





PROYECTOS CO-TUTORADOS DE EDUCACIÓN FÍSICA ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA COMO CONTEXTOS DE APRENDIZAJE COLABORATIVOS

PROJETOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA CO-TUTORIZADOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA COMO CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA 

CO-TUTORED PHYSICAL EDUCATION PROJECTS BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL AS COLLABORATIVE LEARNING CONTEXTS 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.126305>

 **Carolina Nieva*** <carolina.nieva@uab.cat>

 **Lurdes Martínez-Mínguez*** <lurdes.martinez@uab.cat>

 **Laura Moya Prados*** <laura.moya@uab.cat>

* Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Barcelona; Bellaterra, Catalunya, España.

Resumen: La educación superior actual necesita crear más experiencias de aprendizaje que relacionen la teoría con la práctica. El objetivo del estudio es analizar la percepción de docentes sobre el impacto de proyectos cotutorados en entornos de aprendizaje universitario de Educación Física en Infantil en el contexto español. La muestra está formada por 11 maestros y tres profesores. Se ha realizado un estudio de caso intrínseco dentro del paradigma interpretativo, a través de un informe reflexivo, analizando ocho preguntas cualitativas. Los resultados muestran influencias en: alumnado y niños, docentes, colaboración escuela-universidad, familias y asignatura universitaria. Como conclusiones, se detecta un impacto en la mejora de las competencias profesionales de EF del estudiantado y la creación de aprendizajes significativos en el contexto universitario. En las escuelas se ha referido al aumento de reconocimiento de la EF en Infantil por parte de la comunidad educativa y el aumento de formación permanente en el claustro.

Palabras clave: Enseñanza Superior. Docente. Innovación. Aprendizaje basado en la Experiencia.

Recibido en: 21 sep. 2022
Aprobado en: 26 feb. 2023
Publicado en: 21 abr. 2022



Este es un artículo publicado bajo la licencia *Creative Commons* Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUCCIÓN

Las últimas grandes reformas de los planes de estudio universitarios surgieron para acercar el mundo académico al profesional (ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 1999, 2003). Martínez Clares, González-Lorente e Rebollo (2019) apuntan que es necesario crear más puentes entre la universidad y el mercado laboral.

Concretamente sobre la profesión docente en Europa, el informe EURYDICE (2002) aportaba la necesidad de aumentar la calidad de la formación inicial del profesorado, apuntando unas competencias que respondieran tanto a las demandas sociales presentes, como en la medida de lo predecible, las que pudieran venir en un futuro próximo. Además, el profesorado universitario pasaba a ser un desarrollador de competencias que le permitiera avalar que el estudiantado de magisterio; sería un buen docente (OCDE, 2002; PERRENOUD, 2004).

Con estas premisas, la educación superior en Europa empezó a organizarse a través de currículos competenciales que posteriormente se han acomodado también a la enseñanza infantil, primaria y secundaria. En el estado español, el currículum de Educación Infantil (0-6 años) consta de 3 áreas de conocimiento y una está relacionada con el área corporal y motriz (I-Conocimiento de uno mismo y autonomía personal). En el currículum de Educación Primaria (6-12 años) de las 9 áreas que constan, una es la de EF. En ambas etapas es necesaria una formación de maestros (generalistas o tutores en Educación Infantil y especialistas o con mención en Educación Primaria) capacitados para impartirla tanto a nivel teórico como práctico (CAÑABATE; COLOMER; OLIVERA, 2018). Cometido que deben abarcar desde las asignaturas relacionadas con la EF y Psicomotricidad en la formación inicial del profesorado.

La formación de maestros en España está actualmente organizada a través de dos títulos. Los graduados en Educación Infantil como generalistas que imparten docencia en niños y niñas de 0 a 6 años. Y los graduados en Educación Primaria como generalistas y con la opción de 4 menciones siendo una de ellas la de EF impartiendo docencia de 6 a 12 años. Ambos títulos se obtienen una vez superados 240 créditos organizados en 4 años de formación universitaria en Facultades de Educación.

El contacto con los centros educativos muestra que no siempre docentes de educación infantil o especialistas de educación física (EF) se sienten suficientemente preparados para impartir de forma práctica el área I de 0 a 6 años o la de EF de 6 a 8 años respectivamente, durante su desarrollo profesional. Lo que conlleva a investigar y aplicar intervenciones innovadoras que diagnostiquen y aporten mejoras.

Una posible causa de esta irregularidad puede estar relacionada con la personalización del aprendizaje o educativa, entendida como un conjunto diverso y heterogéneo de estrategias, recursos y actuaciones metodológicas, que conecten los aprendizajes con los intereses, decisiones, proyectos y experiencias del aprendiz, para que éste pueda dar sentido y valor personal a lo que aprende (COLL; ESTEBAN-GUITART; IGLESIAS, 2020). Algunos autores utilizan la nomenclatura de aprendizaje

personalizado o *personal learning* en inglés (GRANT; BAYSE, 2014; MARTÍNEZ, 2001; MINGUILLÓN *et al.*, 2005). Aprendizajes con valor y sentido personal pueden contribuir a que el alumnado revise, reconstruya y entienda experiencias pasadas, situaciones presentes y las proyecte en su futuro profesional (ESTEBAN-GUITART *et al.*, 2020) y pueda ejercerlos sin miedo y con seguridad. Para estos autores hay seis elementos en la personalización educativa: identidades de los aprendices, procesos de reflexión, agencia del aprendiz, itinerarios de aprendiz, vinculación-conexión múltiple o bimodal y acompañamiento. El rol del docente se orienta hacia el encuentro personal (ayuda, orientación y escucha) trascendiendo conexiones funcionales o instrumentales (PÉREZ; AHEDO, 2020; TARABINI, 2020). Atienza *et al.* (2018), investigaron sobre la influencia de las experiencias vividas de evaluación en EF en la etapa de estudiante y su posible transferencia en la práctica profesional como maestros de esta área de conocimiento, encontrando conexiones entre las experiencias vividas, la adquisición de conocimientos y competencias profesionales y la cultura profesional.

