

ENTRE EL SABER Y EL HACER: LA PSICOMOTRICIDAD EN LA FORMACIÓN Y ACTUACIÓN DE PROFESORES**ENTRE O SABER E O FAZER: A PSICOMOTRICIDADE NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE PROFESSORES****BETWEEN KNOWING AND DOING: PSYCHOMOTRICITY IN TEACHER EDUCATION AND PRACTICE**

10.56238/revgeov16n5-284

Josiane Neres Pereira Fernandes¹, Patrícia Espíndola Mota Venâncio²**RESUMEN**

El presente estudio tuvo como objetivo identificar la percepción de los docentes en relación con el conocimiento teórico y práctico sobre la Psicomotricidad. La investigación utilizó un enfoque cuanti-cualitativo, abarcando a 127 profesionales de la educación de Anápolis-GO. La obtención de datos se realizó a través de un cuestionario semiestructurado en modalidad online, abordando aspectos formativos y prácticos pertinentes a la psicomotricidad. Los resultados indicaron que, a pesar de que el 41,7% de los docentes cursaron psicomotricidad en su formación académica, el 48,8% la incorpora en sus planificaciones. Solo el 14,2% evidenció comprensión de la manipulación simbólica, mientras que el 10,2% identificó correctamente el dibujo considerado típico de un niño de tres años. En cuanto al conocimiento en situaciones prácticas, solo el 44,9% señaló correctamente la cuestión que abordaba un problema en la organización espacial. Se observó, igualmente, una relación inversa entre la edad y la cantidad de aciertos en conocimientos prácticos, lo que sugiere que los educadores más experimentados tienden a enfrentar mayor dificultad con conceptos aplicados, principalmente los que se refieren a la organización espacial. La información corrobora la imprescindibilidad de la capacitación continua para optimizar la aplicación de la psicomotricidad en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: Psicomotricidad. Profesores. Educación Infantil.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar a percepção dos docentes em relação ao conhecimento teórico e prático sobre a Psicomotricidade. A pesquisa utilizou uma abordagem quanti-qualitativa, abrangendo 127 profissionais da educação de Anápolis-GO. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestructurado, em formato online, abordando aspectos formativos e práticos pertinentes à psicomotricidade. Os resultados indicaram que, embora 41,7% dos docentes tenham cursado psicomotricidade em sua formação acadêmica, 48,8% a incorporam em seus planejamentos. Apenas 14,2%

¹ Especialista en Métodos y Técnicas de Enseñanza en Docencia Superior. Instituto Federal Goiano (IFGOIANO). Goiás, Brasil. E-mail: prof.josianefernandes@gmail.com

² Doctora en Educación Física. Instituto Federal Goiano (IFGOIANO). Goiás, Brasil. E-mail: venanciopatrícia@hotmail.com



demonstraram compreensão sobre a manipulação simbólica, enquanto 10,2% identificaram corretamente o desenho considerado típico de uma criança de três anos. Quanto ao conhecimento em situações práticas, somente 44,9% assinalaram corretamente a questão que abordava um problema de organização espacial. Observou-se, igualmente, uma relação inversa entre idade e quantidade de acertos em conhecimentos práticos, sugerindo que os educadores mais experientes tendem a enfrentar maior dificuldade com conceitos aplicados, principalmente os relacionados à organização espacial. As informações corroboram a imprescindibilidade da formação continuada para otimizar a aplicação da psicomotricidade no processo educativo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Psicomotricidade. Professores. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present study aimed to identify teachers' perceptions of their theoretical and practical knowledge of psychomotor skills. The research used a quantitative-qualitative approach, involving 127 education professionals from Anápolis, GO. Data collection was conducted through a semi-structured online questionnaire, addressing both formative and practical aspects of psychomotor skills. The results indicated that, although 41.7% of teachers had taken psychomotor skills as part of their academic training, 48.8% incorporated them into their lesson plans. Only 14.2% demonstrated an understanding of symbolic manipulation, while 10.2% correctly identified the drawing considered typical for a three-year-old child. Regarding knowledge in practical situations, only 44.9% correctly identified the question that addressed a problem in spatial organization. An inverse relationship was also observed between age and the number of correct answers on practical knowledge, suggesting that more experienced educators tend to face greater difficulty with applied concepts, particularly those related to spatial organization. This information corroborates the essential role of ongoing training to optimize the application of psychomotor skills in the teaching-learning process.

Keywords: Psychomotor Skills. Teachers. Early Childhood Education.



