

UNIVERSIDAD DE VALLADOLID



LA ACTIVIDAD DOCENTE DE
LOS ESTUDIANTES EN LA
ASIGNATURA DE EXPRESIÓN
CORPORAL

Autor: Álvaro Rodríguez Zalama
Tutor de TFG: Antonio Fraile Aranda

2016

RESUMEN

Título: La actividad docente de los estudiantes en la asignatura de expresión corporal

Autor: Álvaro Rodríguez Zalama

Tutor académico: Antonio Fraile Aranda

Palabras clave: Comunicación, motivación, planificación, evaluación formativa, estilo de enseñanza, toma de decisiones, aprendizaje cooperativo, clima de aula, resolución de conflictos.

Resumen del contenido: El presente Trabajo de Fin de Grado trata sobre la actividad docente de los estudiantes en la asignatura de expresión y comunicación corporal, en el cual se identifican y analizan los aspectos más y menos valorados del conjunto de sus intervenciones, así como las causas de los aspectos menos valorados y las propuestas para la mejora de la práctica docente, a través de un formulario de coevaluación, elaborado por el profesor de la asignatura y utilizado por los propios estudiantes, para valorar y evaluar dichas intervenciones. Este trabajo consta de un total de siete apartados o capítulos: introducción; justificación del tema; fundamentación teórica, donde aparecen conceptos, definiciones, características, factores, elementos y teorías de los temas objeto de estudio; la propuesta de intervención; los resultados obtenidos; discusión de los resultados; conclusión.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	5
2.1. Relevancia del tema.....	5
2.2. Vinculación con las competencias del Título de Grado de Educación Primaria.....	6
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	12
3.1. Comunica de forma activa y motiva.....	12
3.2. Diseña y aplica actividades de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa.....	18
3.3. Estilos de enseñanza. Favorece la libertad, la toma de decisiones y la reflexión.....	24
3.4. Fomenta la cooperación.....	31
3.5. Fomenta un buen clima de aula y la resolución amistosa de conflictos.....	35
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	39
4.1. Introducción.....	39
4.2. Contexto educativo.....	39
4.3. Objetivos.....	40
4.4. Diseño del plan de trabajo.....	40
4.5. Instrumentos y procedimientos de recogida de datos.....	42
5. RESULTADOS.....	44
5.1 Aspectos más valorados por los observadores.....	44
5.2 Aspectos menos valorados por los observadores.....	47
5.3 Causas expuestas por los estudiantes de los aspectos menos valorados.....	49
5.4 Propuestas expuestas por los estudiantes para la mejora de su práctica docente.....	50
5.5 Propuesta personal de Rúbrica.....	52
6. DISCUSIÓN.....	53
6.1. Valoración sobre los aspectos más valorados observados por los alumnos.....	53
6.2. Valoración sobre los aspectos menos valorados observados por los alumnos.....	57
6.3. Valoración sobre las causa de los aspectos menos valorados.....	58
6.4. Valoración de las propuestas de mejora expuestas por los estudiantes.....	60
6.5. Valoración de la propuesta de Rúbrica.....	62
7. CONCLUSIONES.....	66
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68

1. INTRODUCCIÓN

Con el desarrollo de este estudio, centrado en la actividad docente de los estudiantes de la asignatura de Expresión y comunicación corporal, pretendo identificar y conocer aquellos aspectos más y menos valorados del conjunto de sus intervenciones, así como las causas de los aspectos menos valorados y las propuestas de mejora que ofrecen para mejorar su práctica docente.

A lo largo de este estudio se hace mención a los principales motivos que me han llevado a la realización y desarrollo del mismo. También se hace referencia a aquellas competencias docentes que he adquirido (o he ido adquiriendo) tanto durante la elaboración de dicho trabajo, como en los más de cuatro años de estudio y formación en el Grado de Educación Primaria, especialización en Educación Física.

Otro de los apartados que conforman este estudio hace referencia a la fundamentación teórica, donde se encuentran conceptos y definiciones, además de características, factores, elementos y teorías vinculadas con los temas objeto de estudio.

El siguiente apartado hace referencia a la propuesta de intervención. Aquí se encuentra una explicación detallada acerca del contexto educativo (institución y alumnado) donde se ha llevado a cabo la propuesta, los objetivos planteados en dicho estudio (tanto generales como específicos), el diseño del plan de trabajo, así como los instrumentos empleados en la recogida de datos y el procedimiento seguido.

A continuación se exponen los resultados obtenidos, seguido de la discusión de dichos resultados, contrastados con los contenidos expuestos en el marco teórico que hagan referencia a cada uno de los aspectos del objeto de estudio.

Por último, se recogen las conclusiones que han surgido tras realizar este estudio.

2. JUSTIFICACIÓN

2.1 Relevancia del tema

En este apartado se exponen los principales motivos por los que se ha elegido el tema de estudio para realizar el Trabajo de final de Grado (TFG).

Durante el presente curso académico (2015/2016) he participado como alumno en la asignatura de Expresión y comunicación corporal. Al ser la única asignatura en la que estaba matriculado y la única restante para finalizar mis estudios universitarios (a falta del presente TFG), el profesor de dicha asignatura me plantea la posibilidad de hacer un trabajo final de grado sobre la actuación docente de los estudiantes (sus alumnos) durante las clases de práctica. Cabe mencionar, que dentro de esta asignatura, esta parte tiene mayor incidencia en lo que es la parte didáctica, en la cual los alumnos hemos llevado a cabo una actividad determinado donde hemos tenido la posibilidad de mostrar nuestras habilidades y capacidades como maestros. Hemos intervenido tanto como docentes como observadores.

La metodología empleada otorga la posibilidad a los alumnos de desempeñar el papel de profesor, lo cual permite desarrollar una serie de competencias que nos van a ser de gran utilidad y van a pasar a formar parte de nuestro hacer y nuestra forma de enseñar, las cuales van a adquirir una importancia relevante en nuestra labor como futuros docentes. Además, desempeñar el papel de observador también permite a los alumnos adquirir una serie de capacidades relacionadas con la valoración y evaluación de los aprendizajes, al mismo tiempo que otorga la posibilidad de aprender de tus propios compañeros.

En conclusión, conjugar a la vez la labor de observadores y profesores permite tener un aprendizaje más enriquecedor.

2.2 Vinculación con las competencias del Título de Grado de Educación Primaria

El presente Trabajo de fin de Grado (TFG) simboliza el punto y final a más de cuatro años de estudio, aprendizaje y formación, a lo largo de los cuales los estudiantes hemos ido adquiriendo y desarrollando una serie de competencias que nos habilitan para ser maestros de Educación Primaria.

Como estudiante de Grado en Maestro de Educación Primaria, especializado en Educación Física, expongo a continuación una serie de competencias generales que he adquirido:

1. Haber demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio –la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Esta competencia se concretará en el conocimiento y comprensión para la aplicación práctica de:

- Aspectos principales de terminología educativa.
- Características psicológicas, sociológicas y pedagógicas, de carácter fundamental, del alumnado en las distintas etapas y enseñanzas del sistema educativo.
- Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.
- Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa.
- Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
- Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículo.
- Rasgos estructurales de los sistemas educativos.

Durante los más de cuatro años de formación he adquirido esta competencia a nivel de aula, y especialmente durante los dos periodos de prácticas realizados en diferentes centros escolares. Es en la práctica donde se ponen a prueba y se consolidan los conocimientos adquiridos.

2. Saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje
- Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos
- Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.
- Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.

Esta competencia la he adquirido durante los dos periodos de prácticas. Periodos que otorgan la posibilidad de experimentar la realidad educativa y enfrentarse a ella, con todo lo que eso conlleva: organización y planificación, análisis de situaciones o posibles inconvenientes/conflictos que puedan surgir, tomar decisiones, trabajo de coordinación y cooperación.

3. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:

- Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

La actividad docente de los estudiantes en la asignatura de expresión corporal

- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.

Principalmente, esta competencia la he ido potenciando a medida que mi Trabajo de Fin de Grado iba tomando forma. El trabajo desempeñado en los primeros años del Grado sobre la importancia y el uso de las TIC, ha sido fundamental para adquirir esta competencia.

4. Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado Esta competencia conlleva el desarrollo de:

- Habilidades de comunicación oral y escrita en el nivel C1 en Lengua Castellana, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Habilidades de comunicación oral y escrita, según el nivel B1, en una o más lenguas extranjeras, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.
- Habilidades de comunicación a través de Internet y, en general, utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia
- Habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo.

Competencia de gran importancia que hace referencia al qué y cómo transmitir y a la manera en la que te relacionas con otras personas, adquirida gracias a exposiciones, trabajos en grupo y a la necesidad de relacionarte con tus compañeros para lograr objetivos comunes. Además, durante el periodo de prácticas adquiere aún mayor importancia, ya que la calidad de los aprendizajes que transmitas como docente dependerá del modo en que lo hagas y como te relaciones con tu alumnado.

5. Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:

- La capacidad de actualización de los conocimientos en el ámbito socioeducativo.
- La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
- El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje.
- La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
- El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.

Esta competencia la he adquirido principalmente durante los periodos de prácticas, donde he podido desarrollar un trabajo de manera autónoma (aunque siempre supervisado por un docente tutor), aplicando diferentes estrategias de actuación y conocimientos adquiridos, ajustándome a la realidad educativa y siempre desde una perspectiva creativa e innovadora.

6. Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:

- El fomento de valores democráticos, con especial incidencia en los de tolerancia, solidaridad, de justicia y de no violencia y en el conocimiento y valoración de los derechos humanos.
- El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

La actividad docente de los estudiantes en la asignatura de expresión corporal

- La toma de conciencia del efectivo derecho de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, en particular mediante la eliminación de la discriminación de la mujer, sea cual fuere su circunstancia o condición, en cualquiera de los ámbitos de la vida.
- El conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad.
- El desarrollo de la capacidad de analizar críticamente y reflexionar sobre la necesidad de eliminar toda forma de discriminación, directa o indirecta, en particular la discriminación racial, la discriminación contra la mujer, la derivada de la orientación sexual o la causada por una discapacidad.

Considero que este compromiso ético se desarrolla a lo largo nuestra vida, a partir de vivencias, experiencias y desde la educación y formación base hasta los estudios más avanzados. Es un aspecto que se adhiere a la personalidad de cada persona y nosotros, como futuros docentes, tenemos la obligación de ser ejemplos de valores y transmisores de los mismos.

Además de las competencias generales, también he adquirido una serie de competencias específicas durante estos cuatro años de formación:

- Adquirir conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.
- Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y, en particular, de enseñanza y aprendizaje mediante el dominio de técnicas y estrategias necesarias.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.
- Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica, con la perspectiva de innovar y mejorar la labor docente.

La actividad docente de los estudiantes en la asignatura de expresión corporal

- Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que un centro pueda ofrecer.
- Ser capaces de regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes de 6-12 años.
- Ser capaces de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo en los estudiantes.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Este capítulo de Fundamentación teórica tiene como finalidad realizar una revisión de los temas claves a desarrollar en este Trabajo Final de Grado (TFG).

Los temas a desarrollar son extraídos de una rúbrica elaborada por profesores de la Universidad de Valladolid y de Zaragoza. Dicho instrumento forma parte de un proyecto de innovación de trabajo cooperativo para la asignatura de Expresión Corporal, en el Grado de Maestro de Educación Primaria, financiado por la Universidad de Zaragoza en este curso 2015-2016 (Ver Anexo 1).

La rúbrica en cuestión nace a partir del análisis y agrupamiento de una serie de ítems reflejados en Amado, Leo, García, Sánchez & Sánchez (2012). Consta de un total de cinco ítems o apartados (a valorar por los alumnos de la asignatura entre: excelente, admirable, aceptable y amateur).

Para profundizar y trabajar de manera equitativa se han dividido todos y cada uno de los cinco ítems de la rúbrica en tres sub-apartados. En primer lugar se abordará cada ítem desde un punto de vista teórico, partiendo de las definiciones que algunos autores dan sobre las palabras clave del mismo. A continuación se analizarán aquellas palabras clave para conocer las características, factores y elementos que las componen. Para finalizar, en cada apartado se presentarán algunas de las teorías vinculadas al tema en cuestión.

3.1 Comunica de forma activa y motiva

El primero de los aspectos a revisar es el concepto y definición de las palabras clave del tema en cuestión: comunicar de forma activa y motivar.

A. Conceptos y definiciones:

La comunicación es un *“proceso a través del cual una persona o personas transmiten a otra u otras, y por cualquier procedimiento, mensajes de contenido diverso, utilizando intencionadamente signos dotados de sentido para ambas partes, y por el que se establece una relación que produce unos efectos”* (Hervás, 1998, p.12). Otros autores

como Mendo & Garay (2005), definen la comunicación como un proceso de interacción social, ya sea de carácter verbal o no verbal, con intencionalidad de transmisión y que puede influir, con y sin intención, en el comportamiento de las personas. Lagardera (1999) añade dos connotaciones al concepto de comunicación: transferencia de información y de interacción social. Dentro del campo de la educación podemos interpretarla como un intercambio de significados entre dos o más personas con el fin de enseñar y aprender. Para Birdwhistell (1979), la comunicación es una negociación entre dos personas. No se mide por el hecho de que uno entienda lo que la otra persona ha querido decir, sino porque él también contribuya con su parte, produciéndose así interacción.

Atendiendo a las definiciones que encontramos sobre comunicación, se puede considerar que la finalidad de comunicar es la puesta en común de conocimientos, ideas, valores, etc. y, por lo tanto, podemos definir la buena comunicación como la comprensión y la correcta interpretación por parte del receptor/es, que hace posible la puesta en común de aquellas ideas, pensamientos, datos, valores, actitudes, etc. de quien las expresa.

Por otro lado, la motivación es para Burón (1994) *“la referencia global a todos los motivos, móviles o alicientes que mueven a actuar para conseguir un objetivo”* (p.9). Por su parte, Garrido (1995), defiende la idea de que *“la motivación es un proceso psicológico que determina la acción de una forma inmediata y reversible, y que contribuye, junto a otros procesos psicológicos y otros factores, a la regulación del patrón de actividad y a su mantenimiento, hasta la consecución de la meta”* (p.455). También puede ser definida como *“el esfuerzo que una persona está dispuesta a hacer para conseguir algo”*; o *“el conjunto de factores que nos incitan desde dentro a la acción”* (García, 2008, pp.12-13). En el ámbito educativo, Archambault & Chouinard (2003) la definen como el conjunto de determinantes internos y externos que inciden en la conducta y comportamiento del alumno, impulsándolo hacia la realización y consecución de los objetivos de aprendizaje que persigue, así como a perseverar ante las dificultades.

Sirviéndonos de estas definiciones se puede considerar que la motivación es el conjunto de determinantes, tanto externos como internos, que nos incitan e impulsan a realizar cualquier acción con el fin de lograr un objetivo y superarnos.

Una vez definidos los principales conceptos del tema, se analizarán las características, factores y elementos del mismo.

B. Características, factores y elementos

En este apartado se abordará el tema de la comunicación y la motivación por separado; comenzando por reflejar algunas características, los factores y los elementos que componen la comunicación, haciendo hincapié en el ámbito de la educación.

La comunicación es uno de los pilares de nuestra vida social. Sin ella sería imposible la convivencia y establecer relaciones con otras personas. En el ámbito educativo adquiere una importancia significativa, debido a que la adquisición de conocimientos, valores, ideas, destrezas, habilidades, etc. por parte del alumnado, está sujeta al contenido de los mismos y a la forma de transmitirlos por parte del docente.

La habilidad para comunicar y el dominio de la misma constituyen una de las claves del éxito de los maestros. Sin embargo, la comunicación (o comunicar) no hace referencia únicamente al acto en el que el docente transmite un mensaje verbal al alumno (información, consigna, instrucción para alguna tarea...), sino a la gestión de toda la información que transcurre en una acción didáctica (espacio, gestos, etc.), Blázquez (2013). Por lo tanto, distinguimos entre dos tipos de comunicación: la comunicación verbal y no verbal.

En todo proceso de comunicación existen los siguientes factores o elementos (Campos, 2010):

Emisor	Es donde se origina la información, es quien tiene la necesidad y propósito de transmitir la información y espera una respuesta del receptor.
Receptor	El sujeto/s a los que se pretende informar y que reciben y captan la información.

Mensaje	Aquello que se emite.
Canal	Medio por donde circula y se transmite el mensaje desde el emisor al receptor
Código	Símbolos utilizados para expresar el mensaje, codificado por el emisor y decodificado por el receptor.
Retroalimentación o feedback	Es el conocimiento de resultados. Es toda la información que recibe el alumno sobre la realización de la tarea.

Elementos del proceso de comunicación (elaboración propia)

Dentro de este apartado también se analizan diferentes visiones sobre la comunicación que considero importantes: La escucha activa y la comunicación dialógica o aprendizaje dialógico.

