

ARTÍCULO ORIGINAL

Formación en Psicomotricidad. Percepción del trabajo corporal realizado por el alumnado de postgrado

Isabel Viscarro Tomás

isabel.viscarro@urv.cat

Departamento de Pedagogía
Universidad Rovira i Virgili.

Dolors Cañabate Ortiz

Dolors.canyabate@udg.edu

Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de Girona

M. Asunción Martínez Vera

mariaasuncion.martinez@urv.cat

Departamento de Pedagogía
Universidad Rovira i Virgili

Roser Güel

roser.guell@udg.edu

Departamento de Didácticas Específicas
Universidad de Girona.

RESUMEN: Este estudio muestra la percepción de los participantes en un Curso de Postgrado de Psicomotricidad, sobre los procesos de Enseñanza–Aprendizaje seguidos en el ámbito formativo del trabajo corporal. A partir de los resultados obtenidos, se definen las competencias profesionales de los formadores que, desde la perspectiva del alumnado, promueven más eficazmente aprendizajes significativos globales que pueden ser utilizados en la práctica educativa presente y futura de los propios estudiantes. El trabajo concluye identificando las características de los aprendizajes realizados, más valorados por el alumnado.

PALABRAS CLAVE: Competencias Profesionales, Postgrado, Psicomotricidad.

Psychomotor training. Perception of body work done by postgraduate students

ABSTRACT: This study shows the perception of participants in a postgraduate course of psychomotor training on the processes of teaching–learning training followed in the field of bodywork. From the results, define the professional skill of trainers, from the perspective of students; more effectively promote global significant learning that can be

used in educational practice and future of the students themselves. The paper concludes by identifying the characteristics of the most valuable learning achieved by students.

KEYWORDS: Professional Competent, Postgraduate, Psychomotricity.

Fecha de recepció 11/02/2011 · Fecha de aceptació 22/02/2011

Direcció de contacte:

Isabel Viscarro Tomás

Departament de Pedagogia

Facultat de Ciències de l'Educació

Universitat Rovira i Virgili

Campus Sescelades. Crtra. de Valls, s/n

43007 - Tarragona

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Formación de Postgrado en Psicomotricidad

Desde una perspectiva dinámico-relacional, la formación del psicomotricista se entiende como un proceso de construcción personal que debe contemplar tres ejes diferenciados y a la vez interrelacionados: la formación teórica, la formación personal o formación profesional a través del trabajo corporal, como la denomina Viscarro (2010), y la formación didáctica, por ser un modelo formativo que incide en la totalidad de la persona. Con ello y, de acuerdo con Pascual (2002) y con Romero y Campos (2010), se pretende atender las necesidades de formación tanto personal como profesional del alumnado. Esta formación personal y humana, que pone en juego los principios actitudinales de la persona, es necesaria para poder acoger, contener, escuchar, comprender, respetar..., palabras todas ellas que forman parte de un sistema de actitudes que ha de adoptar el adulto en su intervención con los pequeños.

Este es un esquema de formación en Psicomotricidad (Aucouturier, Darrault, Empinet, 1985) bastante generalizado. La estructura ha sido y es utilizada en muchos de los programas formativos que se realizan, lo que no implica que su desarrollo sea el mismo ya que existen variedad de propuestas que han proliferado en las dos últimas décadas. Cada institución elabora el

programa en función de diferentes variables: los contenidos, el número de créditos, el ámbito de intervención y de los referentes teóricos. Esta manera de organizar la formación permanente está ampliamente avalada por diferentes instituciones y universidades que organizan estudios específicos de profundización en Psicomotricidad, sobre todo en su vertiente educativa, como es el caso de las universidades Autónoma de Barcelona, Islas Baleares, La Laguna, Alfonso X, Girona, Valencia, Vic, Zaragoza y de L'Associació per l'Expressió i Comunicació (AEC) o el Centro de Práctica PMT (Vigo), por nombrar algunas. También es el caso, del curso de Especialista Universitario en Educación Psicomotriz objeto de estudio.

Sería interesante también conseguir la movilidad de los estudiantes, ya que es un factor esencial para lograr el objetivo principal del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es decir, eliminar las fronteras educativas entre los países miembros para conseguir una mejora en la calidad formativa, académica e investigadora de las universidades europeas (Declaración de Bolonia, 1999). En España, según Castro y Buena-Casal (2008), la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, en 2006, establece la movilidad de profesores universitarios e investigadores españoles o extranjeros y de estudiantes como una línea prioritaria en su trabajo, para promover la internacionalización, la calidad y la excelencia de los recursos humanos en materia de docencia universitaria e investigación.

1.2. La formación profesional a partir del trabajo corporal

Este artículo se centra en el eje de formación profesional a partir del trabajo corporal que, como se refleja en la Figura 1, forma parte de un estudio más amplio que engloba los tres ejes formativos de la propuesta que presentamos.



Figura 1: Estructura del Postgrado

Para Cerenini (1993), *la formación personal* tiene la función de permitir que el profesional ponga en juego su expresividad psicomotriz y las propias dinámicas de relación, dos aspectos que contribuyen, a través de un proceso de movilización y de evolución, a la reafirmación de la identidad profesional. En este sentido Valsagna, hace un planteamiento de la formación corporal del psicomotricista desde la confluencia de aportaciones teóricas de disciplinas como la salud, la educación y el arte. Propone la creación de un espacio y la utilización de unas estrategias metodológicas que por medio de la práctica vivencial permitan a la persona poner en juego sus saberes, es decir, “un trabajo corporal en un proceso de aprendizaje que sensibiliza, aborda el movimiento y la tonicidad, e intenta el reconocimiento de las posibilidades y limitaciones en el propio accionar, y en el vínculo con los otros” (2003, p. 7).

Nosotros hacemos referencia a la formación que creemos debe recibir el alumnado que se está formando, pero no olvidamos el papel que juegan los formadores en este proceso. Según Vives y Viscarro (2003), las funciones del profesorado se concretan en:

- Abrir caminos para la exploración, investigación y relación
- Sostener el marco referencial a partir de propuestas ajustadas
- Contener las situaciones de expresividad motriz desarrolladas

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS

2.1. Planteamiento del problema

Este estudio está contextualizado en las diversas ediciones del programa de Postgrado en Psicomotricidad que la Universidad Rovira i Virgili ha organizado, con periodicidad bianual en los cursos 1999-2000, 2001-02, 2003-04 y 2005-06. La primera edición, la del curso 1999-2000, titulada “Formación en Psicomotricidad preventiva y de ayuda”, fue organizada conjuntamente con el Departamento de Psicología mientras que las restantes se ofertaron enteramente desde el Área de Didáctica de la Expresión Corporal del Departamento de Pedagogía.

El desarrollo de la primera edición y los resultados de la evaluación final realizada llevaron a parte del equipo docente a plantearse algunos interrogantes sobre el grado de ajuste de la propuesta formativa a los objetivos del curso y a las características de los participantes. A partir de los resultados se introdujeron cambios de carácter organizativo y metodológico que fueron incorporados en las siguientes ediciones del Curso de Postgrado, promovido esta vez desde el departamento de Pedagogía y que se denominó “Especialista universitario en educación psicomotriz”.

