

UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LA
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL



TESIS DOCTORAL

VALORACIÓN DE DIFERENTES OPCIONES Y
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EMPLEADAS EN LA
FORMACIÓN DE MAESTROS ESPECIALISTAS EN
EDUCACIÓN FÍSICA

Alejandro Salicetti Fonseca

DIRECTOR

Dr. D. Cipriano Romero cerezo

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Alejandro José Salicetti Fonseca
D.L.: GR. 3527-2009
ISBN: 978-84-692-6408-9



UNIVERSIDAD DE GRANADA
DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LA
EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA Y CORPORAL

TESIS DOCTORAL

“VALORACIÓN DE DIFERENTES OPCIONES Y
ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EMPLEADAS EN LA
FORMACIÓN DE MAESTROS ESPECIALISTAS EN
EDUCACIÓN FÍSICA”

ALEJANDRO SALICETTI FONSECA

PROGRAMA DE DOCTORADO

FUNDAMENTOS DEL CURRÍCULUM Y FORMACIÓN
DEL PROFESORADO EN LAS ÁREAS DE PRIMARIA Y
SEGUNDARIA

DIRECTOR

Dr. D. Cipriano Romero cerezo

2009

EL trabajo experimental de esta tesis doctoral ha sido realizada en parte gracias al apoyo del Proyecto de Excelencia Universitaria de la Junta de Andalucía HUM-1346: *“Conocimiento y competencia profesional del profesor universitario sobre enseñanza y el aprendizaje en entornos de tecnología avanzada de la información y la comunicación*, que ha permitido el proceso de investigación y comunicación del trabajo realizado para esta Tesis Doctoral.

Se agradece igualmente la colaboración Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Granada (07-01-20): *Una experiencia formativa empleando estrategias metodológicas que potencien la dimensión práctica y las competencias profesionales de los futuros maestros en Educación Física*

Así mismo se agradece a la Universidad de Costa Rica, mediante la Oficina de Asuntos Internacionales y Cooperación Externa (OAICE) dentro del Régimen de Beneficios para el Mejoramiento Académico de los Profesores y Funcionarios en Servicio, la adjudicación de la beca para realizar estudios de Doctorado en la Universidad de Granada, durante el periodo 2007-2009; así como a la Escuela de Educación Física y Deportes de la Universidad de Costa Rica por aprobar mi reserva de plaza.

A mi Director de Tesis Cipriano, por su generosidad al brindarme la oportunidad de recurrir a su capacidad y experiencia científica, siempre en un ambiente de confianza, afecto y amistad, fundamentales para lograr todos los objetivos propuestos.

A Puri y a Jesús, por su valiosa ayuda y acertados consejos durante mis múltiples dudas surgidas en el desarrollo del trabajo.

A los profesores de la especialidad de educación física, que me dieron la oportunidad de involucrarme en un bonito ambiente de trabajo y que siempre estuvieron dispuestos a darme su ayuda y consejos.

A la gente que conocí en Granada, nuevos amigos que de una u otra forma han cooperado en este proyecto de vida.

A Patricia, mi tío Álvaro, mi tía Cabita y mi tío Momito parte de mi familia que no pude despedir.....

A mi tía Nenita, gracias por quererme tanto y por mantenerme siempre en sus oraciones.

A Dani, Vale y José, los tres por igual son muy especiales para mi, cada día que pasa intento ser un buen ejemplo para ustedes.

A Giu, siempre he pensado que nuestra relación de hermanos es la mejor del mundo, a Guido su esposo gracias por intentar hacerla feliz.

A Mis padres, por mostrarme el camino correcto, por permitirme la oportunidad de elegir mi futuro y apoyarme siempre en mis decisiones. Gracias por darme una estabilidad emocional, sentimental y por facilitarme llegar hasta este logro; que conocidamente no hubiese podido ser realidad sin su guía. Siempre han sido un ejemplo de perseverancia y superación.

A mí amada esposa, que me mostró una forma diferente de ser y de pensar y que desde el inicio confió en mí. Sin sus consejos, ayuda y apoyo definitivamente ninguna de las metas planeadas las hubiera podido alcanzar. No me puedo imaginar como hubiera sido esta aventura si ella a mi lado.

Tabla de contenido

1.	INTRODUCCIÓN.....	1
1.1	Cambios de carácter legal y administrativo	4
1.2	Cambios institucionales.....	6
1.3	Cambios de tipo pedagógico y didáctico	8
1.4	Contexto de investigación	12
1.5	Definición del problema	16
1.6	Preguntas y objetivos de investigación.....	18
1.6.1	Preguntas	19
1.6.2	Objetivos generales:.....	20
1.6.3	Objetivos específicos:.....	21
1.7	Justificación	21
1.8	Beneficios esperados y limitaciones de la investigación	24
1.9	Estructura de la investigación.....	25
2.	CAPITULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	31
2.1	Introducción.....	31
2.2	Antecedentes sobre el estado de la cuestión	32
2.2.1	Nuevos enfoques	32
2.2.2	La formación docente y sus competencias.....	33
2.2.3	Los Docentes de Educación Física y sus competencias profesionales	36

2.3	La experiencia de los créditos ECTS.....	43
2.3.1	Los créditos ECTS su presente y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje	43
2.4	Proyecto Tuning	45
2.5	Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA).....	48
2.5.1	Una universidad de calidad: finalidades y necesidades de cambio.....	49
2.5.2	Diagnóstico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades andaluzas	49
2.6	Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (MEC, 2006).....	50
2.6.1	Sobre la Metodología Docente	51
2.6.2	Las estrategias docentes.....	52
2.7	Una propuesta de innovación docente	56
2.7.1	Innovación Educativa y planificación de una estrategia metodológica	56
2.8	Opciones y Estrategias Metodológicas.....	65
2.8.1	Contrato del estudiante	69
2.8.2	Trabajo personal y autónomo del estudiante.....	76
2.8.3	Portfolio	83
2.8.4	Trabajo grupal	89
2.8.5	Seminario	96

2.8.6	Tutoría.....	102
2.8.7	Plataforma de apoyo a la docencia	111
3.	CAPITULO N°: 2 MARCO METODOLÓGICO.....	123
3.1	Introducción.....	123
3.2	Enfoque metodológico.....	124
3.3	Opción metodológica.....	129
3.3.1	Selección de la opción metodológica	131
3.4	El diseño de investigación	138
3.5	Descripción de la muestra	141
3.6	Descripción y justificación de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos	151
3.6.1	Construcción y validez de instrumento cuantitativo: Cuestionario sobre Opciones y Estrategias Metodológicas empleadas en la formación de los Maestros en Educación Física (COYEMMEF).....	155
3.6.2	Construcción y validez de instrumento cuantitativo: Cuestionario Evaluación del trabajo grupal (CETG))	184
3.6.3	Instrumento cualitativo de recogida de información: Portfolio del estudiante.....	190
3.7	El análisis de los datos: cuantitativos y cualitativos.....	196
3.7.1	Análisis de los datos cuantitativos.....	196
3.7.2	Análisis de los datos cualitativos	198
4.	CAPITULO N° 3: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	213

4.1	Análisis de resultados cuestionario opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de los maestros.....	215
4.1.1	Tratamiento estadístico	215
4.1.2	Análisis estadístico de los resultados	215
4.1.3	Contrato o compromiso del estudiante con la materia.....	216
4.1.4	El trabajo personal del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje.....	221
4.1.5	Estrategia metodologica del portfolio.....	227
4.1.6	La estrategia metodologica del trabajo grupal.....	231
4.1.7	La estrategia metodologica de seminario.....	236
4.1.8	La estrategia metodologica de tutoria.....	239
4.1.9	La estrategia metodologica de plataforma digital	242
4.1.10	Valoraciones globales de las diferentes opciones y estrategias metodológicas.....	245
4.2	Análisis de los resultados cuestionario final para la evaluación del trabajo grupal (CETG).....	251
4.2.1	Análisis de resultados descriptivos.....	252
4.2.2	Análisis de coeficientes de correlación y regresión múltiple.....	265
4.2.3	Análisis de los resultados cualitativos del CETG.....	269
4.2.4	Responsabilidad individual (RI).....	271
4.3	Resultados extraídos del análisis de contenido del portfolio de los estudiantes.....	273

4.3.1	Capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito (CUM).....	276
4.3.2	Capacidad para trabajar en colaboración con los demás compañeros (COL).....	279
4.3.3	Capacidad de trabajar de manera individual mediante aprendizajes activos (TRI).....	281
4.3.4	Capacidad de resolver problemas semiestructurados bajo contextos educativos que incluyan la formulación y comprobación de hipótesis (RPR).....	284
4.3.5	Capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos (ADC).....	287
4.3.6	Capacidad para utilizar ordenadores personales y software sencillos para efectuar tareas simples. (UOR).....	290
4.3.7	Valoración innovación educativa (VIE).....	291
5.	CAPITULO N° 4: DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	297
5.1	Discusión sobre las opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de los maestros.....	300
5.1.1	El contrato o compromiso del estudiante con la materia ...	300
5.1.2	El trabajo personal y autónomo del estudiante.....	302
5.1.3	El portfolio	305
5.1.4	Trabajo en grupos.	310
5.1.5	El Seminario	315
5.1.6	La tutoría	316

5.1.7	La plataforma de apoyo a la docencia.....	319
5.2	Discusión sobre la del trabajo grupal (CETG)	322
5.3	Discusión sobre el análisis de contenido realizado sobre el portfolio de los estudiantes	326
5.3.1	Sobre la capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito.....	328
5.3.2	Sobre la capacidad para trabajar en colaboración con los demás compañeros.....	331
5.3.3	Sobre la capacidad de trabajar de manera individual mediante aprendizajes activos	334
5.3.4	Sobre la capacidad de resolver problemas semiestructurados bajo contextos educativos que incluyan la formulación y comprobación de hipótesis.	336
5.3.5	Sobre la capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos	338
5.3.6	Sobre la capacidad para utilizar ordenadores personales y software sencillos para efectuar tareas simples.....	341
5.4	Valoraciones finales de la innovación educativa desarrollada.	342
6.	Conclusiones.	347
7.	Prospectivas de la investigación.....	353
8.	Referencias	357
9.	Anexos.....	387
9.1	Anexo N° 1	387

9.2	Anexo N° 2	395
9.3	Anexo N° 3	402
9.4	Anexo N° 4	410
9.5	Anexo N° 5	413
9.6	Anexo N 6.....	417
9.7	Anexo N° 7	420
9.8	Anexo N° 8	423
9.9	Anexo N°9	425

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la Educación Superior se encuentra en un momento de gran laboriosidad y cambios, que vienen originados por el afán de crear acuerdos que permitan mejorar la calidad de la educación a nivel universitario. Además, habrá que considerar que el mundo de la Universidad no debe ser ajeno a los cambios y transformaciones sociales. La sociedad del siglo XXI cambia y continuara cambiando mucho y en muy poco tiempo, algunos de estos cambios se deben a diferentes demandas que requiere la sociedad actual. La influencia de los medios de comunicación y principalmente el rápido avance de la tecnología que facilita el acceso a mucha información, se convierte en los principales actores del cambio lo que obliga a las entidades encargadas de transmitir conocimiento a avanzar de acuerdo a las nuevas demandas (CIDUA, 2005). Por tanto, la Universidad, al ser una institución con una clara misión social, debe conocer y adelantarse a los cambios sociales que le afectarán enormemente. No se entiende una institución universitaria ajena a las demandas sociales, porque podría darse el caso de una universidad inútil o disfuncional y, en consecuencia, no tendría sentido ante el compromiso social.

Raga (2003) identifica tres tareas distintivas que deben caracterizar a la universidad actual: la docencia, como transmisión de los saberes; la

investigación, para la creación de nuevos conocimientos que contribuyan a un mayor desarrollo cultural, científico y tecnológico; y la formación de profesionales, como preparación y cualificación profesional, debe formar a personas que ocupen un rol profesional valioso para ellos mismos y para la sociedad en la que viven. Además, no podemos olvidar la proyección social que debe tener la Universidad en el desarrollo económico, artístico y cultural.