Rost (2002) definió la escucha activa como *“un término genérico para definir una serie de comportamientos y actitudes que preparan al receptor a escuchar, a concentrarse en la persona que habla y a proporcionar feedback”* (p.272). Es una técnica y estrategia específica de la comunicación humana que requiere concentración y especial atención a todo lo que transmite una persona, tanto de manera verbal como no verbal. Además, exige disponibilidad, interés por la persona, comprensión del mensaje, espíritu crítico y prudencia en los consejos y constituye uno de los mejores recursos para mejorar las habilidades de comunicación (Robertson, 2005).

En cuanto al diálogo, Habermas (1987) sostiene que es un requisito indispensable para la convivencia entre personas. A través del diálogo transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento.

Según Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero (2008), el aprendizaje dialógico es el resultado del diálogo igualitario y se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, que favorecen la creación de sentido personal y social, que están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) es el pilar fundamental de las comunidades de aprendizaje, debido a que los procesos de aprendizaje dependen de la coordinación de todas las interacciones y

actividades llevadas a cabo diferentes espacios, tanto dentro como fuera del aula, dando respuesta a las necesidades educativas y sociales de la sociedad de la información.

Una vez abordado el tema “comunicación”, nos centraremos en otra de las competencias imprescindible en el buen desarrollo de la acción docente: La motivación.

Basándonos en la definición de Archambault & Chouinard (2003), reflejada en este estudio en el apartado anterior, podemos distinguir dos tipos de motivación, especialmente dentro del ámbito educativo: motivación intrínseca y extrínseca.

Según Blázquez (2013) la motivación intrínseca es una tendencia natural por la que el individuo trata de buscar y conquistar desafíos para lograr o satisfacer sus intereses personales y capacidades propias. El individuo no necesita recompensas ni castigos para dirigir y/o modificar su conducta para logra una meta u objetivo, ya que la propia actividad o reto le resulta satisfactoria en sí misma. De acuerdo con Abascal (1995) los principales motivadores intrínsecos son: el motivo de desafío, la curiosidad y el control. Por el contrario, la motivación extrínseca está relacionada con el interés que suscita en el propio individuo el beneficio o las recompensas externas por lograr un objetivo o realizar alguna actividad. Tiene como finalidad conseguir una recompensa externa o eludir un castigo (Aguado, 2005).

No hay duda de que la motivación en el aprendizaje es un fenómeno complejo. Por su parte, Alonso (2002) considera que la motivación de los alumnos por el aprendizaje depende solo de dos factores: de las características personales de los propios alumnos, (metas planteadas y expectativas de conseguirlas o no) y de los pensamientos del sujeto al desempeñar esas tareas y los resultados que se han obtenido.

C. Teorías vinculadas al tema

En este apartado se analiza en primer lugar la habilidad o competencia comunicativa desde la perspectiva del alumnado y profesorado universitarios. A continuación se analizan las teorías existentes vinculadas con la motivación.

Domingo, Gallego, García & Rodríguez (2010), ponen de manifiesto que la competencia comunicativa no se trabaja suficientemente o se hace de manera poco eficiente en los estudios de Magisterio.

Los alumnos consideran insuficientes sus habilidades como emisores, así como su competencia en el uso de habilidades comunicativas en el aula, aunque esta incrementa con el paso de cursos académicos y la adquisición de experiencia. Además, admiten notables carencias para manejarse en reuniones relacionadas con su labor de docentes. Sin embargo admiten que sus competencias como receptores son suficientes. Por su parte, el profesorado considera de vital importancia desarrollar competencias comunicativas en sus estudiantes. A pesar de que consideran trabajar estas competencias en sus aulas de manera suficiente, entienden que el nivel que alcanzan los estudiantes no lo sea.

En cuanto a la motivación, Naranjo (2009) señala la existencia de tres perspectivas fundamentales sobre la motivación: la conductista, la humanista y la cognitiva. La perspectiva conductual enfatiza que las recompensas motivan la conducta y dirigen la atención de las personas hacia acciones adecuadas y la distancian de las inadecuadas (el impacto de los refuerzos positivos y negativos sobre el comportamiento). La perspectiva humanista subraya la capacidad humana para crecer, las cualidades personales y la libertad de elección (necesidades y emociones). La teoría cognitiva enfatiza en las ideas y considera que lo que la persona piensa que puede ocurrir es importante porque determina lo que ocurre (ideas, creencias, opiniones y expectativas).

Una vez analizados los conceptos de comunicación y motivación, así como las características, factores y elementos de los mismos, se pasa a analizar el siguiente apartado: Diseña y aplica actividades de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa.

3.2 Diseña y aplica actividades de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa

Al igual que en el apartado anterior, el primero de los aspectos a revisar es el concepto y definición de las palabras clave del tema en cuestión: Diseña y aplica actividades de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa.

A. Conceptos y definiciones:

Según Contreras (1998), planificar “*hace referencia a la idea de adelantarse o anticipar el futuro mediante el establecimiento y combinación de forma racional de los medios de que disponemos para hacer previsibles y controlables las variables de un tiempo próximo. Mediante la planificación se trata de convertir una idea o propósito en un curso de acción*” (p.61). Dentro del ámbito educativo, Salinas (1994), define la planificación como un proceso en la cual el docente plantea y establece una serie de hipótesis como un conjunto de previsiones que se ponen a prueba, a confrontación. Viciano (2002), considera que planificar es una función reflexiva del docente; un procedimiento de selección y organización de su intervención, en función de los objetivos educativos, para prever, justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz.

Atendiendo a estas definiciones se puede definir la planificación (de actividades de enseñanza-aprendizaje) como un proceso en el que el docente selecciona y organiza los medios de los que dispone, así como los objetivos que se quieren lograr, de manera coherente; y plantea y establece previsiones de su intervención con el fin de actuar con eficacia.

Por otro lado, Stenhouse (1984) define evaluar como “*el proceso consistente en concebir, obtener y comunicar información que marque una orientación para la toma de decisiones educativas respecto a un programa determinado*” (p.159). Lagardera (1999) simplifica el concepto, considerando la evaluación como un mecanismo de recogida de información que, una vez valorada, sirve para tomar determinadas decisiones. Morales & Guzmán (2000) afirman que su principal finalidad es orientar

tanto al alumnado como al profesorado en diferentes aspectos del proceso educativo: objetivos, metodología, recursos, adaptaciones curriculares, etc.

Según estos conceptos, se puede definir la evaluación como un proceso de obtención y análisis de información con el fin de tomar decisiones. Dentro del ámbito educativo, esa información valorada sirve para orientar al alumnado en su proceso de aprendizaje con la intención de mejorar.

Díaz (2005) introduce el término evaluación formativa para referirse a los procedimientos y estrategias que los profesores utilizan para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los progresos y problemas que surgen a lo largo del mismo. López (2012) la define como *“todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; está orientada a que el alumno aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente”* (p.120). La evaluación formativa nos ayuda a conocer: qué, cuándo, por qué, para qué y cómo están aprendiendo los estudiantes (López, 2009; Fraile, 2012).

Atendiendo a estas definiciones se puede definir la evaluación formativa como un proceso de evaluación caracterizado por involucrar al propio alumnado en el mismo, con el fin de mejorar su aprendizaje.

Una vez definidos los principales conceptos del tema, se analizarán las características, factores y elementos del mismo.

B. Características, factores y elementos

En este apartado se abordará el tema de la planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje y lo referente a la evaluación formativa por separado; comenzando por reflejar algunos factores y los elementos que componen el primer aspecto mencionado.

Una actividad de enseñanza-aprendizaje es un procedimiento que se realiza en un aula para facilitar el conocimiento en los estudiantes (Cooper, 1999). Dentro de lo que se conoce como la práctica o acción docente, la tarea de planificar adquiere una importancia fundamental, ya que de ella dependerá el éxito de nuestra labor. Cada docente planificará, diseñará, y llevará a cabo una determinada actividad en función de los objetivos y metas que pretenda trabajar y conseguir.

Este mismo autor señala cuatro factores que todo docente debe tener en cuenta a la hora de diseñar y planificar actividades de enseñanza aprendizaje:

(1). Los estudiantes. A la hora de diseñar una actividad debemos considerar, además de la edad de nuestro alumnado, sus habilidades, capacidades e intereses. Las actividades tienen que estar al nivel del estudiante.

(2). El propósito de la actividad. Debemos tener en cuenta que la actividad que llevemos a cabo sirva para la consecución de las metas planteadas. Por lo tanto debe haber concordancia entre la actividad y los objetivos de la misma.

(3). El momento apropiado para llevar a cabo actividad. El tercer factor que el docente debe tener presente al planificar las actividades es saber en qué momento llevar a cabo una determinada actividad: parte de animación (calentamiento), parte principal, vuelta a la calma.

(4). Los recursos. El cuarto factor que los docentes deben tomar en cuenta es reflexionar acerca de los recursos que necesitará. El docente debe organizar y planificar previamente qué recursos materiales serán necesarios y adecuados para llevar a cabo la actividad.

Además de los factores ya mencionados, el diseño y la planificación de actividades están sujetos a otras variables a las que el docente deberá enfrentarse, como son: el número de alumnos, el clima de aula generado, temporalización y espacio disponible.

Una vez abordado lo referente a la planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje, se pasa a analizar el siguiente aspecto: evaluación formativa.

A continuación se analizan una serie de conceptos que han ido surgiendo en los últimos años relacionados con la evaluación formativa, tanto en educación superior como en la enseñanza universitaria: evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación formadora (López, 2009). Es interesante conocer estos conceptos, ya que aportan matices, a la vez que complementan y completan la visión que se tiene sobre la evaluación formativa.

<p>Evaluación Alternativa</p>	<p><i>“Técnicas y métodos que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar”</i> (López, 2009, p.32).</p>
<p>Evaluación Auténtica</p>	<p><i>“Aquella que propone evaluar desde el desempeño en función de casos reales. Incluye múltiples elementos de medición del rendimiento, todos ellos entendidos como actividades reales, vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje”</i> (Cano, 2005, pp.50-51). Este tipo de evaluación se opone a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real.</p>
<p>Evaluación para el Aprendizaje</p>	<p><i>“La evaluación debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación”</i> (López, 2009, p.33). Algunos autores lo consideran sinónimo del término “Evaluación Formativa”, dado que se centra exclusivamente en el aprendizaje del alumnado.</p>
<p>Evaluación formadora</p>	<p><i>“Estrategia de evaluación dirigida a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje (...) se busca que el estudiante tome el control sobre lo que aprende y cómo lo aprende”</i> (López, 2009, p.34)</p>

Conceptos relacionado con la evaluación formativa (elaboración propia)

A continuación se presentan aquellas características y elementos que otorgan a la evaluación el carácter formativo que nos interesa desarrollar en este apartado.

Según varios autores (López, 1999; Fraile, 2004) el carácter formativo de la evaluación parte de incentivar la participación activa del alumnado. En este sentido, el docente debe de ser un mero facilitador de ese proceso, transmitiendo e impulsando valores educativos tales como: la autocrítica, la honradez y la dignidad. La evaluación de carácter formativo se desarrolla a partir del feedback, de la coevaluación y la autoevaluación como procedimientos habituales en la práctica docente.

Esta nueva perspectiva supera así a la perspectiva técnica, centrada en la eficacia y los resultados finalista (López, 2004).

Según Santos (1993), para lograr que una evaluación sea formativa, esta tiene que estar sujeta a un proceso de diálogo, comprensión y mejora. En esta línea los estudiantes deben establecer junto con el profesor, de forma negociada y colaborativa, los criterios para valorar y calificar sus conocimientos, procedimientos y actitudes, Así como superar las dificultades del aprendizaje, siendo preciso modificar las estrategias para aprender.

La negociación debe partir del compromiso y, a través de una relación respetuosa profesor-alumno (estudiante), establecer no solo qué y cómo evaluar, sino también qué y cómo aprender (López, 2009; Fraile, 2012).

Es este trabajo de colaboración el que permite a los estudiantes adquirir protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y dentro del proceso de evaluación. Con todo ello el aula se convierte en un espacio democrático. Sin embargo, tal y como afirma Morín (2000), se necesita tiempo para que los estudiantes participen de forma autónoma, superen los hábitos del trabajo competitivo e individualista y aprendan a trabajar en grupo.

C. Teorías vinculadas al tema

Este apartado comienza con una breve introducción sobre los orígenes y precedentes que dieron lugar a lo que se conoce hoy en día como evaluación formativa, y finaliza con una referencia sobre la importancia del proceso de planificación de actividades.

La Declaración de Bolonia en 1998 marca el punto de partida del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), elaborado con el propósito de crear un sistema educativo europeo de calidad. Este nuevo Espacio Europeo de Educación superior exige una serie de cambios y modificaciones de la actividad docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro del marco universitario, con el fin de dar una mejor respuesta a las nuevas demandas de la sociedad actual (Fraile & Cornejo, 2012; López., 2009; Pérez et al., 2008)

Benito & Cruz (2003) coinciden en que el principal cambio que supone el nuevo Espacio Europeo es pasar de un proceso de enseñanza, centrado en la figura del profesor, a un proceso de aprendizaje, desarrollado por el alumnado. En este proceso de cambio la evaluación es uno de los elementos que más se ve afectado, ya que es una competencia docente básica, fundamental para la mejora del aprendizaje y la acción docente.

Los argumentos de esta reforma educativa pretenden orientar la evaluación hacia un proceso formativo, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales el alumnado jugará un papel relevante (Brown & Glasner, 2003). De este modo, la evaluación dejaría de ser puntual, sumativa y de carácter calificador.

Fraile & Cornejo (2012) destacan algunas de las ventajas de la evaluación formativa sobre la sumativa: permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación universitaria; aumenta la motivación del alumnado hacía el aprendizaje; constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma, ya que guarda una estrecha relación con algunas de las competencias profesionales (evaluación de aprendizajes y procesos, metodologías, procesos de enseñanza-aprendizaje); desarrolla la responsabilidad y autonomía del alumnado en los procesos de aprendizaje; y, por último, incrementa el rendimiento académico del alumnado.

Siguiendo en la línea del rendimiento académico, Fraile, López, Castejón & Romero (2013) indican que el desarrollo de sistemas de evaluación formativa produce una considerable mejora en el rendimiento académico del alumnado, respecto a sistemas más tradicionales de evaluación y calificación en educación superior.

Para finalizar, y en relación con la planificación de actividades, según Villalobos (2003), las actividades de enseñanza-aprendizaje son el medio para lograr un fin, es decir, son consideradas un recurso, herramientas imprescindibles para el buen desarrollo de la clase y del propio proceso de enseñanza.

Diseñar y planificar actividades es un proceso de vital importancia, ya que las actividades bien seleccionadas y adecuadas pueden llevar al estudiante a profundas percepciones y reflexiones. Según este autor, seleccionar actividades dinámicas y creativas que motiven la participación y reacción del estudiante es un aspecto crucial del proceso de enseñanza/aprendizaje. Si los estudiantes se involucran en el proceso estarán más abiertos y susceptibles para interiorizar y aplicar todo aquello que se trabaje dentro del aula.

Una vez analizados el concepto de evaluación formativa, la importancia y ventajas existentes que tiene sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, así como el concepto de planificación de actividades y los factores que influyen en el proceso, se pasa a analizar otro aspecto: Favorecer la libertad, la toma de decisiones y la reflexión.

3.3 Estilos de enseñanza. Favorece la libertad, la toma de decisiones y la reflexión

El primero de los aspectos a revisar es el concepto y definición de las palabras clave del tema en cuestión: Estilos de enseñanza. Favorece la libertad, la toma de decisiones y la reflexión.

A. Conceptos y definiciones:

Delgado (1991) define estilo de enseñanza como un modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor. Para Grasha (1994), este concepto hace referencia al conjunto de necesidades, creencias y comportamientos que los profesores expresan en el aula de clase. Los estilos

de enseñanza influyen en cómo los docentes presentan la información, interactúan con el alumnado, dirigen su intervención, supervisan y observan, etc. Según De León (2005), los estilos de enseñanza son las diversas adopciones y adaptaciones personales de elementos provenientes de diferentes modelos de enseñanza, a fin de ser utilizados en la praxis docente cotidiana.

Por otro lado, la toma de decisiones, tal y como plantean Artieta, Ceacero, González & Peralta (1998), supone la capacidad cognitiva para elegir, la cual incluye el análisis, la categorización, el juicio y la evaluación de las alternativas, así como la elección de una de ellas. Para otros autores como Hellriegel, Slocum & Woodman (1998) este concepto constituye un proceso de definición de problemas, el cual requiere recopilar datos, generar alternativas y seleccionar un curso de acción. Siguiendo a Villar (1987), entendemos este concepto como un acto que consiste en seleccionar entre dos o más cursos de acción posibles con el fin de resolver un problema.

