

# **Máster en docencia universitaria UAH**

**Trabajo Fin de Máster**



**Universidad  
de Alcalá**

***Repensando mi práctica docente  
en la universidad***

**Juan-Carlos Luis-Pascual**

**Curso académico 2013-2014**

## ÍNDICE

1) INTRODUCCIÓN .....	p. 3
2) FUNDAMENTACIÓN .....	p. 4
3) METODOLOGÍA .....	p. 16
4) RESULTADOS .....	p. 18
5) DISCUSIÓN .....	p. 28
6) CONCLUSIONES .....	p. 39
REFERENCIAS .....	p. 45
ANEXOS .....	p. 48

## 1) INTRODUCCIÓN

Desde el comienzo del Máster, como primer reto, quise trabajar sobre la modificación de la guía docente y por extensión de mi propuesta de la asignatura de Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II (ENAFII) con un trabajo específico sobre las competencias (especialmente en relación con la secuenciación y evaluación por competencias). La autocalificación de los estudiantes ha sido mi segundo gran reto de innovación en la propuesta de aprendizaje que he planteado el curso académico 2013-2014, dado que ya había trabajado con la autoevaluación, la co-evaluación y la negociación de un contrato de aprendizaje en otras ocasiones anteriores.

Voy a realizar una revisión bibliográfica y una fundamentación relacionada con los módulos del Máster en Docencia Universitaria (MADU) donde intento engarzar las propuestas, sugerencias e ideas que han surgido desde dichos módulos y he tratado de aplicarlas en mi asignatura de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFYDE).

En la metodología quiero explicitar mis objetivos y su valoración durante este curso académico donde he tratado de implementar las innovaciones previstas e incluso otras accesorias menores que iban surgiendo sobre la base de los nuevos aprendizajes del Máster.

En los resultados he expuesto algunos de los cuadros, con algunos ejemplos de las ventajas e inconvenientes que han identificado los estudiantes de la asignatura. Con tablas, que reflejan las medias de las horas que los estudiantes han dedicado a la asignatura y también los porcentajes que he obtenido de un cuestionario relacionado con su percepción de la innovación y el sistema de evaluación llevados a cabo. Además he introducido algunas figuras con histogramas y diagramas de tarta que tratan de ejemplificar lo más significativo de dichas valoraciones expuestas en las tablas.

En un apartado posterior aparece la discusión donde trato de cotejar mi propuesta de innovación y los resultados obtenidos con relación a otras propuestas similares ya llevadas a cabo.

Y finalmente expongo las conclusiones obtenidas, tanto en relación a la innovación llevada a cabo en mi asignatura ENAFII como al desarrollo de las competencias profesionales que estaban previstas en el MADU en relación con El Módulo I: *La docencia universitaria: el proceso de enseñanza-aprendizaje*. El Módulo II: *Planificación Didáctica*. El Módulo III: *Estrategias metodológicas y recursos educativos*. El Módulo IV: *Habilidades comunicativas y de relación interpersonal*. El Módulo V: *Evaluación de los aprendizajes*. El Módulo VI: *Prácticas: Implementación de una innovación educativa en el contexto de Educación Superior*. El Módulo VII: *Estudio de casos*. El Módulo VIII: *Módulo Optativo*. El Módulo IX: *Trabajo Fin de Máster*.

## 2) FUNDAMENTACIÓN

Los cambios de escenario que han surgido en la Universidad en general y en la docencia universitaria en particular se podrían concretar en que debemos empezar preguntándonos por las variables que intervienen en el cambio de paradigma de la docencia universitaria.

Vivimos en un mundo líquido<sup>1</sup> en constante transformación, nuestra sociedad propone nuevos retos, lo que conlleva nuevas exigencias a la universidad. Algunas de estas variables son la globalización, el acceso universal a la información y una nueva forma de asociación: las redes sociales a través de Internet. Todo el conocimiento está disponible, el verdadero saber es la selección de dicha información de una manera crítica.

En la universidad, el escenario ha cambiado, no es efectivo utilizar viejas fórmulas metodológicas para acometer los nuevos retos que tiene el docente actual. El profesorado ha dejado de ser el origen del conocimiento para convertirse en un facilitador que tutela al estudiante para que sea capaz de generar sus propios aprendizajes y de ayudar a sus compañeros para que éstos también los consigan.

El nuevo espacio europeo de educación superior ha provocado que diera la señal de partida para que el docente universitario cambiara su perspectiva de la enseñanza. Se ha invertido la forma de aprender tal y como plantean (Bergmann & Sams, 2012) se ha pasado de contemplar sólo horas presenciales de clase (usualmente expositivas) a horas no presenciales de aprendizaje (donde el estudiante trabaja por su cuenta) y sólo se reúne en clase para trabajar de forma colaborativa y aclarar dudas. El aprendizaje es más autónomo, participativo y responsable para el alumnado.

La universidad se hace cada día más internacional, se convierte así en una estructura compleja que tiene que ser más ágil y sensible a las nuevas demandas sociales, con una alta capacidad de adaptación a dichos cambios. Pero los docentes, como el resto de las personas, se resisten al cambio, a salir de su “zona de confort” aunque modificar dicha perspectiva y plantear la nueva realidad como un reto, puede suponer una gran oportunidad para su desarrollo profesional. En este sentido podemos hablar, siguiendo a Manzano Arrondo y Torrego Egido (2009), de tres tipos de universidad: 1) La **autónoma**, que se plantea como un organismo independiente que trasmite el conocimiento y que forma individuos competentes para el trabajo científico. 2) La **excelente**, con gran cantidad de controles, eficiente y que permite una gran cualificación profesional y 3) La **comprometida**, que desarrolla una cultura integral compartida y capacita para la resolución de problemas que interesan a la sociedad. Fernández March (2003) plantea otra más, 4) la **emergente** que trata de conseguir diferentes saberes en el alumnado: el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber vivir juntos. El *saber* hace referencia al conocimiento declarativo que puede ser memorístico, significativo (relacionado con otros conceptos) o relevante (de interés para el estudiante). El *saber hacer* se asocia con el conocimiento procedimental, desarrollando habilidades y destrezas específicas a través de tareas prácticas donde se pueden aplicar el conocimiento teórico. El *saber ser*

---

<sup>1</sup> Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.

(conocimiento valorativo)<sup>2</sup>, que surge de la toma de consciencia y del desarrollo de actitudes. El *saber vivir juntos* (conocimiento social), que mejora la competencia de la interdependencia o el trabajo en grupos colaborativos.

Aparece una paradoja, por un lado hay una vuelta al humanismo, que entiende la universidad como “alma mater” del desarrollo personal (y no sólo profesional) de los estudiantes, desde un punto de vista más holístico e integrado más allá de su función profesionalizante, que trata de atender a dichas nuevas demandas provocando la necesidad de ajustar y cambiar dichas competencias docentes. Por otro lado encontramos la advertencia de Sparkes (2013, 4) donde señala que la crisis somática es el resultado de la “desprofesionalización” y “proletarización”. Efectivamente todo ello está asociado al control de los tiempos, diciéndole al profesorado universitario lo que tiene que hacer en cada momento. Suele llevarse a cabo de una forma imperceptiva, indirectamente, utilizando entre otros medios, las agencias de evaluación de la calidad externas. Probablemente con buenas intenciones pero llevándolo a una dinámica donde el tiempo (la fragmentación de los tiempos de las diferentes actividades) ponen a su servicio al proceso de enseñanza-aprendizaje, desvirtuando y bajando la calidad de dichos aprendizajes. Los profesores deciden poco, tienen menos posibilidades de innovar, de disfrutar de la enseñanza

Una vez asumido el cambio del rol docente, esto supone trabajar con diferentes competencias. Para Zabalza Beraza (2003, 70) la competencia es “el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” y según Yániz Álvarez y Villardón Gallego (2006, 23) es “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido”.

El rol del docente universitario cambia de ser un mero trasmisor de contenidos de aprendizaje a ser facilitador de los aprendizajes que llevan a cabo los propios estudiantes. Se da más importancia al proceso, y el alumnado se co-responsabiliza de los aprendizajes de sus compañeros y de los propios. El profesor busca la innovación, se plantea los cambios como retos, aunque lo más complicado es la colaboración entre el propio grupo de profesores del mismo curso de estudiantes para compartir, por ejemplo: los trabajos que se les encargan, evitando la sobrecarga del alumnado e integrando el conocimiento de los diferentes contenidos de aprendizaje.

Se ha producido una modificación del modelo de enseñanza-aprendizaje docente, hay un cambio desde una priorización de la enseñanza hasta una priorización del aprendizaje. Cuando el énfasis está en la enseñanza, lo que se contabiliza son las horas de asistencia mientras que cuándo se presta más atención al aprendizaje, se cuenta el tiempo dedicado a la preparación de la asignatura. Dicho cambio del modelo viene dado, según Fernández March (2006, 37) por “la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento”.

---

<sup>2</sup> Por ejemplo a través de un trabajo en clase con los dilemas morales.

La mayor autonomía del alumnado supone también mayor compromiso y siguiendo a Biggs (2006) ello supone una mayor motivación lo que provoca una mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. La mayor participación también alcanza al diseño y desarrollo de las sesiones, las propuestas prácticas son abiertas y divergentes, ayudando a los estudiantes para que mejoren sus estrategias de aprendizaje y haciéndoles competentes para que puedan resolver los retos diversos que se les plantean. Se les prepara para que sean capaces de adaptarse a una realidad líquida de la que habla Bauman (2013) y donde es necesario superar el modelo individual buscando apoyarse en comunidades de aprendizaje.

El docente universitario se convierte en un facilitador que utiliza un feedback ajustado, adecuado y de calidad como medio de ayudar a conseguir dichos aprendizajes en los estudiantes. Se busca el trabajo en grupos heterogéneos para aumentar la riqueza de las propuestas y de los intercambios del propio alumnado. El docente está más preocupado en sus clases por crear mejores ambientes de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a seleccionar la información relevante que le permita avanzar y compartir con sus compañeros los aprendizajes. Para mejorar la autonomía de los estudiantes Rué (2009, 166) propone el seguimiento de unas consignas como son: “explicitar y organizar el contexto de enseñanza-aprendizaje”, “orientar para la acción”, “facilitar el contraste, el intercambio y la autorregulación” y “ofrecer apoyo al aprendizaje de los alumnos”.

Hay otro cambio de la práctica docente, en dicha transformación se deja de creer en la exposición teórica como la única vía de impartir docencia, donde no había muchas posibilidades de opinar y aportar por parte de los estudiantes (modelo más pasivo) hasta modelos más abiertos que generan múltiples respuestas y que requieren reflexiones, aplicaciones y elaboración de materiales en grupo colaborativo (modelo más activo). Algunos ejemplos de estas metodologías más activas son: el estudio de casos, el aprendizaje por proyectos o el aprendizaje basado en problemas.

La evaluación también es otro potente instrumento de aprendizaje, se pasa desde una evaluación (vertical) centrada exclusivamente en el conocimiento que tienen los estudiantes de los contenidos (heteroevaluación) a una evaluación (horizontal) que abarca el proceso de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las competencias y la propuesta llevada a cabo por el docente (heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación). Podríamos hablar que se amplía el rango de los agentes (docente, otros profesores y estudiantes), de los instrumentos (mapas mentales, rúbricas, exámenes, proyectos, etc.) y de los momentos de evaluación (principio, medio y al final). Al aumentar las posibilidades de evaluación (y dar feedback sistemático) se enriquece considerablemente su aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la heteroevaluación valora el rendimiento, los resultados, la efectividad, la coevaluación implica a los compañeros de una manera solidaria en el aprendizaje propio y de los otros, incluyendo una autoevaluación crítica y reflexiva que hace consciente y estructura dichos procesos de aprendizaje.

Podríamos hablar de un paso más en este proceso de “co-responsabilización” de la evaluación y es la calificación. Es una propuesta contradictoria porque, por un lado, la calificación puede desvirtuar la participación de los estudiantes, no se evalúa objetivamente a un compañero (coevaluación) si dicha valoración supone el suspenso en la asignatura para

dicho estudiante. Disociar, por tanto, evaluación y calificación es útil para contar con la implicación, el juicio y el criterio de los estudiantes, tanto con ellos mismos como en relación con sus compañeros. Por otra parte, la autocalificación es un compromiso de alto nivel entre el docente y los estudiantes, la cuestión es, cómo compatibilizar ambas posibilidades:

- Coevaluación, que no se vea condicionada por la calificación, que anime a la participación, que enriquezca, que sea positiva y que facilite la construcción de nuevos aprendizajes entre compañeros.
- Autocalificación, que permita conocer desde el principio, que dé referencias al estudiante de cómo dosificar su proceso de aprendizaje y las metas que quiere conseguir.

Una propuesta de evaluación negociada y aprendizaje dialogado es necesaria para mejorar la motivación y por extensión, la calidad de los aprendizajes. Por ejemplo, Luis-Pascual (2009) plantea una propuesta donde los estudiantes pueden elegir, al menos, entre tres vías de forma personal, de tal manera que seleccionan cómo quieren ser evaluados en función de sus capacidades, intereses y disponibilidad. En la propuesta de evaluación formativa, aparecen tres niveles de compromiso: El primero de trabajo colaborativo (obligatorio) que le permitiría dosificar su esfuerzo y aprobar la asignatura. El segundo de trabajo personal (opcional) de innovación o investigación relacionada con la profundización en los contenidos de la asignatura (ahora, probablemente, estaría más relacionado con el trabajo de las competencias a desarrollar). Y el tercero, también de trabajo personal, que implica los dos anteriores (opcional) relacionado con la evaluación de las actividades y documentos generados por los otros estudiantes del grupo base de referencia o incluso del grupo aula.

En un primer análisis general podemos observar cómo los estudiantes pueden llevar a cabo tres tipos de aprendizaje: estratégico (para superar la asignatura), el significativo (que relaciona unos contenidos de aprendizaje con otros previamente asimilados) y el relevante (asociado al interés y la motivación que despiertan los contenidos en el estudiante). El aprendizaje estratégico según Rué (2006, 102) es “aprender para pasar” que está asociado al objetivo de pasar la asignatura más que aprender contenidos o desarrollar unas competencias. El aprendizaje significativo pretende aprender los contenidos relacionándolos con otros contenidos, está estructurado, reelaborado y es interactivo, generalmente construido sobre otros aprendizajes ya asimilados previamente (constructivismo) y ubicado en un contexto, en un grupo y en una cultura determinada. El aprendizaje relevante implica el aprendizaje significativo y va más allá relacionando los contenidos con los intereses y necesidades de los estudiantes, lo que lleva a mejorar la calidad de sus aprendizajes. Al aumentar la motivación los estudiantes dedican más tiempo a dichos aprendizajes aumentando la profundidad de sus conocimientos. En este sentido la Taxonomía de objetivos afectivos de Bloom (1990) permite al docente universitario clasificar sus objetivos y secuenciarlos sobre la siguiente escala: recepción, respuesta, valoración, organización y caracterización.

Una clase tradicional suele organizar las tareas de manera individual, incluso de manera competitiva. Un ejemplo es que el docente sólo tiene un número limitado de matrículas de honor (que es algo sólo aplicable para algo excepcional que lo hace diferente al resto de los estudiantes). Dicho modelo competitivo personal puede ser superado para

alcanzar nuevas metas cualitativas de aprendizaje donde los estudiantes tengan una papel más activo en la enseñanza y en el desarrollo de los aprendizajes de sus propios compañeros en ambientes y escenarios de aprendizaje que hagan atractivo y apetecible generar conocimiento en compañía (comunidades de aprendizaje).

¿Cuáles son los motivos para utilizar los grupos colaborativos en nuestras propuestas docentes?

- El aprendizaje en grupos heterogéneos está asociado a una menor dispersión de los aprendizajes (y también de las calificaciones).
- Las probabilidades de aprender son mayores cuando los estudiantes trabajan en grupos colaborativos que cuando reciben una clase magistral.
- Siguiendo a Rué (2009) el aprendizaje es mejor cuando es interactivo o se orienta a un proceso dialógico tanto del docente con el estudiante como cuando es el estudiante con el estudiante, que permite avanzar en el discurso reflexivo.
- Los aprendizajes deben ser estructurados en un contexto y en un momento específicos tal y como señalan Lara Guerrero y Lara Ragel (2004, 348); “El aprendizaje contextual y compartido será una de sus principales manifestaciones. En este sentido, el contexto como conducta vivenciada y significativa para el sujeto debe ser incorporado al aula y favorecer el aprendizaje significativo”.

Es conveniente discriminar entre una asignatura planteada sobre un diseño o sobre un proyecto. En el primer caso estamos hablando de una asignatura cerrada (rígida) que el docente universitario lleva a cabo sobre unos límites y sobre un guión sobre el que desarrollar su propuesta (en este caso se suele preferir los grupos homogéneos y un proceso convergente). En el segundo caso estamos haciendo referencia a una asignatura abierta (flexible), sin límites que permite al docente crear e innovar en función de las características del contexto, de los intereses y demandas del alumnado, permitiendo múltiples respuestas (aquí se prefieren los grupos heterogéneos y un proceso divergente). A este respecto Fernández March (2006, 38) señala que “la formación universitaria ha de favorecer un aprendizaje flexible, si bien regido por criterios fiables y justificados, planteando una visión del conocimiento como proceso constructivo, hecho éste que permite vincular el aprendizaje con la propia investigación científica”.

Podríamos finalmente determinar que la competencia para el profesorado universitario es un conjunto de destrezas, actitudes, conocimientos y saberes aplicados al desarrollo de una tarea compleja, de una manera efectiva, en un contexto específico.

Interesa clarificar el proceso de secuenciación de las competencias que los docentes tienen que desarrollar en sus estudiantes. Para haya un ajuste entre el grado de desarrollo de dicha competencia en el estudiante, en el grupo de referencia o en el grupo aula, por un lado y la propuesta docente por el otro. Por ejemplo, en relación a la competencia de interdependencia es necesario fijarse en la participación, el poder (Finkel, (2008), la autonomía y el grado de responsabilidad que se distribuyen estudiantes y docentes. Señalo una cita de Mary Catherine Bateson que me parece muy ilustrativa, en Anderson (1997, 319) sobre lo que significa el desarrollo de la interdependencia:

### *Hacer de lo no familiar más un recurso que una amenaza*

Para ello y en función de los tipos de aprendizaje, estaría considerando y relacionándolo con el aprendizaje situado, los procesos autorregulados y los procesos socialmente mediados. Por lo tanto también es importante hacerse eco de las comunidades de aprendizaje de Brown (1997), las aportaciones del aprendizaje socio-cultural planteado por Vigostky (1982) y los aprendizajes colaborativos de Slavin (1978). Teniendo en cuenta las reflexiones explicitadas sobre las competencias y en especial sobre la competencia de “colaborar” en Iborra Cuéllar (2010, 10) como:

*Una relación de interdependencia, una responsabilidad compartida, la necesidad de poner en marcha múltiples habilidades sociales de escucha, de expresión, de negociación, de resolución de conflictos, es fundamental que de entrada nos planteemos un propósito de querer trabajar con otras personas para conseguir un objetivo común.*

En el desarrollo de la competencia de interdependencia también es interesante considerar según Kegan (1994, 66) que “el punto está en que este ‘juego’ y aceptación de la perspectiva del otro, que al principio parece un medio para propósitos personales, termina por convertirse en un fin en sí mismo”. También interesa hacer mención a los patrones transicionales: interpersonal e impersonal y a los patrones relativistas: interindividual e individual.

Respecto a los grupos colaborativos, en relación a la evaluación del proceso grupal de los propuestos por Iborra Cuéllar e Izquierdo Alonso (2010) resultan interesantes los Portafolios grupales y las entrevistas a los portavoces de los grupos. Mientras que, en cuanto a la evaluación de la calidad y grado de elaboración del contenido, me resultan más atractivos y viables los foros de discusión *e-learning* y las entrevistas a los portavoces de los grupos que explicitan los mismos autores.

Otra de las variables que hay que considerar es el diálogo como instrumento de aprendizaje tal y como plantea Anderson (1997, 322) “El aprendizaje dialógico comienza cuando el docente acepta que cada persona presente y explore su punto de vista, y la alienta a hacerlo” ... / ... “por medio de una indagación compartida que incluya la curiosidad mutua y el intercambio”.

En una primera aproximación podemos hablar de tres grandes fases en el desarrollo de esta competencia: Una primera, fase de DEPENDENCIA, una segunda, fase de INDEPENDENCIA y una tercera, fase de INTERDEPENDENCIA. A priori, tendría que haber una correspondencia y también tendría que haber una progresión lógica que sería: la tutela por pares – el aprendizaje cooperativo – el aprendizaje colaborativo, por un lado y además: Incrementar el conocimiento / Transferir conocimiento claro y estructurado - Memorizar / Transferir de manera clara y estructurada, reconocer el “recipiente” - Reproducir para aplicar / Interacción y dar forma - Pensar por uno mismo / Enseñar a pensar - Relativismo / Enseñanza dialógica, conversacional - Conciencia de uno mismo / Confianza y cuidados mutuos, relación auténtica, por otro lado.

Se podría establecer una graduación de los aprendizajes para desarrollar la competencia interdependencia (ver Cuadro 1) en función del modelo de autonomía que busque. Estableciendo diferentes tipos de técnicas de enseñanza (o en su caso incluso estilos de enseñanza) Por ejemplo, copiando un modelo óptimo y efectivo, más relacionado con la instrucción directa o en lado opuesto, desarrollando respuestas personales, más relacionadas con la enseñanza mediante la búsqueda. Los aprendizajes serán más relevantes si buscamos un aprendizaje más deseado (interesante) y negociado (participado).