Sin duda, estamos ante unas funciones complejas de la Universidad para poder adecuarse a las exigencias y demandas sociales. Además con los nuevos enfoques de la Unión Europea, se ha impulsado un movimiento importante encaminado al desarrollo de la Educación Superior. Con el fin de enfrentar estos importantes cambios, la Unión Europea se dio a la tarea de crear un proyecto denominado “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES en adelante), refrendado con la declaración de Bolonia en 1999, que tiene el propósito de crear un sistema universitario homogéneo, compatible y equivalente, que permitirá un reconocimiento más fácil de las titulaciones y asegurará una formación óptima de los estudiantes, además de su movilidad y posibilite un mercado laboral unificado y sin fronteras

En revisiones efectuadas por Blandez (2005), Pagani (2005) y Carreiro de Acosta (2006) sobre el EEES, contemplan cinco objetivos principales que pretende alcanzar la declaración de Bolonia reivindicando una “Europa de conocimiento”, (Acuerdo firmado el 1 de junio de 1999, por 29 Ministros de Educación de diferentes países):

1. La concepción de una política de formación compartida. La Adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de Educación Superior a nivel europeo.

2. La promoción de “niveles de formación normalizados”. Adopción de un sistema de formación basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, grado y postgrado.
3. Establecimiento de un sistema de créditos “European Credit Transfer System” (ECTS) que refleja la cantidad de trabajo que cada asignatura requiere, en relación con la cantidad total de trabajo necesario para completar un año entero de estudios.
4. Promoción de la cooperación europea al fin de definir criterios y metodología comparable, para garantizar la calidad de la enseñanza superior.
5. Luchar contra los obstáculos de movilidad de los estudiantes y del personal docente.

Actualmente la convergencia europea, gracias a sus diferentes convenciones, suma documentos con gran reclutamiento académico que han originado cambios en diferentes países. La universidad Española, como muchas otras, también se involucra en esta época trascendental de cambios y para lograr una adaptación acorde a lo que sugiere el EEES ha iniciado años atrás el trabajo para alcanzar tal objetivo (Bolívar, 2008).

Tal y como plantea González, Mañas y Gilar (2006) esta integración del EEES supone ciertos cambios y reformas para la enseñanza superior española, tanto a nivel legal, como institucional y pedagógico. Por ello, consideramos:

- 1) Cambios de carácter legal y administrativo
- 2) Cambios institucionales
- 3) Cambios de tipo pedagógico y didáctico

1.1 Cambios de carácter legal y administrativo

Una de las primeras aproximaciones a los cambios que se demanda del EEES, se produce en el año 2000, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRU) aprueba un Documento Declaración de Bolonia: “Adaptación del Sistema Universitario Español Europeo De Educación Superior”. Una vez analizada la situación, establece dos fases de actuación.

En la *primera fase* se le dará énfasis a:

- La implantación de un sistema de créditos europeos.
- La adopción de un sistema de calificaciones que permitan una conversión fácil al sistema de calificaciones y grados ECTS.
- La implantación del suplemento al diploma.

En una *segunda fase* se da como derivación a la implantación del sistema de créditos europeo e implica:

- La posible revisión e introducción de nuevos currículos basados en contenidos y competencias.
- La definición de los contenidos y el perfil profesional por áreas de conocimiento.
- La homogeneidad en titulaciones del mismo tipo (área) para todo el territorio Español.
- La valoración de los niveles de calidad (parámetros transnacionales).

A nivel estatal, La Ley Orgánica de Universidades (LOU, Ley 6/2001, de 21 de diciembre de 2001) en el título XIII del EEES, anuncia:

- Una nueva estructura de las titulaciones: grado y postgrado (máster y doctorado), normativa que se desarrolla en los Reales Decretos 55/2005 e 56/2005 respectivamente.
- Las unidades de medida del crédito europeo denominado ECTS (European Credit Transfer System) y un sistema de cualificación que se reguló en el Real decreto 1125/2003.
- Un suplemento europeo al título (Diploma Supplement) que haga comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa con una información académica y profesional detallada, Real Decreto 1044/2003.
- Una certificación y acreditación de los títulos universitarios como garantía de calidad, con distinto nivel de control y evaluación una vez transcurrido un período inicial de implantación.

Con posterioridad surge una nueva *Ley Orgánica 4/2007*, de 12 de abril, por la que se modifica la *Ley Orgánica 6/2001*, de 21 de diciembre, de Universidades, sienta las bases precisas para realizar una profunda modernización de la Universidad española. Así, entre otras importantes novedades, el nuevo Título VI de la Ley establece una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales que permite reorientar, con el debido sustento normativo, el proceso anteriormente citado de convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con los principios dimanantes de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Para poner en marcha este nuevo marco normativo del EEES surge el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales cuyo objeto es conformar las estructuras en los títulos de grado y postgrado, la expedición y efectos de los títulos universitarios, la adopción del sistema europeo de créditos y

calificaciones universitarias, el reconocimiento y transferencia de créditos, además de la verificación y acreditación de los títulos.

1.2 Cambios institucionales

Esta renovación que se está produciendo en las universidades y en las diversas facultades y centros formativos en la adopción de los nuevos títulos y los nuevos enfoques que proceden del EEES, supone una adaptación de los estudios universitarios al mundo laboral, potenciando la dimensión práctica de la enseñanza, donde el saber es importante, pero también el saber hacer y el saber ser/estar. Por tanto, los estudios que conducen una determinada titulación deberán definirse en función de las competencias generales y específicas que esperan lograrse y que definen la formación básica y el perfil profesional. En consecuencia, estamos ante una formación y una cualificación para el desempeño profesional. Un enfoque importante, atendiendo a lo planteado por González et al. (2006), es el papel formativo de las universidades en procurar dotar a los estudiantes de las competencias necesarias para *aprender a aprender*, de tal manera que se posibilita una *formación a lo largo de la vida*, no siendo los estudios superiores una etapa final de la formación, sino como un paso más en el aprendizaje que facilita el poder continuar una vez que se han terminado los estudios.

Además, se requiere optimizar los recursos y acometer reformas o crear condiciones nuevas, sin las cuales no son posibles los nuevos modos didácticos. Para ello habrá que modificar los recursos de los centros como pueden ser aulas más pequeñas para grupos o seminarios reducidos, más aulas de informática, que los estudiantes tenga acceso libre a Internet, que disponga de espacios para el desarrollo de trabajos autónomos y en pequeños grupos, de espacios para la labor tutorial, que se disponga de centros de recursos y que en las bibliotecas se dispongan de los manuales de consulta y recursos documentales que faciliten el trabajo no presencial.

Igualmente el profesorado se verá afectado por estos cambios, no sólo a la adaptación a los nuevos títulos, materias y asignaturas que deberá impartir, igualmente a los roles que debe asumir en función de los enfoques metodológicos que preconizan un mayor protagonismo de los estudiantes en sus aprendizajes. Este cambio requiere de un profesorado preparado para el cambio mediante la formación y cualificación adecuada para ello, esta formación o actualización del conocimiento didáctico del profesorado, no está exenta de problemática, el cambio de actitud hacia este nuevo enfoque de la enseñanza no podrá operarse si no se mejora su formación pedagógica y si el sistema no transmite que la enseñanza es la actividad fundamental de los profesores (MEC, 2006).

Además el Personal de Administración y Servicio (PAS), tiene gran interés en estos procesos de cambio y de adecuación de los estudios universitarios por el apoyo que puede prestar.

La renovación de las metodologías debe ir generando un progresivo reajuste de las estructuras académicas actuales, obligando a incorporar nuevos modelos de actuación docente e institucional. En la tabla 1, hemos contemplado las funciones de las facultades o centros, los departamentos, los profesores, los estudiantes y el PAS. En las universidades el cambio debe ser liderado por los responsables del gobierno y la dirección de las mismas, incluyendo, en una lógica descendente, a los responsables de los centros, departamentos e institutos universitarios (MEC, 2006, p. 9).

FACULTADES/ ESCUELAS/ CENTROS DOCENTES			
<p>* Concretar, impulsar y coordinar la implementación de los planes y metodologías docentes, su innovación y la organización de las enseñanzas, de acuerdo con los objetivos institucionales, a partir del uso de los instrumentos que le son propios.</p> <p>* Velar por la calidad de la docencia.</p> <p>* Desarrollar los planes de innovación metodológica, coordinación y supervisión de las experiencias concretas.</p> <p>* Recoger y difundir prácticas específicas de utilidad para su contexto de facultad/centro.</p>			
DEPARTAMENTOS	PROFESORES	ESTUDIANTES	
<p>* El seguimiento del proceso enseñanza-aprendizaje.</p> <p>* El desarrollo de los planes de innovación metodológica, coordinación y supervisión de las experiencias concretas.</p> <p>* La adscripción del profesorado.</p> <p>* La coordinación de los programas docentes.</p> <p>* La homogeneización de los sistemas de evaluación.</p> <p>* Los trabajos y actuaciones que fomenten la cooperación entre el profesorado.</p> <p>* El impulso y coordinación de la formación del profesorado.</p>	<p>* Son los responsables básicos y fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>* Son los responsables de la aplicación práctica de las metodologías docentes.</p> <p>* Les corresponde involucrarse en los procesos de innovación y aplicarlos.</p>	<p>* Deben ser activos de su propio proceso de aprendizaje.</p>	
		Personal de Administración y Servicios (PAS):	
		<p>* Proporcionar apoyo técnico y logístico.</p>	

Tabla 1. Funciones de los centros, departamentos, profesorado, estudiantes y PAS.

1.3 Cambios de tipo pedagógico y didáctico

El Consejo de Coordinación Universitaria del MEC (2006), a través de la propuesta de la Comisión Nacional para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad propone que en el desarrollo legislativo asociado

a la adecuación al EEES se establezca la importancia de los temas metodológicos y se reconozca su prioridad. Se insta a una revisión del sistema universitario tradicional, tanto desde el punto de vista de la enseñanza por parte del profesor como desde el punto de vista del aprendizaje del alumno.

Esta renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado, en el que hay que dar mayor protagonismo al estudiante en su formación, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir, potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente. Centrarse en el desarrollo de competencias ayuda a que el estudiante se pueda situar durante su proceso formativo en relación con sus necesidades de aprendizaje y de su propio desarrollo personal y de orientación profesional (Zabalza, 2003; Romero, 2004 y De Miguel, 2006).

Con los nuevos enfoques metodológicos mediante el crédito ECTS (Real Decreto 1125/2003), entendido éste como la cantidad de trabajo que el estudiante desarrolla a través de la participación e implicación en las actividades presenciales y no presenciales, se pretende alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias y de la carrera. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios. En consecuencia, en el trabajo del estudiante habrá que contabilizar tanto las clases presenciales, las clases prácticas o los seminarios y talleres..., como las actividades no presenciales, estudios de campo, trabajo en la biblioteca, preparación de exámenes, actividades varias, etc. Es obvio, que estos enfoques suponen unas nuevas perspectivas a la hora de planificar y desenvolverse en la docencia: implica un nuevo enfoque didáctico en el que se le da mayor importancia al aprendizaje que a la enseñanza, subrayando la necesidad de pasar del profesor que enseña al alumno que aprende. Por ello,

se valora el esfuerzo que el estudiante necesita hacer durante el proceso de aprendizaje para superar las enseñanzas. Para tal fin, habrá que propiciar itinerarios de aprendizaje y las condiciones adecuadas para que éstos se desarrollen. Es evidente, que ante estos nuevos enfoques, el estudiante demande: *“el apoyo para un aprendizaje que, en gran parte, ha de ser autónomo, y que sin la debida orientación, por parte del profesorado, puede llevar al desaprovechamiento o falta de optimización del tiempo de estudio”* (García, 2008, p. 29).

Zabalza (2003), refiriéndose a las metodologías docentes centradas en el aprendizaje de los estudiantes, argumenta que éstas son complejas y requiere de una exhaustiva planificación para capacitarlos para el aprendizaje autónomo y dotarles de herramientas para el estudio. El fin del profesor universitario es orientar, guiar y sostener la actividad constructiva de los estudiantes proporcionándoles las ayudas educativas necesarias. Por tanto, *“el docente ha dejado de ser fuente del conocimiento para desarrollar funciones de guía, orientador, asesor y facilitador de recursos y herramientas de aprendizaje”* (García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005, p. 10). Es un enfoque de trabajo más activo del estudiante, en donde tendrá que asumir su responsabilidad, diseñar y gestionar su propio proceso de aprendizaje para el tiempo no presencial. Por ello, *“el profesor ha de dejar de ser la principal fuente del conocimiento y consulta, aunque por supuesto acompañará al alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje”* (Álvarez, 2008, p. 108). Así, el profesor deberá tutelar adecuadamente a los estudiantes para conseguir el máximo aprovechamiento de sus potencialidades y recursos. En este sentido, la *tutoría* constituye un elemento clave en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje del estudiante, siendo un medio de gran interés para estimular, guiar, apoyar y evaluar el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante (Rodríguez, 2004)

En el presente trabajo de investigación hemos pretendido considerar las expectativas y valoraciones que tienen los estudiantes en la aplicación de

nuevas estrategias metodológicas durante su periodo de formación y su utilidad para el enfrentamiento de nuevos retos y problemas que se le presentarán durante su desarrollo profesional.

