

## Beneficios de la Investigación-Acción en un Programa de Formación Docente

### Benefits of Action Research in a Teacher Training Program

Carmen Cecilia Roz Faraco <sup>1\*</sup>, Isabel Pascual Gómez <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad Antonio de Nebrija, España

<sup>2</sup> Universidad de Alcalá, España

#### DESCRIPTORES:

Formación docente  
 Investigación-acción  
 Autonomía docente  
 Educación inicial  
 Psicomotricidad

#### RESUMEN:

La investigación en acción ha tenido una gran influencia en la formación docente en las últimas décadas. El objetivo de este trabajo es mostrar los beneficios de un proceso de formación colaborativa docente, en el área de psicomotricidad, asesorada por un experto, a partir del diagnóstico de necesidades de los participantes. En un centro en Venezuela, dos profesores de educación física y diez de educación inicial, después de recibir formación, transformaron el abordaje de la psicomotricidad en su centro, diseñando y poniendo en práctica nuevas planificaciones de aula, y procedimientos de detección y derivación de niños con alto riesgo motor. La investigación en acción se inició con un diagnóstico y se desarrolló en tres ciclos que interactuaron entre sí. Para evaluar el proceso se utilizaron varias fuentes y técnicas de recogida de información cualitativas y cuantitativas. Los análisis estadísticos realizados (descriptivos y W de Kendall), permiten afirmar que la formación contribuyó a que los docentes se apoderaran de los conocimientos teóricos y consolidaran cambios significativos en su práctica pedagógica. El aprendizaje reflexivo ha sido un elemento fundamental para avanzar en el conocimiento profesional y autonomía de los docentes, y en la mejora de la educación psicomotora del centro.

#### KEYWORDS:

Teacher education  
 Action research  
 Teacher autonomy  
 Early education  
 Psychomotor activity

#### ABSTRACT:

Research in action has had a great influence on teacher education in recent decades. The objective of this work is to show the benefits of a collaborative teacher training process, in the field of psychomotor skills, advised by an expert, based on the diagnosis of the needs of the participants. In a school in Venezuela, two Physical Education teachers and ten Early Education teachers, after receiving training, transformed the approach to psychomotor skills, designing and putting into practice new classroom plans, and procedures for the detection and referral of children with high motor risk. The action research began with a diagnosis and was developed in three cycles that interacted with each other. With the aim to evaluate the process, various techniques for the collection of qualitative and quantitative information were used. The statistical analyses carried out (descriptive and Kendall's W), allow us to affirm that the training contributed to the teachers seizing the theoretical knowledge and consolidating significant changes in their pedagogical practice. Reflective learning has been a fundamental element in advancing the professional knowledge and autonomy of teachers, and in improving the psychomotor education at school.

#### CÓMO CITAR:

Roz Faraco, C.C. y Pascual Gómez, I. (2021). Beneficios de la Investigación-Acción en un programa de formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(2), 73-88. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.005>

## 1. Introducción

El sistema educativo venezolano, contexto en el que se desarrolla esta experiencia, ha pasado por diversas reformas educativas en las dos últimas décadas, realizándose cambios importantes en el currículo de Educación Inicial, en especial, los efectuados tras la reforma del año 2007. El modelo de educación actual no fomenta la especialización de los docentes, sino que se arraiga en un modelo educativo global. Esto supone que la psicomotricidad no tiene un área de aprendizaje específica dentro del currículo de educación inicial, abordándose de manera transversal en casi todas las áreas de aprendizaje, dejando cierta autonomía a los centros y a los docentes en su aplicación. Depende de los docentes fomentarla como un factor fundamental en el desarrollo integral, e incluirla de forma global e internalizada en el currículo en cada una de las áreas.

Sin embargo, los planes de formación docente carecen de especialización en el área de psicomotricidad, con consecuencias tan negativas en la práctica docente como la inadecuada utilización del espacio dedicado al trabajo psicomotor, y la insuficiente cualificación del docente para diseñar espacios y preparar materiales didácticos. Esta situación se agrava porque, además, gran parte de las intervenciones educativas en el ámbito psicomotor son realizadas por profesionales de otros ámbitos, ajenos a los propios centros escolares, sin formación especializada. Esto implica el empobrecimiento de dicha práctica en los centros, y el alejamiento de los estándares de calidad necesaria.

Los docentes en los países menos favorecidos por situaciones políticas, económicas y sociales deben poseer un mayor compromiso en mantener un nivel de educación de calidad. La formación es la única herramienta para llevar a cabo un proceso de reflexión, indagación y cambio en las propuestas educativas, siendo necesario poner en valor a los docentes que conforman una institución. Las transformaciones educativas que se generen deben incluir a los docentes como un factor determinante en el cambio de los centros escolares. El cambio educativo es una realidad en la vida profesional de los maestros. Por ello, todas las organizaciones educativas necesitan innovar y optimizar sus prácticas para seguir el ritmo del cambio social (Montánchez, 2016; Soler et al., 2016; Vähäsantanen, 2015).

La investigación en acción y la formación docente son dos enfoques que pueden complementarse y estimular estos procesos de transformación. Por este motivo, este trabajo se planteó como finalidad mejorar, desde dentro de una institución, la formación continua de los profesionales de un centro, favoreciendo los procesos de mejora y transformación. El modelo de formación docente se ha inspirado en los postulados del paradigma crítico social, caracterizado por su identificación plena con el contexto, poner el énfasis en las transformaciones sociales, concebir la enseñanza como una actividad crítica, y al profesor como un profesional reflexivo y crítico que busca el desarrollo autónomo y emancipador de quienes participan en el proceso educativo (Marcano y Reyes, 2007).

### *Sobre la autonomía pedagógica*

Las concepciones sobre la autonomía docente han cambiado en las últimas décadas, pasando de contemplarse la autonomía docente como una muestra de independencia y libertad en la elección de decisiones educativas, con carácter individual, a contemplarse como la toma de decisiones profesionales prescriptivas en colaboración (Vangrieken et al., 2017)

Respecto a la actitud del docente hacia la autonomía, también puede apreciarse una gran evolución. Las primeras clasificaciones contraponían dos tipos de actitud, la actitud reactiva frente a la reflexiva. Desde la perspectiva reactiva, los docentes tienden a operar de manera independiente en su entorno de aula, débilmente coordinados con sus colegas, realizando sus trabajos de forma individual, libres de influencias externas. Frente a la actitud reflexiva, en la cual la autonomía no implica operar de manera totalmente independiente en el aula, sino que las influencias sociales y la interdependencia son percibidas como factores positivos que forman parte inherente de la profesión docente.

Frente a un profesor individual, se precisa ahora de un profesional colaborador y cooperador que sea capaz de establecer, en diálogo permanente con sus compañeros, los criterios comunes y los campos de actuación individual. Mensajes como “el profesor como investigador”, “la investigación-acción”, “la reflexión sobre la práctica” o “el trabajo colaborativo” adquieren sentido (por lo menos en lo curricular) en el marco de una escuela autónoma (Gairín, 2005, citado en Larruzea, 2012, p. 117).

En la actualidad, la autonomía en sí misma no excluye la colaboración, promoviéndose la combinación de los procesos reflexivos y colaborativos en el aula, en una visión inclusiva e intrapersonal (Vangrieken et al., 2017). En palabras de Schön, “la práctica reflexiva encaja mal en contextos de burocratización y control en los que se encuentran definidas las metas, al margen de los problemas concretos ante los que se encuentran los profesionales” (citado en Contreras, 2018, p. 111). Por este motivo, la reflexión crítica sobre la práctica se convierte en un momento fundamental en la formación permanente del docente (Freire, 2004).