1 INTRODUCTION

La psicomotricidad, campo interdisciplinar que investiga las relaciones entre las funciones psíquicas y la motricidad humana, representa un pilar fundamental e innegociable en el panorama de la educación infantil. Su historia está marcada por contribuciones de varios teóricos, entre ellos Henri Wallon, Jean Piaget, Julian de Ajuriaguerra y Jean Le Boulch, evolucionando de una perspectiva inicialmente más clínica y reeducativa a un enfoque predominantemente pedagógico, esencial para el desarrollo integral del niño en sus primeros años de vida (Fonseca, 2008; Le Boulch, 1999). Lejos de ser una actividad puramente recreativa, la psicomotricidad se afirma como una ciencia y una práctica pedagógica que reconoce el cuerpo y el movimiento no solo como instrumentos de acción, sino como herramientas primordiales para la construcción del pensamiento, la afectividad, la socialización y la propia identidad (Gallahue & Ozmun, 2005; Wallon, 1979).

La literatura científica, últimamente fortalecida por los avances en la neurociencia cognitiva y afectiva, ofrece evidencias robustas que agregan directamente un desarrollo psicomotor bien estimulado en la primera infancia a un indicador más favorable en términos de preparación escolar y éxito académico futuro (Diamond, 2000; Gouveia et al., 2025; Costa, 2023). Habilidades psicomotoras esenciales – como la coordinación motora global (correr, saltar, lanzar), la coordinación motora fina (recortar, dibujar, encajar), el equilibrio estático y dinámico, la lateralidad (definición de la dominancia y conciencia de los ejes corporales), el esquema corporal (conciencia del propio cuerpo, sus partes y límites) y la estructuración espacio-temporal (orientación en el espacio y percepción del tiempo y ritmo) – no son solo prerequisites para actividades físicas, sino que constituyen la base neurofuncional de la psicomotricidad (Fonseca, 2012; Luria, 1981). La capacidad de organizar el pensamiento para la lectura y la escritura, por ejemplo, está íntimamente ligada a la organización espacial y temporal; la destreza manual necesaria para el grafismo depende de la coordinación fina y de la tonicidad muscular adecuada; la propia atención y concentración en el aula están influenciadas por el control postural y el equilibrio (Le Boulch, 1997; Oliveira, 2012).

En este contexto, la comprensión del cuerpo en movimiento como lenguaje primordial del niño (Kishimoto, 2017) y como mediador central en la relación sujeto-mundo gana espacios aún más nítidos. Las experiencias sensoriomotoras vividas en la infancia – como explorar texturas, sentir el peso del cuerpo, desplazarse en el espacio, interactuar físicamente con objetos y con los demás – son la materia prima para la construcción de las representaciones mentales y para el desarrollo de las funciones ejecutivas (Diamond, 2013; Thompson, 2020). La neurociencia demuestra cómo estas vivencias moldean activamente



las redes neuronales, fortaleciendo sinapsis y optimizando el funcionamiento cerebral para el aprendizaje (Blakemore & Frith, 2005; Costa, 2023).

Paradójicamente, a pesar de estos marcos teóricos y de las evidencias científicas que atestiguan su importancia, la psicomotricidad aún enfrenta barreras significativas para su plena implementación en las prácticas pedagógicas de la educación infantil brasileña. Investigaciones recientes (Fernandes et al., 2023; Gouveia et al., 2025; Venâncio et al., 2021; Nyland et al., 2025) apuntan a una brecha persistente y preocupante en la formación, tanto inicial como continua, de los profesores que actúan en este nivel de enseñanza. Esta deficiencia formativa no se restringe a un desconocimiento superficial del término, sino que abarca una frágil comprensión de los fundamentos teóricos de los diferentes enfoques psicomotores, una dificultad para identificar las necesidades y potencialidades psicomotoras individuales de los niños y, principalmente, una incapacidad para traducir el conocimiento teórico en planificación e intervenciones pedagógicas.

La consecuencia directa de esta fragilidad formativa es una práctica pedagógica que, muchas veces, debilita el potencial de la psicomotricidad. Las actividades motoras, cuando presentes, pueden ocurrir de forma desarticulada de los objetivos de aprendizaje, sin la debida intencionalidad, o solo limitadas a momentos puntuales de recreación, sin una observación atenta y una mediación de calidad por parte del profesor. En otros casos, prevalece una visión simplista, enfocada solo en el desarrollo motor puro, desconsiderando sus intrínsecas conexiones con las dimensiones cognitiva, afectiva y social, lo que empobrece la experiencia del niño y limita los beneficios para su desarrollo global (Fonseca, 2012; Nyland et al., 2025).

La Base Nacional Común Curricular (BNCC), al establecer las interacciones y el juego como ejes estructurantes del currículo de la educación infantil y al definir derechos de aprendizaje que incluyen “Convivir”, “Jugar”, “Participar”, “Explorar”, “Expresar” y “Conocerse” (Brasil, 2018), ofrece un respaldo normativo importante para la valoración del cuerpo y el movimiento. Las actividades motoras, cuando planificadas y mediadas con intencionalidad, se convierten en herramientas pedagógicas poderosas para el desarrollo de competencias como un todo del ser humano. Sin embargo, la mera existencia de la directriz no garantiza su efectividad. La capacidad del profesor para observar atentamente a sus alumnos, identificar sus necesidades y potencialidades psicomotoras individuales, así como planificar intervenciones adecuadas y seleccionar actividades desafiantes y significativas es lo que verdaderamente transforma la orientación curricular en práctica transformadora (Venâncio et al., 2021; Gouveia et al., 2025).