<b>Graduación de la competencia</b>	<b>Tipo de aprendizaje</b>	<b>Instrumento de valoración de competencia</b>
DEPENDENCIA	-Impuesto	-Lista de control
	-Tutelado por pares (guiado)	
INDEPENDENCIA	-Aprendizaje autónomo	-Lista de control -Rúbrica personal
	-Aprendizaje cooperativo	-Rúbrica grupal -Entrevistas a los portavoces
INTERDEPENDENCIA	-Aprendizaje colaborativo	-Rúbrica grupal consensuada -Portafolios grupales -Foros de discusión <i>e-learning</i>

Cuadro 1: Graduación de la interdependencia siguiendo el modelo Hertz-Lazarowith y Miller (1995).

Apreciamos que en la fase de DEPENDENCIA, como estudiante tengo que seguir una “receta” de una manera detallada y secuenciada “paso a paso”. Para Finkel (2008, 207) la narración es “lo que más se espera de los profesores”. Mientras que en la fase de INDEPENDENCIA, tengo un margen de elección en función de mis propios criterios (aunque sea sobre una propuesta limitada de opciones). Por último, en la fase de INTERDEPENDENCIA, busco ir más allá de la suma de partes de un equipo, hacia un aprendizaje expansivo y no establecido previamente de una manera prefijada y cerrada. Las aportaciones individuales se apoyan en la riqueza de la diferencia y buscan la mejora en los aprendizajes de los otros como fórmula de desarrollo propio. Por ejemplo para Anderson (1997, 326) “el aprendizaje no es estandarizado. Al hacerse colaborativo y participativo también se hace individualizado y autodirigido. Los estudiantes comienzan a reconocer y valorar sus saberes, competencias y talentos”.

Insistir en la importancia del llevar a cabo el requerimiento de establecer una secuenciación de los aprendizajes (ver Cuadro 2) pasando de los aprendizajes basados en **el saber** (conocimiento declarativo descontextualizado) a los aprendizajes apoyados en **el ser** (desarrollo deseado y conocimiento de sí mismo relacionado con la riqueza que aporta el contribuir al desarrollo personal y profesional de los otros).

<b>Graduación de la competencia</b>	<b>Tipo de aprendizaje asociado</b>	<b>Instrumento valoración de competencia</b>
DEPENDENCIA	Incrementar el conocimiento	Test
	(aprendizaje irreflexivo)	Descripción
	Memorizar	Esquema prefijado
INDEPENDENCIA	(aprendizaje estratégico)	Resumen
	Reproducir para aplicar	Mapa conceptual
	(aprendizaje útil)	Práctica
INTERDEPENDENCIA	Pensar por uno mismo	Ensayo
	(aprendizaje personal)	
	Enseñanza dialógica	Tesis-Antítesis y
	(aprendizaje holístico)	Síntesis (debate)
	Conciencia de uno mismo, apertura a los estudiantes	Proyecto colaborativo
	(aprendizaje volitivo)	

Cuadro 2: Graduación de la interdependencia siguiendo el modelo Van Rossum and Hamer (2010).

Siguiendo el mismo patrón del modelo anterior, en relación a las tres fases:

- En la primera, la DEPENDENCIA se buscan los replicantes (estudiantes), hacer al “modo y manera” del otro (docente). La relación es asimétrica y vertical, máxima dependencia, alguien o algo dice lo que hay que hacer (lo correcto) y el otro lo hace sin reflexionar expresamente sobre ello o incluso con la única intención de pasar un examen.
- En la segunda, la INDEPENDENCIA se encuentran posibilidades de elección en la aplicación de la teoría a la práctica. No sólo se consume conocimiento sino también se favorece la creación de dicho conocimiento por parte del estudiante. Aparece la figura del docente como facilitador del propio proceso de aprendizaje del estudiante.

<p><b>Interdependencia</b> Mód. I <b>Dependencia</b> A1 Distribuir los bloques de contenidos entre los estudiantes del grupo base.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. I <b>Transición de la dependencia a la independencia</b> A2 Distribuir los temas (doblar el número y hacerlo más específico) y seleccionar entre un abanico de posibilidades de tópicos.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. I <b>Independencia</b> B1 Elaborar un ensayo (cada uno de los miembros del grupo) sobre el mismo tema.</p>
<p><b>Interdependencia</b> Mód. I <b>Transición de la independencia a la interdependencia</b> B2 Elaborar un documento sobre un tópico y se negocia (distribuye cada una de las partes) entre los participantes. Finalmente se unen dichas partes.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. I <b>Interdependencia subgrupo</b> C1 Elaborar un proyecto sobre un tópico seleccionado por el propio grupo. Cada uno de los participantes participa en todas las decisiones y todas las partes de dicho proyecto.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. I <b>Interdependencia grupo aula</b> C2 Los temas de todos los grupos seleccionados se ponen en común y se tratan de relacionar, completar y desarrollar. Hay una coordinación de un representante de cada grupo.</p>
<p><b>Interdependencia</b> Mód. II <b>Dependencia</b> A1 Dar el tópico de investigación al grupo base. Educación lenta / aprendizaje expansivo / educación líquida / <i>flipped learning</i>.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. II <b>Transición de la dependencia a la independencia</b> A2 Los integrantes del grupo base de I-A selecciona a priori tres posibles problemas o tópicos de investigación y el coordinador IP elige uno de ellos.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. II <b>Independencia</b> B1 Cada uno de los componentes del grupo selecciona de forma autónoma un tema (o problema) del aula para profundizar en él. Lo comenta en el seminario de seguimiento y el resto de los miembros del grupo le comentan sugerencias y propuestas de mejora.</p>
<p><b>Interdependencia</b> Mód. II <b>Transición de la independencia a la interdependencia</b> B2 Los integrantes del grupo base de I-A selecciona a priori tres posibles problemas o tópicos de investigación y seleccionan el que más veces haya aparecido.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. II <b>Interdependencia subgrupo</b> C1 Todos los componentes del grupo analizan previamente todas las propuestas (tópicos) de los otros. Finalmente debaten aspectos a favor y en contra de cada una de ella antes de seleccionar uno de los tópicos.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. II <b>Interdependencia grupo aula</b> C2 Antes de comenzar cada una de los proyectos de I-A se presentan al grupo aula, se determinan las conexiones y se trata de seleccionar un tema para cada dos grupos, aunque actúen posteriormente por separado.</p>
<p><b>Interdependencia</b> Mód. III <b>Dependencia</b> A1 Elaborar una comunicación (tipo poster) sobre un tema dado. Aprendizaje volitivo / Filosofía del deporte / Cultura y Educación Física / etc.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. III <b>Transición de la dependencia a la independencia</b> A2 Elaborar una comunicación (tipo poster) sobre un tema de los tres dados. Aprendizaje volitivo / Filosofía del deporte / Cultura y Educación Física / etc.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. III <b>Independencia</b> B1 Elaborar una comunicación (tipo poster) sobre un tema seleccionado entre los contenidos de la asignatura.</p>
<p><b>Interdependencia</b> Mód. III <b>Transición de la independencia a la interdependencia</b> B2 Elaborar una comunicación (tipo poster) sobre un tópico seleccionado. Cada uno de los componentes se hace cargo de uno de los apartados de dicha comunicación.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. III <b>Interdependencia subgrupo</b> C1 Elaborar una comunicación (tipo poster) que esté relacionada con la asignatura sobre un tema debatido y consensado por el grupo base.</p>	<p><b>Interdependencia</b> Mód. III <b>Interdependencia grupo aula</b> C2 Elaborar una comunicación (tipo poster) sobre un tema voluntariamente seleccionado, evitando y negociando con los otros subgrupos que no se trabajen los mismos tópicos (al menos con el mismo nivel de profundidad), o que estos se complementen, porque tienen diferente nivel de profundización.</p>

Cuadro 3. Secuenciación de consignas para seleccionar la tarea para el desarrollo de la interdependencia.

Sobre esta base se realiza una secuenciación de tareas para que los estudiantes puedan seleccionar aquellas consignas que les resulten más ajustadas a sus intereses y grado de competencia. Esta elección se lleva a cabo con las competencias seleccionadas por el docente para la asignatura ENAFII que son: interdependencia (ver Cuadro 3), internacionalización (ver Cuadro 4), saberes, especialmente el saber reflexivo y saber ser, (ver Cuadro 5) y efectividad (ver Cuadro 6).

<p><b>Internacionalización</b> Mód. I <b>4-0 (ES/EN)</b> A1 100% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. I <b>4-1 (ES/EN)</b> A2 100% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. I <b>3-1 (ES/EN)</b> B1 50% referencias en español.</p>
<p><b>Internacionalización</b> Mód. I <b>3-2 (ES/EN)</b> B2 100% diapositivas en español. 0% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. I <b>2-2 (ES/EN)</b> C1 25% diapositivas en español. 0% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. I <b>2-3 (ES/EN)</b> C2 75% exposición en español. 0% referencias en español. 0 % diapositivas y 0% proyecto en español.</p>
<p><b>Internacionalización</b> Mód. II <b>4-0 (ES/EN)</b> A1 100% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. II <b>4-1 (ES/EN)</b> A2 75% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. II <b>3-1 (ES/EN)</b> B1 25% referencias en español.</p>
<p><b>Internacionalización</b> Mód. II <b>3-2 (ES/EN)</b> B2 75% diapositivas en español. 0% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. II <b>2-2 (ES/EN)</b> C1 0% diapositivas en español. 0% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. II <b>2-3 (ES/EN)</b> C2 50% exposición en español. 0% referencias en español. 0 % diapositivas y 0% proyecto en español.</p>
<p><b>Internacionalización</b> Mód. III <b>4-0 (ES/EN)</b> A1 100% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. III <b>4-1 (ES/EN)</b> A2 50% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. III <b>3-1 (ES/EN)</b> B1 0% referencias en español.</p>
<p><b>Internacionalización</b> Mód. III <b>3-2 (ES/EN)</b> B2 50% diapositivas en español. 0% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. III <b>2-2 (ES/EN)</b> C1 0 % diapositivas y 0% proyecto en español. 0% referencias en español.</p>	<p><b>Internacionalización</b> Mód. III <b>2-3 (ES/EN)</b> C2 25% exposición en español. 0% referencias en español. 0 % diapositivas y 0% proyecto en español.</p>

Cuadro 4. Secuenciación de consignas para seleccionar la tarea para el desarrollo de la internacionalización.

- En la tercera, la INTERDEPENDENCIA se valoran y reconocen diferentes perspectivas (de otros autores, estudiantes, docentes) donde el “diálogo es esencial al proceso de aprendizaje” tal y como señala Anderson (1997, 321) e incluso puede darse un aprendizaje intencional que desarrolla al propio sujeto cuando hay una apertura auténtica a la colaboración con otros. “El proceso de aprendizaje... consiste en alentar a un alumno a participar conmigo y con otros en un proyecto activamente compartido”, tal y como apunta Anderson (1997, 325).

<p><b>Saberes</b> Mód. I <b>Saber conceptual</b> A1 Revisión de los conocimientos previos y los requisitos de aprendizaje relacionados con los bloques de contenidos de ENAFII.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. I <b>Transición del saber al saber hacer</b> A2 Comprensión y ejemplificación de los contenidos de aprendizaje.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. I <b>Saber hacer</b> B1 Seleccionar documentos (artículos de investigación, capítulos de libro) relacionados con cada uno de los bloques de contenidos de ENAFII.</p>
<p><b>Saberes</b> Mód. I <b>Saber reflexivo (sobre lo que se hace)</b> B2 Análisis, discriminación y características de cada uno de los bloques de contenidos.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. I <b>Transición del saber reflexivo al saber ser</b> C1 Evaluación holística de la calidad y adecuación de las propuestas de aprendizaje realizadas por el propio grupo base.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. I <b>Saber ser</b> C2 Toma de conciencia (documentada) de la importancia educativa que tiene la creación de comunidades de aprendizaje en la práctica docente.</p>
<p><b>Saberes</b> Mód. II <b>Saber conceptual</b> A1 Conocimiento y profundización en un bloque de contenidos.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. II <b>Transición del saber al saber hacer</b> A2 Establecer las relaciones entre los diferentes bloques de contenidos.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. II <b>Saber hacer</b> B1 Seleccionar y publicar información relacionada con uno de los bloques de contenidos (Scoop.it) de ENAFII.</p>
<p><b>Saberes</b> Mód. II <b>Saber reflexivo (sobre lo que se hace)</b> B2 Síntesis crítica de cada uno de los tópicos de un bloque de contenidos.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. II <b>Transición del saber reflexivo al saber ser</b> C1 Identificación, contraste y priorización crítica de los contenidos de aprendizaje de un bloque.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. II <b>Saber ser</b> C2 Valoración evidente (adjuntar evidencias) de las experiencias cooperativas y participativas de aprendizaje en los estudiantes sobre sus entornos de aprendizaje.</p>
<p><b>Saberes</b> Mód. III <b>Saber conceptual</b> A1 Búsqueda y revisión documental sobre uno de los tópicos integrados en el bloque de contenidos anterior.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. III <b>Transición del saber al saber hacer</b> A2 Búsqueda y explicitación de las relaciones entre las competencias desarrolladas en ENAFII y otras asignaturas previamente cursadas.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. III <b>Saber hacer</b> B1 Aplicación de los contenidos teóricos a una propuesta de intervención docente de un grupo de estudiantes concreto en un contexto determinado.</p>
<p><b>Saberes</b> Mód. III <b>Saber reflexivo (sobre lo que se hace)</b> B2 Argumentar y fundamentar los aprendizajes de contenidos llevados a cabo en ENAFII.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. III <b>Transición del saber reflexivo al saber ser</b> C1 Cuestionamiento de las experiencias docentes realizadas, ofreciendo propuestas de mejora con criterio y llevando a cabo un discurso fundamentado y referenciado.</p>	<p><b>Saberes</b> Mód. III <b>Saber ser</b> C2 Desarrollo explícito de actitudes colaborativas y compartidas del docente con los estudiantes.</p>

Cuadro 5. Secuenciación de consignas para seleccionar la tarea para el desarrollo del saber ser.

Se distribuyen seis niveles de competencia (siguiendo el módulo conocido de la competencia de las lenguas a nivel europeo) para cada uno de los tres módulos en los que se ha planteado la asignatura: Un módulo genérico, de introducción, de revisión. En este caso es el Módulo I: *La comunidad de aprendizaje en educación física*. Un módulo específico, de

especialización, de profundización. En este caso es el Módulo II: *El aprendizaje relevante en el aula de educación física*. Un módulo creativo, de producción, divergente y de soluciones múltiples. En este caso es el Módulo III: *La expansión del aprendizaje*.

<p><b>Efectividad</b> Mód. I <b>Efectividad nula</b> A1 Reactividad (relación de tareas a realizar) y bajo control de la incertidumbre. Detallar todas las tareas académicas, de un mes, a realizar por cada uno de los estudiantes del grupo base y anotar cuándo se van realizando.</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. I <b>Efectividad baja</b> A2 Reactividad (distribuir las tareas a lo largo de un día). Detallar todas las tareas académicas, de un mes, a realizar por cada uno de los estudiantes del grupo base, distribuirlas por días y anotar qué día se van realizando.</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. I <b>Transición de efectividad baja a efectividad media</b> B1 Transición de la reactividad a la proactividad (distribuir las tareas a lo largo de una semana). Detallar todas las tareas académicas, de un mes, a realizar por cada uno de los estudiantes del grupo base, distribuirlas por días y anotar qué semana se van realizando.</p>
<p><b>Efectividad</b> Mód. I <b>Efectividad media</b> B2 Proactividad (distribuir las tareas de forma priorizada IMPORTANTE Y URGENTE). Detallar todas las tareas académicas, de un mes, a realizar por cada uno de los estudiantes del grupo base, priorizarlas en cuatro tipos: importante y urgente, no importante y no urgente, ni importante y urgente, ni importante ni urgente y anotar qué semana se van realizando.</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. I <b>Transición de efectividad media a efectividad alta</b> C1 Proactividad (distribuir las tareas de forma priorizada IMPORTANTE Y NO URGENTE). Detallar todas las tareas académicas, de un mes, a realizar por cada uno de los estudiantes del grupo base, priorizarlas en cuatro tipos: importante y urgente, importante y no urgente, no importante y urgente, ni importante y urgente, ni importante ni urgente y anotar qué semana se van realizando.</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. I <b>Efectividad alta</b> C2 Proactividad (distribuir las tareas de forma priorizada y personalizada REUNIONES COMO IMPORTANTE Y NO URGENTE). Detallar todas las tareas académicas, de un mes, a realizar por cada uno de los estudiantes del grupo base, priorizarlas en cuatro tipos: importante y urgente, importante y no urgente, no importante y urgente, ni importante y urgente, ni importante ni urgente y anotar qué semana se van realizando.</p>
<p><b>Efectividad</b> Mód. II <b>Efectividad nula</b> A1 No hay escucha (no se sabe lo que está diciendo nuestro interlocutor).</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. II <b>Efectividad baja</b> A2 Escucha superficial (mostramos una comunicación corta y básica para que no se corte el discurso de nuestro interlocutor).</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. II <b>Transición de efectividad baja a efectividad media</b> B1 Escucha mecánica (refleja, repetimos parte del discurso para justificar que estamos atendiendo, aunque no es así).</p>
<p><b>Efectividad</b> Mód. II <b>Efectividad media</b> B2 Escucha selectiva (seleccionamos parte de la información que nos da nuestro interlocutor para justificar nuestro discurso posterior).</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. II <b>Transición de efectividad media a efectividad alta</b> C1 Escucha activa (nos enteramos de la información pero no nos ponemos en el lugar de nuestro interlocutor).</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. II <b>Efectividad alta</b> C2 Escucha volitiva (empática, se quiere comprender lo que dice, o qué trata de decir, nuestro interlocutor).</p>
<p><b>Efectividad</b> Mód. III <b>Efectividad nula</b> A1 Acuerdo pierdo-pierdes.</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. III <b>Efectividad baja</b> A2 Acuerdo pierdo-ganas.</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. III <b>Transición de efectividad baja a efectividad media</b> B1 Acuerdo gano-pierdes.</p>
<p><b>Efectividad</b> Mód. III <b>Efectividad media</b> B2 Acuerdo gano.</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. III <b>Transición de efectividad media a efectividad alta</b> C1 Acuerdo ganar-ganar o no hay acuerdo.</p>	<p><b>Efectividad</b> Mód. III <b>Efectividad alta</b> C2 Acuerdo ganar-ganar.</p>

Cuadro 6. Secuenciación de consignas para seleccionar la tarea para el desarrollo de la efectividad.

### 3) METODOLOGÍA

Los objetivos que tenía planteados inicialmente antes de comenzar el Máster, llevar a la asignatura de Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II las siguientes propuestas de innovación:

- Antes de iniciar el Máster y antes de iniciar la asignatura:
  - La evaluación por competencias.
  - La autocalificación, defensa de la calificación aportando evidencias y ejemplos de manera individual aunque se utilice una carpeta<sup>3</sup> de aprendizaje grupal de aprendizaje para cada grupo base de referencia.
- Otros que he incorporado después de empezar el Máster y antes de comenzar la asignatura:
  - Utilización de la **carpeta grupal** de aprendizaje en la plataforma digital (con la intención de mejorar el acceso, la **transparencia** y la participación de todos los integrantes de la comunidad de aprendizaje).
- Primeras propuestas de futuro que han surgido de éstas:
  - Incorporar conexiones con el proyecto de innovación de simulación de un itinerario bilingüe en inglés para CCAFYDE. (Por ejemplo poner las presentaciones en inglés aunque se comenten en español).
  - Estrategias comunicativas (intentar implementarlas intencionalmente, porque aunque he utilizado alguna, no lo he hecho de forma consciente).
  - Poner en marcha las triadas en los grupos base de referencia.

La metodología que he seguido es mantener un diálogo reflexivo constante, tratando de implementar los nuevos aprendizajes con el desarrollo de la asignatura tratando de centrarme en los objetivos inicialmente seleccionados. En este sentido creo que es importante reflejar lo que pienso<sup>4</sup> por escrito y contrastarlo con otros agentes, en este caso: estudiantes, facilitador, compañeros de la triada.

En relación al desarrollo de las guías docentes (ver ANEXO II), pretendo que recojan la filosofía del aprendizaje autónomo, colaborativo, para permitir hacer partícipe a los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros. La utilización de la evaluación como un potente instrumento de aprendizaje que vaya más allá de su utilización mecánica para calificar. Aunque la incorporación de autocalificación (como refrendo de una actitud sincera de hacer partícipes al propio alumnado de la autoevaluación y de la coevaluación). La utilización del feedback como otro de los elementos docentes más importantes en dicho desarrollo de las competencias de las asignaturas.

---

<sup>3</sup> Castelló Batia y Monereo Font (2001, 350) explican que “la evaluación por carpetas consiste en ir recogiendo muestras que pongan de manifiesto que se está produciendo el aprendizaje deseado. Uno de los aspectos más remarcables de esta modalidad de evaluación es que es el propio alumno el que decide que muestras va a incluir en la carpeta”.

<sup>4</sup> En su sentido más amplio, que siguiendo a Sanders (2005, 57) incluye “percepciones, emociones, deseos, intenciones...” y también “... creencias, conceptos, estructuras de conocimiento, valores, memorias”.

