

## La importancia de los Proyectos de Aprendizaje Tutorados en la formación permanente de los docentes de Educación Física

### The importance of Project Oriented Learning in continuing training of Physical Education Teachers

\*Carolina Nieva Boza, \*\*Sandra Aguilà González, \*\*\* María Teresa Mas Parera

\*Universidad Autónoma de Barcelona (España), \*\* Escuela Betània Patmos (Barcelona) (España), \*\*\*Universidad Autónoma de Barcelona (España)

**Resumen.** Se presenta un estudio llevado a cabo en una asignatura del Grado en Educación Infantil, donde se imparte un Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) que es co-tutorizado por el profesorado universitario y un docente de Educación Física (EF) en Infantil. Los objetivos son: a) analizar la percepción del docente de EF sobre el desarrollo profesional y personal que comporta su colaboración en los PAT, b) identificar qué factores son destacables del PAT para la mejora de la formación permanente del profesional de EF en Educación Infantil. El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo y la muestra está formada por 11 docentes de EF en Infantil que participan en el PAT. Se han utilizado 2 instrumentos: un informe reflexivo y una entrevista semiestructurada. Los resultados muestran que los docentes perciben una mejora en su formación profesional ya que enriquecen sus conocimientos teórico-prácticos del área de EF y aumenta la observación y reflexión de su propia práctica. A nivel personal, esta colaboración contribuye en la mejora de su entusiasmo, serenidad, confianza, comunicación interpersonal y motivación, adquiriendo una mayor exigencia personal en su práctica profesional. Sobre los factores relevantes del PAT para su desarrollo profesional, destacan la importancia de la teoría y la práctica y la utilización de procesos de evaluación formativa y compartida para la adquisición de un aprendizaje significativo. Como conclusiones, este estudio reporta la importancia de crear asignaturas universitarias que favorezcan lazos de unión entre universidad y escuela para la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado.

**Palabras clave.** Educación Física. Formación permanente del profesorado. Desarrollo profesional y personal del docente. Acompañamiento. Etapa de Educación Infantil.

**Abstract.** A study carried out in a subject of Early Childhood Education Degree, where a Project Oriented Learning (POL) is taught and co-taught by university faculty and a Physical Education (PE) teacher in Early Childhood is presented. The goals are: a) to analyse the PE teacher's perception of the professional and personal development that their collaboration in the POLs entails, b) to identify which factors are noteworthy in the POL for the improvement of the continuing training of the PE professional in Early Childhood Education. The study is framed within the interpretative paradigm and the sample consisted of 11 PE teachers in Early Childhood who participate in the POL. Two instruments were used: a reflective report and a semi-structured interview. The results show that teachers perceive an improvement in their professional training as they enrich their theoretical and practical knowledge of the area of PE and increase their observation and reflection of their own practice. On a personal level, this collaboration contributes to the improvement of their enthusiasm, serenity, confidence, interpersonal communication, and motivation, acquiring a greater personal demand in their professional practice. Regarding the relevant factors of the POL for their professional development, the importance of theory and practice and the use of formative and shared evaluation processes for the acquisition of significant learning stand out. As conclusions, this study reports the importance of creating university subjects that favour links between university and school for the improvement of initial and continuing teacher training.

**Keywords.** Physical Education. In-service teacher training. Professional and personal development of teachers. Feedback. Early Childhood Education.

---

Fecha recepción: 13-01-23. Fecha de aceptación: 16-11-23

Carolina Nieva Boza  
carolina.nieva@uab.cat

### Introducción

En el Grado de Maestro en Educación Infantil de la Universidad Autónoma de Barcelona se imparte una asignatura obligatoria relacionada con la Educación Física (EF) en Infantil. La finalidad de esta asignatura es proporcionar a los futuros maestros y maestras de Educación Infantil (EI) las herramientas necesarias para impartir la EF en el marco de la institución escolar; es decir, se busca mejorar las competencias profesionales del especialista de EF en Infantil para poder impartir esta área en contextos educativos con niños y niñas de cero a seis años.

Para ello se lleva a cabo un Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) caracterizado por ser una experiencia educativa innovadora y significativa que unifica el ámbito universitario con el escolar, donde se comparte la tutorización de los grupos de estudiantes entre el profesorado universitario y los docentes especialistas en EF o psicomotricistas en

EI; concretamente, son maestros que tienen una formación específica en esta área ya que han realizado un postgrado o máster en psicomotricidad en alguna universidad española.

Debido a que es un proyecto iniciado en el curso académico 2014-2015, son docentes que han participado a lo largo de diversos años co-tutorizando y acompañando a grupos de estudiantes desde sus centros educativos. Es por ello que la presente investigación pretende analizar cómo esta colaboración universidad-escuela puede impactar en la formación permanente de estos docentes de EF en infantil, a nivel personal y profesional y cuáles son los aspectos relevantes de este proyecto que podrían mejorar su formación.

### *El papel de la formación permanente para la mejora educativa*

La formación es una necesidad sentida por todos los

docentes y una cuestión que preocupa a los investigadores y teóricos. Tal es así, que consideran que la preparación de estos profesionales es clave para la calidad del sistema educativo (Tejada, 2007). Según Imbernón (2020), el desarrollo profesional del docente concibe diversas etapas formativas que deben ayudar tanto al crecimiento profesional como al personal, profundizando en el ser, en su identidad y en el compromiso por su profesión.

Dentro de estas etapas se encuentra la formación permanente del profesorado (FPP) donde existen estudios que acercan experiencias significativas a docentes a partir de procesos de colaboración que mejoran su desarrollo profesional (Barrientos, López-Pastor & Pérez-Bruni-cardi, 2019; Pascual-Arias, Fuentes, López-Pastor & Hortigüela-Alcalá, 2022).

Investigaciones realizadas por Imbernón (2011, 2020) y Gorodokin (2006) ahondan sobre la importancia de la FPP para que el docente pueda desempeñar su labor con una actitud reflexiva y crítica, de responsabilidad y de compromiso con la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el maestro o maestra se convierte en un profesional capaz de enfrentarse a situaciones inciertas y desconocidas, dominar su propia evolución, construir nuevas competencias a partir de las que ya previamente ha adquirido con la experiencia y ofrecer un aprendizaje más significativo y funcional (Chomsky, 2007; Pérez, 2005, 2008; Zeichner & Liston, 1999).

Según Imbernón & Canto (2013), el docente debe realizar su FPP de forma colectiva a través de su participación en proyectos de indagación, reflexión y desarrollo que promuevan cambios y mejoras de las prácticas educativas de enseñanza-aprendizaje; además, debe impartirse en distintos espacios educativos, tanto en la universidad como en las escuelas, el barrio y la comunidad (Mancila, Soler & Monzon, 2018). Es por ello que la formación permanente se entiende como un procedimiento complejo de aprendizaje continuado, de ida y vuelta entre teoría y práctica, es decir, un “proceso de crecimiento en profundidad sin punto de llegada” (Cáceres, 2016, p.93).