La argumentación de Oliveira (2013) aporta una mirada docente capaz de comprender al alumno en su integralidad y de crear estrategias para un aprendizaje eficaz incluso ante desafíos, particularmente en el campo de la psicomotricidad. Sin embargo, como lo demuestra la investigación de Fernandes, Venâncio y Tolentino (2023), el conocimiento práctico necesario para concretar el aprendizaje aún es insuficiente. La superficialidad o inadecuación del enfoque de la psicomotricidad en la formación inicial genera un ciclo vicioso de equívocos conceptuales y prácticos de un recurso pedagógico con un potencial inmenso para promover no solo habilidades motoras, sino también la autorregulación, la autoestima, la creatividad y las competencias socioemocionales de los niños (Fonseca, 2008; Nyland et al., 2025).

Ante este complejo panorama, que entrelaza avances teóricos, directrices curriculares prometedoras y desafíos persistentes en la formación y la práctica docente, se vuelve imperativo profundizar la investigación sobre cómo los educadores perciben y utilizan (o no) la psicomotricidad en su quehacer pedagógico. Comprender los matices de esta relación – los saberes movilizados, las dificultades enfrentadas, las estrategias adoptadas, las creencias subyacentes– es un paso importante para romper con el ciclo de ineficiencia y para subsidiar el desarrollo de políticas de formación docente y de prácticas pedagógicas que sean verdaderamente capaces de colocar el cuerpo en movimiento en el centro del proceso educativo, promoviendo el desarrollo integral y el bienestar de los niños en la educación infantil.

La hipótesis central que guía este estudio, por lo tanto, fundamentada en la literatura revisada y en los indicios de investigaciones anteriores, es que los docentes que actúan en la educación básica, especialmente en los primeros años, aunque puedan reconocer la importancia de la psicomotricidad, presentan una comprensión práctica limitada sobre sus fundamentos, componentes y estrategias de intervención, lo que impacta negativamente la calidad y la intencionalidad de las actividades psicomotoras desarrolladas en el ambiente escolar. Este estudio busca, así, no solo mapear esta percepción, sino analizar sus implicaciones para la práctica pedagógica y para la formación de profesores, con el fin de contribuir a la construcción de caminos que lleven a una educación más integrada, significativa y eficaz para los niños.

En este sentido, el estudio tiene como objetivo identificar la percepción de los profesores en cuanto al conocimiento teórico/práctico sobre Psicomotricidad, comprendiendo cómo este saber (o la ausencia de él) afecta la planificación y realización de actividades psicomotoras en el ambiente escolar, particularmente en los primeros años iniciales.



2 METODOLOGÍA

Este trabajo fue aprobado por el comité de ética en investigación bajo el número 5.561.654 y se trató de un estudio transversal, de carácter observacional, sustentado por un enfoque cuanti-cualitativo, descriptivo. Realizado con 127 profesores de educación infantil, de los años iniciales y finales, profesores de Atención Educativa Especializada (AEE), Coordinadores y Gestores de escuelas públicas y privadas del municipio de Anápolis-Goiás.

La investigación se realizó mediante un formulario semiestructurado en línea, utilizando la plataforma Google Forms, con un enlace para responder el cuestionario con un tiempo límite de 30 minutos para su finalización y envío. El cuestionario estuvo compuesto por 10 preguntas relacionadas con características profesionales y 7 preguntas sobre conocimientos teóricos y prácticos acerca de la psicomotricidad, distribuidas de la siguiente forma: 1 pregunta para verificar la concordancia en participar en la investigación o no; en caso de desacuerdo, el cuestionario se cerraría automáticamente; 1 pregunta de identificación, solicitando solo las iniciales del nombre del voluntario; 5 preguntas para caracterizar la muestra en cuanto a sexo, edad, formación, tiempo de actuación y tipo de institución en la que actúa; 4 preguntas sobre el conocimiento del tema psicomotricidad, abordando cuándo el participante tomó conocimiento, las formas de adquirir información sobre el tema, si trabaja con él en el aula y el grado de conocimiento que cree tener; 3 preguntas relacionadas específicamente con el conocimiento de los elementos de la psicomotricidad, cómo se comprenden y dónde se aplican; 2 preguntas para evaluar el conocimiento de los profesores acerca de los aspectos psicomotores; y 1 pregunta abierta para que el profesor describa de forma general cómo la psicomotricidad contribuye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al final del plazo definido de 20 días, el cuestionario se cerró y los datos se tabularon para el análisis estadístico. Los resultados se describieron como frecuencias y porcentajes.

