

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
Facultad de Psicología



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

**Concepciones sobre la psicomotricidad de docentes de
primaria de educación básica regular**

**Tesis para optar el título de Licenciada en
Psicología con mención en Psicología
Educativa que presenta la Bachiller:**

DANIELA ALVAREZ REYES

Asesor: Susana Del Mar Frisancho Hidalgo

LIMA – PERÚ

2019

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito caracterizar las concepciones sobre la psicomotricidad en la educación básica regular, de docentes de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana. Con este fin se entrevistó a cinco docentes de primer a tercer grado de primaria, explorando las siguientes áreas: concepciones teóricas sobre psicomotricidad, concepciones sobre un curso ideal de psicomotricidad y concepciones sobre la práctica actual del curso de psicomotricidad a su cargo. Los resultados muestran que las concepciones de las docentes del colegio privado no cuentan con suficiente sustento teórico y el dualismo cuerpo – mente sigue prevaleciendo en sus ideas y prácticas pedagógicas. Para las profesoras, la psicomotricidad puede ser utilizada como una técnica o recurso didáctico para alcanzar objetivos relacionados a áreas del ser humano que se encuentran desintegradas. Se discute la implicancia de estos resultados en la formación integral que, de acuerdo a la literatura, la escuela debe facilitar. Se plantea la necesidad del fortalecimiento de la formación continua de los docentes con el objetivo de debilitar la barrera cuerpo – mente en esta asignatura para alcanzar una educación integral.

Palabras clave: concepciones docentes, psicomotricidad, educación integral, formación docente

Abstract

The purpose of this study was to characterize the conceptions of psychomotricity in regular basic education, in elementary school teachers of a private school in Metropolitan Lima. To this end, five first and third grade teachers were interviewed to explore the following areas: psychomotricity theoretical conceptions, conceptions of an ideal psychomotricity class, and conceptions of the current practice of the psychomotricity class in place. The results show that the conceptions of those private school teachers do not have sufficient theoretical support, and the body-mind dualism continues to prevail in their pedagogical ideas and practices. To these teachers, psychomotricity can be used as a teaching technique or resource to achieve objectives related to areas of the human being that are disintegrated. The implication of these results in comprehensive training, that according to the literature school should facilitate, is discussed. There is a need to strengthen the continuous teacher training in order to weaken the body-mind barrier in this subject to achieve a comprehensive education.

Key words: conceptions of teaching, psychomotricity, comprehensive education, teacher training

Tabla de contenido

Introducción	6
Importancia de la psicomotricidad y propuesta del MINEDU	8
La formación docente de educación física en el Perú	11
Concepciones docentes sobre psicomotricidad y educación física	13
Método	19
Participantes	19
Técnicas de recolección de información	20
Procedimiento	21
Paso 1. Selección de los participantes	21
Paso 2. Observación de clase y elaboración de la guía de entrevista	22
Paso 3. Ensayo piloto	22
Paso 4. Fase de aplicación	22
Paso 5. Análisis de la información	23
Resultados y discusión	25
Concepciones teóricas sobre psicomotricidad	25
Concepciones sobre un curso ideal de psicomotricidad	28
Importancia del curso	28
Contenido del curso	32

Concepciones docentes sobre psicomotricidad	4
Metodología del curso	33
Concepciones sobre la práctica actual del curso de psicomotricidad a cargo	36
Conclusiones y recomendaciones	41
Referencias	43
Apéndices	51
Apéndice A: Consentimiento informado	51
Apéndice B: Ficha de datos del participante	53
Apéndice C: Guía de entrevista semi-estructurada	54
Apéndice D: videos incluidos en la entrevista	56

Concepciones sobre la psicomotricidad de docentes de primaria de educación básica regular

Los conocimientos científicos y filosóficos acerca de la indivisibilidad cuerpo-mente han trascendido al área de la educación, lo cual pone en evidencia la necesidad de un abordaje integral del desarrollo del niño y adolescente que busca su realización como ser humano a través del conocimiento de sí mismo en todos los aspectos (Lora, 2011). Esto implica incluir necesariamente en el currículo escolar el movimiento y el ejercicio con el fin de desarrollar capacidades tanto físicas como mentales (Le Boulch, 1998, citado en Cabrera, 2014), por lo que las instituciones educativas le dedican tiempo a la actividad física ya sea en asignaturas de psicomotricidad o educación física. En el Perú, actualmente estos contenidos se encuentran en estructuración, ya que el último plan de educación física fue implementado hasta el año 2016 y ahora se espera transferir el presupuesto a un nuevo programa que se viene desarrollando desde el año 2017, pero sin una resolución ministerial aún formulada (Rojas, 2017).

En la literatura especializada se puede encontrar diferentes conceptos en torno a la psicomotricidad. Arnaíz (1984) hace una revisión de distintos autores y sus contribuciones al concepto de psicomotricidad, en la que se podrían distinguir tres grandes posturas. La primera se refiere a la psicomotricidad como el movimiento del cuerpo en relación con el tiempo y el espacio. Es decir, es la manifestación del movimiento cuando el cuerpo cambia su posición respecto a un punto fijo y en función del tiempo.

Por otro lado, Lapierre y Acouturier (1977, citados en Arnaíz, 1984) introducen el concepto de afectividad en la definición de psicomotricidad. Ellos indican que no se trata solo del movimiento del cuerpo, sino que este sería una expresión de la historia de la personalidad del sujeto, adquiriendo así una carga afectiva que se encuentra unida a las experiencias corporales. Entonces, es importante comprender la gestualidad del cuerpo del niño y darle sentido. Los autores hacen referencia a la terapia psicomotriz, donde se busca volver a crear un conocimiento a través de una vivencia que conserve su dimensión afectiva.

Finalmente, se encuentran Lagrange y Vayer (1976, 1984 citados en Arnaíz, 1984), quienes definen la psicomotricidad como algo más global en la vida del niño, ya que le permitirá el conocimiento del mundo a través de la adquisición de conceptos abstractos, percepciones y

sensaciones que le brinden un entendimiento de su cuerpo y del mundo que lo rodea. La psicomotricidad, así, asocia los aspectos intelectuales, afectivos, sociales, motores y psicomotores del niño, tomando en conjunto todo tipo de comportamiento, no solo el físico. Posteriormente, Berruezo (2000) también hace hincapié en el carácter global de la psicomotricidad, e indica que esta puede ayudarnos a comprender la relación del ser humano consigo mismo y con su entorno; es decir, se construye un conocimiento a partir del desarrollo del cuerpo. Asimismo, indica que la relevancia de la psicomotricidad en la educación consiste en tomarla como medio para llevar al niño a la autonomía y formación de la personalidad, a través del conocimiento de su cuerpo. Se podría decir, según este autor, que la psicomotricidad es un medio que tiene como fin el desarrollo integral de las personas. Esta es la concepción de psicomotricidad que se asumirá en este trabajo.

Esta última postura tiene aspectos en común con los postulados de Piaget e Inhelder (2015, traducción de Delval y Lomelí), quienes indican que la motricidad tiene un rol importante en el desarrollo del niño debido a que en un principio, este se centra en su propio cuerpo y las acciones que realiza para lograr su conocimiento del mundo. Entonces, hasta los 18 meses de edad aproximadamente, se habla de un periodo caracterizado por la inteligencia sensorio-motriz, sin que haya intervención de la simbolización o el lenguaje. De esta manera, la construcción y organización del mundo se apoya en percepciones y movimientos, por medio de categorías de acción como la permanencia del objeto, espacio, tiempo y causalidad, las cuales se irán desarrollando sucesivamente en subestadios.

Durante el primer subestadio, el bebé actúa por medio de ejercicios reflejos, los cuales tienen una importancia funcional, es decir, no son actos meramente automáticos, sino que tienen un objetivo. En el segundo subestadio, estas acciones serán repetidas formando “hábitos”; sin embargo, aún no existe una intencionalidad en ellos. El objetivo de esta repetición será organizar nuevos esquemas. En el tercero, los movimientos del bebé ya no se centran solo en su cuerpo (como succionarse el dedo), sino que incluye objetos de su entorno, con lo cual obtendrá resultados. Por ejemplo, asir el cordón del móvil de su cuna, y el resultado sería que los juguetes se muevan. En el cuarto subestadio, el bebé utiliza su repertorio de conductas para conseguir un objetivo; por ejemplo, alcanzar con la mano un objeto que está escondido debajo de otro. Posteriormente, en el quinto subestadio, buscará nuevos medios para alcanzar sus fines.

Finalmente, en el sexto subestadio, el bebé ya es capaz de encontrar medios nuevos para alcanzar sus fines por medio de una comprensión interiorizada; es decir, una representación mental, con lo que se da paso al periodo preoperacional (Piaget e Inhelder, 2015, traducción de Delval y Lomelí).

Tomando en cuenta las diferentes definiciones y los aportes de los distintos autores, en esta investigación se entenderá a la psicomotricidad como un constructo que está ligado a un enfoque global e integral del sujeto. Es decir, la persona construye su mundo a partir de la acción, ya que la interacción con su entorno por medio del movimiento del cuerpo será la base del desarrollo.

Importancia de la psicomotricidad y propuesta del MINEDU

Es importante mencionar que esta construcción del mundo a partir de la acción no solo es relevante en la etapa sensorio-motriz, sino en toda la vida del sujeto y en diferentes áreas del desarrollo humano. Respecto a la salud física, se ha demostrado la eficacia de la intervención psicomotriz en enfermedades como la fibromialgia o parálisis cerebral, mejorando así la calidad de vida de los pacientes (Aguilar-Alaníz, Rolón-Lacariere y Cervantes, 2010; González, Del Teso, Waliño, Criado-Álvarez y Sánchez, 2015). En cuanto a la salud mental, se ha comprobado que la actividad física se asocia a reducciones en los síntomas de la depresión, ansiedad y tensión (Hassmén, Koivula y Uutela, 2000; Dunn, Trivedi y O'Neal, 2001).

En el aspecto cognitivo, se encontró que la creatividad motriz, definida como la capacidad de producir múltiples respuestas ante un estímulo o situación (Ruiz, 1995, citado en Martínez y Justo, 2008), mejora significativamente después de aplicar un programa de estimulación psicomotriz (Martínez y Justo, 2008). Además, dentro de la educación escolar, la psicomotricidad puede ser utilizada como medio para conseguir el enriquecimiento personal e integral de las capacidades de los niños, trabajando en conjunto con las demás áreas académicas (Gil, Gómez, Contreras y Gómez, 2008). Por ejemplo, se pueden reforzar conceptos matemáticos por medio del movimiento, ya que este permite al infante satisfacer sus necesidades de diversión y exploración (Serrano, Lizano y Araya, 2008).

La importancia de la psicomotricidad en el aspecto afectivo ha sido demostrada sobre todo en estudios y propuestas que parten de la psicomotricidad relacional. Aquí se propone el desarrollo de la autonomía, autoestima, cooperación, aprendizaje significativo, y refuerzo de vínculos afectivos por medio de actividades espontáneas y juego libre (Espinal y Regueiro, 2015; Mateo, 2016). Además, este juego libre permitirá que el niño manifieste sus dificultades y necesidades socio-afectivas en su discurso simbólico de manera espontánea; por ejemplo, la necesidad de expresar sentimientos dolorosos o de abandono durante el juego simbólico (Chokler, 1999; Ezcurra y Matos, 2002; Sánchez, Riera, Morillo y Llorca, 2015).

Al revisar los resultados de las anteriores investigaciones, se puede resaltar la relevancia de la psicomotricidad en la infancia ya que tiene efectos positivos en aspectos importantes para el niño tales como tratamiento de enfermedades, aprendizaje y desarrollo de vínculos afectivos.

En el Perú, los contenidos relacionados a la psicomotricidad son abordados en el curso de educación física. En esta área, actualmente el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) (2016) plantea en el Currículo Nacional (p. 91) tres competencias en educación primaria. La primera, “se desenvuelve de manera autónoma a través de su motricidad”, propone que el estudiante comprenda su cuerpo en interacción con su entorno, y que este sea un medio para comunicar emociones, sentimientos y pensamientos. La segunda, “asume una vida saludable”, supone que el estudiante practica autónomamente hábitos de higiene, alimentación y actividad física, promoviendo su bienestar y vida saludable. La tercera, “interactúa a través de sus habilidades sociomotrices”, propone que el estudiante interactúe y resuelva conflictos de manera asertiva con sus pares en la práctica de actividades físicas. Por lo tanto, se puede observar que el Currículo Nacional (MINEDU, 2016) plantea actualmente un enfoque integral del área de educación física, abordando diferentes aspectos de la vida del estudiante.