## 2. Estado de la cuestión: Formación docente en psicomotricidad en la etapa infantil

El concepto de psicomotricidad y su educación ha ido evolucionando a lo largo de los años desde visiones normativas y tradicionales hacia posturas más dinámicas (Berdila et al., 2019; Gamonales, 2016; Pescari y Popescu 2012; Rigal 2006; Rivas y Madrona 2003; Talaghir et al., 2019) para las que el desarrollo psicomotor está más relacionado con la dimensión afectiva, la vivencia y la experimentación. En la actualidad, la psicomotricidad educativa se basa en la psicología evolutiva y la pedagogía activa y pretende fomentar el desarrollo global en el niño (desarrollo equilibrado de lo motor, lo afectivo y lo mental) y facilitar sus relaciones con el mundo exterior otorgándole gran valor a su impulso en las etapas iniciales (Dumitru, 2018; Faria y Costa, 2016; Martínez-Moreno et al., 2020).

La psicomotricidad adquiere toda su significación cuando deja de ser considerada como una materia parcial y alejada de los programas educativos, se utiliza como una metodología psicoeducativa de desarrollo integral (Martínez, 2014), no excluye a ningún tipo de educador (Díaz y Sosa, 2016; Mendiara, 2008) y se sustenta a través de estrategias educativas en diferentes medios (Mendiara y Gil-Madrona, 2016; Pastor Pradillo, 2002). El niño adquiere el conocimiento del medio físico a través de la manipulación y la observación: “cuando los aprendizajes son vivenciales, es decir, activos o producidos a través de la acción y el movimiento, el aprendizaje será más significativo por llevar asociado una emoción” (Benítez et al., 2017, p. 94)

Desde esta perspectiva, la psicomotricidad no debe desligarse del aprendizaje significativo y experimental. Este tipo de aprendizaje facilita al alumno un uso funcional de lo aprendido a partir de su interiorización y le capacita para continuar aprendiendo por sí solo y de forma cooperativa (Cuesta et al., 2016; Martínez, 2014).

Las capacidades de mirar, tocar, comprobar y comunicar están en desarrollo y son las herramientas ideales para adquirir procesos mentales fundamentales; observar, identificar, clasificar, hacer hipótesis, experimentar y finalmente, comunicar. Estos procesos son la base del conocimiento científico y, por lo tanto, del aprendizaje significativo (Vila y Cardo, 2006, p. 17).

El docente de educación inicial debe poseer altos conocimientos sobre la práctica psicomotriz. Esto brindará al infante la capacidad de desarrollar en pleno todas sus facultades potenciando sus habilidades y favoreciendo sus debilidades.

La práctica del profesorado en educación infantil no puede ser improvisada; el uso adecuado y creativo de los espacios, los materiales y las metodologías docentes, es determinante, ya que la estimulación en la etapa de 0-6 años tiene gran incidencia en su desarrollo (Cedeño et al., 2019; Quiceno et al., 2017), estando comprobadas las graves consecuencias que puede acarrear una inadecuada práctica en este ámbito (Pons y Arufe-Giráldez, 2016).

El perfil del educador que trabaja la psicomotricidad en el aula debe ser la de un docente comprometido con el desarrollo integral de sus niños, capaz de observar, dirigir, y flexibilizar los procesos de aprendizaje. Un profesional que no se conforme con la contemplación del niño desde el punto de vista académico; sino comprometido con su desarrollo motor, emocional y sensorial (Fajardo, Solórzano, y Quiñonez, 2018). Un docente capaz de conducir su madurez, sin atropellarle en el camino; y para ello debe intervenir con una adecuada cualificación y actitud, a la que accede con una formación personal, teórica y práctica (Berruezo, 2000; Cró y Castro, 2016; De Costallat et al., 2020). Para Acouturier (2006),

*No se ha de contentar con ser un observador o revelador de las diferencias que hay entre sus alumnos, sino que ha de ser un catalizador de su proceso de maduración psicológica, proceso que ha de comprender antes de integrarlo a su pedagogía y en su intervención cotidiana. (p. 141)*

El perfil debe ser el de un profesional con formación práctica que le permita trabajar con su cuerpo y la elaboración de un proyecto integral (Mérida-Serrano et al., 2018; Sánchez-López et al., 2019), cuya aplicación esté orientada hacia el aprendizaje a través de la experiencia, de la manipulación de los objetos, y del aprendizaje sensorial.

Estos proyectos deben incluir prácticas y materiales que fomenten el acceso a los aprendizajes de una manera fluida, que estimulen a los estudiantes de una manera cognitiva y que mejoren la confianza en sí mismos, la autoestima, la capacidad de expresión y sus autocompetencias (Reyes et al., 2014).

Este trabajo muestra los resultados de un proyecto de Investigación en Acción realizado en un centro educativo para mejorar la formación continua de los profesionales de educación inicial, en el ámbito psicomotor. Se presentan los ciclos de implementación y la evaluación del proceso de formación. El objetivo general es describir y comprobar el impacto de un proceso de formación colaborativa docente, guiada por expertos, a partir de un diagnóstico de necesidades de los participantes. Y como objetivos específicos:

- Formar al profesorado en el abordaje y puesta en práctica de los circuitos psicomotrices
- Formar al profesorado en el área de psicomotricidad fina
- Mejorar los procedimientos de detección y derivación de los alumnos con dificultades motoras.
- Incorporar las mejoras y transformaciones, que responden las necesidades expresadas por los miembros de la institución, a nivel de aula y de centro.

### 3. Método

El proyecto que se presenta se inspira metodológicamente en el paradigma de la investigación en acción (Efron y Ravid, 2019; Kemmis et al., 2013; Morales, 2016) e incluye elementos de la investigación en acción participativa en la que se confiere un protagonismo activo y autónomo al profesorado, siendo éste el que selecciona los problemas de investigación.

Surge de las necesidades reales del centro y está relacionada con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores –como la dificultad para realizar planificaciones, derivaciones y sistematización de la información en el ámbito psicomotor– en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber (Elliot, 1990). En un proceso en el que el sujeto se transforma y transforma su entorno (Rojas et al., 2019).

El proceso contó con la participación de un investigador externo o asesor, que acompañó y formó al profesorado para lograr la transformación de las dinámicas del centro, ante los requerimientos de la gerencia. Se trata de una modalidad de la investigación-acción cuyo elemento fundamental reside en la colaboración y trabajo conjunto entre investigadores y educadores, sin excluir a otros miembros de la comunidad educativa. Comparte los principios de la investigación colaborativa (Sandín, 2003) en la que la reflexión en grupos sobre situaciones problemáticas para el centro educativo permitió identificar posibles soluciones (Fernández y Johnson, 2015).

Los profesores y un asesor psicopedagógico trabajaron en equipo compartiendo la responsabilidad tanto en el diseño como en la puesta en práctica de la investigación, concibiendo la asesoría como un proceso de acompañamiento orientado a perfeccionar las capacidades del educador, favoreciendo la formación de un sujeto reflexivo, crítico, autónomo y comprometido en los espacios de planificación y acción docente (Figuerola y Castro, 2019; Rojas et al., 2019). Contó también con la implicación y el compromiso de la gerencia de la institución. De esta forma, en el proceso participaron personas con formaciones, profesiones, responsabilidades y experiencias diversas, pero con un proyecto común.

“La I-A es vista como una indagación práctica realizada por un profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2013, p. 4). Por ese motivo, el proyecto se desarrolló siguiendo un modelo de espiral en ciclos sucesivos, entre los que se incluyeron como fases la planificación, la acción, la observación y la reflexión como base de la nueva actuación.