Para verificar la normalidad de los datos, se utilizó la prueba de Kolmogorov Smirnov y una correlación de Spearman. El valor de p considerado fue $< 0,05$. El software utilizado para el análisis fue el Statistical Package for Social Science (SPSS).

3 RESULTADOS Y DISCUSIONES

El análisis de la Tabla 1 va más allá de la mera descripción demográfica, permitiendo inferencias sobre el contexto en el que la psicomotricidad es (o debería ser) practicada. La mayoría de los participantes son del sexo femenino (94,5%), lo que refleja la feminización del magisterio en la educación básica brasileña, un factor cultural e histórico con potenciales implicaciones en los enfoques pedagógicos y en la propia percepción del cuerpo y el



movimiento en la escuela. La mayor concentración de profesores se encontró en el grupo de edad de 36 a 49 años (56,7%), muchos con más de 15 años de experiencia (34,6%), lo que sugiere un cuerpo docente mayoritariamente experimentado. Esta experiencia, sin embargo, como se discutirá más adelante (Tabla 4), no se tradujo necesariamente en un mayor conocimiento práctico en psicomotricidad, lo que plantea preguntas sobre la calidad de la formación inicial de estas generaciones y la efectividad (o ausencia) de programas de formación continua a lo largo de sus carreras.

La predominancia de pedagogos (93,7%) que actúan en instituciones públicas (mayoría implícita, aunque no cuantificada directamente en el tipo de institución) dirige el foco hacia la formación ofrecida en los cursos de Pedagogía. El dato de que solo el 41,7% tuvo contacto con la psicomotricidad en la carrera es preocupante, indicando que más de la mitad de los pedagogos de la muestra pudo haber concluido su formación inicial sin una base específica sobre un aspecto importante del desarrollo infantil. Esto contrasta con la alta frecuencia declarada de incorporación de actividades psicomotoras en la planificación (48,8% “siempre” y 25,2% “frecuentemente”, totalizando 74%). Esta discrepancia sugiere que muchos profesores pueden estar aplicando actividades basadas en conocimientos adquiridos informalmente (23,6% mencionaron la práctica docente como fuente de perfeccionamiento), a través de formaciones continuas (buscadas por el 54,3%) o incluso por intuición, sin necesariamente un dominio conceptual y metodológico profundo, lo que puede comprometer la intencionalidad y la eficacia de estas prácticas.

Tabla 1

Caracterización Detallada de la Muestra y Sus Implicaciones

VARIABLES	Σ(%)
Sexo	
Masculino	9(5,5)
Femenino	120(94,5)
Edad	
18 a 25 años	----
26 a 36 años	18(14,2)
36 a 49 años	72(56,7)
Más de 50 años	37(29,1)
Tiempo como profesor(a) de psicomotricidad	
1 a 5 años	8(8,3)
6 a 10 años	22(17,3)
11 a 15 años	13(10,2)
Más de 15 años	44(34,6)



No actúa	40(31,5)
En qué fase de su formación obtuvo conocimiento sobre psicomotricidad	
Grado	53(41,7)
Especialización	47(37,0)
Maestría o doctorado	01(0,8)
En ningún lugar	26(20,5)
Dónde buscó perfeccionamiento	
Práctica docente	30(23,6)
Internet	21(16,5)
Formación continua	69(54,3)
Lectura y publicaciones	05(3,9)
No tiene	02(1,6)
Con qué frecuencia incorpora actividades psicomotoras en su planificación?	
Siempre	62(48,8)
Frecuentemente	32(25,2)
A veces	17(13,4)
Raramente	12(9,4)
Nunca	04(3,1)

Fuente: Elaborado por los autores

La Tabla 2 revela una dualidad en el conocimiento teórico de los participantes. La capacidad para identificar los componentes básicos de la psicomotricidad (74 % de precisión) indica familiaridad con el vocabulario técnico de los elementos de la psicomotricidad (coordinación global, equilibrio, esquema corporal, lateralidad, orientación espacial y temporal). Sin embargo, el conocimiento parece permanecer en un nivel conceptual abstracto, sin profundizar en sus interconexiones y aplicaciones.

La brecha más evidente está en la comprensión de la manipulación simbólica como una herramienta para tratar las dificultades psicomotoras, especialmente aquellas relacionadas con la escritura a mano (solo 14.2% de precisión). Este resultado es alarmante, ya que la capacidad simbólica es el centro del aprendizaje humano y de la psicomotricidad relacional y funcional en sí (Fonseca, 2012; Le Boulch, 1999). Desconocer que actividades como el modelado, el dibujo libre, el juego de simulación y la construcción pueden usarse para trabajar las representaciones mentales, la planificación motora y la relación entre el gesto y el significado impide que los maestros usen estrategias poderosas para ayudar a los niños con dificultades en la escritura, la organización espacial o la expresión. Esto puede llevar a un enfoque excesivo en el entrenamiento motor repetitivo y descontextualizado, ignorando las dimensiones cognitivas y afectivas del acto motor.