Sin embargo, estos objetivos no siempre han sido los mismos, sino que la finalidad del curso de educación física ha ido cambiando en el transcurso de los años. Según el MINEDU (2015), entre 1932 y 1960 el fin de la educación física era puramente instrumental, es decir, se entendía al cuerpo como un instrumento para conseguir un buen funcionamiento orgánico y fisiológico. Es así como por medio de ejercicios repetitivos se buscaba en los alumnos una mejora de la resistencia, postura, moldeamiento del cuerpo y aprendizaje de hábitos de higiene. Hacia el año 1970, durante los gobiernos militares, el rol de la educación física estuvo

relacionado con el de la educación premilitar, por lo cual esta asignatura fue usada como medio para fomentar la identidad nacional, la integración de la sociedad y el sentido de pertenencia al país. Posteriormente, para el año 1980, los gobiernos democráticos cambiaron estos objetivos y los direccionaron hacia el desarrollo integral del alumno, a través de la danza, música, rítmica, psicomotricidad y deporte, lo cual ha permanecido vigente hasta la actualidad (MINEDU, 2015; Merceillac, 2016).

En esta década también llega al Perú un método general que utiliza al movimiento corporal como herramienta pedagógica; es decir, tomando la exploración y el desarrollo psicomotriz como punto de partida para lograr la formación integral del estudiante. El fin de este medio educativo es favorecer el desarrollo de la persona en su totalidad para que sea capaz de ubicarse y actuar en un mundo en continua transformación. Además, se ha demostrado que al integrarse con las áreas curriculares puede ayudar a prevenir problemas de aprendizaje como la dislexia o la disgrafía, y a facilitar procesos como la lecto-escritura, la expresión y el pensamiento lógico matemático (Le Boulch y Brest, 1986).

A pesar de que en los últimos 15 años el currículo de esta área concibe al ser humano holísticamente, el MINEDU (2015) señala que siguen existiendo prácticas pedagógicas que aún separan cuerpo y mente y toman a la práctica deportiva como un fin y no como un medio formativo. Un ejemplo de estas prácticas sería el caso de un docente que dirige una clase de educación física realizando ejercicios musculares con el fin de que los alumnos copien esto y desarrollen su fuerza, pero sin un objetivo funcional que vincule dichas actividades con la integralidad del alumno. Además, gran parte de los profesores utilizan la actividad física con un fin recreativo, lo cual no es congruente con los contenidos de carácter integral propuestos en el currículo. A partir de esto, se reconoce que hay una brecha muy grande entre los maestros que utilizan la educación física como fin recreativo, instrumental, orgánico y aquellos que lo hacen buscando el desarrollo integral de los estudiantes.

Al reconocer este aspecto a mejorar y las pocas horas destinadas a la asignatura, el MINEDU propuso el Plan de Fortalecimiento de la Educación Física y el Deporte Escolar al 2021, que se implementó del año 2014 al 2016 con el objetivo de brindar una educación física y deporte formativo de calidad a los estudiantes para poder fortalecer su formación integral y nivel competitivo a nivel nacional a través de diferentes líneas de acción (MINEDU, 2015).

Así, al hablar del fortalecimiento de la formación integral se buscaba que la actividad física y prácticas de estilo de vida saludable contribuyan al desarrollo de potencialidades humanas por medio de actividades físicas, cognitivas y sociales de alumnos y alumnas (MINEDU, 2015). De esta manera, el enfoque pedagógico en este plan se alinea con el concepto de educación que hace referencia a la formación integral de las personas, establecido por la Ley General de la Educación 28044. Por lo tanto, se propuso un tratamiento integral del área, satisfaciendo las necesidades humanas y educativas de los estudiantes (MINEDU, 2015).

La formación docente de educación física en el Perú

Para alcanzar este objetivo, uno de los factores que más influye es la calidad de los docentes. Por esta razón, es importante que los docentes estén formados en la materia que enseñan y que además desarrollen capacidades de reflexión y conozcan cómo aprenden sus alumnos, por lo que es necesaria tanto la formación inicial y la permanente (Arregui, 2000). En el Perú, no todos los docentes cuentan con formación magisterial, ya que el 15% tiene una formación diferente y el 10% carece de formación profesional (Alcázar, Balcázar, Puga, Paulini, Sime y Murrugarra, 2001). Arregui, Hunt y Díaz (1996) señalan que los formadores de docentes cuentan con escaso material para transmitir a los estudiantes, dificultad para comunicar conceptos y clases mal estructuradas. Asimismo, estudios cualitativos acerca de la formación inicial de los docentes en el Perú señalan deficiencias en los contenidos de los cursos, pues se maneja información errónea y no se brinda importancia a la investigación de fuentes secundarias. Además, el énfasis está puesto en la retención de hechos, así como en los materiales y actividades, mas no en los objetivos que se desean alcanzar (Ames y Uccelli, 2008). Esto se relaciona con la reproducción del esquema escolar, tanto en la forma en que se dictan los cursos como en la estructura de poder docente – alumno (Oliart, 1996; Ames y Uccelli, 2008).

En el Perú existen programas de capacitación y formación continua dirigidos a docentes; sin embargo, estos suelen enfocarse principalmente en áreas como matemática y comunicación, dejando de lado las demás que son igualmente importantes para los estudiantes (Ochoa, 2015). Piscoya (2004) señala que pese a la ejecución de estos programas, como el PLANCAD (1995-2000) y el Plan Piloto de Formación Docente, los resultados de pruebas de rendimiento en pruebas de suficiencia profesional en marzo de 2002 siguen siendo muy bajos, como en el caso

concreto de educación física, donde la puntuación fue de 11,282 frente a un máximo puntaje de 40.

En educación física, la formación del docente y la metodología empleada tiene también una relación con la forma en que el alumno valora la asignatura. Así, el interés de los alumnos se incrementa cuando el curso es dictado por un maestro especializado y competente profesionalmente, además de agradable, comprensivo, motivador y con buena condición física (Moreno y Cervelló, 2003; Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007; Moreno y Hellín, 2007).

Respecto a la formación profesional del profesorado de educación física, Hardman (2008) señala que en las escuelas primarias de Reino Unido, el 33% de profesores no son especializados en esta área. Además, en países como Ghana, Chipre, Irlanda, Sudáfrica, Nueva Zelanda, Estados Unidos, entre otros, un gran número de profesores no están calificados para enseñar la disciplina, según la primera encuesta del informe final sobre las deficiencias del personal docente de educación física.

Asimismo, en España, el 40,6% de personas que trabajan en funciones de la actividad física y el deporte no tiene ningún tipo de titulación (Campos, 2005; Campos, Gonzáles y Jiménez-Beatty, 2012; Viscarro, Antón y Cañabete, 2012). En cuanto a su formación continua, solo el 48,3% ha llevado cursos sobre actividad física y deporte, el 4,9% un postgrado y el 5,3% pertenece a grupos de trabajo (Campos, 2005). En tanto, el 33,3% de los profesores de esta asignatura no se considera capacitado para realizar sus funciones, mientras que más del 50% no siente apoyo por parte de la administración (Martín y Rodríguez, 2010). Estas cifras demuestran no solo la falta de formación inicial en los profesores de psicomotricidad en España, sino también de formación continua.

En el año 2008 se realizó en Latinoamérica un análisis de los contenidos curriculares de los planes de estudio de los docentes de educación física (Hernández, Gómez, Cinta, Carralero y Altuve, 2008), en el que los contenidos específicos a analizar fueron divididos en deportes, juego motor, expresión corporal, introyección motriz y adaptación ambiental. En el Perú, los resultados indicaron que el 68,84% de las horas dictadas son dedicadas al deporte, mientras que el 0% a la expresión corporal y adaptación ambiental. Esto demuestra cómo la formación del docente de

educación física en el Perú se encuentra muy ligada al deporte, dejando de lado otros aspectos correspondientes al área.

En cuanto a la especialización de los docentes de educación física en el Perú, no existen datos certeros, ya que esta información no ha terminado de ser recabada hasta la fecha. En el año 2016 se promulgó la ley N° 30432, la cual señala que en toda escuela pública debe haber por lo menos un profesional docente de educación física; sin embargo, hasta mayo del año 2017 solo el 72% de escuelas peruanas cumplen con esto. En cuanto a su formación, por el momento los docentes que se desempeñan en el horario regular no cuentan con capacitaciones, ya que los contenidos de estas se encuentran en reestructuración. Cabe mencionar que en el plan de fortalecimiento implementado hasta el año 2016 el problema era que los docentes que dictaban clases en horas extracurriculares se encontraban más capacitados que los que lo hacían en el horario regular, ya que abordaban el curso de diferente manera. Por esta razón, para el siguiente plan se espera reemplazar y fortalecer a estos últimos (Rojas, 2017).

La información que se tiene acerca de la formación docente de educación física y el programa que se viene implementando en el Perú sugiere que esta asignatura no cuenta con un plan apropiado para los objetivos que se plantean lograr. Al conocer estos datos a nivel macro por parte de las instituciones gubernamentales, resulta necesario también indagar acerca de las concepciones que tienen los docentes acerca de esta disciplina.

Concepciones docentes sobre psicomotricidad y educación física

Así como sucede con la formación inicial y permanente de los docentes, las estructuras cognitivas que estos manejan tienen un rol importante en su práctica, ya que son la forma en que organizan conceptos y expresan puntos de vista sobre el mundo (Da Ponte, 1992, 1994, 1999; Brighenti y Catalán, 2014; Retuert y Castro, 2017). Estas estructuras pueden recibir diferentes nombres; como por ejemplo, teorías implícitas o subjetivas, teorías personales, juicios, disposiciones, concepciones, ideologías, etc. (Pajares, 1992).

Las concepciones son definidas como representaciones de la realidad que sirven para interpretar situaciones, por lo que estas influirán en la manera de percibir el entorno con el

objetivo de resolver problemas inmediatos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Aunque en esta investigación se utilizarán las concepciones como constructo, es importante mencionar las similitudes y diferencias entre estas y las creencias, puesto que muchas veces suelen usarse como sinónimos. La gran similitud es que ambas guían la forma en que el docente se relaciona con el mundo e influyen en su comportamiento en un tiempo y contexto determinado (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Brown y Cooney, 1982, citados en Da Ponte, 1999).

Aunque ambas influyan en el comportamiento del docente, la diferencia reside en el nivel de subjetividad de cada una. En el caso de las creencias, estas poseen un carácter implícito, ya que se forman a edad temprana y debido a que han sido adquiridas culturalmente son difícilmente modificables, y tienden a repetirse incluso si alguna experiencia las contradice (Pajares, 1992). Por ejemplo, si un estudiante de docencia recibe formación con un modelo constructivista, pero él ha sido educado por medio de un modelo tradicional, es posible que algunos aspectos de este último permanezcan en su práctica pedagógica. En consecuencia, esto tendría repercusiones en el proceso de aprendizaje de sus alumnos, lo cual suele suceder sin que el docente sea consciente de ello. En cambio, en el caso de las concepciones el nivel de subjetividad será menor, puesto que están relacionadas a contenidos que los docentes manejan y conocen, y por lo tanto, son más accesibles y conscientes en su discurso (Moreno y Azcárate, 2003).

En esta investigación, se abordarán específicamente las concepciones, debido a que es un concepto más general (Thompson, 1992, citado en Da Ponte, 1999) y su nivel de subjetividad es menor, lo cual facilita su estudio.

La importancia de estudiar las concepciones en docentes reside en que estas definitivamente tienen un efecto en la práctica pedagógica. Esto se puede explicar por medio del modelo de acción y pensamiento de Clark y Peterson (1986), que señala que los pensamientos y las teorías que maneje el docente a nivel cognitivo se relacionan de manera bidireccional y constante con su comportamiento y el del estudiante en el aula. Esto quiere decir que las concepciones del docente influyen de manera directa en la conducta y desempeño de ellos mismos y de sus alumnos, y viceversa.

Tomando esto en cuenta, abordar un tema como este resulta relevante ya que al entender y explicitar estas estructuras cognitivas, es posible fomentar la mejora del proceso de enseñanza y

aprendizaje por medio de la comprensión de las prácticas pedagógicas (Clark y Peterson, 1986; Pajares, 1992), tanto en su formación inicial como en su experiencia diaria (Posner, Strike, Hewson y Gertzog, 1982, citados en Kagan, 1992).

Una de las concepciones docentes sobre psicomotricidad y educación física que puede traer consecuencias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta asignatura es la tendencia a pensar que los alumnos más motivados por el deporte no son muy inteligentes (Rubie-Davis, Hattie y Hamilton, 2006; Ruiz, 2006). Según los autores, esto puede crear expectativas estereotipadas respecto a los alumnos que no son muy hábiles motrizmente, y en consecuencia su desempeño e interés en la asignatura pueden verse afectado negativamente ; es decir, los maestros pueden darles un trato a estos alumnos que a largo plazo influirá en su rendimiento.

