




LA PARTICIPACIÓN Y REFLEXIÓN DEL ALUMNADO EN PROYECTOS DE COLABORACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

*THE PARTICIPATION AND REFLECTION OF STUDENTS IN
UNIVERSITY-SCHOOL COLLABORATION PROJECTS IN PHYSICAL
EDUCATION* 

*A PARTICIPAÇÃO E REFLEXÃO DOS ESTUDANTES EM PROJETOS
DE COLABORAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA NA ÁREA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.144313>

 **Lurdes Martinez Minguez*** <lurdes.martinez@uab.cat>

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

* Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, Catalunya, Espanha.

Resumen: Las aulas democráticas facilitan situar estudiantes críticos en el centro del proceso de aprendizaje desarrollando prácticas reales evaluadas por diferentes agentes durante la formación inicial del profesorado de educación física. El objetivo es analizar la percepción del alumnado sobre su participación en propuestas educativas en el nivel infantil consideradas “buenas prácticas” que permitan la colaboración universidad-escuela para la adquisición de un aprendizaje competencial y reflexivo. La metodología es cualitativa, participando cuatro universidades españolas con la realización de entrevistas semiestructuradas a estudiantes seleccionados con muestreo por casos extremos. Los resultados reportan que el alumnado percibe su participación reflexiva y crítica en una situación educativa real solucionando los problemas *in situ*; la importancia del acompañamiento del mentor de las escuelas; la toma de consciencia del nivel de adquisición de competencias a través de la autoevaluación y el *feedback* recibido. Como conclusión, los estudiantes consideran que esta buena práctica les permite sentirse suficientemente competentes para poder impartir educación física en infantil.

Palabras clave: Práctica reflexiva. Pensamiento crítico. Aprendizaje basado en la experiencia. Autoevaluación

Received on: 29 Nov. 2024
Approved on: 17 Dec. 2024
Publicado en: 31 jul. 2025



This is an article published
in open access under
the Creative Commons
Attribution 4.0 (CC BY 4.0)

1 INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XX, se incorporó la visión crítica a propuestas pedagógicas en el campo específico de la educación física (EF) (Devís-Devis, 2006; Fernández-Balboa, 1995; Kirk, 1986; Kunz, 1991; Tinning, 1988; Soares *et al.*, 1992). Las pedagogías críticas velan por que los sistemas educativos compensen las desigualdades y sean motor de transformaciones sociales. Según Giroux (1990) y Freire (1998), para que los educadores de estos sistemas puedan realmente emanciparse, el alumnado debe estar en el centro del proceso educativo a través de prácticas basadas en el aprendizaje dialógico, valores democráticos y relaciones igualitarias. Otros autores (Burbules, 2016; Kirk, 2019, 2020; Philpot, Ovens y Smith, 2019) se preguntan hasta qué punto las prácticas corporales y los profesionales de la educación física pueden contribuir a mejorar el bienestar y la calidad de vida en entornos desfavorecidos.

Para Philpot, Ovens y Smith (2019) las relaciones entre docentes y estudiantes en la formación inicial de profesorado de educación física (FIPEF) deben basarse en la confianza y el cuidado a través de pedagogías democráticas. Las aulas democráticas y participativas son las que facilitan centrar el aprendizaje en el estudiante (Navarro; Arufe; Sancosmed, 2015), fomentando el pensamiento crítico, reflexivo, activo y responsable, y desarrollando competencias profesionales y transversales (Pallisera *et al.*, 2010).

La educación debe hacer libres a las personas y así poderse convertir en agentes de cambio social (Freire, 1970, 1998; Giroux, 1990).

Siguiendo a Burbules (2016), no se trata de centrarse únicamente en desarrollar la capacidad crítica, sino en proporcionar a los estudiantes las habilidades necesarias para ser agentes de cambio eficaces. Su fuerza transformativa debe desarrollarse en las instituciones donde trabajen por lo que deben conocerlos muy bien mientras están en FIPEF. Según Bozu (2010), es a partir de la experiencia real en contextos educativos que se produce un proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores y actitudes durante la formación inicial, y se construye el propio estilo docente. Siguiendo a Philpot, Ovens y Smith (2019) para incorporar pedagogías críticas en la formación inicial en general y concretamente en FIPEF, es necesario que los docentes de educación superior estén conectados con los entornos escolares de EF.

Consideramos que generalmente son insuficientes las asignaturas y créditos de educación superior que conectan la formación universitaria impartida con el rol profesional del futuro maestro o maestra que aseguran la adquisición de competencias profesionales. Algunas causas se refieren a la reducida cantidad de créditos destinados en los planes de estudio al Prácticum, a las metodologías docentes utilizadas o a la evaluación realizada durante el proceso formativo. Por ello, se considera necesario investigar sobre los efectos de desarrollar prácticas en situaciones reales durante FIPEF para facilitar el desarrollo de competencias profesionales, acercando el mundo académico al profesional.

Si queremos profesionales críticos, debemos evitar que se sobrevalore más la tarea diseño-administrativa que la práctica-académica o los productos ante los procesos. Se trata de desarrollar competencias demostrables en el mundo real a partir de aprendizajes significativos, planteando supuestos de problemas y conflictos que deben resolver y guardan gran fidelidad con situaciones auténticas que afrontarán en su futuro desarrollo profesional (Monereo; Sánchez-Busqués; Suñé, 2012).

La implementación de modelos competenciales desafía a las instituciones de Educación Superior (ES) a una reformulación de las metodologías docentes, para avanzar hacia la implementación de estrategias activas y el rediseño de los enfoques evaluativos (Garduño Durán, 2023). Cano (2007), apunta que se necesitan metodologías activas, participativas y significativas a través de casos, proyectos, simulaciones, prácticas, etc., que actúen como “buenas prácticas”. Pero ¿qué actividades o técnicas de aprendizaje pueden considerarse “buenas prácticas” (B-P) favoreciendo la adquisición de competencias profesionales en la FIPEF? Existen diversas experiencias de metodologías activas llevadas a cabo en la ES, como son el Aprendizaje-Servicio (Martín *et al.*, 2018) y los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT). Para Álvarez (2008), en los PAT se 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.

