

Crear y gestionar equipos deportivos: una experiencia innovadora de docencia y evaluación.

M Rocío Bohórquez⁽¹⁾, Irene Checa⁽²⁾

(1) Departamento de Psicología Social, Universidad de Sevilla, C/Camilo José Cela S/N, 41008, Sevilla. e-mail: rociobohorquez@us.es

(2) Departamento de Metodología y Ciencias del Comportamiento, Universidad de Valencia, Avinguda Blasco Ibáñez 21, 46010. Valencia. e-mail: Irene.Checa@uv.es

RESUMEN

El desarrollo de competencias profesionalizantes es uno de los principales objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, y ha supuesto un cambio sustancial no sólo en los Planes de Estudio de las titulaciones, sino también en los enfoques del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, el saber hacer y la didáctica de las competencias se convierten en el centro del esfuerzo docente mediante el empleo de metodologías como el Aprendizaje Basado en Problemas apoyadas en la gestión de una evaluación comprensiva y participativa como es el empleo de rúbricas. Estas estrategias son el centro del esfuerzo docente para la enseñanza de competencias relacionadas con la creación y la gestión de los grupos en el contexto deportivo en la asignatura Psicología Social del Deporte del Grado en Ciencias del Deporte. Los resultados muestran que el proceso de Aprendizaje Basado en Problemas redundaba en un entrenamiento eficaz de las competencias propias del manejo de los equipos deportivos. Futuras experiencias de innovación deberían seguir esta línea de trabajo, ampliando las competencias así entrenadas y combinando el ABP con otras estrategias, quizás, de carácter experiencial.

Palabras clave: competencias, creación de equipos, gestión de equipos, aprendizaje basado en problemas, rúbricas, feedback descriptivo.

INTRODUCCIÓN

El trabajo en equipos deportivos es una de las actividades de ocio y profesionales más populares a nivel mundial, en las que se involucran personas de todas las edades y en las que invierten gran cantidad de tiempo (Lidor y Henschen, 2007). La pertenencia exitosa a estos equipos determinará la adhesión al ejercicio físico y/o deporte (Leo-Marcos, Sánchez, Sánchez, Amado, y García-Calvo, 2009; Mueller, 2009), el compromiso con la actividad (Ha y Ha, 2015; Mueller, 2009), la satisfacción de los miembros del equipo con

la práctica realizada y el propio equipo (Bohórquez, Lorenzo, Bueno y Garrido, 2012; Carron, Eys, y Burke, 2007; Carron, Shapcott, y Burke, 2007; Mueller, 2009), el rendimiento mostrado en la modalidad de ejercicio practicada (Carron, Eys, et al., 2007; Carron, Shapcott, et al., 2007) e incluso su calidad de vida (Bohórquez, Lorenzo y García, 2014; Omorou, Erpelding, Escalon y Vuillemin, 2013).

Así, resulta de vital importancia una correcta gestión de la formación y desarrollo de los equipos deportivos (o de actividad física) por parte de los profesionales de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

El Aprendizaje Basado en Problemas como metodología docente

Una enseñanza basada en el aprendizaje de competencias requiere de metodologías de enseñanza que permitan dicha adquisición: el trabajo en equipo, los estudios de caso, el Aprendizaje Basado en Problemas, la investigación en el campo de acción, las prácticas, las tutorías en Red, o las redes universitarias para el intercambio de conocimientos y experiencias son metodologías adecuadas a este fin (Riesco, 2008).

El Aprendizaje Basado en Problemas es (McGrath, 2002) un “método de aprendizaje en grupo que usa problemas reales como estímulo para desarrollar habilidades de solución de problemas y adquirir conocimientos específicos”. Así, supone un proceso cíclico en tres fases (Perrenet, 2000):

- a) Reflexión cooperativa sobre el problema inicial e identificación de las lagunas de información (y por lo tanto necesidades de aprendizaje);
- b) Estudio individual sobre los temas de aprendizaje, que ha de ser necesariamente autogestionado en función de los problemas identificados.
- c) Aplicación grupal de los nuevos conocimientos al problema, síntesis de lo aprendido y propuesta de solución del problema.

Se desprende de la descripción del proceso del Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante ABP) que la presentación del problema no va precedida de una exposición previa de los contenidos teóricos implicados, sino que se toma como estímulo para la búsqueda de la información necesaria para su comprensión, análisis y resolución (Fernández-Martínez, García-Sánchez, DeCaso-Fuertes, Fidalgo-Redondo y Arias-Gundín, 2006).