Atendiendo a las definiciones que nos proporcionan estos autores, podemos definir la toma de decisiones como un proceso cognitivo que implica recopilación de datos, análisis y categorización de los mismos, generar alternativas y/o cursos de actuación, evaluación de esas alternativas y la elección de una de ellas con el fin de resolver una determinada situación.

El siguiente término que se aborda en este apartado es: “resolución de problemas”. Para ello, se analizan en primer lugar varias definiciones del término “problema”, concluyendo con una definición propia del término que nos interesa analizar.

Un problema (Hayes, 1981) es una situación que plantea interrogantes y dificultades, para las cuales no existe una única solución. Perales (1993) lo define como cualquier tipo de situación que produce, por un lado, un cierto grado de incertidumbre y por el otro, una conducta tendiente a la búsqueda de solución. Por su parte, Cabral & Moreira (1995) lo identifican como un desafío, una situación no resuelta que requiere reflexión y uso de estrategias para resolverla de manera satisfactoria.

Atendiendo a todas estas concepciones de “problema”, se puede definir la resolución de problemas como un proceso de actuación que tiene como fin resolver una determinada situación o desafío, la cual requiere reflexión y el uso de conocimientos y estrategias por parte de la persona que se enfrenta a ella.

Una vez abordados los conceptos clave del tema, se pasan a analizar las características, factores y elementos del mismo.

B. Características, factores y elementos

En este apartado se analizan las características, factores y elementos de los aspectos principales del tema, comenzando por los estilos de enseñanza.

A la hora de realizar una intervención educativa, las decisiones que tome el propio maestro definirán su estilo de enseñanza, atendiendo a su forma de enseñar, sus objetivos, contenido que va trabajar, el tiempo disponible de aprendizaje, la distribución de las prácticas y las características del alumnado.

Sin embargo, el estilo de enseñanza de un profesor va a estar condicionado a su vez por las instrucciones e indicaciones que de, por la participación y motivación del alumno, por el tipo de actividad, por la organización y gestión de los recursos, etc. Por lo tanto, un estilo de enseñanza concreto no va a permanecer en su totalidad durante el desarrollo de una clase. A lo largo de la sesión el estilo de enseñanza del profesor deberá ir adaptándose a las características peculiares de dicha intervención (Viciano & Delgado, 1991).

El profesor eficaz deberá dominar diferentes Estilos de Enseñanza y saber aplicarlos tras establecer un análisis previo de la situación. Deberá saber, también, combinarlos adecuadamente y transformarlos para crear otros nuevos (Delgado, 1996).

A continuación se presenta una clasificación de los diferentes estilos de enseñanza, como posibilidades de intervención en las clases de E.F (Viciano & Delgado, 1991):

ESTILOS REPRODUCTIVOS: aquellos que reproducen un modelo por parte del alumnado	
- <i>E. TRADICIONALES:</i> enseñanza de instrucción directa en su máximo grado. Mando del profesor en todas las decisiones. El alumno sólo es un receptor pasivo de información, atento, obediente y un repetidor de ejercicios. Este estilo aporta poco al desarrollo de la Educación Física. Sin embargo sí que poseen ciertas aplicaciones para momentos o circunstancias concretas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mando directo ▪ Modificación de M. Directo. ▪ Asignación de tareas
- <i>E. INDIVIDUALIZADORES:</i> fomentan una enseñanza individualizada, teniendo en cuenta las peculiaridades de los alumnos. Atención a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas individuales ▪ Trabajo por grupos (Intereses, niveles) ▪ Enseñanza modulada. ▪ Enseñanza programada
- <i>E. PARTICIPATIVOS:</i> Propician la intervención del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeñando en algunas ocasiones el rol del profesor o alguna de sus competencias, tomando cada vez más responsabilidades	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñanza recíproca ▪ Grupos reducidos ▪ Microenseñanza
- <i>E. SOCIALIZADORES:</i> Centran el interés en el clima del aula. Principal objetivo: el respeto a las normas y el fomento de actitudes positivas hacia la educación física, relegando a un segundo plano los aprendizajes motores y conceptuales.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estilos cooperativos
ESTILOS PRODUCTIVOS: aquellos en los que los alumnos intervienen con un papel más activo	
- <i>E. COGNITIVOS:</i> Enseñanza por indagación, con las diferencias que ello conlleva en la metodología de enseñanza del profesor (incitando al alumno a través de problemas motores) y de aprendizaje del alumno (actitudes de búsqueda, investigación y reflexión mediante la práctica).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descubrimiento Guiado ▪ Resolución de problemas
- <i>E. CREATIVOS:</i> respuestas creativas, espontáneas y variadas ante determinadas situaciones motrices. Al igual que los estilos cognitivos, utilizan la técnica de enseñanza de indagación, pero a diferencia de aquellos, su planteamiento es dar validez a cualquier respuesta del alumno, no hay límites ni equivocaciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sinéctica (extraer respuestas motrices creativas desde analogías directas y personales con objetos, animales, etc.)

Clasificación de los estilos de enseñanza (adaptado de Viciano & Delgado, 1991).

A continuación se analizan las características, factores y elementos de la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Como se observa en el apartado anterior, la capacidad para tomar decisiones constituye un proceso de aprendizaje de tipo cognitivo. Sin embargo, tal y como señalan Ruiz & Graupera (2005), decidir no es estrictamente un acto cognitivo, debido a que el individuo se ve influido de forma notable por el estado anímico, sus miedos, temores, por la confianza que tiene en sus propias posibilidades o en las de sus compañeros, por sus preferencias personales, por el ambiente generado, o la percepción del riesgo que conllevan dichas decisiones, entre otras posibilidades. Aspectos como el miedo, el temor, el nerviosismo o la duda puede provocar que no se decida adecuadamente ante determinados situaciones

Atendiendo a las afirmaciones de estos dos autores, se puede afirmar que tomar decisiones depende de la capacidad cognitiva y emocional del individuo.

Según Álvarez & Bisquerra (1997), tomar decisiones constituye una de las capacidades más importantes en el desarrollo de un individuo. Para estos dos autores, todas las decisiones que tomamos poseen dos componentes: Actitudinal y competencial.

- **Actitudinal:** Por el cual, cada individuo debe mostrar interés por querer tomar una decisión o decisiones.
- **Competencial:** No es suficiente con querer tomar una decisión o decisiones, sino que el individuo se le ha de dotar de una serie de competencias y destrezas.

La toma de decisiones y la resolución de problemas son dos concepciones estrechamente ligadas, ya que, como afirma Córdoba (2004), tomar una decisión supone conocer, comprender y analizar un problema, para así poder darle solución.

Álvarez & Hernández (1998) señalan una serie de fases que considero que se pueden aplicar al proceso de toma de decisiones:

Fase de Evaluación de necesidades	Fase del diseño del plan de actuación	Fase de aplicación	Fase de evaluación
TOMAR DECISIONE SOBRE:			
<ul style="list-style-type: none"> - Ámbitos y variables a evaluar. - Criterios para la delimitación de la población destinataria. - Los métodos y técnicas de evaluación a emplear. - Pautas para la priorización de necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de programa y de oferta que se hará a los destinatarios. - Estrategia de diseño a emplear. - Metodología a utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Resultados esperables. - Condiciones para su aplicación. - Recursos a utilizar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivo de control y toma de decisiones. - Estrategia de poyo a gestores y destinatarios antes y durante la aplicación. - Sistema de seguimiento de los destinatarios después de finalizado el programa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de evaluación deseable. - Modelo de evaluación a utilizar. - Organización de la recogida de datos. - Estrategia para el análisis y la valoración de los resultados.

Toma de decisiones en el proceso de intervención por programas (tomado de Álvarez & Hernández, 1998)

La toma de decisiones, así como la resolución de problemas, son dos competencias imprescindibles que todo alumno/a debe adquirir para poder enfrentarse a la realidad educativa de manera autónoma y eficaz. En esta línea, para el desarrollo de esas competencias en el ámbito universitario es necesario la coordinación y el trabajo conjunto del profesorado Monreal & Terrón (2012).

Dentro del ámbito de la Educación física, adquieren un papel significativo, ya que la falta de participación de los alumnos en la toma de decisiones durante el desarrollo las sesiones influye de manera negativa en el desarrollo afectivo-social del propio alumno y en la adquisición de un comportamiento más autónomo (Fraile, 1991).

Finalizado el presente apartado, se pasan a analizar las teorías vinculadas con el tema en cuestión.

C. Teorías vinculadas al tema

En este apartado se analizan la toma de decisiones y la resolución de problemas como competencias fundamentales en la formación docente de los estudiantes universitarios.

De acuerdo con Monreal & Terrón (2012), el profesorado universitario se caracteriza por su excesiva individualidad, aspecto o hábito que resulta incompatible con el trabajo por competencias ya que, a diferencia de impartir conocimientos, el desarrollo de competencias requiere la colaboración del resto del profesorado.

Por lo tanto, la coordinación y el trabajo conjunto del profesorado son aspectos imprescindibles para desarrollar competencias profesionales a través de un proyecto interdisciplinar.

Este trabajo conjunto requiere organizar los conocimientos, actitudes y capacidades que debía adquirir el alumnado a partir de las competencias, con la intención de realizar una completa, adecuada y eficaz intervención profesional. La formación tanto intelectual o académica, como técnica debe de ser coherente con las funciones y competencias profesionales.

Atendiendo a las afirmaciones de estas mismas autoras, las competencias profesionales que los estudiantes deben adquirir, requieren, por un lado, la resolución de problemas reales, es decir, casos prácticos, similares a los que el alumnado encontrará al enfrentarse a la realidad educativa y que deberá resolver de forma integral. Por otro lado, el análisis de la realidad y la toma de decisiones, son necesarias para llevar a cabo cualquier tipo de acción o intervención por parte del alumnado. Además, deberán estar fundadas en los conocimientos y habilidades adquiridos.

Una vez analizados los conceptos de estilo de enseñanza, toma de decisiones y resolución de problemas, así como las características, factores y elementos de cada uno de ellos, se pasa a analizar otro aspecto: Fomentar la cooperación.

3. 4 Fomenta la cooperación.

El primero de los aspectos a revisar es el concepto y definición de las palabras clave del tema en cuestión: fomentar la cooperación.

A. Conceptos y definiciones:

El aprendizaje cooperativo, de acuerdo con Johnson, Johnson & Holubec (1999), es un tipo de aprendizaje basado en el trabajo en pequeños grupos, normalmente heterogéneos. Los componentes del grupo comparten los mismos objetivos y trabajan de forma conjunta para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros del grupo. Según Velázquez (2010), en el AC cada componente del grupo es responsable tanto de sí mismo como de sus compañeros.

Actualmente, el AC es considerado una importante estrategia de enseñanza-aprendizaje, que promueve logros a nivel académico, social y afectivo-motivacional en todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades educativas específicas (Gillies, 2006).

Sirviéndonos de las definiciones de estos autores, se puede definir el AC como un método de trabajo grupal en el que las personas se reparten las tareas con el fin de realizar una tarea determinada aún mayor, apoyándose entre ellos para conseguir realizarla con éxito.

Una vez analizado el concepto clave del tema, y la principal diferencia entre cooperación y colaboración, se pasan a analizar las características, los factores y los elementos del AC.

B. Características, factores y elementos

Dentro de esta metodología educativa, el grupo va a ser la parte esencial a través de la cual se van a desarrollar los aprendizajes. El AC siempre implica trabajo grupal, sin embargo, este debe estar muy bien estructurado con el fin de que todos los estudiantes interactúen entre sí para intercambiar información, y poder ser evaluados de forma individual, de acuerdo con el trabajo realizado (Velázquez, 2012; Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

La diferencia entre el AC y el trabajo grupal es la corresponsabilidad de cada estudiante por su propio aprendizaje, pero también y muy especialmente, por el de todos y cada uno de sus compañeros de grupo (Velázquez, Fraile & López, 2014). Cada estudiante no busca solo aprender un determinado contenido, sino que facilita la ayuda necesaria para que el resto de sus compañeros lo logre también (Dyson, 2002).

De acuerdo con el enfoque conceptual de Johnson, Johnson, & Holubec (1999), existen cinco características o elementos básicos que forman el AC:

(1) interdependencia positiva de metas: Todos los miembros del grupo están vinculados entre sí. Cada miembro necesita a los demás componentes del grupo. Sólo se tiene éxito cuando todos cumplen con su parte de la tarea.

(2) La interacción “cara a cara” o simultánea: Para lograr los objetivos previstos los estudiantes tienen que trabajar todos juntos, compartir conocimientos, ayuda y recursos. A aprender de otros y con otros

(3) responsabilidad individual: Nadie pueda adoptar una actitud pasiva. Cada miembro tiene que asumir su propia responsabilidad para conseguir los objetivos que se han asignado.

(4) Habilidades interpersonales y de equipo: Los roles que cada individuo desempeña dentro del grupo, su aceptación por parte de sus compañeros, la capacidad para afrontar y resolver conflictos, generar un buen clima de trabajo, etc. son necesarios para el buen funcionamiento del propio grupo.

(5) Autoevaluación grupal: Implica al alumnado en la evaluación del proceso de aprendizaje de su grupo. Esta evaluación, guiada por el profesor, es muy importante para tomar decisiones para futuros trabajos y para, que cada miembro, pueda llevar a cabo un análisis de la actuación que ha desempeñado en el grupo.

A continuación destacamos algunas de las ventajas de implementar el AC en las clases de Educación Física (área que nos compete), según las investigaciones de varios autores:

AUTOR/ES	VENTAJAS
(Dyson, 2001; Fernández, 2003).	Favorece las relaciones interpersonales positivas entre el alumnado y el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo.
(André, Deneuve & Louvet, 2011; Grenier, Dyson & Yeaton, 2005).	Es un excelente recurso metodológico para fomentar un clima positivo de clase que promueva la inclusión del alumnado con discapacidad
(Petersen, Johnson & Johnson, 1991).	Es un excelente recurso metodológico para fomentar un clima positivo de clase que promueva la coeducación.
(Díaz & Baraja, 1993).	Es un excelente recurso metodológico para fomentar un clima positivo de clase que promueva la inclusión de minorías étnicas.
(Marín & Blázquez, 2003; Dyson 2002).	Genera entusiasmo y aumento de la motivación del alumnado.
(Fernández, 2003).	Mejora el autoconcepto general y físico de los estudiantes.

Ventajas del AC en Educación Física (Elaboración propia)

Atendiendo a la gran cantidad de ventajas que presenta, el AC se convierte en uno de los recursos metodológicos más eficaces a la hora de promover el desarrollo académico, personal y social del alumnado.

C. Teorías vinculadas al tema

En este apartado se aborda el AC desde la perspectiva del alumnado, así como desde la perspectiva docente en relación a la manera en la que aplican esta metodología.

Investigaciones como la de González & García (2007) muestran como el alumnado percibe una mejora en su rendimiento con la práctica de AC. Además, las relaciones interpersonales entre estudiantes resultan más estables, comprometidas y profundas que en el aprendizaje tradicional. A pesar de que la carga de trabajo es mayor con el desarrollo de técnicas de AC, el alumnado reconoce que gracias a la búsqueda, el repaso, la elaboración y la exposición de actividades al resto de sus compañeros la comprensión de los contenidos de las asignaturas es mucho más fácil y eficaz. También señalan que esta metodología ayuda a mejorar la estructuración y el aprovechamiento del tiempo de trabajo, al mismo tiempo que fomenta el interés y la motivación, gracias al trabajo conjunto con sus compañeros.

Velázquez (2015), señala que el profesorado que aplica el AC en sus clases de EF parte de un planteamiento de educación integral de su alumnado, considerando tan importante la competencia motriz como el fomentar un clima de aula positivo que facilite la inclusión y participación activa de todos los estudiantes. Por tanto, las metas sociales, afectivas y motivacionales se sitúan al mismo nivel que el logro motor.

Según este estudio, son muchos los docentes que utilizan las tareas grupales y las actividades físicas cooperativas (juegos cooperativos) como recursos, los cuales identifican erróneamente como AC. Esta concepción errónea es la causa de que no profundicen adecuadamente en esta metodología.

Algunos docentes, de forma puntual, llevan a cabo algunas propuestas mediante técnicas estructuradas de AC de corta duración.

Son muy pocos los docentes que plantean procesos de AC prolongados en el tiempo, utilizando técnicas en las que el alumnado pueda organizar, desarrollar y evaluar su propio aprendizaje de forma autónoma.

Una vez analizado el concepto de AC y visto la importancia y ventajas existentes para el alumnado, nos disponemos a analizar otro aspecto: clima de aula y resolución de conflictos amistosa.

