

*Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences*

## **VALORACION SOBRE LA FORMACION DE LOS MAESTROS DE EDUCACION INFANTIL EN PSICOMOTRICIDAD**

### **EVALUATION OF THE TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS IN PSYCHOMOTRICITY**

María del Carmen Campos Mesa  
mccampos@us.es

María José Lasaga  
mlasaga@us.es

Francis Ries  
fries@us.es

*Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Sevilla.*

#### **Resumen**

Con nuestra investigación queremos conocer aspectos relacionados con la formación de los docentes de Educación Infantil sobre Psicomotricidad. La muestra con la que hemos trabajado ha sido de  $n= 76$  sujetos, a los que se les ha pasado un cuestionario del que destacamos los siguientes resultados: más de la mitad de la muestra ha recibido tanto formación inicial como formación continua en Psicomotricidad. El 92 % la realiza en sus clases, al sentirse capacitado para ello. Podemos concluir afirmando que el profesorado que imparte docencia en la etapa de infantil considera importante el trabajo de psicomotricidad en sus clases y como consecuencia lo realizan.

**Palabras clave:** Formación inicial, formación continua, competencias.

#### **Abstract**

With our research we want to know aspects of the training of early childhood teachers on psychomotricity. The sample of the participants of this study was  $n = 76$ , which have completed a questionnaire on that issue, with the main results: more than half of the sample received both initial and continuing training in psychomotricity. 92% of the interviewed teachers used psychomotricity in class, considering themselves as prepared enough. As a conclusion, we state that teachers who teach in early childhood level consider important working on psychomotricity in their classes and as a result implement it.

**Keywords:** Initial training, life-long learning, facilities and materials, skills.

### **1. MARCO TEORICO**

A lo largo de la historia las necesidades de la sociedad han ido cambiando por intereses políticos, económicos o religiosos. Estos cambios han ido afectando a la formación del profesorado. Actualmente, las demandas sociales que tiene la escuela afectan de manera directa y decisiva al trabajo del docente, su función ya no es tan transmisora de contenidos y si más centrada en el aprendizaje y en la persona como ser humano que se desarrolla y madura a lo largo de la vida en interacción con el entorno social y cultural en el que vive (Romero Cerezo, 2009).

Encontramos en la literatura las siguientes fases críticas (Xeichner y Gore, 1990): la fase anterior a la Formación Inicial, la Formación Inicial, la fase de inducción profesional y la fase de formación en servicio. En nuestro trabajo denominamos a esta última fase, formación continua. Estas cuatro fases tienen gran influencia en la forma de desarrollarse las competencias profesionales (Schemp y Graber, 1992).

González Sanmamed (1995: 194) define la formación del profesorado como una *“Acción o conjunto de actividades que se desarrollan en contextos organizados e institucionales a través de las cuáles las personas adultas interaccionan e interiorizan conceptos, procedimientos y actitudes que les capacitan para intervenir en la enseñanza”*

Navarro, M. (1999: 45) nos ofrece otra definición: *“Entendemos por Formación Inicial de los Maestros, la etapa educativa que la Universidad o Instituciones equivalentes preparan al estudiante para la consecución del título oficial que le habilita para la docencia en los primeros ciclos de la enseñanza reglada”*

Romero Cerezo (2003: 8), en la línea de las nuevas propuestas europeas, define el concepto como *“(…) el proceso de preparación y capacitación mediante el cual se aprende a enseñar o se está en condiciones de afrontar la práctica profesional de la enseñanza”*

Carreiro da Costa (2006: 61) plantea la formación del profesorado como la formación de *“(…) un profesional reflexivo, portador de conocimientos científicos, pedagógicos y didácticos profundos, con capacidad para realizar las tareas inherentes a la función docente con autonomía y responsabilidad y actuando de una forma crítica según un esquema de valores éticos y morales”*

Estos distintos modos de entender lo que significa la Formación Inicial, como se concibe al profesorado, a la enseñanza o a los criterios de éxito del proceso en su conjunto, a las distintas posibilidades educativas dentro del discurso enseñanza-aprendizaje en general, tienen su origen en distintos enfoques teóricos. En este sentido, podemos concretar tres enfoques que nos permiten entender la formación del profesorado: el enfoque tradicional, el enfoque reflexivo y la formación por competencias. El actual título de Grado de Educación Infantil tiene este enfoque de formación por competencias.