El conocimiento sobre las etapas del desarrollo psicomotor según Le Boulch (1988)



- cuerpo experimentado, percibido y representado - fue identificado correctamente por el 58.3% de los maestros. Aunque este porcentaje es mayor que el anterior, aún significa que más del 40% de la muestra desconoce o tiene confusión sobre uno de los principales temas que explican la progresión del desarrollo psicomotor infantil. Esta falta de conocimiento dificulta la planificación de actividades adecuadas para cada grupo de edad y la comprensión de las características y necesidades específicas de cada etapa, lo que puede llevar a proponer retos inapropiados (muy por debajo o más allá de la capacidad del niño).

Tabla 2

Análisis Crítico del Conocimiento Teórico

En la atención psicomotriz, las situaciones-problema deberán trabajarse mediante el lenguaje oral, al que se puede añadir la escritura, la codificación de señales, el grafismo y otras formas, con el fin de permitir el acceso a la actividad y:	Σ(%)
a la forma de escribir	32(25,2)
al grado de rendimiento escolar	24(18,9)
a la manipulación simbólica	18(14,2)
al tipo de razonamiento predominante.	21(16,5)
al desarrollo del repertorio verbal	32(25,2)
Total	127(100,0)
Según la concepción de Le Boulch (1988), la evolución psicomotriz se divide en tres etapas:	Σ(%)
Cuerpo vivido, cuerpo percibido y cuerpo representado	74(58,3)
Cuerpo experimentado, cuerpo identificado y cuerpo subjetivado	13(10,2)
Cuerpo vivido, cuerpo atento y cuerpo representado	08(6,3)
Cuerpo presente, cuerpo percibido y cuerpo simbólico.	12(9,4)
Cuerpo descubierto, cuerpo percibido y cuerpo representado..	20(15,7)

Fuente: Elaborado por los autores

La Tabla 3 muestra información sobre la evaluación de los conocimientos del profesorado en contextos prácticos. Solo el 44,9 % indicó correctamente que se trataba de un problema de organización espacial. Otro problema práctico se relacionaba con el esquema corporal. Al preguntarles qué se esperaba de un niño de tres años al dibujar una figura humana, solo el 10,2 % de los docentes identificaron correctamente que eran niños sin control motor al dibujar. Al preguntarles sobre la comprensión de la lateralidad, la percepción de los lados derecho e izquierdo, se espera que, alrededor de los 6 años, el niño sea consciente de sus extremidades derecha e izquierda, localizándolas con una tasa de éxito del 33,9 %.



Tabla 3

Evidencias de las Dificultades en el Conocimiento Práctico

Un niño de 5 años que se orienta con dificultad en los ambientes, cuando sus puntos de referencia cambian, y cuando se le pide que dé un paso adelante y posteriormente un paso al lado. Esta perturbación se refiere a:	$\Sigma(\%)$
Coordinación motora	08(6,3)
Esquema corporal	12(9,4)
Estructuración espacial	57(44,9)
Estructuración temporal	10(7,9)
Lateralidad	40(31,5)
El dibujo de la figura humana es una estrategia adecuada para investigar el grado de madurez motora de un niño, además de contribuir a otras finalidades. Se espera que un niño de tres años de edad presente en el dibujo de la figura humana una serie de trazos verticales, en general, por dificultad para comprender las instrucciones.	$\Sigma(\%)$
un ligero indicio de los primeros contornos de una figura humana, como cabeza, ojos y piernas.	13(10,2)
de forma rudimentaria, tendencias a la antropomorfización, en parte de la composición del dibujo.	76(59,8)
el esbozo de un círculo y utilice excesivamente la goma de borrar al dibujar.	13(10,2)
trazos desprovistos de control motor y mueva todo el cuerpo para dibujar.	12(9,4)
trazos desprovistos de control motor y mueva todo el cuerpo para dibujar.	13(10,2)
Participa del conocimiento corporal la lateralidad, que es la percepción de los lados derecho e izquierdo y de la actividad desigual de cada uno de ellos. Se espera que el niño, a partir de los seis años de edad:	$\Sigma(\%)$
discrimine correctamente la mano izquierda en relación con la mano derecha.	22(17,3)
aprenda a diferenciar una mano de la otra, y también la de un observador.	26(20,5)
presente la noción de sus extremidades derecha e izquierda y las localice.	43(33,9)
pase a distinguir, de forma poco precisa, un ojo del otro.	11(8,7)
sepa precisar cuáles son las partes derecha e izquierda de su cuerpo y del observador	24(18,9)