Dentro de la información recogida en diferentes estudios (Ruiz, 2006; Moreno y Alvarez, 2010; Moreno, Rivera y Trigueros, 2014) sobre el abordaje de la educación física en los últimos años, se encuentra que los docentes de esta disciplina manejan principalmente dos posturas: la educación física tecnocrática y la integradora.

La educación física tecnocrática es aquella que se centra en el aspecto biológico y orgánico del cuerpo, sin implicar el desarrollo integral del alumno (Ruiz, 2006; Moreno y Álvarez, 2010). Según estos autores, la concepción del cuerpo como máquina recae en un aprendizaje mecánico de movimientos. Con esto, el propósito de la asignatura es trabajar la parte física de los alumnos y atender sus aspectos biológicos, dejando de lado la salud psicológica y social. La educación física tecnocrática se caracteriza por ser deportivista, es decir, toma como contenidos centrales el deporte, la condición física y el estado de la salud (por ejemplo, la lucha contra la obesidad) (Ruiz, 2006). Si bien se mencionó a la salud física como una de las razones por las cuales la psicomotricidad es relevante, esta visión se encuentra limitada en cuanto al cumplimiento de objetivos dentro de la educación básica, los cuales hablan de una formación integral del alumno (Lora, 2011; Le Boulch, 1994, citado en Cabrera, 2014; MINEDU, 2015).

Además, esta concepción de la asignatura tiende a reducir el proceso de aprendizaje a un simple estímulo-respuesta, ya que el rol del maestro es el de un modelo el cual los alumnos deben imitar, lo cual suele realizarse con el objetivo de alcanzar un mejor desarrollo muscular, relacionando así a la asignatura con el fitness y el moldeamiento del cuerpo (Ruiz, 2006; Moreno

et al., 2014; Moreno & Poblete, 2015; Moreno, Valencia & Rivera, 2016). Al concebir la educación física de esta manera, se adquiere la percepción de que la función única del cuerpo es entrenarlo y exhibirlo, siendo este agradable o desagradable para sí mismo y para los demás dependiendo de qué tan “moldeado” se encuentre, lo que refleja los intereses del consumismo de los medios masivos centrados en estereotipos y deja de lado la concepción de que el cuerpo es parte de la integralidad del ser humano (Murcia, 2003; Ruiz, 2006).

Otra característica de la visión tecnocrática de la educación física es el carácter de la evaluación, la cual se enfoca en los resultados que se pueden evaluar objetivamente, más que en el proceso involucrado en el aprendizaje de cada alumno (Ruiz, 2006). De esta manera, los alumnos más “capaces” motrizmente obtendrán mejores resultados. Esto puede causar que algunos estudiantes se aíslen debido a la alta exigencia en la reproducción de movimientos por parte del profesor y el ambiente de competitividad creado en el aula (Ruiz, 2006; Moreno, Valencia y Rivera, 2016). Además, si bien este tipo de evaluación basada en los resultados recoge información cuantitativa para los alumnos, padres y docentes, no permite dar a conocer las razones de estas calificaciones, así como de las fortalezas y aspectos a mejorar de los alumnos. En este caso, una evaluación de tipo sumativa que permita brindarles a los alumnos una retroalimentación sobre su desempeño sería más apreciada por ellos y con mejores consecuencias en su proceso de aprendizaje (Coello, 2001).

Por otro lado, la educación física integradora es aquella que tiene como fin el desarrollo humano no solo biológicamente, sino en los aspectos cognitivo y social (Ruiz, 2006). El cuerpo no es concebido como un instrumento para alcanzar fines referidos únicamente al aspecto físico, sino que el fin último es trascender a través de él por medio de la corporeidad; es decir, tomar conciencia del movimiento y utilizarlo como medio para el aprendizaje interdisciplinario a través de la expresión de este. Esta visión entonces se encuentra más asociada a lo psicomotriz, que incluye contenidos de tipo expresión corporal para conocer y expresar su corporeidad (Rubio y Giraldo, 2005; Ruiz, 2006).

En la educación física integradora, la metodología que usa el maestro parte de la indagación y la espontaneidad de los estudiantes (Murcia, Taborda y Ángel, 2004). El docente genera un ambiente motivador a través de la participación activa de los alumnos, lo cual aumentará su interés y también la concepción que ellos tengan sobre la importancia de la

asignatura en el contexto educativo. Esto y el carácter lúdico de la asignatura conlleva una mayor participación, disposición y mejores resultados en el aprendizaje de los alumnos (Moreno y Cervelló, 2003; Ruiz, 2006; Gutiérrez et al., 2007; Moreno y Hellín, 2007).

En forma paralela a la concepción integradora, los docentes también hacen referencia a la utilidad de los contenidos psicomotores en la educación, los cuales están relacionados con los aspectos cognitivos y sociales. Respecto al área cognitiva, los maestros señalan que estos contenidos son necesarios porque los consideran prerrequisitos para un aprendizaje óptimo; por ejemplo, nociones espaciales, de lateralidad, grafo-motoras, que permitirán aprender de mejor manera los conceptos y contenidos en la escuela (Sola, López, Salvador y Torres, 1995; Johnson, Gallagher, Cook y Wong, 1995; Kulinna y Silverman, 1999; Martín y Soto, 2009). En cuanto al área social, la enseñanza de contenidos psicomotrices fomenta la relación con los demás y hábitos sociales y de autocuidado, sobre todo en la educación especial, ya que el alumno se siente cómodo, valorado por sus compañeros y maestros (Martín y Soto, 2009).

A partir de la revisión de la literatura especializada y las posturas encontradas acerca del abordaje de la educación física y psicomotricidad, se considera la necesidad de conocer las concepciones de los docentes debido a que estas son la base de la práctica pedagógica. Tomar conciencia de ellas será necesario y una forma de que la psicomotricidad en la educación básica regular comience a adquirir mayor importancia, así como será posible proponer un modelo pedagógico para el abordaje adecuado de la asignatura en un país donde esta ha sido de tendencia deportivista y dejada de lado por mucho tiempo. Asimismo, resulta interesante conocer estas concepciones especialmente en un colegio donde se utiliza el movimiento corporal como herramienta pedagógica.

Por todo lo mencionado, la presente investigación tiene como objetivo caracterizar las concepciones sobre la psicomotricidad en la educación básica regular, en docentes de primaria de un colegio privado de Lima Metropolitana, el cual se caracteriza por su metodología llamada “Educación por el Movimiento”.

Método

Participantes

Las participantes de este estudio fueron cinco tutoras de los tres primeros grados de educación primaria que dictan el curso “psicomotriz” como parte del currículo escolar en una institución educativa privada de la ciudad de Lima. En principio, se contactó con seis docentes (dos secciones por grado), pero en el transcurso de la investigación una de ellas decidió ya no participar. Dicha institución asume una metodología que se enfoca en el movimiento corporal como herramienta pedagógica. La selección de los participantes se dio de manera intencional, teniendo en cuenta el interés del investigador, los objetivos y características del estudio, así como el tipo de información que las participantes aportarían al mismo (Vieytes, 2004).

Para mantener la confidencialidad y el anonimato, las participantes fueron notificadas de la reserva de la información proporcionada y se les brindó un consentimiento informado mediante el cual confirmaron su participación en esta investigación (Apéndice A). Además, se le asignó a cada una un código (P1, P2, P3, P4 y P5) con el que se les identificará.

Tabla 1
Características de las participantes

Código	Edad	Profesión	Tiempo (en años, meses) de experiencia como docente de psicomotricidad	Número de horas que dicta la asignatura “psicomotriz” (semanal)	Capacitaciones de “psicomotriz”
P1	27	Profesora de Ed. Primaria	6 meses	1	Sí
P2	30	Profesora de Ed. Primaria	5 años	3	Sí
P3	26	Profesora de Ed. Primaria	2 años	3	Sí
P4	25	Profesora de Ed. Primaria	6 meses	1	No
P5	29	Profesora de Ed. Primaria	7 años	2	Sí

Técnicas de recolección de información

Como técnica de recolección de información se utilizó la ficha de datos socio-demográficos y la entrevista semiestructurada, las cuales se describen a continuación.

Ficha de datos demográficos. Se elaboró con el fin de recoger datos personales, tales como el sexo y edad de las participantes, así como su profesión, el centro de estudios de pregrado, duración de la carrera, tiempo de experiencia como docente en general y de psicomotricidad, número de horas que dicta la asignatura y cursos a su cargo. Con esta información se pretendió caracterizar y conocer a las participantes.

Guía de entrevista. Fue elaborada en base a la información teórica y a la observación anecdótica por parte de la investigadora durante clases de “psicomotriz” (Apéndice C). Tiene la finalidad de indagar sobre las concepciones de las participantes en torno a la psicomotricidad en la educación básica regular. Asimismo, esta se divide en áreas para facilitar la comprensión y análisis de los resultados. En ella también se incluyeron preguntas acerca de dos videos comparativos con el objetivo de corroborar información (Apéndice D).

Área 1. Concepciones teóricas sobre psicomotricidad. Comprende todas las ideas que las docentes manejan sobre teoría de la psicomotricidad, tales como la definición, finalidad e importancia de esta en la vida del ser humano. Son ejemplos de preguntas del área las siguientes:

- ¿Qué entiende por psicomotricidad?
- ¿Cuál es la finalidad de la psicomotricidad?

Área 2. Concepciones sobre un curso ideal de psicomotricidad. Abarca las concepciones que tienen las participantes sobre un curso de psicomotricidad ideal en cuanto a su importancia, contenido y metodología, partiendo de un caso hipotético en el que tengan la oportunidad de diseñar e implementar un curso de psicomotricidad. Son ejemplos de preguntas del área las siguientes:

- ¿Qué contenidos abordaría el curso?
- ¿Qué rol cumpliría el maestro?

En esta área también se incluyeron dos videos a través de los cuales se buscó que las participantes establezcan similitudes y diferencias, así como que indiquen cuál de ellos se acercaría más a la clase ideal de psicomotricidad (Apéndice D).

Video 1. Se muestran fragmentos de clases de gimnasia dirigidas por un maestro, en las cuales se puede observar los materiales y el espacio utilizados (colchonetas, aros, barras, etc.), así como los ejercicios que realizan los niños.

Video 2. Se presenta una clase de psicomotricidad dirigida por un profesor, el cual guía a los niños brindándoles pautas para lograr realizar los ejercicios. También se observan los materiales y espacios utilizados (colchonetas, taburetes, etc.).

Área 3. Concepciones sobre la práctica actual del curso de psicomotricidad a cargo.

Comprende las ideas que tienen las participantes acerca de la práctica actual del curso de psicomotricidad en la institución y las razones por las que se realiza de determinada manera. Son ejemplos de preguntas del área las siguientes:

- En muchos ejercicios se observa que en las indicaciones los alumnos tienen que realizar las actividades de forma libre, ¿por qué?
- En algunos casos se realizan competencias, y en otras se les indica claramente que no es una competencia, ¿por qué esta diferencia?

Procedimiento

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma de la teoría fundamentada sistemática (Strauss y Corbin, 2002), puesto que la información recolectada fue categorizada de acuerdo a la teoría ya existente. A lo largo de la investigación, se siguieron los siguientes pasos: selección de las participantes, observación de clase, elaboración de la guía de entrevista, ensayo piloto, fase de aplicación y análisis de la información.

Paso 1. Selección de los participantes

Para seleccionar a los participantes se identificó y contactó a un grupo de cinco docentes mujeres de un colegio privado de Lima en el cual trabajaba la investigadora de este estudio, y se

les explicó los fines de este para confirmar su participación. Las docentes fueron seleccionadas debido a que eran tutoras de las aulas a las que la investigadora tenía acceso (de primer a tercer grado de primaria), y además dictaban la asignatura “psicomotriz”.

Paso 2. Observación de clase y elaboración de la guía de entrevista

Se observó seis clases de “psicomotriz” en la institución con el fin de recabar prácticas pedagógicas de las participantes y que aporten elementos útiles para la entrevista. Así, se pudo recopilar información sobre cómo las docentes interactúan con los estudiantes, la estructura de la clase, forma de evaluación, materiales y contenidos. Estos aspectos fueron tomados en cuenta para elaborar la guía de entrevista bajo los referentes teóricos y empíricos recabados en la literatura pertinente sobre las concepciones y la psicomotricidad. La guía fue evaluada y corregida por la asesora de esta investigación.

Paso 3. Ensayo piloto

Se realizó un ensayo piloto en el que participaron dos docentes que no formaban parte de la etapa de aplicación, pero que compartían las mismas características que las participantes, pues eran tutoras y también dictaban “psicomotriz”. El objetivo fue verificar la comprensión de preguntas y repreguntas, así como corroborar si el procedimiento planteado contribuía al recojo de información necesaria para la investigación. Al inicio de esta entrevista, se solicitó el consentimiento para grabarlas en audio, asegurando también la confidencialidad de la información brindada. A partir de lo recogido, se realizó ajustes en la redacción, orden y formulación de las preguntas.