El Aprendizaje Basado en Problemas orienta el aprendizaje de competencias en situaciones relevantes desde la perspectiva del empoderamiento del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Es sabido que el aprendizaje más potente es aquel que se emplea en la vida diaria (Biggs, 1998).

El principal beneficio del Aprendizaje Basado en Problemas es el desarrollo y entrenamiento de diferentes competencias, como:

- Resolver problemas propios del ejercicio profesional.
- Tomar de decisiones profesionales, tanto individuales como colectivas.
- Trabajar en equipo, superando el trabajo en paralelo o en cadena.

- Comunicar de forma organizada y eficiente en un contexto de pequeño grupo.

Además, otros beneficios del ABP son:

- Promociona la motivación intrínseca del alumnado en relación a los contenidos propuestos.
- Facilita la comprensión y manejo aplicado de los conceptos trabajados.
- Permite la integración y mejor retención de la información.
- Estimula la metacognición acerca del propio proceso de aprendizaje.
- Mejora del conocimiento y comunicación entre iguales.

Para la eficacia del ABP como herramienta de aprendizaje es importante trabajar con casos reales que faciliten el desarrollo de habilidades relacionadas con la solución de problemas y la adquisición de conocimientos específicos del campo de aplicación, así como la durabilidad de éstos aprendizajes (Cruz y Abreu, 2014; Fernández-Martínez et al., 2006; Santos-Pastor, Castejón-Oliva, y Martínez-Muñoz, 2012).

Desarrollo del aprendizaje basado en problemas

Aunque existen diferentes propuestas de estructuración del ABP que guían el trabajo del alumnado, se propone un esquema en 10 pasos:

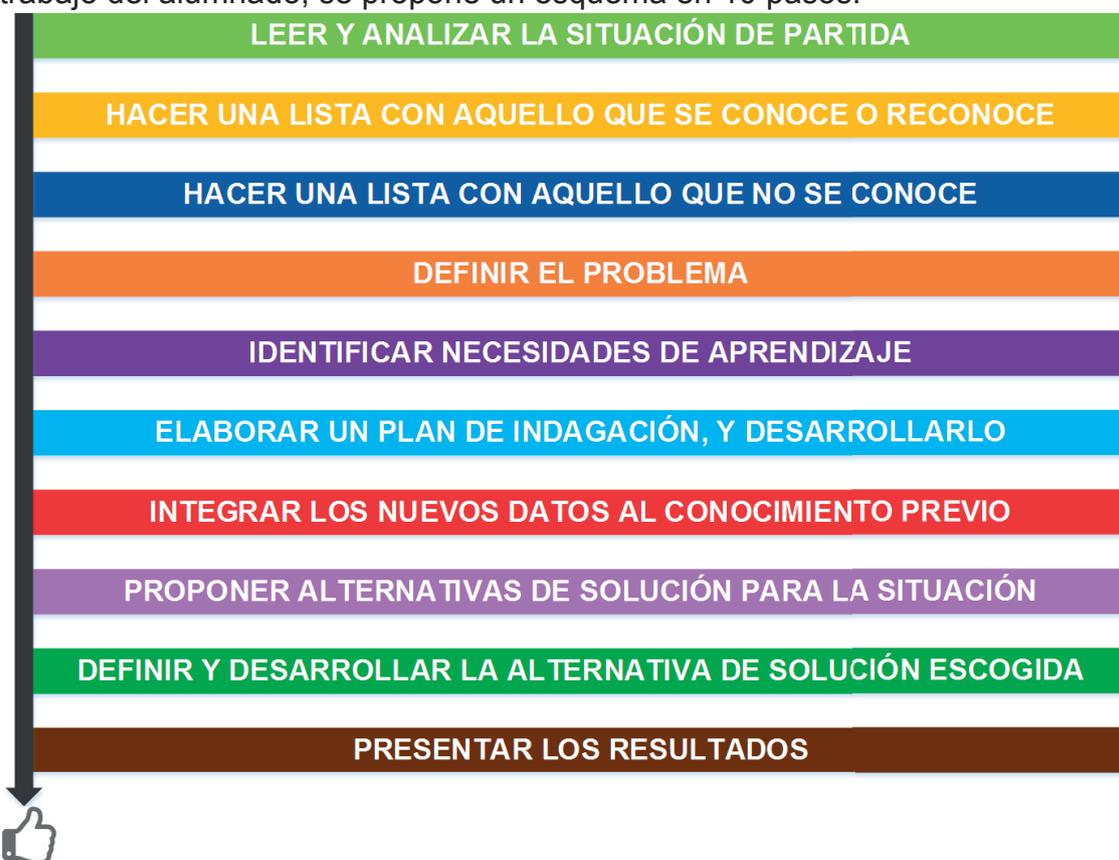


Figura 1 Desarrollo propuesto del ABP

La responsabilidad de estos pasos recae unas veces en el grupo, otras en el estudiante en singular, así:

Tabla 1

Responsabilidad en las diferentes fases del aprendizaje basado en problemas

1. Leer y analizar la situación de partida.	Grupo
2. Hacer una lista con aquello que se conoce, o reconoce.	Grupo.
3. Hacer una lista con aquello que no se conoce.	Grupo.
4. Definir el problema.	Grupo.
5. Identificar las necesidades de aprendizaje.	Grupo.
6.1. Elaborar un plan de indagación.	Grupo.
6.2. Desarrollar el plan de indagación.	Estudiante.
7. Integrar los nuevos datos al conocimiento previo.	Estudiante.
8. Proponer alternativas de solución para la situación.	Grupo.
9. Definir y desarrollar la alternativa de solución escogida.	Grupo.
10. Presentar los resultados.	Grupo.

Existen diversas fuentes de las que el grupo en general y los estudiantes en particular pueden obtener la información:

- El profesorado.
- Manuales propios de la asignatura.
- Artículos científicos de investigación.
- Documentales de divulgación científica.
- Cursos de formación.

El empleo de diferentes recursos de obtención de la información asegurará el entrenamiento de competencias de búsqueda, análisis y gestión de la información.

Evaluación del ABP

La evaluación de los aprendizajes adquiridos mediante ABP requiere de instrumentos de evaluación que permitan analizar la consecución de competencias por parte del alumnado (Fernández-Martínez et al., 2006). Desde este punto de vista, son necesarios instrumentos que permitan superar la concepción de la evaluación como un resultado final y entenderla como parte del proceso de aprendizaje, una evaluación formativa (Santos-Pastor, Castejón-Oliva, y Martínez-Muñoz, 2012). Se entiende por rúbrica un conjunto de criterios desde los que se conceptualiza, valora, y/o califica un determinado aspecto del proceso educativo (Martínez-Rojas, 2008), así se construyen como escalas ordinales donde se establecen niveles progresivos de dominio en el desempeño de un proceso o producción determinada (Díaz-Barriga, 2005).

Las rúbricas permiten realizar una evaluación formativa que permite al alumnado implicarse en su propio progreso. De este modo, la presencia de un feedback objetivo, intrínseco e inmediato, acelera la adquisición de los aprendizajes y la adecuación de los mismos.

Así, las rúbricas de evaluación son un instrumento ideal ya que favorecen en el estudiante la autorregulación de su aprendizaje gracias al potencial del feedback de rendimiento; esto es posible ya que las rúbricas permiten reflexionar acerca de la retroalimentación obtenida (Díaz-Barriga, 2005), planificar las acciones futuras, comprobar los progresos y revisar las tareas antes de que éstas sean evaluadas (Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado, 2015).

Entre las consecuencias positivas del empleo de rúbricas como sistema de evaluación destacan la mejora del rendimiento (Eshun y Osei-Poku, 2013; Panadero y Jonsson, 2013), la reducción de la ansiedad por evaluación (Eshun y Osei-Poku, 2013; Panadero y Jonsson, 2013), la construcción de un autoconcepto adecuado por parte del estudiante (Díaz-Barriga, 2005; Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado, 2015), o el fomento de la mejora continua por parte del alumnado (Santos-Pastor et al., 2012).

La enseñanza de competencias relacionadas con la creación y gestión de equipos deportivos como objetivo

El objetivo general de esta experiencia de innovación docente fue el aprendizaje de competencias de creación y gestión de equipos deportivos.

Si se entiende que las competencias son capacidades efectivas para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada, algunas de las competencias específicas necesarias para la creación y gestión de equipos deportivos, y los objetivos específicos de la intervención, serían:

- Diseñar planificaciones de trabajo integral en sus diferentes ciclos como guía para el desarrollo e implementación de actividades deportivas.
- Diseñar y dirigir tareas deportivas significativas en la modalidad deportiva de referencia que provoquen la interdependencia de los deportistas y, así, su cooperación con el equipo.
- Establecer, definir, asignar y clarificar roles formales e informales a los deportistas implicados en el equipo ofreciéndoles un sistema concreto de evaluación de su desempeño.
- Manipular los antecedentes de la cohesión grupal (social y de tarea) con el objetivo de aumentarla en función del momento del desarrollo grupal y las necesidades de la tarea a realizar.
- Manejar los antecedentes de la eficacia colectiva para aumentarla y generalizarla al conjunto de las tareas específicas propias de cada modalidad deportiva.

