrollo infantil; es también un lenguaje, un instrumento de conocimiento y un espacio de construcción identitaria. El presente artículo tuvo como propósito analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, el papel que desempeñan las prácticas lúdico-motrices en los procesos de aprendizaje de la primera infancia, explorando los fundamentos teóricos que sustentan su integración en los espacios de educación inicial. La metodología empleada fue de corte documental con enfoque hermenéutico-interpretativo, a través del cual se revisaron y analizaron obras de autores reconocidos en psicomotricidad, pedagogía corporal, desarrollo infantil y educación lúdica. Los resultados evidencian que el juego motor constituye un mediador pedagógico de primer orden, capaz de integrar dimensiones cognitivas, emocionales y sociales del desarrollo. Asimismo, se identificó que las prácticas lúdico-motrices favorecen la construcción de la corporeidad como categoría educativa, la regulación emocional y la apropiación del espacio y el tiempo como nociones fundantes del pensamiento lógico. Se concluye que la educación inicial requiere una resignificación del cuerpo como sujeto pedagógico, y que las prácticas motrices con intencionalidad educativa son herramientas de alta pertinencia para el desarrollo integral en la primera infancia.

Palabras clave: educación inicial, psicomotricidad, prácticas lúdico-motrices, desarrollo infantil, corporeidad.

Reseña Biográfica: Lic. En Educación Inicial. Especialista en Educación Inicial. Culminando el Magister en educación Inicial Inicie en la Unidad Educativa Nacional José Antonio Páez en el año: 2008. Actualmente trabajo en la misma actual Escuela Básica José Antonio Pérez.

Body, Movement, and Learning: a Look At Playful-Motor Practices in Early Childhood Education Settings

Author: Idea Mariela Rivas García, Specialist

José Antonio Páez Elementary School

Email: Idea9605@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-3677-4735>

Main Research Area: Well-being, Environment, and Sustainability. **Associated Area:**

Inclusive and Sustainable Education. **Thematic Focus:** Integral Human Development

How to cite this article: Idea Mariela Rivas García, "Body, movement, and learning: a look at playful-motor practices in early childhood education settings" (2026), (1,20).

Received: 11/02/2026

Revised: 17/02/2026

Accepted: 24/02/2026

ABSTRACT

The limited attention given by formal education systems to the physical and motor development of preschool children is a problem of growing pedagogical importance. The moving body is not only a biological dimension of child development; it is also a language, an instrument of knowledge, and a space for identity construction. This article aimed to analyze, from a hermeneutic documentary perspective, the role of play-based motor activities in early childhood learning processes, exploring the theoretical foundations that support their integration into early childhood education settings. The methodology employed was documentary research with a hermeneutic-interpretive approach, through which works by renowned authors in psychomotor skills, body pedagogy, child development, and play-based education were reviewed and analyzed. The results demonstrate that motor play constitutes a primary pedagogical mediator, capable of integrating cognitive, emotional, and social dimensions of development. Furthermore, it was identified that play-based motor activities foster the construction of corporeality as an educational category, emotional regulation, and the appropriation of space and time as foundational notions of logical thought. It is concluded that early childhood education requires a redefinition of the body as a pedagogical subject, and that motor activities with educational intent are highly relevant tools for holistic development in early childhood.

Keywords: early childhood education, psychomotor skills, play-based motor activities, child development, body awareness.

Biographical Sketch: Bachelor's degree in Early Childhood Education. Specialist in Early Childhood Education. Currently completing a Master's degree in Early Childhood Education. I began working at the José Antonio Páez National Educational Unit in 2008. I currently work at the same institution, now the José Antonio Pérez Elementary School.

Introducción

Existe una paradoja en el corazón de la educación inicial contemporánea: aunque los primeros años de vida son reconocidos como el período de mayor plasticidad neurológica y de más acelerado desarrollo humano, los sistemas educativos tienden a privilegiar tempranamente la lecto-escritura y el pensamiento lógico-matemático, relegando el movimiento corporal a un espacio residual, cuando no simplemente ignorado. El recreo, la educación física y el juego libre son percibidos, con frecuencia, como pausas del aprendizaje real, y no como espacios constitutivos del mismo. Esta visión, profundamente arraigada en una tradición escolar racionalista que escinde el cuerpo de la mente, tiene consecuencias pedagógicas que conviene examinar con detenimiento.