Por otro lado, la implementación de modelos competenciales también supone desafíos en relación con la evaluación. No debemos olvidar que las actividades de aprendizaje, las competencias, la planificación, la metodología y las formas de evaluación transmiten una ideología determinada. Lorente y Kirk (2013) alertan de las jerarquías y relaciones de poder que acompañan a la evaluación y la calificación en las instituciones educativas.

La evaluación es más efectiva cuando los estudiantes y el profesorado comparten la responsabilidad de esta. Es en las aulas democráticas donde se pueden emplear prácticas de evaluación diseñadas para abordar las diferencias jerárquicas de poder mediante la evaluación a través del diálogo, el respeto mutuo y realizar una toma de decisiones compartida (Philpot; Ovens; Smith, 2019). Hay una tendencia a reproducir los patrones o experiencias previas de evaluación que se han vivido. Para Lorente y Kirk (2013) si queremos que los maestros de educación física apliquen una evaluación basada en principios democráticos en sus clases, es necesario que previamente las desarrollen en sus estudios de FIPEF. Esto se consigue si otorgamos al alumnado un papel cada vez más protagonista (Navarro; Arufe; Sancosmed, 2015), y se dispone de un profesorado que sea valiente en implementar procesos de evaluación formativa, compartida y de autoevaluación (López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Manrique-Arribas, *et al.* 2010).

Quizás ha llegado el momento de implicar realmente al estudiante, no solo en la responsabilidad para desarrollar competencias, sino también para evaluarlas

en uno mismo. Enseñar al estudiantado a autoevaluarse debería de ser un objetivo instruccional (Grayson, 2014; Panadero; Alonso-Tapia, 2013), sin embargo, la autoevaluación no es una estrategia de evaluación muy extendida en nuestra ES (Ibarra; Rodríguez, 2014). Así, Fraile, Pardo y Panadero (2015), después de analizar 1789 guías docentes de 40 facultades españolas del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, encontraron que solamente en el 13,14% se utilizaba autoevaluación. Algunos estudios (Martínez-Mínguez; Flores, 2014) muestran que el discente no se siente suficientemente preparado para realizarla, recomendando diseñar una práctica guiada y progresiva a medida que avanzan cursos durante su formación inicial. Otra posible causa de la no utilización de la autoevaluación podría ser la falta de instrumentos útiles, validados y eficaces que den confianza al alumnado y que realmente le aporten información, tanto de sus éxitos como de sus déficits, así como posibles soluciones para conseguirlos (Asún, 2015).

Para Álvarez (2008), la evaluación orientada al aprendizaje debe apoyarse en tres aspectos fundamentales: plantear las actividades de evaluación como tareas de aprendizaje; implicar al estudiantado en la evaluación; ofrecer los resultados de la evaluación a modo de *feedback*.

Por otro lado, los PAT se basan en una evaluación formativa cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se desarrollan (López-Pastor, 2009). La evaluación debe formar parte del propio proceso de formación con un *feedback* continuo que informe al estudiante en qué punto de su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias se encuentra (Castejón; Santos-Pastor; Cañadas, 2018; Martínez-Mínguez; Flores, 2014). Algunos estudios muestran la satisfacción del alumnado a través del *feedback* recibido concretamente a partir de la coevaluación en PAT (Martínez-Mínguez *et al.*, 2019) o en general (Galván; Farías, 2018; Gómez; Quesada 2017; Fuentes-Diego; Salcines, 2018).

Autores como San Martín (2012) y Martínez-Mínguez *et al.* (2019) afirman que el estudiantado exponía que la mayor potencialidad de su aprendizaje proviene del valor del *feedback*, al permitirles ser más conscientes de la calidad de su aprendizaje, reflexionar y, también, aprender de los errores cometidos. Panadero y Lipnevich (2020), apuntan que es importante que la información ofrecida en el *feedback* sea de calidad, adaptada a las características del alumnado y que pueda ser utilizada durante su proceso de aprendizaje.

A través de todas las premisas aportadas, se plantea un estudio sobre la pedagogía crítica en la formación inicial del docente, con el objetivo de analizar la percepción del alumnado sobre su participación en propuestas educativas de educación física en infantil consideradas “buenas prácticas” que permitan la colaboración entre universidad y escuela para la adquisición de un aprendizaje competencial y reflexivo.

2 METODOLOGÍA

Este estudio se encuentra dentro del paradigma interpretativo debido a que su finalidad es conocer y profundizar en la realidad de un contexto específico (Hernández; Fernández; Baptista, 2014; Latorre; del Rincón; Arnal, 2003).

Se basa en un estudio de caso, ya que pretende analizar las particularidades de un fenómeno específico, queriendo discernir en una mayor comprensión de un suceso concreto (Simons, 2011); este estudio busca profundizar en cuatro B-P realizadas en cuatro universidades del estado español.

2.1 CONTEXTUALIZACIÓN

Se presentan las cuatro B-P llevadas a cabo en una asignatura obligatoria en cada una de las siguientes universidades: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB); Universitat de Girona (UdG); Universitat de Vic (UVic) y Universidad de Zaragoza (Unizar).