3. 5 Fomenta un buen clima de aula y la resolución amistosa de conflictos

El primero de los aspectos a revisar es el concepto y definición de las palabras clave del tema en cuestión: Fomentar un buen clima de aula y la resolución de conflictos amistosa.

A. Conceptos y definiciones:

El conflicto supone un desacuerdo en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición o incompatibilidad de intereses, necesidades, posiciones, deseos o valores. (Torrego, 2000). Para Jares (2004) el conflicto es un proceso natural, necesario y potencialmente positivo para las personas y grupos sociales.

Atendiendo a las conceptualizaciones de estos autores, el conflicto puede ser entendido como una situación en la que se presentan pensamientos, necesidades, ideas, valores, etc. contrapuestos por parte de varios individuos, resultando positiva y productiva para los mismos.

Por otro lado, la expresión conceptual “clima de aula” hace referencia a un constructo multidimensional, compuesto por una parte material: el mobiliario y la infraestructura; y por otra inmaterial, que incluye a las personas, sus características y el tipo de interacción que construye en el propio aula, destacando la interacción entre el profesor y los estudiantes y entre los estudiantes (Arón & Milicic, 2004). Otros autores como Méndez & Maciá (1989) la definen como un componente del ambiente que hace referencia a determinadas características psicosociales que actúan interdependientemente para conseguir los objetivos educativos. Biggs (2005) entiende esta expresión como *“la forma en que los estudiantes y los académicos tienden a sentir las cosas, producto de sus interacciones sociales formales e informales, lo que tendría efectos sobre el aprendizaje de los primeros”* (p.87).

Con todo ello, se puede definir el clima de aula como la atmósfera o el ambiente de trabajo generado a partir de las interacciones entre profesores y estudiantes que se dan en el aula, así como las características estructurales de la misma, y que afecta e influye en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumno.

B. Características, factores y elementos

En este apartado se analizan las características, factores y elementos del clima de aula y de la resolución de conflictos, partiendo de la evaluación formativa y su repercusión en el aula.

La evaluación formativa bien utilizada ayuda a generar procesos de autorregulación en el alumnado y mejora notablemente la convivencia en el aula (Fraile, López, Ruiz & Velázquez, 2008).

Para conseguir que la evaluación sea de carácter formativo, es fundamental llevar a cabo metodologías de aprendizaje cooperativo, que incorporen habilidades de relación social para que el alumno aprenda a cooperar eficazmente, a trabajar en equipo, a tomar decisiones, a resolver conflictos, etc., mejorando así el clima del aula (Alonso, 2007). Las actuaciones tanto del profesorado como del alumnado y las relaciones que se producen en el aula afectan al grado de comunicación y a los vínculos afectivos que se establecen, dando lugar a un determinado clima de convivencia. Un clima positivo dentro del aula constituye una gran ayuda tanto para alumnos como profesores y genera entre los alumnos motivación para el estudio y el buen desempeño académico.

Arón & Milicic (2000) señalan que un clima positivo implica buenas relaciones entre el profesor y los estudiantes, donde el docente promueve activamente la participación de sus alumnos, motivándolos y reforzándolos positivamente, además de mostrar buena disposición para resolver dudas, una actitud positiva y un buen control y manejo de las situaciones conflictivas. Por el contrario, el clima de aula negativo implica malas relaciones entre el profesor y los estudiantes, lo cual se traduce en indisciplina, mal manejo de grupo por parte del docente, escasa o nula participación de los estudiantes en labores académicas, carencia de respeto mutuo, bajas expectativas, etc., que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Méndez y Maciá (1989) se encuentran algunas de las características del clima de aula:

- Interacciones entre alumnos
- Interacciones alumnos-profesores
- Las acciones de los alumnos y profesores para la realización de trabajos
- Mejora del rendimiento.

Una vez abordado todo lo referente al clima de aula, se pasa a analizar lo referente al conflicto y su resolución de forma amistosa.

El clima de aula viene determinado, en gran medida, por la relación existente entre los alumnos y los profesores. Habitualmente esa convivencia está transversalmente recorrida por situaciones conflictivas (Jares, 2002). Sin embargo, El conflicto hay que entenderlo como algo positivo y constructivo ya que supone para el alumnado una confrontación de ideas, creencias y valores opuestos entre sí, que permiten el desarrollo de la capacidad de búsqueda de soluciones, la capacidad de diálogo y la cooperación (Torrego, 2006).

El problema del conflicto está en no saber canalizarlo de manera adecuada, pudiendo resultar destructivo. El sentimiento de competitividad, la confusión de ideas y con ella la confrontación no tolerante de las partes del conflicto, la carga emocional que está presente en los sujetos y que muchas veces logran dominar a los sujetos, el incorrecto desarrollo del diálogo (que no haya comunicación), no ceder y mantenerse siempre en la posición inicial, etc. son algunas de las razones que señala Muñoz (2001) y que propician que el conflicto llegue a ser un verdadero problema, interfiriendo negativamente en el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como afirma Jares (2004), la clave del conflicto no está en su eliminación, sino en su regulación y resolución de forma justa y no violenta. Por ello lo importante es saber educar a los alumnos desde el conflicto, otorgándoles las herramientas necesarias para afrontarlos de manera constructiva (Ortega, Mínguez & Saura, 2003) y abordarlos de forma dialógica, promoviendo modos de hacer, que lleven a negociar y a cooperar en la resolución, teniendo en cuenta las necesidades e intereses propios, así como las de los demás (Fraile et al., 2008).

Al igual que en el proceso de evaluación formativa, uno de los aspectos clave para la resolución de conflictos en el aula es implicar al alumnado en la regulación de los mismos y en el desarrollo de mayores niveles de responsabilidad personal y social (Fraile et al., 2008).

C. Teorías vinculadas al tema

En este apartado se analiza la importancia de las dinámicas interactivas y el papel de las mismas en la conformación del clima de aula (universitario en este caso); así como la resolución de conflictos desde la perspectiva y consideraciones del alumnado.

Pereira (2010), señala que los factores y características del docente inciden directamente sobre el clima generado en el aula. Sus características de personalidad, su concepto de aprendizaje, las estrategias que utilice, el modo en que asume o no las emociones y sentimientos en la dinámica de aula, constituyen factores determinantes del clima de la misma. Esta misma autora considera la presencia de esas emociones y sentimientos la base para generar un ambiente de aprendizaje humanizado y con un claro sentido de formación y desarrollo integral del estudiantado y también del profesorado.

También afirma que las dinámicas interactivas, en las que juegan un papel importante los participantes (profesores y alumnos), los contenidos, las estrategias de aprendizaje y, en especial, el clima de aula (positivo o negativo), son de vital importancia para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si el clima de aula se caracteriza por ser democrático, se espera que permita un sano intercambio entre estudiantes y entre ellos y sus docentes.

Por otro lado, de acuerdo con Maquiló, Izquierdo & Gómez (2012), desde una perspectiva positiva, el conflicto facilita la aceptación y el reconocimiento del otro, favoreciendo la integración del grupo-clase en un espacio común. Estos autores afirman que la mayoría del alumnado aborda una situación conflictiva desde una concepción positiva frente a la negativa. Además, destacan la importancia de la intervención educativa y consideran primordial la mejora de la convivencia dentro del aula para resolver conflictos. En este sentido es necesario que el grupo-clase adopte una conciencia de grupo para lograr una óptima convivencia en el aula y óptimos resultados en el aprendizaje.

A modo de conclusión, se puede decir que en el aula se generan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todos los factores, elementos y características mencionados anteriormente condicionan el tipo de clima existente y convierten el aula en un espacio que va más allá de lo físico, que engloba hechos, acciones y relaciones.

4. PROPUETA DE INTERVENCIÓN

4.1 Introducción

A lo largo de este capítulo se describen los pasos que se han seguido en la propuesta de intervención con el alumnado.

En primer lugar, se describe el contexto educativo en el que se ha llevado a cabo la propuesta, haciendo referencia tanto a la institución como al alumnado objetos de estudio. A continuación se describen los objetivos planteados para la propuesta, tanto generales como específicos. En el siguiente apartado aparece una descripción detallada del diseño del plan de trabajo. Para finalizar el capítulo, se hace mención a los instrumentos y procedimientos que han permitido la recogida de datos y han posibilitado dicha intervención.

4.2 Contexto educativo

4.2.1 Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.

El presente estudio se ha llevado a cabo en la Facultad de Educación y Trabajo Social, durante el desarrollo de una de las asignaturas de la mención de Educación Física (Grado en Educación Primaria): Expresión y comunicación corporal. Asignatura impartida, durante el presente curso 2015/2016 entre finales de febrero y finales del mes de mayo, por el profesor Antonio Fraile Aranda, coordinador y supervisor de dicho estudio.

La Facultad de Educación y Trabajo Social tiene su origen con la fusión de la Facultad de Educación y la Escuela Universitaria de Trabajo Social. Ambos centros universitarios cuentan con una larga historia y una amplia proyección social y académica en el ámbito vallisoletano y castellanoleonés.

La Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid tiene una amplia oferta de estudios en el ámbito de la educación y el trabajo social. La formación reglada a través de sus títulos universitarios así como la amplia oferta de cursos de posgrado y de especialización, convierten a este centro en un importante foco de actividad e innovación.

4.2.2 El alumnado objeto de estudio

El estudio ha ido dirigido a los estudiantes universitarios que durante el presente año académico (2015/2016) han cursado la asignatura de Expresión y comunicación corporal: un total de 50 estudiantes (las variables de edad y sexo no son relevantes en este estudio).

4.3 Objetivos

En este apartado se recogen los objetivos del estudio, tanto generales como específicos.

Objetivos generales:

- Conocer los aspectos más y menos valorados de las intervenciones de los estudiantes, las causas de los aspectos menos valorados, así como las propuestas para la mejora de la práctica docente.
- Elaborar una propuesta de Rúbrica a partir de los resultados obtenidos

Objetivos específicos:

- Identificar los aspectos más valorados de la actividad docente de los estudiantes
- Identificar los aspectos menos valorados de la actividad docente de los estudiantes
- Identificar las causas de los aspectos menos valorados
- Identificar las propuestas para la mejora de la práctica docente de los estudiantes

4.4 Diseño del plan de trabajo

Después de tener claro el tema a trabajar en el presente estudio y concretar los objetivos que se pretenden alcanzar, el siguiente paso fue recopilar información y revisar documentos concretos, necesarios para poner en marcha el plan de trabajo.

Para esta labor, se recurrió en primer lugar al instrumento de coevaluación externa, empleado en la asignatura de Expresión y comunicación corporal durante el presente curso 2015/2016 para evaluar la práctica docente de los estudiantes. Este instrumento es

una Rúbrica elaborada por profesores de la Universidad de Valladolid y de la Facultad de Ciencias del Deporte de Huesca, Universidad de Zaragoza.

Como se refleja en el marco teórico, esta propuesta se cimienta sobre los cinco ítems o apartados que conforman la Rúbrica mencionada anteriormente:

- Comunica de forma activa y motiva
- Diseña y aplica actividades de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa
- Estilos de enseñanza. Favorece la libertad, la toma de decisiones y la reflexión
- Fomenta la cooperación
- Fomenta un buen clima de aula y la resolución amistosa de conflictos

A continuación se mencionan una serie de aspectos que han sido fundamentales para el diseño del plan de trabajo, relacionados con el personal que participa e influye en la investigación y con la secuenciación de la misma.

Personas que intervienen en la investigación:

- Los estudiantes de 3º del Grado en Educación Primaria: mención en Educación Física, de la asignatura de Expresión y comunicación corporal, son los que realizan las intervenciones, desempeñando el rol de alumnos-participantes, maestros y observadores. Son los propios estudiantes (en función de observadores) quienes responden al formulario de coevaluación atendiendo a los aspectos más y menos valorados de las intervenciones, las causas de los aspectos menos valorados y las posibles propuestas de mejora
- Antonio Fraile Aranda: Profesor de la asignatura y tutor de la Universidad que orienta y coordina este estudio.
- Actuando como colaborador y observador el estudiante: José Luis Aparicio colaborador del profesor de la asignatura

Secuenciación:

- Las clases se imparten los miércoles, jueves y viernes de 12:00 a 14:00. Para el desarrollo de la asignatura el profesor divide la clase en grupos de trabajo en función de los temas y contenidos que engloba la expresión corporal (un total de 8 grupos). Cada semana, el grupo de expertos correspondiente al tema asignado lleva a cabo su sesión práctica. Es en esta sesión, donde las intervenciones de todos y cada uno de los miembros del grupo de expertos son evaluadas por los observadores del resto de grupos, tomando como referencia el instrumento de coevaluación externa (Rúbrica). Al final de cada sesión, los observadores de cada uno de los miembros del grupo de expertos se reúnen para realizar una valoración global y conjunta de las capacidades que el alumno, en función de maestro, ha demostrado, señalando los aspectos más y menos valorados, las causas de los aspectos menos valorados y añadiendo posibles propuestas para mejorar su práctica. Al finalizar la asignatura, cada estudiante tiene su propio formulario de coevaluación con los aspectos mencionados anteriormente. Todos ellos (hasta un total de 50 formularios) han servido para recopilar los datos del estudio.

4.5 Instrumentos y procedimientos de recogida de datos

Como se menciona en el apartado anterior, la propuesta de intervención surge del trabajo realizado por profesores de la Universidad de Valladolid y de la Universidad de Zaragoza. La Rúbrica que elaboran es utilizada por los estudiantes para evaluar dichas capacidades entre: Excelente (E), Admirable (A), Mejorable (M) y Amateur (X). A cada una de estas referencias se le ha otorgado un valor numérico:

- Excelente: 2 puntos
- Admirable: 1'5 puntos
- Mejorable: 1 punto
- Amateur: 0'5 puntos

Durante la clase práctica, el grupo de expertos correspondiente lleva a cabo una sesión en la que cada miembro desarrolla una actividad. Para cada actividad (y por

consiguiente para cada alumno), hay un grupo de observadores, formado por un miembro del resto de grupos. Como ya se ha mencionado, al finalizar la sesión los grupos de observadores se reúnen para realizar una valoración y evaluación conjunta del alumno observado. Para la recogida y recopilación de datos, el instrumento que se utiliza es un formulario de coevaluación con cuatro preguntas (Ver Anexo 2):

1. Describe los aspectos más valorados de la intervención del profesor.
2. Describe los aspectos menos valorados de la intervención del profesor.
3. Analiza y describe las posibles causas de los aspectos menos valorados.
4. Haz una propuesta para que el profesor pueda mejorar su práctica

En ese mismo formulario hay un apartado final en el que se recoge la valoración global de la práctica, haciendo una media entre las valoraciones que han recogido los observadores sobre las capacidades del estudiante.

Al finalizar la asignatura, se han recogido los formularios de coevaluación de todos los estudiantes. A partir de ahí se ha llevado a cabo un trabajo de recopilación, agrupamientos y síntesis de los datos obtenidos, los cuales vienen reflejados en el siguiente capítulo.

5. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados que se han obtenido a partir de las respuestas de los de los estudiantes de la asignatura de Expresión y comunicación corporal, a los indicadores del formulario de coevaluación; en lo referente a los aspectos más y menos valorados de todas las intervenciones (actividades llevadas a cabo), las causas de los aspectos menos valorados, así como las propuestas para la mejora de la práctica.

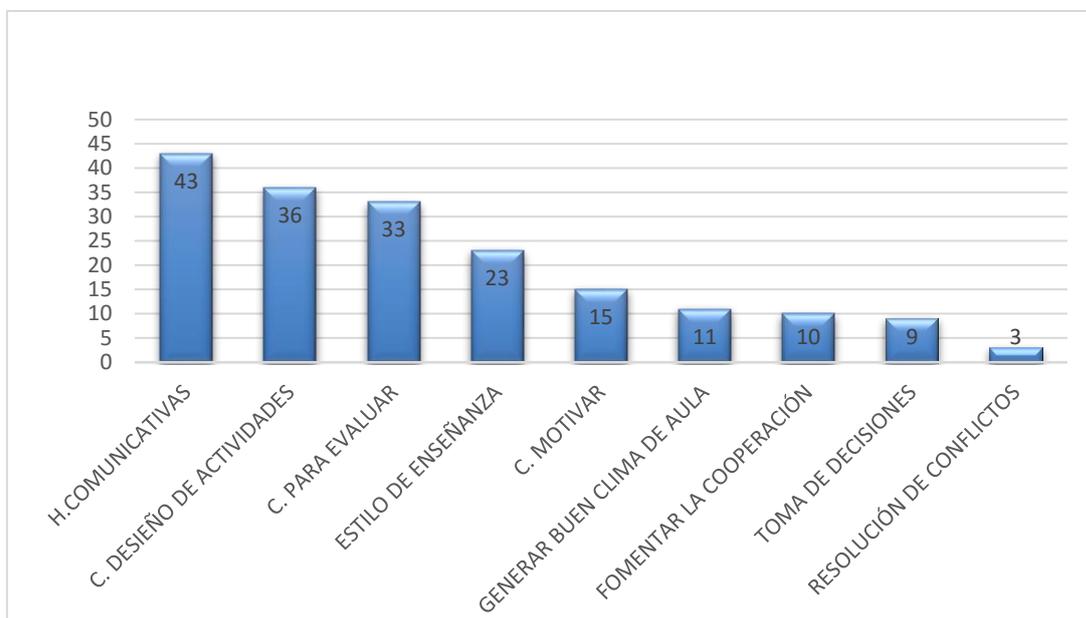
Tablas y gráficos de los resultados realizados con las respuestas a las preguntas del formulario de coevaluación.