En este sentido, la psicomotricidad, entendida como la integración funcional entre el movimiento corporal y los procesos cognitivos, emocionales y sociales, ha sido objeto de una larga tradición de investigación en psicología del desarrollo, pedagogía y neurociencias. Autores como Wallon (1987), Piaget (1969) y Le Boulch (1987) sentaron las bases para comprender que el cuerpo no es simplemente el soporte material del pensamiento, sino su condición de posibilidad. El niño conoce el mundo moviéndose, tocando, corriendo, saltando y jugando; y es precisamente en esa experiencia corporal donde se construyen las primeras categorías del pensamiento: la noción de espacio, la permanencia del objeto, el ritmo, la causalidad.

En este orden de ideas, las prácticas lúdico-motrices adquieren una dimensión pedagógica que va mucho más allá del entretenimiento o del desarrollo físico. Cuando un niño juega con otros, negocia reglas, ocupa territorios imaginarios, cae y se levanta, desarrolla simultáneamente competencias motrices, habilidades sociales y estructuras cognitivas que ningún libro de texto puede reemplazar. Esta integralidad del juego corporal es la que justifica su lugar central en la educación inicial.

Sin embargo, la práctica pedagógica real en muchos contextos latinoamericanos muestra una distancia considerable entre ese reconocimiento

teórico y la implementación efectiva de propuestas lúdico-motrices en los espacios de educación preescolar. Las jornadas están dominadas por actividades sedentarias, las aulas carecen de condiciones para el movimiento y los docentes no siempre cuentan con la formación necesaria para diseñar experiencias motrices con intencionalidad pedagógica explícita. Ante este panorama, la pregunta que orienta el presente estudio es: ¿qué fundamentos teóricos sustentan el valor de las prácticas lúdico-motrices en los procesos de aprendizaje de la educación inicial, y cómo puede la pedagogía recuperar el cuerpo en movimiento como categoría educativa central? El objetivo del artículo es analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, el papel que desempeñan las prácticas lúdico-motrices en el desarrollo integral de los niños y niñas en edad preescolar, identificando los fundamentos teóricos que justifican su integración sistemática en los proyectos pedagógicos de la educación inicial.

Desarrollo

El cuerpo como sujeto pedagógico: más allá del dualismo cartesiano

La comprensión del cuerpo en la educación ha estado históricamente condicionada por el dualismo cartesiano que separó radicalmente la mente del cuerpo, asignando a la primera el lugar de lo racional, lo elevado y lo educable, y relegando al segundo al dominio de lo instintivo y lo mecánico. Esta escisión filosófica tuvo consecuencias pedagógicas profundas: si el conocimiento es asunto de la mente, entonces el cuerpo no necesita ser educado, sino controlado. La escuela moderna nació, en buena medida, como un dispositivo de disciplinamiento corporal cuyo objetivo era inmovilizar el cuerpo para liberar la mente.

Frente a esta tradición, la fenomenología del siglo XX propuso una comprensión radicalmente diferente. Al respecto, Merleau-Ponty (1993, 22) planteó que “el cuerpo no es un objeto entre los objetos del mundo, sino el punto de vista desde el cual el sujeto habita el mundo y lo conoce”. Para este autor, la percepción, base de todo conocimiento— no es un acto mental que interpreta

datos sensoriales pasivos, sino una forma de estar corporalmente en el mundo que precede y condiciona todo pensamiento abstracto. Asimismo, Merleau-Ponty (1993, 32) sostuvo que "el cuerpo es el vehículo del ser en el mundo, y tener un cuerpo es, para un ser vivo, unirse a un medio definido". Esta formulación constituye una ruptura epistemológica de largo alcance para la pedagogía de la primera infancia.

Leer esta afirmación en clave pedagógica implica reconocer que el niño preescolar no aprende a pesar de su corporalidad, sino a través de ella y gracias a ella. El movimiento no interrumpe el aprendizaje: es su condición primera. Cuando un niño de cuatro años trepa, rueda, arrastra o lanza, no está simplemente descargando energía; está construyendo esquemas corporales que son, al mismo tiempo, esquemas cognitivos. La noción de espacio que subyace a la geometría más elemental se construye en el cuerpo antes de aparecer en cualquier cuaderno: el niño sabe qué es arriba y abajo, adentro y afuera, cerca y lejos porque su cuerpo ha experimentado esas relaciones antes de que pueda nombrarlas. Desde esta perspectiva, desestimar el movimiento en la educación inicial equivale a cortar los cimientos del andamio sobre el cual se construirá toda la arquitectura cognitiva posterior. La implicación pedagógica es directa y urgente: los espacios de educación inicial deben estar diseñados para el movimiento, no a pesar del movimiento, y los docentes deben aprender a leer el cuerpo del niño como un texto pedagógico en permanente construcción.