En estos momentos, nos encontramos en la extinción de lo establecido en el Real Decreto 1440/1991, de 30 de Agosto (B.O.E 11-10-1991) sobre el título universitario oficial de Maestro con el rango de diplomado y las directrices generales propias de los planes de estudios que conducían a la obtención del título de Maestro en sus diversas especialidades: Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje. El Plan de Estudio impartido era el de 1990 y fue modificado por la Resolución de 19 de junio de 1998 (B.O.E. de 21 de julio).

A partir de este momento siguieron apareciendo leyes como la LOPEGC<sup>1</sup>, la LOCE<sup>2</sup> y la LOE<sup>3</sup>, la sociedad fue cambiando muy rápidamente y el Sistema Educativo fue adaptándose a ella, actualmente nos encontramos en un momento de aprobación de una nueva ley educativa la LOMCE, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Nos tendríamos que plantear si estas leyes están mejorando cuantitativa y cualitativamente el currículo de Educación Infantil.

Como hemos podido comprobar, son muchos los acontecimientos que han ido marcando el rumbo de la historia de la formación del profesorado y cómo estos han afectado a la creación de un perfil concreto del mismo. Actualmente, estamos inmersos en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado con la Declaración de Bolonia de 1999, que incluye entre sus objetivos la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable en toda Europa, que busca promover las oportunidades de trabajo para los estudiantes y una mayor competitividad internacional del sistema de Educación Superior Europeo. La citada declaración estableció un horizonte temporal para la plena consecución de este espacio, horizonte que alcanzamos el año 2010. Todo ello se está concretando con la delimitación en las diferentes universidades españolas de las distintas titulaciones universitarias, estableciendo los rangos de Grado, Postgrado, Máster y Doctorado. Estos cambios también están influyendo en el Grado de la Educación Infantil y por supuesto influirá en la nueva formación del profesorado. Por eso, más que nunca cobra especial importancia la formación continua del profesorado de infantil que actualmente está inserto en la aulas en el día a día para que estén actualizados e impregnados de esta filosofía Europea.

Tras todos estos cambios y reformas se implantan con los nuevos grados un grado específico de Educación Infantil. En esta nueva Formación Inicial de los graduados, se pretende una especialización mayor que permitirá la consecución de los objetivos que establece el Sistema Educativo para la Educación Infantil.

En el plan de estudios de la extinta titulación de maestros de la especialidad de Educación Infantil de la Universidad de Sevilla, los egresados cursaban una asignatura titulada “Desarrollo Psicomotor” cuatrimestral del primer curso de su formación inicial. En los actuales estudios de Grado en Infantil, la psicomotricidad se aborda dentro de otras asignaturas denominadas Salud Infantil: Educación Motriz y Artística y Expresión Corporal en la Infancia, entre otras. Consideramos dicha formación insuficiente, sobre todo si tenemos en cuenta que las propias leyes educativas (Orden de 5 de Agosto de 2008) recogen como finalidad de la Educación Infantil, “contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños y las niñas, respetando los derechos de la infancia, y atendiendo a su bienestar”. Además las áreas de conocimiento que recoge el currículum para la etapa de Educación Infantil, se pueden abordar de manera óptima desde la Psicomotricidad, desde el movimiento y concretamente con el uso de juegos, cuentos o canciones motrices.

---

<sup>1</sup>Ley Orgánica de 9/1995, de 29 de noviembre, de la Participación, la Evaluación el gobierno de las Centros Docentes, LOPEGC, (BOE de 20-2-1996)

<sup>2</sup>Ley Orgánica de 10/2002, de 23 de diciembre, Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE, (BOE de 24-12- 2002)

<sup>3</sup>Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, Ley Orgánica de la Educación, LOE, (BOE de 4/5/2006)

Estas actividades repercutirán no sólo desde el punto de vista motriz, sino que por su carácter social, motivante y significativo para el alumnado de infantil, incidirán en sus aprendizajes y en consecuencia sobre su desarrollo.

La psicomotricidad se puede considerar como una forma de intervención que exige la conexión y presencia de los diferentes ámbitos que integran la personalidad.

Antes de pasar a analizar el término de Psicomotricidad, tenemos que abordar la formación permanente del maestro.

Podemos comprobar que, tanto la Formación Inicial como la Formación Permanente de nuestro profesorado, son esenciales para mejorar el perfeccionamiento y la calidad de la enseñanza educativa y por ende el Sistema Educativo (Otano, 2006; Esteve, 2006; Salinas y Viciano, 2006; Romero, 2008).