5.1 Aspectos más valorados por los observadores

Tabla 1. Aspectos más valorados por los observadores de la intervención del alumnado, asumiendo el rol de profesor.

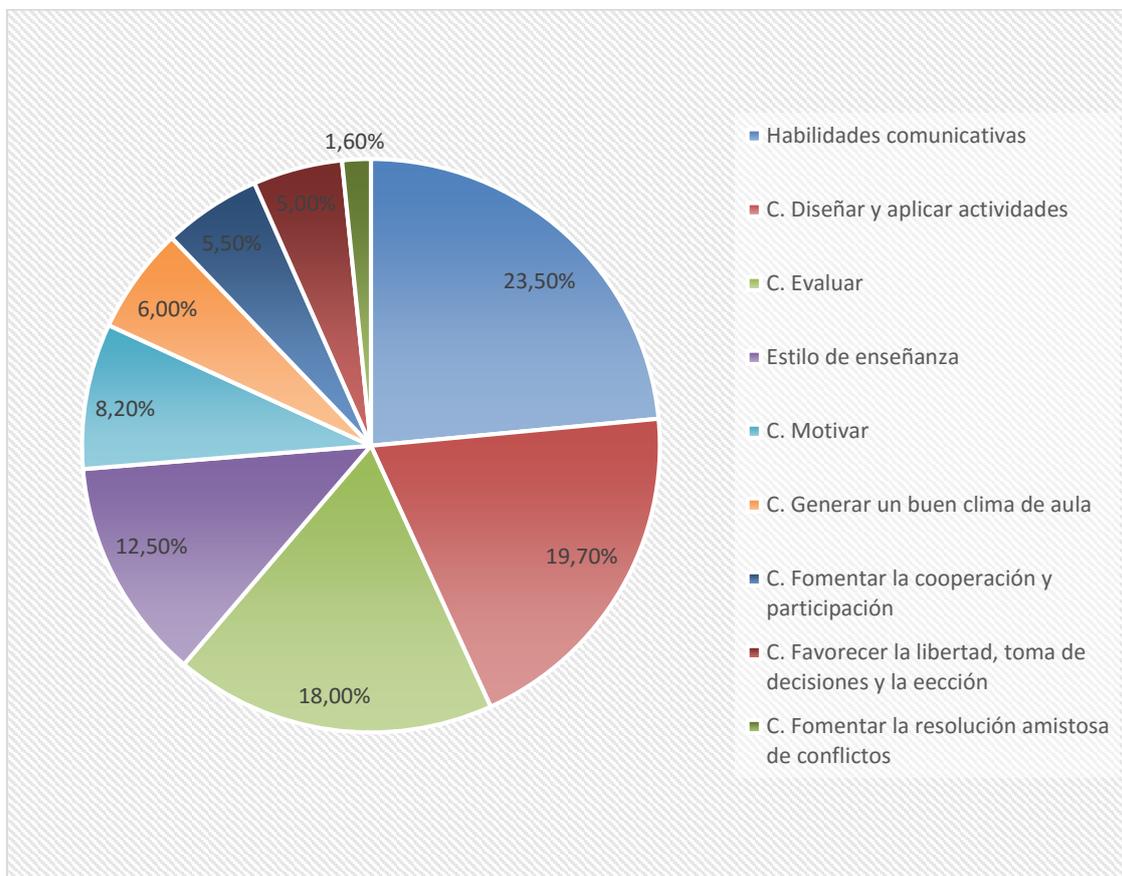
ASPECTOS MÁS VALORADOS	RESPUESTAS Total: 183	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
1. Habilidades comunicativas. explicaciones claras y tono de voz adecuado	43	23'5%
2. Capacidad de diseñar y aplicar actividades de enseñanza-aprendizaje	36	19'7%
3. Capacidad para evaluar	33	18%
4. Estilo de enseñanza	23	12'5%
5. Capacidad para motivar	15	8'2%
6. Capacidad para generar un buen clima de aula	11	6%
7. Capacidad para fomenta la cooperación y participación	10	5'5%
8. Capacidad para favorecer la libertad, toma de decisiones y la elección	9	5%
9. Capacidad para fomentar la resolución amistosa de conflictos	3	1'6%

Gráfico de columnas 1. Aspectos más valorados por los observadores de la intervención del alumnado, asumiendo el rol de profesor.



En el gráfico de columnas 1 se puede observar como las respuestas ofrecidas por los estudiantes al apartado de aspectos más valorados son muy dispares. Por un lado nos encontramos que la respuesta que se repite mayor número de veces (43) hace referencia a las habilidades comunicativas, seguida de la capacidad de diseñar y aplicar actividades de enseñanza-aprendizaje y la capacidad para evaluar (respuestas que aparecen 36 y 33 veces, respectivamente). Por otro lado, en el otro extremo, dentro de los aspectos más valorados, las respuestas que se repiten un menor número de veces hacen referencia a la capacidad para generar un buen clima de aula (11), para fomentar la cooperación (10), para favorecer la libertad, toma de decisiones y la elección (9) y para fomentar la resolución amistosa de conflictos (3). También, dentro de este apartado, el estilo de enseñanza y la capacidad para motivar son respuestas que se han repetido un total de 23 y 15 veces, respectivamente.

Gráfico circular 1. Aspectos más valorados por los observadores de la intervención del alumnado, asumiendo el rol de profesor.



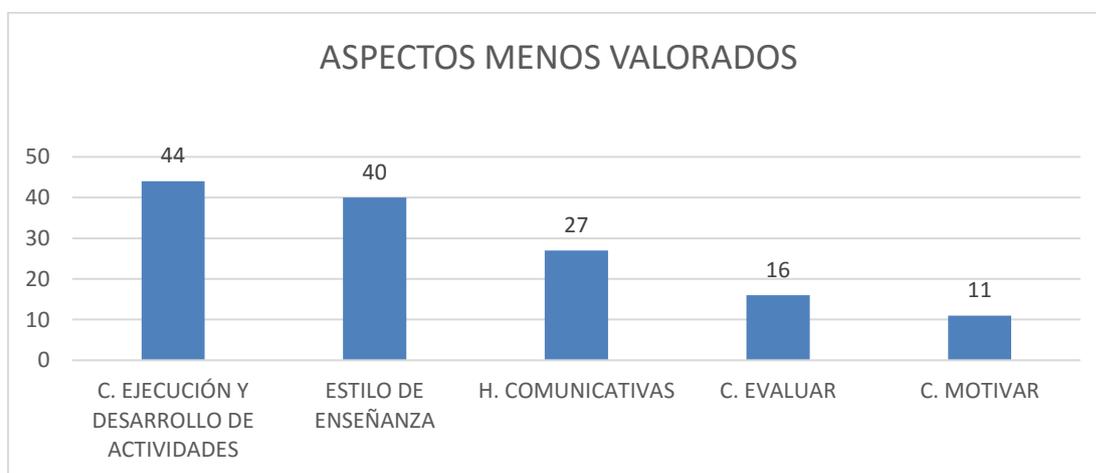
En el gráfico circular 1, se observa como el alumnado universitario valora positivamente y destaca con claridad las habilidades comunicativas, en relación a que las explicaciones sean claras, concisas y el tono de voz del profesor adecuado (23'5%). A la hora de llevar a cabo una actividad de enseñanza-aprendizaje, también consideran de gran importancia la capacidad para diseñarla, atendiendo al cumplimiento de los objetivos y al buen uso del material, espacio y agrupamientos (19'7%). Otro aspecto que sigue muy de cerca al anterior es la capacidad para evaluar (18%), es decir, la habilidad para dar pautas e indicaciones y proponer feedback. La actitud del docente, su capacidad para el control del grupo clase, su habilidad para introducir variantes en función de las circunstancias, así como favorecer la libertad y la toma de decisiones, también son desatacadas positivamente (12'5%). El resto de respuestas recogida se ubican por debajo del umbral del 10% y, aunque son valoradas de manera positiva, los estudiantes no las consideran de igual importancia que las anteriores.

5.2 Aspectos menos valorados por los observadores

Tabla 2. Aspectos menos valorados por los observadores de la intervención del alumnado, asumiendo el rol de profesor.

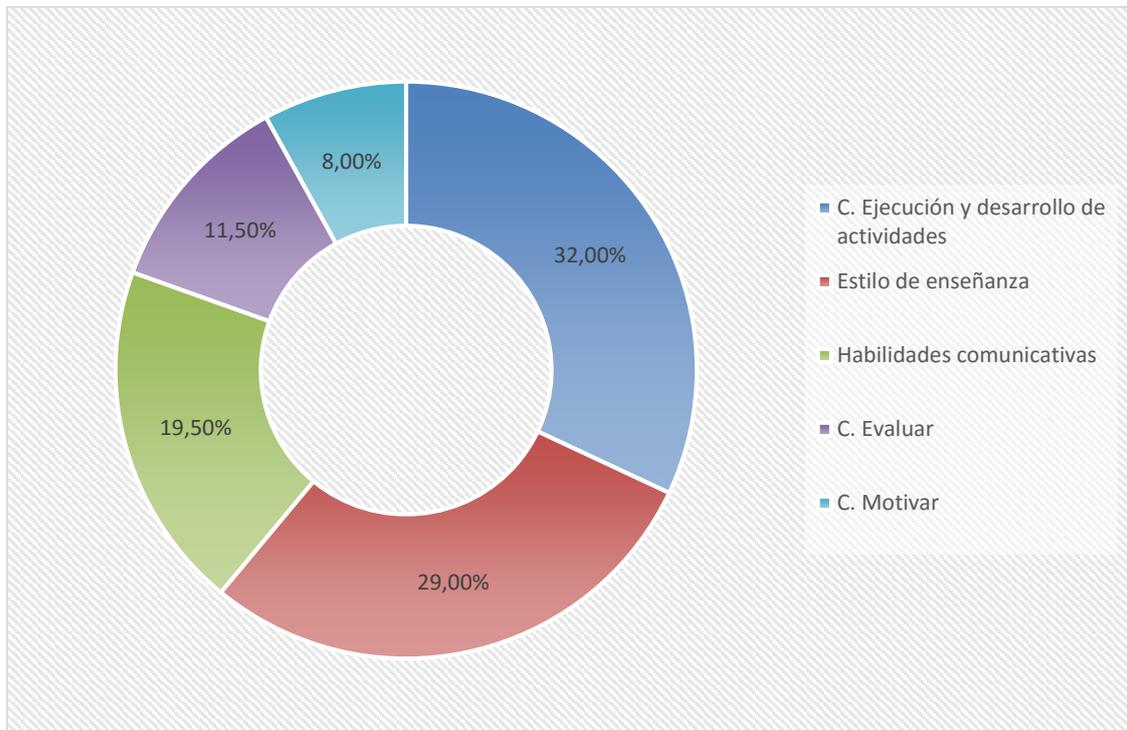
ASPECTOS MENOS VALORADOS	RESPUESTAS Total: 138	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
1. Capacidad de ejecución y desarrollo de actividades	44	32%
2. Estilo de enseñanza	40	29%
3. Habilidades comunicativas. explicaciones extensas y tono de voz inadecuado	27	19'5%
4. Capacidad para evaluar	16	11'5%
5. Capacidad para motivar	11	8%

Gráfico de columnas 2. Aspectos menos valorados por los observadores de la intervención del alumnado, asumiendo el rol de profesor



En el gráfico de columnas 2, se puede observar que en la valoración y en la evaluación de la actividad docente, los estudiantes han señalado (en un total de 44 veces) que el aspecto menos valorado del conjunto de intervenciones ha sido la capacidad para ejecutar y desarrollar la propia actividad. Otra respuesta bastante repetida ha sido el estilo de enseñanza (40 veces). Dentro de este apartado también aparecen las habilidades comunicativas (27), la capacidad para evaluar, (16) y la capacidad para motivar (11).

Gráfico circular 2. Aspectos menos valorados por los observadores de la intervención del alumnado, asumiendo el rol de profesor



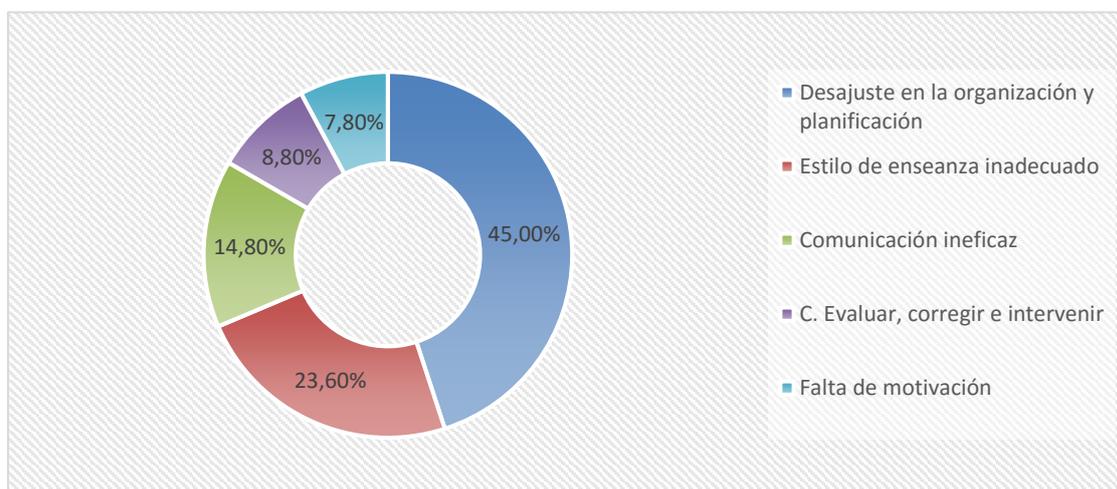
Como se puede observar en el gráfico circular 2, los datos son muy dispares, al igual que aquellos obtenidos en los aspectos más valorados. La capacidad de ejecución y desarrollo de actividades, junto con el estilo de enseñanza, son dos de los principales aspectos menos valorados por el alumnado universitario. Ambos acaparan más del 50% de las respuestas de los estudiantes, con un índice de respuesta del 32% y 29% respectivamente. En el polo opuesto se puede observar como la capacidad para motivar y evaluar son valoradas negativamente (8% y 11'5% respectivamente). Las habilidades comunicativas también son uno de los aspectos menos valorados (19'5%).

5.3 Causas expuestas por los estudiantes de los aspectos menos valorados

Tabla 3. Causas expuestas por los estudiantes de los aspectos menos valorados.

CAUSAS DE LOS ASPECTOS MENOS VALORADOS	RESPUESTAS Total: 102	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
1. Desajuste en la organización y planificación	46	45%
2. Estilo de enseñanza inadecuado	24	23'6%
3. Comunicación ineficaz	15	14'8%
4. Capacidad para evaluar, corregir e intervenir	9	8'8%
5. Falta de motivación	8	7'8%

Gráfico circular 3. Causas expuestas por los estudiantes de los aspectos menos valorados.