Paso 4. Fase de aplicación

Antes de la aplicación, se le solicitó a cada participante el consentimiento informado. Aquí se indicó el carácter voluntario de su participación, los fines puramente académicos de esta y el anonimato de las entrevistas. Asimismo, se solicitó la grabación y transcripción de entrevistas para el análisis de información. Posteriormente, se entregó una ficha para conocer los datos socio-demográficos de las participantes relevantes para la investigación (sexo, edad, grado de instrucción, formación, entre otros). Finalmente, se aplicó la entrevista a cada participante.

Paso 5. Análisis de la información

Después de recabada la información, las entrevistas fueron transcritas. Se analizaron los resultados con la ayuda de una tabla en la que se tabuló la información con el fin de identificar las ideas más relevantes para organizar los contenidos y clasificarlos según las áreas incluidas en la guía de entrevista. Esto se realizó en base a la información teórica, buscando encontrar aspectos en común y diferencias en el discurso de las participantes para así poder establecer qué visión de la asignatura es la predominante en sus concepciones. En el análisis de los contenidos participaron la investigadora principal y la asesora de la tesis, con el objetivo de asegurar la confiabilidad.

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los principales resultados del estudio, organizados según las áreas de la entrevista cualitativa: 1) concepciones teóricas sobre psicomotricidad, 2) concepciones sobre un curso ideal de psicomotricidad y, 3) concepciones sobre la práctica actual del curso de psicomotricidad a cargo de las participantes. Los resultados estarán acompañados de citas de las participantes, en las cuales se indicará el código de cada una (P1, P2, P3, P4 o P5).

Concepciones teóricas sobre psicomotricidad

Esta área permitió conocer qué concepción teórica de psicomotricidad manejan las participantes, tales como la definición, finalidad e importancia. Tres de las cinco docentes definen a la psicomotricidad como los movimientos con intención (P1, P2, P3). Con esto se refieren a los movimientos corporales que realiza una persona con un objetivo específico y voluntario, el cual generalmente se vincula a generar un efecto o cambio positivo en sí misma. Como lo explica P3:

“Con intención es cuando tú ya realizas algunas ejecuciones o movimientos que sabes que te van a hacer bien, para ejercitarte, para ayudar a mejorar alguna parte de tu cuerpo Tiene una finalidad que es trabajar una habilidad o algo en que quieres mejorar en ti.” (P3)

En tanto, dos de las participantes (P4 y P5) se refieren a la psicomotricidad como una herramienta para alcanzar el desarrollo integral por medio de movimiento corporal, aunque se limitan a definirla como un área curricular. Indican por ejemplo:

“La psicomotricidad viene a ser como un curso o asignatura que te permite el desarrollo de tu movimiento, de poder identificar el espacio, tu espacio externo, tu espacio propio.” (P4)

“Podría decir que es la disciplina (curricular, es como un curso más, que se desarrolla para el proceso de aprendizaje del niño) en la cual una persona desarrolla justamente a través del movimiento, un desarrollo integral, tanto afectivo, emocional y físico.” (P5)

De esta manera, se puede interpretar según dichas participantes, que uno de los objetivos de la psicomotricidad sería contribuir con diferentes áreas del desarrollo, tales como la física y afectiva. Por otro lado, ante la pregunta sobre la finalidad de la psicomotricidad, la mayoría de ellas se enfoca en el componente físico al resaltar los aspectos relacionados al cuerpo (P1, P2, P3). Por ejemplo:

“Que entienda el funcionamiento de su cuerpo, cómo es, qué partes tiene y también su desenvolvimiento, hasta dónde puede llegar en un espacio, qué tamaño tiene su cuerpo, la fuerza también con la que realiza cada movimiento, que él tenga conocimiento de todos estos aspectos.” (P2)

Desde esta perspectiva, se podría decir que la psicomotricidad es concebida como un medio para conocerse a sí mismo en relación al movimiento. Por otro lado, P5 hace una relación entre el conocimiento del esquema corporal y de sus propias habilidades y el aprendizaje, usando este conocimiento de sí mismo como una herramienta para “interiorizar” el aprendizaje y no como un fin en sí mismo. Esta participante se refiere a que, en tanto la persona se conozca a sí misma y reconozca sus fortalezas y aspectos a mejorar, será capaz de “interiorizar” el aprendizaje en diversas áreas de una forma más general. Frente a la pregunta sobre cuáles son los objetivos de la psicomotricidad, explica:

“... conociendo sus habilidades, como también sus limitaciones y relacionarlo justamente al proceso de aprendizaje. Entonces es de una manera integral para que la persona pueda interiorizar mejor el proceso de aprendizaje del niño, o de cualquier persona. Que pueda interiorizar de una manera general, pero a raíz justamente de su primer esquema corporal que conoce. Si es a través que el niño conoce o identifica justamente todo su esquema corporal con sus habilidades y con sus limitaciones, va a poder saber enfrentar las demás áreas.” (P5)

Esta idea se puede sostener con los postulados de Le Boulch y Brest (1986), quienes indican que la importancia de la educación del esquema corporal influye en los planos de la percepción, la motricidad y las relaciones interpersonales, lo cual tendría un impacto en el aprendizaje. Además, investigaciones realizadas por Hernández (2004, citado en Cabezas, 2005) y Cabezas (2005) apoyan esta idea al concluir que existe una relación entre la identificación del cuerpo y su funcionalidad con la adquisición de nociones espaciales, colores, formas y tamaños, ya que la interacción con el mundo se produce por medio del conocimiento del cuerpo para poder construir el resto del aprendizaje, y de no desarrollarse estas nociones, podrían presentarse dificultades en la percepción visual y auditiva.

Si bien los estudios anteriormente mencionados plantean la relación entre psicomotricidad y aprendizaje, es importante señalar que desde una perspectiva global la psicomotricidad no puede ser usada solo como una técnica para alcanzar objetivos relacionados al aprendizaje. Más bien, esta se entiende como un acercamiento al niño y a su desarrollo y como un medio para que la persona construya su mundo interior a partir de sus propias experiencias con el entorno a través del movimiento (Piaget e Inhelder, 2015, traducción de Delval, y Lomelí;

Berruezo, 2000). Esta idea se opone a la concepción que tiene P5 sobre “interiorizar” el aprendizaje, ya que esto implica adquirir contenidos externos en lugar de construirlos.

En cuanto a la importancia de la psicomotricidad, la mayoría de participantes reconoce que esta radica en el desarrollo de diferentes áreas del ser humano, tales como el desarrollo cognitivo, el autoconcepto, la motricidad, el control emocional y el desarrollo social. Sin embargo, solo dos docentes (P4 y P5) hacen referencia explícita a esta idea mencionando los procesos físico, cognitivo y afectivo del desarrollo; las demás mencionan solo algunos o brindan ejemplos de ellos sin nombrarlos. Asimismo, aunque una de las participantes (P5) menciona como relevante la naturaleza integral de la psicomotricidad, a la que denomina “holística”, no establece una relación clara entre estas áreas que permita ver en qué consiste la integralidad. Por ejemplo:

“La importancia que tiene la visión misma, ya que es holística. Es de una manera integral porque desarrollan justamente lo físico, pero también lo afectivo y también justamente lo emocional, que va muy relacionado entre los tres, entonces es como que busca el equilibrio, tanto físico, afectivo y emocional, que están relacionados... Yo creo que definitivamente va de la mano con lo cognitivo, en la manera que el niño va desarrollando la creatividad y su inteligencia Lo físico porque si uno sí identifica bien su tonalidad, si es intenso, si es flácido, eso va a permitir justamente mejorar lo que es su motricidad misma En lo emocional, ¿por qué? Porque desarrolla mucho lo que son las relaciones en grupo. Hay muchas actividades que en realidad son juegos y tú lo ves, sabes perfectamente que el juego es algo muy importante en las relaciones personales. Entonces, ¿qué desarrollas ahí? Vínculos, trabajos en equipo, la tolerancia, la empatía. De esa manera yo lo puedo separar.” (P5)

Si bien la psicomotricidad se caracteriza por su naturaleza global, ya que engloba las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas, y sensoriomotrices (Berruezo, 2000), se podría decir que las docentes tienden a sobreestimar el solo hecho de llevar la asignatura para desarrollar todas estas capacidades, las cuales nuevamente son concebidas de manera divisible. Esto se opone a la propuesta de Le Boulch y Brest (1986), quien indica que cuando la actividad pedagógica proviene de la coerción del docente y busca el desarrollo de capacidades desintegradas, se forma un individuo dependiente y poco auténtico. Por esto, el autor propone dirigirse al estudiante en su totalidad y que el trabajo provenga de sus propias necesidades. Respecto al desarrollo de capacidades por medio de la psicomotricidad, las participantes señalan:

“En lo cognitivo porque en el área de psicomotriz se desarrollan varios ejercicios, en el caso de mis chicos donde ellos tienen que tener atención para poder realizarlos, mucho también es la memoria, se da cierta indicación y ellos tienen que recordarla En lo afectivo . . . permite enfrentar miedos porque yo he visto que hay diferentes actividades como trasladar llantas, o hay unas bancas donde los niños practican su equilibrio, y muchos de ellos presentaban miedo al principio, pero luego generó seguridad en ellos y se sintieron capaces.” (P4)

“En lo afectivo porque desarrollan bastante lo que es la autoestima del niño, por ejemplo, el colegio tiene una metodología que también desarrolla la psicomotricidad y trabajamos mucho lo que es el patrón cinético. El patrón cinético es esa actividad que todo niño realiza, que es libre, donde sólo se escoge a un niño como modelo y lo representa delante de todos sus amigos. Entonces, cuando tú le das la oportunidad de poder expresarse, se le escoge como un modelo, entonces, él mismo se reconoce en frente todos sus compañeros y es lo que lo motiva a él mismo a ser más creativo y le da seguridad, le da confianza en sus movimientos, es lo afectivo.” (P5)

Las participantes reconocen esta característica y enfoque global de la psicomotricidad; sin embargo, establecen diferencias y divisibilidad entre las dimensiones emocionales, cognitivas y motoras, lo cual es necesario evitar para alcanzar este desarrollo integral (Piaget, 2001, prólogo de Carretero y traducción de Dorín; Lora, 2011). Las docentes vinculan estos aspectos con la psicomotricidad, pero establecen claramente una diferencia entre estas áreas (física, cognitiva y afectiva) como dominios divisibles dentro del desarrollo humano, pues no logran explicar cómo se integran.

Concepciones sobre un curso ideal de psicomotricidad

La segunda área de la entrevista tuvo como objetivo conocer las concepciones que tienen las participantes sobre un curso de psicomotricidad ideal en cuanto a su importancia, contenido y metodología, partiendo de la premisa “imagínese que tiene la oportunidad de diseñar e implementar un curso de psicomotricidad”.

Importancia del curso

De acuerdo a la relación entre la psicomotricidad como asignatura y la finalidad e importancia que esta tiene en el contexto educativo, las participantes P2, P4 y P5 vuelven a mencionar el aspecto integral de esta área curricular. En este sentido, señalan que la relevancia de que los estudiantes lleven este curso reside en poder lograr a través de él el desarrollo de los procesos físicos, cognitivos y socio-emocionales. En cuanto a los procesos físicos, para P2 la psicomotricidad como asignatura podría ayudar a manejar la disciplina en el aula, ya que se refiere al desarrollo del aspecto motor como la capacidad que tienen los alumnos para controlar su cuerpo y movimientos en determinados contextos, en los cuales ellos aprenderían a autorregularse. Frente a la pregunta sobre los objetivos de un curso ideal de psicomotricidad, y relacionándolo con las demás asignaturas, P2 menciona:

“Otro objetivo que podría ser el desarrollo físico, el control motor que ellos tengan, control de su propio cuerpo para que entre tanta inquietud puedan controlarse en los momentos que necesitan. Si necesitan moverse, moverse, y en determinados momentos no moverse tanto, dependiendo del contexto en el que estén Ellos buscan en todo momento moverse, o sea, tener a un niño quieto es imposible, así que lo que se busca es esa energía que ellos tienen de por sí que la puedan ir botando poco a poco en cada actividad que se va desarrollando. Y por ende eso va a ayudar a que en clase, cuando ya se necesite un momento de quietud, ellos puedan controlarlo porque ya desfogaron un poco de energía.” (P2)

Además, para P4 y P5, el desarrollo del área física a través de la asignatura también hace referencia al fortalecimiento de la motricidad fina y gruesa, así como a la coordinación, ritmo y equilibrio tomando en cuenta las extremidades y la percepción visual. Indica:

“Por ejemplo, si es muy cognitivo le falta desarrollar el aspecto de motricidad, de repente, no le gusta jugar fútbol, quiere jugar solamente, no sé, balonmano o balón pie, que es una coordinación que va a realizar de óculo-mano, óculo-pie. Vamos a desarrollar otra habilidad, ¿cuál es? La del control que tú tienes, de coordinación y solamente lo visual con el pie. El ritmo o el equilibrio.” (P5)

Es importante mencionar según este enunciado, que la participante implica que el desarrollo de un aspecto (cognitivo) significaría un menor desarrollo de otro (motricidad). Esta es una concepción adoptada como real, aun cuando no se encuentra evidencia que demuestre que lo cognitivo y lo motor se oponen el uno al otro en una relación inversa (Ruiz, 1992; Piaget, 2001, prólogo de Carretero y traducción de Dorín). Aquí se puede observar claramente la divisibilidad entre diferentes áreas de desarrollo humano, lo que se contradice a la concepción integral que ella misma plantea anteriormente.