- Caso UAB. Asignatura: Educación Corporal y Psicomotriz II, último curso. La B-P es la realización de un Proyecto de Aprendizaje Psicomotriz Co-Tutorado (PAPCo-T), organizado en las siguientes fases: a) el profesorado introduce un marco teórico de la psicomotricidad; b) en grupos de cuatro a seis, los estudiantes diseñan una sesión de intervención psicomotriz para niños de un contexto real; cada grupo visita una escuela de su elección y el maestro-psicomotricista les acompaña; c) se realiza una sesión práctica en la universidad y al final hay una retroalimentación de los demás estudiantes y del profesor; d) cada grupo desarrolla la sesión con niños en la escuela seleccionada y el profesor-psicomotricista proporciona retroalimentación sobre su sesión; e) cada grupo realiza una exposición final presentando su PAPCo-T a sus compañeros.
- Caso UdG. Asignatura: Expresión Corporal; Psicomotricidad y Aprendizaje, segundo año. La B-P es un proyecto formado por estas fases: a) el profesorado presenta los fundamentos teóricos del desarrollo psicomotor y la intervención psicomotriz; b) cada grupo de estudiantes realiza el diseño e implementación de una sesión de intervención psicomotriz cooperativa en un contexto real coevaluado por el docente de una escuela. Las tareas son co-tutorizadas por el instructor de la asignatura y el psicomotricista de la escuela donde se desarrollará la sesión.
- Caso UVic-UCC. Asignatura: Desarrollo Psicomotor, segundo curso. La B-P es la participación en un proyecto de intervención psicomotriz en un colegio ordinario, mediante un proyecto de Servicio de Aprendizaje dirigido a mejorar la calidad de la observación de la conducta de los niños y las actitudes para la intervención. Los alumnos participan en una sesión semanal de intervención psicomotriz con el mismo grupo de niños de cinco años y alternan dos roles: participar en la sesión y observar el desarrollo psicomotor de dos niños. En otra sesión semanal, los alumnos aprenden los conceptos básicos y las habilidades profesionales para organizar la intervención psicomotriz.

- Caso UniZar. Asignatura: Educación Física en Educación Infantil, tercer curso. La B-P es la realización de una unidad didáctica por grupos y posteriormente llevada a la práctica en un entorno natural; esta propuesta didáctica es acompañada y tutorizada tanto por el profesorado universitario como por el docente de la escuela.

En las cuatro universidades, el alumnado contesta una Escala de Competencias Profesionales Psicomotrices en la Formación Inicial de Maestros (ECPP-FIM), al inicio y al final de la asignatura. Es un instrumento elaborado y validado por Martínez-Mínguez, Moya Prados y Artau-Sabatés (2022) que les permite autoevaluarse en cinco bloques de competencias y 35 subcompetencias relacionadas con: el diseño de una sesión, la intervención del docente, la observación, la reflexión sobre la propia práctica y la relación con la comunidad educativa.

2.2 PARTICIPANTES

Se entrevistaron a 18 estudiantes de las cuatro universidades, concretamente, tres de UVic; cuatro de Unizar; seis de UdG; cinco de UAB. Inicialmente, esta selección parte de los criterios de elegibilidad, con un muestreo por casos extremos (Izcará, 2014), ya que surge de la puntuación máxima y mínima en los resultados de la Escala ECPP-FIM, contemplando el cuestionario inicial y final; esta selección representa 2/3 de la muestra del estudio. Posteriormente, la selección de participantes tuvo que ajustarse siguiendo el criterio de accesibilidad, siendo el 1/3 de esta representación.

2.3 PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

En este estudio se ha llevado a cabo una entrevista semiestructurada, validada por nueve jueces expertos con experiencia en investigación educativa y partiendo de los criterios de validación presentados por Hernández, Fernández y Baptista (2014) sobre la univocidad de la información, la pertinencia de las preguntas con relación al objeto de estudio y su grado de importancia.

Este instrumento está formado por cuatro bloques de contenidos, que son los siguientes: 1º bloque, actividad de B-P; 2º bloque, competencias adquiridas en la Escala ECPP-FIM; 3º bloque, *feedback*; 4º bloque, conclusiones- factores claves de la B-P.

Seguendo las directrices del comité de ética de la Universitat Autònoma de Barcelona, los 18 participantes han sido informados previamente de los objetivos y características de esta investigación y han dado su consentimiento para la realización de la entrevista, aceptando su participación y conociendo la confidencialidad de los datos.

2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Esta investigación ha analizado los datos obtenidos en las 18 entrevistas semiestructuradas a partir de un proceso de categorización deductivo-inductivo (Gibbs, 2012).

Se ha utilizado el *software* NVIVO 14 para realizar este análisis de datos, donde se puede contemplar en la siguiente figura la dimensión del estudio “Los factores claves dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje” y sus cuatro categorías principales. A cada categoría se le ha indicado el número de referencias encontradas en el *software*:

Tabla 1 - Presentación de la dimensión y el número de referencias

Dimensión	Categorías	Número de referencias (ref.)
Los factores claves dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje	1- Participación reflexiva y crítica	93 ref.
	2- Colaboración universidad y escuela	47 ref.
	3- Autoevaluación	54 ref.
	4- Feedback	77 ref.

Fuente: elaboración propia

3 RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados estructurados a partir de las categorías de este estudio. Una vez presentada la voz de los participantes, se introduce la siguiente información: Entrevista, número del participante y universidad (E nº, UAB/ UdG/ UVic o UniZar).

3.1 PARTICIPACIÓN REFLEXIVA Y CRÍTICA

Es la categoría que más referencias ha obtenido (93 ref.), y los entrevistados destacan la importancia del diálogo y de la reflexión crítica con el profesorado sobre situaciones cotidianas y cercanas al ámbito profesional, fomentando un papel activo y de implicación del estudiante a lo largo de la asignatura:

Nos hacía muchos ejemplos [...] No todos los profes te ponen como en la situación real [E1, UdG].

A mí lo que me gusta mucho es cuando hablan desde la experiencia, cuando te cuentan algo que ellos han hecho, o algo real. Y hay asignaturas pues eso, que lamentablemente no es así. [E16, UniZar].

Además, el hecho de compartir un espacio educativo con niños de un centro permite reflexionar sobre la complejidad de una situación de aprendizaje y la importancia de ajustarse a una realidad educativa concreta, permitiendo adquirir herramientas educativas que le pueden ayudar en su desempeño laboral futuro:

Cuando ves a niños en el parque dices “solo están jugando” pero cuando te aproximas, cuando profundizas te das cuenta de que no solo es verlos jugar, sino que hay muchas cosas específicas que deben tenerse en cuenta [E10, UVic].