La Formación Permanente es una preocupación Europea. En el último informe del año 2008 de la fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) (VV.AA., 2008: 128), el término anglosajón para referirse a la Formación Permanente, lo denominan *lifelong learning* y lo definen como “*Toda actividad de aprendizaje llevada a cabo en cualquier momento de la vida, con el objetivo de mejorar conocimientos, competencias y habilidades, y que incluye tanto educación y formación de tipo formal, como no formal o incluso informal*”.

Actualmente, encontramos en la sociedad en general una conciencia de esta Formación Permanente, pero esto no siempre ha sido así. Salinas y Viciano (2006) atribuyen a las universidades, como partícipes en este cambio. Dichos autores comentan que el profesorado universitario está transmitiendo al futuro profesorado la sensación de que la carrera que está a punto de iniciar, lo obligará a poner permanentemente en entredicho su práctica y a actualizar constantemente sus competencias. Esto puede deberse a que, en este nivel educativo el profesorado adquiere con su Formación Permanente un mayor prestigio y beneficios.

No hay duda que el cambio tan constante del entorno, la cultura social, la política, los adelantos tecnológicos, los nuevos sistemas organizativos, entre otros, destacan la importancia de la Formación Permanente del profesorado, es más, el proceso educativo per se, genera siempre necesidades de formación en el colectivo docente. Cuando nos referimos a la Formación Permanente del profesorado, tendríamos que ser conscientes de que el aprendizaje de la profesión docente no se inicia con un curso de Formación Inicial y termina con la obtención de un título. Algunos autores, contemplan que la formación del profesorado, es un proceso que se puede realizar durante todo el ciclo vital profesional de modo ininterrumpido (Bento, 2004 y Biscarri, 1993).

Boix e Imbernón (1992), entre otros autores apuntan que siguiendo un minucioso diagnóstico, se podrá establecer criterios de organización y de evaluación que permitan mejorar la actividad realizada por el docente. Para ello, Castejón (2000) propone al profesorado el uso de *indicadores*, estos nos van a significar *algo* con indicios o señales. Concretamente lo propone en el área de Educación Física, para que les ayude en esa toma de conciencia, que les permitirá ser más selectos con respecto a su Formación Permanente interna.

Pensamos que estos *indicadores* son fácilmente reconocibles si aplicamos la propuesta de Charlier (2005), consistente en la investigación-acción-formación, ayudando al profesorado a desarrollar su adaptabilidad respecto a una variedad de

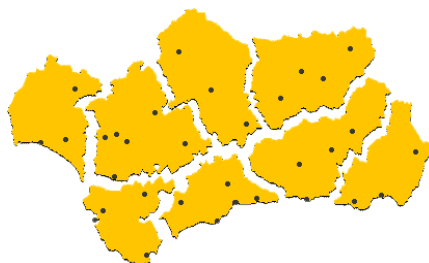
situaciones educativas. Entendiendo que debería de aplicarse a todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje.



**Figura 1.** Modelo de Formación Permanente interna, utilizando indicadores.

Esta Formación Permanente externa puede ser adquirida desde diferentes centros. A nivel Estatal el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte crea el Instituto Superior de Formación y Recursos en Red<sup>4</sup> para el Profesorado (ISFTIC) el 7 de julio del año 2000, actualmente denominado como Instituto de Tecnologías Educativas (ITE)<sup>5</sup>, como una palanca de acción educativa para el fomento de acciones formativas del profesorado, especialmente de la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) en las etapas educativas no universitarias. Colabora con las Comunidades Autónomas apoyando e incentivando a todo el profesorado de todos los niveles educativos. Para ello desarrolla, entre otros objetivos, la Formación Permanente del profesorado.

A nivel andaluz la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía pone a disposición del profesorado los Centro del Profesorado (CEP). Existen actualmente un total de 32 CEPs por toda Andalucía, Sevilla (6), Málaga (5), Jaén (4), Huelva (3), Córdoba (3), Almería (3), Granada (4) y Cádiz (4).