Otro de los objetivos de la psicomotricidad que mencionan las participantes es el vínculo entre esta y las demás asignaturas (P1, P2, P3, P5), pues indican que ayuda a reforzar los contenidos de otras áreas. Para Ruiz (1992), considerar la motricidad al servicio de la cognición es una idea que se basa en considerar ambos dominios como independientes, lo cual nuevamente hace referencia a una separación mente – cuerpo del ser humano. Además, las participantes plantean una relación genérica entre la psicomotricidad y las demás áreas curriculares, sin profundizar en los procesos que hay detrás y por qué es posible que dichas actividades en el curso de psicomotricidad permitan desarrollar o fortalecer contenidos de otras áreas. Al respecto, P1 señala la naturaleza lúdica del curso; sin embargo, más que una relación, esto se puede interpretar como una herramienta con el fin de que los niños tengan un espacio de juego en clase. Explican:

“Por ejemplo que a través de la psicomotricidad se puedan desarrollar habilidades o algunos conceptos que se puedan estar practicando en los diferentes cursos como matemática, comunicación, como que la

psicomotricidad sea una herramienta que te ayude a lograr estos contenidos Por ejemplo en el tema de separación de sílabas en comunicación, a través de movimientos libres como saltos, cómo ellos van separando la palabra “ropero”. Entonces ellos tienen que desplazarse de manera libre dando tres saltos “ro-pe-ro”.” (P1)

“Cuando por ejemplo iniciamos el curso de matemática era bien difícil, o sea a la mayoría de los niños aún les costaba diferenciar izquierda y derecha. Pero poco a poco fueron mejorando porque hicimos actividades, por ejemplo, lanzar la pelota únicamente con la mano derecha, entonces esas actividades han ayudado a que sepan cuál es su derecha y la mano con la que no pueden lanzar muy bien es su derecha, eso en el caso de los diestros, en los zurdos es a la inversa. Ese tipo de cosas se espera lograr.” (P3)

También P2, P3 y P5 hacen referencia al aspecto lúdico del curso como herramienta, y además explican que la dinamicidad y el gusto que los niños experimentan al aprender a través del movimiento es un factor importante para que se dé un aprendizaje significativo a partir de la motivación. Es decir, en su discurso no vinculan la psicomotricidad a la naturaleza de las demás disciplinas, sino que es utilizada como un recurso didáctico para lograr un aprendizaje significativo en diferentes áreas y contenidos. Existe la posibilidad de que las docentes hagan referencia a este recurso debido a la metodología que utilizan en la actualidad en su práctica pedagógica, ya que esta se basa en el movimiento y es aplicable a todas las materias. Sin embargo, aunque esta metodología y la psicomotricidad parten de ideas similares, sus objetivos son distintos. El fin de la educación por el movimiento es favorecer el desarrollo de la persona para que sea capaz de ubicarse y actuar en un mundo en continua transformación (Le Boulch y Brest, 1986), mientras que el de la psicomotricidad es ayudar a comprender la relación del ser humano consigo mismo y con su entorno (Berruezo, 2000). Por lo tanto, sería importante indagar si las docentes establecen una clara diferencia entre la psicomotricidad y la metodología con la que están familiarizadas. Respecto al uso de la psicomotricidad como recurso didáctico, señalan:

“Entonces, lo que se buscaría en cada área es que haya alguna actividad de movimiento. Por ejemplo, los niños están aprendiendo ahorita la ba, be, bi, bo, bu; entonces, lo que se hace es que por grupos se les da cartillas con palabras y que ellos las lean y vayan corriendo hasta un espacio del patio y metan ahí las cartillas de acuerdo a la sílaba que le corresponde Entonces, se busca el movimiento pero también su atención, y por ende, el conocimiento que habían adquirido. Pienso que de esta manera es más gratificante para ellos y para nosotros también, ya que ellos buscan en todo momento moverse, o sea, tener a un niño quieto es imposible, así que lo que se busca es esa energía que ellos tienen de por sí que la puedan ir botando poco a poco en cada actividad que se va desarrollando.” (P2)

“Por ejemplo: en comunicación, para aprender cuántas sílabas tiene cada palabra los niños dan saltos, la palabra mesa, cada vez que digamos mesa, dos saltos; cada vez que digamos una palabra con sílaba trabada, tienen que cruzar por encima de la llanta, cosas así. Creo que al ser dinámico los niños aprenden mejor. Es como un reforzamiento del tema, sí beneficia porque lo están reforzando y al hacer actividades, en lugar de estar solo sentados en la clase los niños pueden tener como que más recepción.” (P3)

“Por ejemplo, estamos reforzando multiplicaciones. Hacemos juegos que impliquen movimiento para que los chicos puedan: uno, recordar la tabla de multiplicación que es memorística, secuencia, sumas sucesivas,

entonces, a través de esa actividad en la que va a estar ahí corriendo, va a estar motivado, sobre todo el cuerpo, va a sentir todas esas emociones, entonces lo activa más . . . más que nada se hace por el goce y disfrute de los niños para que no estén sentados, sino que estén moviéndose. Y el aprendizaje se hace mucho más significativo.” (P5)

Si bien es cierto que para que se dé un aprendizaje significativo es importante que los estudiantes se sientan motivados a partir de actividades de su interés, esto no es exclusivo de la psicomotricidad. En el discurso de las maestras, cuando se les pregunta sobre la relación que existe entre la asignatura de “psicomotriz” y los contenidos de otras áreas curriculares, se puede interpretar que la utilizan como un simple juego, sin una explicación de cómo las áreas curriculares se pueden integrar. Por el contrario, establecer una adecuada relación entre la psicomotricidad y el aprendizaje de otras áreas significa ir más allá de un recurso didáctico y reconocer que el aprendizaje de conceptos básicos se genera a partir del descubrimiento por medio del movimiento y de la manipulación de objetos que rodean al niño (Chadwick, 1990; Piaget e Inhelder, 2015, traducción de Delval y Lomelí).

Por último, respecto a los procesos socio-emocionales, dos de las participantes (P2 y P5) hacen referencia a poder lograr en los alumnos el desarrollo de una buena autoestima, una adecuada relación con el entorno y trabajar los miedos que tienen algunos niños frente a ciertos ejercicios motores. Respecto a estos procesos, las participantes señalan por ejemplo lo siguiente:

“Sería muy importante porque el niño se va conociendo y va desarrollando su autoconcepto: qué cosas quiere, qué cosas sabe, qué cosas no sabe, en qué es habilidoso. Esto le permite al niño, en primer lugar, generar una buena autoestima, una adecuada autoestima y luego poder relacionarse, ya que vivimos en una sociedad donde necesitan continuamente estar relacionados con los demás.” (P2)

“Hay muchos niños que tú les dices por ejemplo vamos a pasar por la banca y no pueden, se caen. ¿Por qué se caen? ¿Por qué tienes miedo a caerte? “Ven, hay que volverlo a intentar, vamos”. Hay muchos niños que también, por ejemplo, no logran intentar y no superan sus miedos. Y ahí es el aspecto al menos emocional. Entonces, a través de un simple juego, él va a poder superar eso.” (P5)

Entonces, en cuanto a las concepciones de los procesos afectivos se observa que para P2 es importante desarrollar una buena autoestima desde una edad temprana para que el estudiante pueda establecer relaciones adecuadas con los demás. Esto se puede asociar a la psicomotricidad relacional, en la que se postula que el placer experimentado por el niño en la hora de juego espontáneo sumado a un ambiente caracterizado por la confianza y el vínculo afectivo fomentará una mejora en la autoestima (Mateo, 2016). Sin embargo, sería importante indagar si el uso de la psicomotricidad relacional es adecuado en el contexto educativo, ya que si bien este busca lograr un desarrollo global de la personalidad, esta metodología podría limitarse a niños de determinada

edad debido al uso de materiales y espacios, además de que se requiere de una formación específica por parte de las docentes (Martin, 2008). Por otro lado, para P5 la psicomotricidad es relevante porque los juegos y ejercicios motores que se realizan permitirán que el niño supere sus miedos, lo cual supone una idealización de la asignatura al tomarla como una técnica para alcanzar un objetivo específico.

Contenido del curso

Para alcanzar los objetivos de un curso ideal de psicomotricidad, las participantes se plantearon ciertos contenidos que deberían estar incluidos en dicho curso. Tres de las docentes indican como relevantes trabajar la lateralidad y el uso del espacio (P1, P3 y P5). Indican por ejemplo:

“Es importante porque según lo que he visto y también lo he experimentado, por ejemplo yo siendo tutora de segundo grado, el tema de la lateralidad influye bastante en lo que es la lecto-escritura, desde el momento en que ellos como van a empezar a leer, tienen que saber que se escribe de izquierda a derecha, y para hacer los trazos, los números, siempre estos van hacia una orientación entonces si los niños no manejan, no saben qué cosa es su derecha e izquierda, ¿de qué manera pueden hacer los trazos? . . . siempre al momento de dar la indicación le das una orientación entonces siento que esos son puntos clave que ellos sí deberían dominar Yo preferiría que el aprendizaje de estas nociones se dé con la psicomotricidad, porque al ser más vivencial creo que cala más en ellos, y ya luego lo otro como que es algo automático, es decir si lo vivencias con tu cuerpo lo interiorizas y ya lo puedes poner en práctica.” (P1)

En este caso, P1 hace referencia al que considera el aspecto cognitivo (lecto-escritura) y a alcanzar un aprendizaje significativo por medio de la psicomotricidad ya que es “vivencial”, pues parte de sus propias experiencias, y esto, a su juicio, permite que los alumnos “interioricen” el aprendizaje de manera más eficaz. La asignatura y su naturaleza entonces serían una forma de optimizar el aprendizaje de ciertos contenidos. Esto nuevamente iría acorde a la metodología dinámico – vivencial o psicomotricidad relacional, la cual supone que la educación por medio de la actividad corporal fomentará la capacidad de expresión y creatividad al experimentar placer pensando y actuando según su propio interés (Martin, 2008). No obstante, es importante mencionar que con esta afirmación P1 hace referencia a adquirir contenidos en lugar de construir el aprendizaje, lo cual se opone a la visión constructivista (Piaget, 1975). Por otro lado, P3 y P5 no hacen referencia a la relación entre psicomotricidad y aprendizaje como P1, sino que para ellas los contenidos de la asignatura se alcanzarían por sí mismos o ese sería el fin último de proponerlos. Mencionan:

“Bueno la lateralidad y el espacio les ayudaría para poder seguir una indicación correctamente, por ejemplo, para poder ubicarse y llegar a un lugar. O sea, esas cosas sí te sirven.” (P3)

“Dependiendo qué grado, qué edad. En inicial: las partes del cuerpo, el esquema corporal, pintura, grafomotora, que se explayan ellos, reconocimiento del espacio. En primero y segundo de primaria: lateralidad, es importante, derecha, izquierda, el equilibrio.” (P5)

Metodología del curso

Para las participantes, otro factor importante para el desarrollo de la clase es el papel que juega el docente y el alumno en ella para cumplir los objetivos planteados. Al respecto, todas las docentes coinciden en el papel de maestro como un guía o facilitador en el aprendizaje, el cual idealmente debe partir del alumno, ya que ellos son los creadores y protagonistas de este. Respecto al rol de maestro y alumno en clase, señalan:

“Es un guía, como un guía. En realidad, esto busca que salga de ellos mismos (los niños) la enseñanza o el aprendizaje . . . El maestro empieza dando una tarea y luego va guiando, escoge un movimiento y todos los demás lo repiten. Eso es el patrón cinético, cuando se escoge un movimiento inicial y luego el niño escoge otro movimiento y lo repite. El profesor escoge el movimiento de acuerdo a lo que se quiera desarrollar ese día, por ejemplo, lanzar y recibir la pelota con los pies, entonces, justo veo a un niño que está haciéndolo con los pies y se le escoge a él.” (P2)

“A través de su curiosidad y sus ganas de saber, descubrir el nuevo conocimiento. Nosotros trabajamos por ejemplo con los pequeños de primer grado, se les da un objeto como la pelota y se les dice a los chicos que exploren la pelota con sus diferentes partes del cuerpo, luego vamos a mover la pelota, pero solamente utilizando las manos, esa es la única indicación que se les da, entonces ellos van utilizando.” (P4)

“Somos orientadores, no los autores. Y el rol del alumno sería fundamental, ya que es el mismo autor del aprendizaje. Él mismo busca soluciones a las premisas dadas. Lo positivo de esto, yo creo que sería que es mucho más significativo para el niño, justamente es él mismo quien descubre el aprendizaje, el docente al mismo tiempo está para motivar y orientar a los alumnos.” (P5)

P2 y P4 hacen referencia al patrón cinético, el cual se usaría en esta clase con el objetivo de que los movimientos a realizar partan del alumno. Este método es explicado por las participantes como el hecho de que un ejercicio o actividad sea realizado en primer lugar por un alumno, para posteriormente ser observado, recreado y modificado por los demás, con el fin de que ellos sean los creadores del aprendizaje, en lugar de que el docente brinde un ejemplo que los niños tienen que repetir. Según Lora (2011), al romper con un patrón estructurado previamente se alcanza la integralidad que se desea con la psicomotricidad porque cada uno va a interactuar con su mundo a partir de su propia experiencia. Si bien las participantes hablan de “crear” de acuerdo al patrón cinético, esto prevalece en esta asignatura, mas no para otros contenidos, en donde se observó que hablan de “interiorizar” el aprendizaje.