### ***Participantes***

La investigación parte de las necesidades reales de un centro ubicado en Valencia (Venezuela). Se trata de un centro privado, que atiende a casi 1.000 estudiantes de familias de clase media, en todas las etapas educativas.

El profesorado de educación inicial imparte su docencia en las aulas regulares y en la sala de psicomotricidad y colabora con profesores de educación física, para una población aproximada de cuarenta (40) niños por nivel. Respecto a su formación, son en su mayoría profesionales especialistas en educación inicial, profesionales del ámbito de la psicopedagogía y otros egresados de diversas formaciones. Los profesores del centro realizan trabajo administrativo y organizativo y tienen conocimientos básicos sobre psicomotricidad. La inestabilidad y las numerosas transformaciones curriculares ha tenido como consecuencia que los profesores del centro tengan ciertas dificultades para cumplir con requerimientos administrativos y pedagógicos establecidos por las políticas educativas.

Por este motivo, plantearon a la gerencia de su institución la necesidad de ampliar su formación en psicomotricidad fina y gruesa abordando esta desde una perspectiva más integral, implementado de una manera interdisciplinaria nuevos protocolos de diagnóstico psicomotor y los procesos de derivación de niños con alto riesgo motor.

En el plan de investigación participaron 2 profesores de educación física, que realizan su labor en la sala de psicomotricidad y 10 profesoras de educación inicial que imparten docencia en educación inicial en diferentes niveles del ciclo. Durante las sesiones de formación en psicomotricidad, estaba presente la figura de un investigador que hacía labores de asesoramiento psicopedagógico, coordinando las reuniones e impartiendo las sesiones de formación; en el resto de las sesiones han estado presentes gerentes de la institución y coordinadores de distintos servicios del centro.

El criterio de selección de los profesores que formaron parte del estudio fue intencional, en base sus responsabilidades en el área de psicomotricidad en la etapa de educación inicial, y su participación anónima y voluntaria. Se les informó de los procedimientos, se obtuvo su consentimiento y se garantizó que en todo momento se guardaría el anonimato y la confidencialidad de los datos obtenidos.

### ***Instrumentos***

Para la recogida y análisis de datos se usaron diversas técnicas de recogida de datos: observación, análisis documental, escalas de estimación y entrevistas. A continuación, se detallan:

**Análisis documental:** se revisaron y analizaron el proyecto educativo de centro, los formatos administrativos utilizados en la sala de psicomotricidad y las planificaciones o programaciones didácticas realizadas por los docentes.

**Entrevistas iniciales:** se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada docente implicado en el proyecto al inicio de la formación para conocer sus necesidades, una entrevista fotográfica para conocer su percepción sobre la formación práctica y varias entrevistas a los gerentes de la institución educativa para conocer la situación de partida y su implicación en el cambio.

**Escala de estimación (observadores):** se diseñó una escala de estimación con 37 indicadores para evaluar las conductas presentadas por los docentes en pro de la psicomotricidad, tomando como referencia la propuesta de Llauradó Camps (2008). Se trata de una escala Likert (de 1 a 5) con 8 bloques: actitud corporal del psicomotricista, capacidad de escucha, disponibilidad, contención, utilización del espacio, del tiempo y del material, relación con los niños y ajustes del lenguaje. Para esta autora hay una serie de “actitudes” que deben definir la mediación de un psicomotricista “una intervención que debe ajustarse a la persona con la que interviene para poder acompañarla en su proceso de crecimiento y maduración psicológica” (p. 127). La autora tiene en cuenta en la intervención tanto los aspectos corporales, como otros

aspectos del funcionamiento (consciente e inconsciente) que pueden facilitar o interferir en su intervención con los niños. Para la construcción del instrumento se tomaron en consideración dichos aspectos, pero también se realizaron ciertas adaptaciones en los parámetros observables, teniendo en cuenta los contenidos abordados el periodo de formación, el espacio disponible y la población a atender.

Escala de estimación (expertos): se diseñó una escala de estimación *ad hoc* para que expertos en educación inicial analizaran las planificaciones realizadas por los docentes después de la formación. Cada experto asignó a cada una de ellas un valor de 1 a 5 en función del tipo de aprendizaje que promueven en los alumnos: aprendizaje significativo, aprendizaje experimental, creatividad, aprendizaje sensorial y nivel de desarrollo cognitivo.

Entrevistas finales: realizadas con el equipo multidisciplinario, los profesores y el coordinador general del centro. Se dejó constancia de estas, en actas.

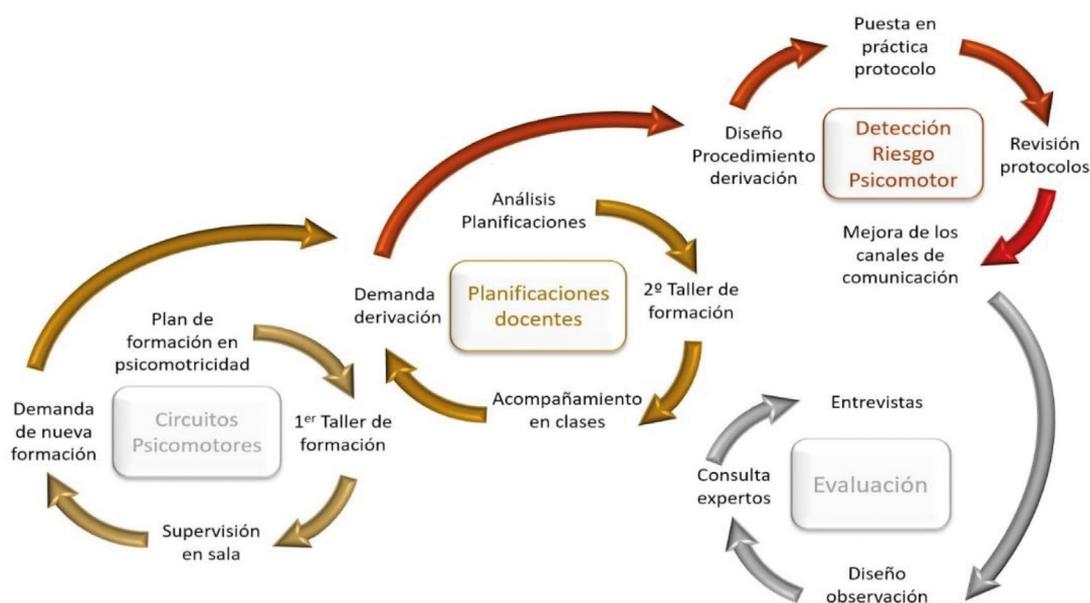
Para mejorar la confiabilidad de los instrumentos, se aplicaron procedimientos de control de la calidad de la observación en el primer ciclo, y de juicio de expertos en el segundo. En el primer ciclo, se calculó, para cada uno de los momentos de observación, un índice de acuerdo global, como medida de concordancia o acuerdo entre los observadores. Se eligió el estadístico de Kendall, como medida de acuerdo, por tratarse de variables ordinales y contar con más de tres evaluadores.

Para evaluar el segundo ciclo, se utilizó el procedimiento juicio de expertos. Este procedimiento es una práctica muy generalizada, que permitiría evidenciar que las planificaciones docentes podrían ser utilizadas con los propósitos para los cuales fueron diseñadas. Se seleccionó a los expertos teniendo en consideración su formación académica y experiencia profesional. Diez expertos brindan una estimación confiable de la validez de contenido de un instrumento (Hyrkas et al., citados en Escobar-Pérez y Cuervo Martínez, 2008). Por ese motivo, participaron 4 docentes de educación preescolar, 2 docentes de Educación Inicial, 2 especialistas en Educación Especial y 2 evaluadores con responsabilidades en gerencia educativa. Con una experiencia media de 5 años en sus diferentes profesiones.