Reflexiones previas sobre mis expectativas y teorías implícitas en relación a lo que hago, en este caso tratando de comparar *lo que digo que hago - lo que creo que hago - lo que hago*:

- **Lo que digo que hago.**
  - Permito al alumnado adecuar y decidir con qué tipo de calificación se encuentran más cómodos.
  - Tengo en cuenta a los estudiantes en el desarrollo de las asignaturas.
  - Los estudiantes deciden cómo quieren ser calificados entre tres opciones dadas por el profesor.
  - Animo a los estudiantes para que participen más interesadamente en las sesiones y menos forzadamente.
  
- **Lo que creo que hago.**
  - Trato de ser justo con el volumen de trabajo llevado a cabo y las calificaciones obtenidas por los propios estudiantes.
  - Les permito seleccionar el grado de aprendizaje pero no colaboro especialmente con aquellos que deciden voluntariamente hacer solamente algo más que lo estratégicamente normal para superar la asignatura.
  
- **Lo que hago.**
  - No discrimino en la calidad de los documentos elaborados.
  - No imparto un feedback suficiente a todos los estudiantes, sólo atiendo a los que voluntariamente lo solicitan.
  - Aunque entiendo que la calidad de los feedback que doy es bueno (y resulta interesante a mis alumnos) no llega a todos los estudiantes, sólo a los que quieren participar en las sesiones (y asisten previamente).

Aprendizaje de competencias y su aplicación en un grupo de estudiantes de CCAFYDE (80) en relación a la contextualización de mi propuesta de innovación. Se ha tratado de implementar dos propuestas interrelacionadas, una desarrollada en el **aula** (A1) de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (seminario teórico) y otra desarrollada en el **gimnasio** (Gala 3) de las instalaciones deportivas de la Universidad de Alcalá (seminario práctico).

Se han utilizado diferentes instrumentos de evaluación: una autoevaluación del docente, una valoración de los componentes de la triada y un cuestionario anónimo. Éste último tiene varios apartados: 1) Se recoge el tiempo dedicado a las diferentes tareas de aprendizaje en relación con los cuatro meses en los que se lleva a cabo la asignatura. 2) Percepción de la experiencia de aprendizaje que tienen los estudiantes en relación a la innovación. 3) Ventajas que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado. 4) Inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado.

El cuestionario lo cumplimentan 56 de los 80 estudiantes que están matriculados en la asignatura de ENAFII durante el curso 2013-2014.

#### 4) RESULTADOS

En este apartado se relatan los datos cualitativos y cuantitativos obtenidos de los diferentes instrumentos de evaluación utilizados. Básicamente se expondrán: la distribución de tiempo medio dedicado por los estudiantes a diferentes tareas de aprendizaje, la carga de trabajo por meses que le ha dedicado a la asignatura, se explicita además la percepción que tienen los estudiantes como cuál es el aprendizaje más útil y también las ventajas e inconvenientes que han observado en el sistema de evaluación.

Sabiendo que la asignatura de *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II* tiene 6 ECTS que son 150 h. y que solamente se utilizan aproximadamente 59 h. (ver Tabla 1) en el desarrollo de las diferentes tareas de aprendizaje (y conociendo que 48 h. son de participación directa en la clase) eso quiere decir que podríamos tener margen para aumentar la carga de trabajo en unas 43 h. más.

Tabla 1. Tiempos medios utilizados por el estudiante a la asignatura ENAFII

Tiempo de trabajo que ha supuesto	1er mes	2º mes	3º mes	4º mes	TOTALES PARCIALES
Lecturas y recensiones.					16.6 h.
Preparación y/o informes de sesiones prácticas.					14.1 h.
Trabajos e informes de temas.					17.4 h.
Revisiones y reconducciones de los trabajos (grupal y en tutoría).					10.8 h.
Estudiar para el examen (cuando se haya dado este caso)					-----
Subtotales por meses	12,7h.	14.2h.	16.8h.	15.1h.	58.8h

Analizando los datos, de la innovación llevada a cabo, sobre la distribución del tiempo (en horas) por tareas de aprendizaje en la asignatura de *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II* durante el curso académico 2013-2014, podemos observar que la tarea de aprendizaje a la que dedican más tiempo es a los *trabajos e informes de los temas* y a la que menos es a las *revisiones y reconducciones de los trabajos (grupal y en tutoría)* tal y como se aprecia en la Figura 1 del texto.

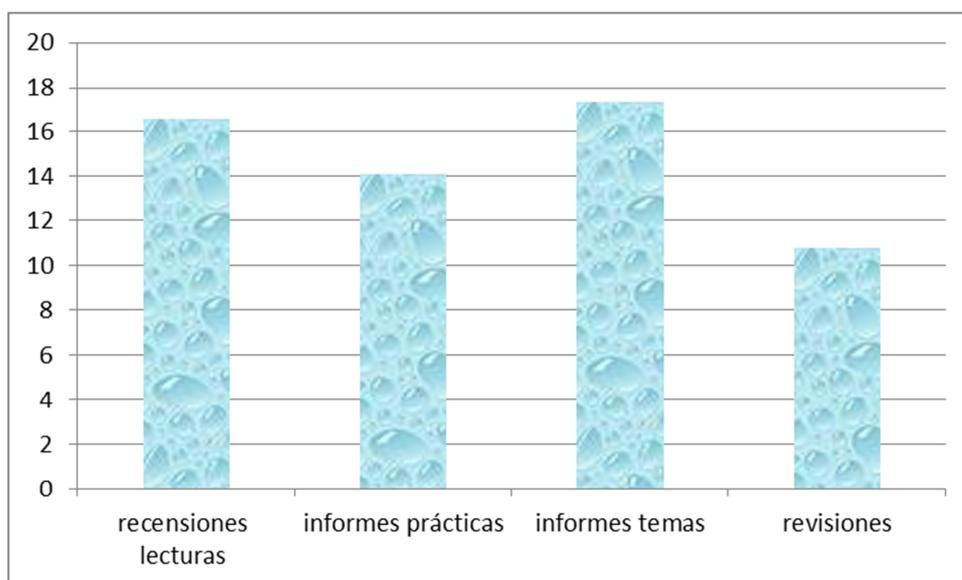


Figura 1. Distribución del tiempo por tareas de aprendizaje.

Analizando los datos sobre la distribución del tiempo (en horas) en función de los meses del segundo cuatrimestre del curso académico 2013-2014 (ver Figura 2) comprobamos que hay una dedicación de los estudiantes de unas 15 h. mensuales y que va aumentando progresivamente la dedicación a la asignatura pero en la finalización del curso hay una menor carga de trabajo.

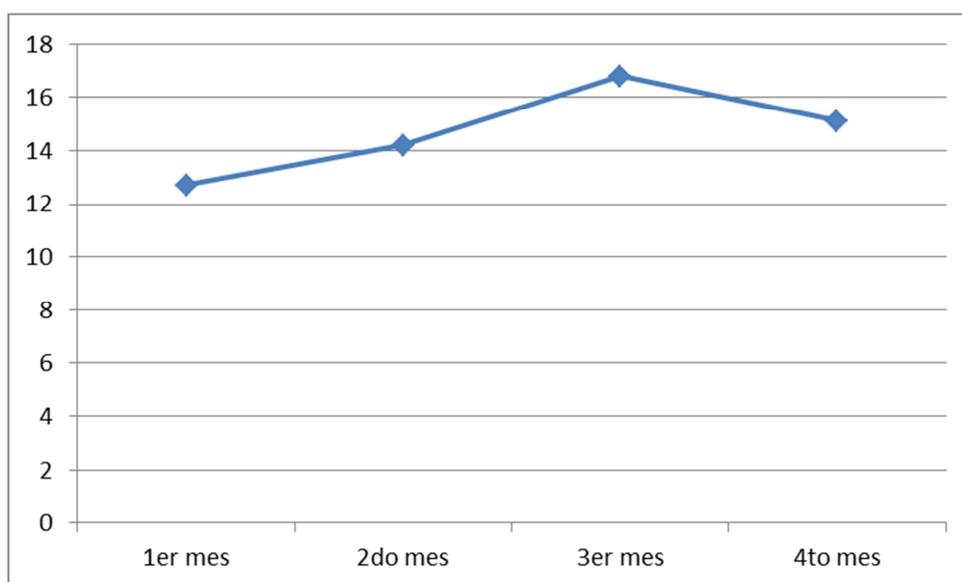


Figura 2. Distribución del tiempo por meses.

### ¿Qué es lo más útil que ha aprendido? ¿Por qué?

<i>Las prácticas han sido útiles, creo que lo mejor de la asignatura.</i>	<b>Evaluación de las sesiones prácticas (Efectividad)</b>
<i>Lo más útil me lo han aportado las sesiones prácticas realizadas por los compañeros y las discusiones finales.</i>	
<i>Las sesiones prácticas han sido lo más útil de cara al futuro.</i>	
<i>Aprender a enseñar es importante en nuestra carrera y en esta asignatura lo hemos hecho muy práctico</i>	
<i>Buscar referencias en inglés o traducirlas. Coger o buscar artículos o resumirlos. Citar bien o referenciar.</i>	<b>Análisis de artículos científicos (Internacionalización)</b>
<i>Recursos para organizar trabajos en equipo debido al planteamiento de los mismos</i>	<b>Trabajo colaborativo (Interdependencia)</b>
<i>Lo más útil es el compromiso y el trabajo grupal porque dependes de él en la realización de la asignatura</i>	
<i>La elaboración de trabajos grupales</i>	
<i>El trabajo autónomo y grupal</i>	
<i>El trabajo autónomo y la evaluación propia (autoevaluación)</i>	<b>Autonomía (Interdependencia)</b>
<i>La importancia del trabajo autónomo y la coordinación entre las partes</i>	
<i>Crear mi propia opinión con el descubrimiento guiado</i>	
<i>Ser autodidacta, ya que el profesor daba un tema y tú debías seleccionar lo importante o lo que debías estudiar de dicho tema</i>	
<i>Se nos ha tratado de manera autodidacta, fomentando el aprendizaje responsable y autónomo a partir de las pautas dadas y el seguimiento del profesor</i>	
<i>Aprender a llevar a cabo sesiones de una manera más constructiva y ver nuestros propios errores</i>	
<i>Autonomía en materia educativa</i>	
<i>Organizar el tiempo</i>	
<i>El trabajo autónomo, liderazgo, cooperación, autoevaluación, feedback</i>	
<i>Conceptos clave sobre educación física, feedback y cómo dirigir una clase</i>	
<i>Pese a ser confuso en ocasiones el aprendizaje es duradero</i>	
<i>Las pequeñas cosas que se pueden dar en clase y acerca de los diferentes métodos para llevar una adecuada educación física y a la consecución de los objetivos que se propongan</i>	<b>Saberes (Saber reflexivo y Saber ser)</b>
<i>Exponer entre compañeros y reflexionar sobre la actividad</i>	
<i>He aprendido conceptos que desconocía de la educación física y que puedo aplicar a mi vida diaria y me ha abierto la mente para investigar más</i>	
<i>Lo del póster porque puede marcar la diferencia de un currículum</i>	<b>Elaboración de artículos científicos (Efectividad)</b>
<i>Desarrollar competencias de investigación y búsqueda de mejora</i>	
<i>Con lo que más he aprendido ha sido con la realización del póster</i>	
<i>El llevar a cabo correctamente los trabajos con rigor</i>	
<i>Realización de un póster científico</i>	

Cuadro 7. Percepción de la utilidad de los aprendizajes para los estudiantes

Los comentarios que los estudiantes han considerado relevantes respecto a la utilidad de la asignatura (ver Cuadro 7) están relacionados con:

- El interés que tienen para ellos las sesiones prácticas y su valoración.
- La utilización para sus proyectos de aprendizaje de artículos y de referencias en inglés.
- El compromiso de los trabajos colaborativos.
- El desarrollo de la autonomía personal tutelada por el docente.
- El cambio de su forma de pensar como profesor de educación física y como persona.
- La producción científica en relación con la elaboración de artículos y comunicaciones.

Tabla 2. Porcentajes obtenidos por la experiencia de aprendizaje.

¿Considera útil lo aprendido con esta experiencia?	1.- Muy insuficientes	2.- Insuficientes	3.- Suficientes	4.- Buenas	5.-Muy Buenas
	5.4 %	17.9 %	32.1 %	41 %	3.6 %
¿Qué es lo más útil que ha aprendido?	¿Por qué?				
¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?	1.- Muy insuficientes	2.- Insuficientes	3.- Suficientes	4.- Buenas	5.-Muy Buenas
	----	16 %	25 %	46.4 %	12.5 %
¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?	1.- Muy insuficientes	2.- Insuficientes	3.- Suficientes	4.- Buenas	5.-Muy Buenas
	1.8 %	3.6 %	19.6 %	53.6 %	21.4 %
En caso de ser compartida, ¿cómo ha sido su desarrollo para ti y para tus compañeros/as? N/C 23.2 %	1.- Muy insuficientes	2.- Insuficientes	3.- Suficientes	4.- Buenas	5.-Muy Buenas
	----	5.4 %	21.4 %	37.5 %	16 %

La percepción que tienen los estudiantes sobre la utilidad de la experiencia de innovación (ver Figura 3) se ha distribuido en dos barras. En la primera de éstas están sumados los porcentajes de Insuficiente y Muy Insuficiente (23.3 % de los estudiantes) y en la segunda están sumados los porcentajes de Suficiente, Buena y Muy Buena (76.7 % de los estudiantes).

La percepción que tienen los estudiantes sobre la ayuda que ha dado el docente en el transcurso de la asignatura (ver Figura 4) es Insuficiente para el 16 % del alumnado (nadie puntúa Muy Insuficiente), el resto es positiva destacando la Buena con algo más del 46 % de los encuestados.

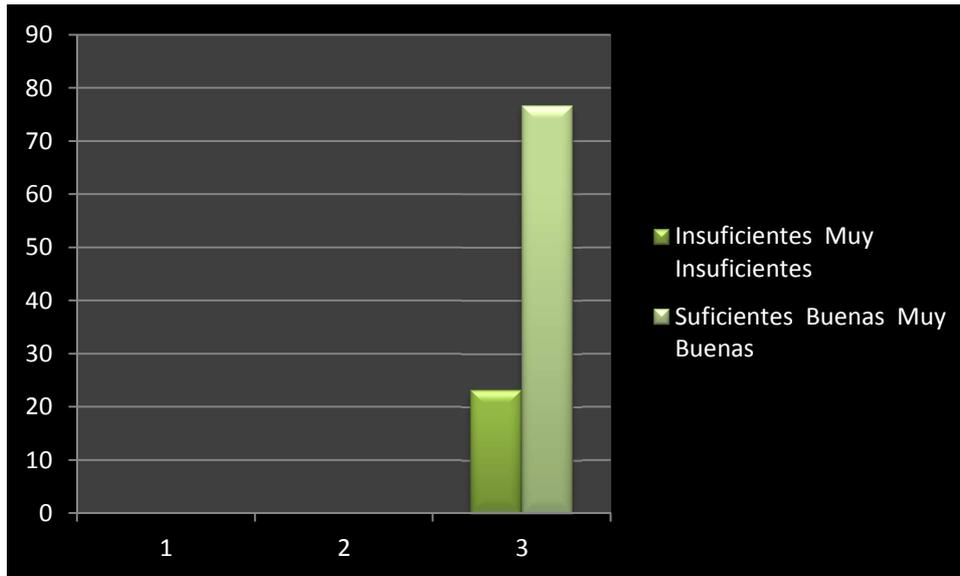


Figura 3. Utilidad de lo aprendido en la experiencia de innovación.

Entre los datos recogidos de las ventajas (ver Tabla 3) que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado destacan:

- El concierto de más del 85 % de los encuestados sobre que *la calificación es más justa* en esta experiencia de innovación.
- El elevado acuerdo de que *hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación* con más del 90 % de los estudiantes.
- También que prácticamente hay consenso sobre que *se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa* con más del 95 % del alumnado.

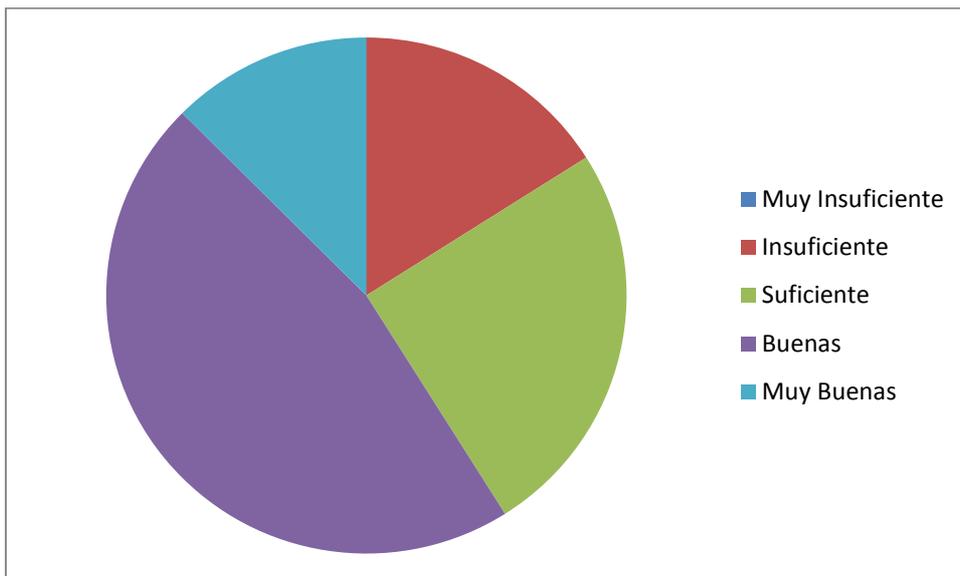


Figura 4. Valoración de la ayuda recibida del docente.

<b>Aspectos que se consideran por parte del ALUMNADO</b>	<b>Ventajas que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado</b>
Ofrece alternativas a todos los estudiantes	<i>Hay un amplio abanico de posibilidades para trabajar Debido a lo abierto u ambiguo que puede llegar a ser, a veces, crea incomprensión e incertidumbre</i>
Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	<i>Se establece al principio de la asignatura lo cual es muy positivo No quedó demasiado claro No se centra nada. No se hace un "contrato" Explicado al principio. Poco claro Básico en el desarrollo para establecer las pautas</i>
Está centrada en el proceso, importancia del trabajo diario	<i>Realmente no propicia un trabajo diario</i>
El estudiante realiza un aprendizaje activo	<i>Busca el descubrimiento del alumno, algo a lo que no se está acostumbrado en este sistema educativo</i>
Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	<i>Se plantea colaborativo pero no se sabe si todos trabajan en la misma escala Depende de los participantes. Hubiese sido mejor grupos de cuatro</i>
El estudiante está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	<i>Depende de la mentalidad del estudiante Cuando algo no se entiende cuesta estar motivado</i>
La calificación es más justa	<i>Depende de la honradez del estudiante</i>
Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al estudiante)	<i>Muchos alumnos para un solo profesor Ofrece tutorías para lo que necesite el alumno aunque, a veces, deja aspectos muy abiertos y poco claros</i>
Permite aprendizaje funcionales	<i>Se necesita más orden en los contenidos</i>
Genera aprendizaje significativos	<i>Lo que se aprende se fija bien y es útil para el futuro profesional No se termina de profundizar Al trabajar de esta forma hay una amplia gama de posibilidades de aprendizajes Estas formas pueden ser muy beneficiosas si el alumno se implica. Si no, no habrá</i>
Se aprende mucho más	<i>mayor aprendizaje Bastante más Las cosas que quedan claras se aprenden bien</i>
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	<i>Es importante corregirlos</i>
Hay interrelación entre la teoría y la práctica	<i>Hay interacción de forma continua</i>
Evalúa todos los aspectos posibles ( en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser)	<i>No se han podido desarrollar todos los ámbitos</i>
Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	<i>Corrige y da feedback a los trabajos realizados Nos daba opción si estábamos interesados En las sesiones prácticas si ha habido retroalimentación pero en las sesiones teóricas creo que no ha habido tanto</i>
Se da un seguimiento más individualizado	<i>Se da en todo lo posible que no es todo el que pueda Creo que el seguimiento es mucho más grupal que individualizado</i>
Requiere más responsabilidad	<i>Esta forma de trabajar requiere mucha más responsabilidad que cualquier otra puesto que el trabajo es más autónomo</i>

Cuadro 8. Aspectos considerados por los estudiantes en relación a las ventajas del sistema.

Tabla 3. Ventajas que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado.