Las modificaciones iban dirigidas a adecuar aquellos ámbitos de la formación del Postgrado que, tomando como base la percepción del

alumnado, se habían mostrado más débiles a la hora de responder a sus necesidades formativas. En concreto, las respuestas al cuestionario que se utilizó como instrumento de recopilación de datos mostraron un amplio margen de mejora en el eje de la Formación Profesional a través del trabajo corporal. A partir de este análisis se replantearon los aspectos siguientes:

- El tipo de actividad: se diversifican los contenidos, los instrumentos de comunicación, las formas de representación y los recursos utilizados.
- La secuencia y la presentación de las actividades responden a un hilo conductor e incorporan los objetivos y las consignas que dan claridad a la propuesta, facilitando así la atribución de significado por parte del alumnado.
- La retroalimentación que se le proporciona al alumnado, dirigida a facilitar información sobre el propio proceso de aprendizaje, a plantearse relaciones entre los aprendizajes realizados en los tres ámbitos de formación y dar seguridad al estudiante.

La introducción de estos cambios fue evaluada en las siguientes ediciones del Postgrado a partir del mismo cuestionario utilizado en la edición precedente. Finalmente, los resultados de cada edición fueron comparados entre sí, obteniendo de manera emergente las categorías de análisis.

Como a partir del segundo curso en que se incorporaron los cambios, el proceso de evaluación, realizado utilizando el mismo cuestionario, ha dado resultados similares en cada una de las ediciones del programa, para el trabajo que se presenta se analizan los resultados del primer y último curso de los cuatro realizados (edición 1999-2000 y 2005-2006).

Para ampliar el alcance de la investigación se han incluido los datos relativos a la edición del programa “Intervención psicomotriz en el ámbito educativo escolar” realizado durante el curso 2007-08 en la Universidad de Girona. Dicho programa fue diseñado a partir del proyecto del Postgrado “Especialista universitario en educación psicomotriz” de la Universidad Rovira

i Virgili, adaptándose para su realización al nuevo contexto. A este respecto, cabe destacar que este eje de la formación ha sido impartido en todas las ediciones del Postgrado excepto en la primera, tanto en Tarragona como en Girona por la misma formadora.

2.2. Objetivos

El objetivo fundamental es definir las competencias profesionales de los formadores de formadores que, desde la perspectiva del alumnado, promueven más eficazmente aprendizajes significativos globales dejándolos disponibles para ser utilizados en la práctica educativa presente y futura de los estudiantes de Postgrado en Psicomotricidad.

La concreción de este objetivo requiere:

- Analizar la calidad, pertinencia y ajuste de los procedimientos docentes a partir de la percepción del alumnado.
- Realizar un estudio comparativo de la percepción que tienen los alumnos sobre las competencias profesionales en distintas ediciones de estudios de Postgrado relacionándolas con las modificaciones introducidas en la intervención de los formadores.

3. METODOLOGÍA

Por las características de esta investigación se ha seguido un enfoque descriptivo en la modalidad "ex post facto" cuyas peculiaridades permiten obtener información para describir y explicar los fenómenos de la realidad que se pretende estudiar (Tejada, 1997).

El análisis hecho en profundidad de este caso esperamos que nos permita generar hipótesis y tomar decisiones respecto a la mejora del mismo (Latorre, Del Rincón y Arnal, 1996).

3.1. Muestra

El cuestionario se aplicó al terminar el período formativo, en cada una de las ediciones, distribuyéndose a todos los participantes individualmente (muestra invitada).

	MUESTRA INVITADA	MUESTRA ACEPTANTE	PORCENTAJE
Curso 1999-2000	35	28	80%
Curso 2005-2006	30	28	93,3%
Curso 2007-2008	20	20	100%

Tabla 1. Representatividad de la muestra

3.2. Instrumento para la recogida de información

Como método de recogida de datos se optó por el cuestionario. La elección de este instrumento metodológico nos permite obtener información tanto cualitativa como cuantitativa. Para el diseño del cuestionario, proceso complejo y delicado, se han seguido las orientaciones de Duverger (1996) y Tejada (1997). Una vez diseñado el cuestionario se procedió a su validación, realizada por un grupo piloto de profesionales del ámbito educativo y de especialistas en Psicomotricidad.

Su contenido, constituido por 26 ítems, se estructuró en cinco dimensiones:

1. Valoración general del curso compuesta por 2 ítems.
2. Valoración de los contenidos, dimensión conformada por tres aspectos: formación teórica (6 ítems), formación didáctica (4 ítems) y formación profesional a partir del trabajo corporal (2 ítems). El presente estudio se centra en los resultados de estos dos últimos ítems.
3. Valoración de los aspectos organizativos configurada por 6 preguntas.
4. Valoración del aprovechamiento del curso y de la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos compuesta por 2 preguntas.
5. Sugerencias que los participantes quisieran aportar en relación a las dimensiones anteriores formada por 4 preguntas.

3.3. Análisis de datos

El análisis de los datos ha seguido dos procedimientos diferentes en función de la tipología de la pregunta. Para las preguntas cerradas se ha utilizado el Software estadístico SPSS versión 13 para Windows. Para las preguntas abiertas, los procedimientos que se acostumbra a utilizar en estudios cualitativos para valorar los datos obtenidos son tan variados y singulares que a veces pueden resultar genuinos no tan sólo de la disciplina en la que se sitúan sino del propio investigador (Taylor y Bogdan, 1986; Gil, 1994). En nuestro caso se procedió a agrupar la información obtenida en categorías. Para ello se revisaron todas las respuestas dadas, se vaciaron manualmente y se codificó e integró la información para simplificarla y dar sentido a los datos obtenidos relacionándola con los fundamentos teóricos de la investigación, a pesar de saber que “la categorización constituye un acto de simplificación, y simplificar significa arriesgarse” (Silveira, 2003, p. 19).