### Trabajo de campo

Se aborda, como se puede observar en la Figura 1, en una secuencia de cuatro fases: 1. Planificación del programa. 2. Acción (formación). 3. Observación y 4. Reflexión, intentando recoger el carácter cíclico dinámico e interactivo de sus fases.

**Figura 1**  
Desarrollo en ciclos del proceso de I-A



El trabajo de campo se sintetiza en los siguientes ciclos que se describen a continuación:

a) Abordaje de los circuitos psicomotrices en la sala de psicomotricidad

*Planificación:* para acotar el problema se realizaron diversas entrevistas y visitas guiadas con gerentes del centro y el profesorado. Estas visitas permitieron al investigador conocer con detalle el personal y plantas físicas de las diferentes sedes del centro, prestando especial atención al personal y los recursos de la sala de psicomotricidad. Este primer contacto permitió conversar con ellos, conocer sus inquietudes, así como conocer su visión y sus necesidades. Las entrevistas y el análisis de la documentación permitieron realizar un diagnóstico inicial que puso de manifiesto que la sala de psicomotricidad, pese a contar con materiales adecuados, no se utilizaba de forma óptima. Se utilizaba con fines recreativos más que educativos. Los docentes manifestaron tener dificultades para realizar planificaciones que estimularan los procesos cognitivos y motrices en los niños, con una temporalización adecuada, y con diagnósticos individualizados previos diferenciados por nivel educativo. Se programaron también reuniones informativas con la gerencia de la institución. En estas sesiones se informó sobre el diagnóstico situacional en el área de psicomotricidad y se consensuaron las primeras medidas a abordar. En este informe se describió detalladamente el objetivo general del plan, los objetivos específicos y una primera propuesta de planificación. Además, se incorporó a este informe una justificación teórica de la misma, poniendo de manifiesto la discrepancia entre lo deseable en el área psicomotora y lo observado en el centro.

*Actuación:* se realizó un programa de formación para el profesorado sobre el establecimiento de circuitos psicomotrices en la etapa de educación inicial. En el programa de formación se abordaba tanto la formación teórica sobre el desarrollo de las conductas psicomotrices en los circuitos psicomotrices como la ejecución de estos. Durante 15 días, en 6 sesiones de formación, se combinaron actividades de diferentes tipos: debates, análisis de documentos, dinámicas de grupos, sesiones prácticas, lecturas, conversaciones y exposiciones. Y, por último, se realizaron periodos de evaluación al culminar cada taller. Los participantes realizaron una propuesta de planificación en la sala de psicomotricidad (una de ellas se llevó a cabo en la sala con todos los compañeros); y se realizaron exposiciones a través de mapas conceptuales para explicar los conocimientos adquiridos.

*Observación:* tras el periodo de formación, se realizó un acompañamiento a los profesores en la sala de psicomotricidad, para asistirlos en el periodo de adaptación al nuevo programa de psicomotricidad de la institución. El diseño de la observación incluía a 8 profesores del centro más la psicopedagoga, que fueron entrenados previamente en el protocolo de observación. Se emplearon 4 sesiones de 20 minutos de duración para cada docente. Se calculó la concordancia consensuada (Anguera, 1990) en todas las observaciones como mecanismo de control de la calidad de la observación realizada.

*Reflexión:* después de los periodos de acompañamiento los docentes realizaron una nueva demanda de formación a la gerencia. La formación inicial provocó en el profesorado una profunda insatisfacción con las prácticas pedagógicas realizadas. Una vez interiorizada la formación en circuitos psicomotrices y psicomotricidad general, las maestras fueron conscientes de la necesidad de enriquecer sus procesos de aprendizaje mediante la actualización de sus conocimientos en psicomotricidad fina.

b) Abordaje de la psicomotricidad fina en las aulas regulares

*Planificación:* en esta fase se efectúa una visita guiada a las aulas de educación inicial, conociendo de primera mano la población y el reparto y distribución de los docentes en las diferentes aulas. En un segundo encuentro, se realizaron entrevistas. Durante estas entrevistas se abordó el contenido de su trabajo en el centro y su satisfacción con la labor realizada. También se estudiaron las programaciones de aula regular y se apreció en ellas: una excesiva globalización de los contenidos; una descripción exclusivamente limitada a la explicación de los tiempos y los diversos espacios que se manejaban dentro del aula de educación inicial; ejecuciones en intervalos rutinarias; y la presencia de actividades de psicomotricidad fina carentes de fundamento en cuanto a la intencionalidad cognitiva y motriz a trabajar. Este análisis permitió diseñar un programa de formación adaptado a sus necesidades.

*Actuación:* se realizó un segundo período de formación para los docentes de aula regular en el que se combinaron debates, análisis de documentos, dinámicas de grupos, sesiones prácticas, lecturas, conversaciones y exposiciones en el que se abordó la psicomotricidad desde un enfoque significativo y experimental. También se pusieron en práctica actividades para el desarrollo de la psicomotricidad fina en

las aulas. Además, se diseñaron, bajo la supervisión de la psicopedagoga, nuevas planificaciones de aula. Como resultado de estos procesos de acompañamiento y a petición de los docentes se diseñaron formatos administrativos para la realización de diagnósticos psicomotores de sala y nivel, registros anecdóticos de las sesiones y formatos de observación psicomotriz.

*Observación:* se realizaron 12 sesiones de acompañamiento con los docentes y la coordinadora de educación inicial. En estas sesiones se revisaron las planificaciones diarias realizadas durante un periodo de un mes con la finalidad de comprobar si se reconocían en ellas los procesos cognitivos implícitos, así como la intencionalidad educativa de estas. También un grupo de expertos valoró las actividades. Para valorar, además, cómo se habían sentido durante el proceso de formación se realizaron entrevistas finales, guiadas por las fotografías tomadas durante el proceso de formación. El objetivo de este tipo de entrevista era dejar evidencia del proceso de relación interna con la práctica pedagógica a través de su experiencia, evocando las sensaciones y vivencias a través de las imágenes

*Reflexión:* los nuevos conocimientos adquiridos sobre el desarrollo evolutivo en el área de psicomotricidad hicieron que surgiera una nueva inquietud en el equipo docente. Desde ese momento, se consideró necesario detectar casos en los cuales no se alcanzaban las conductas psicomotoras básicas para la edad cronológica. De esta reflexión surgió la propuesta de crear un procedimiento de derivación al servicio de psicopedagogía y psicología.

#### c) Abordaje de la detección del alto riesgo motor

*Planificación:* las entrevistas con el profesorado y con el servicio de psicología pusieron de manifiesto el desconocimiento del protocolo de derivación y la carencia de herramientas para realizar un trabajo interdisciplinario. Se propuso la creación de nuevos formatos administrativos para mejorar los protocolos de derivación, se decide cómo se debe sistematizar esa información, quién debe recibir la derivación y finalmente quién debe atender a los niños que presentan alguna alteración motriz.

*Actuación:* se pone en práctica el nuevo protocolo para determinar qué niños deben recibir atención especializada. Se acuerda que tanto los docentes de aula como los docentes de educación física cumplimentarán, en caso de que sea necesario, los formatos administrativos de detección. Los casos sistematizados serán comunicados a la coordinación y tras un trabajo multidisciplinar se valorará su derivación. Se acuerda establecer reuniones entre los docentes, la psicopedagoga y la coordinación para la derivación al departamento de psicología. Se procederá posteriormente a una reunión, si fuese necesario, con el departamento de psicología y el servicio médico para la evaluación del niño y posterior derivación, si fuese necesario, al traumatólogo, fisiatra o fisioterapeuta.