**Figura 2.** Mapa de los CEPs de Andalucía<sup>6</sup>

<sup>4</sup>Real Decreto 1331/2000, de 7 de julio, por el que se desarrolla la Estructura Orgánica Básica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, publicado en el B.O.E. del día 8 de julio del 2000

<sup>5</sup> [http://www.ite.educacion.es/sobre\\_ite/](http://www.ite.educacion.es/sobre_ite/)

<sup>6</sup>[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/moodle/file.php/1/mapaceps/mapa\\_webs\\_ceps.htm](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/moodle/file.php/1/mapaceps/mapa_webs_ceps.htm)

Todos los CEPs ofertan una gran cantidad de formación en diferentes modalidades: conferencia, congreso-simposio, cursos, cursos de seguimiento, cursos de formación semipresencial, encuentro, formación en centros, seminarios, grupos de trabajo, jornadas, estancias de formación en empresas o instituciones y cursos a distancia. Además van dirigidos a todos los colectivos: Comunidad Educativa, Educación de Personas Adultas, Enseñanzas de Régimen Especial, Bachillerato, Orientación Educativa, Educación Secundaria Obligatoria, Asesorías de Formación, Equipos Directivos, Inspección Educativa, Educación Infantil, Internivelar, Educación Primaria, Formación Profesional y Artístico Plástica y Diseño.

Así mismo los CEPs ofrecen al profesorado una plataforma de formación en red, usando la plataforma de enseñanza virtual Moodle, en dos categorías: Planes y proyectos educativos y autoformación.

Frente esta oferta por parte de los CEPs, el profesorado de Andalucía responde positivamente, siendo muchos los usuarios de los mismos. Esto lo demuestra el estudio realizado por Barquín y Fernández Sierra (2002), tras preguntarles a 1873 profesores y profesoras andaluces el nivel de uso de los CEPs, (podían marcar desde nada hasta mucho, en una escala de cinco posibles opciones), el resultado fue que dos terceras partes del profesorado, declara utilizar mucho, la oferta de los CEPs. Son interesantes también las diferencias que muestran por niveles educativos siendo los que más usan los CEPs, los profesores correspondientes a Educación Infantil, un 26%, seguidos de Educación Primaria un 25% y por último los de Secundaria con un 19%.

Pero no solo los CEPs, ofrecen la posibilidad de que el profesorado se interese por su formación externa, hay otros organismos y medidas que ayudan y animan a los profesores a que sigan formándose.

En el año 1992, se estableció el I Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Debido a la gran demanda por parte del profesorado en 1997, se creó el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado, cuya principal función es la de permitir grados significativos de desarrollo profesional. 10 años más tarde, en 2007, se redactó el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Consejo Escolar del Estado, 2007), en la misma línea que el primero, de confianza en la formación como apoyo inestimable a la carrera docente, en el cual se da cabida no solo al profesorado, también a la Inspección Educativa, Equipos de Orientación Educativa, Departamentos de Orientación de los centros y asesores y asesoras de formación. Con estos centros se crea una plataforma para la formación, la innovación y el intercambio de información pedagógico, que facilita la formación de equipos de estudio y trabajo.

Los objetivos que orientan el desarrollo del II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (Consejo Escolar del Estado, 2007), son:

- Mejorar las *prácticas educativas* orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado. Considerando que las buenas prácticas son aquellas que se orientan a la mejora de los resultados del alumnado.
- Promover la *conciencia profesional docente* y el *desarrollo autónomo del profesorado*, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia. Se trata de promover dos escenarios para el desarrollo profesional, los Centros Escolares sin las Redes y Colectivos profesionales, podrían perpetuarse en la traición y las Redes sin los Centros podrían situar sus

expectativas de cambio excesivamente lejos de las posibilidades reales del conjunto de la profesión.

- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación, la experimentación y el compromiso con la mejora.
- Construir comunidad de aprendizaje y educación.

Otros centros que se encargan de este tipo de formación, son los centros de estudios superiores, con competencias en la Formación Permanente de sus egresados. Éstos ofrecen una amplia oferta, pues los ya titulados que estén ejerciendo (o no) pueden completar su formación con otra titulación universitaria de grado, diplomatura o licenciatura, o postgrado, como son los Cursos de Doctorado, Máster, Expertos Universitarios.

Tras un análisis de la formación inicial y permanente del profesorado, consideramos oportuno analizar el concepto de psicomotricidad por ser el centro de nuestra investigación.

El análisis del término realizado por Lázaro, Palomero y Fernández (2000), destaca de la unión entre el prefijo “psico” y el sustantivo “motricidad”, la posibilidad de producir transformaciones en el psiquismo a través de la acción y el movimiento.