En este trabajo, como ya se ha descrito en las dimensiones del cuestionario, nos centramos en el análisis comparativo de los resultados obtenidos en dos de los ítems de la segunda dimensión del cuestionario, uno de respuesta cerrada: “*En relación a la formación personal, ¿el curso ha dado respuesta a tus expectativas iniciales?*” (valoración en una escala de 1 a 6) y otro de respuesta abierta: “*Argumenta los motivos de esta valoración*”, que dan información sobre la percepción del grado de ajuste de la propuesta formativa a las expectativas iniciales del alumnado. Su contenido nos permite a su vez, valorar el grado de satisfacción de los participantes en el curso y plantear propuestas que puedan aumentar la calidad de la formación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a través de la pregunta en la que los participantes puntúan, en

una escala de 1 a 6, el “Grado de ajuste de la Formación Personal recibida a sus expectativas iniciales” quedan reflejados en el gráfico siguiente:

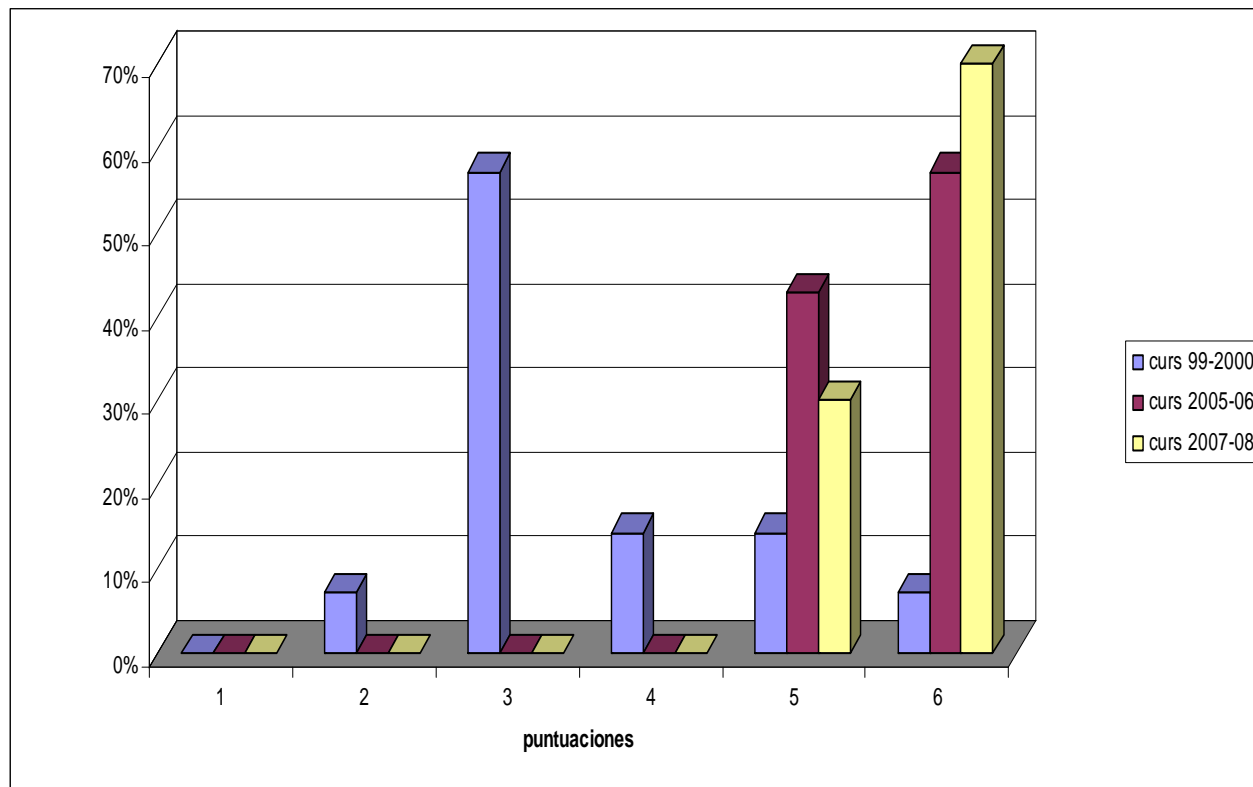


Gráfico 1. Ajuste de la Formación Profesional a través del trabajo corporal a las expectativas iniciales

Se observa una percepción de mejora, por el alumnado, en los postgrados de las dos últimas ediciones, aquellas que incluyeron los cambios metodológicos.

Un 64,2 % de los participantes en el curso 1999-2000 puntúan el grado de ajuste entre las expectativas iniciales al respecto y la oferta real del curso, en la mitad inferior de la escala de puntuación.

El porcentaje se invierte en los dos cursos siguientes, el 2005-06 y el 2007-08, en los cuales el 100% de los participantes cuantificaron el grado de acoplamiento del eje formativo a sus expectativas iniciales en el tercio superior de la escala de puntuación.

En relación a la segunda pregunta: “Argumenta los motivos de esta valoración”, los participantes justifican la relación percibida entre

expectativas iniciales y formación recibida. Las respuestas a esta pregunta, permiten obtener información sobre las razones que han producido la percepción del grado de ajuste o desajuste entre las expectativas iniciales y la realidad de la formación recibida.

Un primer análisis de los datos recogidos en la primera edición, muestra debilidades en relación a la estructura de las sesiones, la retroacción de las formadoras y la claridad de las propuestas, lo que según las mismas fuentes dificulta la funcionalidad de los aprendizajes, enrarece las relaciones, el clima de trabajo y obstaculiza el autoaprendizaje, así como la integración de los saberes construidos.

Los datos de la evaluación de las ediciones posteriores permiten redefinir las categorías de análisis y traducir la mayoría de ellas en las siguientes competencias docentes:

- Progresión de los aprendizajes. Competencia para proponer secuencias de aprendizaje que faciliten la construcción de aprendizajes cada vez más complejos. Comporta conocer las características específicas del objeto de estudio y su didáctica, así como la situación de cada estudiante respecto a su nivel de aprendizaje (Perrenaud, 2007). Implica la cesión progresiva del control del docente al estudiante.
- Gestión del tiempo. Competencia docente que permite organizar el ritmo de la actividad respondiendo a las necesidades de los estudiantes, a las características de la actividad y de los contenidos.
- Claridad de las propuestas. Competencia para definir y comunicar los objetivos de las propuestas formativas planteadas dando consignas claras para la resolución de la situación que permitan al alumnado aceptarlas o adaptarlas con seguridad (Díaz y Hernández, 1999).
- Retroacción. Competencia para escuchar, acoger, comprender y retornar las producciones de los estudiantes con respeto y desde la distancia justa que permite la descentración. Facilita a los estudiantes información sobre su propio proceso de aprendizaje. Comporta un acompañamiento individual y de grupo.
- Funcionalidad de los aprendizajes. Competencia del docente para crear situaciones que ayuden a los estudiantes a realizar aprendizajes que puedan ser utilizados en situaciones diferentes de las que les han permitido asimilarlos, aprendizajes disponibles para transformar su práctica educativa.
- Generación de autoconocimiento. Competencia docente que permite crear situaciones de aprendizaje que faciliten a los estudiantes la reflexión sobre su manera de aprender generando metacognición y autorregulación (Beltrán, 2000).
- Generación de bienestar personal. Competencia que facilita a los participantes superar las situaciones de incertidumbre que todo aprendizaje presupone. Permite acoger, contener y hacer evolucionar las producciones del grupo manteniendo la seguridad físico-emocional tanto individual

como grupal. Crea un clima acogedor y favorecedor de interacciones entre las personas que forman el grupo (Cenerini, 1993).

- Aprendizajes integrados. Competencia para interrelacionar los tres ejes formativos e integrarlos en las propuestas de trabajo corporal. La formación teórica es la que justifica la práctica y asimismo la práctica enriquece la teoría. Éstas, a su vez, requieren de una implicación corporal y la adquisición de un conjunto de actitudes y funciones que el educador/psicomotricista pone en juego en la intervención. En palabras de Rota (1993, p. 37), *“la claridad teórica repercute en la claridad de las intervenciones, a nivel personal, tiene un efecto de contención, de marco de seguridad mínimo y de vigilancia continua que nos interroga”*.
- Capacitación del formador. Grado de competencia y de experiencia que muestra el docente y que le permite ser consciente de los propios límites y de las capacidades.