En el contexto de un modelo de enseñanza en donde el estudiante es el principal protagonista, adquiere gran importancia la selección de las estrategias y procedimientos que puedan conducir al alumno hacia un adecuado aprendizaje de los contenidos. Este cambio en el proceso formativo supone una complicación con respecto a lo que se realizaba anteriormente (De la Torre, 2000). Esta alternativa, se presentó como una fuerte motivación para la elaboración de este trabajo de investigación ya que lejos de ser un simple y cómodo cambio para los docentes. Por el contrario, tiene implicaciones importantes en las diferentes facetas en la labor del docente universitario.

Enfocamos principalmente este trabajo sobre el papel del estudiante y la labor docente, relacionada esta última con la programación de la materia, que según Álvarez (2008), se agrupan en tres apartados

- Búsqueda y planificación de un conjunto de estrategias que de manera coordinada dirijan el aprendizaje del alumno al logro de las metas de aprendizaje propuestas.
- Diseño detallado y pautado del conjunto de actividades que le conduzcan al logro de las metas de aprendizaje: horas estimadas de trabajo, sesiones de tutorías, etc.
- Determinación de un sistema de evaluación que permita valorar tanto los resultados alcanzados como el proceso de aprendizaje seguido.

En nuestro caso el trabajo se ha enfocado hacia aspectos referidos a diferentes técnicas y procedimientos debidamente coordinados que faciliten el trabajo de un grupo de alumnos dentro de un marco contextual y unos objetivos dirigidos hacia el aprendizaje de competencias.

Sobre el estudiante, especialmente pretendemos aclarar algunos aspectos importantes sobre el rol que desempeña éste como uno de los principales protagonistas en el proceso, poniendo énfasis en las competencias que debe poseer para que logre triunfar en su campo profesional.

1.4 Contexto de investigación

Nos encontramos en el contexto formativo del Maestro con la especialización en Educación Física. Los antecedentes de la formación de este profesional, lo encontramos en la anterior Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), en donde se determinó la formación inicial del Maestro Especialista en Educación Física. En su artículo 16 dictaminó que "La Educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la Música, de la Educación Física, de los Idiomas Extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente". La LOGSE en la disposición adicional duodécima establece que el Gobierno -a propuesta del Consejo de Universidades- y las Universidades, en el ámbito de sus respectivas competencias, aprobarán las directrices y los planes de estudios correspondientes al título de Maestro, que tendrá la consideración de Diplomado Universitario, al que se refiere el artículo 30 de LRU, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, determinando que en dichas directrices generales se establecerán las especialidades previstas en la misma LOGSE. Por tal motivo, también se produce una reforma en la formación inicial del profesorado para adecuarse a esta nueva Ley del Sistema Educativo, operándose mediante el Real Decreto 1440/1991 de 30 de agosto (BOE del 11 de octubre de 1991), estableciéndose el Título de Maestro en sus diversas especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Musical, Educación Especial y Audición y Lenguaje) y las directrices generales propias de los Planes de Estudio. Estableciéndose unas directrices generales propias

de los Planes de Estudios conducentes a la obtención del título de Maestro de la Especialidad en EF, establecen que, *las enseñanzas que se impartan deben proporcionar una formación orientada al desarrollo de la actividad docente en el correspondiente nivel educativo, integrando los aspectos básicos con la preparación específica en el área de EF*. Por tanto, ya nos encontramos con el perfil del maestro especialista en EF, establecido por el Consejo de Universidades, propiciando que en muchas universidades españolas, se instaurara este título de maestro.

Actualmente, con motivo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en la necesidad de homologar y converger todos los títulos ante los nuevos retos planteados desde la sociedad del conocimiento y la globalización, se urge al sistema universitario para que responda con más eficacia a las necesidades del mercado de trabajo. Por tal motivo asistimos a los cambios que se están dando en las universidades y por ello una nueva Ley Orgánica de Universidades (4/2007, de 12 de abril) en la que se determina una nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios. Además, el MEC (2006), en el R.D. 1393/2007, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. La formación de los maestros no está ajena a estos cambios y propuestas, no sólo por el nuevo marco de actuaciones en el ámbito universitario sino además por las exigencias sociales cada vez más complejas.

Si consideramos el sistema educativo actual, la Ley Orgánica de Educación (2/2006, de 3 de mayo) (LOE), regula la profesión de Maestro para cuyo ejercicio se requiere estar en posesión del título oficial de Grado. El artículo 93, contempla que para impartir las enseñanzas de educación primaria será necesario tener el título de Maestro o el título de Grado equivalente (MEC, 2006). La formación de los futuros maestros en los nuevos títulos de Grado, al tratarse de un título universitario que habilita para el acceso al ejercicio de actividades profesionales reguladas, el Gobierno instituye las condiciones que deberán adecuarse los planes de estudio para garantizar la acreditación a las competencias y conocimientos adecuados para el ejercicio profesional. El MEC

(2006), en la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, establece los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (EP).

En esa misma Orden que regula el título de Maestro de EP, dentro del apartado 5, Planificación de las enseñanzas, recoge que en estas enseñanzas podrán proponerse *menciones cualificadoras*, entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Primaria, según lo establecido en los artículos 17, 18, 19 y 93 de la LOE. En líneas generales, si tenemos en cuenta que de los 240 créditos ECTS que conforma el Título, la estructura se conforma con 60 créditos para el módulo de formación básica, 100 créditos para módulo didáctico disciplinar y 50 créditos para el módulo del practicum (incluyendo el trabajo fin de Grado), quedando 30 créditos para poder conformar la mención en EF.

Para llegar a una capacitación profesional y nivel de especialización, consideramos que hay necesidad de compaginar los contenidos formativos comunes con los contenidos de especialización. Con anterioridad (Romero, 2004), diferenciaba las *competencias generales* y las *competencias específicas*. En el primer caso, se describe de forma básica el cometido y funciones esenciales del profesional de la enseñanza, sustancialmente la de educador, para lo cual deberá tener una serie de conocimientos relacionados con las teorías de la educación, del currículo y de la cultura del enseñante: pedagógicos, sociológicos, psicológicos y didácticos. En el segundo caso, desde las competencias específicas, debe conocer la materia que enseña y cómo debe enseñarla, para lo cual deberá tener unos conocimientos epistemológicos propios de la Educación Física (biológicos, de desarrollo y aprendizaje motor, didácticos específicos para establecer y desarrollar el currículo propio). En consecuencia, requiere conocimientos técnicos-científicos y educativos de su actividad profesional y capacidades de análisis y reflexión, de comprensión y aplicación del proceso.

Si nos centramos en la Educación Física, como objeto cultural y de interés dentro del currículo escolar se conforma con unos rasgos epistémicos de carácter científico y didáctico, por la importancia que tiene intrínsecamente la cultura básica sobre conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con la cultura corporal y la contribución que esta tiene en el desarrollo personal y social de la persona (Romero, 2009).

En la actualidad, la Educación Física tiene la capacidad de brindar a sus alumnos beneficios fundamentales tales como una mejor calidad de vida, mediante la promoción de la salud en la sociedad actual, con el apoyo que pueda dar la Educación Física a los futuros integrantes de la sociedad, depende en gran medida de la preparación de sus profesores (Romero, 2007). Igualmente, Carreiro de Acosta (2006), haciendo una revisión de la literatura, nos dice que la calidad de la enseñanza en Educación Física, así como su mejora, dependen, en gran medida, de la revalorización de la formación inicial y continua de sus profesores. Estamos por tanto ante una oportunidad para el campo de la Educación Física de aprovecharse de la implantación de Bolonia, ya que desde este cambio se ofrece una nueva oportunidad de crear reformas en varios aspectos durante la formación inicial de los futuros docentes de esta área curricular. Las recomendaciones surgidas de la declaración de Bolonia para el Espacio Europeo de Educación Superior van dirigidas hacia la adaptación de los contenidos de acuerdo a las necesidades actuales y las realidades sociales y principalmente a lograr que los estudiantes durante su formación, valoren y, den significado a los aprendizajes que reciben. Lograr que el estudiantes interiorice la anterior idea conllevaría por si sola en lograr un aumento en la calidad de la formación (MEC, 2006).

Carreiro de Acosta (2006) insiste que la calidad de la formación de profesores depende en gran parte de la calidad del trabajo realizado por los formadores de formadores y considera un deber ético que los formadores de profesores realicen un juzgamiento crítico colectivo sobre la calidad de trabajo que se cumple.

Entendiendo la importancia del debate, el análisis y la reflexión en los programas de formación inicial de los docentes en Educación Física, el actual trabajo permitirá de alguna forma identificar competencias que le serán adecuadas a los futuros profesores en lo relativo a su futuro desempeño profesional. Centraremos nuestro trabajo en intentar mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en las aulas universitarias, por considerarlo fundamental para lograr cambios permanentes en las propuestas metodológicas que transformaran las practicas educativas.

1.5 Definición del problema

La finalidad de esta experiencia de investigación es proporcionar un instrumento de referencia para mejorar la calidad de nuestra docencia universitaria y como un paso más a la aproximación en el proceso de construcción del EEES en la formación de los docentes. Para ello, no sólo hemos tenido en cuenta al Consejo de Coordinación Universitaria del MEC (2006), a través de la propuesta de la Comisión Nacional para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad y la literatura existente sobre las orientaciones sobre las nuevas metodologías docente en el nuevo marco de la Universidad, también hemos considerado el Informe de Evaluación de la Titulación de Maestro en Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (Romero et al., 2004); entre otros aspectos, los estudiantes reclaman asumir más protagonismo en sus aprendizajes y que el profesorado debería emplear metodologías más activas y participativas y aquellas otras que ayuden al trabajo autónomo. Igualmente, en el Informe de la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005), destaca la valoración de forma insatisfactoria, la actitud pasiva del alumnado en su propio aprendizaje, su bajo nivel de participación en las clases y el poco uso de las tutorías.

Por ello, nuestro núcleo central del problema sería determinar que estrategias y opciones metodológicas serían más interesantes para que los estudiantes se implicaran activamente en sus aprendizajes, tuvieran más protagonismo y facilitara el trabajo autónomo.

Este trabajo de investigación pretende obtener conocimiento sobre la aplicación de un nuevo enfoque metodológico en el desarrollo de unos contenidos formativos de los futuros maestros en Educación Física y en los procesos de evaluación que se realizan sobre el proceso llevado a cabo. Para esto se pretende aplicar unas estrategias de innovación metodológicas, que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje a un grupo de estudiantes universitarios que concuerde con un enfoque de la educación centrado en el alumno y en su capacidad de aprender, exigiéndole mayor protagonismo, compromiso y permitiendo que sea el estudiante el que adquiera habilidades, destrezas y competencias (Yániz, 2008)

A través del proceso de investigación, nos va a permitir conocer cuáles son las expectativas y valoraciones que tienen los estudiantes del título de Maestro Especialidad en Educación Física de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada sobre la aplicación de unas estrategias metodológicas que implica un cambio de rol profesor-alumno, dándole un mayor protagonismo al estudiante, lo cual conllevaría a un aprendizaje más activo, potenciando la evaluación continua de conocimientos como de competencias. Intentando lograr mediante este tipo de planificación docente, una mayor motivación y responsabilidad por parte de los estudiantes (Ramos, 2002).

Finalmente, con el presente trabajo se pretende realizar una innovación¹, elaborando una serie de estrategias y procedimientos metodológicos que

¹ Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Granada (07-01-20): *Una experiencia formativa empleando estrategias metodológicas que potencien la dimensión práctica y las competencias profesionales de los futuros maestros en Educación Física*

resultarán nuevos materiales de enseñanza, que restituyan un aprendizaje más responsable y activo en los alumnos. Se diseñaron las diferentes metodologías que componen el proceso de innovación, teniendo en cuenta que estos deben de ir acompañados de un cambio en la actitud del docente como del estudiante, finalmente y con el objetivo de responder a las demandas de EEES y a las iniciativas del profesorado que aboga a la mejora de la innovación docente, pusimos en marcha durante el curso 2007-2008 diferentes estrategias metodológicas con el fin de implementar una transformación en el enfoque de las actividades educativas.