METODOLOGÍA

Participantes

Participaron en la experiencia 63 alumnos de primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Sevilla (un 92,65% del alumnado matriculado). De éstos, 14 eran mujeres (22,22%) y 49

hombres (88,88%). En cuanto a estudios de procedencia, 21 provenían de Ciclos Formativos de Grado Superior (33,33%) y 42 de Bachillerato (66,66%).

El alumnado participaba de una carga lectiva semanal de cuatro horas, de las cuales una se dedicó al módulo docente Seminario en el que se desarrolló la experiencia; la carga lectiva total de los Seminarios fue de 13 horas impartidas en un único cuatrimestre. La asistencia a los Seminarios fue del 97,62% (M = 12,69; DT = 0,71).

Los alumnos trabajaron en grupos conformados por cuatro miembros (excepcionalmente 5 si el grupo se componía de miembros impares), resultando un total de quince grupos de trabajo.

Técnicas empleadas

Aprendizaje basado en problemas. Para el desarrollo de esta metodología se diseñaron tres situaciones problema: una referente a la creación de grupos deportivos (concretamente a la creación de una selección de fútbol juvenil con el objetivo de acudir a un torneo específico), otra relativa a la gestión de la cohesión como proceso grupal dinámico (específicamente la cohesión de un equipo infantil de natación sincronizada tras la marcha de dos de sus componentes clave), y una última situación estímulo que permitía abordar los contenidos y competencias relativos a la eficacia colectiva de los grupos deportivos (en este caso de un equipo profesional de rugby militante en la División de Honor del rugby español tras un complicado ascenso de categoría).

Rúbricas de evaluación. Para la guía y evaluación de las competencias adquiridas mediante el ABP, se diseñó y aplicó una rúbrica de evaluación común para los tres casos prácticos (ver Anexo I para su desarrollo completo). De este modo, mientras que los contenidos teóricos a abordar variaban, las competencias genéricas y específicas eran comunes a todos los casos (ver Tabla 2).

Tabla 2

Competencias genéricas y específicas propuestas para los tres casos de ABP

Competencias genéricas	Capacidad de análisis, síntesis y gestión de la información.
	Capacidad de organización y planificación.
	Capacidad de trabajo en equipo superando el paradigma de trabajo en cadena.
	Creatividad y motivación por la innovación.
Competencias específicas	Capacidad de identificación y análisis de factores psicosociales implicados en la práctica deportiva.
	Capacidad de identificación y análisis de agentes psicosociales implicados en la práctica deportiva.
	Capacidad de planificar la intervención desde una óptica integral.
	Capacidad de diseñar actividades de manejo de grupos deportivos.

Procedimiento

La experiencia de aprendizaje basado en problemas se estructuró en torno a tres ciclos de cuatro semanas cada uno. La primera semana se presentó al alumnado el programa de trabajo, haciendo un resumen del ABP, así como sus ventajas e inconvenientes; a modo de ejemplo, se desarrolló con ellos un pequeño caso con el que pudieran comprobar el funcionamiento del sistema de trabajo. En esta primera sesión se instó al alumnado a consultar la información sobre ABP y el futuro cronograma de trabajo disponible para ellos en la plataforma de enseñanza virtual habilitada por la Universidad de Sevilla. Antes de finalizar la primera sesión, se instó a los alumnos a formar grupos de cuatro integrantes poniendo como única condición que eligieran miembros que estuvieran en esa clase sentados en diferentes filas para asegurar cierta heterogeneidad en la formación de los equipos; una vez formados los equipos, se pedía a éstos que adoptaran un nombre de equipo, unas normas básicas y un lema como sistema de creación de señas de identidad.

El inicio de la siguiente sesión de trabajo (y de todos los días 1 de cada ciclo) se facilitó al alumnado tanto en papel como en formato digital el primer caso al que debían enfrentarse y la rúbrica de evaluación del mismo; el objetivo de ese primer día era analizar, comprender y estructurar en torno a un mapa mental los contenidos presentados. El segundo día, el alumnado debía analizar la información presente, relacionarla con sus conocimientos previos, y desarrollar un plan de indagación para cubrir aquellos aspectos que creían no poder abordar. Tras el segundo día del ciclo, se solicitó al alumnado que en la semana entre clases desarrollara de forma individual el plan de indagación diseñado en su grupo. La tercera clase del ciclo comprendía las tareas de aprendizaje cooperativo, análisis y gestión de la nueva información así como la elección de un sistema de solución del problema trabajado. La cuarta y última clase, cada grupo contaba con cinco minutos para presentar su propuesta de solución al grupo clase con el objetivo de recibir un feedback que permitiera la mejora del trabajo a presentar reflejando la solución a la situación-estímulo. El cronograma de trabajo quedó como se puede ver en la Tabla 3.