Psicomotricidad y desarrollo infantil: fundamentos teóricos clásicos

La psicomotricidad como campo de estudio nació en la intersección entre la neurología, la psicología y la pedagogía. Su premisa central es que el desarrollo motor y el desarrollo psíquico no son procesos paralelos e independientes, sino aspectos de una misma totalidad en construcción. Esta integración fue formulada con particular claridad por Henri Wallon, quien dedicó gran parte de su obra a demostrar que el movimiento es el primer lenguaje del niño y la base sobre la cual se construye la personalidad. De este modo, Wallon (1987, 65) argumentó que "el

movimiento es para el niño la única expresión y el primer instrumento de lo psíquico", estableciendo una relación de continuidad, y no de separación; entre el acto motor y la vida mental.

Esta proposición tiene una densidad conceptual que merece ser desarrollada con cuidado. Wallon no estaba afirmando simplemente que el movimiento es importante para el desarrollo; estaba señalando algo más profundo: que la vida psíquica del niño —sus emociones, su pensamiento, su identidad; emerge inicialmente en forma de movimiento. Antes de que el niño pueda hablar, antes de que pueda dibujar o construir, su mundo interior se expresa y se organiza a través del gesto, la postura y el desplazamiento. El llanto es un acto motor cargado de contenido emocional; el abrazo es una forma de conocimiento afectivo; el salto de alegría es pensamiento en acción.

Cuando se traslada esta comprensión al diseño de los espacios de educación inicial, resulta evidente que las prácticas pedagógicas que privilegian la quietud y el silencio como condiciones del aprendizaje están, en realidad, suprimiendo el primer idioma del niño. Una pedagogía que toma en serio el aporte de Wallon debe crear condiciones para que el movimiento sea no solo permitido, sino deliberadamente promovido como vía de acceso al conocimiento, la expresión y la construcción de vínculos con los demás.

Igualmente, relevante es la contribución de Piaget (1969, 65), quien demostró que “el desarrollo cognitivo comienza en el período sensoriomotor, los dos primeros años de vida; durante el cual el niño construye las estructuras fundamentales del pensamiento a partir de la acción directa sobre los objetos”. Aunque el modelo piagetiano ha sido cuestionado y revisado en algunos de sus aspectos, su tesis central sobre el origen motor del pensamiento lógico sigue siendo una referencia ineludible para la pedagogía de la primera infancia. Las nociones de esquema de acción, asimilación y acomodación que Piaget desarrolló tienen todas un sustrato corporal y motor que precede y sostiene el desarrollo del pensamiento simbólico.

Por su parte, Le Boulch (1987, 66) sistematizó estos aportes en una propuesta pedagógica específica conocida como psicokinética, cuyo objetivo era

utilizar el movimiento como instrumento de educación global de la persona. Para este autor, "la educación psicomotriz no debía reducirse a ejercicios físicos repetitivos orientados al rendimiento atlético, sino que debía apuntar a la toma de conciencia del propio cuerpo, la organización espacio-temporal y el desarrollo de la coordinación dinámica general". Esta visión sigue siendo altamente pertinente en los contextos de educación preescolar contemporáneos, donde la tendencia a la sedentarización temprana amenaza el desarrollo motriz de los niños y niñas.

El juego como mediador pedagógico en la primera infancia

El juego ocupa un lugar central en cualquier teoría seria sobre el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia. No se trata de una actividad complementaria o de descanso: es la forma en que el niño pequeño comprende el mundo, procesa sus experiencias, desarrolla su imaginación y construye vínculos con los demás. A pesar de este reconocimiento ampliamente compartido en la literatura académica, los sistemas educativos formales siguen teniendo dificultades para incorporar el juego con plena legitimidad pedagógica en sus currículos. De este modo, Vygotski (1988, 45) planteó que "en el juego el niño siempre se comporta más allá de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego el niño es, por así decirlo, un cabeza más alto de lo que es", situando al juego como la actividad que más directamente genera zona de desarrollo próximo.