1.6 Preguntas y objetivos de investigación

Este trabajo sintetiza uno de los muchos esfuerzos que realizan los docentes de la titulación de Maestros Especialistas en Educación Física de la Universidad de Granada para contribuir mediante la innovación docente, al desarrollo de futuros profesionales capaces de responder a los requerimientos que demanda el campo de trabajo de los educadores físicos. Basándose en la necesidad de los docentes de innovar en la docencia, ya que este proceso contribuye no solo a la mejora la enseñanza-aprendizaje sino mediante su difusión, al desarrollo de entornos en donde poder aplicar las buenas prácticas (González y Wagenaar, 2003). Shulman (2004), aludiendo a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad, recomienda la actividad investigadora de la propia docencia y la obtención de evidencias de nuevos enfoques que enriquezcan y contribuyan a su mejora. Por ello, la finalidad de nuestro trabajo, además como parte del Proyecto de Excelencia “Conocimiento y Competencia Profesional Docente” (Bolívar, 2006)², pretende mejorar la docencia en la formación inicial de los maestros de Educación Física (EF) desde el enfoque de los nuevos planteamientos metodológicos.

² Este trabajo es una parte de un Subproyecto del Proyecto de Excelencia Universitaria de la Junta de Andalucía HUM-1346: “*Conocimiento y competencia profesional del profesor universitario sobre enseñanza y el aprendizaje en entornos de tecnología avanzada de la información y la comunicación*”

1.6.1 Preguntas

Con la finalidad de obtener una visión más clara y precisa sobre distintas modalidades organizativas o maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje utilizando metodología, se realizó un análisis de la puesta en práctica de diferentes estrategias metodológicas para la mejora del aprendizaje por competencias.

Basándonos en esta idea nos hemos planteado una serie de preguntas dirigidas en tres direcciones: la primera, con respecto a las diferentes estrategias metodológicas; la segunda, a conocer las valoraciones sobre el proyecto de trabajo grupal; y la tercera, referente a las competencias por *aprender a aprender*.

1. ¿Facilitan estas estrategias metodológicas a formar a los estudiantes desde una perspectiva integral del *saber hacer* y el *saber ser*, ámbitos muy importantes para el buen desenvolvimiento en el campo de la educación?

2. ¿Son las estrategias metodológicas aplicadas un conjunto de herramientas, fundamentalmente lógicas que ayudan a desenvolverse y adquirir las competencias al estudiante y a facilitarle el proceso de aprendizaje?

3. ¿Podrán los docentes disponer de estas estrategias metodológicas para ayudar a la autonomía de los estudiantes y a ser ellos mismos los protagonistas de sus propios aprendizajes?

4. ¿La aplicación de estas estrategias metodológicas favorece en el pensamiento crítico de los estudiantes? Es decir, si son éstos capaces de ofrecer su propia perspectiva de alguna situación o información que percibieron sobre algún contenido del curso.

5. ¿Favoreció la aplicación de las estrategias metodológicas el aprendizaje de competencias generales del programa del título de Maestro Especialista en Educación Física?

6. ¿Las diversas situaciones que presentan la aplicación de las estrategias metodológicas se encuentran relacionadas con el perfil profesional del Maestro Especialista en Educación Física?

7. ¿Cuáles son las variables predictivas que más contribuyen en la valoración de los estudiantes sobre la metodología del trabajo grupal aplicada durante el desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica I?

8. ¿Existe relación entre la valoración de los estudiantes en el trabajo grupal y las variables que constituyen el cuestionario aplicado?

9. ¿Cuáles son las percepciones e interpretaciones que tienen los estudiantes sobre las dificultades y ventajas que ofrece el trabajo colaborativo entre ellos?

Para dar respuesta a lo que hemos planteado anteriormente, nos hemos formulamos los siguientes objetivos de investigación:

1.6.2 Objetivos generales:

- A. Comprobar las apreciaciones y el efecto de la aplicación de unas determinadas estrategias metodológicas en los estudiantes de primer curso de la titulación de Maestro de la especialidad en Educación Física
- B. Identificar las variables que más contribuyen al desarrollo del trabajo grupal a partir de las valoraciones que efectúan los estudiantes
- C. Interpretar las experiencias que tienen los estudiantes en cuanto al empleo de unas determinadas estrategias metodológicas y de su utilidad en cuanto al desarrollo de las competencias profesionales.

1.6.3 Objetivos específicos:

A.1. Determinar las opiniones que tienen los estudiantes del primer curso de la Titulación de Maestro en Educación Física sobre el uso de una metodología de innovación docente mediante las expectativas iniciales y las valoraciones finales.

A.2. Establecer cuáles son las diferencias que se producen entre las valoraciones iniciales y finales de esta innovación docente y comprobar el efecto de las mismas.

B.1. Analizar las diferentes relaciones existentes entre las diferentes variables de la metodología de trabajo en grupo a partir de las apreciaciones de los estudiantes.

B.2. Interpretar las percepciones que los estudiantes tienen sobre el uso de esta opción metodológica y lo que ha supuesto para ellos.

C.1. Interpretar las percepciones y opiniones que tienen los estudiantes sobre el uso del nuevo enfoque metodológico a través del portfolio, el trabajo en grupo, las tutorías, contrato de aprendizaje, seminario, plataforma de apoyo a la docencia y la implicación activa del estudiante con la asignatura.

C.2. Describir los posicionamientos que tienen los estudiantes en cuanto a la utilidad y al desarrollo de competencias profesionales del uso del portfolio, el trabajo en grupo, las tutorías, contrato de aprendizaje, seminario, plataforma de apoyo a la docencia y la implicación activa del estudiante con la asignatura.

1.7 Justificación

La urgencia que presenta la convergencia Europa convertida en el EEES conlleva a una importante reflexión de la cual surgen grandes cantidades de teoría (documentos, conferencias, ponencias, reuniones, cursos, encuentros,

jornadas) sobre la que algunos profesionales la creen exclusivamente discursiva y muy poco apoyada en casos concretos (González y Wagenaar, 2003). Sabiendo la importancia de llevar a la práctica lo indicado por la teoría, el presente trabajo de investigación pretende ser una aportación útil para el buen desarrollo del espacio EEES.

El discurso hace referencia a grandes ideas que en principio podrán favorecer el cambio propuesto, pero que requieren de grandes transformaciones para que cumplan con su objetivo en el progreso de la Convergencia Europea (Rué y De Corral, 2007). A diferencia de lo anterior, en el actual trabajo de investigación nos remitimos hacia aspectos más técnicos que podrán ser concretados no solo en diferentes titulaciones sino más específicamente dentro del desarrollo de los cursos específicos de cada titulación. Nos referimos en este caso al nuevo enfoque que se hace desde el marco del EEES, que indica que la formación de los futuros profesionales deberá basarse en la adquisición de competencias profesionales específicas y transversales y, todo esto, bajo un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la actividad del alumnado.

En la situación actual en la que se encuentra la Educación Superior es muy notable y continuo el debate sobre las competencias, que relacionan directamente la cultura universitaria con el aprendizaje a lo largo de la vida y el mundo del trabajo (Esteban y Sáenz, 2008). Es nuestro interés intentar conocer cómo el sistema educativo puede ayudar o de qué manera está ayudando a los estudiantes en formación a adquirir competencias para que puedan desarrollarse como buenos profesionales, vivir con éxito y de manera responsable.

Sobre la formación docente actual y basándose en los constantes cambios, la Universidad asume una nueva función: la de preparar docentes para trabajar y sobrevivir en una escuela con un ambiente sumamente cambiante y que inclusive algunos autores llaman turbulento (Mauri, Coll y

Onrubia, 2008). Bajo este contexto, los buenos y nuevos profesionales no serán, aquellos a los que se les ofrezcan solamente saberes sino que serán los que tengan la capacidad de asimilar nuevos contenidos de manera independiente, facilitándose así el enfrentamiento con problemas, retos y nuevas situaciones, tal y como plantea Carbonell (2002)

La actual reforma genera alguna confusión en la sociedad educativa, sobre todo por el desencaje que se da en los nuevos contenidos y las expectativas de los estudiantes ante estas. Esta dificultad muestra un conflicto en la sociedad educativa que sugiere una adecuación de los métodos de enseñanza para lograr alcanzar las nuevas metas propuestas. Esta situación crea una apreciable desorientación entre el profesorado ante la multiplicación de las demandas educativas a las que tiene que hacer frente (nuevos contenidos, nuevos métodos, alumnado diverso, etc.) y que de alguna forma deben de ser atendidas por los responsables de la educación científica (Guisasola, Pinto y Santos, 2001)

Ante esta problemática, creemos que el presente trabajo podrá ser utilizado como una herramienta para la formación de los futuros docentes en Educación Física. Así pues, nuestra actuación sobre la valoración de diferentes estrategias metodológicas se plantea como una opción para implicar a los profesores y estudiantes de la especialidad de Educación Física, mediante un nuevo enfoque metodológico y ante las necesidades que reclaman del nuevo profesional de la educación. Estamos ante un proceso que implica una reflexión del estudiante durante su aprendizaje, que le posibilite un análisis crítico del mismo y, al mismo tiempo, la adquisición de contenidos que le serán de utilidad en su desarrollo profesional. Se trata de conjuntar el proceso de adecuación de nuevos métodos de enseñanza con una práctica investigadora que aporte datos sobre una mejor forma de enseñar para el desarrollo competencial y de adquirir la cultura de un campo profesional (Romero, 2008b y Romero, 2009).

En general, el trabajo ofrece una doble perspectiva empírica y cualitativa para ahondar en las opiniones de los estudiantes de la especialidad de Educación Física en formación. Además, recoge propuestas para la mejora de la titulación y colabora con la Universidad en su proceso competencial de implementar los cambios asociados a la convergencia hacia el EEES en las condiciones más adecuadas.

1.8 Beneficios esperados y limitaciones de la investigación

Ante este nuevo escenario propicio para la innovación educativa por parte de los docentes e impulsado por un plus de motivación, que intenta dar solución a algunos de los problemas que surgen de la convergencia al EEES. Mediante este trabajo pretendemos dar respuesta a dos retos trascendentales relacionados con las prácticas educativas.

El primero, referido a la mejora de la didáctica y más específicamente la referida a la aplicación de nuevas estrategias metodológicas, con el fin de mostrar alternativas a los docentes para que puedan ser luego aplicados con buenos efectos en el aprendizaje de los estudiantes en formación. Bajo estas circunstancias, tanto la institución universitaria como los profesores que se encuentran inmersos en esta profunda variación, deben adaptarse a dichos cambios para lograr un rápido nivel de desarrollo y un dinámico avance de conocimientos. Por ello, *“El profesorado debe ser docente en su tiempo y esto implica, hoy en día, que el profesor sea investigador en su práctica”...* (Martín, 2003: pp 45-49).

El segundo reto, el de mantener un constante desarrollo de la documentación de las nuevas prácticas docentes, para que sean analizadas discutidas y si es posible puestas en prácticas por miembros de la comunidad educativa.

Según Zabalza (2004), los profesores en la actualidad carecen de referentes y de ejemplos de buenas prácticas, lo cual es fundamental para convertir las ideas abstractas sobre la calidad de la docencia en condiciones y actuaciones específicas (ejemplificaciones). Así, este trabajo pretende mostrar un ejemplo práctico y situacional del uso de unas estrategias metodológicas durante la formación de estudiantes especialistas en Educación Física.

Con el fin de que la aplicación de diferentes estrategias metodológicas en un contexto determinado puedan ser tenidas en cuenta, incluso útiles o de referencia para otros contextos formativos y que no se alejan de las premisas de los nuevos enfoques metodológicos pretendidos:

- Ajustarnos al desarrollo de las competencias transversales del proyecto Tuning
- Que además fuera congruente con los contenidos didácticos y disciplinares de la asignatura Educación Física y su Didáctica I,
- Darle importancia a que la aplicación de las estrategias metodológicas por parte de los estudiantes, sean útiles para aprender sobre su futuro desarrollo profesional.

1.9 Estructura de la investigación

Una vez que nos hemos posicionado y contextualizado nuestro objeto de estudio, definido el problema de investigación, realizadas las preguntas que nos ayuden a clarificarlo, hemos establecido los objetivos que nos marca qué es lo que hemos pretendido realizar mediante este trabajo de tesis doctoral. También hemos efectuado una justificación y estableciendo los beneficios y las limitaciones preliminares de la investigación.

A continuación, se expone de forma resumida los principales capítulos en los que hemos estructurado el informe de la investigación y que se ha

ilustrado en el siguiente esquema (ilustración N° 1) para que se facilite el manejo y las consultas al documento.