Aspectos que se consideran por parte del ALUMNADO	Poner una "X"					Comentarios a propósito de las respuestas (opcional, no es obligatorio) N/C
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
01. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	----	3.6 %	33.9 %	37.5 %	23.2 %	1.8 %
02. Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	3.6 %	1.8 %	17.9 %	46.4 %	28.6 %	1.8 %
03. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	1.8 %	1.8 %	21.4 %	62.5 %	10.7 %	1.8 %
04. El estudiante realiza un aprendizaje activo	3.6 %	7.1 %	26.8 %	39.3 %	19.6 %	3.6 %
05. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	----	1.8 %	16 %	44.6 %	35.7 %	1.8 %
06. El estudiante está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	3.6 %	23.2 %	30.4 %	26.8 %	21.4 %	1.8 %
07. La calificación es más justa	3.6 %	7.1 %	16 %	44.6 %	21.4 %	1.8 %
08. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al estudiante)	3.6 %	8.9 %	35.7 %	39.3 %	10.8 %	1.8 %
09. Permite aprendizajes funcionales	----	5.4 %	32.1 %	46.4 %	10.8 %	3.6 %
10. Genera aprendizajes significativos	----	10.8 %	26.8 %	44.6 %	16 %	1.8 %
11. Se aprende mucho más	1.8 %	23.2 %	33.9 %	38.9 %	5.4 %	1.8 %
12. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	----	8.9 %	35.7 %	41 %	14.3 %	1.8 %
13. Hay interrelación entre teoría y práctica	7.1 %	5.4 %	23.2 %	44.6 %	17.9 %	1.8 %
14. Evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser)	5.4 %	3.6 %	26.8 %	46.4 %	12.5 %	5.4 %
15. Hay retroalimentación en documentos y actividades	1.8 %	7.1 %	28.6 %	44.6 %	16 %	1.8 %
16. Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	1.8 %	5.4 %	19.6 %	41 %	32 %	1.8 %
17. Se da un seguimiento más individualizado	5.4 %	8.9 %	44.6 %	35.7 %	7.1 %	1.8 %
18. Requiere más responsabilidad	----	----	10.7 %	51.8 %	37.5 %	1.8 %

- Algo más de un 25 % de los participantes destaca puntuando poco o nada que *el estudiante está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador*, lo que nos indicaría una posible área de mejora. Y también con una cifra similar del 25 % anotando poco o nada que *Se aprende mucho más*.

- Que un 5.4 % de los estudiantes no puntúa el ítem *Evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser)*. Lo que anima a clarificar esta competencia de la innovación.

<b>Aspectos que se consideran por parte del ALUMNADO</b>	<b>Inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado</b>
Exige una asistencia obligatoria y activa	<i>Sobre todo activa y dinámica, si no, no sirve de nada la obligatoriedad</i> <i>Asiste todo aquél que lo desea</i> <i>Realmente la asistencia es propósito del alumno y la proposición que él tenga de aprender</i>
Tiene una dinámica de trabajo poco conocida. Falta de hábito	<i>Novedosa y motivante</i> <i>Crea desconcierto e incertidumbre en bastantes aspectos</i> <i>Pero es una forma de trabajo muy positiva</i> <i>La conoce bien</i>
Exige continuidad	<i>Es individual por lo que el alumno lleva su propio control</i>
Hay que comprenderlo previamente	<i>Mayor libertad de elección</i> <i>Si no se comprende desde el principio crea mucha duda</i>
Exige un mayor esfuerzo	<i>El esfuerzo lo marca en parte el alumno en función de las elecciones</i> <i>De comprensión más que de realización</i>
Existe dificultad para trabajar en grupo	<i>Para establecer que realiza cada uno</i>
Se puede acumular mucho trabajo para el final	<i>Si se lleva al día y se establece una organización no es problema</i>
El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	<i>Poco claro y complejo. Quedan dudas</i> <i>No quedó muy claro del todo la calificación</i>
Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar	<i>Más aclaraciones concretas ayudaría</i> <i>Es un poco abstracto. Es importante dejar claro lo que hay que hacer</i> <i>Al principio más que luego en el desarrollo de la asignatura</i>
Es injusto frente a otros procesos de evaluación	<i>No es injusto hasta que no se vea la calificación final</i> <i>Hay trabajos que no se pueden evidenciar</i>
Las correcciones han sido poco claras	<i>A veces crea incertidumbre</i>
La valoración del trabajo es subjetiva	<i>Intenta ser lo más objetivo posible</i> <i>No hay criterios bien definidos</i>

Cuadro 9. Aspectos considerados por los estudiantes en relación a los inconvenientes del sistema.

En relación a las ventajas (ver Cuadro 8) e inconvenientes (ver Cuadro 9) respecto al sistema de evaluación amplían la información solicitada respecto a:

- Las alternativas ofrecidas por el docente a los estudiantes.
- El contrato negociado previamente.
- El proceso de aprendizaje diario y activo.
- El trabajo colaborativo.
- La justicia de la calificación.
- El grado de seguimiento (individual y grupal) del docente.

- La funcionalidad, la significatividad y el grado de los aprendizajes.
- La calidad de los trabajos exigidos y la relación entre teoría y práctica
- La evaluación de las competencias.
- La posibilidad de corregir errores en documentos y actividades.
- El requerimiento de responsabilidad de la propuesta de innovación.
- La obligatoriedad de la asistencia
- Lo novedoso de la dinámica de trabajo.
- La exigencia de comprensión, esfuerzo y continuidad
- La acumulación de trabajo al final.
- La complejidad, justicia, claridad, subjetividad y certidumbre del proceso de calificación
- La claridad de las correcciones.

Tabla 4. Inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado

Aspectos que se consideran por parte del alumnado	Poner una "X"					Comentarios a propósito de las respuestas del alumnado (opcional, no es obligatorio)
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	N/C
01. Exige una asistencia obligatoria y activa	7.1 %	14.3 %	33.9 %	28.6 %	8.9 %	7.1 %
02. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	1.8 %	3.6 %	32.1 %	35.7 %	25 %	7.1 %
03. Exige continuidad	1.8 %	3.6 %	23.2 %	44.6 %	19.6 %	7.1 %
04. Hay que comprenderlo previamente	----	1.8 %	26.8 %	46.4 %	25 %	7.1 %
05. Exige un mayor esfuerzo	----	3.6 %	14.3 %	41 %	17.9 %	7.1 %
06. Existe dificultad para trabajar en grupo	8.9 %	12.5 %	28.6 %	25 %	12.5 %	7.1 %
07. Se puede acumular mucho trabajo al final	3.6 %	21.4 %	28.6 %	16 %	10.7 %	8.9 %
08. Existe una desproporción trabajo/créditos	8.9 %	35.7 %	28.6 %	8.9 %	3.6 %	7.1 %
09. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	3.6 %	12.5 %	33.9 %	26.8 %	14.3 %	8.9 %
10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	3.6 %	3.6 %	23.2 %	25 %	37.5 %	7.1 %
11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	16 %	26.8 %	33.9 %	12.5 %	1.8 %	8.9 %
12. Las correcciones han sido poco claras	8.9 %	26.8 %	26.8 %	23.2 %	8.9 %	5.6 %
13. La valoración del trabajo es subjetiva	3.6 %	26.8 %	28.6 %	28.6 %	7.1 %	5.6 %
14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	3.6 %	1.8 %	12.5 %	41 %	35.7 %	5.6 %

Respecto a los inconvenientes que se reconocen en el sistema de evaluación aplicado (ver Tabla 4) destacan:

- A pesar de no haber pasado la hoja de firmas hay un 37 % de los participantes que considera que se *exige una asistencia obligatoria y activa* en las clases de la asignatura.
- Un 70 % de los encuestados considera que *hay que comprenderlo previamente* [el sistema de evaluación].
- Hay una sensación equiparable entre los que opinan que *se puede acumular mucho trabajo al final* y los que no.
- Un 45 % de los estudiantes considera que *no existe una desproporción entre trabajo/créditos*.
- También relacionado con el ítem anterior, el aproximadamente 40 % del alumnado marca bastante y mucho que *el proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro*.
- Más de un 60 % del alumnado percibe con bastante y mucho que el sistema de evaluación utilizado *genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre lo que hay que realizar*. Lo que señala otra posible área de mejora respecto al próximo curso académico.
- En relación a que *es injusto frente a otros procesos de evaluación*, más de un 40 % de los estudiantes puntúa nada o poco.

## 5) DISCUSIÓN

Los resultados que se han presentado se pueden valorar desde una perspectiva del estudiante (más objetiva) y desde la perspectiva del docente (más subjetiva) planteándose posibles propuestas de mejora futuras (en cursiva).

### I. Perspectiva del estudiante

Los resultados del cuestionario pasado al alumnado (ver Tabla 1) nos indican que no han dedicado todo el tiempo estipulado para la asignatura. Si realizamos un análisis más profundo podemos observar que algunos estudiantes no han llegado a dicha cantidad de trabajo mientras que otros la han superado ampliamente y se han acercado a los requerimientos exigidos. La propuesta de la asignatura permite propuestas de participación diferentes y en distintos momentos tal y como plantea López Rupérez (2001, 87) “la enorme complejidad de situaciones que se le plantean al sistema educativo no puede abordarse con esquemas rígidos”. Ello supone, por ejemplo, que hay estudiantes que se van a implicar mucho desde el primer momento y otros que se van a implicar un poco al final. En ambos casos se respeta y se anima a que sean autónomos y que colaboren dentro del grupo pero no hay imposición, ni se interviene cuando no hay una petición expresa de tutela (individual o grupal). Aunque sí hay una oferta semanal sistemática y una reserva de tiempo para dicha consulta.

- *Inicialmente había una intención de grabar las tutelas para después hacer explícitas las preguntas y respuestas más demandadas aunque no ha llevado a cabo en este curso académico 2013-2014 queda pendiente para el próximo.*

La distribución del tiempo entre las diferentes tareas (ver Figura 1) que se lleva a cabo por los estudiantes marca su percepción del volumen de trabajo tanto grupal como personal nos aporta información complementaria. A este respecto Hargreaves (1999, 125) nos aclara que “las variaciones subjetivas de nuestro sentidos del tiempo se basan en otros aspectos de nuestras vidas: en nuestros proyectos, intereses y actividades y los tipos de exigencias que nos plantean”. Por ejemplo, las prácticas y su valoración final están muy bien valoradas pero no se refleja de una manera especial en dicho histograma. La razón puede ser que no se dio mucha importancia al esquema previo de la sesión presentado por cada grupo organizador (identificado con este apartado), la confección de sólo dos sesiones no es una demanda excesiva. Aunque sí que había una dialéctica profunda en el grupo que ha calado y modificado su forma de pensar no se ha reflejado en dicho apartado. Siguiendo a López Hernández (2007, 119) es necesario recordar que “el trabajo colaborativo no se puede imponer, porque entonces a los profesores no les interesa, no entienden por qué ni para qué se realiza” aunque sí hay que crear los ambientes de aprendizaje necesarios para que sea más fácil que surja dicha colaboración.

- *Probablemente la confección de un diario grupal (que agrupara a las diferentes individualidades podría ser interesante, si no se puede hacer una reunión semanal posterior para elaborar un informe colaborativo de lo acontecido en cada semana).*

Esta hipótesis también vendría avalada por la menor dedicación a la revisión de las tareas de aprendizaje.

- *Hay una conexión importante con la defensa de la revisión como evidencia de trabajo y de calidad de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.*
- *También se podría mejorar si se implementa con un grupo base de referencia estructurado como triada (dado que podrían utilizar como evidencia la tutela como facilitador o como capacitador de algún compañero).*

La exposición y defensa de la calificación personal es una tarea de evaluación incorporada como una tarea de aprendizaje más. Es una propuesta similar a la defensa de un trabajo fin de grado (TFG) y se la podría sacar mayor partido. Inicialmente se hizo una previsión para ser valorada en directo por un grupo de compañeros en el aula de informática que después no se pudo materializar...

- ... pero sí se podría hacer una simulación con un representante de cada grupo base para que pudieran ser conscientes de cómo realizarlo y qué indicadores, criterios de evaluación, evidencias, tutelas personales o grupales, ejemplos de colaboración y participación en el grupo de referencia y en el grupo aula.

Respecto a la Figura 2, es interesante comprobar cómo se justifica que con una evaluación formativa no se acumula tanto trabajo al final del curso. Se constata que hay estudiantes que se han incorporado voluntariamente más tarde a la dinámica de la asignatura ante la constatación de que en la carpeta de aprendizaje grupal quedaba reflejada las tareas que se iban realizando en tiempo y forma.

- *Dicha gráfica se puede utilizar como ejemplo para la presentación del próximo curso académico.*

La percepción que tienen los estudiantes de la asignatura está condicionada por su grado de compromiso y de participación en la asignatura, que junto con la autocalificación defendida y en función de sus expectativas iniciales, construirá su valoración final, con criterio, que es una de las tareas que se realizaban semanalmente (ver Cuadro 7). Los aprendizajes que han explicitado más valiosos son la constatación de la funcionalidad (autonomía, efectividad y compromiso) de los grupos base. Probablemente han vivido el paso (y el potencial) de un grupo cooperativo a un grupo colaborativo...

- *... si a ello se añade el suplemento del trabajo en triadas puede ser muy interesante el desarrollo de las competencias solicitadas (interdependencia – internacionalización – saber ser – efectividad).*

Han valorado extraordinariamente la evaluación final de las sesiones prácticas. La propuesta es como una tutela grupal (con la mitad del grupo aula) pero que conseguido mover conciencias y formas de pensar (la conciencia profesional está afectando a la conciencia personal), fortaleciendo los criterios que tenían los estudiantes (que van a ser profesores) para valorar una sesión práctica y donde se les daba voz (el grupo organizador tenía la última palabra) y analizaban la sesión desde diferentes perspectivas (organizador – autoevaluación), (evaluador externo no participante – coevaluación) (evaluación externo participante – coevaluación / heteroevaluación) de una manera pública y argumentada.

- *Se pueden grabar los audios de dichas valoraciones y transcribirlas para todo el grupo aula. O insistir en las reuniones semanales reflexivas y productivas sobre dicha evaluación.*

La aplicación de la confección del póster (ver Figura 5, Figura 6 y Figura 7 en el ANEXO IV), a pesar de hacerlo en el contexto cerrado y controlado del aula ha sido para los estudiantes la culminación de su trabajo a lo largo del curso. Desde un trabajo genérico a un trabajo específico que se ha concretado en una comunicación escrita y finalmente sintetizada en un póster. Siguiendo unas normas de colaboración reales de un Congreso Internacional, concretamente del IX EIDE en el que participa la UAH, con la posibilidad real de participación para aquellos grupos que así lo decidan.

- *La realización de un Congreso Internacional (o unas Jornadas organizadas por el Departamento de Educación) pueden ser un buen colofón a dichos trabajos. Especialmente para aquellos que han aprovechado la oportunidad de llevarlo a cabo de una manera real.*

Tanto la Figura 3, como la Figura 4 muestran una evidencia clara de que el docente de la asignatura ha convencido a los estudiantes en este proyecto de innovación llevado a cabo con ellos y anima al profesor a seguir adelante perfeccionando lo negativo. La pregunta ahora es ¿si es bueno tratar de implicar al resto de los estudiantes o no? El valor de la autonomía radica en la voluntad, probablemente sería relativamente fácil tratar de hacer participar más a dichos estudiantes “vencer” frente a “convencer” pero ¿sería efectivo para ellos? Y principalmente ¿sería tan efectivo para los demás alumnos?

- *Creo que una posible solución es hacer evidente esta forma de hacer del docente al principio del curso. Es decir, comentar claramente a los estudiantes que dicha toma de decisión, dicha asunción de responsabilidad y dicha iniciativa es suya aunque supone también proponer los “entornos para el aprendizaje crítico natural” que plantea Bain (2007, 29) de una manera precisa (y las tutelas necesarias) para que puedan desarrollar las competencias cuando consideren que les interesa pero no imponer la obligatoriedad desde el principio.*

El contrato de aprendizaje realizado ha quedado claro para una inmensa mayoría (ver Tabla 3) pero todavía hay estudiantes que consideran que no ha existido a pesar de que les obligaba a subir a la carpeta de aprendizaje su opción de evaluación entre las tres que les ofrecía. También aparece en el Cuadro 8 que no terminan de estar claras las condiciones de dicho contrato. Posiblemente se podía terminar de realizar de una manera formal (firmado y subido a su carpeta de aprendizaje)...

- *... aunque puede que la opción más relevante es dedicar una parte de la sesión a que algunos de los grupos base (seleccionados al azar) expliquen a los demás qué es lo que ellos han entendido en cada una de las modalidades de calificación y posteriormente requerir el acuerdo personal de cada uno de los estudiantes en su propia carpeta grupal de aprendizaje (de cada triada).*

Se plantea que quizás demasiada elección puede ser un problema (ver Cuadro 8), tanto respecto a la incertidumbre que genera como en cuanto a la claridad de lo que se pretende conseguir con cada una de las tareas. Efectivamente si un grupo aula es más dependiente va a ser reacio a tener que tomar más decisiones, especialmente al principio del curso. Las tareas están explícitas y entregadas, los estudiantes sólo tienen que exponer de dónde parten y dónde quieren llegar (sus expectativas). No exige un gran compromiso porque al comienzo de cada uno de los módulos pueden volver a seleccionar de nuevo lo mismo. Entonces, ¿cuál es el problema? Posiblemente no les gusta tener dicha responsabilidad, probablemente la excusa que más utilizan es que no conocen bien los contenidos. Pero si los contenidos son un recurso que se utiliza en la asignatura para desarrollar una serie de competencias no hay tanto problema, teniendo en cuenta además que “evaluar competencias es evaluar procesos en la resolución de situaciones problema” tal y como indican Zabala y Arnau (2007).

- *Había pensado en acortar el Módulo I, más genérico con una tarea concreta y evaluada con una rúbrica de manera grupal (ver Figura 8) que diera pistas rápidas sobre por donde va a ir la asignatura y mantener el Módulo II, más específico y la aplicación del Módulo III. Quiero mantener que los estudiantes elijan, por grupos, desde el principio teniendo como referencia las competencias y no los contenidos. Pero también quiero compatibilizar el ajuste de la calificación a sus competencias por un lado y una rúbrica de referencia marco dónde estén todos recogidos y que les dé seguridad por el otro.*

Me ha parecido especialmente revelador el comentario de algunos estudiantes que asocian la motivación a la comprensión de la tarea (ver Cuadro 8). Considero que es así, no obstante les cuesta utilizar las horas de atención a los estudiantes y efectivamente inciden en el mismo problema del párrafo anterior para compatibilizar la claridad de los objetivos y de las tareas con las opciones de elegir.

Otra de las cuestiones que han comentado es que esta propuesta de calificación depende de la honradez de los estudiantes. Y es así, pero está condicionada a que presenten evidencias y ejemplos de lo que ha llevado a cabo y cuándo.

- *Soy consciente de que tengo que poner ejemplos de qué se considera una evidencia y marcar unos indicadores (y criterios de evaluación) claros. Por ejemplo, en la rúbrica marco tendría que estar recogido que presentar evidencias de colaborar en el aprendizaje de los compañeros del grupo base (triadas) se asociaría a una calificación de notable (no exige una completa presencialidad porque puede ser compensada por un trabajo externo y se puede participar en las reuniones). Y explicitar evidencias o ejemplos de contribuir a los aprendizajes de los estudiantes del grupo aula se asociaría a una calificación de sobresaliente (pero exigiría una mayor presencialidad para poder intervenir en dichos alumnos). Otro ejemplo, relacionado con las sesiones prácticas, es que la valoración (siempre con criterio) de los participantes solamente estaría asociado al aprobado, la valoración de los evaluadores externos con el notable y la autoevaluación (especialmente la final después de escuchar a todos los compañeros) con el sobresaliente. Notar como los*

*comentarios, observaciones, sugerencias y propuestas de mejora no intervienen en la calificación de los organizadores, sino en la del propio evaluador.*

La dinámica de trabajo resulta atractiva pero para que sea efectiva (ver Cuadro 9) tiene que ser muy clara. Resulta evidente que tengo un margen de mejora muy amplio para clarificar los objetivos respecto a la consecución de las competencias y especialmente en relación a la calificación.

- *Es una constante la necesidad de publicitar los criterios de calificación (a través de la vía de la rúbrica marco para todo el grupo aula que se tiene que completar de forma particular por cada una de las triadas).*

Otro de los temas que más me ha llamado la atención es que se asuma el gran compromiso de asistencia para llevar la asignatura bien y al día, aunque no aparece la exigencia de pasar la hoja de firmas (ver Tabla 4). Lo que yo he echado de menos es poder dar evidencias a los estudiantes que han asistido con regularidad sin discriminar a los estudiantes que no han venido con esa regularidad pero que colaborado activamente en el desarrollo de sus grupos base de referencia.

- *El hecho de pasar la hoja de firmas para aquellos que quieren tener evidencia de asistencia (que tendría que completar con alguna otra evidencia de participación) pero que discriminaría (sin perder la opción de la evaluación continua) a los estudiantes que no han asistido (ni han participado).*

## II. Perspectiva del docente

Observaciones, sugerencias y propuestas de mejora<sup>5</sup> del docente universitario que ha implementado la innovación durante el curso 2013-2014 después de una valoración preliminar:

- Comparativa de la guía docente Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II (ENAFII) del curso 2013-2014 y la del curso 2014-2015.
- Propuestas de mejora para el próximo curso 2014-2015 en ENAFII que no aparecen en la guía docente.

**La comparativa entre las guías del curso 2013-2014 (ver ANEXO I) y la del curso 2014-2015 (ver ANEXO II), en:**

- **La Introducción:**
  - Se incorporan las **actividades motrices** y el **aprendizaje motor** de una manera explícita, aunque en el presente curso académico ya trabajaba con

---

<sup>5</sup> Zabalza Beraza (2002, 97) señala que “el aprendizaje institucional se produce cuando los cambios (mejor hablar de reajustes) se dan el marco de un proceso de mejora bien planificado”.

la relación entre enseñanza y aprendizaje como dos caras de una misma moneda. Insisto lo considero importante para orientar mejor a los estudiantes respecto al tipo de asignatura.

- **Las Competencias genéricas:**
  - Permanecen igual porque son las que se han consensuado para todo el grado de CCAFYDE.
  