Es que llevar cosas a la práctica nunca es fácil, se deben de tener en cuenta muchos factores, como las necesidades educativas específicas que puede haber en el grupo (...) el tiempo, que es limitado, el espacio, que también es limitado. Por ejemplo, en la escuela que fuimos nosotros, la sala o espacio donde se hacía la psicomotricidad no era muy grande (...) Eran muchas cosas a las que nos tuvimos que adaptar [E4, UAB].

Según los entrevistados, el profesorado creaba situaciones de reflexión y participación donde el estudiantado tenía que tomar sus propias decisiones, teniendo un papel activo como futuro agente educativo que debe tener confianza en sus creencias y conocimientos:

Al principio nos dejó muy libres [...] pero por qué tan libres si no sabemos lo que debemos hacer [...] pero esta libertad nos ayudó a que nosotros espabiláramos [E6, UVic].

Te pone a ti en el lugar de ¿qué límites y qué capacidades tengo? ¿O qué es lo que debo mejorar? O ¿qué es lo que no conozco y qué tengo que profundizar? [E17, UniZar].

Sí que me fue útil porque reflexioné y me autoevalué. (...) Debemos ser más críticos con nosotros mismos para poder aprender y también saber más sobre cómo realmente eres tú como maestro. [E9, UAB].

En referencia a los participantes de UVic, destacan de forma positiva la experiencia de compartir este proceso de aprendizaje con otros compañeros de la asignatura donde podían observar cómo otros estudiantes intervenían con niños y niñas en una situación educativa, adquiriendo confianza para su futura intervención como docente en un contexto educativo real.

Me ha ayudado mucho [...] veía lo que pensaban y veía las demás personas [...] y decía yo en esto no he pensado o es verdad que debo fijarme más en esto [E14, UVic].

3.2 COLABORACIÓN UNIVERSIDAD Y ESCUELA

Se percibe un acercamiento a una futura situación docente donde el entrevistado reflexiona sobre la complejidad que es atender la diversidad de un grupo-clase y la responsabilidad que debe tener como agente transformador de cambio en las aulas de educación infantil:

Hasta que nosotros no tuvimos que crear la sesión e ir a implantarla, no nos dimos cuenta de cómo se realizaba una sesión práctica. [E13, UdG].

Yo creo que es muy positivo hacer una parte práctica y llevarla a cabo y poder ver y vivir todas las dinámicas que hay dentro de un aula de niños y también todos los problemas que te puedes encontrar en el directo: que se rompe algo, que no sé qué, y todo lo que tú también realmente tienes que improvisar [E5, UdG].

Este acercamiento a una realidad escolar permite el estudiante reflexionar sobre la propia práctica y analizar qué aspectos debe mejorar para su futuro desempeño profesional, a la vez que muestra entusiasmo y una mayor confianza en sí mismo como agente educador:

Aprendí más en la práctica que en la teoría. Y me gustó mucho, porque vas viendo los niveles de desarrollo de cada niño, qué puedes hacer para mejorar, qué competencias tienes tú para poder transmitirlo y mejorar [E10, UVic].

Me sentí muy, muy contenta de poder llevarla a la práctica. Incluso con mis compañeras, también hicimos como una reunión de lo que había pasado, qué nos había funcionado y qué no. Y en el último apartado del trabajo, creo que eran propuestas de mejora, entonces esto nos ayudó a hacer este apartado. [E9, UAB].

Paralelamente, se considera clave que en estas experiencias de unión entre universidad y escuela la asignatura tenga una buena organización y que los docentes les guíen en este proceso democrático y de diálogo:

Sí, en la escuela. Se debe realizar sí o sí, yo creo. No se puede dejar a un lado, porque si no te pones a prueba, realmente no sabes si lo sabes hacer o no. Y también, tampoco se puede dejar de lado el acompañamiento del profesor. [E13, UdG].

Valoran positivamente esta colaboración entre universidad y escuela, ya que les permite relacionarse con más profesionales de la educación, favoreciendo el papel del docente como un agente social y transformador que debe estar en contacto con otros especialistas dentro de su comunidad educativa:

Mueve a muchos profesionales y cuando algo mueve a tantos profesionales siempre sale bien, porque si tú no ves algo lo ve tu compañero (...) es un sistema que obliga a movernos. Y a muchos profesionales con puntos de vista muy diversos. Varios y con muchas experiencias e incluso con el cambio generacional. Hay personas que te aportarán más experiencias, otras que te traerán más concreción de gestión de grupo (...) Y esto es bastante rico [E3, UAB].

3.3 AUTOEVALUACIÓN

En relación con el hecho de contestar el instrumento de autoevaluación ECPP-FIM, los entrevistados coinciden que les ha ayudado a ser más conocedores y críticos dentro de su propio proceso de aprendizaje:

Vi la finalidad de la asignatura y dónde debía de centrarme más. Quiero decir, qué se me daba bien, porque ya lo había trabajado un poco, y qué no tenía idea y quizás tenía que ponerme más [E14, UVic].

Yo creo que fue útil porque eres algo más consciente de cuáles eran las competencias que debía tener un maestro psicomotricista. Porque, al menos yo, al principio, no era nada consciente de cuáles eran las competencias, o de qué forma se tenía que comportar, un psicomotricista con el niño. Esto son cosas que yo antes de la asignatura no me planteaba [E4, UAB].

Además, se sienten capaces de concretar qué competencias específicas son las que han mejorado más y cuáles necesitan continuar formándose en ellas.

Yo, por ejemplo, en el tema objetivos y todo esto voy más floja. Pero en el tema de desarrollar actividades, pienso que tengo más recursos. Entonces, yo me acuerdo de que al inicio de la asignatura me puse cuatro y cinco. Y realmente, en el paso de la asignatura, me he dado cuenta de que no tenía tantos conocimientos como yo creía. Entonces esto ayuda mucho. [E9, UAB].