En el capítulo N° 1 titulado *Fundamentación teórica*, mediante una revisión literaria actualizada en torno al tema de nuestro trabajo desarrollamos tres aspectos principales. En primer lugar, nos centramos en los antecedentes del tema de estudio, con el fin de ubicarnos y conocer cuál es el estado de la cuestión. Posteriormente analizamos dos de los principales documentos incorporados académicamente y que han dado origen a cambios importantes en las diferentes instituciones educativas. Por último, presentamos una propuesta de innovación, con una detallada descripción de las diferentes estrategias metodológicas aplicadas en nuestro trabajo.

En el capítulo N° 2 mostramos la estructura del *Marco Metodológico*. En primera instancia, centrándonos en la ubicación de nuestra experiencia dentro de las diferentes corrientes de investigación del contexto educativo y tomando en cuenta los diferentes paradigmas existentes, hemos justificado el enfoque metodológico. Por otro lado, presentamos y definimos las diferentes técnicas cuantitativas y cualitativas empleadas para la recogida de información. Así mismo describimos la construcción de los diferentes instrumentos utilizados y su respectiva validación, finalmente presentamos la manera de proceder para el análisis de los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados.

En el capítulo N° 3 hacemos una descripción del análisis de los resultados obtenidos a través de las diferentes técnicas y herramientas que utilizamos para recolectar los datos, presentando los datos mediante tablas y gráficos y se interpreta o explican en base al marco teórico elaborado. Abordados de manera específica cada una de las estrategias metodológicas manejadas, estableciendo al final de cada una de las mismas las consecuencias que se pueden extraer de su análisis. Se atiende también en este apartado el carácter cualitativo o cuantitativo de los instrumentos empleados.

Por otro lado el capítulo N° 4 muestra el proceso de *Discusión e interpretación* de los resultados obtenidos en el análisis de los mismos, realizando su comparación y contraste con otros estudios afines a nuestro campo.

Seguido del proceso de discusión establecimos en el capítulo N° 6, las conclusiones, en donde recogemos las evidencias obtenidas y recomendaciones realizadas con base a los resultados en este trabajo de investigación.

Aparte se expresan las perspectivas para nuevas investigaciones relacionadas con las opciones y estrategias metodológicas relacionadas con la formación de los docentes en Educación Física.

Finalmente recogimos las referencias bibliográficas utilizadas como apoyo en la construcción y realización de nuestro proyecto de investigación.

De manera esquematizada se presenta en la ilustración N°1

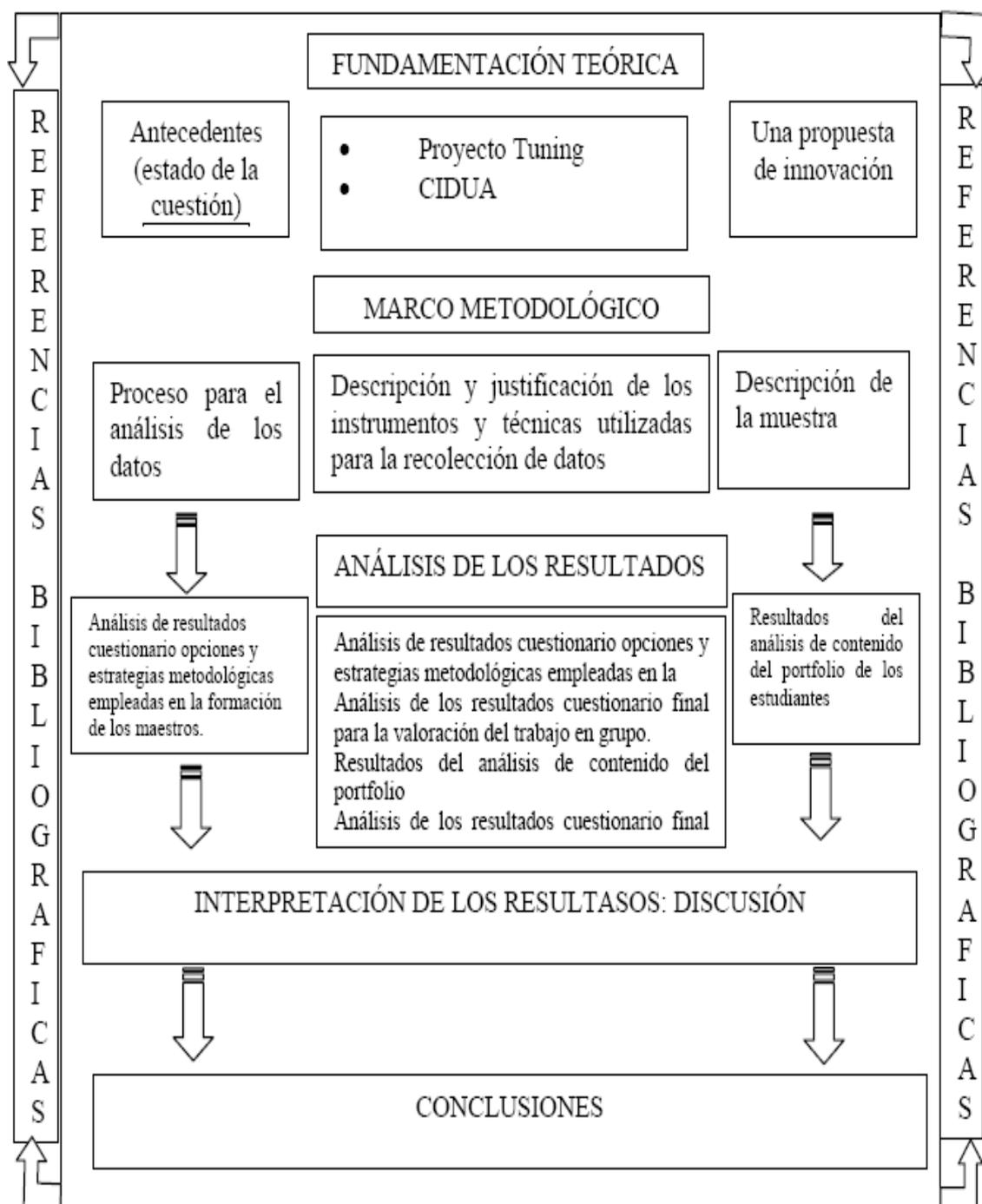


Ilustración N° 1. Capítulos del informe de investigación

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2. CAPITULO I: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 Introducción

Durante el desarrollo de presente capítulo pretendemos plantear diferentes modelos, teorías y conceptos relacionados con nuestro problema de investigación, con el propósito de que se logre saber cuál es la base teórica en la que se sustenta y permite encuadrar nuestro estudio y sirva de apoyo para los capítulos del análisis e interpretación de los resultados obtenidos. Nuestro capítulo de fundamentación teórica consta de dos partes, la primera, referida a los antecedentes sobre el estado de la cuestión, incluyendo en este apartado la información que existe en relación a nuestro tema de investigación así como información del problema sobre diferentes niveles: teóricos, investigaciones realizadas, empíricos o simplemente información basada en experiencias de innovación. En la segunda parte, el marco teórico contiene algunos aspectos sobre las teorías y conceptos que apoyan teóricamente nuestra tesis: estudios análogos, revisión de literatura sobre la cual se basa nuestro diagnóstico realizado, fundamentación teórica del diseño del proyecto, etc.)

2.2 Antecedentes sobre el estado de la cuestión

2.2.1 Nuevos enfoques

La construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) como consecuencia de la Declaración de Bolonia, se ha presentado como una oportunidad para armonizar la Educación Superior europea, de modo que posibilite una movilidad de estudiantes y profesionales en un mercado laboral globalizado, al tiempo que para una renovación didáctica de la propia enseñanza universitaria (Bolívar, 2008).

En España la adaptación al EEES se ha visto reflejada principalmente en los documentos resultantes de las experiencias de las titulaciones universitarias, referidas al aprendizaje de las “competencias”. Para el diseño de estas experiencias los docentes universitarios han tomado como modelo base de diseño curricular en la reforma de las titulaciones, el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003) y los diferentes libros blancos elaborados por comisiones de las distintas titulaciones universitarias nombradas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Además, el Consejo de Coordinación Universitaria nombra una *Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, elaborando un dossier en donde se incluyen propuestas sobre estrategias, medidas y recursos necesarios para el cambio (MEC, 2006). En el caso concreto de la Comunidad Andaluza se ha tenido como respaldo el informe elaborado por la Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA, 2005).

Estos documentos que contemplan diferentes estudios y propuestas para la innovación docente universitaria entre las que se contemplan el papel que debe desempeñar la universidad en la sociedad actual, dando respuestas eficaces a las demandas profesionaloras de calidad. Se requiere competencia profesional, lo que exige una capacitación para afrontar con solvencia las

diferentes contingencias que se puedan presentar en el desempeño profesional en un contexto o una situación. La pieza clave de la innovación docente universitaria está en dar prioridad a la adquisición de competencias básicas y profesionales como la educación centrada en el aprendizaje del estudiante para que éste acceda intelectualmente a los contenidos y prácticas profesionales de una determinada materia, constituyendo el pilar fundamental de esta reforma educativa. Por tanto, requiere un nuevo enfoque de la docencia que debe incidir en la relación enseñanza-aprendizaje, de tal manera que el profesor universitario posibilita, facilita y guía al estudiante, cambiando sustancialmente la manera de trabajar del profesor y la de aprender por parte del estudiante.

Para poder fundamentar con más profundidad las cuestiones que hemos esbozado anteriormente y llegar al estado de la cuestión, vamos a describir los aspectos más importantes que se incluyen en los documentos *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe*, los de la CIDUA (2005) y los del MEC (2006), así como algunos aspectos referidos a la formación docente y sus competencias.

2.2.2 La formación docente y sus competencias

Los países de la Unión Europea viven en la actualidad políticas de convergencia que afectan a los planes de formación de profesionales, estas afecciones se notan principalmente en el ámbito de la Educación Superior. Como consecuencia, el diseño institucional de la oferta de formación y de capacitación docente está siendo sometido a un importante proceso de revisión desde el punto de vista de las metodologías y de las estrategias empleadas de enseñanza-aprendizaje (Gallegos, 2003)

Estas directrices sugeridas por el EEES advierten a los docentes que la planificación de su materia no debe basarse solamente en transmitir los contenidos básicos del curso. Al respecto, De Miguel (2006), indica que el elemento central de esta nueva forma de planificar debe ser el exponer

secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los estudiantes a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Según este autor, lo anterior significa que, una vez establecidas las competencias (aprendizajes a alcanzar), la planificación de una materia exige precisar las modalidades y metodologías de enseñanza-aprendizaje adecuadas para su adquisición, así como los criterios y procedimientos de evaluación a utilizar para comprobar si se han adquirido realmente.

Destacamos de lo anterior la importancia que tienen las metodologías para el aprendizaje de competencias. Según Gonczi (2001), el desarrollo de una competencia es una actividad cognitiva compleja que exige a la persona establecer relaciones entre la práctica y la teoría, transferir el aprendizaje a diferentes situaciones, aprender a aprender, plantear y resolver problemas y actuar de manera inteligente y crítica en una situación.

Es indispensable pero no suficiente que los estudiantes alcancen las habilidades básicas y tradicionales. Buscá y Capllonch (2007) consideran que las exigencias y los retos tan complejos de la vida, relacionadas con los conocimientos, la sociedad de la información y las competencias básicas, se pueden organizar en tres grandes categorías:

- I. *Interaccionar dentro de grupos socialmente heterogéneos.* Los seres humanos para poder sobrevivir materialmente y psicológicamente y alcanzar un sentido de identidad personal y social dependen de los vínculos que establezcan con otras personas. En esta categoría se identifican como competencias básicas la capacidad de relacionarse con otras personas, la capacidad de cooperar y trabajar en equipo y la capacidad para gestionar y resolver los conflictos.
- II. *Actuar de forma autónoma.* Esta categoría se refiere a la capacidad de las personas para desarrollar y expresar sentimientos, ejercer sus derechos y aceptar responsabilidades en los diferentes ámbitos de la

vida. Se identifican las siguientes competencias básicas: capacidad para ejercer sus derechos y tomar responsabilidades, capacidad de formar y llevar a cabo planes de vida y proyectos personales, y capacidad para actuar en un gran contexto.

- III. *Utilizar las herramientas de forma interactiva.* Es decir, la utilización de aquellos instrumentos que son relevantes a la hora de cumplir un gran número de exigencias cotidianas y profesionales. Se refiere, por tanto, a las capacidades cognitivas, físicas y sociales que permiten enfrentarnos al mundo que nos rodea. Se identifican las siguientes competencias básicas: capacidad para utilizar de forma interactiva el lenguaje y los símbolos, capacidad para utilizar de forma interactiva los conocimientos y la información, y capacidad para utilizar de forma interactiva las tecnologías de la información y la comunicación.