En la Tabla 2 se presentan las categorías mencionadas así como las valoraciones que en relación a las mismas, han realizado los estudiantes de las tres ediciones del Postgrado, que conforman la muestra.

Los resultados ponen de relieve los cambios en la percepción que muestran los estudiantes en las tres ediciones del Postgrado estudiadas. Estos son significativos entre la primera edición y las dos siguientes, coincidiendo con los cambios metodológicos y docentes introducidos.

De todas las categorías que fueron destacadas y evaluadas negativamente en la primera edición, dos de ellas, la gestión del tiempo y la claridad de las propuestas, dejan de ser mencionadas en las siguientes ediciones. El resto de las categorías que fueron valoradas negativamente son valoradas en las ediciones posteriores de manera positiva sin que esto excluya la coexistencia de alguna respuesta negativa en el caso de la retroacción de los formadores y de la funcionalidad de los aprendizajes, tal como se apreciará más adelante en los gráficos relativos a cada una de las categorías.

CATEGORÍAS EMERGENTES	VALORACIÓN					
	Curso 1999-2000		Curso 2005-06		Curso 2007-08	
	positiva	negativa	positiva	negativa	positiva	negativa
Progresión de los aprendizajes	2	- 8	10			
Gestión del tiempo		-12				
Claridad de las propuestas		-9				
Retroacción de los formadores		-2	1	-1	1	
Funcionalidad de los aprendizajes	3	-8	15		9	-2
Generación de autoconocimiento	2		12		7	
Generación de bienestar personal	1	-7	8		4	
Aprendizajes integrados		-1	3		3	
Capacitación del formador		-6	3		2	
Valoración del trabajo corporal	4	-6	13		10	

Tabla 2. Categorías emergentes

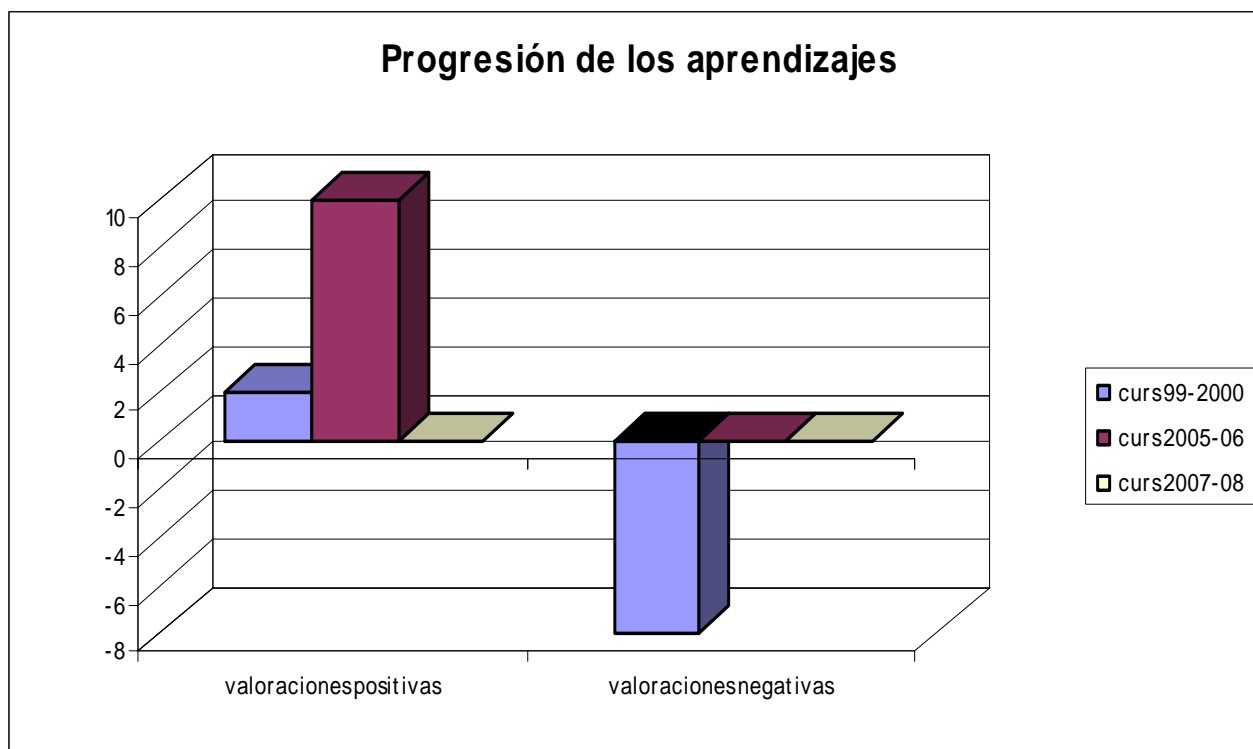


Gráfico 2. Progresión de los aprendizajes

Como se observa en el Gráfico 2, esta competencia solo es valorada por los participantes del primer y del segundo curso. En ambos casos con la misma frecuencia (f=10), la diferencia radica en el sentido de las valoraciones, mayoritariamente negativas en el curso 1999-2000 y positivas en el curso 2005-06.

Como valoraciones negativas manifiestan la falta de continuidad y las sesiones muy repetitivas: *“No he descubierto demasiada cosa nueva, la mayoría de ejercicios ya los había*

realizado en otros cursillos en menos tiempo y mejor aprovechados” (1.C2) (El primer número hace referencia a la edición de postgrado y la sigla “C” seguida de un número identifica el cuestionario del que se ha extraído la respuesta). Las apreciaciones positivas hacen referencia a la adecuación, variedad y diversificación de las propuestas: *“Ha sido un trabajo rico, diverso y variado”* (2.C18).