Porque eres más consciente de lo que has mejorado, de lo que te falta por adquirir, o lo que te hace vulnerable, por así decirlo. Y luego, también, tienes otro panorama de lo que has trabajado y de lo que no [E17, UniZar].

En general, se valora positivamente que este instrumento se conteste en dos momentos de la asignatura (al inicio y al final) ya que les permite una mayor introspección de sus competencias adquiridas:

En principio la realizamos antes de empezar el curso. Entonces, me sorprendió, porque era como: ¿uy, tantas cosas? Pero después,

reflexionando, lo entendí. Un sí, ahora todo tiene sentido. [E13, UdG].

Creo que es acertado hacerlo al inicio para decir cómo te sientes tú en ese momento. Y hacerlo al final para hacer autocrítica, tú mismo y decir vale, no es verdad dónde estabas, sino que estoy aquí. O he mejorado y pienso que estoy aquí ahora. [E9, UAB].

Por último, se valora que es un buen instrumento para utilizarlo en otras ocasiones de la formación inicial e incluso en un futuro próximo como docentes, pudiéndose compartir con los compañeros del claustro.

Lo podría volver a utilizar en un futuro porque es fácil, o sea, que es super intuitivo, también te pone a ti en el lugar de: ¿qué límites y qué capacidades tengo? O ¿qué es lo que debo mejorar? O ¿qué es lo que no conozco y que tengo que profundizar? [E17, UniZar].

Sí, porque yo creo que, el hecho de ser maestra, no quiere decir que... Sí que es cierto que, a más años, más experiencia, pero siempre puedes seguir mejorando. Entonces, responder a este formulario te sirve para darte cuenta de cuáles son tus puntos fuertes, qué puedes mejorar, qué te falta... [E7, UdG].

3.4 FEEDBACK

A partir de las vivencias en los cuatro contextos universitarios, se han hallado 77 referencias de las voces de los entrevistados y se pueden diferenciar tres tipos de *feedback*: hacia el profesorado universitario, el docente de la escuela y entre compañeros y compañeras de la asignatura.

En relación hacia el recibido por el profesorado, se destaca que se han sentido acompañados y guiados, pero sin recibir una solución directa:

Le planteábamos lo que necesitábamos y él no nos decía la solución directamente, sino que nos guiaba un poco, tipo ... recuerdo algún mensaje de: ¿recuerdan a esta clase lo que hicimos? ¿De lo que hablamos? Y entonces como ya te ibas guiando, ya lo acababas encontrando tú. O sea, no es que te daba lo que tenías que poner ya está, sino que te ayudaba a guiarte a ti mismo [E11, UdG].

No, no te daba la solución. Te orientaba, te decía "pues quizás puedes hacerlo así, o quizás podrías buscar en esta página [E16, UniZar].

En conclusión, dentro de estas B-P se valora positivamente el acompañamiento recibido a cada uno de los grupos de trabajo ya que les permite ir avanzando y sentirse seguros en la toma de decisiones que van realizando:

Pienso que sobre todo es el seguimiento de su parte. Es decir, por mucho que tú a los alumnos les pongas lecturas o les cuentes un power o hagas alguna actividad... al tener un seguimiento y unas tutorías... pienso que ayudan mucho. Como siempre decimos que los niños deben tener un proceso de individualidad hacia ellos, creo que hacia nosotros también es interesante hacerlo. Y yo creo que esto es lo que más, el seguimiento de vosotros hacia los alumnos [E5, UdG].

En relación con el docente de las escuelas que acompañaba a los grupos durante la sesión práctica con niños, los entrevistados coincidían que les daba sosiego y quietud, delante de todos los aspectos que debían de coordinar con su grupo de

compañeros; de esta forma se adquirieron vivencias positivas y significativas que podrían ser replicables para su futuro desempeño laboral:

Tenía la tranquilidad de que tenía a un maestro conmigo, aunque estaba haciendo yo libremente la sesión, pero detrás lo tenía por si los niños, tal vez, no tenían la motivación en las propuestas. Tienes más nervios, pero estás con seguridad. Y yo creo que esto es lo que más cuenta, no que yo no vaya preparada, sino que tenga seguridad. [E3, UAB].

Además, este acompañamiento les hacía reflexionar sobre su propia práctica siendo conscientes de aspectos que pensaban que estaban bien pero cuando se implementan en una situación real puede que se puedan mejorar más; es una vivencia que les acerca a dialogar con docentes activos, formándoles para ser un agente social dentro de una comunidad educativa:

Porque a veces piensas que esto es así y estás muy centrada en que está super bien. Y después pues quizás falta algo, y es cuando bajas a la realidad y dices: ostras, pues quizás sí que podría haberlo hecho así. O: mira, eso que pensábamos que no estaba muy bien, pues sí ha sido así. Y también te das cuenta un poquito de los errores o de lo que has hecho bien. Para mí, esto es super necesario, tener esta comunicación con el maestro o la maestra de cómo ha ido [E18, UAB].

Por último, en estas B-P se percibe entre los entrevistados la importancia de este trabajo en grupos para aprender entre ellos y ellas, compartiendo conocimientos y también para reflexionar sobre aquellos aspectos que a lo mejor no se han pensado de forma individual:

A veces te das cuenta de cosas que quizás para ti no eran importantes o no habías contemplado, y alguien lo ve. Esto creo que es muy necesario [E18, UAB].

Creo que cada momento de evaluación nos fue útil de alguna forma, sobre todo la sesión práctica antes de la visita a la escuela, porque nos ayudó a perfilar la propuesta. Yo creo que hay muchas cosas con las que tú no cuentas, y tú quizás no lo ves, y va muy bien que las compañeras, desde una visión de fuera, externa al grupo, dijeran aspectos a mejorar o ideas de cosas que puedes adaptar o hacer mejor [E4, UAB].