- **Las Competencias específicas:**
  - Hay un cambio del discurso, se pasa del Analizar y reflexionar sobre los distintos aspectos relacionados con la intervención docente al **Valorar, asumir y ser consciente de la evaluación como un instrumento de aprendizaje** donde se aprecia primero una mayor concreción los contenidos relevantes, en este caso la evaluación. Además se pasa del énfasis del saber reflexivo al énfasis del saber ser. Por otro lado se explicita dicha propuesta para después trabajar en las rúbricas sólo con ellas, en este caso **saber ser**.
  - Hay una mayor especificación y una incipiente secuenciación de las competencias específicas que se aprecia en el desdoble producido en otra de las competencias. Se pasa del Aplicar las técnicas propias de la investigación y la innovación educativas a dos competencias en la guía docente del 2014-2015. La primera es **Analizar con criterio un artículo de investigación internacional, una revisión bibliográfica, un ensayo o una experiencia de innovación docente en educación física. Internacionalización**, y la segunda es **Aplicar las técnicas propias de la investigación y la innovación educativas con referencias en lengua inglesa relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la educación física en la elaboración de documentos de trabajo. Internacionalización**. Es decir se pasa de propuesta abierta de aplicación de técnicas de investigación a una concreción secuenciada en dos: una está relacionada con ser competente en la valoración de un artículo de investigación y una segunda (y posterior) que consiste en la elaboración de un artículo de investigación. Vuelve a aparecer una competencia como una palabra clave de referencia para su trabajo en clase: **internacionalización**.
  - La siguiente competencia se mantiene exactamente igual **Mantener una actitud crítica ante el entorno social y cultural del centro educativo y ante la propia práctica profesional del docente de Educación Física**, sólo se añade la competencia como palabra clave que es: **saber ser**.
  - En relación a la competencia de **Evaluar el diseño y desarrollo de una sesión, una unidad didáctica y una programación didáctica de Educación Física en Secundaria** que no precisa si es un trabajo individual o colaborativo se pasa a propuesta concreta de elaboración de artículo para un congreso real, o para una revista de educación real, incluso habrá una

defensa del póster (comunicación) al modo y manera de un congreso (acto público) en pequeños grupos constituidos en función del interés y que se concreta en ***Elaborar reflexiva, crítica y colaborativamente un artículo para una revista educativa o una comunicación para un congreso sobre educación física y deportes. Interdependencia***. Y también en ***Autoevaluar y coevaluar con criterio el desarrollo de una sesión práctica, una programación de aula y un proyecto didáctico en Educación física. Interdependencia***, donde se incorpora el modo y los tipos de evaluación llevados a cabo, manteniendo el énfasis en el trabajo colaborativo.

- La última competencia de la guía ENAFII del 2013-2014 se mantiene y se amplía para contemplar variables que ayudan a la innovación permanente y a mantener una actitud grupal más productiva y receptiva a la opinión de los otros. Se pasa de ***Llevar a cabo un diagnóstico de necesidades formativas y hacer una propuesta de intervención docente perfilada*** a una similar más otra ***Integrar las propuestas de aprendizaje innovadoras, la gestión personalizada del tiempo, la negociación profesional y la producción académica como fórmulas de progreso docente que redunden en la mejora de la calidad del proceso educativo. Efectividad***. Donde se aprecia que redundante una vez más en la creación de documentos (producción académica) y una optimización de la manera de desarrollar la innovación en el aula asociándola con el perfeccionamiento docente. Se integra el diagnóstico de necesidades formativas con hacer consciente cómo descubrir áreas de mejora y qué hacer para dar satisfacción a dichas necesidades profesionales propias. Se recoge la competencia con una palabra clave: **efectividad**.

- **Los contenidos:**

- Los cinco bloques de contenidos se mantienen en la guía docente, pero en la práctica se hace una apuesta por el desarrollo a través de módulos de aprendizaje. Concretamente tres: El Módulo I: La comunidad de aprendizaje en ENAFII, el Módulo II: El aprendizaje relevante en el aula y el Módulo III: La expansión del aprendizaje. La filosofía de esta propuesta es integrar los contenidos y reforzar la participación de cada uno de los estudiantes al grupo base de referencia, pero sobre todo y especialmente al grupo-aula. Además se intentan cumplir los principios del aprendizaje: desde lo general a lo específico, de lo concreto a lo abstracto y de lo simple a lo complejo.
- Se incorpora de una manera clara el aprendizaje también el bloque de contenidos 1 de la guía docente: Los valores del deporte en la educación se integran en la ***educación emocional***, siguiendo a Bisquerra Alzina (2005, 97) considero que “la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente a lo largo de toda la vida” y aparecen tópicos nuevos sobre los que trabajar explícitamente: la

**educación líquida**, la **educación lenta**, el **aprendizaje inverso**, el **aprendizaje expansivo** y el **aprendizaje conectivista**.

- En el bloque de contenidos 2 de la guía docente se incorpora también: el **aprendizaje motor**,
- En el bloque de contenidos 3 no hay variación.
- En el bloque de contenidos 4 de la guía docente se incorpora de forma explícita para dar apoyo a la competencia relacionada: **El artículo de investigación educativa: evaluación y propuesta de elaboración**.
- En el bloque de contenidos 5 tampoco hay diferencias.

- **Las Metodologías de enseñanza-aprendizaje. Actividades formativas.**

- Dentro de las Clases Presenciales a la propuesta: **Aplicación del aprendizaje dialogado, la evaluación formativa, trabajo por proyectos, el Puzzle de Aronson y el Sistema de Contrato Graduado**, se incorporan la **resolución de problemas** y el **estudio de casos**.
- Al apartado de Trabajo Autónomo a la **Búsqueda de referencias bibliográficas y de artículos de investigación**, se añade en **lengua inglesa**. También se pasa de Elaboración de un dossier, carpeta o portafolio individual o grupal a **Elaboración de un dossier, de una carpeta grupal y de portafolio individual**, con la intención de clarificar y también para dotar de recursos al estudiante en la defensa de su calificación. Al **trabajo autónomo** se añade la **confección de rúbricas**, de una manera clara. Además de la propuesta de 2013-2014 sobre Asistir a ponencias, conferencias o jornadas relacionadas con la asignatura se pasa a la propuesta de 2014-2015 **Elaboración de comunicaciones y asistencia a ponencias, conferencias o jornadas relacionadas con la educación**, lo que permite dar cobertura a un trabajo más elaborado y científico.
- En las tutorías individualizadas no se modifica nada.
- En materiales y recursos se incorporan de forma explícita las versiones en inglés y V.O. quedando finalmente **Medios audiovisuales: DVD, cámara de video, instrumentos de filmación, diapositivas y transparencias tanto en español como en inglés, videos y películas en V.O.** La idea es poner las diapositivas en inglés pero comentarlas en español y poder poner videos en inglés si se considera interesante y relevante.

- **La evaluación**

- Se mantiene igual pero con la única intención de mantener las tres opciones de calificación a elegir por cada estudiante: 1) **examen final**, 2) **mixta** con porcentajes de volumen de trabajo pactados de antemano (donde la mitad se la lleva el trabajo colaborativo, y el otro 50% se distribuye un 30% para propuestas personales de innovación o de investigación y un 20% para un examen) y 3) **autocalificación**.

- Una segunda razón es tener algo para **negociar** con los estudiantes, particularmente me interesa mucho el cuidado y la selección de contenidos llevado a cabo con **Scoop.it**, y en el caso de la segunda opción podría llegar a sustituir dicho 20% del examen por un trabajo sistemático y grupal relacionado con dicha tarea de selección con criterio.

- **Referencias:**

- Sólo se actualizan y se centran en textos. No obstante, se incorporarán videos y lecturas durante el desarrollo de la asignatura de forma periódica y sistemática.

**Propuestas de mejora para el próximo curso 2014-2015 en ENAFII que no aparecen en la guía docente.**

- Dedicar tiempo en las primeras propuestas prácticas del profesor para que los estudiantes preparen la primera práctica (al menos media hora un día) para que puedan preparar sus dos sesiones prácticas. Es interesante preparar un calendario que se introduzca en el guión orientativo.
- Introducir una sesión teórica, donde se plantea resolver un problema profesional real de la práctica docente, se trata de dar una solución, que te den una solución los compañeros del grupo base y más tarde se hace una puesta en común participativa de todo el grupo aula que también aportan soluciones para finalmente informar sobre la solución inicialmente explicitada por escrito por cada persona.
- Recordar en las sesiones prácticas la utilización de los *feedback* con aplicación de instrumentos de evaluación de los estudiantes durante la sesión (no sólo al final): Descriptivo / Explicativo / Prescriptivo.
- Dirigir más el Módulo I, al ser más dirigido, más corto y con propuestas más específicas trato de evitar una reacción excesiva de los estudiantes más dependientes, porque Gimeno Sacristán (2001, 36) llama nuestra atención sobre “la pedagogía para el cambio, provocadora de respuestas no del todo adaptadas de los sujetos, presenta más dificultades: es menos visible, de rasgos más borrosos, menos identificables” y por eso lo de posponer la negociación para el Módulo II (cerrando el contrato en ese momento).
- Realizar un Congreso Internacional de Educación física, juego y deporte tipo EIDE o unas jornadas de educación avaladas por el Departamento de Ciencias de la Educación.
- Compartir con los estudiantes la posibilidad de modificar la Guía Docente de ENAFII para el curso académico siguiente 2015-2016, para ello cada una de las triadas se haría cargo de un apartado: competencias específicas / bloques de contenidos / evaluación / metodología / introducción / referencias bibliográficas.

- Darles más información (poner ejemplos de evidencias) para que puedan defender su calificación. Insistir con las preguntas clave: *¿Qué has aportado a tus compañeros de grupo pequeño?* (esto se puede incorporar a la rúbrica propuesta parcialmente por el docente y que se terminaría de completar por cada uno de los grupos de referencia). Y *¿qué has aportado a tus compañeros del grupo-aula?* Insistiendo en que además tienen que poner más **ejemplos**, que especifiquen claramente cuál ha sido su aportación al grupo pequeño y al grupo-aula. Que muestren las **evidencias** (pantallazos, en papel, *handouts*, etc.).
- Relacionar la propuesta de Investigación-Acción (I-A) con las prácticas que organizan los estudiantes, dado que hay que vivir el conocimiento porque para Pérez Gómez (2004, 190) el “conocimiento que se ofrece desde fuera no puede ser aceptado más que con valor metafórico, como apoyo conceptual teniendo siempre presente que ha sido generado en otro espacio y tiempo, por otras personas en condiciones peculiares”.
- Comparar propuestas prácticas de aprendizaje secuenciadas por competencias / contenidos / objetivos / tareas.
- Desarrollar juegos de tablero para la parte de dinamizar tareas relacionadas con los contenidos de aprendizaje, tipo *Pictionary* / tipo *Trivial* / tipo *Monopoly*.
- Desarrollar una propuesta *on-line* (exclusiva) que permita seguimientos a distancia de la asignatura, por ejemplo para los Erasmus.
- Preparar una práctica de visualización preliminar que les ayude a clarificar a los estudiantes sobre lo importante que hay para cada uno de ellos en la vida.
- Generar una dinámica de **banco de tiempo** (entre estudiantes) para intercambiar una hora de su tiempo por otra hora del compañero sea cual sea la tarea a realizar. E incluso de un tipo más solidario (como tutela entre estudiantes).
- Crear cada grupo base su propio *Scoop.it* para reforzar su trabajo autónomo utilizando la selección y publicación de la información como instrumento de aprendizaje: <http://www.ht2.co.uk/ben/?p=52>
- Hacer más formal, la propuesta del póster porque es muy interesante para los estudiantes, intentar cruzarlo con la celebración de un Congreso Internacional de CC. Educación Física en la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud.
- La propuesta de la defensa de la calificación, enfocada como **autocalificación** es muy interesante como actividad. (Por ejemplo, podría relacionarse el Módulo II, con el póster y la comunicación y el Módulo III con la defensa de la calificación). Pero necesito al menos dos sesiones de 4 horas para hacer viable dicha defensa individual con 9 minutos (7 de exposición más 2 de preguntas).

- Hacer públicas las consultas llevadas a cabo por los estudiantes, (por ejemplo: grabarlas en audio y publicar las *top-ten*. O elaborar un dossier con las preguntas más frecuentes y sus respuestas).
- Reflejar los contratos por escrito, de tal manera que queden refrendados por cada uno de los estudiantes y publicados en la plataforma virtual.
- Realizar las plantillas de todas las actividades por anticipado. En cada una de las actividades hacer propuestas obligatorias (asociadas al aprobado), y voluntarias (en tres niveles: lectura comentada y relacionada (asociada al notable) y visionado de un video comentado y relacionado (asociada al sobresaliente) para dotarles de **evidencias** para defender su calificación.
- También se pueden comentar (al principio) que **evidencias** sobre la participación como por ejemplo: el ser evaluador-participante se considera muy importante como evidencia para el sobresaliente. La participación como evaluador sistemático estaría asociada al notable y la participación como autoevaluador (de la propuesta llevada a cabo) para el aprobado.
- Realizar un poster anunciador de la exposición (comunicación) de los pósteres relacionados con la asignatura ENAFII.
- Incluir como contenido de aprendizaje el sistema de competición suizo (además del sistema copa y sistema liga) en una sesión de las prácticas como tópico de estudio en el que profundizar.
- Utilizar múltiples formatos de presentación (DUA) resaltando la importancia de introducir retos adecuados.
- La calificación de cada grupo debe estar negociada (propuesta y negociada grupo a grupo con el docente) para que sea útil el compromiso de auto-calificación (es importante una entrevista posterior en caso de discrepancias importantes. Por ejemplo, falta de evidencias o contradicciones importantes con la realidad). **¿Es necesaria una negociación con el resto de los grupos?** Sí, porque realmente el docente lo único que pretende es ajustar el proceso de aprendizaje a los propios grupos. Pero la fiscalización por parte de los otros grupos ayuda a que, como docente, asuma rúbricas diferentes para cada uno de los grupos.
- Se podrían defender las rúbricas de calificación y llegar a un consenso antes de pasar a otros contenidos de la asignatura.

## 6) CONCLUSIONES

En relación a la innovación llevada a cabo en la asignatura de ENAFII y el desarrollo de mis competencias docentes gracias al Máster de Docencia Universitaria.

### Autoevaluación

Considero, que como todas mis compañeras y compañeros del MADU, sin excepción, hemos llevado a cabo una gran cantidad de aprendizajes relevantes, nos hemos movido en unas sinergias que han conseguido hacer avanzar mucho nuestras posiciones iniciales. Personalmente no sólo me llevo una gran fortaleza en la justificación de lo que hago, sino también una gran cantidad de fantásticos recursos para utilizar directamente en mi asignatura de Enseñanza II (a la que he bautizado como ENAFII para hacerla más cercana y fácil de recordar). Además he dado también un paso importante en incorporar a modo de complemento de enseñanza-aprendizaje (E-A) una gran cantidad de contenidos relacionados con el aprendizaje inverso, el conectivismo, la educación expandida, la educación lenta, la educación emocional y el aprendizaje motor porque considero que van a aportar mucho (filosofía de la educación) en la apertura de la mente de mis estudiantes.

Pienso que es necesario hacer unas Jornadas (o incluso un Congreso) o participar en alguno de los que organizan los docentes del Departamento de Ciencias de la Educación en donde los estudiantes expongan su poster (acto público) más allá del aula, como lo han hecho este curso académico. Aunque este año hemos trabajado con un las normas de colaboración del IX EIDE y en plazo de poder presentación sus trabajos como comunicación por si querían hacerlo una vez que se había dado un feedback previo a cada uno de los grupos sobre sus trabajos intermedios.

En la parte práctica de la innovación realizada en el Pabellón Gala 3 (con 40 estudiantes) donde cada día aprendíamos a evaluar desde diferentes perspectivas y roles (sistemáticamente al final de la sesión se realizaba una reflexión crítica basada en 1) la **auto-evaluación** del grupo que organizaba la sesión práctica, 2) una **co-evaluación participativa** de los estudiantes que participaban en la simulación, 3) una **co-evaluación externa** de un grupo de estudiantes que sistemáticamente y utilizando sus propios indicadores, criterios de evaluación o rúbricas valoraba con criterio la misma sesión y 4) una **heteroevaluación** del propio docente (una vez acababan los comentarios y argumentaciones de los estudiantes) de cada una de las propuestas prácticas utilizando los contenidos de la asignatura: paradigmas educativos, taxonomías de objetivos, feedbacks, juego, etc). Siempre acababa el grupo organizador (que había hecho la auto-evaluación preliminar) 5) **contestando** y con una autoevaluación argumentada de su intervención, comentando lo que quería para acabar la sesión.

Como información general, decir que la parte teórica de la asignatura, llevada a cabo en el Aula A1 de la Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud (con 80 estudiantes) seguía una propuesta inicialmente de trabajo de tres módulos (ver ANEXO VI), el *Módulo I: La comunidad de aprendizaje en ENAFII*, el *Modulo II: El aprendizaje relevante en el aula* y el *Módulo III: La expansión del aprendizaje* (de la que finalmente sólo se han podido realizar el primero y el tercero).

En relación al MADU y lo que me ha aportado cada uno de los módulos de aprendizaje:

- El Módulo I: ***La docencia universitaria: el proceso de enseñanza-aprendizaje.***
  - Podría decir que quizás lo que más me ha aportado es un mayor conocimiento del escenario docente universitario, tomando distancia para poder analizarlo desde una manera más objetiva (y poder encuadrar así mi propia experiencia de innovación desde un aprendizaje más ubicado).
  - De cara a mi futura docencia me permite haber tenido un momento (espacio-temporal) para reflexionar sobre la universidad en su conjunto y poder ver el bosque, más allá de mis asignaturas, mi Departamento y mi Facultad. En el caso de la asignatura que me ha servido de base para implementar la innovación, ENAFII, me ha permitido valorar otros contenidos más básicos y genéricos (por ejemplo: expectativas, paradigmas de enseñanza-aprendizaje implícitos que asumimos) con un mayor criterio que posteriormente requieren ser tenidos en cuenta por los contenidos más técnicos y específicos de la propia asignatura.
  - Desde otra perspectiva, ha conseguido que hiciera consciente la necesidad de la contextualización de la sesión antes incluso de comenzar la propia clase. Ello supone, dar los tiempos necesarios a las diferentes tareas de aprendizaje, reconociendo y asegurando una mayor calidad de estos.
  - Me ha conducido también a hacer viable la posibilidad de utilizar el resultado y el proceso como contenidos de aprendizaje, abandonando el activismo y dando la importancia que se merece a cada ambiente de aprendizaje y descubrir nuevos tipos de aprendizajes. Considero que todo ello permite aumentar la interacción entre todos los agentes intervinientes en los procesos educativos que se generan en mis clases, consiguie (en mi alumnado) una mayor aplicación y conciencia de lo que sucede en la sociedad, de lo que al final es la educación o la enseñanza-aprendizaje y su papel (de mis estudiantes) como futuros educadores.
  
- El Módulo II: ***Planificación Didáctica.***
  - Podría seleccionar entre todo lo que me ha proporcionado que me ha permitido aclarar (formalmente) las posibilidades que tenemos el profesorado para ser garantes de nuestras guías docentes. Modificando, cambiando y negociando las competencias, los contenidos y hasta los criterios de evaluación con los estudiantes. Concretamente, lo que supone para acometer mi próximo curso académico es una seguridad normativa para utilizar la guía como un instrumento que sea útil y claro a las expectativas de los estudiantes, consiguiendo además implicarles en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros del grupo base y también del grupo-aula.
  - Comentar también que me ha permitido afianzar la necesidad de trabajar por competencias (secuenciando y centrando todo el interés en ellas, por encima de la secuenciación de los objetivos, de los contenidos y de las tareas). Para mí el saber y ser competente para integrar las competencias como eje de mi asignatura ha sido uno de los motivos principales para la realización del MADU

y va a dar sin duda un giro a mi visión de lo que es más importante para el futuro profesional del estudiante.

- Me ha parecido muy relevante el obtener tu propia selección de competencias a partir de las marcadas por la UAH para todos los estudios. Posteriormente entre las determinadas por los estudios de CCAFYDE y finalmente (y a modo de complemento sobre las deficiencias detectadas por mí mismo como docente en los estudios de grado) las de la asignatura, en este caso ENAFII. Supongo que necesitaré, al menos, un par de cursos más para terminar de perfilar y especialmente secuenciar dichas competencias para hacerlas relevantes a los estudiantes.
- El Módulo III: ***Estrategias metodológicas y recursos educativos***.
  - Es una asignatura clave, a mi modo de entender, que marcó un antes y un después en la relación de todo el grupo de participantes del MADU 2013-2014. El clima de clase y las relaciones se expandieron terminando de refrendar la confianza previa que ya existía.
  - La cantidad de recursos que nos ha aportado, nos ha permitido atrevernos a comenzar las propuestas de innovación en nuestras clases. Personalmente es uno de los módulos que más me ha gustado y creo firmemente que ha supuesto el poder aprender junto al resto de las compañeras y compañeros creando y disfrutando de los aprendizajes que generábamos.
- El Módulo IV: ***Habilidades comunicativas y de relación interpersonal***.
  - Ha sido para mí sin duda uno de los módulos más duros, porque independientemente de que sea consciente, más o menos, de las formas de comunicación (y por extensión control y manipulación) que se producen en los contextos educativos no me resulta fácil, asequible, ni ético su utilización en la situación de enseñanza-aprendizaje. En el futuro probablemente me resultará más fácil prevenir y no sé si me resultará más fácil reaccionar a dichas situaciones (cuando sea capaz de ser consciente de que se están produciendo) con la suficiente dirigencia.
  - No deja de ser paradójico en este caso, que mi experiencia con la expresión corporal y la utilización del lenguaje del cuerpo forman parte de mis competencias de aprendizaje como docente de Educación Física. A pesar de mi sensibilidad por dichos contenidos, no dejo de ser especialmente torpe y excesivamente reservado cuando la docencia supone mi participación (haz lo que digo pero no lo que hago).
- El Módulo V: ***Evaluación de los aprendizajes***.
  - Creo firmemente que la evaluación es la tarjeta de presentación del docente y marca su filosofía de trabajo con los estudiantes a pesar de lo que pueda decir. Es la seña de identidad, lo que trasmite que es lo que considera verdaderamente importante. Además de ello, efectivamente, comparto que la evaluación es uno de los más potentes instrumentos de aprendizaje.