Durante las sesiones 2 a 13, el papel de la profesora presente en el aula consistió en asesorar al alumnado y asegurar que los conocimientos que abordaban y las competencias que entrenaban se encontraban dentro del programa de la asignatura y el proyecto docente de la misma.

Tras cada entrega de caso (en las semanas 5, 9 y 13), las profesoras evaluaban el trabajo entregado según la rúbrica de evaluación para entregar el feedback al alumnado en las sesiones 6, 10 y 14.

Como guía para el trabajo de aprendizaje del alumnado, se dispuso una estructura de trabajo cerrada que podían consultar en su plataforma de enseñanza virtual (Tablas 4 a 8).

Tabla 3
Cronograma general de trabajo durante el curso:

Semana	Acción/es
1	Introducción de los materiales previos y de guía del trabajo. Exposición del Caso de ejemplo. Creación de los grupos de trabajo.
2	Día 1: comprender
3	Día 2: analizar
4	Ciclo 1: Creación de equipos
5	Día 3: aprender y solucionar
6	Día 4: presentar y reformular
7	Día 1: comprender
8	Ciclo 2: Funcionamiento colectivo
9	Día 2: analizar
10	Día 3: aprender y solucionar
11	Día 4: presentar y reformular
12	Ciclo 3: Funcionamiento colectivo
13	Día 1: comprender
	Día 2: analizar
	Día 3: aprender y solucionar
	Día 4: presentar y reformular

Tabla 4
Tareas, responsable, tiempo estimado de realización y resultados observables solicitados para la primera parte de cada ciclo de trabajo

CLASE 1: COMPRENDER			
TAREA	Responsable	Tiempo	Resultados observables
Leer y analizar la situación de partida	Grupo	15 minutos	Subrayado y esquematización del texto
Listar aquello que se conoce	Grupo	10 minutos	Listado
Listar aquello que no se conoce	Grupo	10 minutos	Listado
Definir el problema	Grupo	15 minutos	Descripción de la demanda y del diagnóstico. Mapa mental
SEMANA ENTRE CLASES: RELACIONAR			
TAREA	Responsable	Tiempo	Resultados observables
Relacionar el problema con diferentes conceptos (de la misma asignatura o de otra)	Alumno individual	15 minutos	Relación en mapa mental

Tabla 5

Tareas, responsable, tiempo estimado de realización y resultados observables solicitados para la segunda parte de cada ciclo de trabajo

CLASE 2: ANALIZAR			
TAREA	Responsable	Tiempo	Resultados observables
Identificar necesidades de aprendizaje	Grupo	15 minutos	Listado
Elaborar un plan de indagación	Grupo	15 minutos	Listado de acciones y recursos asociados
Búsqueda de recursos digitales de indagación	Grupo	20 minutos	Listado de recursos accedidos y nota de información
SEMANA ENTRE CLASES: INDAGAR Y PROCESAR			
TAREA	Responsable	Tiempo	Resultados observables
Localización de recursos de información	Alumno individual	30 minutos	Listado de recursos y lugar de acceso
Consulta de recursos de información	Alumno individual	¿?	Notas o esquemas
Integración de los nuevos conocimientos	Alumno individual	¿?	Mapas mentales

Tabla 6

Tareas, responsable, tiempo estimado de realización y resultados observables solicitados para la tercera parte de cada ciclo de trabajo

CLASE 3: APRENDER Y SOLUCIONAR			
TAREA	Responsable	Tiempo	Resultados observables
Presentación al grupo de los nuevos datos	Alumno individual	15 minutos	Actualización de los listados de conocido y desconocido. Finalización del mapa mental
Proposición de alternativas de solución	Grupo	10 minutos	Listado de alternativas de solución y su ponderación
Definición de la alternativa de solución escogida	Grupo	10 minutos	Descripción e inclusión en el mapa mental
Desarrollo de la alternativa de solución escogida	Grupo	15 minutos	Descripción y enumeración de acciones
SEMANA ENTRE CLASES: ELABORAR LOS RESULTADOS			
TAREA	Responsable	Tiempo	Resultados observables
Decidir un sistema de	Grupo	15 minutos	Descripción.

exposición de resultados			
Preparar la exposición de los resultados	Grupo	¿?	Material de presentación