4 DISCUSIÓN

Este estudio demuestra que experiencias educativas de B-P que conectan la universidad y la escuela en la ES pueden ser escenarios idóneos para la mejora de la reflexión crítica del estudiante y su participación en el proceso de aprendizaje.

Además, se perciben ciertos matices diferenciadores entre las distintas universidades En Uvic, donde la B-P se focaliza en la mejora de la calidad de la observación de la conducta psicomotriz de los niños, los entrevistados perciben una mejora de esta 3ª competencia profesional en la ECPP-FIM, por encima de las otras competencias. En los otros casos, su percepción está más ligada con las competencias de diseñar una sesión y acompañar al niño en su intervención como docente. Por lo tanto, este estudio, se coincide con Del Pozo (2017) y González-Rivas *et al.* (2021), al reportar que se obtienen mejores resultados cuando los estudiantes ponen en acción esas competencias profesionales en prácticas de situaciones reales. O con

Barba-Martín y López-Pastor (2017) y Molina; Pascual-Arias y López-Pastor (2022), donde el estudiantado percibe una mayor adquisición de una competencia específica cuando participa en un proceso de enseñanza aprendizaje con un contexto educativo real.

Paralelamente, estos resultados están próximos a los que Kirk (2019, 2020) nombra enfoques de pedagogías críticas del afecto (Hellison, 1995; Oliver; Hamzeh; McCaughy, 2009; Hastie; Buchanan, 2000) porque trabajan explícitamente, aunque no exclusivamente, para lograr el aprendizaje en el dominio afectivo, en términos de resiliencia, perseverancia, confianza en uno mismo, interés y diversión. Estas percepciones han estado presentes en los distintos datos de este estudio, ocasionados por factores como el *feedback* recibido por parte del profesorado y maestro de escuela o por la posibilidad de observar e intervenir con un grupo de niños y niñas de un centro educativo.

En relación con la reflexión crítica, tal y como apuntan Philpot, Ovens y Smith (2019), se debe de seguir investigando sobre cómo la introspección facilita una posible acción transformadora en su futuro ámbito profesional. Por otro lado, Fitzpatrick y Enright (2017) consideran que la inclusión de la voz de los estudiantes a través de la discusión y el debate es una garantía para respaldar la transformación social que pueden llevar a cabo durante su desarrollo profesional.

Referente a la autoevaluación, los resultados de la ECPP-FIM estarían en la línea de Burbule (2016) y Kirk (2019) cuándo apuntan que se trata de buscar herramientas que capaciten a los jóvenes para que piensen por sí mismos, tomen decisiones y establezcan sus propios objetivos, siendo capaces de adaptarse a circunstancias cambiantes.

Paralelamente, la utilización de la ECPP-FIM podría empezar a paliar lo que apunta Asun (2015) cuando presenta que una posible causa de la no utilización de la autoevaluación podría ser la falta de instrumentos útiles, validados y eficaces que den confianza al alumnado y que realmente le aporten información, tanto de sus éxitos como de sus déficits, así como posibles soluciones para conseguirlos.

Además, se coincide con las aportaciones de Lorente y Kirk (2013) cuando reportan que, aunque a veces puede resultar incómodo y producir ansiedad, el tiempo destinado para evaluar de forma democrática en FIPEF, es un tiempo bien invertido ya que, solamente practicando esta evaluación, se facilita a los estudiantes la confianza y conocimientos necesarios para aplicarlas en su quehacer profesional.

5 CONCLUSIONES

Respecto al objetivo propuesto, se concluye que los estudiantes consideran que la B-P realizada les permite sentirse suficientemente competentes, seguros y confiados para poder impartir educación física en infantil des de los inicios de su desempeño profesional próximo.

En las asignaturas en las que se establecen colaboraciones estrechas entre profesores universitarios y docentes en ejercicio en entornos reales mediante

PAPCo-T durante la formación inicial, la percepción del alumnado sobre el grado de adquisición de competencias profesionales es que tras la realización de intervenciones basadas en el juego y el movimiento mejora principalmente a través de cuatro factores clave a incorporar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los maestros de EF.

El primer factor se refiere a poder participar de forma reflexiva y crítica tomando un papel activo, pudiendo decidir y dialogar profesorado y compañeros de situaciones reales muy cercanas al ámbito profesional.

El segundo factor marca la importancia de colaborar universidad y escuelas lo que permite darse cuenta de donde se necesita mejorar, el alto grado de compromiso e implicación que supone el ejercicio profesional y comprobar las dificultades que comporta atender la diversidad y actuar como un agente de transformación social.

El tercer factor pone énfasis en la autoevaluación. Disponer de instrumentos que puedan utilizar en cualquier momento de su proceso formativo, les ayuda a ser conocedores y críticos con las competencias que van adquiriendo.

El cuarto factor se refiere al feedback del profesorado universitario, de los mentores de las escuelas y de los compañeros. La clave es retroalimentar proponiendo aspectos de mejora sin decir la solución.

Nuestra investigación apunta a la importancia de poseer y aplicar herramientas de autoevaluación de la práctica docente, como la escala ECPP-FIM, que puede estimular procesos de reconocimiento de la adquisición de competencias en la ES. La evaluación de la percepción de competencias de los estudiantes en las asignaturas ordinarias, no limitadas a las de practicum, favorece y amplía las posibilidades de una adquisición natural, contextualizada y auténtica de competencias profesionales.

Como aspectos limitadores metodológicos del estudio apuntamos que, debido a tener que realizar las entrevistas después de que los estudiantes hubieran acabado el curso, el muestreo por casos extremos solamente se pudo cumplir en 2/3 de la muestra.

Los hallazgos sugieren la necesidad de seguir investigando, por ejemplo, en asignaturas de otras áreas donde la relación teoría-práctica sea un aspecto relevante en el proceso de aprendizaje.