Fuente: Elaborado por los autores

La Tabla 4, a pesar de presentar correlaciones de baja magnitud (lo que es común en estudios sociales con múltiples variables intervinientes), ofrece pistas intrigantes. La correlación negativa, aunque débil, entre edad/tiempo de servicio y el conocimiento práctico sugiere que la experiencia por sí sola no garantiza una mayor competencia en psicomotricidad, pudiendo incluso indicar una posible defasaje en las formaciones más antiguas o falta de actualización continua. Esto contradice el sentido común de que los profesores más experimentados serían necesariamente más hábiles. Por otro lado, la correlación positiva entre haber tenido contacto con el tema en la carrera/posgrado y el



conocimiento práctico refuerza la importancia de una formación específica y de calidad. Aquellos que tuvieron esta base formal demostraron, aunque modestamente, mayor capacidad para aplicar el conocimiento. Esto enfatiza la urgencia de reformular los currículos de Pedagogía y de ofrecer formaciones continuas robustas y enfocadas en la práctica reflexiva.

Tabla 4

Correlaciones y Pistas sobre la Experiencia Docente

Variables	r	p
Edad x tiempo de psico	0,305	0,000**
Tiempo de psico X conocimiento de las etapas de desarrollo	-0,256	0,000*

Fuente: Elaborado por los autores

El análisis de los datos recopilados en este estudio generó información sobre la compleja relación entre la formación docente, el conocimiento sobre psicomotricidad y su aplicación práctica en el contexto escolar, particularmente en los primeros años de la educación básica en el municipio de Anápolis, Goiás. Los resultados corroboran, en parte, hallazgos de investigaciones anteriores, pero también revelan matices importantes sobre las dificultades enfrentadas por los educadores en la traducción del conocimiento teórico en intervenciones pedagógicas eficaces.

Un punto de partida relevante es la constatación de que una parte considerable de los profesores participantes (41,7%) informó haber tenido contacto con el tema de la psicomotricidad durante la carrera. Este dato, a primera vista, podría sugerir una base formativa mínimamente establecida. Sin embargo, el análisis profundo de los conocimientos teóricos y, principalmente, prácticos demuestra una realidad más preocupante. Conforme a lo señalado por Venâncio (2024) y reforzado por Gouveia et al. (2025), la mera exposición al tema durante la formación inicial no garantiza la apropiación significativa de los conceptos ni la habilidad para aplicarlos de forma consistente e intencional en la práctica pedagógica. La comprensión en aspectos teóricos, como la identificación de los componentes psicomotores (74% de acierto en la cuestión correspondiente), coexiste con lagunas significativas en el entendimiento de sus implicaciones prácticas y en la capacidad de identificar e intervenir en situaciones concretas del desarrollo infantil.

La dificultad para aplicar el conocimiento teórico en la práctica se hace evidente en los bajos índices de acierto en cuestiones que simulaban escenarios reales. Por ejemplo, solo el 14,2% de los profesores identificaron correctamente la manipulación simbólica como estrategia para abordar dificultades psicomotoras relacionadas con la escritura y el grafismo.



De la misma forma, la identificación de problemas en la organización espacial (44,9% de acierto), la comprensión del desarrollo del esquema corporal esperado para un niño de tres años (solo el 10,2% identificó correctamente la falta de control motor en el dibujo) y el entendimiento de la evolución de la lateralidad (33,9% de acierto sobre la conciencia de las extremidades a los 6 años) revelan una fragilidad en la capacidad de observación, diagnóstico e intervención psicomotora en el día a día escolar. Estos hallazgos se alinean con la preocupación expresada por Duarte, Teixeira Junior y Venâncio (2024), quienes observaron desafíos similares incluso entre profesores que estudiaron psicomotricidad en la carrera, resaltando la necesidad crítica de una formación que integre teoría y práctica de manera más robusta y significativa.

La correlación negativa encontrada entre la edad de los profesores y el acierto en cuestiones de conocimiento práctico, especialmente sobre organización espacial (Tabla 4), aunque baja, sugiere una posible desactualización o un distanciamiento de las prácticas más recientes a medida que el tiempo de actuación avanza, o quizás una formación inicial más antigua y menos enfocada en estos aspectos prácticos. Esto refuerza la importancia de la formación continua, señalada por el 54,3% de los participantes como fuente de perfeccionamiento, como un espacio vital para la actualización y profundización de los conocimientos, conectándolos con las demandas contemporáneas del aula y las nuevas comprensiones provenientes de campos como la neurociencia (Gouveia et al., 2025).