Esta caracterización vygotskiana del juego como espacio de superación del propio nivel de desarrollo tiene implicaciones pedagógicas de primera magnitud que con frecuencia no son suficientemente valoradas. Lo que el autor está señalando no es simplemente que los niños disfrutan jugando o que aprenden mientras juegan: está afirmando que el juego crea una zona específica de posibilidad en la que el niño puede actuar, pensar y sentir de manera más avanzada que en cualquier otra situación.

En el juego motor, esta característica se hace particularmente evidente: cuando un grupo de niños organiza un juego de persecución, no solo están

corriendo; están negociando roles, estableciendo reglas, tomando decisiones en tiempo real, gestionando frustraciones y celebrando logros colectivos. Estas demandas cognitivas, emocionales y sociales son considerablemente más complejas que las que se producen en actividades escolares convencionales, y sin embargo emergen de manera espontánea y con una motivación intrínseca que ningún maestro podría generar artificialmente. Aprovechar pedagógicamente esta potencia del juego motor requiere docentes capaces de diseñar ambientes de juego ricos y desafiantes, de observar con atención lo que ocurre en ellos y de intervenir con sensibilidad para ampliar, sin cerrar, las posibilidades que el juego abre.

Desde otra perspectiva, Winnicott (1971, 50) estudió el juego como espacio transicional en el que el niño elabora la tensión entre el mundo interno y el mundo externo. Para este autor, jugar “es una forma de ser en el mundo con creatividad: el niño que juega está, simultáneamente, dentro y fuera de la realidad, habitando un espacio imaginario que le pertenece y que le permite ensayar formas de ser y de relacionarse que todavía no domina”. Esta dimensión del juego, más cercana a la psicología clínica que a la pedagogía formal, resulta especialmente relevante para comprender por qué el juego libre es irremplazable: ningún ejercicio dirigido puede replicar la experiencia de crear un mundo propio desde cero, con las reglas que el propio niño decide.

La corporeidad como categoría educativa: identidad, emoción y espacio

El concepto de corporeidad permite ir más allá de la dimensión funcional del cuerpo ; sus capacidades motrices, su coordinación, su fuerza, para abordar su dimensión existencial y educativa. La corporeidad es el cuerpo vivido, el cuerpo que siente, que recuerda, que se relaciona y que construye identidad. Este concepto, desarrollado ampliamente en la tradición de la educación corporal latinoamericana, ofrece un marco conceptual más rico para pensar las prácticas lúdico-motrices en la educación inicial. Sergio (1994, 23) sostuvo que "la motricidad humana no es solo movimiento, es intencionalidad, es trascendencia, es la expresión más profunda del ser del hombre en el mundo", proponiendo una

comprensión de la motricidad que integra la dimensión espiritual y existencial del movimiento.

Esta formulación tiene una potencia filosófica que conviene explorar en relación con la educación preescolar. Afirmar que la motricidad es intencionalidad implica reconocer que cuando el niño se mueve, no lo hace de manera mecánica o instintiva, sino con propósito, con sentido, orientado hacia algo o alguien. El niño que corre hacia su madre, que construye una torre de bloques, que trepa un árbol o que lanza una pelota está proyectándose en el mundo con una intención que lo define como sujeto. Esta perspectiva desplaza completamente la visión del cuerpo como objeto que hay que adiestrar o corregir: el cuerpo que se mueve con intención es un cuerpo que aprende, que crea y que se constituye a sí mismo en el acto. Para la pedagogía de la educación inicial, esto significa que las prácticas motrices no deben orientarse únicamente a la adquisición de habilidades técnicas, saltar, rodar, lanzar, sino a la creación de experiencias corporales significativas que enriquezcan la relación del niño con el mundo, con los demás y consigo mismo. La corporeidad, en este sentido, es el territorio donde se construyen los primeros relatos de identidad: el niño aprende quién es, en gran medida, a través de lo que su cuerpo puede hacer y de cómo los demás responden a su cuerpo en movimiento.

Cabe considerar, además, que la dimensión emocional de la corporeidad es inseparable de su dimensión cognitiva. De este modo, Damasio (1994) demostró que las emociones no son perturbaciones irracionales del pensamiento, sino componentes esenciales de la toma de decisiones y del aprendizaje. En los niños preescolares, esta integración emocional-cognitiva se hace especialmente visible en el juego corporal: las emociones; miedo, alegría, frustración, orgullo se expresan y se regulan a través del cuerpo en movimiento, y esa regulación emocional es, en sí misma, un aprendizaje de primera importancia para el desarrollo integral.