Tabla 7

Tareas, responsable, tiempo estimado de realización y resultados observables solicitados para la cuarta parte de cada ciclo de trabajo

CLASE 4: PRESENTAR Y PENSAR LOS RESULTADOS			
TAREA	Responsable	Tiempo	Resultados observables
Presentación de la solución del caso práctico	Grupo	6 minutos	Presentación
Presentación de los resultados de aprendizaje*	Grupo	2 minutos	Presentación
Debate acerca de las propuestas de los diferentes grupos	Clase y docente	10 minutos	Listado de conclusiones y nuevas preguntas
SEMANA ENTRE CLASES: PREPARA LA ENTREGA DEL CASO			
TAREA	Responsable	Tiempo	Resultados observables
Reunir el material con el que se ha trabajado	Grupo	10 minutos	Portafolio
Elaborar un informe de la resolución y el aprendizaje.	Grupo	40 minutos	Informe breve (no más de 3 carillas).

RESULTADOS

La evaluación mediante rúbrica de los trabajos presentados por el alumnado arrojó las siguientes calificaciones (Tabla 8):

Tabla 8

Descriptivos de las calificaciones obtenidas por los grupos en cada tarea

	N	Min	Máx.	M	DT
Ciclo 1	15	2.10	8.56	5.55	1.59
Ciclo 2	15	5.22	8.88	6.55	1.06
Ciclo 3	15	5.18	9.51	7.61	1.22

Con el objetivo de determinar si el proceso de ABP desde la realización del primer caso hasta la finalización del tercero y último había incidido directamente en las calificaciones obtenidas por el alumnado y, por tanto, indirectamente en su adquisición de competencias, se sometieron los datos a la prueba no paramétrica de Friedman. Los resultados indicaron que el proceso

seguido mejoró significativamente las calificaciones obtenidas por el alumnado desde la primera medición hasta la última ($N = 15$; $X^2 = 24,40$; $gl = 2$; $p = .00$).

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que pueden extraerse de la experiencia de implementación del ABP como estrategia de enseñanza-aprendizaje de competencias relacionadas con la creación y gestión de los equipos deportivos son:

- La metodología de ABP es válida para el entrenamiento y mejora de las habilidades genéricas y específicas del alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Las rúbricas de evaluación son sensibles a los cambios que el aprendizaje genera en la operacionalización de las competencias planteadas.

A pesar de la importancia de las conclusiones obtenidas, esta experiencia cuenta con limitaciones que han de ser reseñadas. Por un lado, al ser el primer año que se desarrolla esta experiencia, no es posible determinar si el efecto producido por el entrenamiento de competencias mediante ABP es inequívoco y universal o producto de otras variables no controladas y presentes en el curso académico actual. Así, es necesario implementar la misma estrategia en próximos cursos académicos con el objetivo de determinar su potencial alcance en enseñanza. Además, es posible que el carácter eminentemente aplicado del plan de estudios del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte haya facilitado al alumnado la adquisición de las competencias evaluadas, por lo que es necesario evaluar dichos resultados en otras asignaturas o titulaciones.

Finalmente, en próximos cursos académicos se pretende ahondar en el empleo de estas estrategias de enseñanza-aprendizaje, combinándolas con otras que permitan entrenar y evaluar las competencias adquiridas en un contexto real o vivencial.

REFERENCIAS

- Biggs, J. B. (1998). Assessment and Classroom Learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 103–110.
- Bohórquez, M. R.; Lorenzo, M.; Bueno, M. R. & Garrido, M. A. (2012). Influencia de la identidad grupal en la cohesión: Estudio piloto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 151-154.