Así mismo, González & Barba (2014) describen la formación permanente como una fase que abarca tanto el desarrollo profesional como el personal docente, y apuestan por una profesionalización de la enseñanza como una actividad docente-investigadora indisoluble. Investigaciones realizadas por Córdoba et al. (2016) corroboran esta mejora profesional y personal del maestro o maestra cuando se realiza una FPP fundamentada en la creación de un espacio colectivo de construcción de conocimiento donde se comparten experiencias vividas en el aula. Por lo tanto, es importante que el docente busque prácticas de formación efectivas que mejoren su efectividad, sostenibilidad en el tiempo y replicables en la diversidad de contextos actuales (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020).

En relación al desarrollo personal, Martínez-Álvarez & González-Calvo (2016) ahondan en la importancia del papel de la corporeidad del docente sobre todo en edades infantiles y en áreas específicas como la EF. Estos autores

destacan algunos aspectos relevantes para la mejora de su trayectoria individual, como son el eje de salud y energía depositadas en estas prácticas educativas, las emociones generadas en situaciones de proximidad y contacto con el alumnado, y las relaciones personales producidas en situaciones escolares. Además, estas experiencias vividas van a ir configurando al propio docente y van a ser un elemento prioritario de lo que es el docente como profesional y como persona, hasta el punto de que lo vivido influye en el modo de enseñar (Proasi & Escujuri, 2016). En definitiva, la experiencia configura la práctica, pero a la vez la práctica configura el mundo personal como docente.

### *Proyecto de Aprendizaje Tutorado*

Estudios realizados por López-Pastor et al. (2016) y Martínez-Mínguez, Moya, Nieva & Cañabate, 2019) reportan la necesidad de ofrecer en el contexto universitario experiencias educativas favorecedoras de aprendizajes significativos, competenciales y reflexivos. La unión de la teoría y la práctica es una herramienta clave en la formación del profesorado ya que permite al estudiantado comprender mejor la complejidad de la profesión (García-Monge, et al., 2020), y aprender de sus errores y aciertos, interviniendo de una forma ajustada y profesional (Popkewitz, 2015).

Esta conexión con un contexto real práctico permite al alumnado universitario adquirir un aprendizaje significativo, favoreciendo un mayor conocimiento didáctico del contenido y mejorando el diseño e implementación de situaciones de enseñanza-aprendizaje de calidad (Almonacid-Fierro, Merellano-Navarro, Feu, Vizuete & Orellana, 2019; Bores, Marín, Méndez, Mijarra & Delfa, 2020). Sin embargo, autores como Bozu (2010) describen a la universidad como un escenario que todavía suele estar distanciado del mundo profesional, siendo necesaria una FIP que aproxime al futuro docente a conocer la cultura de la escuela; así mismo, Sarceda-Gorgoso & Rodicio-García (2018) indican que el alumnado percibe una mayor adquisición de sus competencias profesionales cuando está en un centro de prácticas que cuando está realizando asignaturas en el aula.

Consecuentemente, es necesario elaborar asignaturas en la Educación Superior con metodologías activas y participativas que conecten al estudiantado con el contexto laboral real (Cano, 2012; León-Díaz, Arijá-Mediavilla, Martínez-Muñoz, Santos-Pastor, 2020). Existen diversas tipologías de experiencias que conectan esta teoría con la práctica, y una de ellas es el Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT). Según Meyer (2002) el PAT es una actividad de aprendizaje grupal que tiene la finalidad de resolver un problema que se plantea al alumnado cercano a su contexto profesional. Este alumnado es el responsable de su elaboración, siendo clave el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias profesionales, donde el profesorado va a acompañar y guiar el proceso educativo (Álvarez et al., 2004). En la formación inicial del profesorado (FIP) estudios sobre el PAT han corroborado la importancia de esta

estrategia metodológica para el desarrollo de competencias profesionales (Barba-Martín, López-Pastor, Manrique-Arribas, Gea-Fernández & Monjas-Aguado, 2010; Manrique-Arribas, 2017; Molina, Pascual-Arias & López-Pastor, 2022; Molina, Hortigüela-Alcalá, López-Pastor, Pascual-Arias & Fernández-Garcimartín, 2023) demostrando que es una experiencia favorecedora de la autonomía profesional del alumnado (Hortigüela, Salicetti, Hernando & Pérez-Pueyo, 2015), del aprendizaje en relación al diseño y planificación de sesiones, y del trabajo en equipo (Manrique-Arribas, 2017). Concretamente, estudios de Barba-Martín, et al. (2012) ahondan sobre el PAT como una herramienta educativa con un alto porcentaje de éxito debido al asesoramiento constante del tutor, a la revisión continua de las actividades de aprendizaje y al seguimiento de la puesta en práctica y análisis posterior de forma instantánea por parte del profesorado. No obstante, también se han encontrado desventajas en la elaboración de PATs en la FIP como es el hecho de que hay una mayor carga de trabajo (López-Pastor et al. 2020), la dificultad del trabajo en grupo en el alumnado para reunirse y avanzar en las actividades conjuntas (Barba-Martín et al. 2010; Manrique-Arribas, 2017) y el número elevado de grupos que limita el acompañamiento del tutor en algunos momentos del proceso (Martínez-Mínguez & Moya, 2017).

Paralelamente, se han desarrollado estudios que han unificado experiencias del PAT con la práctica de una evaluación formativa y compartida (EFyC); en ellas se ha reportado un aumento del grado de satisfacción del alumnado ya que son experiencias eficaces y transferibles para su futuro profesional (Manrique-Arribas, López-Pastor, Monjas & Real, 2010; Molina et al., 2022; Molina et al., 2023). Son vivencias que les permiten desarrollar la propuesta educativa de una forma personal y única, tomando decisiones según sus intereses y motivaciones; es debido a que tienen un cierto grado de flexibilidad en su elaboración, y donde el docente les va a guiar en su proceso de aprendizaje, a partir de un *feedback* sistemático y continuo (Atienza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor & Devís-Devís, 2016; López-Pastor et al., 2020).

Los autores Hamodi & Barba-Martín (2021) describen la EFyC como una práctica educativa que busca la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, fomentando la toma de decisiones, valoración y constatación del alumnado. A la vez, esta evaluación se caracteriza por ser un proceso de retroalimentación entre los distintos agentes educativos, donde la propia práctica docente también va a conseguir obtener cambios significativos y funcionales (Gutiérrez, Hortigüela, Peral & Pérez-Pueyo, 2018). Según Asún, Fraile, Aparicio & Romero (2020) dicha retroalimentación debe ser pensada como una parte integral en la EFyC ya que permite ser un medio de diálogo que favorece y regula el proceso de mejora del aprendizaje. Así mismo, este *feedback* debe darle información de qué tiene que mejorar y cómo llevar a cabo estos cambios para futuras intervenciones.