Otro aspecto para considerar como posible causa se refiere a los contextos de aprendizaje cuando ofrecen propuestas educativas lineales con enseñanza de tipo transmisivo. Sabariego *et al.* (2019) y Eizagirre, Altuna y Fernández Fernández (2018) inciden en la necesidad de formar profesionales reflexivos en su aprendizaje y en el proceso de su desarrollo competencial y profesional desde una mirada igualitaria con participantes que generan, reflexionan y defienden sus ideas. Es necesario crear espacios de aprendizaje que pongan en juego la reflexión e influyan en la autorregulación a través de actividades de enseñanza-aprendizaje concebidas como experiencias sociales y emocionales que favorezcan la mediación del estudiantado consigo mismo y con los demás (SABARIEGO *et al.*, 2019). Se trata de construir significados a través de intercambios (PAUL; ELDER, 2012) considerándose contextos de aprendizaje colaborativos. Colaborar supone que los participantes se implican en una meta común para resolver una tarea en la que los objetivos se vuelven interdependientes, implicando obligaciones distribuidas y una responsabilidad compartida en la resolución de la tarea (JOHNSON; JOHNSON, 1999). Para Barba Martín, Martínez y Torrego (2012) dos problemas del aprendizaje cooperativo como son la responsabilidad individual y el efecto polizón se muestran atenuados y se encuentran niveles de responsabilidad altos, en proyectos de aprendizaje tutorados en formación inicial del profesorado de EF.

La identidad profesional o laboral también puede ser un factor influyente. Walsh y Gordon (2008) consideran que la persona pone en juego tres identidades cuando realiza su trabajo. La organizacional, adoptando los valores y referentes de actuación de la organización donde trabaja. La ocupacional, relacionada propiamente con la actividad que se realiza. Y la profesional sobre la profesión en la que uno se forma y desempeña. El grado que se tenga de cada una de estas identidades puede influir en el desarrollo profesional. Para Robinson (2019), la identidad profesional se caracteriza por ser un proceso complejo, relacional y contextual, que abarca tres grandes dimensiones: biográfica, formación inicial y ejercicio profesional. Todo docente se relaciona y ejerce su profesión en un contexto mostrando quién es, la

formación recibida y qué considera que caracteriza ejercer su profesión. Los docentes son profesionales con una ocupación en una organización en la que si se sienten identificados ejercen, desarrollan y defienden con más seguridad y convicción el área de EF tanto en Infantil como en Primaria.

Otra posible causa de la disfunción señalada puede atribuirse a la baja conexión entre el contexto de aprendizaje universitario y escolar. Martínez-Mínguez y Flores (2014) apuntan que debería aumentarse la relación mundo académico y profesional fuera del Prácticum ya que en su estudio se detecta más preocupación por desarrollar capacidades cognitivas como recordar y memorizar, que las de aplicar o analizar en entornos profesionales auténticos. Esta causa está relacionada con la necesidad de aumentar el uso de metodologías para el aprendizaje y el desarrollo profesional que favorezcan la conexión entre la teoría y práctica en la EF y en todas las áreas de conocimiento con una aplicabilidad directa. Cano (2012) apunta que se necesitan metodologías activas, participativas y significativas a través de casos, proyectos, simulaciones, prácticas, etc. Además, como indica Argüelles (2020), es necesario crear experiencias que fomenten habilidades de trabajo en equipo y que elaboren conocimientos nuevos, acordes con la sociedad, a partir de vivencias en otros espacios que no sean únicamente el ofrecido en las universidades; siendo importante la participación activa y el compromiso de las distintas personas que se encuentran en el mundo académico y en el laboral, generando “ecosistemas de aprendizaje creativos, innovadores inclusivos e interconectados” (ÁLVAREZ-ARREGUI; ARREGUIT, 2019, p. 462).

Aunque no de forma generalizada, en Europa existen diversas experiencias de metodologías activas llevadas a cabo en la Educación Superior, como son los Aprendizaje-Servicio (ApS) caracterizados por ser una metodología con procesos de aprendizaje realizados en la comunidad educativa para la mejora de su calidad (MARTÍN *et al.*, 2018) y los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT) que para Álvarez (2008) concretan tres características: permitir al estudiantado aprender de forma autónoma y en diferentes escenarios, bajo la supervisión del profesorado; su principal aprendizaje se basa en el “cómo hacer”, desarrollando así habilidades y competencias profesionales; y el alumnado es el responsable de su propio aprendizaje, si bien en este proceso tienen la colaboración del profesor o profesora. Diferentes autores han realizado algunas experiencias de EF en la formación inicial de primaria (ATIENZA; VALENCIA; DEVIS, 2018; MANRIQUE-ARRIBAS, 2017), pero no tanto en infantil. Para Meyer (2002) en los PAT los estudiantes en grupo son dirigidos para solucionar problemas que se pueden encontrar en su desempeño profesional. Según Barba, Martínez y Torrego (2012) favorecen el desarrollo de competencias transversales y profesionales, la autoeficacia, el liderazgo, y la capacidad crítica y de comunicación; y para Guilarte, Marbán y Miranda (2008) los PAT aportan valores como la responsabilidad, la solidaridad, la justicia y la cooperación.

Estos planteamientos ponen interés en investigar a partir de PAT colaborativos entre contextos de aprendizaje de EF que, en el caso de la formación de maestros, podrían darse entre la universidad y la escuela, siendo tutorizados también colaborativamente entre profesorado universitario y maestros y maestras de EF

o psicomotricistas de escuelas en activo. Estas formas de colaboración pueden contribuir en la personalización del aprendizaje y desarrollo profesional tanto de estudiantes como de docentes.

A través de todas las premisas aportadas, se plantea un estudio innovador sobre el aprendizaje y desarrollo profesional con el objetivo de analizar la percepción de docentes sobre el impacto en proyectos cotutorados de EF en Infantil en contextos de aprendizaje universitario y escolar.

2 METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo-cualitativo cuya finalidad es conocer fenómenos y sucesos desarrollados en un contexto social concreto (BISQUERRA, 2014; LATORRE; DEL RINCÓN; ARNAL, 2003).

La metodología se basa en un estudio de caso que investiga “un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real” (JIMÉNEZ; COMET, 2016, p.2), destacando “la comprensión de las complejas relaciones entre todo lo que existe” (STAKE, 2005, p.41). Además, se caracteriza por ser una investigación exhaustiva de un tema determinado, que busca discernir de forma completa e intensa sobre un contexto, generando conocimientos que permitan su mayor comprensión (SIMONS, 2011).