*Observación:* después de iniciar el proceso de detección los participantes descubren dificultades en el procedimiento de derivación. Se puede apreciar en el análisis de las entrevistas que los nuevos formatos son utilizados, aunque de manera desigual: el primer docente utiliza tres de los cinco formatos establecidos; el segundo profesor cuatro de los cinco. Se evidencia, también, la utilización de estos para lograr una mejor organización del tiempo y se observa que ambos han internalizado los procesos de formación, al reconocer la importancia de la sistematización, y su capacidad de sugerir y reconocer cambios pertinentes en los instrumentos de recolección de datos, en base a las realidades del contexto. Coinciden en la necesidad de hacer algunas mejoras en los formatos, como incorporar los antecedentes de los alumnos en el caso de los formatos de diagnóstico psicomotor.

*Reflexión:* se debate sobre la necesidad de crear nuevos canales de comunicación entre las diversas coordinaciones. En ocasiones, los profesores han comunicado la necesidad de derivación, pero de manera informal, fuera de los protocolos establecidos. Ha mejorado el trabajo interdisciplinario, pero hay aspectos que necesitan de una mayor integración.

## 4. Resultados

Después de finalizar las sesiones de formación, los encuentros reflexivos y las entrevistas, a través de la observación participante y la colaboración de asesores externos, se intentó conocer de qué forma se habían producido los procesos de adhesión y apropiación al programa de formación en psicomotricidad, y de qué forma se habían desarrollado en los participantes las competencias y habilidades

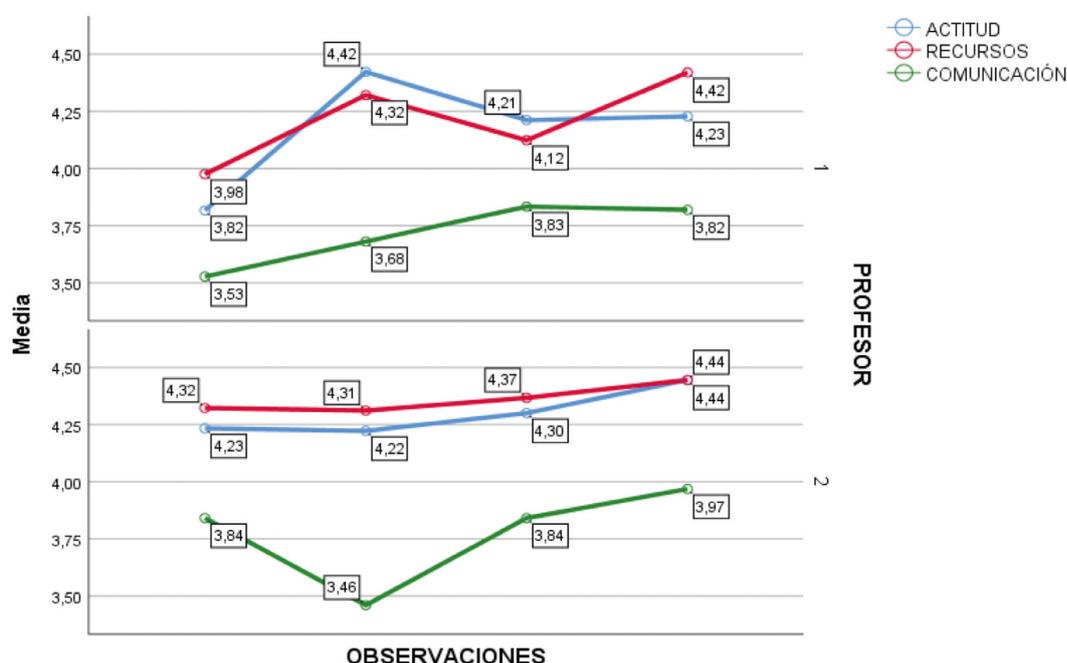
prácticas. Para ello, se consideraron tanto las percepciones de los docentes implicados en el proceso de investigación como la percepción de asesores expertos en educación inicial.

#### 4.1. Resultados de la observación sobre la utilización de circuitos psicomotores en la sala de psicomotricidad

Se resumen las valoraciones realizadas en los cuatro periodos de observación. La Figura 2 muestra los indicadores incluidos en la escala de observación diseñada ad hoc. agrupados por motivos de espacio, en 3 bloques: actitud corporal del profesor, gestión de los recursos durante su actuación en la sala de psicomotricidad y capacidad de interacción. La figura resume las observaciones de los dos profesores.

**Figura 2**

*Puntuaciones medias de los dos profesores en sus actuaciones en el aula*



Puede comprobarse que la evolución ha sido positiva en los dos profesores, incrementándose a lo largo del tiempo las puntuaciones observadas en los tres indicadores. Hay que destacar que las puntuaciones más bajas se han obtenido en la capacidad comunicativa de los profesores (puntuaciones en un rango de 3,5-3,9) que debe mejorarse. En síntesis, se podría afirmar, que los docentes lograron organizar el espacio y el tiempo ajustándose al modelo de planificación establecido en las sesiones de formación. En cuanto la utilización de los materiales, los profesores se limitaron a utilizar siempre los mismos materiales, presentes en la sala, realizando circuitos psicomotrices poco variados. En relación con la actitud corporal, la comunicación en el circuito psicomotriz se ajustaba a los parámetros deseables, aunque es importante destacar que se consideró necesario reforzar el diálogo corporal, el tacto y la utilización del cuerpo como mediadores corporales. Los docentes manifestaron que lograron modificar su lenguaje y la forma de interactuar con los niños, sin embargo, podrían mejorarse algunos aspectos como el tono de la voz.

Los Cuadros 1 y 2 muestran el grado de acuerdo logrado entre los diferentes observadores. Se calculó el estadístico  $w$  de Kendall para cada una de las observaciones realizadas. El grado de acuerdo que comenzó siendo muy bajo (0,29) aumentó a lo largo de las observaciones, llegando a un nivel medio-alto, siendo al final del periodo (en las dos últimas observaciones) estadísticamente significativo.

**Cuadro 1**  
*Cálculo del grado de acuerdo en las observaciones realizadas al profesor 1*

	1ª Observación	2ª Observación	3ª Observación	4ª Observación
N	9	8	9	9
W de Kendall	0,292	0,563	0,605	0,597
Chi cuadrado	5,250	9,000	10,889	10,750
Sig.	0,070	0,011*	0,004*	0,005*

Nota: \*  $p < 0,05$

**Cuadro 2**  
*Cálculo del grado de acuerdo en las observaciones realizadas al profesor 2*

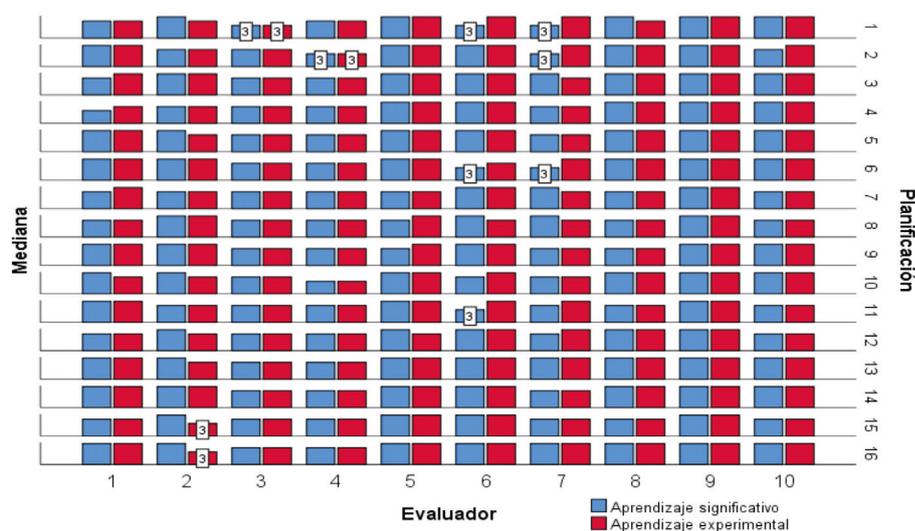
	1ª Observación	2ª Observación	3ª Observación	4ª Observación
N	8	9	9	9
W de Kendall	0,232	0,181	0,901	0,531
Chi cuadrado	3,714	3,257	16,222	9,556
Sig.	0,156	0,196	0,00*	0,008*