- Sin duda me llevo: primero, la certeza de la necesidad absoluta y lo que marca la calidad del feedback para el aprendizaje de los estudiantes y segundo, el efecto colateral que supone el entusiasmo y el amor a la enseñanza de los docentes a la hora de intervenir en una clase, capaz de conseguir contagiar las ganas de aprender incluso del estudiantes más reacio.
- El Módulo VI: ***Prácticas: Implementación de una innovación educativa en el contexto de Educación Superior.***
  - La tríada, sin duda es lo que más me ha impresionado, lo primero que me trastocó fue el nombre que yo asociaba al número de componentes más que a los diferentes papeles que habría de desempeñar para generar y profundizar en las propias experiencias de innovación.
  - Creo que lo diferente enriquece sin duda más que otra cosa, en mi caso creo que las triadas tendrían que ser compuestas por docentes de diferentes estudios. Pero también considero que enriquecen propuestas de experiencias docente variadas (diferentes años de docencia) aunque sean de los mismos estudios. Los roles de facilitador, capacitador-observador y presentador-organizador no son fáciles de desempeñar, en mi caso el poder de los contenidos es todavía muy poderoso.
  - La experiencia de la tríada como grupo colaborativo generoso y con la intención de ayudar a los otros componentes es como un diario reflexivo amplificado y enriquecido, donde la perspectiva externa (que tú no percibes porque estás dentro de la pecera) es muy efectiva. Además el hecho de triangular, contrastar y guiar el discurso (integrando otras posibilidades que inicialmente ni se habían planteado en el pensamiento del presentador) lo hacen muy efectivo.
  - Como presentador me he sentido seguro y respaldado por David (como capacitador-observador) en las dos ocasiones que ha asistido a mis clases. En ningún momento me he sentido incomodo, todo lo contrario, realmente no me ha importado que estuviera (o que no estuviera), porque de alguna manera consideraba que era necesario para él conocer el lugar y al grupo con los que iba a estar más adelante independientemente que además me observara para valorar mi práctica de innovación. Y lo mismo me sucedió con la sesión en la que asistió Sergio, en este caso me sorprendió su primera reacción de guardarse la información hasta que estuviera presente Alejandro, cosa que para mí desvirtuaba la colaboración entre los tres componentes de la tríada al instrumentalizar dicha información de una manera personal interesada. Tengo que decir, que aunque inicialmente sólo me mostré contrariado pero sin decir nada y me costó comentarlo en la puesta en común de los tres con Alejandro, finalmente una vez explicitado me encontré mucho mejor y creo que nuestra confianza como grupo salió, sin duda, reforzada. Respecto a David, en ningún momento me he sentido incomodo, todo lo contrario, realmente no me ha importado que estuviera (o que no estuviera), porque de alguna manera consideraba que era necesario para él conocer el lugar y al grupo con los que

- iba a estar más adelante independientemente que además me observara para valorar mi práctica de innovación.
- Como capacitador-observador de David (me he sentido como un tutor tratando de hacerle fijar la atención en diferentes variables que en un primer momento entendía que eran más evidentes para mí que para él). En cualquier caso tengo que reconocer que es un papel que tengo que llevar a cabo constantemente en mis sesiones de práctica en relación con las propuestas llevadas a cabo por mis estudiantes.
  - Como facilitador del binomio Sergio-David, he tratado de captar las relaciones y las formas de hacer entre ambos, y tratar de percibir algo más que los contenidos de aprendizaje. Al principio no me resultó nada fácil, necesitaba de mi bolígrafo y mi cuaderno para recordar lo que necesitaba. Pero, a veces, incluso así destacaba más lo trivial (evidente) que lo relevante (implícito). Tengo que comentar lo que ha evolucionado David, mucho menos directo pero igual de intuitivo y brillante, en cuanto a la forma de desbrozar y de conducir su discurso para conseguir, sin duda, ayudar en las reflexiones del propio discurso argumentativo que mantenía Sergio.
  - Ya en el próximo curso académico he incluido las triadas como un elemento indispensable en ese perfeccionamiento personal y profesional que suponen para los propios procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- El Módulo VII: ***Estudio de casos***.
    - Este módulo ha conseguido que sea consciente de lo importante que supone identificar lo relevante (e interesante) de cada propuesta de innovación y de contemplar los artículos de las experiencias educativas como un artículo más de investigación del que se puede tomar siempre algo de interés a nuestra propia innovación.
    - Me ha ayudado a resaltar la necesidad de contrastar las propuestas innovadoras desde el punto de vista de la edición (he sido 12 años director de revistas de innovación e investigación educativa) y evaluación de los artículos de las revistas (soy evaluador de revistas educativas desde hace más de 15 años), desde el punto de vista del asesoramiento del perfeccionamiento docente (he sido asesor de formación del profesorado 7 años en el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de Torrejón más 3 como asesor técnico docente en el MEC) y también desde el punto de vista de lo que aportan los estudiantes y vivenciar sus sensaciones cuando les pedimos por ejemplo que se autocalifiquen (dado que soy un estudiante como participante del propio MADU). De cara a mis próximas clases, dichos puntos fuertes me permiten integrarlos como posibles tareas relacionadas con las competencias a desarrollar por mis estudiantes.
  - El Módulo VIII: ***Módulo Optativo***.
    - La importancia de la rúbrica para el conocimiento sencillo y asequible (sin necesidad de porcentajes) de lo que se pretende obtener de los estudiantes. Tanto a nivel de evaluación como de calificación. Creo que de cara a mi futura

docencia las rúbricas se me hacen indispensables en cualquiera de mis asignaturas porque me permiten ser mucho más claro (y creíble) cuando comienzo la negociación con los estudiantes y la implicación en su propio proceso de aprendizaje. Añado también la importancia de explicitar ejemplos para cada una de las categorías y para cada uno de los criterios.

- Con relación a las Wikis, me parece una buena herramienta pero considero que la plataforma *Blackboard* de la universidad ya la recoge. Como alternativa me gusta utilizar la selección y cuidado de los contenidos que ofrece *Scoop.it* para los estudiantes, al menos, para iniciarles en dicha búsqueda y selección de la información.
- El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) me ha permitido universalizar la programación de aula para hacerla extensiva a otras situaciones (y de alguna manera) sacar el aprendizaje de lo formal e integrarlo dentro una propuesta compuesta también de lo no formal y de lo informal. Así como mantener la importancia de la autonomía y la autorregulación en el proceso de enseñanza, utilizando múltiples formatos de presentación y resaltando los puntos clave.
- El Módulo IX: ***Trabajo Fin de Máster***.
  - Lo que más me ha sorprendido y agradado ha sido la posibilidad de realizar la presentación y defensa del TFM en grupo, cosa que efectivamente enriquece (una vez más) nuestros aprendizajes.
  - En la preparación de la presentación del TFM, he colaborado aportando las ideas de la diana, tirar papeles a ésta, el juego de tablero y el dado, las papeletas: verde y roja para interactuar con los participantes, el ovillo de lana para implicarles en las respuestas y la utilización de los códigos QR.

## REFERENCIAS

- Anderson, H. (1997). *Conversación, lenguaje y posibilidades: Un enfoque posmoderno de la terapia*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea: Madrid.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bloom, B. (1990): *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Argentina: Editorial El ateneo.
- Brown, A. L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52(4), 399-413.
- Castelló Batia, M. y Monereo Font, C. (2001). Un practicum formativo organizado en carpetas. En L.M. Villar Angulo (Dir.). *La universidad. Evaluación Educativa e Innovación Curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Covey, S.R. (2012). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Madrid: Paidós.
- Fernández March, A. (2003). La formación del profesorado. *Revista de Educación*, 331, 171-197.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35 – 56.
- Finkel, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Gimeno Sacristan, J. (2001). *Educación y convivencia en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hertz-Lazarowitz, R. & Miller, N. (1995). *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iborra Cuéllar, A. (2010). *Proyecto Docente e Investigador*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Iborra Cuéllar, A. e Izquierdo Alonso, M. (2010) ¿Cómo afrontar la evaluación del aprendizaje colaborativo? Una propuesta valorando el proceso, el contenido y el producto de la

actividad grupal. *Revista General de Información y comunicación*, vol 20. [Consultada el día 28 de diciembre de 2013]

<http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID1010110221A>

- Kegan, R. (1994). *Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual*. Madrid: Desclée de Brouwer.
- Lara Guerrero, J. y Lara Ragel, L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza*, 22, 341-368.
- López Hernández, A. (2007). *14 ideas clave. El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- López Rupérez, F. (2001). *Preparar el futuro. La educación ante los desafíos de la globalización*. Madrid: La Muralla.
- Luis-Pascual, J.C. (2009). *Experiencia 2 Sistema de contrato graduado*. En V. López Pastor (Coord.) *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea: Madrid.
- Manzano Arrondo, V. y Torrego Egidio, L. (2009). Tres modelos para la universidad. *Revista de Educación*, 348, 15-45.
- Pérez Gómez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sanders, R.E. (2004). Validating 'observations' in discourse studies: A methodological reason for attention to cognition. En H. Molder & J. Potter, J. (eds). *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Slavin, R. E. (1978). Student teams and comparison among equals: effects on academic performance and student attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 70 (4), 532-538.
- Sparkes, A.C. (2013): Qualitative research in sport, exercise and health in the era of neoliberalism, audit and New Public Management: understanding the conditions for the (im)possibilities of a new paradigm dialogue. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*.
- Van Rossum, E.J. & Hamer, R. (2010). *The Meaning of Learning and Knowing*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Yániz Álvarez, C. y Villardón Gallego, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Zabalza Beraza, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza Beraza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabala Beraza, M.A. y Arnau, I. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

## **ANEXOS**

- ANEXO I: Guía docente del curso 2013-2014
- ANEXO II: Guía docente del curso 2014-2015
- ANEXO III: Ejemplo de guión de actividades de comienzo de la asignatura.
- ANEXO IV: Ejemplos de pósteres llevados a cabo por los grupos base de referencia de los estudiantes.
- ANEXO V: Ejemplo de la rúbricas grupales elaborados para determinar su calificación.
- ANEXO VI: Ficha para la elección del grado de competencia y determinación de sus expectativas previas como grupo base de referencia.

## **ANEXO I: Guía docente del curso 2013-2014**



Universidad  
de Alcalá

# GUÍA DOCENTE

**ASIGNATURA:**

**Enseñanza de la Actividad  
Física y el Deporte II**

**Grado en Ciencias de la Actividad  
Física y del Deporte**

**Universidad de Alcalá**

**Curso Académico 2013/2014**  
**Curso 3º – Cuatrimestre 2º**

## GUÍA DOCENTE

Nombre de la asignatura:	Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II
Código:	770025
Titulación en la que se imparte:	Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Departamento Área de Conocimiento:	Ciencias de la Educación Didáctica de la Expresión Corporal
Carácter:	Básico
Créditos ECTS:	6
Curso y cuatrimestre:	tercer curso y segundo cuatrimestre
Profesorado:	Juan-Carlos Luis-Pascual
Horario de Tutoría:	Se indicará al inicio de cuatrimestre
Idioma en el que se imparte:	Español

### 1. PRESENTACIÓN

Esta asignatura complementa y completa la adquisición de las competencias requeridas para la docencia en actividades físicas, deportivas, expresivas o recreativas, poniéndose énfasis en la Educación Física y en el deporte escolar. Aplicando en supuestos prácticos: la teoría, la pedagogía y la didáctica de la actividad física, continuando y profundizando en el debate, la reflexión, la evaluación, la innovación y la investigación educativa. Pretende ser la génesis de la formación permanente ya en la formación inicial llevando a cabo dinámicas que ahonden en las necesidades formativas futuras como docentes de Educación física fomentando, estudiantes críticos, reflexivos, autónomos y que sepan trabajar de forma colaborativa.

La *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II* está relacionada directamente con la *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte I*, con *Intervención Docente en la Actividad Física y el Deporte I*, con *Educación Física de Base y Juego Motor*, con la optativa *El Currículum de la Educación Física en el Sistema Educativo* e indirectamente con todas las materias que están relacionadas con el juego, la iniciación deportiva y la actividad física.

## 2. COMPETENCIAS

### Competencias genéricas:

1. Comprender la literatura científica del ámbito de la actividad física y el deporte en lengua inglesa y en otras lenguas de presencia significativa en el ámbito científico.
2. Saber aplicar las tecnologías de la información y comunicación al ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
3. Dominar habilidades de comunicación verbal y no verbal necesarias en el contexto de la actividad física y el deporte.
4. Conocer, reflexionar y adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo a partir del adecuado uso de las fuentes de información y documentación científica.
5. Desarrollar habilidades de liderazgo, comunicación, relación interpersonal, negociación y trabajo en equipo así como la adaptación a nuevas situaciones y resolución de problemas.
6. Conocer y actuar dentro de los principios éticos y deontológicos necesarios para el correcto ejercicio profesional en cada uno de ámbitos de la actuación profesional.
7. Desarrollar hábitos de excelencia, calidad y profesionalidad en cada uno de los ámbitos de actuación profesional, aplicando los derechos fundamentales y los valores propios de una cultura democrática.
8. Desarrollar actitudes que favorezcan el respeto a los derechos constitucionales.

### Competencias específicas:

1. Analizar y reflexionar sobre los distintos aspectos relacionados con la intervención docente de Educación Física utilizando de una manera crítica y selectiva las fuentes de información y documentación científica.
2. Aplicar las técnicas propias de la investigación y la innovación educativas relacionadas con la enseñanza de la Educación Física con el fin de poner en marcha proyectos de investigación, innovación y evaluación en el aula.
3. Mantener una actitud crítica ante el entorno social y cultural del centro educativo y ante la propia práctica profesional del docente de Educación Física.

4. Diseñar, desarrollar y evaluar una sesión, una unidad didáctica y una programación didáctica de Educación Física en Secundaria.
5. Llevar a cabo un diagnóstico de necesidades formativas y hacer una propuesta de intervención docente perfilada de Educación Física en Secundaria.

### 3. CONTENIDOS

Bloques de contenido	Temas	Total de créditos
BLOQUE 1: DIDÁCTICA, PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Objeto de estudio de la Didáctica de la Educación Física.</li> <li>-Paradigmas de la Educación Física.</li> <li>-Perspectiva pedagógica crítica de la Educación Física.</li> <li>-Valores del deporte en la educación.</li> </ul>	1 ECTS
BLOQUE 2: EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Evaluación formativa y aprendizaje dialogado.</li> <li>-Finalidad del movimiento humano.</li> <li>-Taxonomías de los objetivos educativos.</li> <li>-Intervención docente en la actividad física y el deporte.</li> <li>-Didáctica de la Educación Física en secundaria.</li> </ul>	1 ECTS
BLOQUE 3: LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS Y APLICACIÓN.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Teoría de la elaboración. Epítome. Posibilidades de aplicación en el diseño y desarrollo de la programación de aula.</li> <li>-Identificación y tratamiento de la respuesta motriz errónea.</li> <li>-Selección y uso de <i>feedbacks</i> en Educación Física.</li> <li>-Análisis y selección de las tareas motrices.</li> <li>-Modificación de tareas, actividades y juegos.</li> <li>-Valoración e implementación de métodos y recursos metodológicos en Educación Física.</li> </ul>	1`5 ECTS
BLOQUE 4: INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Investigación Educativa vs. Investigación sobre Educación.</li> <li>-Metodología cualitativa en Educación Física.</li> <li>-Metodología cuantitativa en Educación Física.</li> <li>-Investigación-Acción como propuesta de aprendizaje.</li> </ul>	1 ECTS

<p><b>BLOQUE 5: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES FORMATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Necesidad formativa.</li> <li>-Proceso de análisis de necesidades formativas.</li> <li>-Mapa de necesidades y creación de itinerarios formativos.</li> <li>-Modelos de evaluación de programas educativos.</li> <li>-Aula de Educación Física como comunidad de aprendizaje.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>1'5 ECTS</b></p>
---	---	--

Durante el curso, los docentes podrán realizar actividades interdisciplinares donde las asignaturas de tercero de Grado se relacionen unas con otras.

## 4. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.- ACTIVIDADES FORMATIVAS

### 4.1. Distribución de créditos (especificar en horas)

<p>Número de horas presenciales:</p>	<p>48 horas: distribuidas entre clases teóricas, prácticas y teórico-prácticas.</p>
<p>Número de horas del trabajo propio del estudiante:</p>	<p>102 horas: trabajo autónomo del estudiante que incluye; horas de estudio, reuniones de grupos, elaboración de actividades, preparación de exámenes, actividades <i>online</i>, preparación de proyectos, elaboración de dossieres, etc.</p>
<p style="text-align: center;">Total horas</p>	<p style="text-align: center;">150 horas</p>

### 4.2. Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos

<p><b>Clases presenciales</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Clases magistrales, teóricas o teórico-prácticas en gran grupo.</li> <li>-Clases expositivas para presentar un tema o tópico específico, con la posterior valoración por parte de los estudiantes como organizadores, participantes y observadores externos.</li> <li>-Clases para el desarrollo, reflexión, aplicación y profundización de conocimientos a través de diferentes estrategias: simulaciones, debates y concursos.</li> <li>-Desarrollo de propuestas prácticas temáticas en las que aprender a desarrollar las habilidades docentes específicas.</li> <li>-Aplicación del aprendizaje dialogado, la evaluación formativa, el <i>Puzzle de Aronson</i> y el <i>Sistema de Contrato Graduado</i>.</li> <li>-Participación activa del alumnado en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros, como futuro docente.</li> <li>-Elaboración de un proyecto de investigación educativa y su</li> </ul>
-----------------------------------	---

	<p>aplicación práctica: Investigación-Acción.</p> <p>-Seminarios y tutorías colectivas.</p>
Trabajo autónomo	<p>-Búsqueda de referencias bibliográficas y de artículos de investigación.</p> <p>-Lectura, análisis, valoración crítica y síntesis de textos tanto personal como en grupos colaborativos.</p> <p>-Participación en foros de discusión y en grupos de investigación.</p> <p>-Elaboración de un dossier, carpeta o portafolio individual o grupal.</p> <p>-Realización de actividades individuales y grupales para presentar en las clases teóricas, seminarios o prácticas.</p> <p>-Estudio independiente.</p> <p>-Presenciar actividades relacionadas con la asignatura en situaciones reales.</p> <p>-Asistir a ponencias, conferencias o jornadas relacionadas con la asignatura.</p>
Tutorías individualizadas	<p>-Atención individual al alumnado con el fin de realizar un adecuado seguimiento de los mismos</p>
Materiales y recursos	<p>-Medios impresos: fichas de trabajo, prensa, tesis doctorales, revistas profesionales y científicas.</p> <p>-Medios audiovisuales: DVD, cámara de video, instrumentos de filmación, películas, diapositivas y transparencias.</p> <p>-Plataforma virtual: <i>Blackboard</i> y entorno de publicación docente.</p> <p>-Recursos sonoros: CD y discos</p> <p>-Medios informáticos: Internet, software específico.</p> <p>-Recursos soporte: cañón de vídeo, grabadora y pizarras.</p> <p>-Materiales e instalaciones específicas para la práctica física, recreativa, expresiva y deportiva.</p>

## 5. EVALUACIÓN: Procedimientos, criterios de evaluación y de calificación<sup>6</sup>

El estudiante tiene derecho a disponer de dos convocatorias en el curso académico, una ordinaria y otra extraordinaria, de acuerdo al artículo 6 de la Normativa reguladora de los procesos de evaluación de los aprendizajes, aprobada en Consejo de Gobierno de 24 de Marzo de 2011.

<sup>6</sup> Siguiendo la *Normativa reguladora de los procesos de evaluación de los aprendizajes, aprobada en Consejo de Gobierno de 24 de Marzo de 2011*, es importante señalar los procedimientos de evaluación: por ejemplo evaluación continua, final, autoevaluación, co-evaluación. Instrumentos y evidencias: trabajos, actividades. Criterios o indicadores que se van a valorar en relación a las competencias: dominio de conocimientos conceptuales, aplicación, transferencia conocimientos. Para el sistema de calificación hay que recordar la *Normativa del Consejo de Gobierno del 16 de Julio de 2009*.

La convocatoria ordinaria estará basada en la evaluación continua, salvo en el caso de aquellos estudiantes a los que se haya reconocido el derecho a la evaluación final en los términos del artículo 10 de la [Normativa Reguladora de los Procesos de Evaluación de los Aprendizajes](#).