Como se observa en la tabla 3, los estudiantes consideran que la principal causa de los aspectos menos valorados es el desajuste en la organización y planificación de la actividad (45%). Los aspectos menos valorados se deben, principalmente, a un mal planteamiento de la actividad, a la mala gestión del tiempo, la falta de recursos o la mala gestión de los mismos, así como una distribución y agrupamiento de los alumnos inadecuados. El segundo aspecto menos valorado es el estilo de enseñanza, ya que los

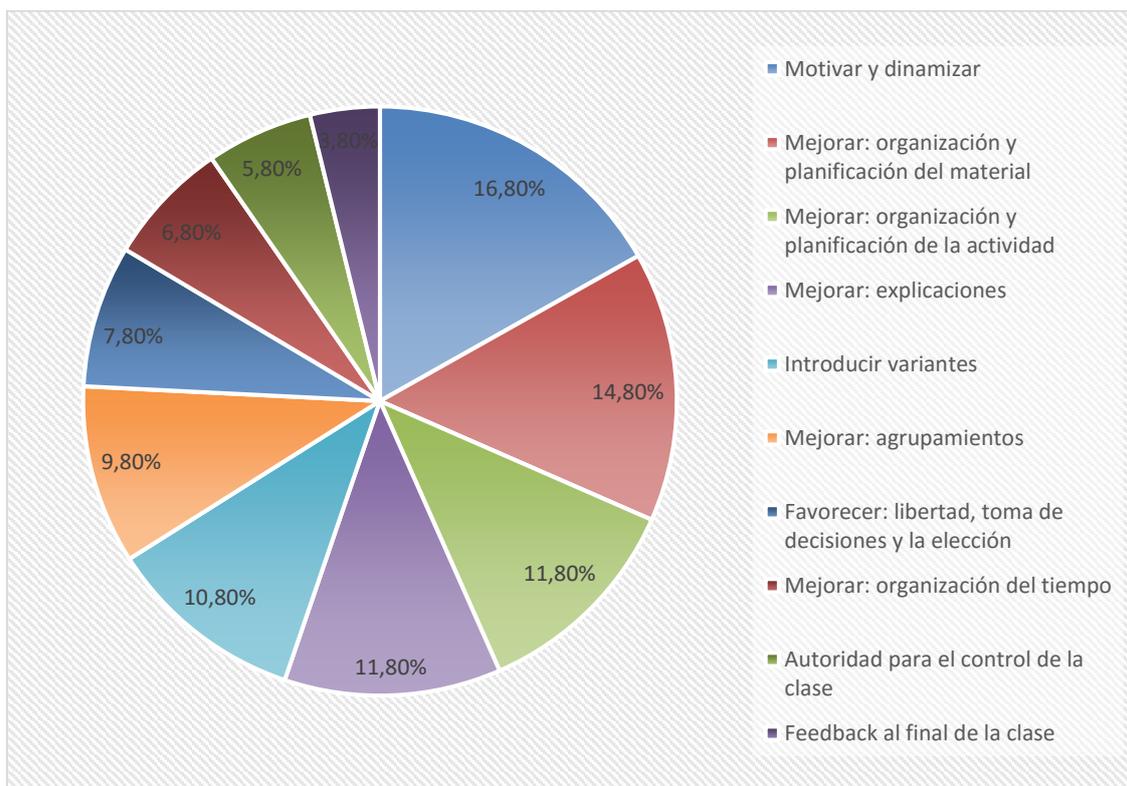
estudiantes lo consideran inadecuado (23'6%): falta de autoridad y de control, nervios y timidez, pasividad del docente y/o presencia (en algunos caso excesiva) del mando directo. Las habilidades comunicativas son otro de los aspectos menos valorados debido a que la comunicación es ineficaz (14'8%): las explicaciones son muy extensas, el tono de voz es lineal y monótono, el docente habla y da pautas mientras suena la música, lo que provoca que muchos alumnos no capten bien el mensaje. Entre las causas menos resaltadas están la capacidad para evaluar, corregir e intervenir (8'8%) y la falta de motivación hacia el alumnado (7'8%)

5.4 Propuestas expuestas por los estudiantes para la mejora de su práctica docente.

Tabla 4. Propuestas para la mejora de la práctica docente.

PROPUESTA DE MEJORA	RESPUESTAS Total: 102	PORCENTAJE DE RESPUESTAS
1. Motivar y dinamizar más la clase	17	16'8%
2. Mejorar la organización y planificación del material	15	14'8%
3. Mejorar la organización y planificación de la actividad	12	11'8%
4. Mejorar las explicaciones	12	11'8%
5. Introducción de variantes	11	10'8%
6. Mejorar la organización de los agrupamientos	10	9'8%
7. Favorecer la libertad, toma de decisiones y la elección	8	7'8%
8. Mejorar la organización respecto al tiempo	7	6'8%
9. Autoridad para el control de a clase	6	5'8%
10. Dar feedback al final de clase	4	3'8%

Gráfico circular 4. Propuestas para la mejora de la práctica docente.



Como se puede observar en la gráfica circular 4, las propuestas para mejorar la práctica docente son muy variadas. A pesar de que el aspecto menos valorado es la capacidad de ejecución y desarrollo de actividades, como consecuencia de los desajustes en la organización y planificación de la misma, los estudiantes de la asignatura consideran como principal aspecto de mejora motivar más al alumnado y dinamizar más la clase (16'6%). En segundo y tercer lugar se observan propuestas de mejora en relación con la organización y planificación del material (organizar mejor el material a utilizar, buen uso del mismo, introducción de otros materiales más acordes con la actividad o juego) y de la actividad (plantear los objetivos principales de manera clara, llevar un guión de la actividad con la estructura y las pautas, ensayar la actividad con sus compañeros) con un índice de respuesta de 14'8% y 11'8% respectivamente. Entre las principales propuestas de mejora también destacan la mejora en las explicaciones (11'8%) y la introducción de variantes (10'8%).

5.5 Propuesta personal de Rúbrica

La propuesta personal de Rúbrica surge a partir de las observaciones que anteriormente se han ido exponiendo (ver Anexo 3).

Su origen parte de un trabajo realizado por profesores de la Universidad de Valladolid y de la Universidad de Zaragoza. Como ya se ha mencionado en el capítulo anterior, la Rúbrica elaborada por profesores de dichas Universidades ha sido utilizada en la asignatura de Expresión y comunicación corporal durante el presente curso 2015/2016, para evaluar la actividad docente de los estudiantes, y ha servido de base para elaborar una propuesta personal de Rúbrica.

La Rúbrica propuesta contiene los siguientes apartados:

- Comunica de forma activa y motiva
- Diseña y aplica actividades de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa
- Estilos de enseñanza. Favorece la libertad, la toma de decisiones y la reflexión
- Fomenta la cooperación
- Fomenta un buen clima de aula y la resolución amistosa de conflictos

6. DISCUSIÓN

En este apartado se analizan y relacionan los datos obtenidos, reflejados en el capítulo de resultados, con los contenidos expuestos en el marco teórico que hagan referencia a cada uno de los aspectos del objeto de estudio.

Antes de comenzar el presente capítulo, es conveniente señalar los principales objetivos de esta investigación, a modo de recordatorio:

- Conocer los aspectos más y menos valorados de las intervenciones de los estudiantes, las causas de los aspectos menos valorados, así como las propuestas para la mejora de la práctica docente.
- Elaborar una propuesta de Rúbrica a partir de los resultados obtenidos

Además de estos dos objetivos generales, nos encontramos con otros objetivos de carácter más específico, en los cuales se centra también nuestra valoración.

6.1 Valoración sobre los aspectos más valorados observados por los alumnos

El primer objetivo específico que se menciona es **identificar los aspectos más valorados de la actividad docente de los estudiantes.**

En relación con el primer punto del tema de estudio, la capacidad para comunicar (habilidades comunicativas) y la capacidad para motivar adquieren una valoración e importancia muy desigual (23'5% y 8'2% respectivamente).

En la tabla 1 se observa que el aspecto más valorado por los estudiantes es la capacidad comunicativa, la cual consideran de vital importancia. Estas afirmaciones coinciden con las de Blázquez (2013), quien señala que la habilidad para comunicar y el dominio de la misma, constituyen una de las claves del éxito de los maestros.

Domingo et al. (2010), realizaron una investigación cuyos resultados revelan cuáles son las carencias que muestran los estudiantes universitarios en habilidades comunicativas. En lo referente a la transmisión de información (capacidad de emisor), el 43'9% de los estudiantes consideran que sus habilidades son insuficientes, mientras que el 40'3% admiten un dominio suficiente de las mismas. En el presente estudio la habilidad para

transmitir un mensaje y más concretamente para explicar adecuadamente una actividad, acapara el 23'5% de las respuestas de los estudiantes.

En referencia al segundo punto del tema de estudio: Diseña y aplica actividades de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa; los datos obtenidos son muy similares. La capacidad para planificar actividades y la capacidad para evaluar se sitúan en el segundo y tercer puesto de los aspectos más valorados con un índice de respuesta del 19'7% y 18% respectivamente (Tabla 1).

En relación a la planificación de actividades, Cooper (1999) afirma que de esta capacidad dependerá el éxito de nuestra labor como docentes. Sin embargo, los estudiantes objeto de nuestro estudio discrepan. Aunque está muy valorada, consideran que las habilidades comunicativas son la clave de éxito: 43 respuestas frente a 36 (gráfica de columnas 1).

Atendiendo a la definición del autor del presente estudio, la evaluación formativa es un proceso de evaluación caracterizado por involucrar al propio alumnado en el mismo, con el fin de mejorar su aprendizaje. Se desarrolla a partir del feedback, de la coevaluación y la autoevaluación (López, 1999; Fraile, 2004); procedimientos que han sido habituales durante y después de la práctica docente. La capacidad para evaluar es considerada como uno de los aspectos más importantes (18%), debido en gran parte, a la función y beneficios del feedback. Los estudiantes resaltan la importancia y valoran positivamente el poder implicarse y poner en práctica su capacidad o habilidad para evaluar. Además, y atendiendo a los resultados obtenidos en el estudio de Fraile et al. (2013), el rendimiento académico puede considerarse alto cuando se aplican sistemas de evaluación formativa, con un 83% de aptos, y porcentajes muy bajos de no presentados (8%) y suspensos (9%).

El siguiente punto del tema de estudio hace referencia a los estilos de enseñanza y a la capacidad para favorecer la libertad, toma de decisiones y la elección. Al igual que sucede con las habilidades comunicativas y la capacidad para motivar, los datos obtenidos en referencia a este punto son muy dispares: 23 respuestas (12'5%) frente a 9 (5%).

Según los datos obtenidos, el estilo de enseñanza es otro de los aspectos más importantes dentro del apartado de aspectos valorados. Aunque en la práctica docente, el ser un buen comunicador, planificar y aplicar tu actividad adecuadamente y evaluar los aprendizajes están por encima, es decir, están mejor valorados, los estudiantes reconocen el carácter personal de cada maestro en su estilo de enseñanza. Las necesidades, creencias y comportamientos que cada profesor expresa en sus clases, marcan un estilo propio (Grasha, 1994).

Por otro lado, la capacidad para fomentar la libertad y la toma de decisiones es un aspecto valorado pero considerado poco relevante en la práctica docente. Sin embargo, estos datos contrastan con el trabajo de Monreal & Terrón (2012), quienes afirman que la toma de decisiones es una competencia fundamental en la formación docente de los estudiantes universitarios. Todo alumno/a debería adquirirla para poder enfrentarse a la realidad educativa de manera autónoma y eficaz. Sin embargo, y siguiendo las líneas de estudio de estas dos autoras, trabajar y desarrollar esta competencia no es una tarea sencilla: debe partir de los conocimientos o habilidades adquiridos por parte del alumnado y requiere coordinación y trabajo conjunto del profesorado.

Otro punto del tema de estudio hace referencia a la capacidad para fomentar la cooperación. Los datos obtenidos revelan que esta capacidad, aunque bien valorada, no es imprescindible para el desarrollo de la práctica docente (5'5%). Sin embargo, estos datos contrastan con investigaciones como la de González & García (2007), en la que los estudiantes valoran muy positivamente el AC como estrategia de enseñanza-aprendizaje. En dicha investigación los estudiantes perciben una mejora en su rendimiento con la práctica de AC. Además, consideran que las relaciones interpersonales entre estudiantes resultan más estables, comprometidas y profundas que en el aprendizaje tradicional.

Son varios los autores que destacan las ventajas de implementar el AC en las clases de Educación Física: favorece las relaciones interpersonales entre el alumnado y el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo (Fernández, 2003), promueve la inclusión del alumnado con discapacidad (Grenier, Dyson & Yeaton, 2005) y de minorías étnicas (Díaz & Baraja, 1993), promueve la coeducación (Petersen, Johnson & Johnson, 1991), genera motivación en el alumnado (Marín & Blázquez, 2003) y mejora el autoconcepto general y físico de los estudiantes (Fernández, 2003).

Para cerrar este apartado, las dos últimas capacidades a las que se hace referencia en el tema de estudio son: la capacidad de generar un buen clima de aula y la capacidad de fomentar la resolución de conflictos. De acuerdo con la opinión de los estudiantes, generar un buen clima de aula y fomentar unas condiciones óptimas de trabajo está mejor valorado que los esfuerzos del maestro para que su grupo de alumnos resuelva posibles incidencias/conflictos que puedan surgir durante la práctica, de manera pacífica y dialogada: 11 respuestas (6%) frente a 3 (1'6%).

Generar un clima de aula positivo está bien valorado por los estudiantes. En esta línea, Arón & Milicic (2000) señalan la importancia del clima de trabajo generado dentro del aula, el cual constituye una gran ayuda para el alumnado y el profesorado, ya que implica buenas relaciones interpersonales entre ellos. Además, incide positivamente en la participación y motivación del alumnado. Según Pereira (2010), las características personales del docente juegan un papel fundamental sobre el clima generado en el aula. En la práctica docente, atendiendo a las afirmaciones de esta autora, proponer actividades dinámicas e interactivas va a fomentar la motivación y participación del alumnado en las mismas, lo que a su vez va a generar un clima de trabajo óptimo. Por este motivo son consideradas de vital importancia para el adecuado desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo que se refiere al conflicto y su resolución de forma pacífica, los datos obtenidos nos llevan a mencionar a Maquiló, Izquierdo & Gómez (2012). Lo más importante es afrontar los conflictos desde una perspectiva positiva. Aunque la capacidad para resolver conflictos de manera amistosa está bien valorada, el nivel de importancia que la otorgan los estudiantes no coincide con la valoración de estos tres autores, quienes la consideran fundamental para mejorar las relaciones sociales entre alumnos y, por tanto, la convivencia dentro del aula.

Partiendo de los resultados obtenidos y las afirmaciones de algunos autores, a modo de conclusión, se puede decir que todas y cada una de las capacidades mencionadas anteriormente adquieren un nivel de importancia considerable. Todas ellas contribuyen a que nuestra práctica docente sea adecuada y eficaz. Sin embargo, y en orden de prioridades, los estudiantes universitarios consideran más importante la actividad en sí, la explicación de la misma y la capacidad para evaluarla, que los otros aspectos o factores que aparecen durante el desarrollo de la práctica

6.2 Valoración sobre los aspectos menos valorados observados por los alumnos

El segundo objetivo específico al que se hace mención es **identificar los aspectos menos valorados de la actividad docente de los estudiantes.**

Tal y como se observa en la tabla 2, con un total de 44 respuestas (sobre 138), índice del 32%, la capacidad de ejecución y desarrollo de actividades se presenta como el aspecto menos valorado por los observadores. Las actividades son inapropiadas, pasivas y monótonas. Villalobos (2003), en su trabajo enfocado en la importancia que tienen algunas actividades de enseñanza-aprendizaje, destaca aquellas que sean dinámicas y creativas y que motiven la participación y reacción del estudiante. Por tanto, y en coincidencia con las afirmaciones de este autor, los estudiantes objeto de este estudio han valorado negativamente la mayoría de actividades llevadas a cabo durante las intervenciones, al no ser actividades ni adecuadas, ni dinámicas, ni activas, ni motivantes.

El segundo aspecto menos valorado del conjunto de intervenciones ha sido el estilo de enseñanza (29%). De acuerdo con Viciano & Delgado (1991), el estilo de enseñanza de un profesor va a estar condicionado por las instrucciones e indicaciones que dé, por el tipo de actividad, por la participación y motivación del alumno, etc. Si la actividad es inadecuada y no fomenta la participación ni la motivación del alumnado (Tabla 2, primer aspecto menos valorado, referente a la ejecución y desarrollo de la actividad) y las indicaciones e instrucciones son mejorables (Tabla 2, tercer aspecto menos valorado, referente a habilidades comunicativas) los estudiantes consideran que el estilo es inadecuado.

Las habilidades comunicativas también son valoradas negativamente por los estudiantes (19'5%). Tal y como afirma Blázquez (2013), comunicar no es solo transmitir (de forma verbal) el mensaje al alumno. La comunicación no verbal juega también un papel importante (espacios, movimientos, gestos, etc.). Por tanto, las explicaciones demasiado extensas, las cuales conllevan un exceso de información que provoca que el alumnado no preste atención, se distraiga y no conciba la totalidad del mensaje; el tono de voz lineal y la escasez de gestos y movimientos, provoca que la capacidad para comunicar sea una de los aspectos menos valorados.

La capacidad para evaluar también es uno de los aspectos menos valorados de la práctica docente: 16 respuestas (de un total de 138), índice del 11'5%. Aunque esta capacidad es considerada como uno de los aspectos más valorados, factores como las escasas intervenciones e indicaciones y el feedback mejorable o inexistente provocan además que sea una capacidad valorada negativamente por los observadores. Dentro de los procedimientos habituales en este tipo de evaluación: feedback, coevaluación y la autoevaluación (López, 1999; Fraile, 2004), el primero de ellos es considerado el más importante por parte de los estudiantes. El hecho de no proponer feedback o realizar un feedback mejorable hace que esta capacidad sea valorada de forma negativa

La capacidad para motivar es el último de los aspectos menos valorados. Tal y como afirma Alonso (2002), la motivación es un fenómeno complejo que requiere, por parte del docente, conocer las necesidades e intereses de sus alumnos. En este sentido los observadores de la práctica no valoran esta capacidad positivamente, al ser insuficiente y motivar sin conocer bien las preferencias de los alumnos.