Nota: \*  $p < 0,05$

#### 4.2. Resultados sobre abordaje de la psicomotricidad fina en el aula regular. Evaluación de las planificaciones del profesorado

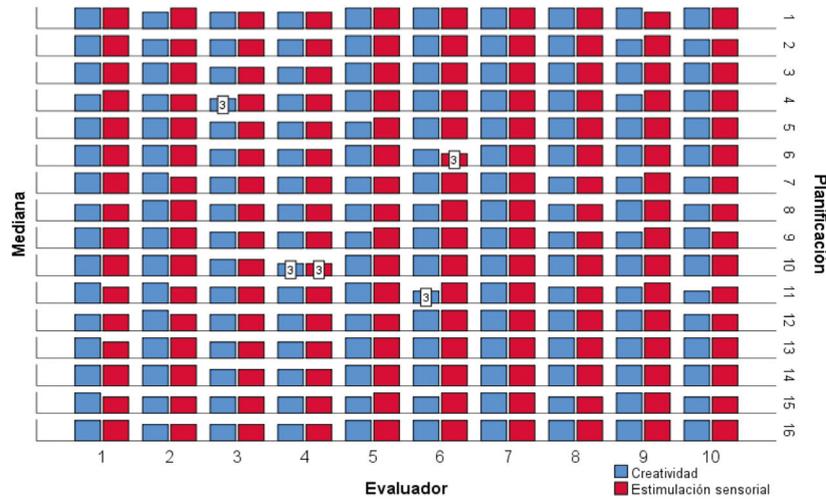
Las figuras 3 y 4 muestran las puntuaciones otorgadas por cada uno de los 10 expertos en educación inicial a las 16 planificaciones docentes realizadas.

**Figura 3**  
*Puntuaciones otorgadas por los expertos sobre el tipo de aprendizaje de las planificaciones docentes*



La Figura 3 muestra las valoraciones realizadas por los expertos en educación sobre el tipo de aprendizaje que promueven las propuestas realizadas por los docentes, después de la formación. En una escala de 1 a 5 los expertos valoraron en qué nivel la actividad promovía aprendizajes experimentales y significativos. Las planificaciones obtienen en su gran mayoría una buena valoración (superior a 4). Con algunas excepciones destacadas en la Figura 1.

**Figura 4**  
*Puntuaciones otorgadas por los expertos sobre la estimulación sensorial y la creatividad de las planificaciones docentes*



La Figura 4 muestra las valoraciones sobre el nivel de creatividad y estimulación sensorial de las propuestas realizadas por los profesores. Como en la figura anterior, las valoraciones son altas (puntuaciones superiores a 4) con algunas excepciones destacadas en la figura.

Se muestra a modo de ejemplo una de las planificaciones más valorada por los expertos, en ella se incluye una breve descripción de la actividad, los medios y recursos necesarios para desarrollarla y los objetivos intelectuales y motrices que se pretenden desarrollar junto con una evidencia fotográfica de su puesta en práctica en las aulas.

**Figura 5**  
*Ejemplo de planificación de aula (2 a 4 años)*

<b>Ficha 14</b>		<b>ACTIVIDAD: MINI CHEF</b> Nombre: C. M. Edad cronológica destinada: 2 a 4 años
<b>Materiales</b>	Pan, jamón, queso, cubiertos, tablas y servilletas.	
<b>Descripción de la actividad</b>	Ejecutar una clase de mini chef, trabajando la elaboración de los emparedados.	
<b>Consigna</b>	"Vamos a realizar emparedados"	
<b>Fase de experimentación</b>	Que los niños asocien la actividad con el aprendizaje significativo, así como lograr que razonen como colocar los elementos y en qué orden para construir el emparedado.	
<b>Factores sensitivos integrados a la actividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visual: objetos para el emparedado.</li> <li>Tacto: textura</li> <li>Gusto: sabor de los diversos elementos</li> <li>Olfato: aroma de los ingredientes.</li> </ul>	
<b>Objetivos Motrices destinados a trabajar en la actividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Noción espacial: arriba, abajo, dentro, fuera.</li> <li>Preferencia lateral.</li> </ul>	
<b>Objetivos Intelectuales destinados a trabajar en la actividad</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Capacidad de observación.</li> <li>Atención y concentración.</li> <li>Discriminación visual.</li> <li>Memoria.</li> <li>Razonamiento.</li> <li>Seguimiento de instrucciones.</li> <li>Seriación.</li> <li>Lenguaje expresivo oral.</li> </ul>	
<b>EVIDENCIAS FOTOGRÁFICA</b>		

Los análisis posteriores, realizados para comprobar el grado de acuerdo entre los expertos, muestran acuerdos de nivel medio. Respecto a las planificaciones los expertos estaban de acuerdo en que la actividad número 10 promovía el aprendizaje significativo ( $K = 0,488$ , sig. = 0.024), la actividad número 6 el aprendizaje experimental ( $K = 0,68$  sig. = 0,00), la creatividad ( $K = 0,68$  sig. = 0,00) y la estimulación sensorial ( $K = 0,15$  sig. = 0,003); y la actividad 14 la estimulación cognitiva ( $K = 0,68$  sig. = 0,00). En el resto, aunque las valoraciones son muy altas, no se ha logrado significación estadística en el acuerdo.

El valor de las planificaciones realizadas por los docentes después de la formación fue corroborado por la evaluación de los expertos. Según sus valoraciones es posible afirmar que los docentes lograron diseñar actividades con una planificación intencionada, discriminando cada proceso inmerso en las actividades, respetando las necesidades e intereses de los estudiantes en los diversos niveles de educación inicial. Los docentes ejecutaron actividades innovadoras, que implicaban el desenvolvimiento de todos los sentidos y la identificación de los aspectos cognitivos, motrices, y experimentales implícitos. Los expertos valoraron especialmente las imágenes y los aspectos integrados en cada ficha diseñada.