Prácticas lúdico-motrices y desarrollo social en la infancia

El juego corporal en la primera infancia no es solamente un fenómeno individual; es, ante todo, una práctica social. Los niños aprenden a jugar con otros, y en ese proceso de juego compartido desarrollan competencias que ninguna actividad individual puede generar: la capacidad de esperar el turno, de ceder, de negociar, de reconocer las emociones de los compañeros y de cooperar hacia un objetivo común. Estas competencias sociales, que se construyen en el cuerpo y a través del cuerpo, son las mismas que sostendrán los procesos de convivencia democrática en las etapas educativas posteriores.

En este sentido, Bronfenbrenner (1987, 33) propuso entender el desarrollo infantil como un proceso de interacción progresiva entre el niño y los sistemas ecológicos que lo rodean; familia, escuela, comunidad, afirmando que "el desarrollo humano es el proceso por el cual el individuo adquiere una concepción más amplia, diferenciada y válida del ambiente ecológico, y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelan las propiedades de ese ambiente". Incorporar la perspectiva ecológica de este autor al análisis de las prácticas lúdico-motrices en la educación inicial permite ampliar considerablemente el horizonte pedagógico. Si el desarrollo es una expansión progresiva de la comprensión del entorno y de la capacidad de actuar en él, entonces el patio de juegos, la sala de psicomotricidad, el parque y el aula en movimiento son entornos ecológicos de aprendizaje de primera importancia.

No se trata de espacios vacíos donde los niños se desahogan: son microsistemas cargados de posibilidades de desarrollo, en los que la calidad de las relaciones; entre niños, entre niños y docentes, entre niños y materiales, determina la riqueza de las experiencias educativas. Desde esta perspectiva ecológica, diseñar buenas prácticas lúdico-motrices implica pensar no solo en las actividades, sino en los ambientes, las relaciones y los recursos que las hacen posibles. Un espacio de juego bien diseñado, con materiales variados, desafiantes y seguros, con un adulto que acompaña sin dirigir en exceso, es en sí mismo un dispositivo de desarrollo que opera de manera continua, silenciosa y profundamente efectiva.

Metodología

El presente artículo se inscribe en el paradigma interpretativo de la investigación social, el cual sostiene que los fenómenos educativos y sociales no pueden ser reducidos a variables cuantificables ni explicados mediante relaciones causales simples. La educación de la primera infancia, con su complejidad de dimensiones, corporales, emocionales, cognitivas, sociales y culturales, reclama formas de indagación que privilegien la comprensión profunda sobre la generalización estadística, y el análisis de sentido sobre la medición de resultados.

En coherencia con este paradigma, se adoptó una metodología documental con enfoque hermenéutico-interpretativo. La investigación documental no consiste simplemente en resumir lo que otros autores han dicho; es un proceso activo de lectura crítica, contraste de perspectivas y construcción de interpretaciones fundamentadas a partir del diálogo entre los textos y las preguntas del investigador. En este estudio, el corpus documental estuvo compuesto por obras teóricas, investigaciones empíricas y propuestas pedagógicas de autores reconocidos en los campos de la psicomotricidad, la pedagogía corporal, la psicología del desarrollo y la educación inicial.

El enfoque hermenéutico aportó el marco metodológico que orientó el proceso de análisis. La hermenéutica, en su tradición filosófica y metodológica que va desde Dilthey hasta Gadamer y Ricoeur, propone que la comprensión de los textos es siempre un proceso circular: el intérprete se aproxima al texto desde una precomprensión, avanza en la lectura y regresa con una comprensión enriquecida y transformada. Este círculo hermenéutico no representa un problema metodológico; es, precisamente, la condición que hace posible la comprensión genuina. En la práctica, esto implicó un proceso de lecturas sucesivas en las que cada texto fue leído en relación con los demás y con la pregunta central del estudio, permitiendo identificar convergencias, tensiones y zonas de sentido que no son visibles en una lectura lineal.

Los criterios de selección del corpus documental respondieron a tres principios articulados. El primero fue la pertinencia temática: se privilegiaron

textos que abordaran de manera directa las categorías centrales del estudio; corporeidad, psicomotricidad, juego motor, desarrollo infantil y educación inicial. El segundo fue la relevancia disciplinar: se incluyeron autores cuyas obras han marcado el campo de manera duradera y han generado líneas de investigación y debate continuadas. El tercero fue la diversidad de perspectivas: se buscó incorporar enfoques provenientes de la fenomenología, la psicología del desarrollo, la educación corporal y la ecología del desarrollo humano, de modo que el análisis pudiera dar cuenta de la multidimensionalidad del fenómeno.