Por otro lado, P5 hace referencia a la motivación que esta metodología genera, así como P3, quien indica que usando el patrón cinético, un niño se siente más involucrado cuando es elegido por el docente. Respecto al patrón cinético, P3 indica:

“Cuando tú les das la libertad de que ellos creen, toman más interés y se sienten más motivados . . . Hay más motivación. Y el objetivo sí se logra, ya que al haber tantos movimientos escogen ellos el movimiento más adecuado y haces que ese movimiento lo repita. Entonces luego el niño, como tú elegiste su movimiento ya se siente como que más metido en la clase.” (P3)

En cuanto a la evaluación del curso ideal de psicomotricidad, se mencionó como principal recurso la diagramación, es decir, un dibujo posterior a la clase en el cual los niños plasman lo que han aprendido en ella. Entonces, esta sería una forma de recoger la información desde el punto de vista de los alumnos y conocer sus impresiones sobre la clase, así como la verbalización de las actividades que realizaron. Por otro lado, la diagramación también sería una manera de evaluar el reconocimiento de su esquema corporal y espacial, ya que permitirá observar la percepción que tienen de ellos mismos respecto a su entorno y a las actividades realizadas. En esta modalidad se puede evaluar el esquema corporal que cada alumno posee, sus niveles de atención y observación, el manejo del espacio y del tiempo y su capacidad de abstracción transformando una experiencia vivida en un espacio tridimensional a uno bidimensional (Lora, 2011). Finalmente, esta forma de evaluar también sería beneficiosa para el docente en el sentido que le permitirá conocer preferencias o dificultades que tuvo el niño durante clase y de esta manera tomarlas en cuenta para una futura programación y ejecución, ya que en los dibujos el niño expresará sus avances, logros y limitaciones (Lora, 2011). Respecto a este tipo de evaluación, las participantes indican:

“Se podría ir viendo también a través de algunos dibujos que ellos hagan, que representen toda la clase que se ha hecho, se puede también extraer con qué tanta información quedó . . . incluso también podrían agregarle algunas oraciones a su dibujo como “me desplazé girando o apoyando solo las palmas de mis manos.” (P1)

“Que diagramen porque eso ayuda bastante a que ellos vayan conociendo su cuerpo, que lo vayan concientizando, que se dibujen, el movimiento que hicieron. Por ejemplo, que se dibujen lanzando la pelota y ahí se ve su cuerpo como ellos lo ven, sus brazos muy grandes o pequeños, o delgados. Y la forma de la pelota. Así conocen su cuerpo.” (P2)

“Definitivamente se respetaría el ritmo de cada niño. Se trabajaría lo que es la diagramación. Se le haría plasmar mediante un dibujo lo que ha aprendido el niño, entonces, se evaluaría los conocimientos, pero no la calidad de su dibujo. Por ejemplo: dibújate en la parte que fue más fácil para ti en la clase. Y se dibuja, por ejemplo, cargando a su amigo.” (P5)

Asimismo, se resaltó tomar en cuenta la disposición y el esfuerzo del alumno, más que el resultado. Si bien esta última idea toma en cuenta las diferencias particulares de los niños, estaría dejando de lado los objetivos y contenidos a lograr con el curso, así como las razones por las cuales estos no se están alcanzando en algunos niños. Es decir, lo que se evaluaría en este caso no tendría relación directa con los objetivos planteados previamente. Esto se observa en la siguiente viñeta:

“Se evalúa únicamente la disposición o el trabajo que hacen de manera general. No se evalúa qué puede o no hacer, o que ha desarrollado y qué no ha desarrollado. No, porque todos son distintos, hay niños que les cuesta más Yo creo que sí es evaluar según la participación porque yo siento que a algunos niños les va a costar más ciertas destrezas que a otros niños, aún no sé por qué pasa esto, hay niños que la coordinación lo tienen muy claro y otros no Hay que evaluar el interés que ponen en la actividad.” (P3)

Respecto a los materiales que se deberían utilizar en el curso de psicomotricidad, todas las participantes coinciden en el uso de objetos como pelotas, sogas, aros, colchonetas, bastones, etc. debido a los diferentes usos y funciones que pueden tener. P1, P2 y P5 resaltan la importancia de la pelota, la cual consideran indispensable pues puede adaptarse a diferentes temas que se trabajan en el curso, y además los estudiantes disfrutaban usarla. Por ejemplo:

“Creo que indispensable siempre es el balón, me parece que sí porque es más llamativo para el niño, les agrada y he visto en mi práctica que sí resulta porque se adapta para cualquier tipo de actividad o a la mayoría de ellas.” (P1)

“Lo más importante son las pelotas . . . porque te ayudan a generar muchos movimientos: puedo caminar, correr, rodarla, transportarla, lanzarla, recibirla y no le va a hacer daño a un niño. Se puede hacer muchas cosas con ella y sin peligro alguno.” (P2)

Las docentes reconocen la necesidad de utilizar diferentes materiales en las sesiones de psicomotricidad, pero no logran establecer una clara relación entre ellos y su objetivo, tal como lo propone la psicomotricidad relacional. En este tipo de sesiones, la relevancia de los materiales es que los niños experimenten sensaciones fuertes durante el juego simbólico, sensoriomotor y cognitivo (Valdés, 1999), idea ausente en el discurso de las participantes.

Frente a las preguntas realizadas sobre los videos presentados a las participantes -en los cuales se mostraba una clase de gimnasia y otra de psicomotricidad- la mayoría (P1, P2, P3, P5) reconoció la diferencia entre la forma en que se desarrolla una clase de deportes y una de psicomotricidad. En esta última, resaltaron la importancia de cómo se fomenta la creatividad por medio de ejercicios libres, así como también la función que tiene el docente para guiar y motivar a los estudiantes. Por ejemplo:

“No todos se tenían que desplazar de la misma manera, sino que daban libertad al movimiento, incluso también (el maestro) los motivaba más con frases como “vamos, muy bien, tú puedes”, se escuchaban frases que los motivaba, siendo más pequeños también, trataban de avanzar a su modo, respetando eso.” (P1)

“Tienes a un grupo de estudiantes con un ritmo y un proceso distinto de aprendizaje y buscas que mejoren a través de sus propias necesidades de ellos, y eso es lo que se busca con la psicomotricidad.” (P5)

Se observa entonces que las docentes establecen una clara diferencia entre las visiones deportivista e integradora de la asignatura, pues consideran importante tomar en cuenta la espontaneidad dentro de la metodología de las clases (Murcia et al., 2004), así como el rol del docente como creador de un ambiente motivador (Moreno y Cervelló, 2003; Ruiz, 2006; Gutiérrez et al., 2007; Moreno y Hellín, 2007).

Concepciones sobre la práctica actual del curso de psicomotricidad a cargo

La última área tuvo como objetivo explorar la manera en que las participantes llevan a la práctica sus concepciones sobre el curso de psicomotricidad, así como las razones por las cuales llevan a cabo determinadas prácticas.

A diferencia de las concepciones sobre un curso ideal de psicomotricidad, las cuales varían entre las participantes, se encontró que las docentes tienen ideas similares sobre el curso de psicomotricidad que tienen a cargo en la actualidad. Esto puede deberse a que, en primer lugar, al pertenecer a la misma institución educativa están sujetas a ciertos lineamientos sobre cómo debe llevarse el curso y que siguen la línea de la metodología de la institución; en segundo lugar, todas las participantes se encuentran llevando el mismo curso de capacitación en psicomotricidad, en el cual adquieren una serie de recursos didácticos que luego ponen en práctica en el curso de psicomotricidad que dictan en la actualidad.

Según lo observado en las clases de psicomotricidad a cargo en la actualidad, las docentes señalaron la importancia de que los alumnos realicen los ejercicios motores de forma libre debido a que esto ayudaría al desarrollo de su creatividad. Siguiendo esta línea, también se indagó sobre la posibilidad de que las docentes realicen una ejemplificación visual del ejercicio a realizar en clase en caso los alumnos o alumnas no comprendan la premisa. Frente a esta pregunta, las docentes señalaron como recurso alternativo que los mismos niños ejemplifiquen y se observen entre ellos, ya que no consideran ideal que el maestro lo haga. Por ejemplo:

“Yo creo que es justamente para poder desarrollar uno de los factores de la psicomotricidad que es justamente la creatividad del niño. Si nosotros dirigimos las actividades, ellos simplemente lo repetirían, van a reproducir algo que tú les dices. Dando justamente ese espacio, justamente es para que se sientan cómodos y dándoles la confianza para que ellos se expresen . . . Yo creo que la consigna debería ser clara y de acuerdo a la necesidad del niño para que pueda entenderla. Si una consigna no se entiende por el niño, se debe modificar o cambiar para que justamente el niño lo entienda o si igual no lo entiende, hacer otra porque si la profesora lo hace, el niño lo va a repetir y se contradice toda la metodología de la psicomotricidad. Sino yo también lo que haría es un patrón cinético, ver a un niño y decirle “¡ah, muy bien!” Y preguntar a los demás “¿todos podemos hacer lo mismo?” Y ya lo entenderían, tendríamos que llegar hasta los últimos recursos para hacer eso.” (P5)

Esta idea se ve apoyada en el método psicocinético de la educación propuesto por Le Boulch y Brest (1986) con el que las docentes se encuentran familiarizadas, e indica que la forma de aprender depende de las experiencias y la exploración vividas por cada alumno, en oposición a una metodología en la que las actividades son directamente propuestas por los maestros. A su vez, estas ideas son similares a la metodología dinámico - vivencial de la psicomotricidad propuesta por Lapierre y Acouturier (Martin, 2008), la cual se basa en la libertad que tiene la persona para moverse de manera espontánea tomando en cuenta sus propias necesidades y promoviendo su creatividad. Es importante mencionar que esta metodología requiere de una formación y capacidades específicas del docente para llevarla a cabo adecuadamente, y esto podría presentar una dificultad en aquellas maestras que no cuentan con esta formación (Martin, 2008).

Asimismo, se indagó sobre el uso de la competencia en las clases de psicomotricidad, frente a lo cual las docentes esclarecieron la diferencia entre los momentos en los cuales consideran necesario utilizarla como parte de la metodología. Todas señalan que crear competencia en clase de psicomotricidad no es lo ideal, sin embargo, lo hacen en la hora de “juego dirigido” -que se dicta en las horas de psicomotricidad, pero con diferentes actividades y objetivos- con el fin de motivarlos. Por ejemplo señalan:

“Lo que pasa es que de las tres clases de psicomotricidad que dicto en la semana una de ellas sí es de juego, y en esa sí hablamos de lo que es competencia, son juegos dirigidos como competencia. La competencia la ponemos como para que se motiven y vayan a participar. Es un juego dirigido y ahí sí va lo que es competencia pero en psicomotricidad como tal son dos clases donde no se ve el tema de competencia. Porque más va dirigido al esfuerzo que el niño pueda hacer y que se ejecute de la manera más correcta evitando siempre el peligro, pero de acuerdo a lo que cada uno puede hacer. En cambio, la competencia va más por la parte lúdica, del juego, más libre.” (P1)

“Para mí, no promuevo mucho la competencia porque hay niños que pueden hacer ciertos movimientos y hay niños que no los pueden hacer, entonces la competencia sí o sí es “yo voy a ganar y tú vas a perder”. Sí, aprendes a perder, pero no es tan agradable y lo que se busca que es todos estén calmados y en armonía.” (P2)

Estas ideas tienen coherencia con los beneficios que señala Verchoeff (1997) y Lawrence (2004) sobre la competencia en la educación, quienes indican que esta genera que los alumnos den lo mejor de sí mismos y aumente su motivación ya que los involucra activamente. Por el otro lado, la idea de que no sea lo ideal para el curso va de acuerdo a los postulados de Lam, Yim, Law y Cheung (2004), que señalan que de esta manera el alumno estará sometido a estrés y se centrará en la competencia en sí y no en su proceso de aprendizaje. Si bien estas dos ideas se contradicen, las participantes logran reconciliar los beneficios y desventajas de la competencia estableciendo una clara diferencia en el momento en el que la usan, que es el de “juego dirigido” y no en la clase de psicomotricidad por sí misma.