Según Stake (2005) es un estudio de caso de tipo intrínseco debido a que se identifica por tener unas especificidades propias y su finalidad es la de adquirir una mayor comprensión de sí mismo.

2.1 CONTEXTUALIZACIÓN

Es un estudio realizado en la asignatura obligatoria del área de EF titulada Educación Corporal y Psicomotriz en Centros de Educación Infantil II. Es una asignatura de cuarto curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona (España).

En esta asignatura se ha llevado a cabo un PAT que se caracteriza por tener diferentes fases:

En la 1ª fase el profesorado presenta al alumnado un marco teórico sobre qué significa, fundamenta y conforma la educación EF en Infantil.

En la 2ª fase el estudiantado tiene que organizarse en grupos de 4-5 personas y cada grupo debe escoger un contenido de desarrollo psicomotor de los 5 que se le ofrecen (movimiento, esquema corporal, espacio y lateralidad, tiempo y ritmo, y grafismo). Cada grupo escoge una escuela donde tendrán que llevar a cabo una sesión de psicomotricidad sobre el contenido específico que han elegido. Esta escuela se caracteriza por tener un profesional especialista de EF o psicomotricista, por lo tanto, el acompañamiento teórico-práctico que recibe el estudiantado va a ser coherente y similar al marco teórico que desarrolla en la asignatura. Actualmente, se dispone de 15 centros educativos que participan en el proyecto, garantizando una cotutorización de calidad y significativa.

En la 3ª fase, visitan el centro escolar seleccionado donde conocen al especialista, material y sala donde tienen que impartir la clase de EF con niños y niñas. El grupo va diseñando su proyecto, con la ayuda de tutorías con el profesorado de la universidad.

En la 4ª fase, imparten la clase sus compañeros y compañeras de la asignatura en el gimnasio de la facultad; al final se realiza un *feedback* con todo el grupo y la profesora.

En la 5ª fase, cada grupo de estudiantes realiza la sesión de EF con los niños y niñas de la escuela que había seleccionado. Después de ella reciben el *feedback* del especialista del centro educativo.

En la 6ª fase, elaboran una documentación sobre la clase desarrollada con niños y niñas.

En la 7ª fase, exponen en la universidad la sesión llevada a cabo en la escuela y la documentación que han realizado de esa práctica.

Finalmente, regalan la documentación al centro educativo donde han realizado el PAT.

2.2 PARTICIPANTES

Es un estudio de caso focalizado en docentes que cotutorizan un PAT, desarrollado en una asignatura obligatoria de EF de cuarto curso del Grado en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Según Hernández; Fernández y Baptista (2014) la muestra de esta investigación es considerada homogénea y de expertos debido a que se busca describir a un subgrupo en profundidad y su intención es recoger información de su experiencia.

En concreto, la muestra de docentes está formada por tres profesoras universitarias y 11 maestros y maestras especialistas de EF o psicomotricistas que se encuentran actualmente trabajando en centros de educación infantil. La finalidad del PAT es que el estudiantado lleve a cabo en grupo una sesión de EF en Infantil en un contexto real, acompañados en su diseño e implementación por el profesorado universitario y por el especialista de la escuela.

2.3 INSTRUMENTO

La técnica de recogida de datos utilizada en la presente investigación es la de un informe reflexivo de los docentes sobre la puesta en práctica del PAT recogiendo datos cualitativos.

Es un instrumento organizado en cuatro bloques:

- a. El PAT como buena práctica.
- b. Efectos del PAT en la escuela (informes del especialista) o en la universidad (informe del profesorado).
- c. El PAT como facilitador de adquisición de competencias profesionales de EF.
- d. Comentarios y observaciones generales.

De estos cuatro bloques, se han escogido únicamente el 2º bloque y el 4º bloque con la finalidad de responder al objetivo de este estudio analizando la percepción de docentes sobre el impacto del PAT en contextos de aprendizaje universitario y escolar.

El 2º bloque está formado por cuatro preguntas (5, 6, 7, 8 en el informe del maestro especialista y 9, 10, 11 y 12 en el del profesorado universitario). Todas ellas tienen la siguiente estructura:

Primero se realiza una valoración numérica a partir de una escala Likert de 1 a 6 (1 equivale a *nada* y 6 a *mucho*) sobre el impacto que genera el PAT en los diferentes agentes educativos y después se les pregunta por los aspectos positivos y los aspectos de dicho impacto.

La validación del instrumento se ha realizado siguiendo los pasos de Hernández, Fernández y Baptista (2014) y actuando como jueces 9 expertos, todos ellos universitarios académicos con experiencia en investigación educativa, que valoraron la claridad del lenguaje utilizado (univocidad), la pertinencia de las preguntas en relación al objeto de estudio y el grado de importancia de los ítems.

2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Se ha realizado un proceso de categorización deductivo-inductivo (GIBBS, 2012). Este sistema de categorías parte del objetivo principal y de los aspectos clave que componen el PAT en el contexto de aprendizaje escolar y universitario de este estudio. Posteriormente han emergido de forma inductiva otras categorías a partir del análisis que se iba construyendo. Para la realización de esta codificación se ha utilizado el programa *Nudist N-Vivo 11*.

A continuación, se presenta la tabla 1 donde se indica la dimensión, las categorías y el número de referencias, mostrando una mayor información de los resultados obtenidos en el instrumento realizado por el especialista y el profesorado universitario.

Tabla 1 - Presentación de la dimensión, las categorías y el número de referencias

Dimensión	Categorías	Número de referencias (ref.)
El impacto del PAT en el contexto de aprendizaje escuela-universidad	1. Alumnado	1.1 Estudiantado universitario (40 ref.)
		1.2 Alumnado escolar (18 ref.)
	2. Equipo docente	2.1 Contexto universitario (21 ref.)
		2.2 Contexto escolar (37 ref.)
	3. Colaboración universidad y escuela	3.1 Contexto universitario (35 ref.)
		3.2 Contexto escolar (38 ref.)
	4. Familias en la escuela	30 ref.
	5. Asignatura de la universidad	44 ref.