Los antecedentes de la Psicomotricidad en España son recientes y se sitúan en los años 70. Influidos por la corriente francesa y por autores como Wallon, Ajourriaguerra, Picq, Vayer, Lapiere y Acoututrier, se han desarrollado en nuestro país diferentes enfoques y tendencias, en un clima según Berruezo, (1998), carente de intercambios de puntos de vistas y corporativismo.

A esta situación debemos añadir la confusión terminológica existente (Murcia, 1997) así como la dificultad de delimitación del campo de trabajo (Lázaro, 1989).

En relación a la situación actual de la psicomotricidad en nuestro país, podemos afirmar que se encuentra en un momento de auge. Algunos de los acontecimientos importantes han sido la creación del “Foro Europeo de Psicomotricidad” en 1995, de carácter internacional, en el que España está representada y con carácter nacional la “Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español”. Desde estos organismos se viene trabajando por conseguir la identidad de la Psicomotricidad que implica la delimitación conceptual del término, la definición del perfil profesional y la elaboración de un plan de estudios para la formación del psicomotricista, entre otras acciones, relacionadas todas estas con el cuerpo pedagógico de la Psicomotricidad (Berruezo y Adelantado, 2000).

Con esta investigación pretendemos contribuir al cuerpo de conocimiento existente en relación a la formación del psicomotricista y concretamente a la formación del profesorado que trabaja en Educación Infantil, de los que cabe destacar que son profesionales que demandan formación en este sentido y que en muchos casos consideran que debiera ser un especialista el que trabajara con el alumnado la Psicomotricidad.

Berruezo y Adelantado (2000), exponen que no existen titulaciones académicas oficiales que acrediten para la profesión de psicomotricista no encontrándose además en el catálogo de profesiones, si bien es cierto que en algunas facultades la Psicomotricidad se integra en el currículum de otras materias.

Concretamente hemos pretendido conocer el tratamiento que recibe la psicomotricidad en el segundo ciclo de Educación Infantil en Sevilla, desde la opinión de los maestros que se encuentran desarrollando esta profesión. Queremos conocer si los maestros de Educación Infantil realizan o no psicomotricidad en sus clases y, en el caso de no hacerse, los motivos que causan tal situación. Además queremos saber si han recibido algún tipo de formación relacionada con la psicomotricidad y el grado de capacitación que perciben tener para realizar un trabajo de este tipo, pudiendo de esta forma identificar algunos de los problemas que se encuentran dichos profesionales en su práctica docente.

## **2. METODOLOGIA**

### **Muestra**

La muestra está compuesta por un total de 76 participantes, de los cuales 74 son mujeres y 2 son hombres. La media de edad es de 37,81 años (D.T.= 9,81), con valores entre los 25 y los 59 años. La muestra ha sido seleccionada por la facilidad de acceso a la misma, siendo los profesores tutores del centro educativo donde el alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la especialidad de Maestros-Educación Infantil de la Universidad de Sevilla han realizado sus prácticas.

Variable	Sujetos (%)	
Género	Hombres	13,04
	Mujer	86,95
Edad	M = 37,81	D.T. = 9,81

**Tabla 1.** Características de la muestra.

### **Procedimiento**

Durante el periodo de prácticas al alumnado de la titulación de Maestros-Educación Infantil se les informaba en seminarios de la investigación, dándole las pautas necesarias, para la utilización del instrumento.

Durante el periodo de prácticas el alumnado informó a los participantes del estudio, es decir a los profesores tutores de los centros educativos, del objetivo del mismo.

Se utilizó el cuestionario ad hoc denominado "Cuestionario sobre el tratamiento que recibe la psicomotricidad en la educación infantil". Este instrumento consta de 14 ítems. Se ha pasado de forma longitudinal desde el año 2005 al 2011. Durante la recogida de datos siempre hubo un alumno presente y se aseguró el anonimato y la confidencialidad de los datos, obteniéndose información acerca de las siguientes dimensiones: edad, género, número de centros donde ha impartido docencia, formación inicial recibida durante sus estudios e ítems sobre la utilización de la psicomotricidad en sus clases en la etapa de infantil.

### **Análisis estadístico**

Se realizó un análisis descriptivo de los datos, a través del programa estadístico SPSS versión 18



### 3. RESULTADOS

La tabla 2 muestra que el 64.5 % de los sujetos participantes en el estudio han recibido durante su formación inicial, conocimientos sobre psicomotricidad.

Dimensiones	Categorías	%
Ha recibido formación inicial sobre psicomotricidad	Si	64.5
	No	35.5

**Tabla 2.** Formación inicial en psicomotricidad.

En la siguiente tabla, se muestran los estadísticos descriptivos con respecto a las dimensiones referidas a la valoración que realizan los sujetos sobre su formación continua en psicomotricidad y de la valoración que tienen de la misma.