El procedimiento de análisis siguió cuatro fases diferenciadas. En la primera fase, se realizó una lectura global de los textos seleccionados para identificar las ideas centrales, los conceptos clave y los argumentos principales. En la segunda fase, se llevó a cabo una lectura analítica en la que se destacaron y anotaron los pasajes más significativos en relación con las categorías del estudio. En la tercera fase, cada proposición teórica relevante fue sometida a interpretación hermenéutica: se analizó su contexto de producción, su alcance conceptual y su proyección sobre el problema investigado. Finalmente, en la cuarta fase, los hallazgos interpretativos fueron integrados y organizados en torno a subapartados temáticos que estructuran los resultados del artículo.

Resultados

El análisis documental hermenéutico realizado permitió identificar cinco hallazgos principales que articulan la comprensión del papel de las prácticas lúdico-motrices en la educación inicial. Estos hallazgos emergen del proceso interpretativo y expresan las relaciones entre las categorías teóricas revisadas y el problema pedagógico que orienta el estudio.

La indisociabilidad entre movimiento y cognición en la primera infancia: El análisis convergente de las perspectivas de Merleau-Ponty (1993), Wallon (1987) y Piaget (1969) permite establecer con solidez teórica que el movimiento corporal y el desarrollo cognitivo no son procesos paralelos, sino aspectos de una misma totalidad en construcción durante la primera infancia. Los tres autores,

desde tradiciones filosóficas y disciplinares distintas, llegan a una conclusión común: el pensamiento nace en el cuerpo. Esta convergencia teórica constituye el fundamento más sólido para exigir una presencia sistemática y pedagógicamente intencional del movimiento en los proyectos educativos de la educación inicial. El hallazgo tiene implicaciones concretas para el diseño curricular: actividades como el gateo, el equilibrio, la orientación espacial y los juegos de persecución no son preludio al aprendizaje académico; son, en sentido estricto, aprendizaje académico en su forma más primaria y fundante. Suprimirlos o reducirlos en nombre del tiempo de instrucción formal es, paradójicamente, una decisión que empobrece el desarrollo cognitivo a largo plazo.

El juego motor como zona de desarrollo próximo privilegiada: El análisis de la propuesta vygotskiana, en contraste con los aportes de Winnicott (1971) y de Lave y Wenger (1991), permitió identificar el juego motor como la actividad que más directamente moviliza el desarrollo en la primera infancia. A diferencia de las actividades dirigidas, que tienden a operar en el nivel actual de desempeño del niño, el juego motor espontáneo y semidirigido crea condiciones en las que los niños actúan sistemáticamente en su zona de desarrollo próximo: resuelven problemas nuevos, asumen roles complejos, regulan emociones en tiempo real y construyen acuerdos sociales con sus pares.

Este hallazgo sugiere que la clave no está simplemente en incluir más tiempo de juego en las jornadas preescolares, sino en comprender el juego motor como dispositivo pedagógico que requiere diseño, acompañamiento y observación sistemática. El docente de educación inicial que sabe observar el juego motor de sus estudiantes dispone de una fuente de información pedagógica de alto valor que ninguna prueba de evaluación convencional puede igualar.

La corporeidad como espacio de construcción identitaria y emocional: Los aportes de Sergio (1994) y Damasio (1994), analizados en el marco de la pedagogía de la primera infancia, permiten identificar la corporeidad como una categoría educativa de primera importancia que va mucho más allá de la dimensión motriz. El niño construye su identidad, regula sus emociones y elabora sus experiencias relacionales a través de su cuerpo en movimiento. Las prácticas

lúdico-motrices, cuando están pedagógicamente orientadas, crean condiciones para que esta construcción se produzca de manera rica, variada y emocionalmente segura.

Este hallazgo tiene implicaciones directas para la formación docente: los maestros y maestras de educación inicial necesitan una comprensión de la corporeidad que les permita leer el cuerpo del niño como texto pedagógico, identificar señales de bienestar o malestar en las posturas y los gestos, y diseñar experiencias que interpelen al niño en su totalidad, no solo en su dimensión cognitiva.

Los ambientes de juego como dispositivos de desarrollo ecológico: La perspectiva de Bronfenbrenner (1987) permitió identificar que las prácticas lúdico-motrices no pueden analizarse de manera descontextualizada: su potencia pedagógica depende de la calidad de los entornos en los que se producen. Un espacio de juego bien diseñado, con variedad de materiales, posibilidades de movimiento amplio y restricciones mínimas pero claras:, constituye en sí mismo un dispositivo de desarrollo que actúa de manera continua sobre los niños que lo habitan.