Los docentes manifestaron –en las entrevistas posteriores a la formación– haber experimentado diversas sensaciones y emociones realizando las actividades, tanto en la fase de psicomotricidad gruesa, como en la fase de psicomotricidad fina. Este tipo de experiencia les dio la posibilidad de entender, de una forma vivenciada, la importancia y relevancia de la experimentación:

*Me puse en el lugar del niño, y aprendí a través de los sentidos, ya que ellos aprenden así en maternal. (Testimonio de una profesora participante)*

La Figura 6 muestra imágenes de la experimentación de una de las docentes en un circuito en la etapa de formación:

**Figura 6**

*Experiencia de circuito psicomotriz con estímulos sensoriales para llevarlos a cabo dentro del aula regular*



### **4.3. Resultados sobre el abordaje de la detección del alto riesgo motor**

Las evidencias empíricas de los logros de esta fase se recogen en las actas de las reuniones en las que han participado el equipo multidisciplinario, los profesores y el coordinador general del centro. En estas, se reflejan los acuerdos consensuados entre los profesionales implicados y la gerencia de la institución. Entre otros, se pueden mencionar los siguientes : diseñar y utilizar nuevos formatos de registro ( Registro de referencia a especialista, Formatos de entrevista en sala de psicomotricidad, Formato de observación psicomotriz, y Registro de prueba diagnóstico por edad cronológica) ; realizar reuniones bimensuales para discutir los casos de niños de alto riesgo y tomar en cuenta la opinión de todas las partes en las medidas de atención a la diversidad; y establecer una nueva cadena de derivación (docentes, psicopedagoga, psicología); y si el especialista lo requiere participación del equipo médico (fisiatra - fisioterapeuta), intentado lograr una mayor transparencia en la trasmisión de la información.

## **5. Discusión**

El análisis de las escalas de estimación, las entrevistas y la documentación del centro, así como la consulta a varias fuentes (profesores, gerentes y expertos) han permitido evidenciar cómo, generando un espacio de colaboración y trabajo interdisciplinario, docentes y profesionales de diferente formación han podido iniciar la transformación de la educación e intervención psicomotriz en un centro educativo.

La transformación en este caso se ha realizado a dos niveles, a nivel de aula y a nivel de centro. A nivel de aula, se ha puesto de manifiesto que los docentes: han ampliado su formación teórica y renovado su capacidad de dinamizar los espacios educativos, y diseñar programaciones que fomenten experiencias más creativas y significativas como las sugeridas por Urrego y Gomis (2019); mejorar sus aspectos relacionales con una comunicación más empática y menos directiva; y reducir sus prejuicios sobre la necesidad de poner en práctica una educación psicomotora orientada a estimular aprendizajes de tipo experimental y vivencial. Convirtiéndose el profesorado en un ente activo en la construcción de nuevos significados y conocimientos, en la misma línea de las investigaciones de Durán (2013) y Solano y otros (2013), donde se apuesta por estimular la vivencia y la experiencia en la formación de profesorado.

A nivel de centro, el profesorado ha realizado propuestas educativas que incorporan la prevención y la detección de trastornos que afecten a la actividad del niño, a su relación con el entorno, y a su desarrollo psicomotor, prestando especial atención a los aspectos afectivos y relacionales. El cambio en la práctica pedagógica ha mejorado los procesos de sistematización, y además les ha otorgado la capacidad de escuchar y acompañar, convirtiéndose en profesionales flexibles, que permiten la libre expresión de los niños (Bernaldo de Quirós, 2007).

La reflexión docente sobre la propia práctica ha sido uno de los pilares del proceso de investigación, convirtiéndose en una gran oportunidad para zanjar las tradicionales separaciones entre académicos y prácticos; teoría y realidad e investigadores y docentes (Rodríguez-Trujillo, 2016). El aprendizaje reflexivo ha permitido que los docentes hayan cuestionado su quehacer y este cuestionamiento es clave para su futuro desarrollo profesional (Contreras, 1994). El cambio ha sido más profundo que una mera aplicación de técnicas y ha supuesto un cambio en sus concepciones educativas, pudiendo generar, a más largo plazo, un proceso emancipatorio.

Después de realizar tareas de reflexión e indagación, requeridas por la formación, los docentes analizaron críticamente su práctica, identificaron problemas estructurales en el centro y cuestionaron su funcionamiento, realizando propuestas de mejora apropiadas a su realidad, en la misma línea que otras investigaciones (Blandez et al., 2006; Ciges, 2012; Pedraza-González y López-Pastor, 2015; Romera-Iruela, 2011).

El trabajo articulado entre docentes, el equipo de orientación del centro y otros departamentos del centro fue efectivo, y creemos que puede ser sostenible en el tiempo, suponiendo, a efectos prácticos, la concienciación entre los profesionales del centro de que la colaboración y la autonomía no son excluyentes.

No obstante, su progreso no está exento de dificultades. Su proyección a futuro dependerá de varios factores:

- En primer lugar, de la integración de los nuevos procedimientos dentro del marco del Proyecto Educativo Integral Comunitario de la institución. Este documento, de planificación pedagógica, deberá permitir que los docentes del centro articulen su autonomía, capacitándoles para la toma de decisiones sobre qué enseñar y cómo hacerlo, en su realidad contextual, y en función de sus posibilidades.
- Además de este Proyecto, compartido por toda la comunidad escolar, es necesario contar con un equipo directivo capaz de liderar y corresponsabilizarse del fomento de una cultura que estimule la autonomía, la transformación y el cambio. Un equipo directivo a tiempo completo, preparado para trabajar específicamente en contextos vulnerables, algo que lamentablemente no sucede en la mayoría de los centros de América Latina (Romero, 2020).

A pesar de los beneficios del proyecto, queremos destacar que han existido numerosas limitaciones (tanto materiales como humanas) en este proceso de investigación relacionadas con el contexto sociopolítico del país. La implantación y el seguimiento de un proyecto de este tipo en un contexto de crisis política y económica ha sido un gran reto.

## Referencias

- Anguera, M. T. (1990). La metodología observacional. En J. Arnau, M. T. Anguera y J. Gómez (Eds), *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 7-122). Universidad de Murcia.
- Acouturier, B. (2006). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Grao.

- Benítez, J. E. M., Yépez, M. M. M. y Bravo, N. A. O. (2017). Influencia del ambiente familiar y escolar en la práctica de la actividad física-deportiva en niños de 9 a 12 años. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 47, 76-88.
- Berdila, A., Talaghir, L. G., Iconomescu, T. M. y Rus, C. M. (2019). Values and interferences of psychomotricity in education. A study of the domain-specific literature. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 11, 22-42. <https://doi.org/10.18662/rrem/175>
- Bernaldo de Quirós, M. (2007). *Manual de psicomotricidad*. PIRÁMIDE.
- Berruezo, P. P. (2000). Hacia un marco conceptual de la psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 21-33.
- Blandez, J., González Maura, V., López Rodríguez, A. y Sierra Zamorano, M. A. (2006). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 71-95.
- Cedeño, W. L. A., Mecías, L. A. C., y Alcívar, C. L. C. (2019). Elaboración y aplicación de la guía de estrategias didácticas "Leer me divierte". *Revista San Gregorio*, 29, 89-99.
- Ciges, A. S. (2012). La formación intercultural del profesorado: Estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 113-132.
- Contreras, J. (1994). La investigación en la acción ¿qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-12.
- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Cró, M. y Castro Pinho, A. M. (2016). Resilience and psychomotricity: Inclusion strategies in preschool education. *Arena: Journal of Physical Activities*, 5, 90-109.
- Cuesta, C., Prieto Ayuso, A., Gómez Barreto, I. M., Ximena Barrera, M. y Gil Madrona, P. (2016). La contribución de los juegos cooperativos a la mejora psicomotriz en niños de educación infantil. *Paradigma*, 37(1), 99-134.
- De Costallat, D. M., Saint-Cast, A., Removille, C., Lázaro, A. L., Amor, V., Lapierre, A. M. y Zarza, M. (2020). *El saber de la psicomotricidad en primera persona: Entrevistas entre colegas*. Miño y Dávila.
- Díaz, R. D. y Sosa, A. Q. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en educación infantil. *Acción Motriz*, 17, 7-20.
- Dumitru, A. (2018). The stimulation of child psychomotricity by play and movement. *Euromentor Journal-Studies about Education*, 9(4), 84-104.
- Durán, S. M. (2013). *Los rostros y las huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente del profesorado en dos centros infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), en Bogotá-Colombia*. Universidad de Granada.
- Efron, S. E. y Ravid, R. (2019). *Action research in education: A practical guide*. Guilford Publications.
- Elliott, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo Martínez, A. (2008) Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Fajardo, Z. I. E., Solórzano, J. A. M. y Quiñonez, M. (2018). La estimulación temprana en el desarrollo de las habilidades y capacidades de los niños y niñas de 6 a 7 años. *Espirales Revista Multidisciplinaria de Investigación*, 2(15), 26-41.
- Faria, B. B. y Costa, C. R. B. (2016). Physical education and leisure activity: The role of playfulness in child development. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 9, 136-155.
- Fernández, M. B., y Johnson, M. (2015). Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 14(3), 93-105. <https://doi.org/10.5027/Psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-626>
- Figuroa, A. P. y Castro, M. P. (2019). La planificación docente como dispositivo: Hacia un proceso reflexivo en torno a las prácticas de enseñanza. *Revista Interdisciplinaria de Formación Docente*, 8, 28-42.
- Freire, P. (2004) *Pedagogía de la autonomía*. Editorial Paz y Tierra.
- Gamonales, J. M. (2016). La educación física en educación infantil. La motricidad en edades tempranas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.

- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Larruzea, G. (2012). *La autonomía de los centros de la Escuela Pública Vasca: análisis y propuestas en clave de servicio público y equidad*. Universidad del País Vasco.
- Latorre, A. (2013). *La investigación acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- Llauradó Camps, C. C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: Actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62, 123-154.
- Marcano, N. y Reyes, W. (2007). Categorías epistemológicas para el estudio de los modelos de formación docente. *Multiciencias*, 7(3), 293-307.
- Martínez, J. (2014). *Desarrollo psicomotor en educación infantil. Bases para la intervención en Psicomotricidad*. Universidad de Almería.
- Martínez-Moreno, A., Imbernón Giménez, S. y Díaz Suárez, A. (2020). El perfil psicomotor de los alumnos en educación infantil. *Sostenibilidad*, 12(6), 55-64. <https://doi.org/10.3390/su12062564>
- Mérida-Serrano, R., Olivares García, M. A. y Gonzales Alfaya, M. E. (2018). Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil. *Revista Retos*, 34, 329-336. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.64652>
- Mendiara, J. (2008). La psicomotricidad educativa: Un enfoque natural. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 199-220.
- Mendiara, J. y Gil-Madrona, P. (2016). *Psicomotricidad educativa*. Wanceulen.
- Montánchez, M. L. (2016). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: Un estudio exploratorio. *REIRE*, 9(1), 106-112.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory action research (par) cum action research (ar) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156-165. <https://doi.org/10.21890/ijres.01395>
- Pastor Pradillo, J. L. P. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*. INDE.
- Pedraza-González, M. A. y López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 15(57), 1-16. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Pescari, T. A. y Popescu, T. L. (2012). The importance of preschool education of psychomotricity component to prevent the instrumental disorders. *Academica Science Journal*, 1, 25-30.
- Pons Rodríguez, R. y Arufe-Giráldez, V. (2016). Análisis descriptivo de las sesiones e instalaciones de psicomotricidad en el aula de Educación Infantil. *Sportis*, 2(1), 125-146. <https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.1.1445>
- Quiceno, D. E. G., Penagos, L. B., Ramírez, L. G., Díaz, L. S., Gava, M. y Melendez, E. A. (2017). Estudio cuantitativo sobre las concepciones de ciencia, metodología y enseñanza para profesores en formación. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(1), 144-161. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n1a13>
- Reyes, F., Guadrón, L. J. V. y Caldera, E. R. C. (2014). Estrategias creativas para promover el aprendizaje significativo en la práctica docente simulada. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 75, 55-74.
- Rivas, J. M. y Madrona, P. G. (2003). *La psicomotricidad. Evolución, corrientes y tendencias actuales*. Wanceulen.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en preescolar y primaria*. INDE.
- Rodríguez-Trujillo, N. (2016). Prácticas docentes y mejora de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 21-26.
- Romera-Iruela, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-614. <https://doi.org/10.3989/redc.2011.4.836>
- Romero, C. (2020). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>

- Rojas, E. R. B., Baracaldo, A. L. P. y Gutiérrez, P. A. S. (2019). La imagen, una posibilidad en la enseñanza del lenguaje escrito. *Educación y Ciencia*, 22, 569-584.
- Rojas, H. L., Lara, V. L. y Meza, D. N. G. (2019). Investigación-acción una práctica para entender y transformar la educación. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 7(1), 23-36. <https://doi.org/10.32544/psicologia.v7i1.648>
- Sánchez-López, M., Ruiz-Hermosa, A., Redondo-Tébar, A., Visier-Alfonso, M. E., Jiménez-López, E., Martínez-Andrés, M. y Martínez-Vizcaíno, V. (2019). Study a cluster randomized controlled trial of the impact of classroom-based physical activity programs on children's adiposity, cognition and motor competence. *BMC Public Health*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6742-0>.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en la educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Solano, M. R. N., Cubero, L. N. y Pérez, C. R. (2013). Competencias emocionales y creativas a través del aprendizaje experiencial y el uso del drama en la formación del profesorado. En VVAA, *Actas de International Conference Reconceptualizing the Professional Identity of European Teacher* (pp. 659-675). Copiarte.
- Soler, J. V., Verdera, J. C. R. y López, M. M. (2016). La participación de las familias en el consejo escolar y la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 31-45.
- Talaghir, G, Berdila, A, Iconomescu, T. M (2019). Study regarding psychomotor aspects approached by Romanian authors. *Journal of Physical Education and Sport*, 19, 2297-2304. <https://doi.org/10.7752/jpes.2019.s6347>
- Urrego, L. M. G. y Gomis, A. V. G. (2019). Representaciones conceptuales de las/os maestras/os de infantil en torno a la organización espacial del aula. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 174-195. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.11716>
- Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006>
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F. y Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.021>
- Vila, B. y Cardo, C. (2006) *Material sensorial de (0 a 3 años). Manipulación y experimentación*. Grao.

## Breve CV de las autoras

### Carmen Cecilia Roz Faraco

Doctora en Educación por la Universidad de Alcalá. En la actualidad, Profesora Contratada en la Universidad Antonio de Nebrija y en la UNIR, impartiendo docencia sobre atención temprana en el Grado en Educación Infantil. Psicopedagoga con más de 14 años de experiencia en asesoramiento educativo como docente especialista en aula integrada y atención temprana. Ha colaborado como Personal Técnico en la Coordinación de Educación Especial para instituciones del Ministerio de Educación de la República Bolivariana de Venezuela, y en la Secretaria de Educación del Estado de Carabobo. Cooperante en la Red Internacional de Educadores (R.I.E). Email: [croz@nebrija.es](mailto:croz@nebrija.es)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0612-1992>

### Isabel Pascual Gómez

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Ciencias de la Educación en la Universidad de Alcalá. Coordinadora del Grupo de Investigación para el desarrollo Humano, la Igualdad y la Inclusión Social (D.E.I.S) cuyas líneas de investigación son la pobreza y exclusión social, el cambio educativo para la justicia social y la igualdad de género. Miembro del equipo investigador de la Cátedra de Investigación Isabel Muñoz Caravaca. Actualmente desarrolla su investigación en el marco del proyecto Percepción de la igualdad entre hombres y mujeres en la adolescencia en Castilla la Mancha. Email: [isabel.pascualg@uah.es](mailto:isabel.pascualg@uah.es)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7648-3163>