Dimensiones	Si (%)	No (%)
He realizado algún curso de formación relacionado con la psicomotricidad	56.6	43.4
Me siento capacitado para impartir psicomotricidad	89.3	10.7
Considero importante el trabajo de psicomotricidad en la educación infantil	98.7	1.3
Realizo psicomotricidad en mis clases	92	8

**Tabla 3.** Formación continua y valoración del trabajo en psicomotricidad.

Es importante destacar de nuestros resultados que casi el 90% de la muestra se siente capacitado para impartir psicomotricidad y la considera importante, utilizando esta herramienta en sus clases el 92% de los mismos.

Al 8% que no realiza psicomotricidad en sus clases (tabla 3) le preguntamos los motivos. Como podemos observar en la tabla 4 la falta de espacio y de material son las mayores dificultades que han encontrado. La falta de formación es la tercera razón que aluden los encuestados para no realizar psicomotricidad.

Dimensiones	Si (%)	No (%)
Falta de formación	37.5	62.5
Falta de experiencia	12.5	87.5
Falta de espacio	75	25
Falta de material	62.5	37.5
Falta de interés personal	12.5	87.5
No considero fundamental el trabajo de psicomotricidad en Educación Infantil	0	100

**Tabla 4.** Motivos por los que no hacen psicomotricidad.

En la tabla 5 podemos observar las dificultades que encuentran los encuestados que afirman realizar psicomotricidad en sus clases de educación infantil, que correspondían según la tabla 3 al 92% de la muestra encuestada.

Nuevamente son los recursos espaciales y materiales, así como la formación que poseen, las principales limitaciones que consideran tener los maestros de educación infantil para impartir psicomotricidad.

Dimensiones	Si (%)	No (%)
En los conocimientos que poseo	21.2	78.8
En el espacio del que dispongo, no es adecuado	51.5	48.5
En los materiales que tengo, son escasos y/o poco adecuados	50	50
En la experiencia que tengo, es escasa	10.6	89.4
En el control de los alumnos, me resulta complicado	19.7	80.3

**Tabla 5.** Dificultades para hacer psicomotricidad.

Por otra parte, el 92.9% de los sujetos afirma llevar a cabo una programación anual. Y el 85.5% afirma programar las sesiones de psicomotricidad y de estos el 27% las programa de manera independiente a la programación anual y el 73% las incluye de forma global con el resto de la programación.

Dimensiones	Si (%)	No (%)
Tienen una programación anual	92.9	7.1
Incluyen en esta programación sesiones de psicomotricidad	85.5	14.5

**Tabla 6.** Programación para hacer psicomotricidad.

#### **4. DISCUSIÓN**

Casi la totalidad de los encuestados en nuestro estudio reconocen la importancia del trabajo psicomotor en la etapa infantil. Quirós (2000), añade que este ayuda al aprendizaje de conceptos espaciales, temporales y ritmos, que los niños se conocen mejor, que aumentan las capacidades físicas. Al docente que trabaja psicomotricidad le permite descubrir las necesidades de los niños y actuar en consecuencia.

Además de nuestro estudio se desprende que la mayoría de los maestros de Educación Infantil se sienten capacitados para impartir Psicomotricidad, por lo que se puede considerar que la formación inicial que recibían estos maestros es válida para tal fin. Los resultados del estudio de Quirós (2000), se encuentran en la misma línea. En cambio, Martín y Rodríguez (2010), concluyen que son muchos los maestros que valoran la práctica psicomotriz en el contexto educativo, pero reconocen su escasa formación para poder atender adecuadamente a sus alumnos.

En relación a la formación del profesorado que imparte docencia en Educación Infantil conviene destacar que, según los datos obtenidos en nuestra investigación, casi tres tercios de los encuestados han recibido formación inicial en psicomotricidad.

Además, algo más de la mitad ha realizado algún curso de formación continua en esta materia. En la misma línea se encuentran los resultados que ofrecen Barquín y Fernández Sierra (2002) quienes tras preguntarles a 1873 profesores y profesoras andaluces el nivel de uso de los CEPs, obtuvieron como resultado que dos terceras partes del profesorado, utiliza mucho la oferta de los CEPs, siendo precisamente los que más usan los CEPs los profesores de Educación Infantil.