Este hallazgo lleva a considerar que la inversión en ambientes de juego motor de calidad en las instituciones de educación inicial no es un lujo pedagógico, sino una condición básica del derecho a la educación. Asimismo, sugiere que la ausencia de estos ambientes en muchas instituciones latinoamericanas; especialmente las de contextos populares y rurales; reproduce una inequidad educativa que opera desde el cuerpo y desde los primeros años de vida.

La formación docente como condición habilitante de las prácticas lúdico-motrices: El análisis del conjunto de fuentes revisadas permite identificar, de manera transversal, que la implementación efectiva de prácticas lúdico-motrices en la educación inicial depende en gran medida de la formación y las concepciones pedagógicas de los docentes. Cuando los maestros de preescolar no han recibido formación específica en psicomotricidad y pedagogía corporal,

tienden a reproducir modelos escolarizantes que priorizan la quietud y la instrucción directa, independientemente de sus buenas intenciones.

Este hallazgo señala un eslabón crítico en la cadena que va de la teoría a la práctica: de nada sirve que los currículos reconozcan el valor del movimiento si los docentes no cuentan con las herramientas conceptuales y metodológicas para convertir ese reconocimiento en propuestas pedagógicas concretas, pertinentes y sistemáticas.

Discusión

Los hallazgos del análisis documental permiten construir una lectura integrada del fenómeno estudiado que trasciende cada perspectiva teórica individual. Existe una convergencia notable, aunque no exenta de matices, entre los autores revisados en torno a la centralidad del cuerpo en movimiento para el desarrollo integral de la primera infancia. Esta convergencia, que atraviesa tradiciones tan distintas como la fenomenología francesa, la psicología soviética, la educación corporal brasileña y la ecología del desarrollo norteamericana, sugiere que estamos ante una comprensión sólidamente fundamentada y no ante una moda pedagógica pasajera. Sin embargo, es importante señalar diferencias de énfasis que enriquecen el análisis. Mientras Piaget (1969) y Wallon (1987) centran su atención en la relación entre el movimiento y el desarrollo cognitivo y afectivo del individuo, Bronfenbrenner (1987) y Vygotski (1988) desplazan el foco hacia las condiciones sociales y ecológicas que hacen posible ese desarrollo. Esta diferencia no es trivial: implica que la mejora de las prácticas lúdico-motrices en la educación inicial no puede reducirse a una cuestión de técnicas pedagógicas individuales, sino que requiere transformaciones en los ambientes, las relaciones y las políticas educativas que los sostienen.

Por otro lado, la distinción que introduce Winnicott (1971) entre el juego libre como espacio de creatividad y elaboración, y el juego dirigido como actividad pedagógica estructurada, invita a reflexionar sobre los riesgos de una instrumentalización excesiva del juego. Si el juego se convierte únicamente en un

medio para alcanzar objetivos curriculares predeterminados, puede perder precisamente aquello que lo hace pedagógicamente potente: su carácter abierto, imprevisible y creativo. En este sentido, la postura de Winnicott funciona como un contrapeso necesario frente a la tendencia, a veces excesiva, de la pedagogía formal a controlar y evaluar todos los procesos de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la discusión sobre las prácticas lúdico-motrices en la educación inicial no puede resolverse optando entre juego libre y actividad dirigida, como si fueran polos opuestos. Lo que los autores revisados sugieren, en conjunto, es la necesidad de una pedagogía sensible y reflexiva, capaz de crear condiciones ricas para el movimiento y el juego, de acompañar sin dirigir en exceso y de saber cuándo intervenir para ampliar las posibilidades de desarrollo sin cerrar la apertura que el juego genuino requiere.

Igualmente, la dimensión de equidad que emerge de los hallazgos merece una atención especial en la discusión. Si los ambientes de juego motor son dispositivos de desarrollo, y si la calidad de esos ambientes varía drásticamente según el contexto socioeconómico de las instituciones educativas, entonces las desigualdades en el desarrollo motriz y cognitivo de la primera infancia no son simplemente diferencias individuales: son el resultado de condiciones estructurales que la política educativa tiene la responsabilidad de corregir.