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con las pautas en materia de consentimiento y confidencialidad de las respuestas recomendadas por el comité de ética de la UAB, los participantes

fueron informados con antelación de los objetivos y características de la investigación, dando su aceptación previa para la difusión de los datos, y manteniendo su anonimato.

3 RESULTADOS

A continuación, se muestran los resultados de las cinco categorías analizadas: alumnado, profesorado, colaboración universidad y escuela, familias y asignatura (tabla 1). Estos resultados están formados por unas citas textuales codificadas: la (M) hace referencia al informe reflexivo del especialista escolar, seguido de un número que equivale al participante que ha contestado; la (P) es del profesorado universitario, seguido del número del participante.

En referencia a la 1ª categoría alumnado, el profesorado universitario considera que es un proyecto generador de un elevado aprendizaje competencial en el estudiantado; además le favorece su autonomía y le empodera al tener que llevar a cabo una actividad real en un contexto escolar. El hecho de ser un trabajo de equipo también les proporciona un mayor intercambio de conocimientos y experiencias.

Este proyecto permite una mirada competencial de la EF en infantil. Los estudiantes han de realizar por grupos una experiencia vital que les aportará un conjunto muy amplio de conocimientos tanto teóricos y conceptuales como procedimentales y actitudinales. Además, les aporta un grado muy elevado de autonomía, que también les puede parecer muy difícil de adquirir, dependiendo de cada estudiantes y grupo [P, 2].

Es un proyecto que requiere una gran dedicación temporal, compromiso y responsabilidad por parte del estudiantado. Además, les ofrece muchos espacios de reflexión individual y grupal.

Estos espacios de reflexión conjunta además de hacerles aprender mucho sobre psicomotricidad, también les aporta una actitud docente imprescindible para su futura profesión de colaboración, respeto hacia los otros, escucha activa, autoevaluación, coevaluación [P, 3].

En relación con el especialista escolar, consideran que el PAT es una herramienta significativa y relevante para los niños y niñas de las escuelas, ya que se desarrollan sesiones de EF mágicas, creativas, innovadoras y atractivas. Además, son experiencias que les aportan nuevos retos y propuestas motrices para explorar y compartir.

Pienso que la oportunidad que brindamos a nuestros niños y niñas no tiene precio. Los y las alumnas que vienen les ofrecen una gran experiencia que comparten y viven juntos, con nuevos descubrimientos, aprendizajes, vivencias, sensaciones y emociones, y esto es vital para estas edades [M, 5].

Por otro lado, estos docentes coinciden en que sería una experiencia más completa si hubiese un mayor contacto entre estudiantado y niños y niñas, ya que esta vivencia conjunta solo sucede en una sola clase de EF en Infantil. No obstante, son conscientes de que es difícil ampliar encuentros entre el alumnado universitario y escolar debido a la disponibilidad y al calendario de los participantes y de la asignatura.

El hecho de no conocer o no haber visto antes al grupo de estudiantes puede dar inseguridad a algún niño [M, 9].

En la 2ª categoría equipo docente, el profesorado universitario describe diferentes relaciones entre ellos y ellas. Por un lado, se percibe un gran trabajo entre el profesorado que comparte esta asignatura, valorando la experiencia como colaborativa, respetuosa y motivacional. Aunque también se valora que no se sienten muy reconocidos y reconocidas por parte de todo el colectivo del Departamento universitario al que pertenecen.

Sin embargo, se describen exposiciones compartidas del PAT dentro de la Facultad de Educación que han tenido un gran reconocimiento profesional.

Es una experiencia que hemos explicado en diferentes ocasiones al profesorado del Grado de Educación Infantil y siempre se han obtenido buenas críticas y hay profesorado que ha incorporado aspectos en sus asignaturas, lo que denota la influencia positiva que ejerce el PAT en la UAB [P, 3].

En relación con el equipo docente de la escuela, también aparecen valoraciones diversas; la mayoría positivas ya que describen que con el tiempo se ha podido hacer difusión entre el claustro y el equipo directivo, consiguiendo un mayor reconocimiento de la EF en Infantil.

Esta actividad genera curiosidad e interés por parte del claustro, incluso durante las sesiones la puerta se abre bastantes veces y se ven ojos que miran sorprendidos [M, 1].

Además, se han producido cambios de organización, aumentando el tiempo de las sesiones de EF, flexibilizando horarios, incorporando esta disciplina en el Proyecto Educativo de Centro, y motivando a que algunas maestras se formasen de forma más específica en esta área de conocimiento.

Esta actividad se ha incorporado en parte del proyecto psicomotriz de la escuela y se explica como un privilegio dentro de las reuniones de inicio de curso [M, 2].

En nuestro caso no podemos estar más agradecidas al PAT [...] fue un punto de partida para que otras educadoras se formasen y que el resto del equipo entrase en contacto con la sala [M, 11].

Por otro lado, es un proyecto que necesita tiempo para ser valorado, y todavía se considera necesario que las tutoras de infantil se comprometan más en este proyecto.

Me gustaría más implicación de las tutoras cuando sus niños y niñas están haciendo la sesión. Que todas ellas viniesen a la sesión [...] que estas prácticas tengan una aplicación en la vida diaria del aula [M, 4].

En la 3ª categoría colaboración universidad y escuela, el profesorado universitario reflexiona sobre la posibilidad de aumentar la presencialidad de los docentes en los dos contextos para conseguir una mayor conexión entre ellos, aunque es difícil debido a que es una asignatura con un calendario muy encorsetado:

Se puede mejorar consiguiendo que vengan más maestros psicomotricistas tanto en la presentación del PAT como el día final de la exposición [P, 1].

Una persona responsable de la universidad venga a la escuela a que le conozcan [P, 3].

Por otro lado, se considera que esta colaboración es idónea para unir la teoría-práctica y conseguir un aprendizaje competencial entre el estudiantado. Además, se realizan tutorías tanto por el profesorado universitario como por el especialista escolar, favoreciendo que sea un aprendizaje más significativo y único.