En relación a la unión de formación inicial y permanente, diversos estudios reportan la importancia de crear

redes de conexión entre universidad y escuela y entre investigación educativa e innovación en los centros educativos (López-Pastor, et al., 2016; López-Pastor, et al., 2020; Córdoba et al., 2016). A partir de este vínculo se podría fomentar al profesional reflexivo y crítico debido a que existe una mayor comprensión de “la realidad que se desarrolla en las aulas y trabajando en la línea de mejorar los contextos y procesos de enseñanza/aprendizaje” (García-Monge et al., 2020, p.571); además, esta unión sería una forma de sistematizar la formación docente, pudiendo entender mejor las relaciones entre la teoría y la práctica y creando situaciones significativas y válidas para la mejora de su desarrollo profesional.

El maestro o maestra que colabora en experiencias de metodologías activas y universitarias puede llegar a transformar sus creencias y estilos de trabajo (Barrientos et al., 2019; López-Pastor, et al., 2020), ya que la participación con otros docentes y alumnado le facilita un intercambio significativo de conocimientos y vivencias formativas; y a la vez, fomenta su motivación en la práctica profesional diaria (Estevan, Molina-García, García-Massó & Martos, 2018). En definitiva, se produce una mejora de su formación permanente.

A partir de esta revisión teórica sobre la importancia de los lazos de unión entre la universidad y la escuela para la mejora de la formación inicial y permanente, este estudio pretende centrarse en el papel de los maestros de escuela y cómo su colaboración en experiencias universitarias, durante un periodo de tiempo, puede impactar en su trayectoria profesional y personal. Concretamente, en este manuscrito se busca profundizar en los siguientes objetivos de investigación: a) analizar la percepción del docente de EF sobre el desarrollo profesional y personal que comporta su colaboración en el PAT y b) identificar los factores relevantes del PAT para la mejora de la formación permanente del profesional de EF en Educación Infantil.

## Metodología

Es una investigación enmarcada dentro del paradigma interpretativo al centrarse en la búsqueda del conocimiento y la profundización del significado de las acciones de las personas en un contexto social específico (Hernández, Fernández & Baptista, 2014; Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003).

Concretamente, se presenta un estudio de caso ya que su finalidad es investigar un suceso singular para conocer la particularidad y la unicidad de una experiencia vivida por personas que comparten una realidad concreta, con el propósito de comprender mejor dicha situación (Simons, 2011).

## Contextualización

En este artículo se aporta un estudio realizado en la asignatura obligatoria de Educación Corporal y Psicomotriz en Centros de Educación Infantil del 4º curso del Grado en EI de la Universidad Autónoma de Barcelona. En ella, el estudiantado se distribuye en grupos reducidos y elaboran un

PAT que consiste en el diseño de una sesión de EF, adaptada a un contexto educativo real. Desde la asignatura se presentan una serie de centros educativos que van a colaborar en el proyecto, y que se caracterizan por tener un docente con una formación especializada en el área de EF o psicomotricidad en infantil. En la Tabla 1, se describen las fases del

PAT y la participación de los docentes.

El hecho de que estos maestros y maestras tengan esta formación específica sobre el área es un aspecto clave en el PAT ya que el marco teórico de la asignatura y la práctica educativa van a ser coherentes, mostrando lazos de unión entre el mundo universitario y el contexto laboral.

Tabla 1.

Fases, explicación del PAT y descripción de la participación del especialista de EF en infantil

Fases	Descripción del PAT	Participación del docente
0 <sup>a</sup>	Previamente al inicio de la asignatura.	Se realiza una búsqueda de docentes especializados en el área de EF en infantil y que estén trabajando en un centro educativo; se les explica en qué consiste el PAT y si quieren colaborar. Es necesario tener el permiso del equipo directivo de su escuela.
1 <sup>a</sup>	El estudiantado recibe un marco teórico del área de EF en Infantil. Se realizan grupos de estudiantes y escogen un contenido psicomotor entre: movimiento, esquema corporal, espacio, tiempo y grafismo. Cada grupo selecciona una escuela de las 15 que colaboran.	El docente presenta al profesorado universitario su horario semanal de sesiones de EF en Infantil para ofrecer al estudiantado. Durante todas las fases el profesorado mantiene una comunicación sistemática y continua con los maestros y maestras.
2 <sup>a</sup>	Cada grupo visita el centro escolar seleccionado para poder iniciar el diseño de la sesión.	El docente recibe al grupo en su centro y les enseña el espacio, materiales y les explica las características del grupo de niños y niñas. De forma voluntaria, el grupo de estudiantes puede quedarse a observar una sesión impartida por el docente.
3 <sup>a</sup>	Se elabora por grupos un trabajo teórico sobre los aspectos fundamentales del contenido específico a trabajar en la sesión de EF.	El docente recibe documentación teórica sobre el marco conceptual y los contenidos psicomotores que se trabajan en la asignatura.
4 <sup>a</sup>	Se realizan tutorías con el profesorado sobre el diseño de su proyecto.	Cada grupo puede ponerse en contacto con su especialista para conocer más detalles del contexto.
5 <sup>a</sup>	Se implanta la sesión práctica en la Facultad, y sus compañeros/as y el profesorado realizan un <i>feedback</i> de cómo han visto la sesión.	El profesional recibe la sesión diseñada para los niños y niñas de su centro, y un documento sobre las hipótesis que considera el grupo que va a suceder en la sesión con niños y niñas.
6 <sup>a</sup>	El grupo va a los centros escolares e implanta la sesión con niños y niñas. Durante la sesión los estudiantes hacen fotos y vídeos para elaborar una documentación de la experiencia.	El docente observa la sesión de los estudiantes (utilizando un instrumento elaborado por la universidad) y posteriormente les realiza un <i>feedback</i> sobre cómo ha visto la práctica.
7 <sup>a</sup>	El grupo realiza una presentación de todo el PAT en la Facultad a sus compañeros y compañeras.	Los docentes están invitados a asistir a esta presentación final y a participar en el debate final.
8 <sup>a</sup>	El grupo vuelve al centro y les regala la documentación que han elaborado de la sesión con niños y niñas.	El docente recibe de nuevo al grupo y la documentación es enseñada al grupo. Posteriormente, el docente presenta esta documentación al claustro y familias.
9 <sup>a</sup>	Se finaliza la asignatura.	El docente elabora un informe reflexivo de esta experiencia y también participa en otras vías distintas de recogida de información, como es la entrevista semiestructurada.

### Participantes

Los participantes de este estudio corresponden a 11 docentes, ocho mujeres y tres hombres, de una muestra no probabilística, de voluntarios por conveniencia (Hernández et al., 2014). Sus características son: titulación universitaria, años de experiencia laboral y años de colaboración en el PAT (tabla 2).

Tabla 2.

Características de los participantes del estudio.