## 5.1. Criterios de evaluación

### 5.1.1. Evaluación continua

La evaluación se realizará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

1. Participación activa y positiva dentro del grupo en las clases presenciales: mostrando interés a lo largo de la asignatura. Mostrar un adecuado comportamiento en las sesiones o foros de debate, siendo respetuosos con el profesor y resto de compañeros, así como con los posibles ponentes que participen en la asignatura.
2. Realización de las actividades formativas propuestas durante las clases con:
  - Comprensión de los conceptos e ideas principales de los diferentes contenidos.
  - Resolución comprensiva los diferentes problemas y supuestos prácticos.
  - Muestra del dominio de la metodología y de los fundamentos, tanto a nivel teórico como práctico.
  - Capacitación en el trabajo colaborativo, con actitudes que faciliten el trabajo y el aprendizaje de los compañeros.
  - Presentación de forma adecuada, tanto en la coherencia del contenido como en el rigor de la presentación, las diferentes tareas que se propongan: referencias bibliográficas correctas y oportunas, estilo de redacción, ortografía y presentación, representación gráfica, creatividad y originalidad.
4. Los estudiantes deben tener presente la obligatoriedad de los siguientes aspectos:
  - Deben evitar realizar prácticas de copia o plagio, ya sea en las tareas o en las pruebas finales, en el caso de realizarlas serán suspendidos pudiéndose estudiar posibles acciones disciplinarias.
  - Deben cuidar las instalaciones y equipamientos utilizados en las sesiones, mostrando un comportamiento esmerado cuando se encuentren en instituciones ajenas a la Universidad y asistan como alumnos de la Universidad de Alcalá (en estos casos no hay que olvidar que pueden dañar la imagen de la Universidad). El comportamiento contrario a lo explicado será motivo de suspenso, pudiéndose estudiar posibles acciones disciplinarias.
  - Deben mostrar a nivel práctico el dominio básico de los fundamentos metodológicos, tanto teóricos como prácticos para ser evaluados.

### **5.1.2. Evaluación final**

Los estudiantes a los que se les haya reconocido ser evaluados mediante prueba final en la convocatoria ordinaria deberán mostrar los mismos criterios de evaluación exceptuando los que exigen presencialidad.

## **5.2. Procedimientos de evaluación**

### **5.2.1. Evaluación continua**

Para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes mediante un proceso de evaluación continua, se recogerán evidencias que muestren la adquisición de aprendizajes y competencias pretendidos en esta asignatura.

En este proceso de evaluación se utilizarán instrumentos tales como:

- Examen de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura.
- Carpeta, trabajos y tareas grupales colaborativas tanto de los contenidos teóricos como de las propuestas prácticas.
- Elaboración de un proyecto personal de evaluación, innovación o investigación educativa

### **5.2.2. Evaluación final**

A los estudiantes que se les haya reconocido ser evaluados mediante prueba final en la convocatoria ordinaria se les podrá exigir las siguientes actividades:

- Examen de los contenidos teóricos y prácticos del programa de la asignatura.
- Trabajos solicitados en la prueba final.

## **5.3. Criterios de calificación**

### **5.3.1. Evaluación continua**

La calificación se obtendrá de la siguiente manera:

- El examen final el 20%
- El trabajo y la realización de las actividades grupales colaborativas el 50%
- La investigación y las propuestas didácticas personales el 30%

El sistema de calificaciones será el previsto en la legislación vigente, atendiendo al siguiente baremo:

Suspenso	No demuestra haber adquirido las competencias genéricas. No ha participado activamente en el proceso de la asignatura.
Aprobado	El alumno ha participado activamente en las sesiones de la asignatura y demuestra la adquisición básica de las competencias propuestas.
Notable	El alumno ha participado activamente en las sesiones de la asignatura y demuestra un dominio notable en las competencias propuestas. Su grado de desarrollo y elaboración es claramente mayor que el nivel anterior.
Sobresaliente	Junto a lo anterior muestra un grado mayor de autonomía a la hora de gestionar y dirigir su aprendizaje, así como facilitar el aprendizaje de sus compañeros.
Matrícula de Honor	Junto a lo anterior se demuestra un mayor grado de complejidad, elaboración y creatividad en el dominio, comprensión y aplicación de las competencias propuestas. Además su papel activo en el proceso de la asignatura es crucial, en el posterior desenlace del mismo.

### 5.3.2. Evaluación final

Los estudiantes a los que se les haya reconocido ser evaluados mediante prueba final en la convocatoria ordinaria obtendrán su calificación por el resultado del:

- Examen del programa de la asignatura 90%
- Trabajos solicitados en la prueba final 10%

### 5.4. Evaluación de la convocatoria extraordinaria.

A los estudiantes que no hayan superado la convocatoria ordinaria se les podrá exigir las siguientes actividades:

- Examen de los contenidos teóricos y prácticos del programa de la asignatura.
- Trabajos solicitados en la prueba extraordinaria.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

### Bibliografía Básica

Castejón Oliva, F.J. (2007). *Evaluación de programas en Ciencias de la Actividad Física*. Madrid: Síntesis.

- Del Valle, S. y García, J. (2007): *Cómo programar en Educación Física paso a paso*. Barcelona: Inde.
- Fernández Balboa, J.M. (2003). Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Ágora*, 2-3, 5-22.
- López Pastor, V.M.; Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.
- Luis-Pascual, J.C. (2008). Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de Educación Física. Sevilla: Wanceulen.

### Bibliografía Complementaria

- Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Bellei Carvacho, C. (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Buenos Aires.  
<http://es.scribd.com/doc/122984936/La-escolarizacion-de-los-adolescentes-desafios-culturales-pedagogicos-y-de-politica-educativa>
- Blández, J. (1995). *La organización de los espacios y los materiales en educación física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2001): *La Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Boydell, T. & Leary, M. (1998). *Identifying Training Needs*. London: Institute of Personnel and Development.
- Churches, A. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*.  
<http://edorigami.wikispaces.com/Bloom's+Digital+Taxonomy>
- Díaz Lucea, J. (2005): *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Evans, J. y Davies, B. (2004). *Pedagogy, culture and identity*. En J. Evans, B. Davies y J. Wright (Coords.), *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. Londres: Routledge.
- Fernández Balboa, J. M. (2005). *La pedagogía crítica: una cuestión de política (y de ética)*, En Sicilia Camacho, A. y Fernández Balboa, J.M. (Eds) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde, 159-176.
- Fraile Aranda, A. (2004). Reclamando la presencia de los contenidos pedagógicos en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 1, 71-104.
- Ham, V.; Davey, R & Fenaughty, J. (ed.) (2013). *Proceedings of the 16th International Conference on Thinking (ICOT)*. Wellington (New Zealand).
- López Pastor, V.M. (2006). *La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López Pastor, V.M. et al. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Luis-Pascual, J.C. (2008). Diagnóstico y perfil formativo del docente de Educación física escolar. Madrid: Adal.

- Palao Andrés, J.M. et al. (2011). Efecto de distintas estrategias de presentación de feedback mediante vídeo en clases de Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*. Nº 106. 4.º trimestre, 26-35.
- Peterson, K.; Kelly, P. & Caskey, M. (2002). Ethical Considerations for Teachers in the Evaluation of other Teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 16(4), 317-324.
- Penzo, W. (coord.) (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Romero Cerezo, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2).  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART1.pdf>
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Número 32.  
<http://www.um.es/ead/red/32>
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La Escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sharples, M. et al. (2012). *Innovating Pedagogy 2012: Open University. Innovation Report 1*. Milton Keynes: The Open University.  
<http://www.open.ac.uk/blogs/innovating>
- Sicilia, A. y Delgado Noguera, M.A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J.M. (Eds) (2005). *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- Vázquez, B. (2001). *La pedagogía de la actividad física y el deporte*. En Vázquez, B. (coord). Bases educativas de la actividad Física y el deporte. Madrid: Síntesis.
- Velázquez Buendía, R., Hernández Álvarez, J. L., Martínez Gorroño, M. E. y Martínez de Haro, V. (2011). Educación Física y conocimiento teórico-conceptual: estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España. *Revista de Educación*, 356, 653-675.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

## **ANEXO II: Guía docente del curso 2014-2015**



Universidad  
de Alcalá

# GUÍA DOCENTE

**ASIGNATURA:**

**Enseñanza de la Actividad  
Física y el Deporte II**

**Grado en Ciencias de la Actividad  
Física y del Deporte**

**Universidad de Alcalá**

**Curso Académico 2014/2015**  
**Curso 3<sup>o</sup> – Cuatrimestre 2<sup>o</sup>**

## GUÍA DOCENTE

Nombre de la asignatura:	Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II
Código:	770025
Titulación en la que se imparte:	Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
Departamento Área de Conocimiento:	Ciencias de la Educación Didáctica de la Expresión Corporal
Carácter:	Básico
Créditos ECTS:	6
Curso y cuatrimestre:	Tercer curso y segundo cuatrimestre
Profesorado:	Juan-Carlos Luis-Pascual
Horario de Tutoría:	Se indicará al inicio de cuatrimestre
Idioma en el que se imparte:	Español

### 1. PRESENTACIÓN

Esta asignatura complementa y completa la adquisición de las competencias requeridas para la docencia en actividades motrices, físicas, deportivas, expresivas o recreativas, poniendo énfasis en la educación física, el aprendizaje motor y en el deporte escolar. Aplicando en supuestos prácticos: la teoría, la filosofía, la pedagogía y la didáctica de la actividad física, continuando y profundizando en el debate, la reflexión, la evaluación, la innovación y la investigación educativa. Pretende ser la génesis de la formación permanente ya en la formación inicial llevando a cabo dinámicas que ahonden en las necesidades formativas futuras como docentes de Educación física fomentando, estudiantes críticos, reflexivos, autónomos y que sepan trabajar de forma colaborativa.

La *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte II* está relacionada directamente con la *Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte I*, con *Intervención Docente en la Actividad Física y el Deporte*, con *Educación Física de Base y Juego Motor*, con la optativa *El Currículum de la Educación Física en el Sistema Educativo* e indirectamente con todas las materias que están relacionadas con el juego, la iniciación deportiva y la actividad física.

Recomendaciones:

Se utilizará el Aula Virtual *Blackboard* de la Universidad de Alcalá para el desarrollo de la asignatura.

## 2. COMPETENCIAS

### Competencias genéricas:

1. Comprender la literatura científica del ámbito de la actividad física y el deporte en lengua inglesa y en otras lenguas de presencia significativa en el ámbito científico.
2. Saber aplicar las tecnologías de la información y comunicación al ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.
3. Dominar habilidades de comunicación verbal y no verbal necesarias en el contexto de la actividad física y el deporte.
4. Conocer, reflexionar y adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo a partir del adecuado uso de las fuentes de información y documentación científica.
5. Desarrollar habilidades de liderazgo, comunicación, relación interpersonal, negociación y trabajo colaborativo así como la adaptación a nuevas situaciones, proyectos y resolución de problemas.
6. Conocer y actuar dentro de los principios éticos y deontológicos necesarios para el correcto ejercicio profesional en cada uno de los ámbitos de la actuación profesional.
7. Desarrollar hábitos de excelencia, calidad y profesionalidad en cada uno de los ámbitos de actuación profesional, aplicando los derechos fundamentales y los valores propios de una cultura participativa y democrática.
8. Desarrollar actitudes que favorezcan el respeto a los derechos constitucionales.

### Competencias específicas:

6. Valorar, asumir y ser consciente de la evaluación como un instrumento de aprendizaje en Educación física utilizando de una manera crítica y selectiva las fuentes de información y documentación científica. Saber ser.
7. Analizar con criterio un artículo de investigación internacional, una revisión bibliográfica, un ensayo o una experiencia de innovación docente en educación física. Internacionalización.
8. Integrar las propuestas de aprendizaje innovadoras, la gestión personalizada del tiempo, la negociación profesional y la producción académica como fórmulas de progreso docente que redunden en la mejora de la calidad del proceso educativo. Efectividad.
9. Elaborar reflexiva, crítica y colaborativamente un artículo para una revista educativa o una comunicación para un congreso sobre educación física y deportes. Interdependencia.

10. Mantener una actitud crítica ante el entorno social y cultural del centro educativo y ante la propia práctica profesional como docente de educación física. Saber ser.
11. Aplicar las técnicas propias de la investigación y la innovación educativas con referencias en lengua inglesa relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza de la educación física en la elaboración de documentos de trabajo. Internacionalización.
12. Autoevaluar y coevaluar con criterio el desarrollo de una sesión práctica, una programación de aula y un proyecto didáctico en Educación física. Interdependencia.
13. Llevar a cabo un diagnóstico de necesidades formativas participativo y hacer una propuesta de intervención docente perfilada de educación física en secundaria. Efectividad.

### 3. CONTENIDOS

Bloques de contenido	Temas	Total de créditos
BLOQUE 1: DIDÁCTICA, PEDAGOGÍA Y FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEL DEPORTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Objeto de estudio de la Didáctica de la Educación Física.</li> <li>-Paradigmas de la Educación Física.</li> <li>-Perspectiva pedagógica crítica de la Educación Física.</li> <li>-La educación líquida.</li> <li>-La educación emocional.</li> <li>-La educación lenta.</li> <li>-El aprendizaje inverso.</li> <li>-El aprendizaje expansivo.</li> <li>-El aprendizaje conectivista.</li> </ul>	1 ECTS
BLOQUE 2: EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El aprendizaje motor.</li> <li>-Evaluación formativa y aprendizaje dialogado.</li> <li>-Finalidad del movimiento humano.</li> <li>-Taxonomías de los objetivos educativos.</li> <li>-Intervención docente en la actividad física y el deporte.</li> <li>-Didáctica de la Educación Física en secundaria.</li> </ul>	1 ECTS

<p><b>BLOQUE 3:</b> LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS Y APLICACIÓN.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Teoría de la elaboración. Epítome. Posibilidades de aplicación en el diseño y desarrollo de la programación de aula.</li> <li>-Identificación y tratamiento de la respuesta motriz errónea.</li> <li>-Selección y uso de <i>feedbacks</i> en Educación Física.</li> <li>-Análisis y selección de las tareas motrices.</li> <li>-Modificación de tareas, actividades y juegos.</li> <li>-Valoración e implementación de métodos y recursos metodológicos en Educación Física.</li> </ul>	<p>1'5 ECTS</p>
<p><b>BLOQUE 4:</b> INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Investigación Educativa vs. Investigación sobre Educación.</li> <li>-Metodología cualitativa en Educación Física.</li> <li>-Metodología cuantitativa en Educación Física.</li> <li>-El artículo de investigación educativa: evaluación y propuesta de elaboración.</li> <li>-Investigación-Acción como propuesta de aprendizaje.</li> </ul>	<p>1'5 ECTS</p>
<p><b>BLOQUE 5:</b> DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES FORMATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Necesidad formativa.</li> <li>-Proceso de análisis de necesidades formativas.</li> <li>-Mapa de necesidades y creación de itinerarios formativos.</li> <li>-Aula de Educación Física como comunidad de aprendizaje.</li> </ul>	<p>1 ECTS</p>

Durante el curso, los docentes podrán realizar actividades interdisciplinares, donde las asignaturas se relacionen unas con otras. Concretamente para el desarrollo de la competencia “gestión de la información”, se colaborará con la Biblioteca del área de Ciencias y Ciencias de la Salud, para que los estudiantes realicen una actividad interdisciplinar impartida por el personal bibliotecario. Formación que servirá de base para el desarrollo de dichas competencias mediante las tareas solicitadas en las asignaturas del curso.

#### 4. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.- ACTIVIDADES FORMATIVAS

##### 4.1. Distribución de créditos (especificar en horas)

<p>Número de horas presenciales:</p>	<p>48 horas: distribuidas entre clases teóricas, prácticas y teórico-prácticas.</p>
<p>Número de horas del trabajo propio del estudiante:</p>	<p>102 horas: trabajo autónomo del estudiante que incluye; horas de estudio, reuniones de grupos, elaboración de actividades, preparación de exámenes, actividades <i>online</i>,</p>

	preparación de proyectos, elaboración de dosieres, etc.
<b>Total horas</b>	<b>150 horas</b>

## 4.2. Estrategias metodológicas, materiales y recursos didácticos

<b>Clases presenciales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Clases magistrales, teóricas o teórico-prácticas en gran grupo.</li> <li>-Clases expositivas para presentar un tema o tópico específico, con la posterior valoración por parte de los estudiantes como organizadores, observadores participantes y observadores externos.</li> <li>-Clases para el desarrollo, reflexión, aplicación y profundización de conocimientos a través de diferentes estrategias: simulaciones, debates y concursos.</li> <li>-Desarrollo de propuestas prácticas temáticas en las que aprender a desarrollar las habilidades docentes específicas.</li> <li>-Aplicación del aprendizaje dialogado, la evaluación formativa, trabajo por proyectos, la resolución de problemas, el estudio de casos, el <i>Puzzle de Aronson</i> y el <i>Sistema de Contrato Graduado</i>.</li> <li>-Participación activa del estudiante en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros, como futuro docente.</li> <li>-Elaboración de un proyecto de investigación educativa y su aplicación práctica: Investigación-Acción.</li> <li>-Seminarios y tutorías colectivas.</li> </ul>
<b>Trabajo autónomo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Búsqueda de referencias bibliográficas y de artículos de investigación en lengua inglesa.</li> <li>-Lectura, análisis, valoración crítica y síntesis de textos tanto personal como en grupos colaborativos.</li> <li>-Participación en triadas, foros de discusión y en grupos de investigación.</li> <li>-Elaboración de un dossier, de una carpeta grupal y de portafolio individual.</li> <li>-Realización de actividades individuales y grupales para presentar en las clases teóricas, en los seminarios y en las prácticas.</li> <li>-Estudio independiente y confección de rúbricas.</li> <li>-Presenciar actividades relacionadas con la asignatura en situaciones reales.</li> <li>-Elaboración de comunicaciones y asistencia a ponencias, conferencias o jornadas relacionadas con la educación.</li> </ul>
<b>Tutorías individualizadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Atención individual al estudiante con el fin de realizar un adecuado seguimiento de los mismos</li> </ul>
<b>Materiales y recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Medios impresos: fichas de trabajo, prensa, tesis doctorales, artículos de revistas profesionales y científicas tanto en español como en inglés.</li> <li>-Medios audiovisuales: DVD, cámara de video, instrumentos de filmación, diapositivas y transparencias tanto en español como en inglés, videos y películas en V.O.</li> <li>-Plataforma virtual: <i>Blackboard</i> y entorno de publicación docente.</li> </ul>

- |  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"><li>-Recursos sonoros: CD y discos</li><li>-Medios informáticos: Internet, software específico.</li><li>-Recursos soporte: cañón de vídeo, grabadora y pizarras.</li><li>-Materiales e instalaciones específicas para la práctica física, recreativa, expresiva y deportiva.</li></ul> |
|--|--|

## 5. EVALUACIÓN: Procedimientos, criterios de evaluación y de calificación<sup>7</sup>

El estudiante tiene derecho a disponer de dos convocatorias en el curso académico, una ordinaria y otra extraordinaria, de acuerdo al artículo 6 de la Normativa reguladora de los procesos de evaluación de los aprendizajes, aprobada en Consejo de Gobierno de 24 de Marzo de 2011.

La convocatoria ordinaria estará basada en la evaluación continua, salvo en el caso de aquellos estudiantes a los que se haya reconocido el derecho a la evaluación final en los términos del artículo 10 de la [Normativa Reguladora de los Procesos de Evaluación de los Aprendizajes](#).

### 5.1. Criterios de evaluación

#### 5.1.1. Evaluación continua

La evaluación se realizará teniendo en cuenta los siguientes criterios:

3. Participación activa y positiva dentro del grupo en las clases presenciales: mostrando interés a lo largo de la asignatura. Mostrar un adecuado comportamiento en las sesiones o foros de debate, siendo respetuosos con el profesor y resto de compañeros, así como con los posibles ponentes que participen en la asignatura.
4. Realización de las actividades formativas propuestas durante las clases con:
  - Comprensión de los conceptos e ideas principales de los diferentes contenidos.
  - Resolución comprensiva los diferentes problemas y supuestos prácticos.

---

<sup>7</sup> Siguiendo la [Normativa reguladora de los procesos de evaluación de los aprendizajes, aprobada en Consejo de Gobierno de 24 de Marzo de 2011](#), es importante señalar los procedimientos de evaluación: por ejemplo evaluación continua, final, autoevaluación, co-evaluación. Instrumentos y evidencias: trabajos, actividades. Criterios o indicadores que se van a valorar en relación a las competencias: dominio de conocimientos conceptuales, aplicación, transferencia conocimientos. Para el sistema de calificación hay que recordar la [Normativa del Consejo de Gobierno del 16 de Julio de 2009](#).

- Muestra del dominio de la metodología y de los fundamentos, tanto a nivel teórico como práctico.
- Capacitación en el trabajo colaborativo, con actitudes que faciliten el trabajo y el aprendizaje de los compañeros.
- Presentación de forma adecuada, tanto en la coherencia del contenido como en el rigor de la presentación, las diferentes tareas que se propongan: referencias bibliográficas correctas y oportunas, estilo de redacción, ortografía y presentación, representación gráfica, creatividad y originalidad.

4. Los estudiantes deben tener presente la obligatoriedad de los siguientes aspectos:

- Deben evitar realizar prácticas de copia o plagio, ya sea en las tareas o en las pruebas finales, en el caso de realizarlas serán suspendidos pudiéndose estudiar posibles acciones disciplinarias.
- Deben cuidar las instalaciones y equipamientos utilizados en las sesiones, mostrando un comportamiento esmerado cuando se encuentren en instituciones ajenas a la Universidad y asistan como alumnos de la Universidad de Alcalá (en estos casos no hay que olvidar que pueden dañar la imagen de la Universidad). El comportamiento contrario a lo explicado será motivo de suspenso, pudiéndose estudiar posibles acciones disciplinarias.
- Deben mostrar a nivel práctico el dominio básico de los fundamentos metodológicos, tanto teóricos como prácticos para ser evaluados.