El hecho de saber que irán a llevarlo a la práctica en una escuela real y que serán acompañados también por un maestro psicomotricista les da a los estudiantes un contexto idóneo para esforzarse más e intentar sacar el máximo de cada uno de los participantes de su grupo [...] este proyecto los impregna un poco más para ver la importancia que es estar bien formado en psicomotricidad y las grandes ventajas que tiene hacer una “buena práctica psicomotriz” en las escuelas de educación infantil [P, 3].

En relación con la opinión de los especialistas sobre la colaboración entre escuela y universidad, coinciden en que el PAT es una oportunidad para innovar en sus aulas, al introducir nuevas propuestas educativas llenas de creatividad y con nuevos enfoques a nivel de organización del espacio y del material. También ha permitido crear experiencias relacionadas con la EF en Infantil implicando al profesorado del centro:

Ayuda al hecho que la escuela no pierda interés ni motivación hacia la psicomotricidad. A hacernos reflexionar en los claustros, en cómo hacemos la difusión de la noticia hacia los familiares de la escuela. Incluso a crear nuevos proyectos de psicomotricidad que tienen sus orígenes en el PAT, como las propuestas de instalaciones artísticas de las jornadas culturales anuales [M, 1].

En referencia al impacto del PAT en la programación didáctica de la escuela, algunos docentes han adquirido la estructuración de los contenidos de desarrollo psicomotor de la universidad y han remodelado aquellos que impartían en sus clases con los niños y niñas. Han podido realizar una formación continua de la disciplina gracias a esta colaboración entre universidad y escuela. Además, esta conexión de centros ha estado muy bien aceptada por la comunidad educativa.

Para nuestra escuela comporta una valoración positiva dentro del municipio el hecho de tener una colaboración universidad-escuela. Somos una escuela pequeña de extrarradio y esta colaboración comporta una valoración por parte del resto de escuelas del municipio [M, 7].

La 4ª variable sobre las familias, algunos especialistas perciben que estas están muy sensibilizadas con el proyecto; en algunos casos, el PAT es explicado en las reuniones de inicio de curso. No obstante, también hay casos donde no vienen muchos grupos de estudiantes universitarios y dificulta hacer una gran difusión hacia los padres y madres. Este hecho es debido a que el estudiantado es el que escoge un centro de los 15 que se le ofrecen y en algunos casos hay escuelas que no son tan escogidas como otras, debido a que puede que se encuentren en un municipio alejado de la universidad, el horario que ofrece el centro al estudiantado es más difícil de combinar con su horario académico, etc.

En nuestra escuela la repercusión es poca, ya que son muy pocos los alumnos que disfrutan. Los padres pueden ver la noticia en el bloc. En todo caso, siempre ayuda a mejorar la idea de la sesión de psicomotricidad que tienen los padres y familiares [M, 10].

No obstante, estos docentes coinciden en que es una herramienta crucial para visibilizar la EF en Infantil en las familias y conocer la importancia del juego libre y simbólico.

Sé que las familias muestran interés y les gusta que hagamos psicomotricidad en la escuela. Ven que les aporta a los niños y le dan valor. Una vez cada dos o tres cursos hacemos una sesión vivenciada para las familias y se quedan con ganas de hacer más [M, 6].

En la última variable asignatura, el profesorado universitario coincide en que se requiere un gran esfuerzo por parte de los tres participantes que la componen (estudiantado, especialista y profesorado). No obstante, es una experiencia de innovación muy recomendable ya que ayuda a generar un gran aprendizaje real en el estudiantado en su formación inicial; y aporta mucho conocimiento tanto al maestro y la maestra como al profesorado.

Como profesora, las tutorías me parecen el momento más enriquecedor y que me aporta mucho aprendizaje. Por un lado, al inicio cuesta y normalmente nunca en la primera tutoría les dices que está todo bien. Necesitan cambiar mucho el chip ya que vienen con propuestas muy directivas. Pero cuando ven por donde tienen que ir, lo entienden, cambian el chip y entonces comienza la creatividad e implicación. A partir de entonces vienen con muchas propuestas que en algunas ocasiones me sorprenden y no paro de aprender [P, 2].

Por último, valoran muy positivamente que se haya podido crear una red de especialista de EF y psicomotricistas para llevar a cabo este proyecto ya que permite que exista esta conexión entre la teoría explicada en la formación inicial y la práctica desarrollada por docentes expertos en esta disciplina.

No obstante, el contacto con los centros educativos muestra que no siempre docentes de educación infantil o especialistas de EF se sienten suficientemente preparados para impartir estas áreas en niños y niñas de 0 a 8 años durante su desarrollo profesional. Lo que conlleva a investigar y aplicar intervenciones innovadoras que diagnostiquen y aporten mejoras.

4 DISCUSIÓN

Esta investigación reporta similitudes con los estudios de Sabariego *et al.* (2019), Eizaguirre, Altuna y Fernández Fernández (2018) y Manrique-Arribas (2017), al considerar que es necesario buscar contextos de aprendizaje fuera del aula universitaria para la mejora de la formación inicial del alumnado; esto es debido a que se crean espacios reflexivos, permitiendo al estudiantado estar en contacto con profesionales y poder observar realidades escolares a la vez que están cursando la asignatura. Por lo tanto, este proceder se considera una buena opción para el aprendizaje participativo-guiado y la promoción de la reflexión en y sobre la propia práctica.

Además, los docentes de este estudio remarcan que el estudiantado adquiere unas actitudes de responsabilidad y compromiso, relacionados con los valores expuestos por Guilarte, Marbán y Miranda (2008); por ello, se acercaría al concepto

de crear aprendizajes con valor y personales que podrán ser transferibles en su futuro profesional (ATIENZA; VALENCIA; DEVÍS, 2018; ESTEBAN-GUITART *et al.* 2020).

Paralelamente, es una experiencia motivadora para el estudiantado, coincidiendo con varios autores (ATIENZA; VALENCIA; DEVÍS, 2018; MANRIQUE-ARRIBAS, 2017; PASCUAL-ARIAS; LÓPEZ-PASTOR; HAMODI, 2019), ya que tienen que diseñar una propuesta de EF para posteriormente realizarla con niños y niñas de un contexto escolar; además, en el caso de este estudio, se valora positivamente la tutorización por parte de un especialista activo que les va acompañar en la clase práctica creada por el estudiantado, y sobre todo va a ser relevante el *feedback* posterior a la sesión, a la vez que es coherente con los contenidos desarrollados por el profesorado universitario.