REFERENCIAS

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

ASÚN, Sonia. Las rúbricas como instrumento de autoevaluación en la educación superior: valoración de su utilidad para el aprendizaje de competencias. In: GONZÁLEZ, Natalia; SALCINES, Irina; GARCÍA, Enrique. (coord.). Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN DOCENCIA INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSITARIA, 9, 2015. **Actas...** Santander: Universidad Cantabria, 2015. p. 99-126.

BARBA-MARTÍN, Raúl; LÓPEZ-PASTOR, Víctor. Evaluación formativa y compartida en los proyectos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. **Revista Infancia, Educación y Aprendizaje**, v. 3, n. 2, p. 66-70, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.701>

BOZU, Zoia. El profesorado universitario novel: Estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. **Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)**, n. 3, p. 55-72, 2010. Disponible en: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1161>. Consulta: 10 oct., 2024.

BRUCE, Judith. On racism and prejudice: exploring postcritical possibilities for service-learning within Physical Education Teacher Education, **Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education**, v. 6, num. 3, pp. 233-244. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/18377122.2015.1092720>

BURBULES, Nicholas. Being critical about being critical. **Democracy & Education**, v. 24, n. 2, p. 1-5, 2016. Disponible en: <https://democracyeducationjournal.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1302&context=home> Consulta : 15 oct., 2024.

CANO, Elena. Las competencias de los docentes. In: ABELLÓ PLANAS, Lola (ed.). **El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado**. Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado, 2007. p. 33-60.

CASTEJÓN, Francisco Javier; SANTOS-PASTOR, María Luisa; CAÑADAS, Laura. Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Relación con los instrumentos de evaluación. **Estudios Pedagógicos**, v. 44, n. 2, p. 111-126, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>

DEL POZO, José Ángel. **Competencias Profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales**. Madrid: Narcea, 2017.

DEVÍS-DEVÍS José. Socially critical research perspectives in physical education. In: KIRK, David; MACDONALD, Doune; O'SULLIVAN, Mary (ed.). **The Handbook of Physical Education**. London: Sage, 2006. p. 37-58.

DIAZ-BARRIGA, Ángel. Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. **Revista Mexicana de Investigación Educativa. REMIE**, v. 6, n. 89, p. 533-560. April-June. 2021. Disponible en: https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/04/RMIE_89.pdf. Consulta: 6 sept., 2024.

FERNÁNDEZ-BALBOA, Juan Miguel. Reclaiming Physical Education in Higher Education Through Critical Pedagogy. **Quest**, v. 47, n. 1, p. 91 – 114, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484147>

FITZPATRICK, Katie; ENRIGHT, Eimear. Gender sexuality and physical education. In: ENNIS, Catherine (ed.). **The Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies**. New York: Taylor and Francis, 2017. p. 319-331.

FRAILE, Juan; PARDO, Raúl; PANADERO, Ernesto. Empleo de la autoevaluación en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. In: GONZÁLEZ, Natalia; SALCINES, Irina; GARCÍA, Enrique. **Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías**.

In: CONGRESO INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN DOCENCIA INFANTIL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y UNIVERSITARIA, 9, 2015. Actas... Santander: Universidad Cantabria, 2015. p. 561-570.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa**. México: Siglo XXI, 1998.

FUENTES-DIEGO, Valvanuz; SALCINES-TALLEDO, Irina. Estudio sobre la implementación de la evaluación formativa y compartida en un ciclo formativo de grado superior. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 11, n. 2, p. 91-112, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.005>

GALVÁN, José Osvaldo; FARÍAS, Gabriela María. Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la evaluación del desempeño. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 11, n. 2, p. 9-33, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.001>

GARDUÑO DURÁN, Jorge. Realidades en la aplicación de los enfoques del plan de estudios 2018 para el logro de las competencias profesionales en la formación de licenciados de Educación Física. **Retos**. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, n. 47, p. 636-647, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95291>

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

GIROUX, Henry Armand. **Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1990.

GÓMEZ, Miguel Ángel; QUESADA, Victoria. Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 10, n. 2, p. 9-30, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>

GONZÁLEZ-RIVAS, Ramón Alfonso *et al.* Desarrollo de competencias en educadores físicos en formación a través de la inclusión de programas de educación aventura en México. **Retos**. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, n. 42, p. 126-135, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.85840>

GRAYSON, Henry (coord.) **Key competence development in school education in Europe: a summary 2014**. Brussels: European Schoolnet, 2014.

HASTIE, Peter; BUCHANAN, Alice. Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 71, n. 1, p. 25-35, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608877>

HELLISON, Don. **Teaching responsibility through physical activity**. Champaign: Human Kinetics, 1995.

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

IBARRA, María Soledad; RODRÍGUEZ, Gregorio. Modalidades participativas de evaluación: un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. **Revista de Investigación Educativa**, v. 32, n. 2, p. 339-361, 2014. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>

IZCARRA PALACIOS, Simón Pedro. **Manual de investigación cualitativa**. México, D.F: Fontamara, 2014.

KIRK, David. A critical pedagogy for teacher education: towards an inquiry-oriented approach. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 5, n. 4, p. 230-246, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.5.4.230>

KIRK, David. **Precarity, critical pedagogy and Physical Education**. Abingdon: Routledge, 2020.

KIRK, David. Quis custodiet ipsus custodes? On being critical about critical pedagogy in Physical Education. **Movimento**, v. 25, p. e25062, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96244>

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991.

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

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel (coord.). **La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria**: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea, 2009.

LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel; PÉREZ-PUEYO, Ángel. **Evaluación formativa y compartida en educación**: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León, 2017. Disponible en: <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>. Consulta: 10 enero, 2024.

LORENTE, Eloisa; KIRK, David. Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, v. 18, n. 1, p. 77-96, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>

MANRIQUE ARRIBAS, Juan Carlos *et al.* El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. **Revista Española de Educación Física y Deportes**, n. 14, p. 39-57, 2010. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368193>. Consulta: 23 Feb., 2024.