Teniendo en cuenta la importancia de analizar el enfoque de las competencias profesionales y de cómo estas pueden contribuir a mejorar los procesos formativos dentro de la Educación Superior, realizamos una aproximación conceptual sobre los enfoques actuales de las competencias profesionales.

Así, después de la revisión de diferentes autores sobre el concepto de las competencias profesionales mostramos las siguientes:

- Yániz (2006, p.3) define competencia como: *“El conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado”*.

- Bazdresch (1998, p.11) define las competencias como algo más que una habilidad: *“Es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad”*

De la Cruz (2003, p. 37), propone la definición de competencia adaptada al EEES como: *“El saber hacer complejo que exige un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y virtudes que garantizan la bondad y eficiencia de un ejercicio profesional responsable y excelente”*.

Destacamos de las anteriores definiciones la idea común de los autores sobre *“cómo el sujeto tiene la capacidad aplicar en el momento más oportuno la estrategias adecuada de acuerdo a la situación que se le presente, siempre tomando en cuenta un sistema de valores determinados”*.

Desde el proyecto Tuning, entienden que las competencias significan lo que el capital humano es capaz de ejecutar, su preparación y suficiencia para tareas y actividades determinadas. Estas capacidades tienen un sentido dinámico como combinación de atributos que capacitan para el desempeño competente, el cual es resultado del producto final originado por el proceso formativo (conocimiento, saber hacer, actitudes) y de acumulación de experiencias, y que en principio, dura toda la vida (González y Wagenaar, 2003).

2.2.3 Los Docentes de Educación Física y sus competencias profesionales

Tomando en cuenta el campo sobre el cual dirigimos nuestro proyecto, creemos que este debe responder principalmente a mejorar las competencias en la formación inicial del docente, en este caso del Maestro Especialista de Educación Física, basándose en el perfil que el sistema educativo actual necesita.

Nos referimos en este caso al docente involucrado en las Ciencias de la Educación con un campo de trabajo y estudio organizado en un ambiente institucional y que además emplea el cuerpo y el movimiento humano como el principal componente del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física. Por tanto, la Educación Física se corresponde con el mundo profesional

de la enseñanza en el contexto escolar y su objetivo es la educación integral de los escolares empleando para ello el cuerpo y sus posibilidades de movimiento como un medio específico. Así, para nuestro caso, el perfil de docente buscado es el que, según Romero y Cepero (2002), contiene un conjunto de cualidades más características que debe poseer el profesional de la Educación Física y que le sirve de base para las funciones que desempeñen en su ámbito de actuación. Para ser más concretos, Romero et al (2004) exponen: *“Cuando aludimos al Maestro de Educación Física nos estamos refiriendo a un profesional de la enseñanza que va a actuar en la Etapa de Educación Primaria y que va a enseñar un contenido específico (la Educación Física). De esta manera, la Universidad deberá dotar a estos profesionales de unas capacidades y competencias profesionales que sirvan de punto de partida para el desarrollo de las distintas dimensiones del conocimiento profesional orientado a una calidad de la educación (p.18)”*.

El modelo de enseñanza propuesto por el EEES fundamenta su desarrollo en establecer las competencias profesionales que el estudiante debe adquirir para obtener el título universitario y lograr la habilitación docente. La formación inicial del profesorado (científica, pedagógica y didáctica) se convierte en un elemento esencial para la titulación y para la regulación profesional como garantía de calidad (Romero Cerezo, 2004). El maestro, en el ejercicio de su profesión, deberá impartir un determinado conocimiento o conocimientos (saber/es cultural/es), pero además deberá estimular el desarrollo intelectual, afectivo, social, moral y físico de sus alumnos. Para ello, deberá tener unos conocimientos adecuados y unas habilidades para diseñar y desarrollar programas que contribuyan al desarrollo integral de los alumnos (Carrasco y Pastor, 2007). Además, deberá tener una gran capacidad de adaptación a los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrolla, partiendo de los recursos que es capaz de manejar para gestionar el aula a partir de la comprensión y el manejo del proceso educativo, que debe conocer y controlar a partir de las variables que se puedan presentar y puedan

condicionar el proceso: de los sujetos, ambientales, instruccionales y organizativas (González, Gilar y Ordoñez, 2008).

El Plan de Estudios del Maestro en la especialidad en Educación Física ha pretendido ajustarse al perfil profesional (competencias profesionales) y a los objetivos propuestos en el Plan de Estudios por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Por ello, se pretende orientar las actividades formativas a proporcionar a los futuros profesionales una formación científica específica que proporcione los conocimientos necesarios para elaborar y aplicar el currículo propio del Área de Educación Física. Además, se pretende promover unas actitudes centradas en la reflexión sistemática y crítica en torno a la práctica profesional en la que se afronte cómo diseñar, desarrollar, analizar y evaluar la actividad física como elemento de educación. Es decir, se está aludiendo a un profesional de la enseñanza que, fundamentalmente, es un educador responsabilizado de un campo curricular como es la Educación Física. Para ello, necesita de diversos tipos de conocimientos, destrezas y actitudes que se pretenden proporcionar mediante las diversas materias que componen el Plan de Estudios (troncales, obligatorias y optativas).

Por otro lado, los docentes Universitarios en la actualidad tienen la función de preparar a sus estudiantes para sobrevivir y trabajar en un ambiente cambiante, a su vez guiarlos para que no dependan solo de los conocimientos aprendidos sino de la disposición de aprender nuevos contenidos de su propia experiencia y que tengan la capacidad de enfrentar y resolver nuevas problemas en su futura práctica (Rué y De Corral, 2007).

Se puede considerar un momento clave para que los estudiantes aprendan a desarrollar procesos cognoscitivos para ser aplicados a situaciones inéditas, y no sólo aplicaciones del conocimiento. Es una nueva función del docente porque no se enseña igual (tampoco se aprende igual) un conocimiento establecido, probado, comprobado, que una habilidad, una

actitud, o lo más demandado ahora por la sociedad, *una competencia* (Bazdresch, 1998). Para este autor las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir, por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas.

El concepto de *competencia*, tal y como hemos visto antes, es diverso, según el ángulo del cual se mire o el énfasis que se le otorgue a uno u otro elemento, pero el más generalizado y aceptado es el de “*saber hacer en un contexto*”. El “*saber hacer*”, lejos de entenderse como “hacer” a secas, requiere de conocimiento (teórico, práctico o teórico-práctico), afectividad, compromiso, cooperación y cumplimiento, todo lo cual se expresa en el *desempeño*, también de tipo teórico, práctico o teórico-práctico (Posada, 2005). Sebastiani (2006), las entiende como el conjunto de saberes (conocimientos, procedimientos y actitudes) combinados, coordinados e integrados, que hay que movilizar en su puesta en acción; adquiridos a través de la experiencia (formativa y profesional) y que permite al sujeto resolver autónomamente, a la vez que adaptarse a las necesidades y requerimientos de contextos concretos.

Para nuestro caso, que se concreta con las competencias de Educadores Físicos, tomamos en cuenta los argumentos de Romero (2004) cuando menciona que estos, necesitan un tipo de saber práctico que proporcione una buena capacidad de adaptación, de resolución, de actitudes críticas y reflexivas sobre la práctica educativa de la actividad física y lo que supone para la mejora social.

Este trabajo pretende establecer un fundamento del conocimiento necesario y la forma de cómo podría llevarlo a la práctica el futuro docente en Educación Física. Se parte de la idea principal que los estudiantes mejoren sus competencias, basándose en la aplicación de estrategias y técnicas que fomenten un aprendizaje más responsable y activo para que se pueda lograr un mejor desenvolvimiento en su experiencia profesional y alcance una mejor enseñanza de la Educación Física.

El Proyecto Tuning, descrito más adelante, se presenta como uno de los principales documentos de trabajo utilizados por la comunidad universitaria en la formación inicial de estudiantes, que sigue las directrices del documento marco para la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Este proyecto considera dos conjuntos diferentes de competencias: las específicas que se relacionan con cada área temática, y las genéricas, que identifican atributos compartidos que pudieran generarse en cualquier situación. Con respecto a las últimas (González y Wagenaar, 2003), distingue tres tipos:

1. *Competencias instrumentales*: capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
2. *Competencias interpersonales*: capacidades individuales tales como habilidades sociales (interacción y cooperación sociales).
3. *Competencias sistémicas*: capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales (combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos; para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales).

En la tabla I.1, hemos relacionado las competencias genéricas del Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003, pp.83-84).

CLASIFICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS DEL PROYECTO TUNING	
1. COMPETENCIAS INSTRUMENTALES	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de organizar y planificar - Conocimientos generales básicos - Conocimientos básicos de la profesión - Comunicación oral y escrita en la propia lengua - Conocimiento de una segunda lengua - Habilidades básicas de manejo de ordenador - Habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información de fuentes diversas) - Resolución de problemas - Toma de decisiones
2. COMPETENCIAS INTERPERSONALES	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad crítica y autocrítica - Trabajo en equipo - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinariamente - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas - Apreciación de la diversidad y multiculturalidad - Habilidad de trabajar en un contexto internacional - Compromiso ético
3. COMPETENCIAS SISTÉMICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica - Habilidades de investigación - Capacidad de aprender - Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) - Liderazgo - Conocimientos de culturas y costumbres de otros países - Habilidad para trabajar de forma autónoma - Diseño y gestión de proyectos - Iniciativa y espíritu emprendedor - Preocupación por la calidad - Motivación de logro

Tabla I.1: Competencias genéricas del Proyecto Tuning.

Además de este tipo de competencias de tipo genérico, hay que considerar las competencias de tipo específico. La superposición entre competencias generales y específicas garantiza una formación integral en la universidad y, también posibilita, una estrecha vinculación entre ésta y el ámbito laboral (Learreta, 2005). En definitiva, esto es, según este autor, lo que se pretende con la convergencia europea en materia de Educación Superior, al margen de los inconvenientes que este planteamiento pueda traer asociados.

Para llegar a una capacitación profesional y nivel de especialización, consideramos que hay necesidad de compaginar los contenidos formativos comunes con los contenidos de especialización. Romero (2004 y 2007), diferenciaba las *competencias generales docentes (comunes a cualquier docente)* y las *competencias específicas*. En el primer caso, se describe de forma básica el cometido y funciones esenciales del profesional de la enseñanza, sustancialmente la de educador, para lo cual deberá tener una serie de conocimientos relacionados con las teorías de la educación, del currículo y de la cultura del enseñante: pedagógicos, sociológicos, psicológicos y didácticos. En el segundo caso, desde las competencias específicas, debe conocer la materia que enseña y cómo debe enseñarla, para lo cual deberá tener unos conocimientos epistemológicos propios de la EF (biológicos, de desarrollo y aprendizaje motor, didácticos específicos para establecer y desarrollar el currículo propio). En consecuencia, requiere conocimientos técnicos-científicos y educativos de su actividad profesional y capacidades de análisis y reflexión, de comprensión y aplicación del proceso.

Además, tal y como veremos más adelante en el Proyecto Tuning, tenemos las *competencias transversales*: cultura general como universitario (enseñanzas básicas y de formación general).

2.3 La experiencia de los créditos ECTS

ECTS son las siglas de “*European Credit Transfer and Accumulation System*” (Sistema de Transferencia y Acumulación de Créditos). Inicialmente el crédito ECTS fue probado y perfeccionado en el programa de movilidad de estudiantes “ERASMUS”, utilizándose como un sistema de transferencia y equivalencia de créditos que permitía, a las universidades de distintos países europeos, definir el trabajo académico necesario para completar cada una de las unidades de sus cursos, facilitando así el reconocimiento del trabajo realizado por los estudiantes en el extranjero.

A diferencia de otros sistemas de créditos europeos, los ECTS se basan en distintos criterios, como la importancia de un campo de estudio o el número de horas presenciales de un curso. Los créditos ECTS solo describen el trabajo de estudiante en términos del tiempo empleado para completar un curso o una unidad del curso (Pagan, 2002). Esto le da un enfoque diferente a la enseñanza y educación europea situando al estudiante en el centro del proceso educativo. Así un crédito ECTS, según Blández (2005), corresponde entre 25 y 30 horas de trabajo (Tabla I.2.)

ANTES	AHORA → CRÉDITO ECTS
1 crédito = 10 horas presenciales	1 crédito = 25-30 horas de trabajo del estudiante 1 curso académico = 60 créditos ECTS

Tabla I.2: Valor del crédito ECTS (Adaptado de Blández, 2005, p.26).