Participante	Titulación	Años de experiencia como docente	Años de experiencia en el PAT
P1	Maestra de EI y psicomotricista	15 años	8 años
P2	Maestra de EF y psicomotricista	7 años	3 años
P3	Maestra de EF, licenciada en pedagogía y psicomotricista	20 años	4 años
P4	Maestro de EF y psicomotricista	20 años	8 años
P5	Maestra de EI y psicomotricista	20 años	8 años
P6	Maestro de EF y psicomotricista	20 años	4 años
P7	Licenciada en Historia del Arte y psicomotricista	30 años	7 años
P8	Licenciada en psicología y psicomotricista	25 años	6 años
P9	Maestra de EI y psicomotricista	12 años	3 años
P10	Maestro de EF, licenciado en INEF y psicomotricista	20 años	8 años
P11	Maestra de EI y psicomotricista	25 años	8 años

### Procedimiento de recogida de información

En el presente estudio se han analizado dos instrumentos: un informe reflexivo y una entrevista semiestructurada. El informe reflexivo, está formado por cuatro bloques de preguntas donde se ha obtenido la siguiente información: 1º bloque, el PAT como buena práctica; 2º bloque, efectos en la escuela; 3º bloque, como experiencia facilitadora de adquisición de competencias profesionales de EF; 4º bloque, comentarios y observaciones generales. Este artículo presenta los resultados del 3º bloque ya que son los que están relacionados con los objetivos del estudio presentado. Las preguntas que forman este bloque son:

3.1. ¿Qué es lo que has mejorado a nivel profesional y personal a partir de tu participación como maestro-psicomotricista en el PAT?

3.2. ¿Cuáles son los factores clave del PAT que crees que te han ayudado a adquirir y/o mejorar competencias profesionales psicomotrices como maestro-psicomotricista en el PAT?

En relación a la validación del instrumento, han participado nueve jueces con experiencia investigadora en el ámbito educativo, y han valorado la claridad del lenguaje utilizado, la pertinencia de las preguntas en relación a los objetivos del estudio y el grado de importancia de los ítems.

El análisis del informe reflexivo ha permitido adquirir una primera aproximación sobre el contenido del estudio y posteriormente se han llevado a cabo las entrevistas semiestructuradas para obtener un mayor conocimiento sobre la temática, de forma más directa y personalizada. Las preguntas de la entrevista son: 1) Descripción trayectoria profesional y cómo se inicia la colaboración con el PAT; 2) A nivel profesional, qué le ha aportado esta participación en el proyecto; 3) Y a nivel personal; 4) Concreta los factores clave del PAT argumentando su influencia en la mejora de tus competencias profesionales.

De acuerdo con las pautas en materia de consentimiento y confidencialidad de las respuestas recomendadas por el comité de ética de la Universidad Autónoma de Barcelona. Los participantes y el equipo directivo de los centros educativos fueron informados con antelación de los objetivos y características de la investigación, obteniendo su consentimiento una vez manifestaban que aceptaban participar, conociendo sus implicaciones, la duración, la confidencialidad de los datos y respetando la posibilidad de retirarse del estudio en el momento que lo considere.

Además, este estudio recoge una serie de criterios regulativos para la obtención de datos siguiendo los cuatro criterios de la metodología cualitativa (Latorre et al., 2003; Rodríguez, Gil & García, 1999; Ruiz, 2007): a) criterios de credibilidad, a partir de estrategias como la triangulación de instrumentos -favoreciendo la comparación y contrastación de información-, la recogida de datos con formatos diversos (grabación audiovisual, documentos en papel, registros anecdóticos, etc.); b) criterios de transferibilidad, basados en la justificación de la selección de la muestra, llevando a cabo una descripción exhaustiva del proceso de investigación; c) criterios de dependencia, fundamentados por una revisión de los procesos de decisión y por parte de otros investigadores externos al estudio; d) criterios de confirmabilidad, utilizando una descripción clara y precisa de objetivos y categorías del estudio.

### Análisis de datos del estudio

En esta investigación se han analizado los datos obtenidos del informe reflexivo y la entrevista semiestructurada y se ha realizado un análisis categórico (Rodríguez et al., 1999). Para el análisis se ha utilizado el *software* NVIVO 14. Este procedimiento sigue un proceso deductivo-inductivo (Gibbs, 2012), partiendo de unas categorías y subcategorías previamente diseñadas y relacionadas con los objetivos de la investigación y posteriormente emergen, de forma inductiva, nuevos conceptos que enriquecen el análisis de datos de los dos instrumentos.

A continuación, se presentan las categorías y subcategorías detectadas en el estudio (Figura 1) y las referencias que han realizado cada uno de los 11 participantes. Se observa que las subcategorías más nombradas han sido “mejora aprendizaje competencial” y “unión teoría práctica” (Figura 2). Se procede a definir qué se entiende por cada una de ellas: a) Trayectoria profesional: es el recorrido de

un docente que abarca un desarrollo pedagógico, un conocimiento, una comprensión de sí mismo y una situación laboral; b) Trayectoria personal: es la experiencia y la construcción propia que va realizando a lo largo de su vida, a partir de sus antecedentes contextuales y acontecimientos vividos; c) Factores relevantes: son los aspectos clave para la obtención de un desarrollo positivo a nivel personal y profesional en el desempeño docente de los sujetos.

	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	Ref.
<b>1. TRAYECTORIA PROFESIONAL</b>												<b>95</b>
1.1. Difusión del área	0	0	5	5	1	3	4	1	0	0	6	25
1.2. Innovación	0	1	2	1	2	2	3	1	0	0	3	15
1.3. Mejora Aprendizaje Competencial	7	3	4	4	3	2	4	2	2	2	5	<b>38</b>
1.4. Observación	0	1	5	3	1	2	0	0	1	2	2	17
<b>2. TRAYECTORIA PERSONAL</b>												<b>52</b>
2.1. Confianza	0	3	2	1	0	0	3	0	1	0	1	11
2.2. Entusiasmo	2	4	2	1	1	0	3	0	2	1	1	17
2.3. Relaciones Interpersonales	3	1	3	4	1	1	5	0	1	1	0	20
2.4. Serenidad	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	4
<b>3. FACTORES RELEVANTES</b>												<b>69</b>
3.1. Evaluación Formativa y Compartida	1	1	3	4	3	1	2	0	1	2	1	19
3.2. Reflexión propia práctica	5	0	3	1	4	3	1	1	1	0	3	22
3.3. Unión teoría y práctica	6	1	2	2	5	3	2	2	4	1	0	<b>28</b>
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	

Figura 1. Categorización estudio y referencias de los 11 participantes. D= docente; Ref.= referencias de citas

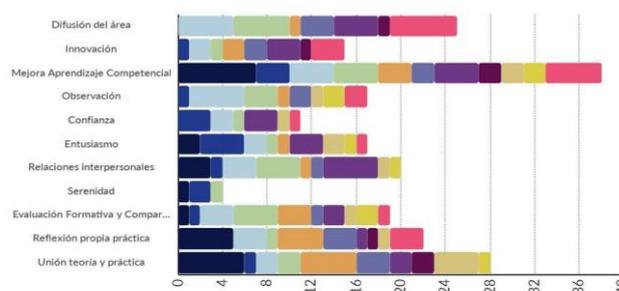


Figura 2. Representación de las subcategorías en relación a las referencias de los participantes

## Resultados

Los resultados se han estructurado a partir de las 3 categorías y subcategorías extraídas del estudio. Las voces de los participantes tienen al final de ellas la nomenclatura de: (E) si proviene de la entrevista semiestructurada; (I) si proviene del informe reflexivo; y (P) en relación con el docente que lo cita.

### 1. Trayectoria profesional

En esta categoría los docentes destacan con un mayor número de referencias la Mejora de su Aprendizaje Competencial (38), debido a que perciben que es un proyecto que les permite repensar sobre aspectos cotidianos educativos y reafirmar sus conocimientos teórico-prácticos del área de EF en infantil. Por lo tanto, esta colaboración con la asignatura les aporta actualizarse en su planificación de contenidos y formarse continuamente sobre nuevas formas de organizar las sesiones de esta disciplina.

*Para mi esta participación me aporta el estar al día constantemente, el renovarme, la mejora continua de mí misma, de mis posibilidades como maestra, como docente y como persona, lógicamente, el estar fresca, el saber lo que está al día, en la actualidad, a nivel ya sea de teoría, de legislación educativa, un poquito toda esta serie de cosas (E, P11).*

Además, esta participación en el PAT les ayuda a reflexionar sobre aspectos específicos del área de EF como es la organización de los distintos momentos de la sesión, el papel del docente a la hora de intervenir en la sesión, etc.

*Cuando tutorizas a diversos grupos, te hace ser más consciente de los bloques de contenidos de Psicomotricidad, de la importancia de las fases, del buen acompañamiento del Psicomotricista (I, P4).*

*Entonces ves en cada fase qué puedes incorporar, que ellos te aportan; cómo ellos hacen más o menos como tú lo haces, también ves desde fuera posibles mejoras a tu propia práctica (E, P5).*

Referente a la Difusión del Área (25), el PAT ha aportado una mayor visibilización de la EF y la psicomotricidad en la comunidad educativa, trascendiendo a las familias, al claustro y al equipo directivo. Como consecuencia, en algunos centros se han producido cambios estructurales del área, permitiendo un aumento de recursos económicos y un mayor tiempo a destinar en las prácticas con niños y niñas.

*Con la llegada de alumnos del PAT tuvimos una razón más para ampliar las horas de psicomotricidad en el colegio en horario lectivo, como también ampliar una sesión en horario extraescolar. (E, P1)*

*Me dieron más horas de psicomotricidad, le dieron importancia a las fases, me dieron la posibilidad de hacer un curso de formación a los maestros de mi escuela, los horarios y demás me lo han facilitado siempre, para que la psicomotricidad tuviera su espacio. (E, P3)*

Paralelamente, desde la asignatura cada grupo tiene que realizar una documentación de la sesión impartida con niños y niñas y después regalarla a los centros. Este trabajo es valorado positivamente por los participantes de este estudio ya que permite traspasar lo que sucede en el aula hacia otros lugares y agentes de la comunidad educativa:

*La documentación es otro nivel, nos han traído una documentación que la tenemos aquí colgada, de hecho, aquí se queda hasta el año que viene. Es una documentación tan bien hecha, que te ayuda a conocer la disciplina con las familias, de cara a puertas abiertas lo tenemos puesto, y las familias empiezan a escuchar el tema de la psico (E, P11).*

En la subcategoría Observación (17), los participantes perciben que es una herramienta clave para su formación profesional. El hecho de no participar en las sesiones prácticas y poder observarlas, les ha aportado un mayor conocimiento de las características personales de cada niño o niña, así como de las relaciones de grupo que se crean en el aula.

*Te ayuda a conocer más a tus niños y niñas ya que estás haciendo una observación periférica de la sesión, mejorando la información que tienes del grupo. (I, P3)*

*[...] Observar dinámicas que surgían en el grupo de niños y niñas, ya que cuando estás impartiendo la asignatura, tampoco puedes observar, no de forma tan detallada aspectos concretos de cada uno de ellos. Me dio mucha riqueza. (E, P9)*

Por lo tanto, se valora positivamente la observación no participativa que realizan en estas sesiones con estudiantes ya que analizan aspectos del grupo y de la sesión que no pueden llevar a cabo cuando están impartiendo clases:

*La observación no participante es diferente, te da otro punto de vista y quizás te fijes más en aspectos que con una observación más*

*participante no llegas a percibir o a notar y la verdad que creo que estas sesiones son muy positivas (...) porque el hecho de tener que estar disponible, pues hace que no siempre puedas tener este papel como más ausente-presente (E, P6).*

Referente a la Innovación (15), los docentes valoran positivamente las sesiones presentadas por el alumnado ya que les aportan reflexionar sobre su día a día. Son propuestas que generan nuevas formas de mirar a los contenidos de la EF en infantil, a partir de transformaciones y cambios en la organización del espacio, material, contenidos, etc.

*El hecho de estar en contacto con estos alumnos, ver sus propuestas, las ideas que tienen en la cabeza, como pueden llegar a ser tan creativos, querer hacer tantas cosas, es maravilloso, y para mí eso es un golpe de aire fresco y de ganas (...) yo soy muy "así"*

*también y a veces el hecho de estar el día a día al pie de cañón pues hace un poquito, no que te acomodes, pero que bueno, que vayas con una línea un poco más llana y el hecho de que te vengan estos grupos al colegio es maravilloso, el volver a despertar y decir: vamos a ver qué pasa... (E, P2).*

## 2. Trayectoria personal

Los participantes de esta investigación coinciden en destacar algunas actitudes personales que perciben que han mejorado a partir de su colaboración en el PAT, a lo largo de los años que han participado en este proyecto.

La subcategoría con más referencias es Relaciones Interpersonales (20); se percibe a un profesional que valora positivamente el contacto con otras personas para tratar temas de EF en EI. Esta experiencia le permite poder compartir, mejorar y cuestionar aspectos que surgen en el día a día en las aulas.

*El hecho de estar participando, de podernos llamar, de podernos comunicar, de compartir esta experiencia, además de entre nosotros, entre los profesores, las tutoras del proyecto y también entre los alumnos, que son los que vienen, que aportan aire fresco, nuevo, que adquieren un compromiso, los que conectan con la escuela donde trabajo. (E, P7).*

Desde la asignatura el profesorado universitario anima a los grupos a que cuando vayan a conocer el centro y su equipamiento (2ª fase del PAT, explicada en la tabla 1), que intenten observar una sesión de EF en infantil impartida por el especialista que les co-tutoriza. De esta forma pueden conocer cómo este profesional organiza las diferentes fases de la sesión, su intervención con el grupo, qué estrategias educativas utiliza, etc. A continuación, se cita la voz de un docente que describe esos momentos del grupo de estudiantes que observa una sesión suya de EF, previamente a llevar a cabo su sesión con niños y niñas.

*Me gusta muchísimo el ver cómo llegan estos estudiantes, cuáles son sus inquietudes, sus dudas y, a partir de aquí, pues a partir de ver sus necesidades, a través de las sesiones que ellos observan y después de los encuentros que hacemos, pues es darnos respuesta y ayuda (E, P10).*

La siguiente subcategoría que ha recibido más voces en la trayectoria personal es la de Entusiasmo (20). En sus comentarios se percibe que esta colaboración les aporta ilusión, gratitud, energía, motivación e implicación. Además,

les permite generar pensamientos sobre sus vivencias y les empodera para seguir mejorando en su formación personal y profesional.

*Me da fuerzas y me da energías para seguir adelante, para seguir trabajando y esforzándome como maestra y como especialista en psicomotricidad cada día de mi vida.* (E, P1)

No obstante, varios participantes narran que en algún curso académico el número de grupos de estudiantes que han participado en su centro ha sido escaso, y se han compartido menos experiencias. Paralelamente, otros comentan que llevan poco tiempo colaborando en el PAT pero perciben que el número de grupos que han visitado su centro ha sido significativo para su trayectoria personal y profesional. Esta diversidad de experiencias es debido a que los grupos de estudiantes son los que escogen los centros que colaboran en su PAT y esta selección depende de su ubicación, disponibilidad horaria, etc.

*Personalmente, en estos dos años he aprendido muchísimo de los 7 grupos que nos han venido a la escuela. El grado de satisfacción por parte mía es muy alta* (I, P2).

*Hay años que solo viene un grupo y otros vienen cinco, tenemos la suerte de que haya variedad, esto nos da la posibilidad al claustro, a las profesoras, de que podamos compartir, de que podamos hablar, de que además las otras tutoras también muestren interés por lo que se está haciendo, y te pidan consejo, te pregunten por sesiones, hablamos sobre las propuestas en la sala, tienen curiosidad, sienten la necesidad de decir qué habéis hecho, cómo ha sido la propuesta.* (E, P7)

Sobre la confianza (11), 6 participantes describen en sus voces que esta experiencia les ha aportado mejorar su seguridad, tener una mayor creencia en sus decisiones y ser más críticos con su trabajo docente.

*Confirmar que lo que hago, lo estoy haciendo bien y con la mejor intención. Reafirmar que lo que hacemos lo hacemos bien. Siempre con la flexibilidad de que pueda haber cosas que se puedan cambiar y/o modificar, que estamos abiertos a todo.* (E, P4)

En relación a la serenidad (4), la percepción de 3 docentes hace reflexionar sobre el papel de esta colaboración con la universidad para la mejora de aspectos personales como son la calma, la paciencia y aprender a estar más tranquilos en el día a día.

*Yo creo que soy más paciente con mis estudiantes, evidentemente también soy más paciente en mi vida, observo más cosas, soy más empática, creo que observo más puntos de vista a nivel personal, social, en mi pareja, con mi familia, amigos, escuela...* (E, P3)

### 3. Factores relevantes

Dentro de los Factores Relevantes del PAT se encuentra la 2ª subcategoría con un mayor número de referencias en el estudio, la Unión de la Teoría con la Práctica (28). Los docentes perciben que estos lazos de unión entre la universidad y la escuela tiene un gran valor ya que les ayuda a estar conectados con el ámbito académico y pueden mejorar su praxis diaria. Por lo tanto, se valora positivamente que en la universidad existan proyectos como el PAT, donde los conceptos teóricos no están alejados de la

realidad escolar. Además, el hecho de que estos profesionales tengan una formación específica en EF en infantil permite que su acompañamiento sea más competencial y significativo ya que el alumnado percibe que lo que se explica en el aula de la universidad lo va a volver a sentir en sus conversaciones con el especialista de su escuela escogida. Este vínculo entre los dos contextos es más real y constructivo para su desarrollo profesional.

*Yo pienso que la teoría en la universidad y la práctica en la escuela esto es ideal (...) es primordial y que los alumnos se tengan que adaptar a la forma de hacer de una escuela, a la tipología de una escuela esto les da un valor añadido a nivel de adaptabilidad a las diferentes situaciones que se encontrarán cuando vayan a la escuela* (E, P8).

*Coherencia, porque hacéis que toda la teoría se aplique a la práctica y eso incide tanto en nosotros como en los estudiantes (...) Nosotros estamos como intermediarios y ves que todo está relacionado. El PAT tiene sentido desde el principio hasta el final.* (E, P3)

Referente a la EFyC (19), diez participantes reflexionan sobre aspectos relacionados con la evaluación, como podrían ser: acompañamiento, reflexión con el grupo de estudiantes sobre sus aciertos y errores, instrumentos de evaluación, feedback inmediato sobre su intervención con el grupo, evaluación como proceso de aprendizaje, etc. A continuación, se presentan algunas voces sobre estas temáticas:

*Yo creo que un factor clave de este proyecto es la evaluación, el concepto de evaluar como proceso de aprendizaje, no de cualificación. Yo creo que la evaluación tiene un papel muy importante* (E, P10).

*La evaluación es muy importante, que ellas puedan luego reflexionar cómo ha ido su práctica. Y el retorno, creo que ahí es donde está realmente el aprendizaje y el crecimiento como maestro y como persona, porque si no analizas no puedes entender lo que ha pasado y qué es lo que puedes mejorar o qué puedes modificar para ajustar temas al contexto [...]. No te quedas igual.* (E, P11)

Esta percepción positiva generalizada de los participantes podría ser debido a que desde el inicio de la asignatura el profesorado universitario les proporciona a estos profesionales de EF en EI toda la información sobre las actividades de aprendizaje y evaluación de la experiencia; además les ofrece los instrumentos de evaluación que se utilizan en las distintas fases del PAT. Así mismo, la comunicación entre este profesorado y el especialista del centro es constante, pudiendo transmitir esta relevancia del proceso de evaluación continuo, compartido y reflexivo en esta experiencia del FIP:

*Me ha hecho incidir más en mi evaluación y en la de grupo. Las herramientas aportadas por la actividad me sirven a mí también para planificar mis sesiones y valorarlas. He cogido la costumbre de elaborar hipótesis y confirmarlas o no.* (I, P11)

Sobre la Reflexión de la Propia Práctica (22), se percibe que es un aspecto vital para la mejora de su formación permanente ya que les permite cuestionarse aspectos profesionales del día a día relevantes y que a veces no se detienen a pensar debido a la falta de tiempo, como podría ser la coherencia de su praxis con el propio proyecto educativo del

centro.

*Me da la oportunidad de reflexionar sobre mi práctica cuando vienen las alumnas a conocer mi escuela y yo tengo que explicar el proyecto y tengo que explicarlo desde una coherencia, y enseñar los materiales que utilizo, cómo es la sala entonces, todo tiene que estar como yo creo.* (E, P11)

Además, a partir de esta colaboración en el PAT, el docente reflexiona más sobre elementos curriculares claves de la EF en infantil que deberían de ser prioritarios en la práctica diaria con niños y niñas. Son principios educativos relacionados con la presencia del adulto en el aula, como podrían ser la inclusión, el respeto, la intervención ajustada a sus necesidades, etc.

*Yo les pido, por ejemplo, que tengan un lenguaje inclusivo, porque para mí es importante y esto lo tengo que cuidar en las sesiones de psicomotricidad o si yo les pido un lenguaje muy respetuoso o un acompañamiento muy respetuoso de que no sea invasivo, esto lo tienen que ver. Y para mí, pues esto es un aprendizaje ya que me hace revisar mis actitudes y como yo tengo que actuar a nivel psicomotriz* (E, P1).

## Discusión

Los resultados de este estudio coinciden con los autores Imbernón & Canto (2013) al destacar la importancia que tiene la colaboración de los docentes en proyectos de indagación y reflexión, entre universidad y escuela, ya que les permite favorecer sus prácticas educativas. Concretamente, en esta investigación los docentes perciben una mejora de su trayectoria profesional debido a que esta participación en el PAT les ayuda a repensar aspectos cotidianos y reafirmar sus conocimientos teórico-prácticos, relacionados con el área de EF en infantil. Además, la observación no participante del docente favorece que puedan reflexionar más sobre las características individuales del grupo y cuáles son las relaciones que suceden entre esos niños y niñas durante la sesión. Por lo tanto, al igual que Estevan, et al. (2018) estas experiencias del docente van a facilitarle intercambios de vivencias y conocimientos significativos, permitiéndole un crecimiento personal y profesional (Cáceres, 2016).

En relación a la influencia de esta colaboración en el desarrollo personal, los docentes perciben cambios a lo largo de los distintos años de su participación en el PAT. Este estudio muestra reflexiones diversas de maestros y maestras a lo largo de su acompañamiento con los grupos de estudiantes, y coinciden que es un proceso que les aporta ilusión, energía, confianza o serenidad. Así mismo, el hecho de relacionarse con otros agentes (profesorado, estudiantes y docentes) les permite reflexionar y ser más críticos con su trabajo docente. Es por ello que estos resultados irían en la línea de investigaciones realizadas por González-Barba (2014) y Córdoba et al. (2016) al describir que la formación permanente puede abarcar una mejora personal y profesional, siendo necesaria la creación de espacios para compartir las vivencias que suceden en el

aula. Asimismo, las voces de estos maestros y maestras reflexionan sobre aspectos como presencia, cuerpo, emoción, energía y disponibilidad, estando muy en la línea de los autores Martínez-Álvarez & González-Calvo (2016) al especificar la importancia de la corporeidad en la práctica educativa del docente, sobre todo en edades tempranas.

Paralelamente, esta investigación ahonda en la percepción del PAT como una metodología favorecedora para el docente de EF en infantil, a la vez que también lo es para el estudiante universitario. Esto es debido a que el especialista se enriquece profesionalmente ya que el estudiantado le presenta sesiones prácticas innovadoras, creativas, adaptadas a su espacio y material, y partiendo de contenidos específicos de la especialidad. Además, le permite hacer difusión de la práctica de EF en EI a toda la comunidad educativa, y una herramienta facilitadora de esta visibilización es la documentación que los estudiantes elaboran de la sesión con niños y niñas y posteriormente regalan al grupo de niños y niñas de cada centro. Por lo tanto, este estudio confirma que el PAT es una actividad competencial para el estudiantado (Barba & López-Pastor, 2017; Martínez-Mínguez, 2016; Martínez-Mínguez, et al., 2019) pero también para el docente que co-tutoriza a lo largo del proyecto.

Como aspectos favorecedores del PAT para la mejora del desarrollo personal y profesional del docente, se enfatiza en la importancia de la reflexión sobre su propia práctica ya que adquiere un mayor espíritu crítico en su desempeño como profesional de la educación, y amplía nuevos horizontes en su formación permanente en el área de EF en Infantil, como describen García-Monge et al. (2020) y Pérez (2005). Asimismo, este estudio corrobora el valor de estos lazos de unión entre la universidad y la escuela, coincidiendo con los estudios de López-Pastor, et al., (2016). Por último, se ahonda en la importancia de la creación de coherencia entre el contenido académico y la práctica escolar, ya que favorece una mejora competencial en todos los agentes participantes.

Finalmente, esta investigación contribuye en reflexionar sobre el papel relevante que tiene la EFyC en el PAT. En las voces de los maestros y maestras se perciben conceptos claves de este proceso de evaluación, enfatizando la importancia del *feedback* que realizan a lo largo del proyecto. Por lo tanto, este acompañamiento permite al especialista de EF en infantil conversar con estudiantes sobre aquellos aspectos que ha visto en la práctica, tanto si son acertados como si deben de ser mejorables, enriqueciendo a todos los agentes que participan en el proceso de evaluación (Gutiérrez et al., 2018).

## Conclusiones

El presente estudio demuestra una mejora en el desarrollo profesional y personal del docente de EF en infantil, a partir de su colaboración en el PAT. Concretamente, esta experiencia educativa le proporciona a nivel profesional un enriquecimiento de su conocimiento teórico-prác-

tico de la especialidad de EF en infantil y le permite observar y reflexionar sobre su propia práctica. Asimismo, la co-tutorización de estudiantes le facilita conocer sesiones con propuestas innovadoras, ajustadas a su contexto escolar y adecuadas a un contenido específico de esta área.

En relación al desarrollo personal del docente, su participación en el PAT puede contribuir en la mejora de su entusiasmo, serenidad, confianza y motivación, a lo largo de diversos años colaborando en este proyecto. Y como consecuencia, los docentes perciben que adquieren una mayor exigencia en su actividad laboral, siendo más críticos con su práctica profesional. Además, el hecho de acompañar grupos de estudiantes con la universidad tiene un efecto positivo para aumentar sus relaciones interpersonales con los diferentes agentes que colaboran en el PAT (profesorado universitario, estudiantado y docentes).

Esta investigación destaca como aspectos relevantes del PAT para el desarrollo de su formación permanente, la importancia de la unión de la teoría con la práctica, el aumento de la reflexión sobre su propia práctica y la utilización de la EFyC. Concretamente, los resultados de este estudio demuestran que el *feedback* del docente en EF en infantil hacia el estudiantado es una herramienta esencial de autorreflexión y mejora del proceso de aprendizaje. Es una co-tutorización realizada en un contexto educativo, donde la teoría ofrecida en la universidad es coherente con la práctica escolar. Además, desde la universidad se ofrece a los 15 centros colaboradores del PAT unos instrumentos de evaluación que permiten al alumnado analizar la práctica impartida con los niñas y niños de la escuela escogida, y al docente realizar un acompañamiento similar en los diversos contextos educativos colaboradores del PAT.

Como aspectos limitadores del estudio, la muestra presentada es limitada, siendo necesaria una futura línea de trabajo que amplie sus participantes para conocer y contrastar con otras experiencias similares y poder analizar de una forma más completa y generalizada la realidad formativa de más profesionales educativos.

Por último, esta investigación es un avance en la mejora del desarrollo profesional y personal del maestro y maestra, a partir de su colaboración en asignaturas de la formación inicial del profesorado. Es por ello que nos gustaría extender esta vivencia a otras realidades universitarias, para crear escenarios que mejoren la formación inicial y permanente del docente.