MARTÍN, Xus *et al.* Enhancing the quality of service-learning practices. **Enseñanza & Teaching**: Revista interuniversitaria de didáctica, v. 36, n. 1, p. 111-128, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14201/et201836111128>

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, Lurdes; FLORES AGUILAR, 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, v. 8, n. 1, p. 29-50. 2014. DOI: <https://doi.org/10.19083/ridu.8.371>

MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, Lurdes; MOYA PRADOS, Laura; ARNAU-SABATÉS, Laura. Escala ECPP-FIM para evaluar las competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial de maestros: evidencias de validez. **Retos**. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, n. 43, p. 1282-1292, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88683>

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

MOLINA, Miriam; PASCUAL-ARIAS, Cristina; LÓPEZ-PASTOR, Víctor Manuel. Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española. **Perfiles Educativos**, v. 44, n. 177, p. 96-112, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.177.60222>

MONEREO, Carles; SÁNCHEZ-BUSQUÉS, Sonia; SUÑÉ, Núria. La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. **Profesorado**: Revista de currículum y formación del profesorado, v. 16, n. 1. (enero-abril), 79-101. 2012. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART6.pdf>. Consulta: 24 jul., 2024.

NAVARRO, Rubén; ARUFE, Víctor; SANCOSMED, Estefanía. The nature activities in physical education. Formation and attitude of teachers in Elementary School. **Retos**. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, v. 27, p. 122-126, 2015. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i27.34361>

OLIVER, Kimberly; HAMZEH, Manal; MCCAUGHTRY, Nate. Girly girls can play games: co-creating a curriculum of possibilities with fifth-grade girls. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 28, n. 1, p. 90-110, 2009. DOI <https://doi.org/10.1123/jtpe.28.1.90>:

PALLISERA, María *et al.* La adaptación al espacio europeo de educación superior en España. Los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 52, n. 4, p. 1–13. 2010. DOI: <https://doi.org/10.35362/RIE5241784>

PANADERO, Ernesto; ALONSO-TAPIA, Jesús. Autoevaluación: constataciones teóricas y prácticas: cuando ocurre, cómo de adquiere y qué hacer para potenciarla en nuestro alumnado. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, v. 11, n. 30, p. 551-576, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14204/ejrep.30.12200>

PANADERO, Ernesto; LIPNEVICH, Anastasiya. A review of feedback typologies and models: towards an integrative model of feedback elements. **Educational Research Review**, n. 35, p. 100416, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>

PHILPOT, Rod; OVENS, Alan; SMITH, Wayne. Pedagogias críticas na formação de professores de Educação Física para o novo milênio. **Movimento**, v. 25, p. e25064, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.95142>

SAN MARTÍN, Constanza. Atención a la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 10, n. 4, p. 165-183, 2012. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2012.10.4.011>

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

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

TINNING, Richard. Student teaching and the pedagogy of necessity. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 7, n. 2, p. 82-89, 1988. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.7.2.82>

Abstract: Democratic classrooms facilitate placing critically engaged students at the center of the learning process by developing real practices evaluated by different agents during the initial training of Physical Education teachers. The objective is to analyze the perception of students about their participation in early childhood educational proposals considered “good practices” that allow university-school collaboration for the acquisition of competency-based and reflective learning. The methodology is qualitative, involving four Spanish universities, with semi-structured interviews conducted with students selected through extreme case sampling. The results report that the students perceive their reflective and critical participation in a real educational situation, solving problems *in situ*; the importance of mentor support from schools; awareness of the level of skill acquisition through self-assessment and feedback received. In conclusion, students consider that this good practice allows them to feel competent enough to be able to teach Physical Education in early childhood.

Keywords: Reflective practice. Critical thinking. Experience-based learning. Self-assessment

Resumo: As salas de aula democráticas facilitam a colocação dos alunos críticos no centro do processo de aprendizagem, desenvolvendo práticas reais avaliadas por diferentes agentes durante a formação inicial de professores de Educação Física. O objetivo é analisar a percepção dos estudantes sobre a sua participação em propostas educativas para a primeira infância consideradas “boas práticas” que permitem a colaboração universidade-escola para a aquisição de uma aprendizagem por competências e reflexiva. A metodologia é qualitativa, envolvendo quatro universidades espanholas, realizando entrevistas semiestruturadas com estudantes selecionados com amostragem de casos extremos. Os resultados relatam que os alunos percebem sua participação reflexiva e crítica em uma situação educacional real, resolvendo problemas *in loco*; a importância do apoio dos mentores nas escolas; consciência do nível de aquisição de competências através da autoavaliação e do *feedback* recebido. Concluindo, os alunos consideram que essa boa prática permite que se sintam suficientemente competentes para poderem ensinar Educação Física.

Palavras-chave: Prática reflexiva. Pensamento crítico. Aprendizagem baseada na experiência. Autoavaliação

LICENCIA DE USO

Este es un artículo publicado en 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; Investigación; Redacción; Metodología; Resultados; Conclusiones.

Lurdes Martinez Minguez: Conceptualización; Análisis formal; Investigación; Administración del proyecto; Redacción; Metodología; Resultados; Conclusiones.

FINANCIACIÓN

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

MARTINEZ MINGUEZ, Lurdes; NIEVA BOZA, Carolina. La participación y reflexión del alumnado en proyectos de colaboración universidad-escuela en el área de Educación Física. **Movimento**, v. 31, p. e31017. ene./dic., 2025. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.144313>

RESPONSABILIDAD EDITORIAL

 Alex Branco Fraga*

 Elisandro Schultz Wittizorecki*

 Mauro Myskiw*

 Raquel da Silveira*

 David Hortigüela Alcalá**

 Pedro Antonio Sanchez Miguel***

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

** Universidad de Burgos, Burgos, Spain.

*** Universidad de Extremadura, Caceres, Extremadura, Spain.