- Bohórquez, M. R.; Lorenzo, M.; García, A. J. (2014). Actividad física como promotor del autoconcepto y la independencia personal en personas mayores. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 481-491.
- Carron, A. V.; Eys, M. A; & Burke, S. M. (2007). Team cohesion: nature, correlates and development. En Jowett, S. Jowett & D. Lavallee. *Social Psychology in Sport*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Carron, A. V.; Shapcott, K. M.; & Burke, S. M. (2007). Group cohesion in sport and exercise: past, present and future. En M. R. Beauchamp & M. A. Eys. *Group dynamics in exercise and sport psychology: contemporary themes*. New York: Routledge.
- Cruz, G., & Abreu, L. F. (2014). Rúbricas y autorregulación: pautas para promover una cultura de la autonomía en la formación profesional terciaria. *Revista de Docencia Universitaria.*, 12(1), 31–48.
- Díaz-Barriga, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.
- Eshun, E. F., & Osei-Poku, P. (2013). Design Students Perspectives on Assesment Rubric in Studio-Based Learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice.*, 10(1), 1–8.
- Fernández-Martínez, M., García-Sánchez, J.-N., DeCaso-Fuertes, A., Fidalgo-Redondo, R., & Arias-Gundín, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397–418.
- Leo-Marcos, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez, D., Amado, D., y García-Calvo, T. (2009). Influence of the motivational climate created by coach in the sport commitment in youth basketball players. *Revista de Psicología Del Deporte*, 18, 375–378.
- Lidor, R., y Henschen, K. P. (2007). Working with team sports: applying a holistic approach. En R. Lidor y K. P. . Henschen (Eds.), *The psychology of team sports*. (pp. 1–20). Morgantown: Fitness Information Techonology.
- Martínez-Rojas, J. G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción. *Avances En Medición*, 6(2005), 129–134.
- McGrath, D. (2002). Teaching on the Front Lines: Using the Internet and Problem-Based Learning To Enhance Classroom Teaching. *Holistic Nursing Practice*, 16(2), 5–13.
- Mueller, T. S. (2009). *Involvement: the individual versus team sport experience*. UMI Dissertation Publishing. University of Florida.
- Omorou, Y. A.; Erpelding, O. M.; Escalon, H.; & Vuillemin, A. (2013). Contribution of taking part in sport to the association between physical activity and quality of life. *Quality of life research*, 22(8), 2021-2029.
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assesment purposes revisited: a review. *Educational Research Review.*, 9, 129–144.

Experiencias innovadoras en educación

- Perrenet, J. C. (2000). The suitability of problem-based learning for engineering education: theory and practice. *Teaching in Higher Education*, 5(3), 345–358.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79–105. Tomado de http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf.
- Santos-Pastor, M., Castejón-Oliva, F. J., & Martínez-Muñoz, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 73–86. Tomado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3961337.pdf> \n <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3961337>.
- Velasco-Martínez, L., & Tójar-Hurtado, J.-C. (2015). Evaluación por competencias en educación superior. Uso y diseño de rúbricas por los docentes universitarios. In AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad (Vol. 2)*. España: Bubok Publishing S.L.

ANEXO 1

CONOCIMIENTOS					
	0%	25%	50%	75%	100%
Tamaño del equipo	No señala la importancia del tamaño del equipo como un factor grupal.	Señala la importancia del tamaño del equipo.	Señala la importancia del tamaño del equipo como un factor de la estructura grupal.	Señala la importancia del tamaño del equipo como un factor de la estructura grupal que ha de adecuarse a la tarea.	Señala la importancia del tamaño del equipo como un factor de la estructura grupal que ha de adecuarse a la tarea y tiempo disponibles.
Cohesión grupal	No identifica la cohesión grupal como un factor determinante del rendimiento y la satisfacción.	Identifica la cohesión grupal como un factor determinante del rendimiento colectivo o la satisfacción individual	Identifica la cohesión grupal como un factor determinante del rendimiento colectivo y la satisfacción individual.	Identifica la cohesión grupal como un factor determinante del rendimiento colectivo y la satisfacción individual. Señala sus antecedentes.	Identifica la cohesión grupal como un factor determinante del rendimiento colectivo y la satisfacción individual. Señala sus antecedentes y los maneja.
Eficacia colectiva	No identifica la eficacia colectiva como un factor determinante del rendimiento y la satisfacción.	Identifica la eficacia colectiva como un factor determinante del rendimiento y la satisfacción.	Identifica la eficacia colectiva como un factor determinante del rendimiento y la satisfacción.	Identifica la eficacia colectiva como un factor determinante del rendimiento y la satisfacción. Señala sus antecedentes.	Identifica la eficacia colectiva como un factor determinante del rendimiento y la satisfacción. Señala sus antecedentes y los maneja.
Roles	No señala la importancia de los roles del equipo como un factor grupal.	Señala la importancia de los roles formales o informales del equipo como un factor de la estructura grupal.	Señala la importancia de los roles formales e informales del equipo como un factor de la estructura grupal.	Señala la importancia de los roles formales e informales del equipo como un factor de la estructura grupal. Señala sus fuentes de claridad y eficacia.	Señala la importancia de los roles formales e informales del equipo como un factor de la estructura grupal. Señala sus fuentes de claridad y eficacia y las maneja.
COMPETENCIAS GENÉRICAS					
	0%	25%	50%	75%	100%
Capacidad de análisis, síntesis y gestión de la información.	La información simplemente se presenta, sin análisis ni referencia alguna.	La información simplemente se presenta, trasladando en su caso información literal de las referencias.	La información se presenta reflejando el proceso de creación e investigación. Las soluciones son personales, no un reflejo del proceso de estudio y procesamiento de la información.	La información se presenta reflejando el proceso de creación e investigación. Se presentan soluciones trasladadas de la investigación realizada.	La información se presenta reflejando el proceso de creación, investigación, análisis, síntesis, y procesamiento de la misma. Se presentan soluciones derivadas de estos procesos.
Capacidad de organización y planificación.	Se presenta el informe final sin los documentos de trabajo.	Se presentan el informe final y los documentos de trabajo, pero éstos no guardan entre sí coherencia interna a pesar de estar completos.	Se presentan todos los materiales de trabajo. Se han desarrollado secuencialmente las diferentes fases de trabajo, aunque no siempre guardan relación unas con otras.	Se presentan todos los materiales de trabajo. Se han desarrollado secuencialmente las diferentes fases de trabajo; cada fase es resultado de la evolución de las fases anteriores.	Se presentan todos los materiales de trabajo. Se han desarrollado secuencialmente las diferentes fases de trabajo; cada fase es resultado de la evolución, compendio y análisis de las fases anteriores.
Capacidad de trabajo en equipo superando el paradigma de trabajo en cadena.	El resultado final es un compendio de propuestas individuales que se han ordenado secuencialmente. Presenta saltos e incoherencias entre las partes.	El resultado final es secuenciado, presenta saltos en las diferentes partes. Es producto del compendio de las aportaciones individuales.	El resultado final es secuenciado, presenta saltos en las diferentes partes. Es producto del compendio de las aportaciones individuales, que se han sumado y ajustado.	El resultado final es unitario y secuenciado. Es producto de un trabajo colectivo derivado de la interacción de los miembros en base a propuestas individuales.	El resultado final es unitario y secuenciado, sin saltos abruptos. Es producto de un trabajo colectivo derivado de la interacción de los miembros como único sistema de trabajo.