2.3.1 Los créditos ECTS su presente y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los ECTS han dejado de ser un sistema pionero de comunicación entre los distintos sistemas europeos para convertirse en un sistema oficial consolidado y en expansión, fundamental para el desarrollo de un EEES

logrando la concreción de sus objetivos planteados en el tiempo previsto. González y Wagenaar (2003), indican que la fuerza y el atractivo están y sigue estando en, su simplicidad y su gran capacidad para tener puentes entre los sistemas educativos, tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

En la actualidad los créditos ECTS se utilizan principalmente como herramienta para concretar los programas de estudio, aprovechando que este tipo de créditos describe el trabajo del estudiante en función de su tiempo aplicado, permitiendo a las instituciones y docentes en su mayoría de educación superior hacer una mejor planificación de sus programas educativos.

La aplicación de los ECTS en los programas de estudio requiere que sea el profesorado el que se convierta en esta etapa de cambios, en el pilar fundamental para logra concretar este proyecto europeo. Según Blández (2005), desde el punto de vista didáctico el profesorado, debería:

- Elaborar un nuevo plan docente de sus asignaturas.
- Dar mayor participación y responsabilidad a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación innovadoras.
- Utilizar variadas técnicas didácticas.
- Diseñar actividades de formación y materiales didácticos.
- Incorporar actividades relacionadas con el trabajo en grupo.
- Realizar una atención más personalizada y continuada de los estudiantes.
- Revalorizar la acción tutorial.

Sin embargo, este cambio requiere de un esfuerzo conjunto entre el gobierno, las universidades y todos los que se encuentran involucrados en este proceso. Así, la nueva formación universitaria requerirá de nuevos planteamientos didácticos que serán más fácilmente aplicables mientras más reducidos sean los grupos de estudiantes. Este aspecto conllevaría eso sí, a un aumento en el presupuesto económico y requeriría de mayores medios administrativos. Por parte de los estudiantes deberán tener una mejor adaptación a los nuevos planteamientos realizados por los profesores, principalmente porque las horas de trabajo del alumno aumentarán considerablemente. También el profesor tendrá que variar la forma de aplicación de las clases presenciales, lo cual a su vez aumentará las horas de preparación del material para estas (Pagani, 2005).

El cambio que presentan los ECTS en el proceso de enseñanza-aprendizaje es significativo, sin embargo se espera que la energía aplicada merezca la pena y que en el 2010, cuando ya se esté integrado completamente en el EEES, el aspecto didáctico en la educación superior se vea muy beneficiado (Lloret, y Mir, 2007).

2.4 Proyecto Tuning

Tuning Educational Structures in Europe, conocido también como (*Afinar las Estructuras Educativas en Europa*), es un proyecto dirigido desde la esfera universitaria, que tiene por objeto ofrecer un planteamiento concreto que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio y en el de las instituciones de educación superior (González y Wagenaar, 2003).

Para Carreiro de Acosta (2006), la metodología desarrollada por el Programa Tuning se caracteriza esencialmente por valorar un modelo curricular basado en dos aspectos principales:

- a) En la formulación de las competencias a adquirir por los estudiantes. Esto es, en una definición previa de aquello que los estudiantes deben conocer, comprender y ser capaces de hacer en el final de la formación
- b) Un proceso de enseñanza centrado en el aprendizaje y en el estudiante.

Con relación a la concreción de la formación, el Programa Tuning, propone:

1. Definir las competencias generales fundamentales.
2. Llegar a un consenso sobre las competencias específicas.
3. Consultar otras instituciones u organizaciones (Empresas, Asociaciones Profesionales, etc.) sobre la adecuación de las competencias deseables.
4. Analizar los resultados de la consulta institucional e introducir los cambios necesarios.
5. Definir los perfiles profesionales.
6. Evaluar la carga de trabajo necesaria para el desarrollo de cada una de las competencias.
7. Definir los procesos de enseñanza aprendizaje relacionados con el desarrollo de las competencias.
8. Concebir los procesos de evaluación de las competencias adquiridas.
9. Concebir los procesos de control y evaluación de la calidad de la educación.

Tuning ha identificado planteamientos y buenas prácticas para formar determinadas competencias genéricas y competencias específicas. En el presente trabajo se pretende utilizar el planteamiento hecho en el programa Tuning en donde las competencias y los resultados de los aprendizajes

soportan diferentes cambios en los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Este proyecto intenta dar respuesta sobre cómo poner en práctica las competencias, definidas de acuerdo a las demandas de la sociedad, los cambios sociales que se prevén y los nuevos avances científicos en el área de enseñanza superior, en términos de enfoque de aprendizaje, enseñanza y evaluación (González y Wagenaar, 2003).

Con respecto a las técnicas de enseñanza que se aplican actualmente en el ámbito universitario y que se proponen en el proyecto son:

- Clase magistral.
- Seminarios (enseñanza en grupos reducidos).
- Tutorías.
- Seminarios de investigación.
- Clases o cursos de ejercicios.
- Talleres clases prácticas.
- Sesiones de resolución de problemas.
- Enseñanza de laboratorio.
- Clases de demostración.
- Prácticas (internados/periodos de aprendizaje).
- Prácticas basadas en trabajos.
- Trabajo de campo.

Enseñanza online a distancia o electrónica que puede basarse en documentos o Técnicas Informáticas de Comunicación.

Hemos diseñamos de acuerdo con lo sugerido por el proyecto Tuning un programa con miras a obtener resultados en términos de competencias, con el propósito de estimular discusiones entre los diferentes protagonistas del proceso. Así pretendemos que las actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación programados sean las adecuadas para determinar si se han obtenido o no los resultados previstos.

2.5 Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas (CIDUA)

En esta nueva era de comunicación y conocimiento, que tiene como resultado una sociedad con una economía globalizada, el saber y el poder que otorga el conocimiento es un bien que adquiere un valor añadido, de ahí el importante reto de instituciones que acumulan y distribuyen los bienes científicos y culturales, como es el caso de las Universidades (CIDUA, 2005).

La CIDUA, en su informe sobre innovación de la docencia en las universidades andaluzas en el 2005, manifiesta la importancia de la Universidad como un sistema social que contiene en su interior claves imprescindibles para el desarrollo, porque es el escenario del pensamiento crítico, la ciencia y la cultura que, acumuladas a lo largo de años y generaciones, están disponibles para convertirse en motor de progreso, bienestar y justicia social. Entonces, es necesario que nos aproximemos al cambio en el sistema universitario, sin perder la dirección que marca el sentido de progreso representado por el saber científico y cultural que la universidad alberga (Yániz, 2008).

2.5.1 *Una universidad de calidad: finalidades y necesidades de cambio*

Se plantean para las universidades grandes retos y cambios tanto en lo económico como en lo estructural y la CIDUA mantiene que los cambios se realizarán en todos los niveles desde el gobierno hasta la actividad cotidiana de sus miembros nucleares: docentes, investigadores y estudiantes. Lo anterior da como resultado una entidad con necesidad de innovación para intentar lograr una universidad más libre, abierta, flexible, eficaz y comprometida con el progreso de las personas y las comunidades.

Este proceso de innovación, la CIDUA lo basa en proyecto de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior, que debe realizarse con principios de independencia crítica, reflexividad y oportunidad para optimizar lo bueno que ya existe, eliminar lo obsoleto e incorporar lo necesario (Gavidia, 2007)

2.5.2 *Diagnóstico sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en las universidades andaluzas*

Son muy importantes todas las conclusiones que emergen del diagnóstico realizado por la CIDUA, pero para nuestro trabajo de investigación nos interesa las relacionadas con las modalidades de docencia sobre las que se indican dos aspectos importantes a tomar en cuenta:

- 1) Dentro de la heterogeneidad de situaciones y salvo excepciones minoritarias, el modelo de docencia universitaria es fundamentalmente un modelo transmisivo que se compone de los siguientes elementos:
 - Lección o explicación unidireccional del docente.
 - Toma de apuntes por parte de los alumnos.

- Reproducción del conocimiento en exámenes fundamentalmente memorísticos.
- 2) La adaptación de este modelo de enseñanza requerido por el EEES, reclama modificaciones sustanciales en la cultura docente universitaria. En particular en los siguientes aspectos: preparación del profesorado e incremento de recursos humanos docentes, flexibilización de los horarios, adaptación de los espacios, incremento y adaptación de los recursos didácticos, adaptación de laboratorios y bibliotecas, incremento de infraestructura tecnológica.

Como resultado de las anteriores conclusiones, se aconseja cambios profundos que renueven tanto a los métodos frecuentes de enseñanza, como el papel que habitualmente juegan los estudiantes en su propia formación.

Para completar nuestro trabajo la implementación de las innovaciones sugeridas por el proyecto, consideramos imprescindible contemplar el proceso de convergencia con Europa como un esfuerzo por mejorar la calidad del servicio público que la Universidad ofrece, a través de la innovación de los modos habituales de enseñar y aprender en la universidad.

Finalmente, esta Comisión propone un modelo marco de docencia basado fundamentalmente en la motivación del estudiante y la implicación activa del mismo en la adquisición y aplicación del conocimiento.

2.6 Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad (MEC, 2006)

Dentro de este epígrafe vamos a intentar sintetizar las ideas de interés que promulga esta *Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad* y que pueden ser de interés para nuestro trabajo de tesis doctoral.

La Comisión formada para el estudio de la renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas formula sus conclusiones y recomendaciones tras un año largo de reflexión y debate, jalonado de seminarios, encuestas, ponencias y reuniones. En este proceso han participado múltiples expertos provenientes de las universidades y de las Administraciones con competencias en materia universitaria, que han abordado el tema desde una perspectiva múltiple e integral: estado de la cuestión en España; la situación europea; propuestas sobre estrategias, medidas y recursos necesarios para el cambio.

Desde esta comisión se entiende que el proceso de construcción del EEES se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje.

2.6.1 Sobre la Metodología Docente

Hay una clara tendencia observable que es la de tratar de proporcionar al estudiante conocimientos, técnicas y habilidades que le sean útiles una vez finalizada la carrera. En este proceso de aprendizaje, además de ejercitar la memoria, es necesario fomentar la comprensión y su interpretación, el análisis (detectar los elementos de un todo y su interrelación, descubrir lo esencial y lo común de un complejo disperso, etcétera) y evaluar (emitir juicios de valor sobre teorías, normas, hechos, etcétera). Un primer paso consiste en definir el tipo de profesional que se pretende formar y, a partir de ahí, ir articulando el modelo educativo con el que se tratará de formar personas capacitadas para buscar nuevas soluciones a los problemas que se les puedan plantear en el futuro.

En los diferentes sistemas universitarios europeos, la enseñanza universitaria coincide en el objetivo de tratar de formar un estudiante activo, que pueda comprender y enjuiciar con más profundidad la materia que estudia mediante el desarrollo de una actitud participativa y no meramente pasiva y receptiva. Para conseguir este objetivo, es necesario utilizar las clases teóricas, las prácticas, los seminarios, los diferentes materiales didácticos, los trabajos personales y en grupo, las tutorías, las tecnologías informáticas, etcétera, considerando siempre que las enseñanzas deben regirse por el principio de la armonización entre la orientación teórico-científica y la orientación técnico-práctica, ya que ambas son imprescindibles.

La formación teórico-científica y práctica, así como el desarrollo de habilidades, son una de las misiones más importantes encomendadas a las universidades. Los métodos didácticos que se utilizan, establecen, en primer lugar, una programación viable de la enseñanza, en la que se proponen unos objetivos concretos y la utilización de unos medios y actividades adecuados para alcanzarlos. En segundo lugar, tratan de establecer una sistemática de evaluación de los estudiantes. Tales metas pueden conquistarse por caminos diferentes y complementarios, por lo que se hace necesario combinar técnicas procedentes de métodos distintos. Por otro lado, la enseñanza universitaria requiere de nuevos enfoques en un momento de cambio, como el actual.

2.6.2 Las estrategias docentes

La lección magistral, explicación teórica del profesor al grupo de alumnos matriculados en una asignatura, siguiendo la tradicional lógica transmisiva y centrada en la actividad del docente, es la práctica pedagógica predominante en los centros universitarios españoles, aunque cada vez se acompaña más de la realización de ejercicios, la resolución de problemas y la discusión de casos prácticos, hasta la realización de ejercicios, trabajos en grupos o debates.