En las conclusiones aportadas por Quirós (2000) los docentes manifiestan una carencia en formación continua adecuada y demandan formación práctica específica. Martín y Rodríguez (2010), muestran que la formación inicial recibida es regular y con respecto a la formación continua-puntual no realizan o realizan a veces.

Son la falta de espacio y materiales los motivos que aluden nuestros encuestados a la hora de llevar a la práctica sus programaciones de psicomotricidad. Quirós (2000) muestra en sus resultados que el 22.5% nombra en segundo lugar de importancia los espacios acondicionados y materiales adecuados en una lista de lo más necesario para llevar a cabo un trabajo psicomotriz. Estas afirmaciones concuerdan con las de Lázaro (2000), quien en su artículo hace una breve exposición del espacio del Aula de Psicomotricidad y de las características de los materiales, coincidiendo en afirmar que el diseño espacial y los materiales constituyen un elemento central de cara a la programación de esta actividad.

## **5. CONCLUSIONES**

Los resultados han permitido dar respuesta a los objetivos planteados. A su vez, pensamos que los datos obtenidos podrán ser de utilidad para la comunidad educativa de infantil y para futuras investigaciones.

Con respecto al objetivo general podemos afirmar que el profesorado que imparte docencia en la etapa de infantil consideran importante el trabajo de psicomotricidad en sus clases, además la realizan, aunque el 35.5% afirman no haber recibido formación inicial sobre psicomotricidad.

Los principales motivos percibidos por los docentes para no llevar a cabo sesiones de psicomotricidad en sus clases son la falta de espacio y de material.

Y aquellos docentes que llevan a cabo sesiones de psicomotricidad afirman que tienen dificultades con el espacio del que disponen y con la adecuación del mismo y como segundo motivo destacan la escasez de material y la adecuación de los mismos. Como puntos fuertes que animan a estos docentes a realizar psicomotricidad, en primer lugar es el interés personal, en segundo lugar su experiencia y en tercer lugar su formación, ya que más de la mitad afirma haber realizado cursos de formación continúa sobre el contenido de psicomotricidad.

Por tanto, los docentes de Educación Infantil han tenido formación inicial en psicomotricidad y se encuentran capacitados para realizar sesiones. De hecho, las realizan introduciéndolas en sus programaciones docentes, encontrando dificultades con respecto al espacio y los materiales.

## **6. IMPLICACIONES**

La realización de este estudio nos lleva a tener presente las siguientes consideraciones:

- Al valorarse por los profesionales de la Educación Infantil la realización de Psicomotricidad en sus aulas, es necesario que esta siga formando parte en la formación inicial de estos docentes. Además, esta formación agradece que este

acompañada de otras iniciativas formativas que puedan ofrecerse dentro del marco de la formación continua.

- Aunque de nuestro estudio se desprende que son muchos los profesores de Educación Infantil que se sienten capacitados para impartir psicomotricidad con los niños, no todos se suman a esta afirmación. Por ellos y por los resultados aportados por otros autores debemos revisar la calidad de la formación que se les oferta a estos profesionales, con el objeto de que desarrollen competencias suficientes que le permitan llevarla a cabo en sus aulas.

- Saber que la falta de espacio en primer lugar y de materiales en segundo son las principales razones para que algunos docentes no realicen psicomotricidad, así como las principales limitaciones para los que la realizan nos ayuda a centrar la formación docente en esta línea.

- Una implicación de los organismos públicos estatales y autonómicos serviría de gran ayuda a la Educación Infantil para solventar las limitaciones de espacios y materiales existentes.

- Llevar a la práctica el carácter global que determina la legislación de la Educación Infantil, implicaría trabajar los objetivos y contenidos establecidos para esta etapa desde la Psicomotricidad.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Bento, A. M. (2004). *Factores condicionantes de la aplicación de los programas de Educación Física en las escuelas portuguesas desde la perspectiva de los profesores en ejercicio y en formación*. Tesis doctoral. Inédito. Universidad de Sevilla.
- Berruezo, P. P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.
- Berruezo, P.P. y Adelantado, J. (2008). El contenido de la Psicomotricidad: reflexiones para la delimitación de su ámbito teórico y práctico. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 62, 2008 (Ejemplar dedicado a: Formando psicomotricistas), 19-34.
- Biscarri, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su Formación Permanente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 221-237.
- Boix, R. e Imbernón, F. (1992). La Formación Permanente del profesorado de Infantil y Primaria en Cataluña. Una investigación sobre el desarrollo profesional. En C. Marcelo y P. Mingorance (eds.), *Pensamiento de profesores y Desarrollo profesional* (pp. 303-308). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Carreiro da Costa, F. (2006). La Enseñanza de la Educación Física ante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación Física y el Deporte*, 25(2), 29-43.
- Castejón, F.J. (2000). Evaluación de programas en Educación Física: ¿Hay posibilidad de utilizar indicadores? En O.R. Contreras, *La Formación Inicial y permanente*