Otro aspecto para destacar de estos resultados es la gran aceptación que tiene el trabajo en grupo ya que les permite dialogar, consensuar y compartir los conocimientos teórico-prácticos de una forma significativa y competencial, coincidiendo con los estudios de Barba Martín, Martínez y Torrego (2012). Son experiencias grupales que les proporcionan una formación más cercana al contexto laboral (ARGÜELLES, 2020).

En relación al conocimiento que adquieren las y los estudiantes sobre el área de EF en la etapa infantil, esta vivencia les permite atender las capacidades intrapersonales e interpersonales de un grupo de niños y niñas entre 0 y 8 años, siendo una herramienta clave para su adecuado desarrollo global, a nivel motor, cognitivo, emocional y relacional (CAÑABATE; COLOMER; OLIVERA, 2018).

Referente al impacto que genera en los docentes, se percibe una valoración positiva coincidiendo con el estudio de Martínez-Mínguez, *et al.* (2019) donde se reporta que es una vivencia que despierta interés en el profesorado universitario, pudiendo replicar algunos aspectos del diseño del proyecto en sus asignaturas. En relación con los centros educativos, como exponen Eizaguirre, Altuna y Fernández Fernández (2018), es necesario una buena coordinación en el equipo docente para estar más disponibles a un cambio pedagógico y organizativo; es debido a que cuando se trabaja de forma colaborativa se aprende a dar y recibir ayuda, a compartir las ideas y escuchar la de otros, negociar diferencias y construir nuevas interpretaciones del conocimiento (CONDE; SHUM, 2009). Esto provoca alcanzar metas superiores de aprendizaje y estar más motivados que si se trabajara solo (GILLIES, 2004). Además, la estabilidad de la plantilla de maestros y maestras es un aspecto clave para poder desarrollar esta nueva mirada hacia el área de EF en la etapa de Educación Infantil.

Referente a una baja de implicación de las tutoras de infantil, es un aspecto para mejorar y como expone Robinson (2019) en su estudio con educadoras de párvulos, la identidad profesional se construye por una multiplicidad de elementos. Para producir un cambio significativo en estas tutoras, es importante conseguir una constante interacción con los pares y actores de la comunidad educativa a la que se pertenece, fomentando la reflexión conjunta y de esta forma contribuyendo en su desarrollo personal como profesional.

En relación con el papel de las familias en el proyecto, esta experiencia educativa permite acercarlas a las aulas de infantil, debido al interés que despierta en los niños y niñas estas sesiones de EF. Como reportan Vallespir-Soler y Morey-López (2019), es necesario abrir nuevas vías de participación e implicación de las familias caracterizadas por propuestas educativas significativas, sostenibles y perdurables en el tiempo y en recursos.

Por último, la creación de una red de especialistas en EF y psicomotricidad colaboradora de este proyecto es valorada de forma positiva y necesaria para realizar conexiones entre la teoría y la práctica. Estos resultados coinciden con algunos de los elementos de Esteban-Guitart *et al.* (2020) vinculados a la personalización educativa. Por lo tanto, es necesario tenerlos en cuenta durante la formación inicial de estudiantado y permanente de docentes universitarios y de escuela (a nivel individual y entre compañeros), para dar seguridad a quien imparte áreas con profunda intervención práctica. Nos estamos refiriendo a: la consideración de identidades en curso y (co)construcción de los aprendices como vehículo de movilización e implicación-conexión con las competencias y objetivos; los procesos personales y dialógicos sociales de reflexión; la responsabilidad y capacidad para tomar decisiones en los distintos momentos del proceso de aprendizaje; y al acompañamiento como relación pedagógica basada en el apoyo, seguimiento y retroalimentación.

5 CONCLUSIONES

El presente estudio ha partido de un objetivo principal que era el de analizar la percepción de los maestros y maestras psicomotricistas y del profesorado universitario sobre el impacto del PAT en contextos de aprendizaje universitario y escolar colaborativos. Se puede verificar un elevado impacto del proyecto en aspectos claves como sería la mejora del estudiantado universitario en sus competencias profesionales de EF en Infantil y la creación de conocimientos auténticos y reales a partir de la conexión de los dos contextos (universidad y escuela).

En relación con el impacto generado específicamente en la escuela, se percibe reconocimiento por parte de la comunidad educativa del área de EF en Infantil como disciplina idónea para la mejora del desarrollo global del niño y niña. Esta visibilización de la práctica de EF en la etapa de 0 a 6 años ha generado cambios significativos e innovadores en las escuelas en relación con el aumento de horas en las clases de EF, una mayor flexibilización de horarios, la presencia de esta área en Infantil en el Proyecto Educativo de centro o el aumento de formación continua del claustro vinculada a esta disciplina. No obstante, se ha percibido una necesidad de crear más contacto o presencialidad tanto de los y las estudiantes como del profesorado universitario en la escuela, para generar una mayor conexión de todos los agentes educativos. Además, la diferenciación de participación de grupos del PAT en los distintos centros educativos; ha ocasionado una mayor o menor difusión en su centro escolar.

Por otro lado, el impacto generado específicamente en la universidad ha sido positivo ya que ha permitido la personalización del aprendizaje en el estudiantado,

aunque se es consciente de que el calendario de esta asignatura es limitado para la realización de las distintas fases del proyecto.

Otro aspecto para destacar favorablemente de este contexto de aprendizaje colaborativo es que ha unificado investigaciones llevadas a cabo desde el Grupo de Investigación de Educación Psicomotriz (GREP) con intervenciones educativas innovadoras, desde el Grado en Educación Infantil (UAB), siendo un ejemplo relevante para seguir afirmando la necesidad de crear más espacios de unión entre la escuela y la universidad, dentro de la formación inicial del profesorado. Espacios de unión que potencian la reflexión y ayudan a construir identidades laborales o profesionales que contribuyen al desarrollo profesional y al aprendizaje en los entornos educativos.