A modo de conclusión, se puede observar como las afirmaciones y teorías expuestas por diversos autores, en relación a todas y cada una de las capacidades mencionadas, contrastan con los datos obtenidos en este apartado.

6.3 Valoración sobre las causa de los aspectos menos valorados

El tercer objetivo específico al que se hace mención es **identificar las causas de los aspectos menos valorados**.

Como se observa en la tabla 3 del capítulo de resultados, los aspectos menos valorados por los observadores son debidos, principalmente, a un desajuste en la organización y planificación de la actividad (45% de respuestas). El desarrollo y ejecución de la actividad es considerado el aspecto menos valorado por los estudiantes debido en gran medida a un mal planteamiento previo de la actividad por parte del profesor, a la mala planificación del tiempo, la falta de recursos y la mala organización de los mismos, así como agrupamientos inadecuados.

Estos datos demuestran que planificar la actividad que se pretende llevar a cabo es un aspecto fundamental e imprescindible. De ello dependerá el éxito de nuestra actividad (Cooper, 1991).

Que el estilo de enseñanza ocupe el segundo lugar en la lista de aspectos menos valorados se debe a que es, según las respuestas de los estudiantes, inadecuado (23'6). La excesiva aparición del mando directo en varias de las actividades son la causa de que el estilo de enseñanza sea valorado negativamente, ya que, tal y como afirman Viciano & Delgado (1991), esta modalidad pertenece a los estilos tradicionales, los cuales aportan poco al desarrollo educativo de la E.F. y son poco adecuados para el desarrollo de los contenidos de la expresión corporal, materia sobre la que se desarrolla el estudio.

De acuerdo con la tabla 2 del capítulo de resultados, las habilidades comunicativas son el tercer aspecto menos valorado. Los datos obtenidos muestran que la principal causa es la comunicación ineficaz (14'8%), es decir, no existe esa interacción social entre la persona que transmite el mensaje y el receptor del mismo (Mendo & Garay, 2005; Lagardera, 1999). Para Birdwhistell (1979) no se trata de que uno entienda lo que la otra persona ha querido decir, sino de que él también contribuya con su parte, produciéndose así interacción. En este caso, siguiendo los resultados obtenidos, las explicaciones desajustadas (demasiado extensas o bien muy escasas de información) y el tono de voz lineal pueden provocar que el alumnado desconecte o se sature de información, dando lugar a una interacción emisor-receptor casi inexistente.

Por otro lado, la ausencia de feedback y las pocas intervenciones, pautas e indicaciones para corregir y orientar al alumno para la consecución de objetivos, son la cuarta causa de los aspectos menos valorados por los observadores (8'8%). Las intervenciones son escasas y si se realizan son con la intención de mantener bajo control la actividad y el grupo-clase. La principal intención puede ser velar por que la actividad salga bien. Sin embargo, esto choca con las afirmaciones de López (2009): *“la evaluación debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste...”* (p.33).

Por último, la falta de motivación hacia el alumnado es otra de las causas de los aspectos menos valorados (7'8%). Aunque la motivación es un aspecto fundamental en el proceso educativo, debido a que puede incidir en la conducta y comportamiento del alumno, impulsándolo hacia la realización y consecución de los objetivos de aprendizaje (Archambault & Chouinard, 2003), los estudiantes no consideran que la falta de refuerzos positivos hacia el alumnado sea causa principal de que una actividad de enseñanza-aprendizaje no cumpla las expectativas previstas.

A modo de conclusión, se observa una correlación existente entre las causas y los aspectos menos valorados. Al igual que en el apartado anterior, los datos obtenidos sobre las causas de los aspectos menos valorados de las intervenciones de los estudiantes contrastan con las afirmaciones y teorías expuestas por diferentes autores.

6.4 Valoración de las propuestas de mejora expuestas por los estudiantes

El último objetivo específico al que se hace mención es **identificar las propuestas para la mejora de la práctica docente de los estudiantes.**

Retomando el capítulo de resultados, en la tabla 4 se observa que la propuesta de mejora con más valor es: motivar y dinamizar más la clase (16'8%). Los estudiantes consideran que motivando más al alumnado y dinamizando la clase, la calidad de su práctica docente se vería claramente mejorada. Los datos obtenidos muestran relación con las afirmaciones de Archambault & Chouinard (2003), para quienes la motivación es uno de los aspectos más importantes dentro del ámbito educativo debido a que incide en la conducta del alumno, impulsándolo hacia la realización y consecución de los objetivos. La motivación engloba una serie de factores que incitan al alumno a la acción (García, 2008)

Las dos siguientes propuestas de mejora obtenidas hacen referencia a la organización y planificación del material/recursos (14'8%): mejor organización a la hora de repartir el material, utilización adecuada del mismo introducir diferentes materiales; y a la organización y planificación de la actividad (11'8%): uso de un guión con pauta de la actividad para tener una estructura clara, sí como ensayar con los compañeros.

Estos datos nos hacen mencionar por un lado a Villalobos (2003), para quien las actividades de enseñanza-aprendizaje son un recurso imprescindibles para el buen desarrollo de la clase. Por tanto, mejorar la planificación de las mismas aumentaría considerablemente la calidad de la práctica docente. Por otro lado, nombrar a Cooper (1999), quien señala la importancia de planificar las actividades de enseñanza-aprendizaje.

La siguiente propuesta consiste en mejorar las explicaciones (11'8%): las explicaciones deben de ser claras y concisas. En referencia a los datos obtenidos, cabe mencionar a

Blázquez (2013), quien afirma que la información y la forma de transmitirla, adquieren una importancia significativa en el ámbito educativo, ya que de ella dependen la adquisición de conocimientos, valores, ideas, destrezas, habilidades, etc. por parte del alumnado.

Atendiendo a la tabla 4, introducir variantes, con el objetivo de resolver situaciones e imprevistos, es una propuesta de mejorar que representa el 10'8%. Siguiendo la clasificación en la tabla 4 de los resultados, la siguiente propuesta que aparece es: mejorar la organización de los agrupamientos (9'8%): grupos más o menos numerosos, acorde a la actividad

Introducir variantes y mejorar la organización de los agrupamientos son dos propuestas de mejora que hacen referencia a la capacidad para planificar. En este sentido, cabe destacar de nuevo a Cooper (1999), quien resalta la importancia de planificar todo lo referente a la actividad docente con el fin de actuar con eficacia.

Favorecer la libertad, toma de decisiones y la elección es una propuesta de mejorar que, según los datos obtenidos representa el 7'8% del total de respuestas. No es de las propuestas más valoradas por los estudiantes, aunque para autores como Álvarez & Bisquerra (1997), tomar decisiones constituye una de las capacidades más importantes en el desarrollo de un individuo

La siguiente propuesta es: Mejorar la organización respecto al tiempo (6'8%), es decir, administrar bien el tiempo para cada actividad. En esta línea Cooper (1999) afirma que además de los estudiantes, el propósito de la actividad, el momento apropiado para llevarla a cabo y los recursos; existen una serie de variables a tener en cuenta a la hora de planificar actividades, entre las que destaca la temporalización.

El 5'8% de las respuestas hacen referencia a la autoridad para el control de a clase. Aunque la presencia de mando directo y estilos de enseñanza tradicionales no son valorados positivamente, los estudiantes proponen como posible mejora de la práctica docente mostrar autoridad, dar pautas y guiar la actividad en ciertos momentos. Estos datos coinciden con las afirmaciones de Viciano & Delgado (1991): este estilo puede tener ciertas aplicaciones para momentos o circunstancias concretas.

Dar feedback al final de clase es la propuesta con menos valor (3'8%). Esta propuesta se debe considerar de forma global, a nivel de sesión. Los observadores consideran que la práctica docente mejoraría si se da un feedback al final de la sesión en vez de al final de cada actividad. En relación con los datos obtenidos, cabe nombrar a Fraile & Cornejo (2012) quienes resaltan la importancia y ventajas de la evaluación de carácter formativo.

En conclusión, las propuestas de mejora son simplemente propuestas elaboradas por un grupo-clase de estudiantes universitarios con un grado de importancia en función de su criterio. Al igual que sucede con los apartados anteriores, cada autor o autores, en su/s respectivos campos de estudio consideran todas y cada una de las propuestas expuestas de vital importancia.

6.5 Valoración de la propuesta de Rúbrica

En este último apartado se menciona uno de los objetivos generales: **elaborar una propuesta de Rúbrica a partir de los resultados obtenidos.**

Antes de comenzar la valoración de la propuesta, mencionar que los cinco puntos de la Rúbrica original, coincidentes con los temas objeto de estudio, no se han modificado en la propuesta de Rúbrica. Únicamente se ha alterado el orden del primer y segundo ítem en la propuesta.

A modo de recordatorio, mencionar que la Rúbrica original nace del trabajo realizado por profesores de la Universidad de Valladolid y de la Universidad de Zaragoza. Este instrumento de coevaluación ha sido utilizado por los estudiantes para valorar las capacidades docentes que son objeto de estudio entre: excelente, admirable, mejorable y amateur.

Otro cambio no significativo que se ha producido ha sido en la escala gradual de valoración de los ítems, donde “Mejorable” ha sido sustituido por “Aceptable” y “Amateur” ha sido sustituido por “A mejorar”.

Una vez aclarados estos aspectos, se pasa a valorar la propuesta personal de Rúbrica.

El primer punto del tema de estudio (segundo ítem de la Rúbrica original): comunica de forma activa y motiva; ha sufrido cambios en su contenido. Atendiendo a la recopilación de datos obtenidos en el capítulo de resultados, la máxima valoración, es decir, Excelente, engloba la habilidad para ser un muy buen comunicador: comunicación activa, lenguaje corporal, posturas y gestos (Blázquez, 2013); y hace referencia a las explicaciones (deben de ser claras y concisas) y al tono de voz (debe de ser excelente).

En lo referente a la capacidad para motivar al alumnado, el contenido de la Rúbrica original no ha sido modificado. Únicamente se han añadido dos connotaciones a la valoración de Aceptable y A mejorar: apenas motiva y refuerza positivamente; no motiva al alumnado.

El resto de valoraciones sigue los criterios establecidos en la reformulación del contenido para la valoración Excelente, con denotaciones negativas graduales.

El segundo punto del tema de estudio (primer ítem de la Rúbrica original): Diseña y aplica actividades de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa; también ha sufrido cambios en su contenido. Atendiendo a la recopilación de datos obtenidos en el capítulo de resultados, la máxima valoración, es decir, Excelente, hace referencia a: si la actividad es adecuada, en relación con el cumplimiento de objetivos planteados; si el uso de materiales/recursos, espacio y agrupamientos es excelente (Cooper, 1999). En lo referente a la capacidad para evaluar la reformulación del contenido es la siguiente: resuelve dudas, da indicaciones y pautas y propone feedback de forma grupal, atendiendo a las capacidades e intereses de todo el alumnado (López, 1999; Fraile, 2004).

El resto de valoraciones sigue los criterios establecidos en la reformulación del contenido para la valoración Excelente, con denotaciones negativas graduales.

Al tercer punto de la Rúbrica original: Favorece la libertad, la toma de decisiones y la reflexión; se le han añadido los estilos de enseñanza, debido a la importancia significativa que se observa en el capítulo de resultados. Por tanto, el tercer ítem de la propuesta de Rúbrica, coincidente con el tema de estudio es el siguiente: Estilos de enseñanza. Favorece la libertad, la toma de decisiones y la reflexión.

Atendiendo a la recopilación de los datos obtenidos en el capítulo de resultados, los criterios para la máxima valoración hacen referencia, por un lado, a la actitud del docente: activo, muestra mucho interés y dedicación; al buen control de la clase y a la excelente capacidad de improvisación e introducción de variantes. Por otro lado se encuentra el promover mucho la creatividad, la toma de decisiones y la reflexión durante toda la actividad. De acuerdo con las respuestas de los estudiantes, se puede decir que se valoran de manera significativa (de forma específica para la asignatura de Expresión Corporal), los estilos de enseñanza socializadores y creativos, con una crítica hacia el mando directo (Viciano & Delgado, 1991).

El resto de valoraciones sigue los criterios establecidos en la reformulación del contenido para la valoración Excelente, con denotaciones negativas graduales.

El cuarto punto de la Rúbrica original y del tema de estudio: Fomenta la cooperación; apenas ha sufrido cambios. El nuevo criterio de la propuesta, para la máxima valoración, está formulado de la siguiente forma: **Fomenta la cooperación y la participación activa. Propone tareas y relaciones cooperativas en grupo: todos son imprescindibles para conseguir un objetivo común.** Según Velázquez (2010), en el AC cada componente del grupo es responsable tanto de sí mismo como de sus compañeros. Cada estudiante no busca solo aprender un determinado contenido, sino que facilita la ayuda necesaria para que el resto de sus compañeros lo logre también (Dyson, 2002).

Atendiendo a la recopilación de los datos obtenidos, no ha sido necesario ni conveniente realizar modificaciones significativas.

El resto de valoraciones sigue los criterios establecidos en la reformulación del contenido para la valoración Excelente, con denotaciones negativas graduales.

El último punto de la Rúbrica original y del tema de estudio: Fomenta un buen clima de aula y la resolución amistosa de conflictos; tampoco ha sufrido cambios significativos. El nuevo criterio de la propuesta, para la máxima valoración, está formulado de la siguiente forma: **Fomenta un clima de aula excelente, a partir de buenas relaciones emocionales y afectivo-sociales entre miembros del propio grupo y los otros grupos. Facilita que lleguen, de forma autónoma, a resolver amistosamente las incidencias/conflictos.** Las relaciones que se producen en el aula afectan a los vínculos

afectivos que se establecen, dando lugar a un determinado clima de convivencia. Un clima positivo dentro del aula constituye una gran ayuda tanto para alumnos como profesores y genera motivación entre los alumnos (Arón & Milicic, 2000).

En lo que se refiere al conflicto, las consideraciones de los estudiantes coinciden con las de Ortega, Mínguez & Saura (2003), quienes afirman que se debe educar a los alumnos desde el conflicto, otorgándoles las herramientas necesarias para afrontarlos de manera constructiva y abordarlos de forma dialógica y cooperativa, teniendo en cuenta las necesidades e intereses propios, así como las de los demás (Fraile et al., 2008).

Atendiendo a la recopilación de los datos obtenidos, no ha sido necesario ni conveniente realizar modificaciones significativas.

7. CONCLUSIONES

En este apartado se exponen las conclusiones sacadas después de llevar a cabo el presente estudio, basado en una propuesta de intervención en un aula universitaria con estudiantes de la asignatura de Expresión y comunicación corporal.