La articulación entre psicomotricidad y neurociencia, como destaca Gouveia et al. (2025), ofrece un marco explicativo poderoso para la importancia de las prácticas psicomotoras. Comprender que el movimiento, la interacción y el juego son estímulos esenciales para la maduración cerebral y la formación de redes neuronales que sustentan el aprendizaje (Costa, 2023; Thompson, 2020) debería ser parte integrante de la formación docente. La psicomotricidad, al trabajar factores como tonicidad, equilibrio, lateralidad, esquema corporal y estructuración espacio-temporal, actúa directamente sobre las bases neurofuncionales del aprendizaje (Fonseca, 2012; Luria, 1981). La dificultad de los profesores para reconocer manifestaciones prácticas de déficits en estos factores (como la desorganización espacial o la inmadurez en el dibujo) indica una falla en conectar la teoría psicomotora con sus bases neurobiológicas y sus implicaciones pedagógicas.

A pesar de las dificultades evidenciadas en el conocimiento práctico, es notable que una parte significativa de los profesores (48,8% siempre y 25,2% frecuentemente) declare incorporar actividades psicomotoras en su planificación. Este dato puede indicar una valoración intuitiva de la importancia del movimiento y del cuerpo en la educación infantil, quizás impulsada por las directrices de la BNCC (Brasil, 2018) que enfatizan las



interacciones y los juegos. Sin embargo, la cuestión que surge es la calidad y la intencionalidad de estas prácticas. Como señala Souza (2021), la psicomotricidad solo se convierte en una herramienta eficaz para el aprendizaje significativo cuando se trabaja con intencionalidad pedagógica, lo que presupone un conocimiento profundo por parte del profesor. La discrepancia entre la frecuencia declarada de uso y el bajo rendimiento en cuestiones prácticas sugiere que muchas de estas actividades pueden estar realizándose de forma superficial, lúdica, pero sin la debida fundamentación y la dirección necesarias para promover el desarrollo psicomotor de forma estructurada y eficaz, o sin la capacidad de identificar y atender las necesidades específicas de los alumnos que presentan dificultades.

Es fundamental, por lo tanto, repensar los currículos de formación inicial en Pedagogía, garantizando la inserción consistente y profunda de disciplinas que articulen psicomotricidad, neurociencia y práctica pedagógica. Como defienden Gouveia et al. (2025), es necesario superar la visión fragmentada y valorar prácticas que integren cuerpo, emoción y cognición. Además, los programas de formación continua deben estructurarse para ir más allá de la teoría, ofreciendo vivencias prácticas, estudios de caso, herramientas de observación y evaluación psicomotora, y estrategias de intervención que puedan aplicarse directamente en el contexto del aula. El objetivo debe ser capacitar a los profesores no solo para "aplicar actividades", sino para comprender el desarrollo infantil en su integralidad, observar a sus alumnos de forma atenta y sensible, identificar necesidades y planificar intervenciones psicomotoras intencionales y significativas, contribuyendo efectivamente a una educación más humanizada y eficaz, que reconozca el cuerpo como territorio de aprendizaje y expresión (Freire, 2019; Alves, 2023).

La neurociencia educativa ofrece valiosos subsidios para superar esta brecha, destacando la importancia de la experiencia motora en el desarrollo cognitivo y emocional. Estudios demuestran que las actividades psicomotoras estimulan la plasticidad sináptica, fortaleciendo conexiones neuronales relacionadas con funciones ejecutivas, como atención, memoria y planificación (Diamond, 2000). Además, la comprensión de los períodos sensibles para el desarrollo motor (como la fase de consolidación del equilibrio entre 3 y 6 años) puede orientar prácticas pedagógicas más intencionales y eficaces (Gabbard, 2018). La inclusión de estos conocimientos en la formación docente, tanto inicial como continua, es urgente, ya que permitiría a los profesores planificar actividades alineadas con las necesidades reales de los niños.

En síntesis, los resultados de este estudio apuntan a la necesidad de una revisión estructural en la formación docente, integrando psicomotricidad, neurociencia y práctica pedagógica. La transformación de las recomendaciones en acciones concretas depende no



solo de la capacitación de los profesores, sino también de políticas públicas que valoren el desarrollo motor como pilar para el aprendizaje. Como destacan Torres y Fernandes (2021), "invertir en la psicomotricidad es invertir en las bases del pensamiento". Por lo tanto, el cambio exigirá esfuerzos conjuntos entre universidades, escuelas y gestores educativos para que la teoría se traduzca en beneficios reales para los niños.

4 CONCLUSIONES

Este estudio se distingue por examinar la visión de los docentes de la educación básica sobre su conocimiento teórico y práctico en psicomotricidad, explorando de forma innovadora las lagunas entre la formación académica y la implementación pedagógica en el ambiente escolar. Esta es una evaluación significativa que toma en cuenta factores como la formación del profesor, el tiempo de experiencia, la práctica pedagógica y la comprensión de los principios básicos de la psicomotricidad, concentrándose en las consecuencias directas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunque muchos profesores demuestran una comprensión básica sobre los conceptos de psicomotricidad, se observó que una parte significativa carece de conocimientos más profundos y prácticos sobre su aplicación en el aula. Este escenario apunta a la relevancia de programas de capacitación específicos que promuevan el desarrollo de habilidades prácticas relacionadas con la psicomotricidad, además de estrategias de enseñanza que integren estos conocimientos en el proceso educativo.