Experiencias innovadoras en educación

Creatividad y motivación por la innovación.	Se emplean estrategias conocidas sin que medien adaptaciones.	Se hace un empleo flexible de estrategias conocidas.	Se hace un empleo flexible de estrategias conocidas y éstas se aplican atendiendo a criterios científicos concretos.	Se parte de estrategias conocidas que se versionan para adaptarlas al contexto de intervención.	Se generan nuevas estrategias diseñadas ad hoc y adaptadas al contexto de intervención.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS					
	0%	25%	50%	75%	100%
Capacidad de identificación y análisis de factores psicosociales implicados en la práctica deportiva.	No se identifican agentes o procesos psicosociales implicados en la práctica deportiva. Tampoco se analiza su influencia sobre la situación dada.	Se identifica algún agente y/o proceso psicosocial implicado en la práctica deportiva. No se analiza su influencia sobre la situación dada.	Se identifican agentes y procesos psicosociales implicados en la práctica deportiva. No se analiza su influencia sobre la situación dada.	Se identifican agentes y procesos psicosociales implicados en la práctica deportiva. Se analiza su influencia sobre la situación dada.	Se identifican agentes y procesos psicosociales implicados en la práctica deportiva, relacionándolos entre sí. Se analiza su influencia sobre la situación dada.
Capacidad de planificar la intervención desde una óptica integral.	No se planifica intervención alguna.	Se planifica la intervención atendiendo exclusivamente a criterios deportivos o psicológicos.	Se planifica la intervención atendiendo a criterios tanto deportivos como psicológicos.	Se planifica la intervención atendiendo a criterios tanto deportivos como psicológicos y esta se ajusta al contexto organizacional o temporal.	Se planifica la intervención atendiendo a criterios tanto deportivos como psicológicos y esta se ajusta al contexto organizacional y temporal.
Capacidad de diseñar actividades de manejo de grupos deportivos.	No se propone ninguna actividad concreta.	Se propone/n alguna/s actividad/es encaminadas al manejo de alguno de los factores psicosociales implicados en la creación, desarrollo y finalización de un grupo. No se desarrolla.	Se desarrolla alguna actividad concreta encaminada al manejo de alguno de los factores psicosociales implicados en la creación, desarrollo y finalización de un grupo, sin atender a su especificidad como grupo deportivo.	Se desarrolla alguna actividad concreta encaminada al manejo de alguno de los factores psicosociales implicados en la creación, desarrollo y finalización de una selección deportiva.	Se desarrollan actividades concretas encaminadas al manejo de cada uno de los factores psicosociales implicados en la creación, desarrollo y finalización de una selección deportiva.