Por otro lado, se hizo mención sobre las clases que en ocasiones se pierden por motivos de ambiente (p. ej: lluvia), las cuales, indican, no se llegan a recuperar como en el caso de otras asignaturas. Así, todas las participantes señalan que si bien las clases no se recuperan, el tema o contenido se logra trabajar en la siguiente; sin embargo, P1 y P5 consideran que de alguna forma esto perjudica a los alumnos. El hecho de que las clases de otras asignaturas sí se recuperen demuestra que sigue existiendo un dualismo en cuanto a los procesos motores y cognitivos, caracterizado por una subordinación de las asignaturas que involucren actividades físicas (Le Boulch y Brest, 1986; Gil, Perona, Pietro y Sáez, 2017). Así, las participantes señalan:

“Sí (sería importante recuperarlas) porque es un tema específico que se tiene que trabajar, pero como no se puede se va tratando de graduar los temas. Entonces van corriendo las actividades y si al final no se hizo uno pasa al siguiente bimestre, pero de todas maneras se puede perder.” (P1)

“No es que se recupera, vamos postergando las clases. Por ejemplo: si yo tengo 10 clases en total, pero llueve en la clase 9, entonces no es que me pase a la 10 sino que continúo con la 9, quiere decir que la clase 10 no la hago. Pero yo creo que se debería recuperar o en tal caso tener un espacio cerrado para que no perjudique. Por ejemplo, tercer grado realiza dos bloques de psicomotricidad, y en primer grado tres. Y si en un día llueve, el otro día solo se hace los juegos y no se desarrolla psicomotricidad, ellos están en desventaja por así decirlo.” (P5)

Por último, se planteó un caso hipotético sobre la forma de manejar la clase con un alumno o alumna con alguna discapacidad motora. Respecto a esta pregunta, todas las docentes coinciden en que la forma de abordar esta situación dependería de las particularidades del estudiante y además resaltan la importancia de hacer que el alumno se sienta incluido y perteneciente al grupo. Por ejemplo:

“Sería de acuerdo al problema físico que tiene y también tendría que hablarse con los padres para pedir el permiso, todo un tema de logística también, de qué manera podemos involucrarlo de todas maneras. Porque

no podemos desplazarlo o discriminarlo, hay que ponernos en su lugar, tal vez nos podría ayudar a repartir algún material, dando algunas señales, pasando algún recurso.” (P1)

“Considero que hay que involucrar a los otros niños, que lo ayuden. O sea, ver ciertas actividades donde él se pueda desarrollar o desempeñar en base a su condición, porque dejarlo a un lado, no, no podría hacerlo. Buscaría más incluirlo en un tipo de actividad y si por ahí alguna actividad es muy complicada, como correr, saltar, entonces, no sé, ver algo en donde él no se sienta de lado. Yo pienso que sí estaría de alguna u otra manera incluido en la actividad o en la clase, eso es importante.” (P2)

Estas concepciones van de la mano con los resultados de una investigación (Pérez-Samaniego y Monforte, 2017) que concluye que adaptando actividades físicas en personas con discapacidad se obtienen beneficios en su bienestar psicológico (por ejemplo en su autoestima y en relaciones interpersonales). Además de ello, P4 menciona la relevancia de la capacitación docente ante la inclusión de los niños con discapacidad, lo cual resulta interesante considerando que ninguna de las participantes cuenta con este tipo de capacitación o formación. Indica:

“Yo, la verdad no estoy capacitada para inclusión (estudiantes de inclusión) porque no se da (capacitación) en la institución que trabajo, pero sé que debería haber recursos y diferentes materiales adaptados para las necesidades de los chicos y eso es lo que apunta el colegio, me imagino, porque hoy en día es un derecho que los chicos y todos, que la educación sea para todos. Y también que los docentes estén capacitados para responder a estas necesidades, y sí me parece importante este punto. Cómo trabajar la psicomotriz con niños inclusivos.” (P4)

Conclusiones y recomendaciones

En la presente investigación se ha observado que las participantes poseen un claro y estable saber práctico sobre la asignatura “psicomotriz”, ya que sus ideas fueron muy similares en cuanto a situaciones reales de la asignatura. Sin embargo, el sustento conceptual sobre la psicomotricidad es inconsistente y caracterizado por ideas precarias o propias de un discurso repetido, es decir, no establecen relaciones coherentes entre la teoría y la práctica.

Un ejemplo de ello es la presencia de ideas contradictorias como el hecho de mencionar la importancia de realizar competencias, pero a la vez indicar que no es lo ideal. Respecto a ello, las docentes cuentan con mecanismos que les permiten articular y justificar estas oposiciones en su discurso. No obstante, los argumentos que utilizan carecen de profundidad.

Por otro lado, se encuentra muy presente la idealización de la asignatura “psicomotriz” y en especial de los ejercicios motores para desarrollar capacidades denominadas por las participantes como cognitivas, afectivas y físicas. De esta manera, la psicomotricidad puede estar siendo utilizada como una técnica recreativa para cumplir con ciertos objetivos predeterminados, los cuales se encuentran divididos en dichas “áreas”. Al separarlas de esta forma, se estaría tomando a los procesos motores como un medio, lo cual los ubica en una posición inferior frente a los procesos cognitivos y afectivos, y esto a su vez impide contemplar al estudiante como un ser integral.

Al utilizar la psicomotricidad como una técnica o herramienta, se observa una posible confusión entre esta y la educación por el movimiento, que es una metodología que utiliza e integra actividades corporales con las áreas curriculares. Esta puede ser una razón por la cual las docentes estarían entendiendo y usando la psicomotricidad como un juego o recurso didáctico para fortalecer contenidos de otras asignaturas, sin llegar a establecer relaciones claras detrás de los procesos implicados en el aprendizaje.

Por todo ello, sería necesario que en la formación inicial docente se fortalezcan los conceptos teóricos referentes a la importancia de los procesos motores en la etapa escolar. Por ejemplo, que se establezcan los criterios necesarios para diferenciar la psicomotricidad de la educación física y de los métodos pedagógicos que utilizan la actividad corporal como

herramienta educativa. Asimismo, la relevancia de la educación psicomotriz para lograr una verdadera formación integral en los estudiantes.

No obstante, esta formación no debería quedar en los estudios iniciales de los maestros, sino que la formación continua sobre esta asignatura debería fomentar la capacidad de cuestionar, reflexionar y profundizar estas ideas, más que tan solo llevarlas a cabo en la práctica a partir de indicaciones generales de la institución en la que se encuentren. De esta manera, su discurso se haría más propio y con ello sería posible debilitar la barrera que hasta el día de hoy perdura en la forma de abordar la relación mente - cuerpo en el campo de la educación, relacionando de manera congruente la teoría con la práctica.

Como limitaciones del presente trabajo, se podría señalar que si bien se realizaron observaciones de clase de “psicomotriz” y así se obtuvo información sobre las prácticas pedagógicas, no se tienen suficientes datos sobre el abordaje práctico de las demás asignaturas en la institución. Entonces, resulta complicado contrastar y corroborar diferencias encontradas respecto a ellas, por ejemplo, que la idea de construir conocimiento parece solo quedar en las áreas que implican actividad física.

Otra limitación a considerar sería la posibilidad de un sesgo por deseabilidad social en las clases observadas. Es probable que las docentes hayan realizado un esfuerzo extra en el dictado de las clases y por lo tanto, el desarrollo de estas podría haber sido diferente a como es regularmente.

Se sugiere para futuros estudios realizar además observaciones de clase de otras asignaturas, y también incluirlas en la entrevista con el objetivo de contrastar el modo en que se abordan. Además, observar las prácticas pedagógicas en otras áreas curriculares de la institución permitiría conocer a profundidad de qué manera se lleva a cabo la metodología general y cómo se integra con los aprendizajes.

Finalmente, sería importante entrevistar a profesores de educación física o deportes con el fin de conocer sus concepciones acerca del papel de la actividad física en la educación integral de los estudiantes, además de indagar sobre las prácticas que aún separan al ser humano en aspectos “motores” y “cognitivos”.

Referencias

- Aguilar-Alaníz, M., Rolón-Lacarrière, O., y Cervantes, M. (2010). Eficacia del programa de psicomotricidad para el equilibrio postural en niños con hemiparesia espástica de nivel de desarrollo motor cortical. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 11(4), 269-278.
- Alcázar, L., Balcázar, R., Puga, J., Paulini, J., Sime, L., y Murrugarra, E. (2001). *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ames, P., & Uccelli, F. (2008). Formando futuros maestros: observando las aulas de institutos superiores pedagógicos públicos. En Ames, P. & Uccelli, F., *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 131-175). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Arnaíz, P. (1984). Consideraciones en torno al concepto de psicomotricidad. *Anales de Pedagogía*, 2, 345-351.
- Arregui, P. (2000). *Estándares y retos para la formación y desarrollo profesional de los docentes*. Mimeo elaborada para el I Congreso Internacional de Formación de Formadores y III Congreso Nacional de Institutos Superiores Pedagógicos “La Salle 2000”, realizado en Urubamba, Cuzco en agosto.
- Arregui, P., Hunt, B., y Díaz, H. (1996). *Problemas, perspectivas y requerimientos de la formación magisterial en el Perú*. Lima: GRADE.
- Berruezo, 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.
- Brighenti M., y Catalán, J. (2014). Teorías subjetivas de profesores en reuniones de trabajo: un estudio descriptivo-interpretativo. *Psicología Escolar e Educativa*, 18(1), 151-159.
- Cabezas, H. (2005). Esquema corporal: una conducta básica para el aprendizaje del niño con autismo. *Educación*, 29(2), 207-215.
- Cabrera, R. (2014). Escuela y vida desde la educación física. *Eutopía*, 7(21), 89-95.

- Campos, A. (2005). *Situación profesional de las personas que trabajan en funciones de actividad física y deporte en la Comunidad Autónoma Valenciana (2004)*. [Tesis Doctoral]. Universitat de Valencia, Valencia, España. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/15438>
- Campos, A., Gonzáles, M., y Jiménez-Beatty, J. (2012). El perfil profesional del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria en la comunidad. *Educación XXI*, 15(1), 135-155.
- Chadwick, M. (1990). *Juegos de razonamiento lógico*. Francia: Editorial Andrés Bello
- Chokler, M. (1999). *Acerca de la práctica psicomotriz de Bernard Aucouturier*. Buenos Aires: Ediciones Ariana.
- Clark, C., y Perterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En: M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching* (3ra Ed.) (pp. 255 - 296). New York: Macmillan.
- Coello, J. (2001). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. *Revista de la Educación del Pueblo*, 81, 5-23.
- Da Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En K. Krainer & F. Goffree (Eds.). *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43-50). Alemania: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik.
- Da Ponte, J. (1994). Mathematics teachers' professional knowledge. En J. P. Ponte & J. F. Matos (Eds.), *Proceedings PME XVIII* (Vol. I, pp. 195-210). Lisboa: International Group for the Psychology of Mathematics Education.
- Da Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de formação. En J. P. Ponte (Ed.), *Educação matemática: Temas de investigação* (pp. 185-239). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dunn, A. L., Trivedi, M. H., & O'Neal, H. A. (2001). Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. En *Database of Abstracts of Reviews of Effects*

(DARE): *Quality-assessed Reviews [Internet]*. Reino Unido: Centre for Reviews and Dissemination.

Espinal, I., y Regueiro, R. (2015). La psicomotricidad relacional en la escuela infantil. *Revista Digital de Educación Sinapia*, 1(5), 22-26.

Ezcurra, J. L., y Matos, I. M. (2002). Lapierre/Aucouturier: ¿en qué sentido? Marco nocional. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 8, 57-120.

Gil, P., Gómez, S., Contreras, O., y Gómez, I. (2008). Justificación de la educación física en la educación infantil. *Educación y educadores*, 11(2), 159-177.

Gil, P., Perona, J., Prieto, A., y Saez, M. (2017). Evolución de los intereses y opiniones curriculares del área de educación física de padres y alumnos. *Movimento*, 23(3), 1065-1078.