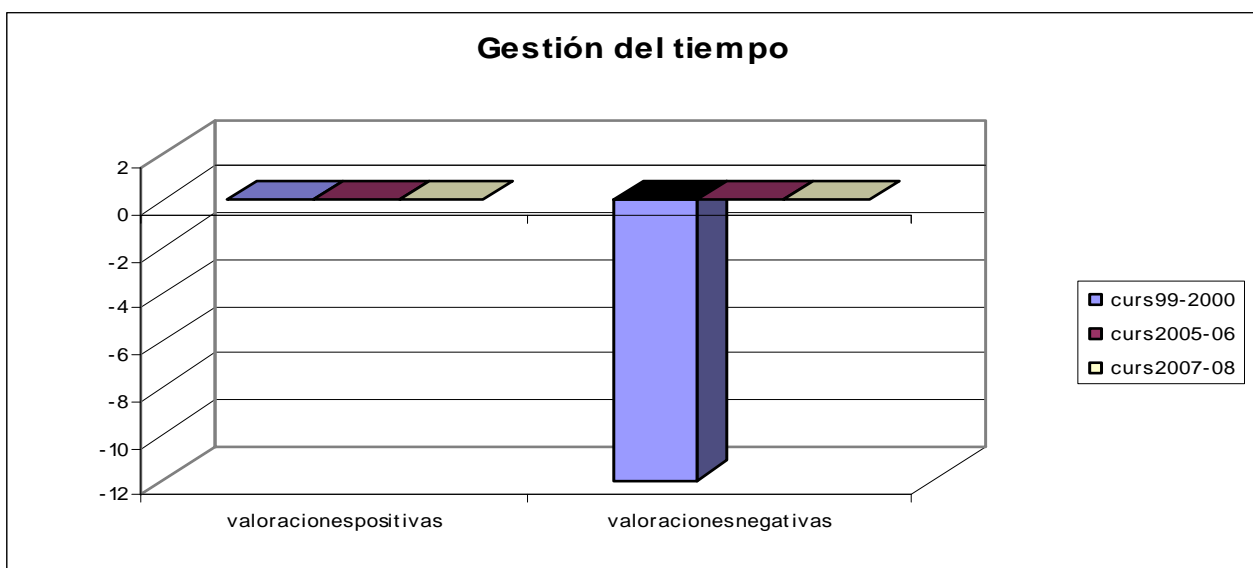


Gráfico 3. Gestión del tiempo

Esta categoría tan solo ha sido valorada en el curso 1999-2000. Los participantes manifestaron una vivencia de vacío en relación al tiempo de las sesiones: *“Creo que muchas veces se nos hacían*

hacer cosas sólo para pasar el tiempo” (1.C11), lo que comportaba una sensación de futilidad: *“He tenido la sensación de pérdida de tiempo”* (1.C26).

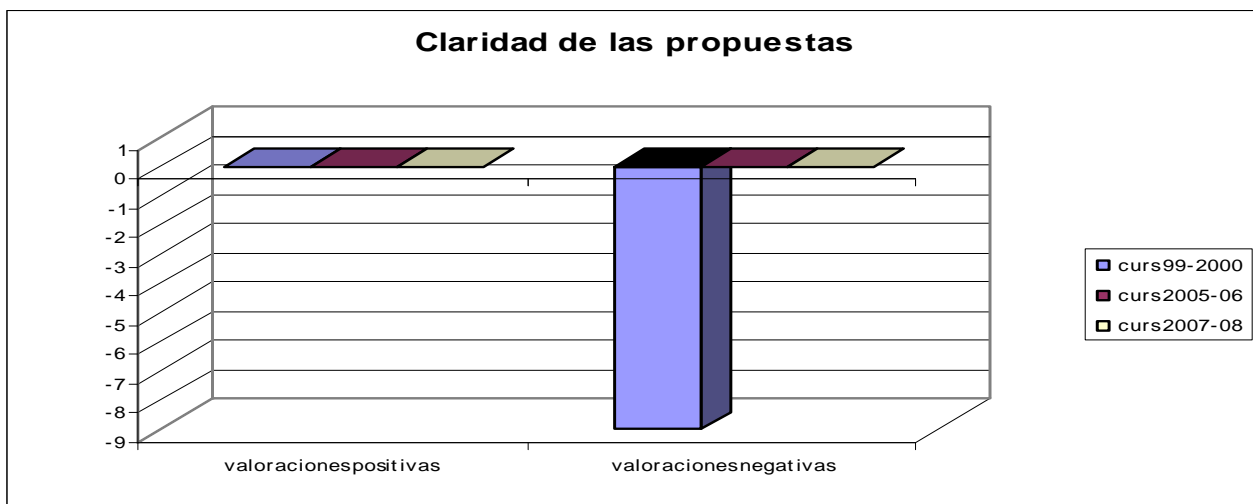


Gráfico 4. Claridad de las propuestas

Esta competencia sólo se ha valorado en el curso 1999-2000. Las 9 respuestas dadas por el alumnado en relación a la claridad de las propuestas han sido negativas. Algunas de las razones que dan ponen de manifiesto la falta de objetivos claros y explicaciones de lo que se hacía y para qué se hacía, así como de pautas de trabajo claras: “Íbamos perdidos en lo que nos

pedían las formadoras y en muchas ocasiones no entendíamos las consignas” (1.C28). “Tenía la intención de disponer de una formación personal con unos objetivos tan concretos como los descritos en el tríptico informativo; pero excepto en alguna situación excepcional la Formación Personal ha sido, si se me permite, descafeinada” (1.C24).

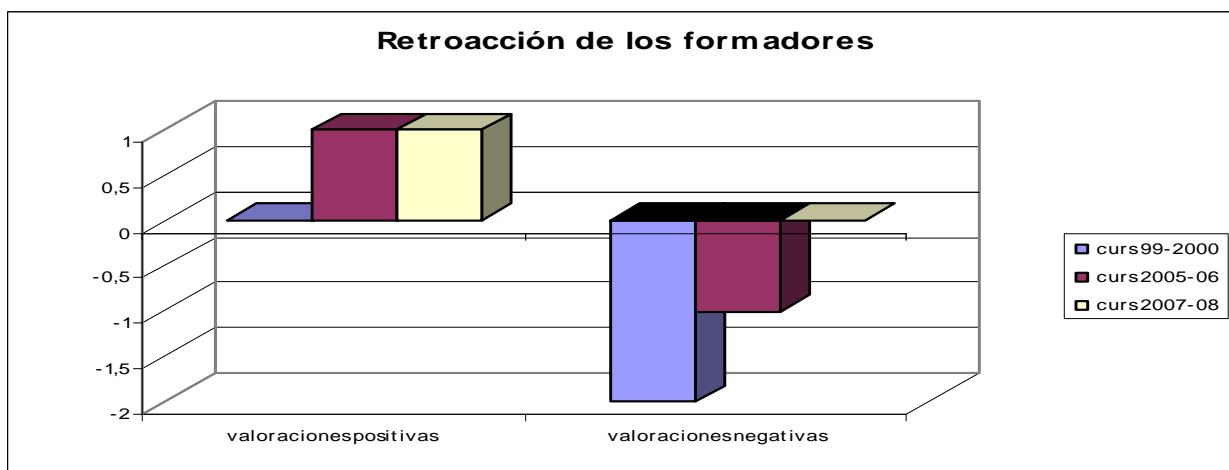


Gráfico 5. Retroacción de las formadoras

La retroacción de las formadoras ha aparecido como categoría de respuesta en los cuestionarios de las tres ediciones estudiadas. En

el curso 1999-2000 dos participantes la valoran negativamente. En relación al curso 2005-06 esta competencia es destacada en dos respuestas en

una de ellas positiva y en la otra negativamente. Finalmente, el curso 2007-08 es mencionada por una respuesta positiva. Estas valoraciones, tanto en un sentido positivo como negativo, van en la línea de las descripciones que a continuación transcribimos: “comentar más las cosas a nivel de gran grupo, porque las reflexiones personales se

quedan solo en esto y, a veces, no sabes si es correcta tu interpretación” (1.C6). “Destaco como aspecto muy rico el diálogo del principio y final de las sesiones que nos llevaba a hacer reflexiones muy profundas sobre el niño, la intervención y la educación en general” (3.C14).