La investigación indica la necesidad de revisar los programas de formación de profesores y las políticas de formación continua para garantizar que la psicomotricidad sea comprendida y aplicada de manera eficaz y relevante. Es importante valorar la dimensión psicomotora en la educación infantil y en los primeros años de la enseñanza fundamental para el desarrollo integral de los alumnos. Es necesario capacitar a profesores que no solo entiendan el concepto, sino que también sepan implementarlo de forma crítica, reflexiva e intencional en el ambiente escolar.

Frente a los resultados presentados, esta investigación enfatiza la relevancia de la psicomotricidad como un eje central en el proceso educativo, evidenciando la urgencia de trascender la separación entre teoría y práctica en la formación de educadores. Aunque existe un reconocimiento teórico por parte de los educadores, la implementación efectiva de los principios psicomotores aún se enfrenta a desafíos, evidenciando la necesidad apremiante de revisiones curriculares y de inversiones en formación continua que enfatizan la experiencia práctica y la reflexión pedagógica. La psicomotricidad, al ser incorporada de manera intencional y sistemática en la planificación educativa, no solo potencia el desarrollo



motor y cognitivo de los niños, sino que, igualmente, favorece una educación más inclusiva y significativa.

De esta forma, es fundamental que administradores, instructores y educadores colaboren mutuamente para transformar este saber en práctica, garantizando que la psicomotricidad no permanezca como un concepto marginado, sino que se convierta en una práctica establecida en el día a día educativo. De esta manera, será viable progresar hacia una educación que respete efectivamente la totalidad del ser humano en sus diversas dimensiones.

REFERENCIAS

- Base Nacional Comum Curricular. (2017). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>
- Bezerra, C. M., et al. (2024). *Saberes docentes en la constitución de la profesionalidad en la educación infantil*.
- Brisola, N. L. B. (2022). La importancia de la psicomotricidad en el segundo período de la educación infantil. *Mercosur en Revista Educación, Tecnología y Sustentabilidad*, 2(1), 65–83.
- Brito, D. P., Menezes, M. Q. A., & Aranha, R. S. L. (2024). La psicomotricidad como herramienta de enseñanza-aprendizaje en escolares de los primeros años. *Revista Saberes & Prácticas*(4), 136–137. <https://periodicos.uea.edu.br/index.php/rsp/article/view/3548>. <https://doi.org/10.59666/rsp.v0i4.3548>
- Camargo, D., & Dornelles, L. V. (2023). Jugar, cuerpo y movimiento como ejes de formación de profesores de niños pequeños. *Educar em Revista*, 39, e77386. <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77386>
- Duarte, C. C., Teixeira Júnior, J., & Venâncio, P. E. M. (2024). Evaluación del conocimiento de los profesores de educación infantil sobre psicomotricidad. *Revista Acervo Educacional*, 6, e15812. <https://doi.org/10.25248/rae.e15812.2024>
- Fernandes, M. H., et al. (2023). *Baterías psicomotoras: lenguaje, materiales, aplicación y clasificación*.
- Fernandes, M. H., Venâncio, P. E. M., & Tolentino, A. F. (2023). Percepción de los profesores sobre la aplicación de baterías psicomotoras: en el contexto brasileño. *Cadernos da FUCAMP*, 23.
- Le Boulch, J. (1999). *Educación por el movimiento: la psicocinética en la edad escolar* (16ª ed.). Artmed.
- Lopes, M. H. R., et al. (2023). Percepción de profesores de educación básica sobre la importancia de la psicomotricidad en la disciplina de educación física: reflexiones acerca del período pandémico de COVID-19. *Revista Educação, Psicologia e Interfaces*, 7(1).
- Oliveira, G. C. (2013). *Evaluación psicomotora a la luz de la psicología y la psicopedagogía* (11ª ed.). Vozes.
- Perrenoud, P. (2000). *Enseñar: actuar en la urgencia, decidir en la incertidumbre*. Artmed.



Souza Januário, R. A. (2021). La educación física en el proceso de aprendizaje a través de la psicomotricidad en la educación infantil: una revisión bibliográfica. *Revista Científica Intelletto*, 2.

Venâncio, P. E. M., et al. (2021). Evaluación del conocimiento de los profesores de educación infantil sobre psicomotricidad. *Revista Acervo Educacional*, 6, e15812. <https://doi.org/10.25248/rae.e15812.2024>.