- del profesor de Educación Física. V1* (pp. 549-559). Castilla La Mancha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla La Mancha.
- Charlier E. (2005). Cómo formar maestros profesionales. Por una Formación continua vinculada con la práctica. En L. Paquey, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 139-169). México: Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Escolar del Estado (2007). *Seminario: La Formación Inicial y permanente de maestros y profesores*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.mec.es/cesces/seminario-07/conclusiones.pdf>. (Consultado: 12/12/2008)
- Esteve, J.M. (2006). El protagonismo de los profesores en su Formación Permanente. Actas de las Jornadas *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación*. Madrid: Consejo Escolar de Estado, 264-289.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente. Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- Lázaro, A. (1989). ¿Psicomotricidad vs educación física? *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 31 (1), 23-31.
- Lázaro, A. (2000). La inclusión de la psicomotricidad en el proyecto curricular del centro de educación especial: de la teoría a la práctica educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 121-138.
- Ley Orgánica de 10/2002, de 23 de diciembre, Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE, (BOE de 24-12- 2002)
- Ley Orgánica de 2/2006, de 3 de mayo, Ley Orgánica de la Educación, LOE, (BOE de 4/5/2006)
- Ley Orgánica de 9/1995, de 29 de noviembre, de la Participación, la Evaluación el gobierno de las Centros Docentes, LOPEGC, (BOE de 20-2-1996)
- Maestro Especialista en Educación Física. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 103-114.
- Martín, D. y Rodríguez, S. (2010). Psicomotricidad. ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? *REIFOT*, 13 (4). Disponible en: <http://aufot.com> – Consultado en fecha 05/03/2013.
- Murcia, R. (1997). La psicomotricidad entre mecanismo y sujeto: la historia de una tensión. *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, 56 (2), 37-61.
- Navarro, M. (1999). Proyecto docente. Inédito. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.
- Otano, L. (2006). Formación Permanente del profesorado de Educación primaria. Actas de las Jornadas *El protagonismo del profesorado: experiencias de aula y propuestas para su formación*, (pp. 184-190) .Madrid: Consejo Escolar de Estado.
- Palomero, J.E. (2008). Formando psicomotricistas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62 (22,2). 251-254
- Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario, oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices

- generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención. (BOE de 11-10- 1991).
- Romero Cerezo, C. (2003). Una propuesta de prácticum en la Formación Inicial del Maestro Especialista en Educación Física. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 2-3, 103-114.
- Romero Cerezo, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista internacional en medicina de ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9 (34), 179-200.
- Romero, S. (2008). La formación de Educación Física y deportiva en España. *Revista Fuentes*, 8, 1-28.
- Salinas, L. y Viciano, J. (2006). *La Formación Permanente del profesorado de Educación Física. Un campo habitado en los últimos años*. [Http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm](http://www.efdeportes.com/efd103/formac.htm)(Consultado: 11/06/2009).
- Schemp, P. y Graber, K. (1992). Teacher socialization from a dialectical perspective.Pretraining through induction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 329-348.
- Serrabona, J.J. (2003). *La psicomotricidad dentro del marco educativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Ramón Llull. Barcelona.
- VV.AA. (2008). *Graduados universitarios y mercado de trabajo. Informe del CYD 2008* (Capítulo: 3). Barcelona: Fundación Conocimiento y Desarrollo. [http://www.fundacioncyd.org/wps/wcm/connect/769ec4004dd36bd08453cc43c6de0c6e/CAP\\_3\\_ICYD2008.pdf?MOD=AJPERES](http://www.fundacioncyd.org/wps/wcm/connect/769ec4004dd36bd08453cc43c6de0c6e/CAP_3_ICYD2008.pdf?MOD=AJPERES) (Consultado: 20/10/2009)
- Xeichner, D. y Gore, J. (1990).Teacher socialization. En W. Houston et al. (Ed.), *Handbook of Teacher Education*. New Cork: Macmillan.