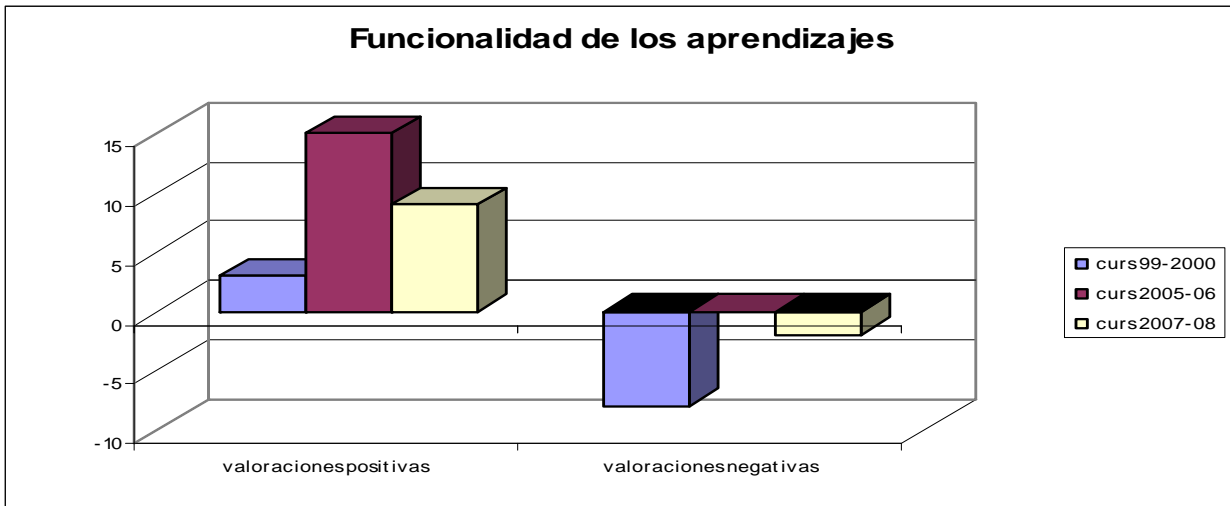


Gráfico 6. Funcionalidad de los aprendizajes

Como se refleja en el Gráfico 6, el curso 2005-06 un número destacado de participantes (f=15) han valorado positivamente la funcionalidad de los aprendizajes para ser transferidos a diferentes situaciones educativas, seguido de nueve participantes (f=9) en el curso 2007-08 y de tres (f=3) en el curso 1999-2000. “Ha estado no solo de formación, sino de reflexión en relación a la práctica con los niños” (2.C12). “Me hizo entender mucho mejor lo que

pueden sentir los niños en la sala de psicomotricidad” (3.C19).

De las respuestas negativas ocho se concentran en el curso 1999-2000 y dos en el curso 2007-08. Algunas valoraciones van en la línea de: “No sabía bien el por qué de todo lo que estábamos haciendo (aún no lo sé ahora), sin ningún objetivo concreto” (1.C11).

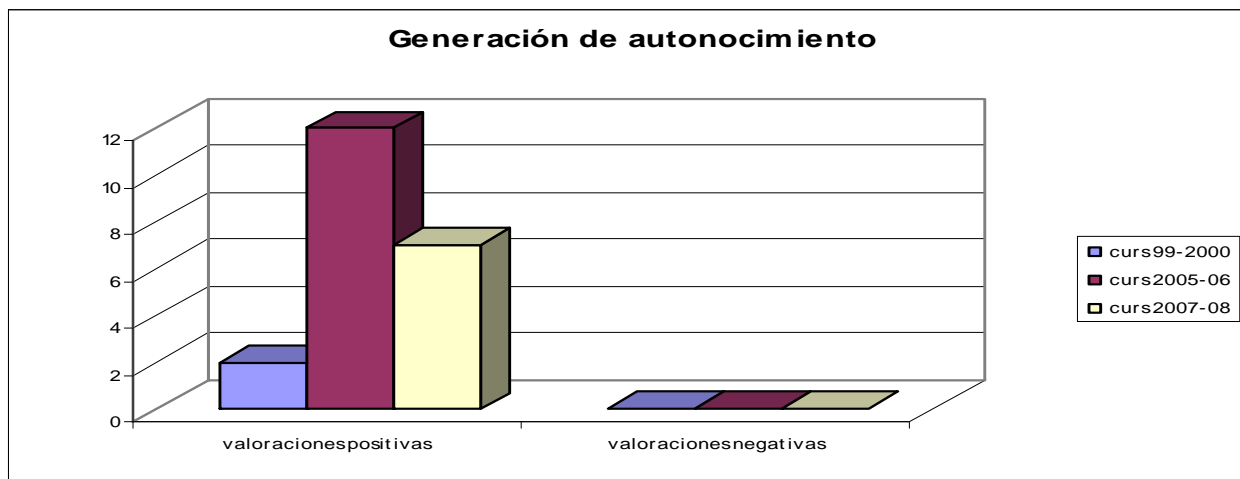


Gráfico 7. Generación de autoconocimiento

En esta categoría se observa que todas las valoraciones realizadas por los participantes son positivas con frecuencias de respuesta más elevada en el curso 2005-06 ($f=12$) y de 7 participantes en el curso 2007-08. Es en la única categoría que se produce esta situación. Como describe uno de los participantes: “Es bueno

experimentar y ver qué sentimos nosotros y conocer cuáles son nuestros miedos o inquietudes para poder entender mejor a los niños y sus necesidades o demandas” (1.C8). “Ha estado muy bien poder adentrarnos en nuestra persona, buscar los sentimientos y emociones que desconocemos” (2.C11).