Como aspectos limitadores de este estudio, faltaría la mirada del alumnado que participa en el proyecto y también la voz de la comunidad educativa (familias, equipo directivo, claustro y niños y niñas) para completar los resultados del proyecto; no obstante, esta línea de investigación presentada abre diferentes caminos para continuar trabajando dentro del contexto universitario y escolar, permitiendo continuar mejorando estos lazos de unión entre la teoría y la práctica, desde una mirada educativa e investigadora.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, Ibis. Evaluación del aprendizaje: Una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. **Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa**, v. 6, n. 14, p. 235-272, 2008. DOI: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i14.1270>

ÁLVAREZ-ARREGUI, Emilio. ARREGUIT, Xavier. El futuro de la universidad y la universidad del futuro. ecosistemas de formación continua para una sociedad de aprendizaje y enseñanza sostenible y responsable. **Aula Abierta**, v. 48, n. 4, p. 447-480, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.4.2019.447-480>

ARGÜELLES, Vanessa. Sociedad, universidad, empresa y talento en momentos de cambio. Aprender y desaprender para volver a emprender. **Aula Abierta**, v. 49, n. 3, p. 325-338, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.325-338>

ATIENZA, Rodrigo; VALENCIA, Alexandra; DEVÍS, José. Experiencias de evaluación en Educación Física. Una aproximación desde la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, v. 44, n. 2, p. 127-147, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>

BARBA MARTÍN, José Juan; MARTÍNEZ, Suyapa; TORREGO, Luís. El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. **Revista de Docencia Universitaria - REDU**, v. 10, n. 1, p. 123-144, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6125>

BISQUERRA, Rafael. **Metodología de la investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 2014.

CAÑABATE, Dolors; COLOMER, Jordi; OLIVERA, Javier. Movement: A Language for Growing. **Apunts. Educación Física y Deportes**, n. 134, p. 146-155, 2018. DOI: [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.11](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.11)

CANO, Elena. (ed.). **Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red**. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona. 2012.

COLL, César; ESTEBAN-GUITART, Moisés; IGLESIAS, Edgar. **Aprenentatge amb sentit i valor personal**. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa. Barcelona: Graó, 2020.

CONDE, Angeles, y SHUM, Grace. Entornos virtuales asíncronos como contextos de aprendizaje colaborativos. **Investigación en la escuela**, n. 67, p. 81-96, 2009. Disponible en: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7128>. Consultado el: 13 feb. 2022

EIZAGIRRE, Ana; ALTUNA, Jon; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Idoia. Los entornos activo-colaborativos de aprendizaje como buenas prácticas en el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional de la Comunidad autónoma del País Vasco. **Educator**, n. 54, v. 2, p. 331-349, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.880>

ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR. **Declaración conjunta de los ministros europeos de enseñanza**. Bolonia, 19 de junio de 1999. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>. Consultado el: 24 feb. 2022

ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR. Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. **“Berlín 2003 - Educación Superior Europea”** Berlín, 19 de septiembre de 2003. Disponible en: <https://www.unibasq.eus/wp-content/uploads/2017/10/EEES-Berlin-ES.pdf>. Consultado el: 24 feb. 2022

ESTEBAN-GUITART, Moisés; IGLESIAS, Edgar; GONZÁLEZ-PATÍÑO, Javier; GONZÁLEZ-CEBALLOS, Irene. La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un ejemplo ilustrativo. **Aula Abierta**, n. 49, v. 4, p. 395-404, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.395-402>

EURYDICE - EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE . **Competencias clave**, v. 5. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Disponible en: [Las competencias clave - Publicaciones - Ministerio de Educación y Formación Profesional \(educacion.gob.es\)](https://www.educacion.gob.es/publicaciones/ministerio-de-educacion-y-formacion-profesional). Consultado el: 2 de febrero de 2022

GIBBS, Graham. **El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa**. Madrid: Morata, 2012

GILLIES, Robyn. The effects of communication training on teachers 'and students 'verbal behaviours during cooperative learning. **International Journal of Educational Research**, v. 41, n. 3, p. 257-279, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.004>

GRANT, Peggy; BASYE, Dale. **Personalized learning: A guide to engaging students with technology**. Arlington, VA: International Society for Technology in Education, 2014.

GUILARTE, Cristina; MARBÁN, José María; MIRANDA, Sergio (coord.). **Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2008. Disponible en: https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/20641/Principios_basicos_guias_docentes_eees_uva-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Consultado el: 14 nov. 2021

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos; BAPTISTA, Pilar. **Metodología de la investigación**. México: McGraw-Hill. 2014.

JIMÉNEZ, Viviana E.; COMET, Cornelio. Los estudios de casos como enfoque metodológico. **ACADEMO - Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades**, v. 3, n. 2, 2016. Disponible en: <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54/52>. Consultado el: 24 feb. 2022

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **El aprendizaje cooperativo en el aula**. Barcelona: Paidós, 1999

LATORRE, Antonio; DEL RINCÓN, Delio; ARNAL, Justo. **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona: Experiencia, 2003.

MANRIQUE-ARRIBAS, Juan Carlos. El potencial de los Proyectos de Aprendizaje tutorados en la formación inicial del profesorado. **Infancia, Educación y Aprendizaje**, v. 3, n. 2, p.36-41, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.696>

MARTÍN, Xus; PUIG, Josep Maria; PALÓS, Josep; RUBIO, Laura. Enhancing the quality of service-learning practices. **Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica**, v. 36, n. 1, 111-128, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14201/et201836111128>

MARTÍNEZ, Margaret. Key design considerations for personalized learning on the web. **Educational Technology & Society**, v. 4, n. 1, p. 26-40, 2001. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.4.1.26>. Consultado el: 24 oct. 2021.

MARTÍNEZ CLARES, Pilar; GONZÁLEZ-LORENTE, Cristina; REBOLLO, Nuria. Competencias para la empleabilidad: un modelo de ecuaciones estructurales en la Facultad de Educación. **Revista de Investigación Educativa**, v. 37, n. 1, p. 57-73, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.343891>

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, Lurdes; FLORES, Gonzalo. Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. **RIDU. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, n.8, v.1, p. 29-50. 2014. Disponible en: <https://doi.org/10.19083/ridu.8.371>. Consultado el: 20 de septiembre de 2021.

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, Lurdes; ROTA, Josep; ANTON, Montse. **Psicomotricitat, Escola i Currículum**. Barcelona: Octaedro. 2017.