González, J., Del Teso, M., Waliño, C., Criado-Álvarez, J., y Sánchez, J. (2015). Tratamiento sintomático y del dolor en fibromialgia mediante abordaje multidisciplinar desde Atención Primaria. *Reumatología Clínica*, 11(1), 22-26.

Gutiérrez, M., Pilsa, C., y Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. (Physical education and their teachers' profile from the pupils' viewpoint). RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(8), 39-52. doi: 10.5232/ricyde

Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kineziologija*, 40(1), 5-28.

Hassmen, P., Koivula, N., & Uutela, A. (2000). Physical exercise and psychological well-being: a population study in Finland. *Preventive medicine*, 30(1), 17-25.

Hernández, J., Gómez, R., Cinta, D., Carralero, A., y Altuve, E. (2008). Análisis de los contenidos curriculares de la formación de los docentes de Educación Física en Iberoamérica: los casos de Argentina, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, España, México, Paraguay, Perú y Venezuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(1), 1-16.

- Johnson, L., Gallagher, R., Cook, M., y Wong, P. (1995). Critical Skills for Kindergarten Teachers. *Journal of Early Intervention*, 19(4), 315-327.
- Kagan, D. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kulinna, P., y Silverman, S. (1999). Stability of Teacher' attitudes toward Curriculum in Physical Education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Encuentro llevado a cabo en Montreal, Canadá.
- Lam, S., Yim, P., Law, J., y Cheung, R. (2004). The Effects of Competition on Achievement Motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 281-296.
- Lawrence, R. (2004). Teaching Data Structures Using Competitive Games. *IEEE Transactions on Education*, 47(4), 459-466.
- Le Boulch, J., y Brest, E. (1986). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós.
- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 739-760.
- Martin, D. (2008). *Psicomotricidad e Intervención Educativa*. Madrid: Pirámide.
- Martín, D., y Rodríguez, S. (2010). Psicomotricidad: ¿Qué formación dicen poseer los profesores de Educación Infantil y Educación Especial de la provincia de Huelva? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 295-306.
- Martín, D., y Soto, A (2009). La importancia de los contenidos psicomotores en el contexto educativo: opiniones de los maestros. *Investigación en la Escuela*, 67, 97-109.
- Martínez, E., y Justo, C. (2008). Influencia de un programa de intervención psicomotriz sobre la creatividad motriz en niños de educación infantil. Bordón. *Revista de pedagogía*, 60(2), 107-122.

- Mateo, M. (2016). *La Psicomotricidad Relacional como Recurso Pedagógico en Primer Ciclo de Educación Infantil*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Internacional de la Rioja, España. Recuperado de:
<http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4264/MATEO%20REMIRO%2c%20M%20AA%20CAMINO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Merceillac, M (2016). La construcción política del deporte en el sistema educativo peruano. *Argumentos*, 3(10), 76-80.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Resolución Ministerial N°034-2015-MINEDU*. Recuperado de:
http://www.dreim.gob.pe/images/descarga/Resolucion_Fortalecimiento.compressed.pdf
- Moreno, A., y Alvarez, N. (2010). Creencias del profesorado universitario de Educación Física en relación a los conceptos de cuerpo y salud. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 159-175.
- Moreno, A., y Poblete, C. (2015). La educación física chilena y su profesorado: proponiendo algunos retos para la investigación en el área (Chilean physical education and its teachers: proposal of some challenges for research about the subject). *Retos*, (28), 291-296.
- Moreno, A., Rivera, E., y Trigueros, C. (2014). La Educación Física en Chile: un análisis de las creencias del profesorado de la enseñanza primaria y secundaria. *Movimento, Porto Alegre*, 20, 81-96.
- Moreno, A., Valencia, A., y Rivera, E. (2016). La Educación Física Escolar en Tres Centros Educativos de Chile: una Caracterización de sus Prácticas Docentes. *Qualitative Research in Education*, 5(3), 255-275.
- Moreno, J., y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.

- Moreno, J., y Hellín, M. (2007). El interés del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria hacia la Educación Física. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1-20
- Moreno, M., y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 21(2), 265-280.
- Murcia, N. (2003, Octubre). La motricidad humana: Trascendencia de lo Instrumental. EF Deportes: *Revista digital*, 9(65). Recuperado de:
<http://www.efdeportes.com/efd65/motric.htm>
- Murcia, N., Taborda, J., & Ángel, L. F. (2004). *Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil*. Armenia: Editorial Kinesis.
- Ochoa, S. (2015). *Informe nacional sobre docentes para la educación de la primera infancia: Perú*. Recuperado de la página del Ministerio de Educación del Perú:
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4213>
- Oliart, P. (1996). *¿Amigos de los niños? Cultura académica en la formación del docente de primaria*. Lima: GRADE.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Pérez-Samaniego, V., y Monforte, J. (2017). Atividade física e incapacidade: um estudo qualitativo com mulheres em um ginásio adaptado. *Movimento*, 23(3), 855-868.
- Piaget, J. (1975). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel
- Piaget, J., (pról.) Carretero, M. & (tr.) Dorin, M. (2001). *Inteligencia y afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Piaget, J., e Inhelder, B. (2015). *Psicología del niño* (Delval y Lomelí, trad.). Madrid: Morata. D.L.

- Piscoya, L. (2004). *La formación docente en el Perú*. Recuperado de la página del Ministerio de Educación del Perú: <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/409?show=full>
- Retuert, G., y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis: Revista Latinoamericana*, 46, 1-20.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A., y Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rojas, V. (2017). [Comunicación personal]. Data en bruto sin publicar. (2017, 06 de junio).
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., y Hamilton, R. (2006). Expecting the best for students: Teacher expectations and academic outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 429-444
- Rubio E., y Giraldo L. (2005). Fines pedagógicos. Intencionalidad pedagógica. En Grupo de Investigación: Estudios de Educación Corporal (Eds.), *Sentidos de la motricidad en el escenario escolar*. (Pp. 116-144). Recuperado de: http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/sentidos_motricidad.pdf
- Ruiz, L. (1992). Cognición y motricidad: Tópicos, intuiciones y evidencias en la explicación del desarrollo motor. *Revista de psicología del deporte*, 2, 5-13.
- Ruiz, L. (2006). Pensamiento docente sobre los procesos de enseñanza en la Educación Física. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 2(1), 79-99.
- Sánchez, J., Riera, C., Morillo, T., y Llorca, M. (2015). Evaluación y análisis de la expresividad psicomotriz de los niños y niñas de adopción: Relación con sus necesidades socioafectivas. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 30-43.
- Serrano, A., Lizano, A., y Araya, G. (2008). Aprendizaje de las matemáticas por medio del movimiento: una alternativa más de la educación física. *MHSALUD: Revista en Ciencias del Movimiento Humano y Salud*, 5(2), 1-20.

- Sola, T., López, N., Salvador, F., y Torres, J. (1995). *Las necesidades en formación del profesorado de educación infantil*. Granada: Universidad de Granada. I.C.E.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Valdés, M. (1999). Psicomotricidad y placer sensoriomotor. *UCMaule, Revista académica de la Universidad Católica del Maule*, 25, 27-33.
- Verhoeff, T. (1997). *The Role of Competitions in Education*. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Tom_Verhoeff/publication/228714944_The_role_of_competitions_in_education/links/00463519f239c9e9af000000/The-role-of-competitions-in-education.pdf
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- Viscarro, I., Antón, M., y Cañabate, D. (2012). Perfil y formación de los profesionales que realizan la práctica psicomotriz en la etapa de educación infantil: el caso de las comarcas de Tarragona. *Educar*, 2012, 48(2), 321-344.

Apéndices

Apéndice A: Consentimiento informado

El propósito de esta ficha de consentimiento es informar a los participantes de esta investigación acerca de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Daniela Álvarez Reyes, estudiante de último ciclo de Psicología de la Pontificia Universidad Católica del Perú, con la asesoría de la Dra. Susana Frisancho, profesora principal del Departamento de Psicología de la PUCP. El fin de este estudio es caracterizar la manera en que los docentes de nivel primario entienden la psicomotricidad en la educación básica regular. Para ello, se entrevistará a las participantes sobre sus ideas acerca de la psicomotricidad, así como sobre su práctica profesional como docente de dicha disciplina.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a las preguntas planteadas en la entrevista, lo que tomará aproximadamente una hora. Lo que se converse durante la sesión será grabado, de modo que el investigador pueda transcribir posteriormente las ideas que usted haya expresado. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas, una vez transcritas las entrevistas, los audios se borrarán.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria, por lo que no habrá consecuencias si no desea participar o si por alguna razón decide no completar la entrevista y retirarse del proyecto. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer las preguntas que crea conveniente en cualquier momento durante su participación en él.

Desde ya se le agradece su participación.

Yo, _____ acepto participar voluntariamente en esta investigación conducida por Daniela Álvarez Reyes. He sido informado de que el objetivo de este estudio es caracterizar la manera en que los docentes del nivel primario entienden la psicomotricidad en la educación básica regular. Para ello, se me entrevistará sobre la psicomotricidad, así como sobre mi práctica profesional como docente de esta disciplina.

Me han indicado también que las preguntas que tendré que responder tomarán aproximadamente una hora.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Daniela Álvarez Reyes al correo daniela.alvarez@pucp.pe o a la Dra. Susana Frisancho al correo sfrisan@pucp.edu.pe. Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Daniela Álvarez Reyes al correo anteriormente mencionado.

Nombre del participante

Firma del participante

Fecha

Apéndice B: Ficha de datos del participante

- Datos sociodemográficos:

1. Sexo: M / F

2. Edad: _____

- Datos sobre la profesión y docencia:

1. Profesión:

2. Centro de estudios de pregrado:

3. Duración de la carrera:

4. Tiempo (en años, meses) de experiencia como docente (en centro actual y otros):

5. Tiempo (en años, meses) de experiencia como docente de psicomotricidad (en centro actual y otros):

6. Número de horas que dicta actualmente la asignatura (por semana):

7. Otras asignaturas a su cargo como docente (hasta la fecha):

Apéndice C: Guía de entrevista semi-estructurada

Área 1: concepciones teóricas sobre psicomotricidad

Definición	¿Qué entiende por psicomotricidad?
Finalidad	¿Cuáles son los objetivos de la psicomotricidad?
Importancia	¿Cuál es la importancia de la psicomotricidad en la vida del ser humano?
	¿Cuál es su importancia en la vida del niño?
Desarrollo humano	¿Considera que existe una relación entre la psicomotricidad y el desarrollo del ser humano?
	¿Cuáles son para usted las características del desarrollo psicomotor en el niño?
	¿En qué áreas de la vida del niño influye el desarrollo de la psicomotricidad?

Área 2: concepciones sobre un curso ideal de psicomotricidad

Premisa	“Imagínese que tiene la oportunidad de diseñar e implementar un curso de psicomotricidad”
Finalidad	¿Cuáles serían los objetivos de este curso?
	¿Qué se esperaría lograr en los alumnos?
Importancia	¿Por qué un curso como este sería importante que esté presente en el contexto educativo?
Contenido	¿Qué contenidos abordaría este curso?
	¿Cómo cree usted que aplicarían los niños estos contenidos en su vida diaria?
	¿Existiría una relación entre los contenidos de este curso con las demás asignaturas? ¿Cómo? ¿Cuál debería ser? ¿Por qué?
Metodología	¿Qué rol cumpliría el maestro en clase?
	¿Qué rol cumpliría el alumno?
	¿De qué manera se evaluaría el aprendizaje?
Materiales	¿Qué recursos serían los más utilizados en clase (materiales, actividades, ejemplos)?

	¿Cuáles serían indispensables y cuáles secundarios? ¿Por qué?
Ejemplo	Después de observar el video, ¿cuáles son las similitudes entre ambas clases?
	¿Cuáles son sus diferencias (en objetivos, metodología, contenido)?
	¿Cuál se acercaría más a la clase ideal que propone?

Área 3: concepciones sobre la práctica actual del curso de psicomotricidad a cargo

Ejercicios libres	En muchos ejercicios se observa que en las indicaciones los alumnos y alumnas tienen que realizar actividades de forma libre, ¿por qué?
Competencias	En algunos casos se realizan competencias, y en otras se les indica claramente que no es una competencia, ¿por qué esta diferencia?
Ejemplificación	Se observa que a veces los estudiantes no comprenden las premisas y se les repite realizando la actividad, ¿por qué es importante hacer esto?
Recuperación de clases	Si hay algún momento en que no pueden hacer la clase por motivos del ambiente o porque tienen que hacer otra actividad, ¿la recuperan?, ¿cómo?
Estudiantes de inclusión	Si hay un estudiante de inclusión; por ejemplo, que no puede caminar o correr, ¿cómo maneja esta situación?

Apéndice D: videos incluidos en la entrevista

Video 1: <https://www.youtube.com/watch?v=NgZur6M5CYo&t=29s>

Video 2: <https://www.youtube.com/watch?v=3EpLk5YEXx4&t=927s>