Conclusiones

El presente artículo se propuso analizar, desde una perspectiva documental hermenéutica, el papel que desempeñan las prácticas lúdico-motrices en los procesos de aprendizaje de la primera infancia. El recorrido teórico e interpretativo realizado conduce a conclusiones que responden a ese objetivo y que, al mismo tiempo, abren interrogantes relevantes para la investigación y la práctica pedagógica futura. La primera conclusión es que el cuerpo en movimiento es un sujeto pedagógico ineludible en la educación inicial. La tradición filosófica inaugurada por Merleau-Ponty (1993) y desarrollada por

Wallon (1987), Piaget (1969) y Sergio (1994) demuestra con solidez que no existe desarrollo cognitivo, emocional o social en la primera infancia que no pase por el cuerpo. Reconocer esto no es una concesión a modas pedagógicas; es asumir la consecuencia más importante de décadas de investigación multidisciplinar sobre el desarrollo humano temprano.

La segunda conclusión apunta a la necesidad de resignificar el juego motor como práctica pedagógica de pleno derecho. El juego no es el opuesto del aprendizaje en la educación inicial: es su forma más natural, más poderosa y más pertinente. Los aportes de Vygotski (1988) y Winnicott (1971) permiten afirmar que el juego motor crea condiciones únicas de desarrollo que ninguna otra actividad puede replicar, y que su valor pedagógico reside precisamente en su apertura, su espontaneidad y su capacidad de movilizar simultáneamente múltiples dimensiones del desarrollo.

En tercer lugar, se concluye que la corporeidad, entendida como dimensión existencial y educativa del cuerpo vivido, debe convertirse en una categoría central del currículo de educación inicial. Esto implica un cambio de perspectiva importante: el objetivo no es simplemente enseñar a los niños a moverse mejor, sino crear condiciones para que construyan una relación rica, consciente y expresiva con su propio cuerpo, con el cuerpo de los demás y con el espacio que habitan. Esta construcción es, al mismo tiempo, una construcción de identidad, de vínculos afectivos y de herramientas cognitivas para comprender el mundo.

La cuarta conclusión se refiere a la responsabilidad institucional y política que implican estos hallazgos. Si los ambientes de juego motor son dispositivos de desarrollo, su disponibilidad y calidad no pueden quedar libradas a la capacidad económica de cada institución. Las políticas educativas para la primera infancia deben incorporar estándares explícitos sobre espacios, materiales y tiempos dedicados a las prácticas lúdico-motrices, reconociendo que la inversión en estos recursos es una inversión en el desarrollo humano de base.

Finalmente, los hallazgos del estudio señalan con insistencia que la formación docente es el eslabón más crítico en la cadena que conecta la teoría con la práctica. Maestras y maestros de educación inicial que comprenden el valor

pedagógico del movimiento, que saben diseñar ambientes de juego motor ricos y desafiantes, que pueden observar el cuerpo del niño como texto pedagógico y que tienen herramientas para acompañar sin controlar en exceso: estos profesionales son la condición sine qua non de una educación inicial que tome en serio el cuerpo, el movimiento y el juego como fundamentos del desarrollo humano.

La conclusión más amplia que se desprende de todo el análisis es también la más sencilla: los niños y niñas aprenden moviéndose, jugando y habitando su cuerpo en el mundo. Cuando la escuela lo comprende y lo hace parte de su proyecto pedagógico, no solo enriquece el desarrollo individual de cada niño: construye una cultura educativa más coherente con la naturaleza humana y más justa en su reconocimiento de las diversas formas en que los seres humanos conocen, crean y se relacionan.

Referencias

- Bronfenbrenner, Urie. 1987. La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Damasio, Antonio. 1994. El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano. Barcelona: Crítica.
- Lave, Jean, y Etienne Wenger. 1991. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Boulch, Jean. 1987. La educación psicomotriz en la escuela primaria. Barcelona: Paidós.
- Merleau-Ponty, Maurice. 1993. Fenomenología de la percepción. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Piaget, Jean. 1969. Psicología y pedagogía. Barcelona: Ariel.
- Sergio, Manuel. 1994. Para una epistemología da motricida de humana. Lisboa: Compendium.
- Vygotski, Lev. 1988. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo.
- Wallon, Henri. 1987. Psicología y educación del niño. Madrid: Visor-Mec.
- Winnicott, Donald W. 1971. Realidad y juego. Barcelona: Gedisa.
- Zapata, Oscar. 1989. El aprendizaje por el movimiento en el preescolar. México: Editorial Pax.