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, Lurdes *et al.* Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, n. 12, v. 1, p. 59-84. 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.15366/10.15366/rie2019.12.1.004>. Consultado el: 20 de septiembre de 2021.

MEYER, Verena. **Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Sohanguve: a case study**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SUSTAINABILITY OF WATER RESOURCES, 7, 2002. Western Australia: Murdoch University, 2002. [resumen].

MINGUILLÓN, Julià; MOR, Enric; SANTANACH, Francesc; GUÀRDIA, Lourdes. Personalización del proceso de aprendizaje usando learning objects reutilizables. **Revista de Educación a Distancia (RED)**, N. Monográfico IV, p. 1-14, 2005. Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/24491>. Consultado el: 6 jul. 2022.

OCDE - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Definition and Selection of key Competences: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo): Background Paper**, 20021. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>. Consultado el: 24 feb.2022

PASCUAL-ARIAS, Cristina; LÓPEZ-PASTOR, Víctor M.; HAMODI, Carolina. Proyecto de innovación docente: la evaluación formativa y compartida en educación. resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 12, n.1, p. 29-45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.002>

PAUL, Raul; ELDER, Linda. **Critical Thinking: tools for taking charge of your learning & your life**. [S.l.]: Prentice Hall Publishing, 2012.

PÉREZ GUERRERO, Javier; AHEDO RUIZ, Josu. La educación personalizada según García Hoz. **Revista Complutense De Educación**, v. 31, n. 2, p. 153-161, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5209/rced.61992>

PERRENOUD, Philippe. **Diez nuevas competencias para enseñar**. Barcelona: Graó. 2004.

ROBINSON, María Soledad. **Construcción de la identidad profesional de la educadora de pávulos principiante en diferentes centros de educación infantil**: estudio de caso. Tesis doctoral (Doctorado en Educación) - Departament de Pedagogia Aplicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2019. Disponible en: <https://www.tdx.cat/handle/10803/668005#page=1>. Consultado el: 24 abr. 2022

SABARIEGO PUIG, Marta; RUIZ BUENO, Antonio; CANO HILA, Ana; SÁNCHEZ MARTÍ, Angelina. Contextos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento reflexivo en educación superior. **Revista Panamericana de Pedagogía**, n. 28, p. 87-106, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i28.1665>

SIMONS, Helen. **El estudio de caso**: teoría y práctica. Madrid: Morata. 2011.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata. 2005.

TARABINI, Aina. ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. **Revista de Sociología de la Educación-RASE**, v. 13, n. 2, p. 145-155, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

VALLESPIR-SOLER, Jordi; MOREY-LÓPEZ, Mercè. La formación del profesorado de educación primaria respecto a la participación de las familias. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 22, n. 3, p. 77-92, 2019. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.389251>

WALSH, Kate; GORDON, Judith, R. Creating an individual work identity. **Human resource management review**, v. 18, n. 1, p. 46-61, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2007.09.001>

Resumo: Atualmente no ensino superior é necessário criar mais experiências de aprendizagem que vinculem a teoria à prática. O objetivo deste estudo é analisar a percepção dos professores sobre o impacto de projetos cotutoriais em ambientes universitários de aprendizagem da Educação Física na Educação Infantil no contexto espanhol. A amostra é composta por 11 educadores e três professores. Foi realizado um estudo de caso intrínseco dentro do paradigma interpretativo, por meio de um relato reflexivo, analisando oito questões qualitativas. Os resultados mostram influência em: alunos e crianças, professores, colaboração escola-universidade, famílias e disciplina universitária. Como conclusões, detecta-se um impacto na melhoria das competências profissionais de EF dos estudantes e na criação de uma aprendizagem significativa no contexto universitário. Nas escolas, referiu-se o aumento do reconhecimento da EF na Educação Infantil pela comunidade educativa e o aumento da formação permanente no corpo docente.

Palavras-chave: Educação Superior. Corpo Docente. Inovação. Aprendizagem Baseada na Experiência.

Abstract: Today's higher education needs to create more learning experiences that link theory with practice. The objective of study is to analyse teachers' perception about the impact of co-tutored projects in university learning environments of Physical Education in Early Childhood in the Spanish context. The sample is made up of 11 male teachers and three female teachers. An intrinsic case study has been carried out within the interpretive paradigm, through a reflective report, analysing eight qualitative questions. Results show influences on: students and children, teachers, school-university collaboration, families and university subject. As conclusions, an impact is detected in the improvement of the PE professional competences of the student body and the creation of meaningful learning in the university context. In schools, he has referred to the increased recognition of PE in Early Childhood by educational community and the increase in continuous training in the teaching staff.

Keywords: Higher Education. Teacher. Innovation. Experiential Learning.

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado em *Open Access* bajo la licencia *Creative Commons Attribution* 4.0 International (CC BY 4.0), que permite su uso, distribución y reproducción en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original. Más información en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran que no existe ningún conflicto de intereses en este trabajo.

CONTRIBUCIONES DE LOS AUTORES

Carolina Nieva Boza: Conceptualización; análisis formal; Investigación; visualización; administración del proyecto; metodología; redacción.

Lurdes Martínez Mínguez: Conceptualización; Investigación; administración del proyecto; redacción.

Laura Moya Prados: Análisis formal; Investigación; metodología; redacción.

FINANCIACIÓN / AGRADECIMIENTOS

Esta experiencia forma parte de un proyecto de investigación competitivo subvencionado: Autoevaluación de competencias de los estudiantes y desarrollo profesional de los maestros/as. Mejora de la práctica e innovación docente trabajando por proyectos de aprendizaje psicomotores co-tutorados universidad-escuela. Convocatoria de Ayudas de investigación para la mejora de la formación inicial de maestros/as de AGAUR-Cataluña. Referencia: 2017-ARMIF-00013.

CÓMO CITAR

NIEVA, Carolina; MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, Lurdes; MOYA PRADOS, Laura. Proyectos co-tutorados de Educación Física entre Universidad y Escuela como contextos de aprendizaje colaborativos. **Movimento**, v. 29, p. e29015, jan./dic. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.126305>

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

Alex Branco Fraga*, Elisandro Schultz Wittizorecki*, Mauro Myskiw*, Raquel da Silveira*

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil.