

PSICOMOTRICIDAD A CUATRO MANOS

PSYCHOMOTRICITY AT FOUR HANDS

PSICOMOTRICIDADE A QUATRO MÃOS

Gil Pla¹

¹Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Área de *Desarrollo Psicomotor y Psicomotricidad* Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña (UVic–UCC) gil.pla@uvic.cat

Núria Franch²

²Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Área de *Desarrollo Psicomotor y Psicomotricidad* Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña (UVic–UCC) nuria.franc@gmail.com

Anna Valls³

³Departamento de Ciencias de la Actividad Física, Área de *Desarrollo Psicomotor y Psicomotricidad* Universidad de Vic – Universidad Central de Cataluña (UVic–UCC) anna.valls@uvic.cat

RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo presentar un proyecto universitario de especialización en psicomotricidad orientado a la formación inicial de maestros de preescolar que hemos denominado: *Psicomotricidad a cuatro manos*. Su nombre nace de la idea que con su proceder las aulas universitarias van a la escuela y las sesiones de psicomotricidad con niños a la universidad. Este proyecto de dilatada trayectoria y distintas formas tiene por objetivo general fortalecer la disciplina de la psicomotricidad, y los resultados obtenidos nos motivan a compartir esta experiencia de excelencia en docencia universitaria para que pueda ser replicada en otros lugares. El proyecto se materializa de la siguiente manera. El alumnado de la universidad acompañado de su profesor desarrolla la mitad de las clases de la asignatura en una escuela y en el marco de una sesión de psicomotricidad. Esta sesión es conducida por el profesor de la universidad, que es igualmente psicomotricista, y lo hace con el apoyo de la maestra del grupo de niños y con la colaboración del alumnado de la asignatura. Dicha intervención se repite semanalmente y durante los dos semestres del curso universitario de manera continuada. El escenario permite que cada alumno viva un proceso de intervención psicomotriz semestral con un mismo grupo de niños y que este mismo grupo disfrute de sesiones de intervención psicomotriz durante todo un curso escolar; así como la escuela recibe un soporte importante en su tarea ordinaria de educar a los niños.

Palabras clave: Psicomotricidad, docencia universitaria, transferencia de conocimiento

ABSTRACT

This article aims to present a University project of specialization in psychomotricity oriented to the initial training of teachers in preschool we have called: *psychomotricity to four hands: Psychomotricity at four hands*. The name arose from the idea that, with the completion of the project, the University classrooms will to school and the psychomotricity sessions with children will go to College. This extensive trajectory design and different ways, aims to general strengthen the discipline Psychomotricity, and, the results obtained motivate us to share this experience University faculty member to be discussed elsewhere. The project is carried out as follows: University students, accompanied by their teacher, assume half the lessons

of discipline in a school and, within the framework of a psychomotricity session. This session is conducted by a professor at the University, that is a psychomotrician, he relies on the help Professor Regent of kids group and, also, with University students. This intervention is repeated weekly and during the two semesters of course education. The scenario allows student to live a psychomotor intervention process every six months with the same group of children, and that this same group enjoy psychomotor intervention sessions throughout the school course; as well as the school receives an important support in their task of educating children.

Keywords: Psychomotricity, university teaching, knowledge transfer

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar um projeto universitário na área da psicomotricidade, com ênfase na formação inicial de professores do pré-escolar, o qual denominamos: Psicomotricidade a quatro mãos. O nome surgiu da ideia que, com a realização do projeto, as salas de aula universitárias irão à escola e, as sessões de psicomotricidade com crianças irão à universidade. Este projeto de trajetória extensa e de diferentes formas, tem como objetivo geral fortalecer a disciplina Psicomotricidade e, os resultados obtidos nos motivam a compartilhar esta experiência docente universitária para seja discutida em outros lugares. O projeto se realiza da seguinte maneira: os alunos da universidade, acompanhados de seu professor, assumem a metade das aulas da disciplina em uma escola e, no âmbito de uma sessão de psicomotricidade. Esta sessão é conduzida pelo professor da universidade, que é um psicomotricista, ele conta com a ajuda da professora regente do grupo das crianças e, também, com os alunos universitários. Tal intervenção se repete semanalmente, de maneira contínua, e durante os dois semestres do curso universitário. O cenário permite que cada aluno viva um processo de intervenção psicomotriz semestral com o mesmo grupo de crianças e, que este mesmo grupo desfrute de sessões de intervenção psicomotriz durante todo o curso escolar; bem como a escola recebe um suporte importante em sua tarefa de educar as crianças.

Palavras-chave: Psicomotricidade, docência universitária, transferência de conhecimento.

INTRODUCCIÓN

“Estos temas son serios y es necesario que los discutan los que realmente saben algo sobre los niños del planeta Tierra..., y de las necesidades de una sociedad, que van más allá de la consideración de la escuela principalmente como un lugar que se cuida de distribuir información oportunamente”

Neil Postman

Una de las críticas más generalizadas que se vierte sobre la formación universitaria en el campo de la educación, es su distancia con la realidad y el día a día escolar. Una distancia que expresa una falta de transferencia académica a la realidad cotidiana de la escuela y que dificulta el proceso de los futuros profesionales. Esta carencia se puede compensar si escuela y universidad colaboran e inician proyectos conjuntos. El presente artículo, pues, quiere mostrar un proyecto de colaboración entre la Universidad de Vic–Universidad Central de Catalunya (UVic-UCC) y escuelas de su entorno para formar a los futuros maestros en el campo de la psicomotricidad que hemos denominado “Psicomotricidad a cuatro manos”.

La propuesta tiene sus orígenes en el año 1996 y a lo largo de todos estos años se ha ido adaptando a los cambios de la universidad, del alumnado y a la evolución propia de un proyecto liderado en diversas fases por distintos profesores; que han contado con la colaboración de otros y que a su vez se ha desarrollado en instituciones escolares distintas. Actualmente se enmarca en la asignatura de Desarrollo Psicomotor y Expresión Corporal del Grado de Maestro de Educación Infantil de la UVic-UCC.

Dicha asignatura es obligatoria en la formación de la universidad y está organizada en tres bloques, un bloque teórico en el que se trabaja, discute y reflexiona sobre los referentes conceptuales de la psicomotricidad; un bloque de observación participante en el que los estudiantes asisten observando y participando en sesiones de psicomotricidad con niños de parvulario; y un tercer bloque de trabajo corporal en el que a partir de su experiencia pueden vivir y explorar la importancia y el alcance del movimiento en el desarrollo de la persona.

El proyecto es una experiencia docente potente e innovadora que puede exportarse con facilidad a otros centros de formación. Se trata de una forma particular de favorecer en los estudiantes la adquisición de aprendizajes en el ámbito de la psicomotricidad de manera integrada contemplando todos aquellos aspectos como son los conocimientos, procedimientos, actitudes y competencias que deben apropiarse para el ejercicio de la profesión de maestro. Esta experiencia formativa vincula teoría y práctica en una asignatura y promueve un aprendizaje significativo, aplicado y relevante no exento de soporte teórico y análisis reflexivo.

Esta práctica docente conlleva una doble experiencia, por una parte la formación inicial de docentes dirigida a estudiantes de maestro y por otra la experiencia de la intervención psicomotriz con niños de parvulario de escuelas como eje de la transferencia universitaria de conocimiento. Ambas se encuentran íntimamente vinculadas para que el trabajo con los niños del parvulario se desarrolle en el marco de la asignatura comentada fortaleciendo y no solo alcanzando los objetivos propios de la docencia universitaria y de la educación infantil.

De ahí el título de *Psicomotricidad a cuatro manos*, dos manos universitarias para la organización, acompañamiento y seguimiento de la formación de los estudiantes y dos manos escolares para la organización, acompañamiento y seguimiento de los niños del parvulario así como el soporte y formación de las maestras de la institución escolar. El artículo se organiza de la siguiente forma. En primer lugar presentamos la experiencia y hacemos una exposición detallada del proyecto docente desde la óptica institucional, desde la mirada de los agentes que la integran y desde la de su actividad docente. En un segundo momento, el artículo mostrará las potencialidades de esta práctica docente que se han ido mostrando a lo largo de los años. Concretaremos y analizaremos el potencial de trabajo en red que promueve, la dinámica cooperativa que favorece, el sentido competencial de su actividad docente y finalmente la transferencia de conocimiento que proyecta en la sociedad.

2. EL PROYECTO: “PSICOMOTRICIDAD A CUATRO MANOS”

En el núcleo de la actividad, *Psicomotricidad a cuatro manos* consiste en desarrollar parte de la sesiones de la asignatura en un centro educativo. Esto implica que el alumnado asiste de forma semanal a sesiones de psicomotricidad lideradas por el profesor de la universidad con alumnado de educación infantil alternando una sesión en la universidad y otra en la escuela.

Esta actividad se desarrolla semanalmente de forma estable durante el curso académico, si la organización de diversos grupos lo permite, y en su actividad el alumnado de la universidad alterna la observación con la observación participativa en las sesiones de psicomotricidad. Por su parte, la escuela provee de un aula para desarrollar las sesiones de psicomotricidad y de unos grupos estables de intervención acompañado de sus maestras.

Con el transcurso de los años el proyecto se ha ido adaptando a múltiples cambios sin perder la esencia de su función y potencialidad. Estos cambios se han dado en el aumento de grupos de estudiantes, profesores, niños y maestras que participan en el proyecto; en los cambios de los perfiles personales de los niños con los que se ha

trabajado propios de los cambios de la sociedad en los últimos quince años; así como en los cambios de las propias necesidades educativas y formativas provenientes tanto de las escuelas como de la misma universidad. Actualmente se movilizan de manera regular cuatro grupos de Educación Infantil de dos escuelas diferentes.

2.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Como hemos comentado, quince años de proyecto implica cambios constantes y a veces profundos que dan forma a varias etapas, con distintas escuelas y profesorado diferente que lo ha gestionado. Es por todo ello que la organización que expondremos expresa los rasgos característicos de la actividad que se han mantenido así como algunas particularidades actuales que le han dado la singularidad que en el artículo queremos mostrar.

Este proyecto implica la participación y la relación directa constante entre dos instituciones: la UVic-UCC y un centro escolar. En el proyecto, las dos instituciones se relacionan y se comprometen a obtener beneficio mutuo de la colaboración. En todo momento es la universidad, con el profesorado líder del proyecto al frente, quien organiza y potencia la relación. Esta relación docente es particular en tanto en cuanto no sólo implica profesorado y estudiantes sino que también compromete a otros agentes que se implican con intensidad y en formas no habituales de organización. Pretendemos una metodología docente que permita a los estudiantes, además de adquirir conocimientos y competencias, construir saberes y criterios, opinar de forma argumentada, para acercarse de una forma más global al día a día de los niños y a la educación.

Esta organización no habitual implica coordinarse de forma constante con la dirección de la escuela y con las maestras implicadas, con los niños y sus familias, con los estudiantes, con otros profesores de la universidad y con el decanato. Un simple ejemplo

de esta demanda se encuentra en los horarios de la escuela y la universidad, que deben compartirse. Así como informar a las familias, hacerlas participar de las actividades de sus hijos, llevar a cabo el seguimiento de las actividades con las maestras, animar a otros profesores en el proyecto a fin que participen desde su asignatura, orientar a los estudiantes en las tareas de observación, establecer relaciones entre conocimientos o participar en su formación global como maestros iniciándose en la complejidad de educar.

Es por esta razón que rehuimos de aquellos modelos basados en una racionalidad docente que a menuda se encuentra demasiado alejada del dinamismo e inestable de la realidad y optamos por enfoques quizás más inestables, seguramente más complejos, pero que ofrecen la posibilidad de conjugar "razón y locura" y compaginar la acción fundamentada con la reflexión crítica y todo ello en un contexto específicamente profesional como es la aplicación práctica de la psicomotricidad en la escuela.

Para ello, en el plano institucional, las finalidades del proyecto van más allá de la universidad y se inscriben en una dimensión amplia como es la dimensión sujeto de estudio e institución. Las finalidades son las siguientes:

- Ofrecer a los alumnos del Grado de Maestro de Educación Infantil un entorno de aprendizaje cercano a la escuela y a su realidad.
- Establecer y fortalecer los vínculos entre la escuela y la universidad.
- Mejorar la aplicación y la transferencia de conocimiento con relación a la psicomotricidad.

Los agentes implicados y sus funciones básicas son las siguientes:

- *Profesorado UVic-UCC*, que tiene la responsabilidad de coordinar todos los agentes e instituciones participantes así como de ejercer de referente en las sesiones de psicomotricidad.
- *Alumnos UVic-UCC*, que coordinados por el profesor de la asignatura harán de observadores, en algunos momentos de psicomotricistas de la actividad y como soporte en las tareas que pueda implicar el proyecto.

- *Maestras escuela*, que colaboran en las sesiones de psicomotricidad y en la gestión del proyecto desde la escuela. Mediante esta colaboración enriquecen su función educativa, mejoran la visión de los niños y desarrollan competencias propias de la psicomotricidad.
- *Alumnos escuela*, que disfrutan de las actividades propuestas desde la sesión de psicomotricidad y que se desarrollan gracias al proyecto.

2.2. ORGANIZACIÓN GENERAL DE LA ASIGNATURA

La asignatura comienza el curso anterior cuando ya se empieza a preparar horarios y grupos con la escuela y la facultad. Esta tarea es básica y los hábitos permiten que cuando empieza el curso académico toda esta organización ya está hecha. Esto permite empezar el curso con una reunión con las maestras para comentar los grupos y para hacer una primera exposición de los retos del curso y de las necesidades con las que cuenta cada grupo escolar. Estos elementos quedan al margen de las cuestiones propias de la asignatura ya que esta tiene unos objetivos académicos propios, sujetos a las competencias de formación universitaria. Los objetivos aplicados que corresponden con los objetivos de la intervención psicomotriz en la escuela, se precisan internamente con el alumnado en las clases.

Concretamente la asignatura se estructura a partir de dos sesiones semanales de las cuales, como hemos comentado, una se desarrolla en la universidad y otra en la escuela. Cuando las condiciones lo permiten, y esto no es más allá de la segunda semana del semestre, se empiezan las intervenciones en la escuela. Esto implica que en poco tiempo el alumnado debe asimilar que se desplazará semanalmente a una escuela, que tendrá que organizarse autónomamente para ello y que deberá ocupar un rol diferente al que está acostumbrado en las aulas universitarias. La experiencia indica que la novedad e intensidad con que se da la propuesta, implica al alumnado de tal forma que las pequeñas dificultades que puedan aparecer se resuelven con facilidad. De hecho, la consistencia anual del proyecto implica unos hábitos de la universidad y un *vox populi* altamente positivo entre el alumnado de los cursos que facilita toda alteración de ritmos docentes.

Durante el curso el alumnado asiste semanalmente a la escuela con el profesor universitario como psicomotricista referente y con el soporte de la maestra del grupo. Y a su vez se dan al menos una sesión o dos de control con el profesor responsable y las maestras del curso para evaluar y reconducir, si fuera necesario, los resultados de la intervención. Por otro lado, las sesiones en la universidad reparten a partes iguales el desarrollo de contenidos teóricos, el trabajo de puesta en común de los resultados del trabajo con los niños y el trabajo corporal. Por el contrario, las sesiones en la escuela se desarrollan siempre con el mismo enfoque vivencial de la psicomotricidad.

Normalmente las dos primeras semanas de intervención se orientan a la observación del participante, y a partir de la tercera un pequeño grupo de 4 estudiantes participan conjuntamente con el profesor de la asignatura. Este trabajo de observación les permite aproximarse al desarrollo psicomotriz de los niños y a las diferentes formas y estrategias de intervención. A partir de las observaciones y de la integración de conocimientos y experiencias deberán realizar un trabajo de curso que consiste en un estudio de caso que es la base de evaluación de la asignatura y que deberá entregarse a la escuela como material de uso para las maestras.

La asignatura está pensada y estructurada para que el alumnado participe en ella en equipos que se crean en la primera semana del semestre. Los equipos de trabajo se distribuyen de forma organizada a lo largo de las semanas para asumir funciones diferentes: ir a buscar a los niños a clase y acompañarlos con seguridad al gimnasio de la escuela así como llevar conjuntamente con la tutora y el profesor de la universidad la sesión de psicomotricidad que les corresponda. Los casos a estudiar se distribuyen a los grupos de forma aleatoria procurando que cada grupo tenga niños de los dos géneros, de culturas distintas y con al menos un niño con mayores dificultades. Al final del curso, cada niño ha sido estudiado al menos por un alumno de la universidad que habrá trabajado con un equipo de trabajo en el análisis de su caso.

Cada semana uno de los equipos de trabajo participa en la sesión con el rol de psicomotricista. Una vez acordado el sentido de la intervención de los estudiantes, el día

que les corresponde participar deben velar para que sus actuaciones respeten las condiciones que dan sentido a su tarea, como acompañar el juego espontáneo de los pequeños, ofrecer contención al grupo a través del cumplimiento de las normas, buscar estrategias de actuación respetuosas, ayudar a los niños a evolucionar, atendiendo a sus posibilidades, buscar la comprensión del niño y la niña a partir de la escucha y la observación, velar por la seguridad física y psíquica de todos.

La intervención requiere una preparación cuidadosa ya que tiene en cuenta la realidad de los niños observados y pretende velar para favorecer su evolución de forma positiva. En el proceso de intervención contemplamos distintos momentos, un momento previo a la participación de los estudiantes en las sesiones en el que cada equipo redacta los objetivos que consideran adecuados y los comenta con el profesor. Luego se da la intervención que, como hemos comentado, se basa en una visión vivencial de la psicomotricidad. Al final de la sesión cuando se van los niños, los equipos de trabajo contrastan sus observaciones y amplían sus miradas o analizan la propia intervención – dificultades, interrogantes en relación a los niños, tropiezos como equipo de trabajo,... – y hacen propuestas de futuro para mejorar su práctica.

Esta es la dinámica general que a veces queda alterada por efecto de las actividades extraordinarias de la escuela (colonias, festejos especiales,...) o las de la universidad que impiden que, un día, haya psicomotricidad. Normalmente a inicio de curso ya se conocen estas situaciones y se prevén de tal forma que no alteran los ritmos generales de ninguna de las dos instituciones. La asignatura termina con la demanda de la escuela, de los informes, de los equipos de trabajo y de los niños siendo entregados en la última semana del semestre universitario, que siempre es antes que termine el curso escolar de Educación Preescolar. Esto permite que las maestras puedan leerlos y utilizarlos para elaborar sus informes de curso o para hacer sus trasvases de información hacia las maestras del curso siguiente. El curso termina del mismo modo que empezó, con una reunión para cerrar el curso, los resultados obtenidos, se analizan los informes y se hacen aportaciones más precisas sobre aquellos niños que lo requieran.

2.3. Enfoque docente de la asignatura

El conocimiento científico ha sido tradicionalmente enmarcado por una epistemología positivista basada en la explicación de fenómenos a partir de establecer causas y dependencias funcionales entre antecedentes y consecuentes. En este proyecto, construimos el conocimiento a través de la observación. De este modo, la observación como opción epistemológica ofrece una alternativa de acceso al conocimiento que intenta explicar los fenómenos sociales partiendo de una lógica diferente y cuestionando la epistemología positivista.

Así pues, tanto la observación como la observación participante, que son los roles que desarrollan los alumnos en la asignatura y el proyecto; constituyen la base sobre la que se construyen los aprendizajes del desarrollo psicomotor. Este método facilita la adquisición de ideas fundamentales en la psicomotricidad tales como:

- El significado humano y global del comportamiento psicomotor propio de la subjetividad de los protagonistas y no de un objeto-persona.
- La dificultad de explicarlo únicamente en términos lineales de antecedentes y consecuentes pues se trata de conductas complejas orientadas hacia unas metas y objetivos significativos y no manifiestos.
- La dimensión histórica y social del comportamiento de cada niño, de una visión abierta a las circunstancias ecológicas que han participado y participan en la singularidad de cada uno.
- Lo relativo y circunstancial de la presencia del psicomotricista y del alumnado de la universidad con relación a las características de la escuela y de la maestra del grupo puesto que no pertenecemos al equipo docente de la misma.

La opción de la observación como estrategia fundamental de aprendizaje en la asignatura conlleva considerar las características de la investigación cualitativa. Tal como proponen TAYLOR y BOGDAN (1986) debemos aceptar que la comprensión y conceptualización que haremos serán fruto de las pautas que nos ofrezca el registro de datos cualitativos. Obviamente tendremos una mirada holística en la que el conocimiento

Revista Intersaberes | vol.10, n.20, p.3-7 | jan.- abr. 2015 | 1809-7286

del grupo y de cada niño no puede reducirse a un conjunto de datos objetivos ni generalizables. Este hecho nos obliga a contextualizar el comportamiento y entenderlo con el soporte de los observadores, el psicomotricista y la información de la maestra de forma consciente y deliberada, sistemática y específica.

El proceso continúa con la dificultad de descodificar las actuaciones. Un proceso que procuramos que evite los prejuicios y creencias desarrollando la capacidad de sorprendernos y maravillarnos como si cada día fuera el primer día y cada observación única, aceptándolas incondicionalmente y viéndolas como un hecho único, digno de respeto, como el mejor en el momento en que se produce simplemente porque "justamente aquello" es lo que uno u otro saben y pueden hacer en un momento determinado.

La observación y el análisis cualitativo de datos son el eje del desarrollo de las competencias académicas y profesionales del proyecto.

2.4. RESPONSABILIDADES DE LOS AGENTES IMPLICADOS

El proyecto implica una participación activa de todos sus agentes puesto que son muchas las situaciones no habituales que los agentes de la actividad viven, hacen y sobre las que se responsabilizan. Es por esta razón que conviene describir cuál es la actividad de los agentes en este entramado.

El alumnado universitario debe:

- Realizar las tareas que en el marco académico de la asignatura se encomienden: elaborar el trabajo, asistencia a clase, lectura de documentos, presentación de entregas parciales del trabajo, asistencia regular a clase, etc.
- Responsabilizarse de las tareas derivadas de ir a la escuela: organizarse para ir a la escuela, responsabilizarse de preparar y recoger la sala y ayudar a los niños y niñas a ponerse el calzado una vez terminada la sesión.

- Comportarse respetuosamente en la escuela: cuando se actúe como observador mantener la actitud observadora necesaria, tomar nota y registrar lo que convenga manteniendo el silencio exigible para no interferir en la actividad.
- En las sesiones de observación participante deberán ir incorporando las estrategias didácticas y actitudes educativas propias de la intervención psicomotriz que se hayan trabajado.
- Trabajar de forma cooperativa e intentar sumar esfuerzos a fin de velar por un proyecto común que se materializa no sólo en el trabajo de la asignatura sino también en la intervención hacia los niños.

Las maestras de la escuela:

- Se responsabilizan de facilitar el desarrollo del proyecto animando a la dirección de la escuela y cuidando por la organización de los horarios con arreglo a los acuerdos estipulados con el profesor o profesora de la universidad.
- Exponen las finalidades del proyecto a los padres y madres de los niños y argumentan el interés esta actividad.
- También se ocupan de acompañar y llevarse los niños de la sala después de haber jugado y de participar en la actividad de acuerdo con el asesoramiento efectuado por el profesorado universitario.
- Se responsabilizan de informar al o la psicomotricista de las diferentes realidades de los niños susceptibles de tener en cuenta en las sesiones y de comunicarles los acontecimientos relevantes que sucedan a lo largo del curso en el marco del grupo-clase.

Y por su parte, el profesorado universitario también tiene una serie de responsabilidades particulares que van más allá de las funciones docentes que determina la gestión de una asignatura universitaria. Estas responsabilidades extras, si así se pueden denominar, se dirigen a dos focos de atención que son la gestión de la actividad y la intervención dirigida a los niños. Sus responsabilidades son:

- Debe ejercer de vínculo entre la escuela y la universidad: establecimiento del convenio, ajuste de las fechas y horarios.
- Asegurar la continuidad escolar de la actividad participando en las valoraciones de los niños y ofreciendo a las maestras información destacada sobre los mismos.
- Cumplir los objetivos de la asignatura y del proyecto.
- Revisar y entregar los informes realizados por los alumnos / as a la escuela con el fin de que haya un intercambio en esta situación de aprendizaje.
- Sentirse y actuar como el responsable último de la gestión de la actividad.

2.5. RESULTADOS DE APRENDIZAJE

La observación es el eje sobre el que se fundamenta el trabajo de la asignatura y el estudio de casos (STAKE, 2005) es la metodología que sustenta los resultados de aprendizaje. Aunque uno de los temas que motiva al alumnado a participar en la asignatura es su papel activo en las sesiones de psicomotricidad, el resultado final de la misma es un trabajo de estudio de casos que a modo de memoria debe reflejar la síntesis de la actividad desarrollada durante el curso escolar.

Concretamente cada alumno de la universidad está implicado en un grupo de cuatro colegas que tienen como cometido elaborar un estudio de cuatro niños o niñas y elaborar un proyecto de intervención psicomotriz que será desarrollado durante las sesiones de la asignatura. El resultado final es un trabajo que debe manifestar:

- Los aspectos conceptuales de la asignatura (recogidos en las clases magistrales y en las lecturas) y que describen el caso de estudio.
- El seguimiento del caso durante el período lectivo y el análisis de su proceso de desarrollo en tres fases:
 - Delimitación del caso, problemática y retos de la intervención.
 - Descripción del proceso de intervención en la sala: tanto desde la óptica del adulto que interviene hacia sí mismo, como desde la óptica del niño y sus progresos.

- Analizar mediante grupos de discusión y triangulaciones la información obtenida a partir de los registros observacionales y narrativos.
- Interpretar la intervención y el desarrollo del niño mediante la elaboración de un informe final de resultados que es cedido a las maestras de la escuela para su uso, si fuera el caso.
- Reflexionar sobre las vivencias y analizar las experiencias adquiridas durante el proceso.

De acuerdo con las competencias del grado que la asignatura aborda, el alumnado es evaluado de este trabajo mediante una serie de rúbricas y procesos de autoevaluación y coevaluación sobre los que se sustenta la nota final de la asignatura. A lo largo de los años se ha ido distribuyendo la nota hacia diversos aspectos de la actividad académica del alumno en la asignatura. Actualmente la asignatura focaliza mucha atención, y así se refleja en los porcentajes sobre los que se computa la nota final, sobre el informe y sobre el trabajo en equipo puesto que son dos aspectos que dentro del Grado de Magisterio de Educación Infantil de la UVic-UCC se contemplan con mayor intensidad.

A modo de ejemplo, mostramos la rúbrica para evaluar la elaboración del informe:

Indicadores		1	2	3	4
1	Se sigue la secuencia temporal de un informe: punto de partida, tránsito (acciones desarrolladas) y proyección futura del sujeto.				
2	Se da una análisis global del sujeto, en todas las dimensiones del sujeto: corporal o psicomotora, emocional, psicológica y relacional.				
3	El redactado y sus afirmaciones incorporan datos obtenidos a lo largo de todo el curso y de distintas fuentes: registro sesiones, dibujos, diario de sesión.				
4	El informe sirve para conocer mejor las particularidades del niño y a comprender como se ha trabajado con él.				
5	La información que se aporta en el informe fomenta la implicación de los diversos espacios de desarrollo del niño: escuela/aula, familia,				

Ilustración 1: rúbrica de evaluación del informe de cada niño

3. POTENCIALIDADES DEL PROYECTO

Una vez descrito el desarrollo del proyecto y las características que lo definen, es el momento para desgranar cuáles son sus puntos fuertes y los elementos que pueden animar a colegas del campo de la psicomotricidad a desarrollar proyectos similares de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la intervención psicomotriz.

Lo hemos organizado alrededor de aquello que hemos denominado potencialidades. Y hemos optado por este concepto puesto que la experiencia nos muestra que no siempre ni en todos los momentos, se ha conseguido que todas sus potencialidades emergieran simultáneamente.

3.1. TRABAJO EN RED

*"Para educar a un niño hace falta una tribu entera"
Proverbio africano*

Una de las posibilidades que desarrolla esta práctica surge de la creación de una red profesional en torno a una actividad. La actividad gira alrededor de los niños, es cierto, pero en todo momento se da la relación constante de varios nodos autónomos que conforman los agentes implicados en el proyecto y que tejen las relaciones como una malla entretejida de aprendizaje.

Todo conocimiento, todo agente, toda acción o toda actitud de este proyecto forma parte de un mismo plan de relaciones constantes y permanentes que determinan cambios en todos los puntos de la trama y lo hace en todos los sentidos, tal como las interdependencias entre cualquier sistema (VON BERTALANFFY, 1976). Hecha esta consideración previa veamos cómo se manifiesta la red de este proyecto desde los tres puntos de vista sobre los que desarrollamos la actividad.

3.1.1. LA RED DEL SABER

El papel que desarrolla el alumnado en torno a los saberes que se manifiestan en la red es un aspecto clave y diferente de otras asignaturas ya que participa de forma muy activa en la generación de saber. Si bien es cierto que inicialmente no participa de la intervención psicomotriz con los niños y que tampoco tiene conciencia de la importancia de su actividad en la asignatura, su producción se traducirá en saberes para el psicomotricista, las maestras y posteriormente para su propia práctica en el escenario educativo.

Los más de veinte estudiantes observan unos casos y juegan con el conjunto de niños durante los sesenta minutos de cada sesión y durante el semestre entero. Esta atención focalizada y constante contrasta con la mirada más longitudinal, transversal y a la vez más experta del psicomotricista que actúa rodeado de niños a los que debe atender colectivamente. Los alumnos pues, producen mucha más información que la que cualquier psicomotricista pueda absorber en la intervención y contrasta también, con la mirada de la maestra que convive con el niño muchas horas al día. Es por ello que el registro de datos que hace el alumnado es un saber crucial para el proyecto.

Este detalle se manifiesta en el hecho de que al avanzar los días de intervención el propio alumnado empieza a mostrar su saber hacia el psicomotricista preguntando el porqué de una u otra intervención, o de qué hacer en determinado tipo de situaciones, muchas de ellas no detectadas por el psicomotricista. Por tanto la tarea de los y las estudiantes enriquece los saberes del psicomotricista sobre cada niño. Este enriquecimiento se concreta formalmente en al menos tres sesiones anuales dedicadas exclusivamente a comentar las circunstancias y características de cada niño y de cada contexto educativo. Pero a la vez con las charlas informales que muchos alumnos tienen con el profesorado.

De este modo los saberes expertos que sustentan las maestras y el psicomotricista, se fortalecen con el saber más novel pero igualmente relevante del alumnado. Ambos tipos de saberes se alimentan al verse entrelazados, se contrastan

entre sí y se funden generando un saber más complejo. Todo esto ayudará en las tareas diarias como son la elaboración de informes, la gestión del grupo clase y en la adaptación de las actividades de aula.

De todos modos, no se acaba aquí la red de saberes ya que los del psicomotricista también alimentan los conocimientos alrededor del niño. Lo hace en cuestiones propias de la intervención como son en aquellos casos donde el maestro de educación especial haga un seguimiento concreto al niño. De hecho, ha habido algún niño que ha venido a las sesiones de psicomotricidad acompañado por este maestro de educación especial favoreciendo el intercambio de impresiones en este entorno diferenciado de aula. Y lo hace también en procesos más amplios como pueden ser el hecho de encontrarnos aquí exponiendo esta experiencia con todo lo que implica de proceso reflexivo y generador de saberes.

3.1.2. LA RED DEL SABER HACER

El enriquecimiento mutuo que desarrollamos los agentes de la actividad no se refleja sólo en el saber sobre el niño sino que también se manifiesta en la acción educativa. Es cierto que la función de maestro y la función de psicomotricista son funciones laborales y formas de actuar que tienen una tecnicidad (AUCOUTURIER et al., 1985) o una didáctica bien diferenciada. Por tanto, ninguno de los profesionales tiene que cambiar su forma de actuar por estar compartiendo la acción con otro profesional. No obstante, el matiz y el ajuste en la acción educativa de acuerdo con las influencias que el psicomotricista o la maestra ejerzan sobre el otro se dan de forma natural en ambas direcciones sin perder, en ninguno de los dos casos, su identidad técnica.

De este modo, es significativo señalar el cambio que viven las maestras con relación a la intervención psicomotriz ya que van incorporando las actitudes del psicomotricista como un proceso natural y osmótico, no programado, y esto hace evolucionar también su modo de actuar en otros espacios educativos. Nuestra experiencia nos dice que las maestras con más años de carrera comentan que este proyecto les ayuda a interesarse por nuevos enfoques así como repensar sus propias

actuaciones. Y a las maestras más noveles les ofrece una fuente directa de aprendizaje y acceso a las competencias de carácter práctico que la función de maestra les exige. Por su lado y con su propia tecnicidad, el psicomotricista también osmotiza ciertas formas de relacionarse con los niños que sumadas a la propia intervención potencian el soporte actitudinal del psicomotricista en la intervención.

Y el alumnado es igualmente agente en red que incorpora saber hacer y a veces también potencia los otros agentes dado que en algunos casos se implica en las sesiones con unas actitudes muy buenas que promueven y facilitan que el psicomotricista y la maestra también incorporen formas de actuar.

3.1.3. LA RED DEL SABER ESTAR

La red no es sólo una cuestión de saberes conceptuales y de procedimientos profesionales sino que también desarrolla unas actitudes personales, profesionales y educativas esenciales. La implicación de una red de agentes e instituciones (universidad y profesorado, escuela y maestros) en el proyecto colectivo de educar estudiantes universitarios, que a la vez desarrolla un proyecto destinado a niños, es una manera consciente de educar actitudes positivas hacia la educación que van tejiendo el entramado educativo del territorio.

Los costes temporales de todos los agentes para impulsar el proyecto, el interés manifiesto de sus agentes e instituciones, la misma acción de mostrarse en la práctica profesional (tanto del maestro como del psicomotricista) y el buen clima entre unos y otros tejen actitudes de coherencia, honestidad, respeto e implicación con la educación y los niños. A esta manifestación más o menos aparente, hay que sumar los estudiantes que también observan y a menudo viven las dificultades de la gestión del día a día del proyecto. Que se interesa cada vez más por "su" caso, por el aseo y orden de la sala, y por la realidad escolar. En consecuencia sin darse cuenta se implica cada vez más en el proyecto.

También es fundamental la actitud de las maestras y de la escuela que deja entrar la universidad en sus aulas, permitiéndole el trabajo con "sus" niños. Este hecho demuestra implicación y voluntad de mejora profesional que se manifiesta como una actitud que se extiende como una balsa de aceite a las instituciones que los agentes representan. De hecho ya hay ex alumnos de estas asignaturas que vienen a la universidad a proponernos desarrollar algún proyecto de este tipo para su escuela y para sus niños. En definitiva, los hechos del día a día cargan de actitudes los agentes, que a la vez hacen red y eso transmite la implicación en el proyecto de educar más allá del marco curricular universitario.

3.2. ESTRUCTURA COOPERATIVA

“Es por eso que los niños no les va bien aprender estando aislados. Lo importante es colocarlos en un marco que recalque la colaboración, así como la sensibilidad y la responsabilidad. Tenemos muchas pruebas que demuestran que se tarda muchos años a enseñar esos valores en la escuela antes no se aceptan y asimilan”.
N. Postman

Siguiendo con el análisis del potencial de este proyecto, y como hemos comentado anteriormente, será necesario que el trabajo que desarrolla el alumnado a lo largo del curso tenga un carácter cooperativo. Tal y como hemos comentado, éste se organiza en grupos que a modo de equipo trabajan de forma colaborativa en los casos que les son encomendados.

Según PUJOLÀS (2008) la estructura cooperativa es una forma de organizar la enseñanza-aprendizaje que implica por parte de los alumnos una participación equitativa, es decir, el deber y el derecho a participar por igual con las mismas oportunidades. Y una interacción simultánea: oportunidad y deber de expresarse, compartir y dialogar.

Es por esta razón que al iniciar el curso el alumnado es agrupado desarrollando a lo largo de la asignatura todo su trabajo en colaboración directa con los colegas del curso. De este modo la evaluación no se basa únicamente en el resultado final de la actividad individual sino que se fundamenta también en la calidad de la aportación individual al trabajo colectivo. Concretamente, cada alumno tiene una parte de la nota sujeta a su actividad individual y otra parte de la nota que surge por un lado de la nota que sus

compañeros le ponen, lo que se llama coevaluación, y otra que surge de la evaluación del trabajo que el grupo ha realizado.

Esta forma de trabajar surge de una necesidad formativa del alumnado, es cierto, pero también hay que hacer notar que la estructura cooperativa que se promueve en la asignatura es fruto de la cultura de colaboración que desarrolla el proyecto. La cooperación entre instituciones y agentes es el punto de partida que nos permite trabajar y desarrollar la estructura cooperativa donde se sitúa el alumnado en el trabajo y en las redes del saber estar.

Para promover la construcción del equipo de trabajo, cada grupo cuenta con un *Cuaderno de Equipo*, en el que registran el plan de trabajo. Este plan consta de una declaración de intenciones para un período de tiempo determinado, los compromisos personales, los cargos y los objetivos a plantear. Tras el periodo semestral, los miembros del equipo tienen que coevaluar a sus compañeros según los pactos establecidos en el plan de equipo.

Al iniciar el curso en el aula de la universidad se promueven actividades que favorezcan un clima de aceptación, respeto y solidaridad para generar lazos positivos entre compañeros y estimular el encuentro entre los equipos. El grupo-clase en su conjunto, y cada grupo en particular, deben sentirse una pequeña Comunidad de Aprendizaje (ELBOJ et al., 2002) y en esta dirección se trabaja en las primeras semanas de la asignatura. Esto integra actividades que por una parte tienen que ver con el autoconocimiento y por otra con el conocimiento mutuo. Generando de esta forma una red de vínculos bien entrelazada a partir de la cual se puede edificar un trabajo.

Se ha optado por que cada grupo de alumnos sea responsable del seguimiento de al menos un niño por cada uno de sus miembros. Esto implica que cada grupo elabora un informe final de cada uno de los niños que computa en la nota final individual y una parte en la nota colectiva. La intensidad del trabajo colectivo favorece una implicación profunda de cada alumno en el estudio de casos y en el seguimiento de cada niño.

Al hablar de las responsabilidades del profesor hemos señalado que debe entregar a la escuela los informes realizados por los alumnos. Se trata de pequeños informes que reflejan la evolución de los niños observados por cada equipo en relación a los objetivos de trabajo planteados. Deben apoyar las apreciaciones del niño en datos objetivos, cuidando el lenguaje para aproximarse de forma sensible a la realidad actual del niño rescatando sus potencialidades.

Para cerrar este apartado nos falta comentar que pedimos a cada equipo de trabajo que revise su actuación en la intervención y que hablen de las dificultades con que se haya encontrado para: escuchar, observar con distancia, ser empáticos, ocupar una posición disimétrica en referencia a los niños, respetar el ritmo evolutivo, plantear propuestas adecuadas y especialmente llevar a que los niños y niñas puedan interactuar entre ellos y no únicamente con ellos, como adultos, para cooperar como equipo de trabajo dentro del propio grupo y en referencia al grupo-clase.

3.4. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO A LA SOCIEDAD

Otra de las virtudes que muestra el proyecto es que toda la actividad académica y de investigación de la que formamos parte el profesorado de este proyecto se manifiesta en la actividad profesional del proyecto de *Psicomotricidad a 4 manos* ya que desarrollar este proyecto conlleva una transferencia de conocimiento.

Los líderes del proyecto colaboramos directamente con maestras e intervenimos con niños. Un hecho que pone en evidencia todo lo que sabemos e investigamos y aquello que no sabemos y que necesitamos investigar. En consecuencia, el proyecto pone en juego y contrapone los saberes científicos del profesorado de la universidad en pro del desarrollo y mejora de un contexto profesional determinado.

Desde nuestro punto de vista, la propiedad de este proyecto para transferir saber se hace desde diversos ángulos que van del servicio a la comunidad hacia el desarrollo de competencias profesionalizadoras que conforman el futuro profesional. Veámoslo.

3.4.1 FORMACIÓN TRANSFORMADORA

En las memorias de prácticas de los estudiantes de magisterio aparecen frases recurrentes, frecuentemente alimentadas por algunos maestros y asimiladas con facilidad por el alumnado universitario, que podríamos sintetizar con el aforismo: *una cosa es la teoría de la universidad y la otra es tener un grupo de niños en clase*. Lo que nos muestra una especie de brecha entre los espacios profesionales y los académicos que simboliza la posible falta de transferencia del conocimiento adquirido en la universidad.

No nos posicionaremos ni analizaremos este posicionamiento ya que no es el interés de este trabajo, pero sea cierto o no, es evidente que esta circunstancia dificulta no sólo el proceso de formación del alumnado universitario sino que también desprestigia o resta importancia a la tarea docente, de investigación y de transferencia de conocimiento que lleva a cabo el profesorado universitario.

Es por esta razón que, como hemos comentado en el inicio del artículo, la crítica generalizada a la formación universitaria, al menos en el campo de la educación, distanciada del día a día de la realidad escolar es uno de los aspectos que el proyecto pretende y consigue combatir en la medida que se integra en todo momento: escuela/universidad, ejemplo/realidad, saber/saber hacer o intención/acción.

A su vez, varios son los retos a los que la universidad europea ha tenido que hacer frente con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): diferenciación entre tipos de sesiones de clase, planes de trabajo, computación temporal de las tareas o competencias son claros ejemplos. Este último reto, el de las competencias, representa la manifestación explícita de lo que deben aprender los estudiantes a lo largo de la formación universitaria. Estas competencias están específicamente ligadas a habilidades profesionales y pese a las voces críticas a este planteamiento tan laboral del EEES, la competitividad y la mercantilización que la empresa o la economía demandan como modelo socioeconómico (FERREIRO, 2010), debemos hacer frente a esta intención mediante asignaturas que no sólo mire hacia los contenidos y las competencias del Grado, sino que también miren directamente hacia las competencias profesionales presentes de la escuela.

El punto de partida de las competencias profesionales de los profesionales de la educación, que se sitúa en PERRENAUD (2004), ha ido evolucionando en los últimos tiempos hacia un tipo de competencias más orientadas a paliar las incertidumbres del futuro. Es lo que se está llamando a las *21st Century Skills*. Unas competencias que se apuntan en el informe elaborado por The Institute for the Future (ITFF) (DAVIS et al., 2011) que sitúa las 10 habilidades que el futuro profesional del siglo XXI deberá garantizar. De las cuales destacan las siguientes competencias profesionales:

- La toma de decisiones, *sense-making*, que implicaría capacidad de determinar el significado o la importancia de lo que se expresa en una decisión.
- La inteligencia social, que supone la capacidad de conectarse y entender las personas en sus propias diferencias.
- El pensamiento adaptativo, que se manifiesta por la aptitud para aportar soluciones y respuestas más allá de las situaciones rutinarias o basadas en reglas comunes.
- Y por supuesto también y que conecta con el primer reto, la colaboración virtual, entendida como la capacidad de trabajar productivamente, con compromiso y con presencia virtual y en equipo.

Un rápido análisis empuja una formación universitaria basada en la resolución de problemas y basada en la realidad profesional. Y más específicamente, en el campo de la educación, una formación universitaria sensible, capaz de responder a la demanda social de la educación y capaz de responder a los valores éticos de una sociedad democrática.

Así pues, la cordialidad y el buen entendimiento que existe entre las escuelas donde se ha desarrollado este proyecto a lo largo de los años y la UVic-UCC, en la figura de sus profesores y profesoras, ofrece la posibilidad de establecer unos vínculos profesionales que hacen frente a los retos profesionales del presente, futuro y hacia aquellas necesidades derivadas de la actividad profesional de cada institución. No cabe duda pues que el proyecto sitúa las condiciones necesarias para una formación transformadora no sólo de los estudiantes, sino también de la sociedad.

3.4.2. APRENDIZAJE SERVICIO

El proyecto de llevar la psicomotricidad universitaria a la escuela es una actividad que está pensada para favorecer la adquisición de los aprendizajes de los alumnos de la UVic-UCC a través de un servicio a la comunidad educativa que incide en el desarrollo y aprendizaje de niños y también en la formación permanente de maestras en un entorno de colaboración recíproca. Es por eso que el proyecto es una experiencia de Aprendizaje Servicio (APS) y de educación en valores. Y lo es ya que reúne, en mayor o menor grado, todas las características esenciales de este planteamiento pedagógico de acuerdo con PUIG y PALOS (2006).

Así pues, es un proyecto educativo con una utilidad social y formativa, ya que el beneficio de la actividad repercute no sólo en la finalidad que la universidad le asigna sino que también lo hace en favor de las finalidades formativas y sociales de otra institución como es la escuela: tanto a los niños, en su desarrollo físico y moral, como con respecto a la formación de las maestras de la escuela. El proyecto establece una acción en red que se inscribe en el entorno formal de la educación y al mismo tiempo se desarrolla en distintos espacios temporales. Es un servicio de carácter recíproco ya que tanto la universidad como la escuela se benefician mutuamente de su función y de la actividad. Y finalmente, todos los agentes implicados –los propios niños, maestras, alumnado y profesorado– aprenden y se desarrollan mediante la actividad en sí misma.

El proyecto forma parte de la concepción educativa activa ya desde la misma psicomotricidad, relativa a los niños, pero a pesar del carácter aparentemente restringido de la observación del alumnado podemos constatar que esta toma un carácter plenamente vivencial, por tanto activo y altamente significativo de aprendizaje.

Lo mismo ocurre en las y los maestros que aprenden la psicomotricidad mientras la desarrollan con el soporte de un experto. Es por todas estas razones que el proyecto tiene un carácter marcadamente de servicio en dos direcciones: la universidad participa en la formación de niños y maestros, y la escuela participa en la formación de estudiantes de maestro y en la actualización constante del profesor/investigador.

4. CONCLUSIONES

Durante estos quince años el proyecto se ha enriquecido y ha evolucionado a partir de la reflexión permanente sobre la acción, los comentarios y retorno de los estudiantes y de otros profesores y de lo que los niños y sus familias y maestros han aportado.

Queremos destacar el interés que ha tenido y tiene para nosotros tras haber podido ampliar y enriquecer este proyecto docente, pero sobre todo haberlo hecho entre colegas equilibrando nuestros puntos fuertes y débiles y aportando cada uno sus saberes para consolidarlo. Se han sumado esfuerzos y energías velando siempre para llegar a acuerdos y para acercar nuestras opiniones. La consecuencia se materializa en una serie de años de trabajo en equipo que han proporcionado muchos momentos de bienestar, disfrute y satisfacción, tanto en el trabajo en sí mismo como el enriquecimiento personal y profesional de cada uno de los agentes. Su longevidad y diversidad de momentos ha construido un proyecto dinámico y flexible ajustado a las demandas universitarias, tanto docentes como investigadoras, y escolares a la vez.

Estamos en un contexto social donde se percibe fragmentación, diversidad, desigualdades, diferentes espacios de socialización sometida a cambios que piden una adaptación continuada, viva y de búsqueda de nuevos recursos para dar respuesta a las demandas generadas. Los cambios piden una sociedad abierta, visible y evaluable; con capacidad de dejarse transformar, integradora y que permita que la realidad fluya sin encontrar muros generadores de conflicto y ruptura. Y por lo tanto unos profesionales flexibles y capaces de responder a estos retos mediante proyectos de colaboración con distintas instituciones. Nuestro proyecto, completamente integrado en la escuela y permeable a sus cambios, está abierto a estos cambios y forma a los estudiantes en esta cosmovisión.

Hemos empezado la introducción diciendo que después de muchos años de trabajo haciendo formación inicial de maestros presentamos una experiencia que consideramos suficientemente innovadora como para hacer extensiva, y el esfuerzo que

hemos hecho para explicitarlo y ponerlo sobre un hoja en blanco nos lo ha permitido el constante ajuste y debate que lo ha soportado. Y el resultado es este artículo y la exposición de esta experiencia en el ámbito interno de la Universidad, pero también en otros espacios académicos, jornadas y congresos. Esperamos que este artículo pueda contribuir a promover docencia universitaria en psicomotricidad con contacto directo con la escuela y los niños.

Y nos gustaría terminar el artículo apropiándonos de unas palabras que Umberto Eco pone en boca del pupilo de Guillermo de Baskervill: Adso de Melk en la novela "El nombre de la rosa". Lo hacemos para no olvidar que la "respuesta verdadera" de la que a veces la universidad se apodera difícilmente existe y, que para evitar este error la universidad debe trabajar con la escuela:

- *_ Pero entonces, _ me atreví a comentar _ , todavía estáis lejos de la solución...*
- *_ Estoy muy cerca, pero no sé de cual.*
- *_ Así pues, ¿no tenéis una sola respuesta para vuestras preguntas?*
- *_ Si la tuviera, Adso, enseñaría teología en París.*
- *_ ¿En París tienen siempre la **respuesta verdadera?***
- *_ Nunca - dijo Guillermo- pero están muy seguros de sus errores.*
- *_ ¿Y vos? _ Respondí con una impertinencia infantil _ ¿No cometéis nunca errores?*
- *_ A menudo respondí-. Pero en lugar de concebir uno sólo, concibo muchos, para no convertirme en esclavo de ninguno.*

Umberto Eco – El nombre de la Rosa

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

AUCOUTURIER, B.; DARRAULT, I. & EMPINET, J.L. (1985). **La práctica psicomotriz.** Reeducción y terapia. Barcelona: Científico Médica.

DAVIS, A.; FIEDLER, D. & GOBIS, M. (2011). **Futureworkskills 2020.** Phoenix: The University of Phoenix Research, The Institute For The Future (IFTF).

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. & VALLS, R. (2002). **Comunidades de aprendizaje.** Transformar la educación. Barcelona, Graó.

FERREIRO, X. (2010). Mercantilización y precarización del conocimiento: el proceso de Bolonia. In Edu Factory & Universidad Nómada (comp.). **La universidad en conflicto**, (pp. 113-144). Traficantes de sueños: Madrid.

PERRENEAUD, Ph. (2004). **Diez nuevas competencias para enseñar**. Barcelona: Graó.

PUIG, J.M. & PALOS, J. (2006). “Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio”. A **Cuadernos de pedagogía**, nº 357, pp. 60-63.

PUJOLÀS, P. (2008). **9 ideas clave**. *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona. Graó.

STAKE, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 443–464). Thousand Oaks: Sage Publications.

TAYLOR, S.J. & BOGDAN, R. (1987). **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós Ibérica.

VON BERTALANFFY, L. (1976). **Teoría general de los sistemas**. Fundamentos, desarrollo y aplicaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.