### **13.1.2. Evaluación final**

Los estudiantes a los que se les haya reconocido ser evaluados mediante prueba final en la convocatoria ordinaria deberán mostrar los mismos criterios de evaluación exceptuando los que exigen presencialidad.

## **5.2. Procedimientos de evaluación**

### **5.2.1. Evaluación continua**

Para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes mediante un proceso de evaluación continua, se recogerán evidencias que muestren la adquisición de aprendizajes y competencias pretendidos en esta asignatura.

En este proceso de evaluación se utilizarán instrumentos tales como:

- Examen de los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura.
- Carpeta, trabajos y tareas grupales colaborativas tanto de los contenidos teóricos como de las propuestas prácticas.
- Elaboración de un proyecto personal de evaluación, innovación o investigación educativa

### 5.2.2. Evaluación final

A los estudiantes que se les haya reconocido ser evaluados mediante prueba final en la convocatoria ordinaria se les podrá exigir las siguientes actividades:

- Examen de los contenidos teóricos y prácticos del programa de la asignatura.
- Trabajos solicitados en la prueba final.

### 5.3. Criterios de calificación

#### 5.3.1. Evaluación continua

La calificación se obtendrá de la siguiente manera:

- El examen final el 20%
- El trabajo y la realización de las actividades grupales colaborativas el 50%
- La investigación y las propuestas didácticas personales el 30%

El sistema de calificaciones será el previsto en la legislación vigente, atendiendo al siguiente baremo:

Suspense	No demuestra haber adquirido las competencias genéricas. No ha participado activamente en el proceso de la asignatura.
Aprobado	El alumno ha participado activamente en las sesiones de la asignatura y demuestra la adquisición básica de las competencias propuestas.
Notable	El alumno ha participado activamente en las sesiones de la asignatura y demuestra un dominio notable en las competencias propuestas. Su grado de desarrollo y elaboración es claramente mayor que el nivel anterior.
Sobresaliente	Junto a lo anterior muestra un grado mayor de autonomía a la hora de gestionar y dirigir su aprendizaje, así como facilitar el aprendizaje de sus compañeros.
Matrícula de Honor	Junto a lo anterior se demuestra un mayor grado de complejidad, elaboración y creatividad en el dominio, comprensión y aplicación de las competencias propuestas. Además su papel activo en el proceso de la asignatura es crucial, en el posterior desenlace del mismo.

### 5.3.2. Evaluación final

Los estudiantes a los que se les haya reconocido ser evaluados mediante prueba final en la convocatoria ordinaria obtendrán su calificación por el resultado del:

- Examen del programa de la asignatura 90%
- Trabajos solicitados en la prueba final 10%

### 5.4. Evaluación de la convocatoria extraordinaria.

A los estudiantes que no hayan superado la convocatoria ordinaria se les podrá exigir las siguientes actividades:

- Examen de los contenidos teóricos y prácticos del programa de la asignatura que se relacionan en la guía docente 90%
- Trabajos solicitados en la prueba extraordinaria 10%

## 6. BIBLIOGRAFÍA

### Bibliografía Básica

- Domenech Francesch, J. (2010). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). *La pedagogía crítica: una cuestión de política (y de ética)*, En Sicilia Camacho, A. y Fernández-Balboa, J.M. (Eds.) *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde, 159-176.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- López Pastor, V.M.; Monjas, R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: Inde.
- Luis-Pascual, J.C. (Coord.) (2007). *Las 10 claves del aprendizaje motor*. Madrid: Adal.
- Luis-Pascual, J.C. et al. (2010). *Mi Educación Física. Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 3, 77-87.

### Bibliografía Complementaria

- Arnold, P.J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata.
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bellei Carvacho, C. (2012). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO Buenos Aires.
- <http://es.scribd.com/doc/122984936/La-escolarizacion-de-los-adolescentes-desafios-culturales-pedagogicos-y-de-politica-educativa>
- Bisquerra Alzina, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

- Blández, J. (1995). *La organización de los espacios y los materiales en educación física*. Barcelona: Inde.
- Blázquez, D. (2001): *La Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Boydell, T. & Leary, M. (1998). *Identifying Training Needs*. London: Institute of Personnel and Development.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. Mexico: FCE.
- Castejón Oliva, F.J. (2007). *Evaluación de programas en Ciencias de la Actividad Física*. Madrid: Síntesis.
- Churches, A. (2009). *Bloom's Digital Taxonomy*.  
<http://edorigami.wikispaces.com/Bloom's+Digital+Taxonomy>
- Covey, S.R. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Del Valle, S. y García, J. (2007). *Cómo programar en Educación Física paso a paso*. Barcelona: Inde.
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Editorial Santillana.
- Díaz Lucea, J. (2005): *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization, *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Evans, J. y Davies, B. (2004). *Pedagogy, culture and identity*. En J. Evans, B. Davies y J. Wright (Coords.), *Body knowledge and control: Studies in the sociology of physical education and health*. Londres: Routledge.
- Fernández-Balboa, J.M. (2003). Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Ágora*, 2-3, 5-22.
- Fraile Aranda, A. (2004). Reclamando la presencia de los contenidos pedagógicos en la formación del profesorado de Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 1, 71-104.
- García Carreño, I. (2009). La teoría de la conectividad como solución emergente a las estrategias de aprendizaje innovadoras. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(6), 1-25.  
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2937186.pdf%E2%80%8E>
- Graham, D. (2001). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gutiérrez, I.; Castañeda, L. y Serrano, J.L. (2013). *Más allá de la Flipped Classroom: "dar la vuelta a la clase" con materiales creados por los alumnos*. II Congreso Internacional Educación Mediática y Competencia Digital, Barcelona, España.  
<http://digitum.um.es/xmlui/handle/10201/36769>
- Ham, V.; Davey, R & Fenaughty, J. (ed.) (2013). *Proceedings of the 16th International Conference on Thinking (ICOT)*. Wellington (New Zealand).
- León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(3), 17-26.
- López Pastor, V.M. (2006). *La evaluación en educación física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.

- López Pastor, V.M. et al. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- Luis-Pascual, J.C. (2008). *Diagnóstico y perfil formativo del docente de Educación física escolar*. Madrid: Adal.
- Luis-Pascual, J.C. (2008). *Intereses, demandas y necesidades formativas del profesorado de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Luis-Pascual, J.C. (2013). *Buscando una técnica de relajación eficaz como propuesta de integración personal y social en la escuela*. En Zagalaz Sánchez, M.L. *El deporte como vehículo de integración*. Sevilla: Wanceullen. 165-180.
- Luis-Pascual, J.C. (2013). *Escuela Relajada*. Disponible on-line en <http://www.scoop.it/t/escuela-relajada> [Consultado: 7 mayo 2014]
- Pagès Bergés, E. y Reñé Teulé, A. (2008). *Cómo ser docente y no morir en el intento. Técnicas de concentración y relajación en el aula*. Barcelona: GRAÓ
- Palacios Picos, A. y López Pastor, V.M. (2013). Haz lo que digo pero no lo que hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Palao Andrés, J.M. et al. (2011). Efecto de distintas estrategias de presentación de feedback mediante vídeo en clases de Educación Física. *Apunts. Educación Física y Deportes*. Nº 106. 4.º trimestre, 26-35.
- Peterson, K.; Kelly, P. & Caskey, M. (2002). Ethical Considerations for Teachers in the Evaluation of other Teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*. 16(4), 317-324.
- Penzo, W. (coord.) (2010). *Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- Rogers, C. (1982). *Libertad y Creatividad en la Educación*. Paidós: Barcelona.
- Romero Cerezo, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(2).  
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART1.pdf>
- Rousseau, J.J. (1973). *Emilio o la educación*. Barcelona: Ed. Fontanella.
- Ruibal Plana, O. y Serrano Farrús, A. (2001). *Respira unos minutos: ejercicios sencillos de relajación*. Barcelona: Inde.
- Salinas, J. (2012). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. RED. *Revista de Educación a Distancia*. Número 32.  
<http://www.um.es/ead/red/32>
- Santos Guerra, M.A. (2000). *La Escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sharples, M. et al. (2012). *Innovating Pedagogy 2012: Open University. Innovation Report 1*. Milton Keynes: The Open University.  
<http://www.open.ac.uk/blogs/innovating>
- Sicilia, A. y Delgado Noguera, M.A. (2002). *Educación Física y Estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J.M. (Eds) (2005). *La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

- Vázquez, B. (2001). *La pedagogía de la actividad física y el deporte*. En Vázquez, B. (coord). Bases educativas de la actividad Física y el deporte. Madrid: Síntesis.
- Velázquez Buendía, R.; Hernández Álvarez, J. L.; Martínez Gorroño, M. E. y Martínez de Haro, V. (2011). Educación Física y conocimiento teórico-conceptual: estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España. *Revista de Educación*, 356, 653-675.
- Viciana, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

## **ANEXO III: Ejemplo de guión de actividades de comienzo de la asignatura.**

**FINALIDAD:** Identificar nuestras expectativas, intereses y conocimientos previos como docentes.

<p><b>Estrategia de aprendizaje:</b> -Mapa cognitivo. -Baraja de preguntas. -Pecera.</p> <p><b>Procedimientos de evaluación:</b> -Reflexión individual, puesta en común grupal y obtención de una propuesta común.</p> <p><b>Bloques de contenidos relacionados:</b> -BLOQUE 1, 2, 3, 4 y 5</p>	<p><b>Competencias específicas a desarrollar:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Analizar y reflexionar sobre los distintos aspectos relacionados con la intervención docente de EF utilizando de una manera crítica y selectiva las fuentes de información y documentación científica.</li><li>○ Ampliar el grado de interdependencia personal y profesional en el aula.</li><li>○ Mantener una actitud crítica ante el entorno social y cultural del centro educativo y ante la propia práctica profesional del docente de EF.</li><li>○ Desarrollar nuestra efectividad, adaptación a nuevas situaciones y saberes como docente.</li></ul>
<p><b>Tarea Módulo I: "Diagnóstico de necesidades formativas como docentes de AF"</b></p> <p>Esta tarea tiene tres partes:</p> <p>1ª.- Individual</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>Confección de un mapa cognitivo</b> sobre los conocimientos relacionados con la docencia: enseñanza, aprendizaje, didáctica, pedagogía, filosofía y teoría de la AF (y el deporte).</li></ul> <p>2ª.- Grupo pequeño</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ <b>Identificación</b> del grado de desarrollo de nuestras competencias, intereses y expectativas en la asignatura ENAF II.</li></ul> <p>3ª.- Grupo Aula</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Discusión y <b>debate</b> público de representantes (uno de cada grupo pequeño) en un primer momento.</li><li>○ Complementado con sugerencias, <b>comentarios</b> y propuestas del resto de los componentes de los subgrupos, en un segundo momento.</li><li>○ Exposición de las <b>conclusiones</b> de una representación (tres personas, una de ellas actuando como relator).</li></ul>	
<p><b>Preparación para la próxima sesión teórica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Lectura...<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Paradigmas <a href="http://bit.ly/ITqVbQ">http://bit.ly/ITqVbQ</a></li><li>➤ Educación expandida (opcional) <a href="http://bit.ly/19PUoAl">http://bit.ly/19PUoAl</a></li></ul></li><li>○ Visionado...<ul style="list-style-type: none"><li>➤ <i>A Vision of Students Today</i> <a href="http://bit.ly/1eg5fQ6">http://bit.ly/1eg5fQ6</a></li><li>➤ <i>El club de las Ideas: Educación Expandida</i> (opcional) <a href="http://bit.ly/1dXDQ9d">http://bit.ly/1dXDQ9d</a></li></ul></li></ul>	

## **ANEXO IV: Ejemplos de pósteres llevados a cabo por los grupos base de referencia de los estudiantes.**

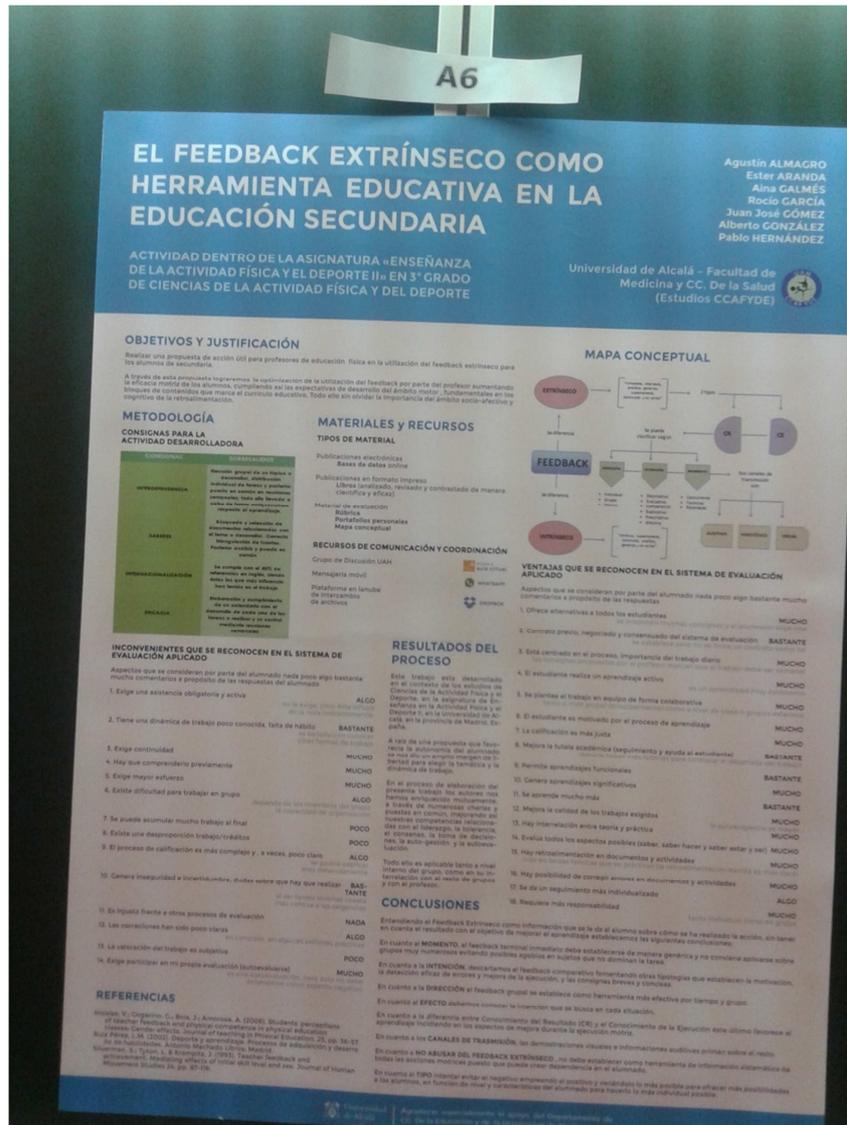


Figura 5. Ejemplo de poster presentado por los estudiantes

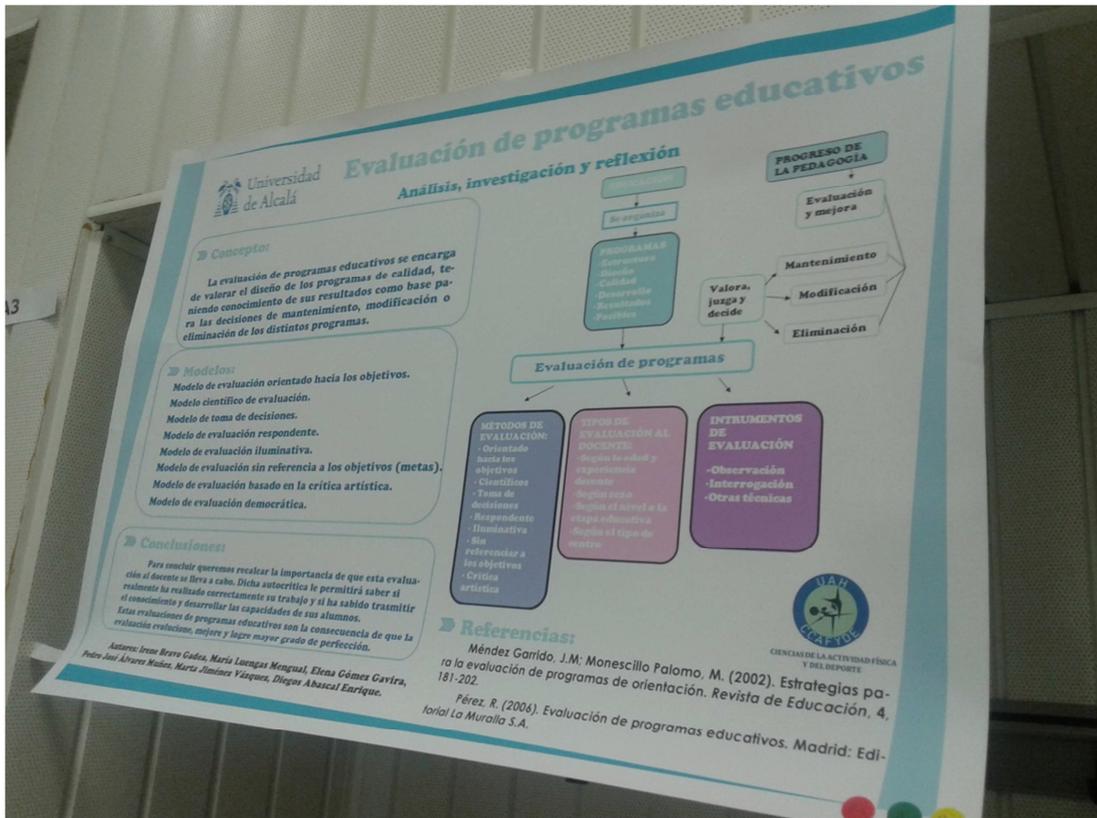


Figura 6. Ejemplo de poster presentado por los estudiantes



Figura 7. Ejemplo de poster presentado por los estudiantes

## **ANEXO V: Ejemplo de la rúbricas grupales elaborados para determinar su calificación.**

GRUPO B5

Criterios de calificación ENAFII	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente
<b>Interdependencia</b>	El ensayo se hizo de manera individual y no compartido	El ensayo se hizo individual pero se comentó con algún miembro del grupo.	El ensayo se hizo individual y se compartió grupalmente	El ensayo se hizo individual y se compartió con el resto de la clase.
<b>Saberes</b>	No se comprendió los conocimientos	He comprendido todos los contenidos pero no se llevaron a la práctica.	He comprendido todos los contenidos pero solo se llevaron algunos a la práctica.	He comprendido todos los contenidos y se ejemplificaron y llevaron a la práctica.
<b>Internacionalización</b>	No hay referencias en ningún idioma.	No hay referencias en inglés.	Más referencias en español que en inglés.	Trabajo en inglés pero presentado en español. Más referencias en inglés que en español.
<b>Eficacia</b>	Mal distribución de las tareas y además no se cumplieron.	He distribuido las tareas razonablemente pero no he cumplido ningún plazo de los marcados.	He distribuido las tareas razonablemente pero solo he cumplido algunos plazos.	He distribuido las tareas razonablemente y he cumplido con los plazos que me planteé.

Figura 8. Ejemplo de rúbrica grupal de calificación presentada por un grupo de estudiantes

**ANEXO VI: Ficha para la elección del grado de competencia y determinación de sus expectativas previas como grupo base de referencia.**

<b>Módulo I: La comunidad de aprendizaje en EF</b>						
<b>Competencias ENAF II</b>	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Interdependencia						
Internacionalización						
Saber						
Efectividad						
<b>Instrumentos evaluación</b>	-Lista de control -Test -Descripción -Esquema prefijado -Resumen		-Rúbrica personal -Portafolios personal -Mapa conceptual -Práctica -Ensayo -Supuesto práctico		-Rúbrica grupal -Entrevistas a los portavoces -Tesis, Antítesis y Síntesis (debate) -Rúbrica grupal consensuada -Portafolios grupales -Foros de discusión <i>e-learning</i> -Proyecto colaborativo	

<b>Módulo II: El aprendizaje relevante en el aula de EF</b>						
<b>Competencias ENAF II</b>	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Interdependencia						
Internacionalización						
Saber						
Efectividad						
<b>Instrumentos evaluación</b>	-Lista de control -Test -Descripción -Esquema prefijado -Resumen		-Rúbrica personal -Portafolios personal -Mapa conceptual -Práctica -Ensayo -Supuesto práctico		-Rúbrica grupal -Entrevistas a los portavoces -Tesis, Antítesis y Síntesis (debate) -Rúbrica grupal consensuada -Portafolios grupales -Foros de discusión <i>e-learning</i> -Proyecto colaborativo	

<b>Módulo III: La expansión del aprendizaje</b>						
<b>Competencias ENAF II</b>	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Interdependencia						
Internacionalización						
Saber						
Efectividad						
<b>Instrumentos evaluación</b>	-Lista de control -Test -Descripción -Esquema prefijado -Resumen		-Rúbrica personal -Portafolios personal -Mapa conceptual -Práctica -Ensayo -Supuesto práctico		-Rúbrica grupal -Entrevistas a los portavoces -Tesis, Antítesis y Síntesis (debate) -Rúbrica grupal consensuada -Portafolios grupales -Foros de discusión <i>e-learning</i> -Proyecto colaborativo	