### 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.

### Referencias

- Almonacid-Fierro A. A., Merellano-Navarro, E., Feu, S., Vizuete, M. & Orellana, R. (2019). Perspectiva cualitativa en la construcción del conocimiento didáctico del contenido del profesorado de Educación Física. *Retos*, 36, 459-488.
- Álvarez, V., García, E., Gil, J. & Romero, S. (2004). *La enseñanza universitaria: Planificación y desarrollo de la docencia*. EOS.
- Asún, S., Fraile, A., Aparicio, J. L. & Romero, M. R. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, 37, 85-92.
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M. & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22(4) 1033-1048. Recuperado de <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- Barba-Martín, J. J., López-Pastor, V., Manrique-Arribas, J. C., Gea-Fernández, J. M. & Monjas-Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: Els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'Educació*, 39, 187-206.
- Barba-Martín, J.J., Martínez-Scott, S. & Torregro-Egido, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de educación infantil. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 123-144. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6125>
- Barba, R. & López-Pastor, V. M. (2017). Buenas prácticas de evaluación en formación inicial del profesorado: los proyectos de aprendizaje tutorados en expresión corporal. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 66-70. Recuperado de <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.701>
- Barrientos, E.; López-Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del Profesorado. *Retos*, 36, 37-43. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Bores, D.; Marín, A.L.; Méndez, C.; Mijarra, J.J. & Delfa, J.M. (2020). Aspectos metodológicos clave para la formación de futuros maestros de Educación Física. *Retos*, 37, 572-578. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74169>
- Bozu, Z. (2010). El profesorado universitario novel: estudio teórico de su proceso de inducción o socialización profesional. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 55-72.
- Cáceres-Muñoz, J. (2016). La formación permanente del profesorado y la cultura escolar. En Martín-Sánchez, M. y Groves, T. (Coords). *La formación del profesorado. Nuevos enfoques desde la teoría y la historia de la educación*. FahrenHouse.

- Cano, E. (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Carreño, J.M.; Díaz, A.; López, S. & Martín, J.A. (2019). Qué se investiga en formación docente en educación física y en recreación?. *Retos*, 36, 3-8. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.51456>
- Córdoba, Tx.; Carbonero, L.; Sanchez, D.; Inglada, S.; Serra, M.; Blasco, M.; Sáez, S. & Ivanco, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40965>
- Chomsky, N. (2007). *La (des)educación*. Crítica.
- Estevan, I., Molina-García, J., García-Massó, X., & Martos, D. (2018). Efecto de la intervención docente en la percepción de competencia y motivación de futuros maestros de primaria en educación física utilizando la evaluación formativa y compartida. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 205-221. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200205>
- García-Monge, A., González-Calvo, G., Martínez-Álvarez, L. & Rodríguez-Campazas, H. (2020). Aula extendida: acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia «teoría-práctica». *Retos*, 37, 563-571. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74168>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- González, G. & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 397-412.
- Gorodokin, C. (2006). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(5), 1-9. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie3752691>
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z. & Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de Alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239. Recuperado de <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hamodi, C. & Barba-Martín, R. (coords.) (2021). *La evaluación Formativa y Compartida. Nuevas propuestas de desarrollo en educación Superior*. Dextra.
- Hortigüela, D., Salicetti, A., Hernando, A. & Pérez-Pueyo, Á. (2015). El trabajo autónomo del alumno universitario en las clases de Educación Física. Análisis de su percepción sobre la práctica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 17(3), 251-265.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação*, 36(3), 387-395. Recuperado de <https://doi.org/10.5902/198464442970>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67. Recuperado de <https://doi.org/10.25145/j.curricul.2020.33.04>
- Imbernón, F. & Canto, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, 1-12.
- Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- León-Díaz, O.; Arijia-Mediavilla, A.; Martínez-Muñoz, L.F. & Santos-Pastor, M.L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38, 587-594. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.77671>
- López-Pastor, V., Molina, M., Pascual, C. & Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 680-687. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- López-Pastor, V., Ruano, C., Hernangómez, A., Cabello, A. M., Hernández, B., Sánchez, B., García, G., Roldán, H., Herrero, J., Barrios, J., Egado, J., González, J., Sáez, J., Álvarez, L., Gonzalo, L. A., Muñoz, M. J., Ramos, M. A., Pedraza, M., Vacas, R., ... & Lucía, D. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*, 29, 270-279. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42494>
- Mancila, L., Soler, C. & Monzon, C. (2018). La Investigación-Acción en la Formación del Profesorado. Nuevas Perspectivas desde el Proyecto Roma. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 92(32.2), 123-137.
- Manrique-Arribas, J. C. (2017). El potencial de los Proyectos de Aprendizaje Tutorados en la formación inicial del profesorado. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 36-41.
- Manrique-Arribas, J. C., López-Pastor, V., Monjas, R. & Real, F. (2010). 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*, 14, 39-57.
- Martínez-Álvarez, L & González-Calvo, G. (2016). Docentes de carne y hueso: enseñar con el cuerpo. *Ágora para la EF y el deporte*, 18(3), 259-275.
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*,

- 29, 242-250. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42719>
- Martínez-Mínguez, L. & Moya, L. (2017). La opinión de los estudiantes: La tutoría académica en la adquisición de competencias profesionales de Educación Física en los graduados en Educación Infantil. *Didacticae*, 2, 71-88.
- Martínez, L., Moya, L., Nieva, C. & Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Meyer, V. (2002). *Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Shanguve. A case study*. Paper presented at the International Conference on Sustainability of Water Resources, Universidad de Murdoch, Australia.
- Molina, M., Pascual-Arias, C. & López-Pastor, V. M. (2022). Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española. *Perfiles Educativos*, 44(177), 96-112. Recuperado de <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2022.177.60222>
- Molina, M., Hortigüela-Alcalá, D., López-Pastor, V. M., Pascual-Arias, C. & Fernández-Garcimartín, C. (2023). Effects of the Implementation of Tutored Learning Projects and Formative and Shared Assessment Systems in Pre-Service Teacher Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(2), 240-257. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i2.5827>
- Pascual-Arias, C., Fuentes, T., López-Pastor, V. & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). La Formación Permanente del Profesorado como elemento influyente para implicar al alumnado en su evaluación: un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 81-99. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.005>
- Pérez, A. (2005). Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliott. En J. Elliott (Ed.), *La investigación-acción en educación* (pp. 9-20). Morata.
- Pérez, A. (2008). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión: diferentes perspectivas. En J. Gimeno & A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Pérez-Pueyo, A. & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). Y si toda la innovación no es positiva e Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 579-587. Recuperado de <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>
- Popkewitz, T. S. (2015). La práctica como teoría del cambio. Investigación sobre profesores y su formación. *Profesorado*, 19 (3), 428-453. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/289525957>
- Proasi, L & Escujuri, J. (2016). Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3(3), 135 - 141.
- Ruiz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(extra 6), 1-12.
- Sarceda-Gorgoso, M. C. & Rodicio-García, M. L. (2018). Escenarios formativos y competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 147-164.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En J. Angulo, Barquín y Pérez, *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, 506-529. Akal.