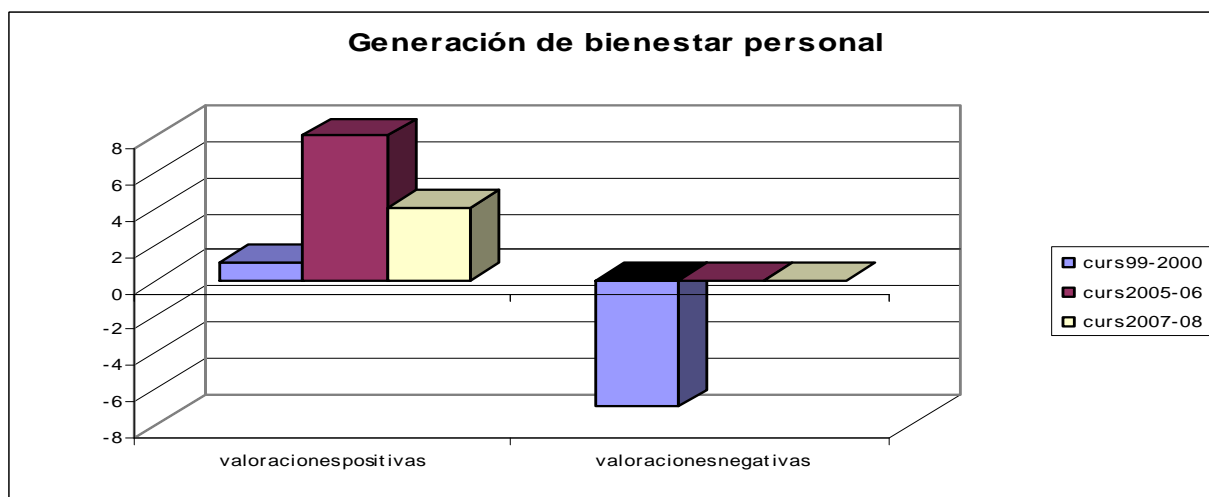


Gráfico 8. Generación de bienestar personal

En esta categoría, 8 participantes han hecho una valoración positiva (2005-06) del clima de bienestar personal generado en las sesiones, seguido de 4 que lo hacen en el curso 2007-08 y

finalmente de un participante que lo considera adecuado en el curso 1999-2000.

Transcribimos algunas de las valoraciones extraídas de los cuestionarios realizados por los participantes: *“He estado muy cómoda en toda la formación, ha sido una de las partes en la que más he disfrutado”* (2.C14). *“El sentir que podía disfrutar del juego corporal, de la relación con los compañeros compartiendo ilusiones y experiencias”* (3.C19).

Por el contrario se observa una frecuencia considerable de valoraciones negativas que se dan únicamente en el curso 1999-2000; éstas van en el sentido de la que se describe: *“Creo que no se ha sabido crear un clima adecuado para interiorizar y exteriorizar nuestros sentimientos”* (1.C26).

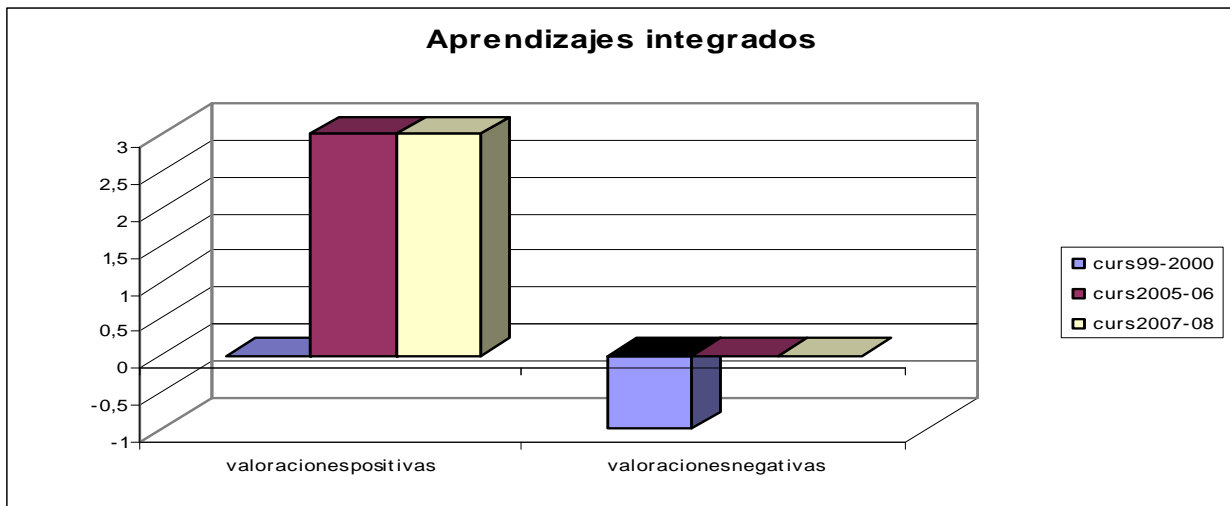


Gráfico 9. Aprendizajes integrados

La frecuencia en las respuestas obtenidas en esta categoría ha sido baja. Se observa que en los cursos 2005-06 y 2007-08 los participantes (f=3) han destacado positivamente la interrelación de los aprendizajes de los tres ejes formativos en las propuestas de trabajo corporal. *“La parte de la formación me ha gustado mucho porque me ha permitido experimentar en la sala de psicomotricidad con todo el material, con los*

otros... porque ponemos en práctica la teoría y además, me ha hecho entender muchas cosas que ves y vives en las prácticas con los niños” (2.C13).

Sólo un participante (f=1) del curso 1999-2000 lo destaca negativamente: *“No se han dado pautas sobre la relación entre la formación personal y la teoría”* (1.C23).

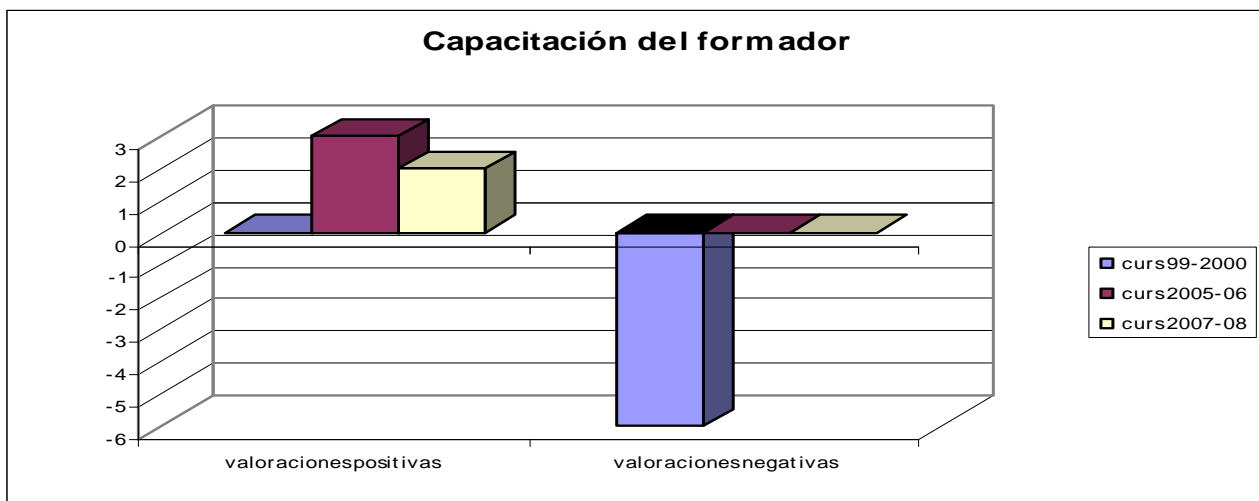


Gráfico 10. Capacitación de las formadoras

Las respuestas dadas por los participantes han puesto de manifiesto la percepción del alumnado en relación al grado de competencia global del docente. Ésta se destaca en las tres ediciones analizadas. En el curso 1999-2000 la valoración que hacen (f=6) es negativa alegando razones como “*pienso que eran poco expertas y que iban un poco perdidas*” (1.C15).