A partir de los formularios de coevaluación (instrumento de recogida de datos) utilizados en esta propuesta, se establecen las siguientes conclusiones:

En referencia al primer objetivo específico: **identificar los aspectos más valorados de la actividad docente de los estudiantes**; se llega a la conclusión de que los aspectos más valorados son los siguientes:

- Habilidades comunicativas. explicaciones claras y tono de voz adecuado
- Capacidad de diseñar y aplicar actividades de enseñanza-aprendizaje
- Capacidad para evaluar
- Estilo de enseñanza
- Capacidad para motivar
- Capacidad para generar un buen clima de aula
- Capacidad para fomentar la cooperación y participación
- Capacidad para favorecer la libertad, toma de decisiones y la elección
- Capacidad para fomentar la resolución amistosa de conflictos

En referencia al segundo objetivo específico: **identificar los aspectos menos valorados de la actividad docente de los estudiantes**; se llega a la conclusión de que los aspectos menos valorados son los siguientes:

- Capacidad de ejecución y desarrollo de actividades
- Estilo de enseñanza
- Habilidades comunicativas. explicaciones extensas y tono de voz inadecuado
- Capacidad para evaluar
- Capacidad para motivar

En referencia al tercer objetivo específico: **identificar las causas de los aspectos menos valorados**; se llega a la conclusión de que las causas de los aspectos menos valorados son los siguientes:

- Desajuste en la organización y planificación
- Estilo de enseñanza inadecuado
- Comunicación ineficaz
- Capacidad para evaluar, corregir e intervenir
- Falta de motivación

En referencia al cuarto y último objetivo específico: **identificar las propuestas para la mejora de la práctica docente de los estudiantes**; se llega a la conclusión de que las propuestas de mejora son las siguientes:

- Motivar y dinamizar más la clase
- Mejorar la organización y planificación del material
- Mejorar la organización y planificación de la actividad
- Mejorar las explicaciones
- Introducción de variantes
- Mejorar la organización de los agrupamientos
- Favorecer la libertad, toma de decisiones y la elección
- Mejorar la organización respecto al tiempo
- Autoridad para el control de a clase
- Dar feedback al final de clase

Una de las conclusiones relacionadas con la Rúbrica es que se ha modificado en razón a los datos obtenidos, atendiendo a las respuestas de los propios estudiantes. Por tanto, las modificaciones pertinentes se acercan más a la realidad educativa. Ver la Rúbrica definitiva en Anexos 3.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal, J. (1995). Motivación intrínseca y autodesarrollo. En M^a. V. Trianes (Ed.), *Psicología de la educación para profesores* (pp. 243-258). Madrid: Eudema.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alonso, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 389-402
- Álvarez, M. & Bisquerra, R. (1997). Los modelos de orientación e intervención psicopedagógica. En AIDIPE (comp.), *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*, (pp. 22-25). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Álvarez, V. & Hernández, J. (1998). El modelo de intervención por programas. *Revista de Investigación Educativa*, 16 (2) 79-123
- Amado, D., Leo, F. M., García, T., Sánchez, P. A. & Sánchez, D. (2012). Adaptación a la Expresión Corporal del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (27), 867-884. Recuperado el 2 de febrero de 2016 de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=293123547017>
- André, A., Deneuve, P. & Louvet, B. (2011). Cooperative Learning in Physical Education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23 (4), 474-485
- Archambault, J. & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville: Gaëtan Morin.
- Arón, A. & Milicic, N. (2000). Climas Sociales Tóxicos y Climas Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar. *Revista Psykhé*, 9, 117-124
- Arón, A. & Milicic, N. (2004). *Clima social escolar y desarrollo personal*. Santiago: Andrés Bello.

- Artieta, M. I., Ceacero, J., González, M. J. & Peralta, H. (1998). *Introducción a la psicología del pensamiento*. Madrid: Trotta.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia
- Benito, A. & Cruz, A. (2003). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de educación superior*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Birdwhistell, R. (1979). *El lenguaje de la expresión corporal*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: Inde.
- Burón, J. (1994). *Motivación y aprendizaje. Recursos e instrumentos psicopedagógicos*. Bilbao: Mensajero S. A.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad*. Madrid: Narcea.
- Cabral, S. & Moreira, M. A. (1995). *Resolución de problemas y diferencias entre novatos y especialistas*. Salta Argentina: Memorias de REF IX.
- Campos, A. (2010). *Dirección de recursos humanos en las organizaciones de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la E.F. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde
- Cooper, J. (1999). *Estrategias de enseñanza. Guía para una mejor enseñanza*. México: Limusa Noriega Editors.
- Córdoba, M. (2004). *Metodología para la toma de decisiones*. Madrid: Delta
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: Inde.

- Díaz, M. J. & Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: Cide.
- De León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 69-97
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en Educación Física*. Granada: Ice.
- Delgado, M. A. (1996). Aplicaciones de los Estilos de Enseñanza en la Educación Primaria. En C. Romero (Comp.), *Estrategias Metodológicas para el Aprendizaje de los Contenidos de Educación Física Escolar* (pp. 73-86). Granada: Universidad de Granada.
- Domingo, J., Gallego, J. L., García, I. & Rodríguez, A. (2010). Competencias comunicativas de maestros en formación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (2), 304-323. Recuperado el 2 de marzo de 2016 en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL7.pdf>
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary Physical Education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 20 (3), 264–281
- Dyson, B. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of teaching in physical education*, 22 (1), 69-85
- Fernández, J. (2003). *El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid: La Peonza.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo Palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fraile, A. (1991). La investigación-acción: método de análisis para una nueva educación física. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 10, 251-264
- Fraile, A. (2004). Un cambio democrático en las aulas universitarias: Una experiencia en la formación del profesorado de Educación Física. *Contextos educativos*, 6-7, 213-234

- Fraile, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad: Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society, & Education*, 4 (1), 5-16
- Fraile, A. (coord.), López, V. M., Ruiz, J. & Velázquez, C. (2008). *La resolución de los conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Graó.
- Fraile, A. & Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de evaluación educativa*, 1 (2), 22-43
- Fraile, A., López, V. M., Castejón, J. & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41 (2), 23-34
- García, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Garrido, I. (1995). Motivación biológica. En A. Ferreras (Ed.), *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana* (pp. 453-471). Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Gillies, R. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 271-287
- González, N. & García, M. R. (2007). El aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje en psicología (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6 (42), 1-13
- Grasha, A. (1994). A matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model. Facilitator and Delegator. *Colleague Teaching*, 42 (4), 142-149
- Grenier, M., Dyson, B. & Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes students with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 76 (6), 29-35
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

- Hayes, J. R. (1981). *The complete problem solver*. Philadelphia: The Franklin Inst. Prevs.
- Hellriegel, D., Slocum, J. & Woodman, R. (1998). *Comportamiento organizacional*. México: International Thomson.
- Hervás, G. (1998). *Cómo dominar la comunicación verbal y no verbal*. Madrid: Playor
- Jares, X. (2002). *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
- Jares, X. (2004). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*: Madrid: Popular.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lagardera, F. (1999). *Diccionario Paidotribo de la actividad física y el deporte*. Barcelona: Paidotribo
- López, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física*. Universidad de Valladolid.
- López, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En A. Fraile. *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. (pp. 265-291). Madrid: Biblioteca Nueva.
- López, V. M. (Coord.). (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 117-130
- Maquilón, J., Izquierdo, T. & Gómez, C. (2012). *Experiencias de investigación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Murcia: Servicio de publicaciones.
- Marín, S. & Blázquez, F. (2003). *Aprender cooperando: el aprendizaje cooperativo en el aula*. Mérida: Dirección General de Ordenación, Renovación y Centros.

- Mendo, A. & Garay, O. (2005). La comunicación en el contexto deportivo. En A. Hernández (Coord.), *Psicología del deporte. Fundamentos*. (pp. 199-265). Wanceulen Editorial Deportiva, S.L.
- Méndez, F. & Maciá, A. (1989). Intervención conductual para modificar el clima social de la clase. *Revista Española de terapia del comportamiento*, 7 (1), 58-77
- Monreal, M. C. & Terrón, M. T. (2012). Una experiencia interdisciplinar y evaluación de competencias en la doble titulación de trabajo social y educación social. *Revista upo innova*, 1, 350-360
- Morales, A. & Guzmán, M. (2000). *Diccionario temático de los deportes*. Málaga: Arguval.
- Morín, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
- Muñoz, A. (2001). Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. *Encounters on Education*, 1, 81-106
- Naranjo, M. L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación* 33 (2), 153-170
- Ortega, P., Mínguez, R. & Saura, P. (2003). *Conflicto en las aulas. Propuestas educativas*. Barcelona: Ariel Educación.
- Perales, F. J. (1993). La resolución de problemas: Una revisión estructurada. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (2), 170-178.
- Pereira, Z. (2010). Las dinámicas interactivas en el ámbito universitario: el clima de aula. *Revista Electrónica Educare*, 14, 7-20. Recuperado el 18 de marzo de 2016 en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194115343002>
- Pérez, A., Taberero, B., López, V. M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. & Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de educación superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451
- Petersen, R. P., Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). Effects of cooperative learning on perceived status of male and female pupils. *The journal of social Psychology*, 131 (5), 717-735

- Robertson, K. (2005). Active listening: More than just paying attention. *Australian Family Physician*, 34 (12), 1053-1055
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. London: Pearson Education.
- Ruiz, L. M. & Graupera, J. L. (2005). Dimensión subjetiva de la toma de decisiones en el deporte: desarrollo y validación del cuestionario CETD de estilo de decisión en el deporte. *MOTRICIDAD: European Journal of Human Movement*, 14, 95-107
- Salina, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En Angulo, J. y Blanco, N. (Ed.), *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 35-160). Málaga: Aljibe.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Stenhouse, L. (1984). *La investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Torrego, J. C. (2000). *Manual para la formación de mediadores: Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J. C. Torrego (Ed.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia* (pp. 11-26). Barcelona: Graó.
- Velázquez, C. (Coord.). (2010). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas*. Barcelona: Inde.
- Velázquez, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en educación física. La formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 39, 75-84.
- Velázquez, C., Fraile, A. & López, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Revista Porto Alegre*, 20 (1), 239-259
- Velázquez, C. (2015). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. *Retos*, 28, 234-239
- Viciano, J. (2002). *Planificar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

- Viciano, J. & Delgado, M. A. (1991). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar (II). Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza. *Revista Apunts. Educación física y deportes*, 56, 17-24
- Villalobos, J. (2003). El docente y actividades de enseñanza-aprendizaje: algunas consideraciones teóricas y sugerencias prácticas. *Educere, artículos arbitrados*, 22, 170-176
- Villar, L. M. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilla: Universidad de Sevilla

ANEXO. 1 INSTRUMENTO DE COEVALUACIÓN EXTERNA

	Excelente (E)	Admirable (A)	Mejorable (M)	Amateur (X)
1.- Diseña y aplica actividades de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa.	Diseña, y aplica propuestas de enseñanza-aprendizaje adecuadas a las capacidades e intereses del alumnado. Evalúa aplicando instrumentos de evaluación formativa utilizando coevaluación, autoevaluación y feedback.	Diseña y aplica propuestas de enseñanza-aprendizaje considerando sólo las capacidades del alumnado. Evalúa aplicando algún instrumento de evaluación formativa (coevaluación o autoevaluación) y feedback.	Solo diseña propuestas de enseñanza-aprendizaje pero sin considerar las capacidades e intereses del alumnado. Aplica la evaluación formativa solamente a través de feedback con algunos alumnos.	Diseña propuestas de enseñanza-aprendizaje desde un modelo puramente técnico. Solo se vale de la evaluación tradicional y no da feedback.
2.- Comunica de forma activa y motiva.	Se comunica de forma activa (lenguaje corporal, postura y gestos) con empatía y sentido del humor, para conocer las actividades que gustan al alumnado. Motiva al alumnado para que confíe en sus capacidades para aprender.	Se comunica básicamente para conocer las actividades que gustan al alumnado. Motiva al alumnado para que aprenda.	Sin llegar a utilizar una buena comunicación, trata de conocer las actividades que gustan al alumnado. Motiva al alumnado para que reconozca sus capacidades.	No interactúa con el alumnado para conocer sus intereses. Espera que el alumnado confíe en sus capacidades para aprender.
3.- Favorece la libertad, la toma de decisiones y la reflexión.	Favorece que el alumnado actúe con libertad, a través de metodologías activas, promoviendo mucho la toma de decisiones y las reflexiones durante y al final del proceso.	Favorece que el alumnado actúe con libertad, a través de metodologías activas, promoviendo algo la toma de decisiones y las reflexiones durante y al final del proceso.	Permite que el alumnado actúe con libertad, a pesar de utilizar metodología tradicional, favoreciendo algunas reflexiones finales.	Utiliza una metodología tradicional (directiva) no dejando tomar decisiones al alumnado y no haciendo reflexión final sobre la práctica.
4.- Fomenta la cooperación.	Fomenta tareas y relaciones cooperativas en grupo, en las que todos son imprescindibles para conseguir un objetivo común.	Fomenta tareas en grupo, en las que no resulta determinante la aportación de todos para llegar al fin.	Propone tareas sin definir la forma de agrupación ni de interacción aunque pueda darse de manera espontánea.	No se fomentan las relaciones cooperativas ni en grupo.
5.- Fomenta un buen clima de aula y la resolución amistosa de incidencias/conflictos.	Fomenta un buen clima de aula a partir de las buenas relaciones emocionales y afectivo-sociales tanto entre los miembros de cada grupo, como entre todos los grupos de clase. Facilitando que lleguen, de forma autónoma, a resolver amistosa las incidencias/conflictos mente.	Fomenta un buen clima de aula a partir de las buenas relaciones emocionales y afectivo-sociales sólo entre los miembros de cada grupo. Animándoles a resolver las incidencias/conflictos	Fomenta un clima de aula solo preocupado por lo organizativo y porque no haya conflictos. Resolviendo las incidencias/conflictos cuando surgen.	Trata de que no haya conflictos en el aula, pero no consigue un clima óptimo de respeto y aceptación de los demás. Espera a que se resuelvan por sí solos las incidencias/conflictos

ANEXO. 2

FORMULARIO DE COEVALUACIÓN (OBSERVADORES)

Nombre y apellidos:

Grupo: Nº de Actividad:

1. Describe los aspectos más valorados de la intervención del profesor.

--

2. Describe los aspectos menos valorados de la intervención del profesor.

--

3. Analiza y describe las posibles causas de los aspectos menos valorados.

--

4. Haz una propuesta para que el profesor pueda mejorar su práctica

--

Recoge la valoración global de la práctica.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

ANEXO 3. PROPUESTA PERSONAL DE RÚBRICA

	EXCELENTE	ADMIRABLE	ACEPTABLE	A MEJORAR
1. Comunica de forma activa y motiva	Muy buen comunicador (comunicación activa, lenguaje corporal, posturas y gestos). Las explicaciones son claras y concisas. Tono de voz excelente. Motiva al alumnado para que confía en sus capacidades para aprender	Buen comunicador. Buen tono de voz. Las explicaciones son claras, pero algo extensas. Motiva para que el alumnado reconozca sus capacidades	Se comunica de manera aceptable. Tono de voz adecuado. Las explicaciones son extensas y poco claras. Apenas motiva y refuerza positivamente.	Dificultades para comunicar. Tono de voz lineal. Las explicaciones son muy extensas y nada claras. No motiva al alumnado.
2. Diseña y aplica actividades de enseñanza-aprendizaje desde la evaluación formativa	Actividad adecuada: se cumplen todos los objetivos. Excelente uso del material, espacio y agrupamientos. Resuelve dudas, da indicaciones y pautas y propone feedback de forma grupal, atendiendo a las capacidades e intereses de todo el alumnado	Actividad adecuada se cumplen todos los objetivos. Buen uso del material, espacio y agrupamientos. Resuelve dudas, da indicaciones y pautas de forma grupal. Propone feedback	Actividad aceptable: se cumplen solo algunos objetivos. Uso del material, espacio y agrupamientos aceptable. Apenas resuelve dudas, apenas da indicaciones y pautas y aplica feedback de manera individualizada	Actividad inapropiada, pasiva y monótona. Los objetivos no se plantean de manera muy clara. Uso del material, espacio y agrupamientos inapropiados. No da pautas ni resuelve dudas. No da feedback.
3. Estilos de enseñanza. Favorece la libertad, la toma de decisiones y la reflexión	Docente muy activo. Muestra mucho interés y dedicación. Buen control de la clase. Excelente capacidad de improvisación e introducción de variantes. Promueve mucho la creatividad, la toma de decisiones y la reflexión durante toda la actividad	Docente activo. Muestra interés en su actividad. Buen control de la clase. Buena capacidad de improvisación e introducción de variantes. Promueve algo la creatividad, la toma de decisiones y la reflexión durante toda la actividad	Docente poco activo. Muestra algo de interés por su actividad. Poco control de la clase. Apenas interviene e introduce variantes. Permite que el alumnado actúe con cierta libertad, a pesar de utilizar una metodología tradicional	Pasividad del docente. Permanece ajeno a su actividad. Falta de control. Falta de libertad: no favorece la toma de decisiones. Excesivo mando directo
4. Fomenta la cooperación	Fomenta la cooperación y la participación activa. Propone tareas y relaciones cooperativas en grupo: todos son imprescindibles para conseguir un objetivo común.	Fomenta la cooperación y la participación. Propone tareas en grupo: no resulta determinante la aportación de todos para llegar al fin.	Apenas fomenta la cooperación y participación del alumnado. Propone tareas sin definir la forma de agrupación ni de interacción.	No se fomentan las relaciones cooperativas en grupo ni la participación.
5. Fomenta un buen clima de aula y la resolución de conflictos amistosa	Fomenta un clima de aula excelente, a partir de buenas relaciones emocionales y afectivo-sociales entre miembros del propio grupo y los otros grupos. Facilita que lleguen, de forma autónoma, a resolver amistosamente las incidencias/conflictos	Fomenta un buen clima de aula a partir de las buenas relaciones emocionales y afectivo-sociales sólo entre los miembros de cada grupo. Animándoles a resolver los conflictos	Fomenta un clima de aula aceptable. Sólo se preocupa por organizar su actividad y porque no haya conflictos. Resuelve los conflictos cuando surgen.	No consigue un clima de aula óptimo de respeto y aceptación de los demás. Sólo se preocupa de llevar a cabo su actividad. Espera a que las incidencias se resuelvan por sí solas.