En los cursos 2005-06 y 2007-08 en los casos en que aparece, (f=3) y (f=2) respectivamente, es valorada positivamente. En palabras de los estudiantes “*me gustó mucho la forma de actuar y la actitud de la formadora, su concepto tan innovador del cuerpo y del movimiento, aprendí mucho de ella*” (3.C10).

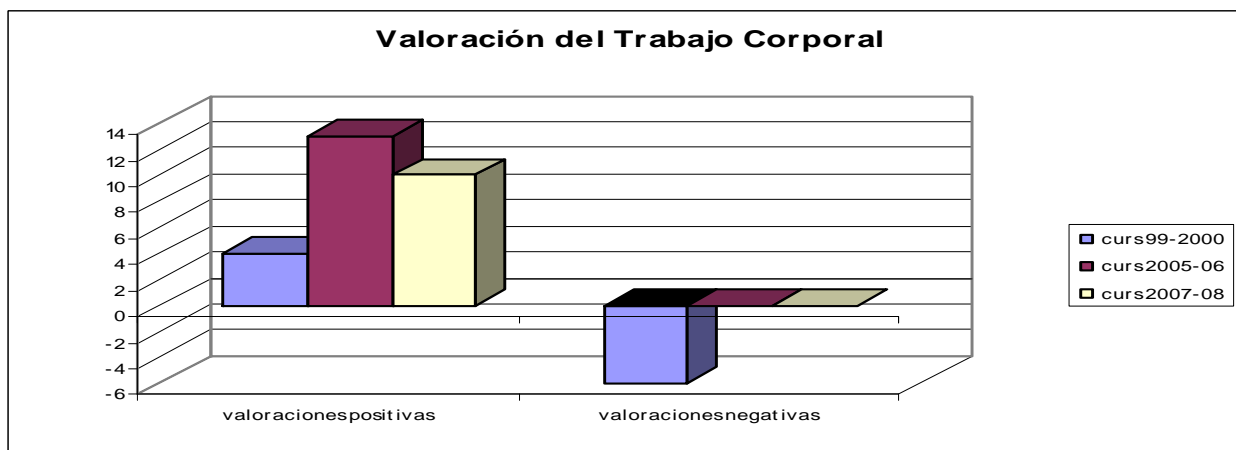


Gráfico 11. Valoración del Trabajo Corporal

En esta última categoría, que valora globalmente la formación recibida en este eje formativo, la frecuencia en las respuestas ha sido considerable tal y como se puede apreciar en el

gráfico. En el curso 2005-06 han sido 13 los participantes (f=13) que han hecho una valoración global positiva, seguida de cerca por los 10 estudiantes (f=10) del curso 2007-08 y

finalmente por 4 alumnos (f=4) del curso 1999-2000: “Es muy útil a la hora de trabajar con los niños porque esta formación te aporta mucho, sobre todo en relación a las actitudes” (3:C20). “¿Qué puedo decir de todo lo que he aprendido y del gozo que he sentido participando? Muchas gracias” (2.C2).

En el curso 1999-2000 también se han recogido valoraciones negativas (f=6) como: “Es el bloque que menos ha cubierto mis expectativas, he de decir que eran altas, pero creo que si se quiere dar una buena formación tienen que hacerla profesionales muy experimentados en este ámbito” (1.C3).

5. CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio ponen de manifiesto cómo la evaluación del formador por parte del alumnado facilita la identificación de los comportamientos relacionados con un mejor ejercicio docente (Blanco, 2009). A partir de estos comportamientos la investigación propone una definición de las estrategias y las competencias del profesorado subyacentes que, desde la perspectiva de los estudiantes de la muestra, más contribuyen a la calidad educativa.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto los aspectos de la propuesta que son percibidos como más ajustados a sus demandas o expectativas y como potenciadores de aprendizaje. Por un lado, algunas de las expectativas sobre los resultados que esperan obtener de su formación. Por otro, algunas de las características que deberían tener los resultados del aprendizaje realizado respecto al alumnado:

- Ser funcionales e integrales
- Generar autoconocimiento y bienestar personal

Para ello creen que el formador ha de ser capaz de:

- Secuenciar y clarificar adecuadamente las propuestas
- Organizar el tiempo de la sesión de manera que no se produzcan vacíos
- Dar la retroacción ajustada al alumnado de manera que les permita completar,

descontextualizar y resituar los aprendizajes realizados

Del ajuste entre expectativas y maneras de hacer de los formadores se desprende la valoración global que los estudiantes hacen sobre la capacitación del profesor y sobre la valoración de la propuesta educativa. En este sentido se ponen de manifiesto las concepciones que tienen los estudiantes de Postgrado, que ya han realizado su primera formación como educadores o Maestros, sobre los procesos de Enseñanza-Aprendizaje en la formación continuada.

El estudio también permite observar cómo la actitud del formador puede resultar decisiva en la percepción positiva que el alumnado desarrolla acerca de la formación recibida. En este sentido, el análisis comparativo de los resultados obtenidos en las tres ediciones nos permite definir algunos de los rasgos del formador más valorados por los participantes: neutralidad, disponibilidad, cercanía, capacidad de diálogo y empatía.

BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J.L. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducción y terapia*. Barcelona: Científico-Técnica.
- Beltrán, J.A. (2000). Aspectos teóricos y conceptuales sobre habilidades cognitivas. *Symposium de programas de intervención cognitiva*. Universidad de Granada.
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Castro, A. y Buela-Casal, G. (2008). La movilidad de profesores y estudiantes en programas de postgrado: ranking de las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 61-74. <http://webs.uvigo.es/reined/>.
- Cenerini, G. (1993). Formació permanent o especialització en la pràctica psicomotriu. *Actes del Congrés d'Expressió, Comunicació i pràctica Psicomotriu* (p. 53-57). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel Sociológica.

- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor, S.A.
- Pascual, C. (2002). La pedagogía crítica en la formación del profesorado en educación física, sobre todo una pedagogía ética. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (43), 123-135.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Romero, S. y Campos, M.C. (2010). The higher education graduates of the teacher of physical education and their competences. *Journal of Sport and Health Research*, 2 (2), 167-182.
- Rota, J. (1993). Pràctica psicomotriu. La formació en el marc dels cursos anuals i triennal d'ajuda psicomotriu: Un itinerari de creixement personal. *Actes del Congrés d'Expressió, Comunicació i pràctica Psicomotriu* (p. 35-39). Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Silveira, M.C. (2003). Rutines, activitat a l'escola. A *Infancia* (43), 19- 26.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Valsagna, A. (2003). La formación corporal del psicomotricista. En *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, 11, 5-12.
- Viscarro, I. (2010). Evolució de la psicomotricitat als centres d'Educació Infantil: El cas de les comarques de Tarragona. Tesis doctoral. URV. (no publicada).
- Vives, I. y Viscarro, I. (2003). El treball corporal. Material elaborado para el Curso de Postgrado "Especialista universitari en educació Psicomotriu", 2003-04. Departamento de Pedagogía. URV (documento no publicado).