En el curso de los trabajos desarrollados por la Comisión ha quedado patente que la comunidad universitaria no considera oportuno ni conveniente (ni probablemente sea tampoco realista considerarlo como opción inmediata) acabar con la práctica de la lección magistral, a la que se reconocen virtudes y usos positivos, pero se percibe también que es preciso asumir sus limitaciones (la más grave, el fomento de la pasividad en los estudiantes, con el consiguiente deterioro de la calidad del aprendizaje) y, en consecuencia, complementarla con otras dinámicas pedagógicas más participativas y abiertas.

En cuanto a *las clases prácticas*, se tiende a pensar en la conveniencia de reforzar este tipo de actividades, ya sea en la modalidad de prácticas vinculadas a asignaturas (prácticas en los laboratorios universitarios), ya en la modalidad de prácticas externas o estancias en centros de trabajo (empresas, organismos, instituciones). Las prácticas completan la formación del estudiante con aportaciones genuinas e imprescindibles desde la perspectiva de una formación inicial universitaria de carácter integral, que pueda conducir directamente a la habilitación o cualificación profesional.

Ha quedado de manifiesto que las prácticas son de enorme importancia, absolutamente necesarias e imprescindibles. En su conjunto, las prácticas presentan los siguientes elementos positivos: facilitan el desarrollo de destrezas, favorecen el conocimiento de los métodos propios de cada titulación, propician la adquisición de competencias, desarrollan las habilidades técnicas, incentivan las habilidades de comunicación y proporcionan una visión global de la práctica profesional.

El *seminario* es una técnica pedagógica, normalmente de carácter complementario y cada vez más en auge. En él se consigue alcanzar objetivos que la clase teórica no puede lograr, ni pretende conseguir. Los seminarios se caracterizan por su índole monográfica y práctica y, en ellos, además, el diálogo entre profesor y estudiante se hace más vivo y directo. Para lo cual es imprescindible que el número de participantes sea reducido. Los seminarios

deben versar sobre cuestiones claves -aunque breves y abarcables- de las asignaturas. Esta modalidad docente fomenta la labor en equipo, cada vez más necesaria, y se posiciona como uno de los ejes en el cambio de metodologías dentro del EEES.

Las Tutorías profesor-estudiante constituyen un elemento clave en cualquier modelo educativo centrado en el aprendizaje, lo cierto es que existe una gran disparidad en su desarrollo y aprovechamiento, pues, en efecto, junto a las divergencias existentes entre la ordenación teórica de las tutorías (horarios, espacios, etcétera) y la realidad de la acción tutorial desarrollada por el profesorado, existen diferencias de enfoque y de práctica entre centros y entre docentes.

Por regla general, está orientada a complementar las sesiones teórico-prácticas en gran grupo y el propio estudio personal del alumno, se considera otra práctica que es preciso potenciar. Como aspectos de carácter positivo, se han identificado diversas experiencias institucionales que tienen en común el objetivo de tratar de superar el modelo centrado exclusivamente en la resolución de dudas, para ampliarlo a otros ámbitos más generales, tales como facilitar la incorporación a la universidad de los nuevos estudiantes, la configuración del propio itinerario formativo, e incluso la orientación profesional.

Las tutorías constituyen una práctica muy antigua, que ahora se está revelando como una de las señas de identidad emergentes del mundo universitario. De arraigada tradición en el contexto anglosajón, tienden a extenderse al resto de las universidades europeas. Sus principales valores son el cultivo de la relación profesor-alumno y la personalización de la enseñanza. Su gran aportación es el haber puesto de relieve la necesidad de que el proceso educativo asuma y reconozca a cada estudiante-individuo en su calidad de sujeto-persona.

Los principales *objetivos* del proceso de renovación pedagógica general y generalizada identificados por la Comisión que afecta a los nuevos enfoques metodológicos (procesos de enseñanza-aprendizaje) son:

1. *Mejorar*. El fin de la renovación metodológica es la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes, referido éste a las competencias propias de sus estudios y su práctica profesional.
2. *Incrementar*. La renovación metodológica debe necesariamente incrementar el nivel de satisfacción y motivación de profesores y estudiantes. Debe tenerse muy presente que contar con los profesores es condición imprescindible para una evolución de la pedagogía universitaria.
3. *Lograr*. La renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo del profesorado, potenciando las actividades fuera del aula e incorporando nuevas actividades en el aula. Este cambio no podrá operarse si no se mejora la capacidad docente del profesorado y si el sistema no considera y transmite que la enseñanza es la actividad básica de los profesores.
4. *Acercar*. Sin menoscabo de la formación básica científico-técnica -el saber- propia del nivel de la enseñanza superior, la renovación de las metodologías debe tender a aproximar más a los estudios universitarios el ejercicio profesional real, potenciando mediante múltiples estrategias la dimensión práctica de la enseñanza: el saber hacer y el saber ser/estar.
5. *Aproximar*. Se debe aproximar la actuación docente a los planteamientos didácticos que subyacen a la filosofía propugnada para el EEES, y ello implica, entre otras cosas: dar mayor protagonismo al estudiante en su aprendizaje, fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que los estudiantes deban adquirir, potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, y practicar la evaluación continua.

2.7 Una propuesta de innovación docente

La estructuración del presente marco teórico se realizó con el fin de mostrar y compartir los principales componentes de nuestra experiencia de investigación llevada a cabo en el curso de Didáctica de la Educación Física I de la titulación de Maestro de la especialidad en Educación Física de la universidad de Granada. La descripción hace referencia a la planificación y desarrollo del curso impartido durante el curso lectivo 2007-2008, cuyo nuevo diseño está orientado a introducir innovaciones mediante el uso de diferentes estrategias metodológicas, dirigidas hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una implicación más activa del estudiante.

Las innovaciones y experiencias del profesorado mostrada, son en ocasiones relativas, es decir, al igual que ocurre con los estilos de enseñanza, no son absolutamente puras, ya que un gran porcentaje de las innovaciones son producto de la combinación de varias tendencias (Viciano, 2000). Su realización es obra de un buen proceso de planificación y cooperación del profesor y los estudiantes del curso, esa coordinación, además de un plan puesto a prueba con anterioridad han facilitado la aplicación de este proyecto de innovación.

Se explica a continuación los pasos seguidos para el desarrollo de la innovación educativa que se ha desarrollado durante el proceso de la investigación, incluida una amplia descripción de las diferentes estrategias metodológicas aplicadas.

2.7.1 Innovación Educativa y planificación de una estrategia metodológica

Actualmente la formación inicial en los estudiantes universitarios, como resultado de la convergencia europea, intenta una mejor preparación para un mundo laboral que cambia continuamente y que genera, según Mérida (2006),

un mercado laboral deslocalizado, desestructurado y muy cambiante, que dificulta la planificación y el ajuste de los estudios a sus demandas. Las continuas reflexiones sobre los cambios que se generan sobre el proceso de convergencia europea, afecta la forma de cómo el docente universitario aprecia la docencia. La nueva posición del docente es colaborar con los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento. (Sánchez y Mayor, 2006).

Las sugerencias que proceden desde Europa, de promover mecanismos de aprendizajes centrados en los estudiantes y diseñar estrategias de actuación más flexibles, ponen de relieve diversos usos y significados de la innovación, concebida como sinónimo de cambio (De la Torre, 2000). La innovación educativa, entendida como renovación didáctica, es amplia en su concepto, nosotros nos quedamos con la definición de Carbonell (2002), que la entiende como un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes.

En nuestro caso, la innovación educativa a efectuar será un proceso que se desarrolla en un curso de una titulación específica, y nuestro propósito será el de transformar una realidad vigente, con la utilización de nuevos conceptos, actitudes y la aplicación de nuevas estrategias metodológicas e intervenciones que intentarán mejorar o transformar, en los estudiantes del curso, los procesos de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se podrá lograr así la adquisición de diferentes tipos de competencias del maestro especialista en Educación Física.

2.7.1.1 Planificación basada en competencias

Como no existe una estrategia general que nos permita la aplicación de las condiciones que genera la convergencia, nos proponemos la ejecución de estrategias de acuerdo a las situaciones que se presenten en nuestro ambiente de trabajo; éstas, por supuesto, requerirán de un tratamiento necesariamente diferente. En nuestro caso la estrategia se dirige hacia acciones organizadas,

encaminadas a facilitar la acción formativa, la investigación y el proceso innovador (Covadonga y Gracia, 2007).

Se han aplicado como estrategias docentes, procesos encaminados a facilitar la acción formativa, la capacitación y la mejora socio cognitiva, tales como la reflexión crítica, la enseñanza creativa, la interrogación didáctica, el debate o discusión dirigida, el aprendizaje compartido, la meta-cognición, utilización didáctica del error, etc. (De la Torre, 2000). Estas estrategias no estarán dirigidas a una acción puntual, sino como una dimensión de la innovación que se basa en varios procesos y métodos para formalizar la innovación, esto quiere decir que se manejarán recursos materiales, personales y temporales, con la finalidad siempre de lograr en los estudiantes la construcción de su propio conocimiento (Ruiz y Martín, 2005).

Es importante destacar que la planificación del estudio se elaboró basada en el aprendizaje de competencias, de este modo se intentó que la planificación de las estrategias utilizadas proporcionara una formación necesaria para poder adquirir las competencias específicas y generales del maestro especialista en Educación Física. Para ello se diseñaron situaciones de aprendizaje promovedoras para la adquisición de habilidades específicamente determinadas hacia el desarrollo de actitudes y el aprendizaje de conocimientos que tuvieran una utilidad en su posterior aplicación para la enseñanza de la Educación Física.

Las tareas para llevar a cabo la elaboración y planificación de nuestra estrategia se basó en lo propuesto por Fernández (2005b):

1. Identificar las competencias, componentes, habilidades, actitudes y conocimientos, que se trabajaran durante la aplicación del curso (en nuestro caso Educación Física y su Didáctica I)

2. Determinar los resultados de aprendizaje que puedan identificar si el estudiante logró la asimilación de las competencias que se le propone desarrollar.
3. Planificar a través de los objetivos propuestos, escogiendo las estrategias de enseñanza-aprendizaje y diseñando un adecuado sistema de evaluación.
4. Fraccionar el tiempo de trabajo de los estudiantes, de acuerdo al número de ECTS y el tiempo correspondiente.

Con el fin de lograr el cambio proyectado se realizó la planificación de las estrategias metodológicas a utilizar. Para esto se tomó en cuenta algunos componentes conceptuales y un nivel de programación que facilitara la puesta en práctica de la estrategia en los estudiantes siguiendo las recomendaciones de Yániz (2006) y De la Torre (2000)

- a) Consideraciones teóricas que legitiman y justifican las acciones y prácticas propuestas.
- b) Determinar los resultados que se esperan o desean conseguir, coherentes con las necesidades que se deben satisfacer o con el servicio que se quiere dar, y formularlos de un modo operativo.
- c) Identificar los medios y recursos que se podrían utilizar para lograrlo.
- d) Diseñar las estrategias adecuadas, coherentes y consistentes con los resultados pretendidos y los recursos disponibles.
- e) Explicitar la secuencia temporal en la que se llevará a cabo el plan.

- f) Determinar cómo se controlarán y regularán los procesos previstos y valorar el logro de los resultados, tomando, en consecuencia, las decisiones pertinentes.

Ante esta época de cambios como los que implican el EEES, en el que se redefine tanto el papel del profesor como el del alumno, se fomenta la revisión de las estrategias docentes centradas en los estudiantes y basada en competencias (Esteban y Sáez, 2008). Se plantea esta labor como una actuación de apoyo por parte de la Universidad de Granada para obtener en sus estudiantes un pensamiento crítico, aumentar la iniciativa, buscar innovaciones y finalmente lograr la aplicación de lo aprendido a los problemas reales dentro de la confusión del mundo actual.

Pero para poder realizar una buena labor de apoyo, se pretende ofrecer a los estudiantes una buena práctica educativa en la que se incorpore metodologías que faciliten un aprendizaje más autónomo, reflexivo, crítico y cooperativo. Con la aplicación de diferentes opciones metodológicas, se pretende mostrar una opción viable dentro de las muchas que se puede dar en las prácticas alternativas de las aulas universitarias (Margalef, 2000).

Para poder aplicar todas las técnicas y adaptaciones que demandan las diferentes estrategias metodológicas a desarrollar, se requiere de una readaptación de los contenidos del curso, estructuras de los horarios, así como de una nueva estructuración de los papeles que debe desempeñar tanto el profesor como el estudiante. La introducción de nuevas metodologías, supone discusiones en el interior de cualquier institución educativa, por eso se pretende realizar una explicación clara y convincente hacia el exterior que logren justificar los cambios que la aplicación de estas diferentes estrategias metodológicas provoquen (Libedisnky, 2001). Las secciones que presentamos a continuación describirán los pasos seguidos para lograr la adaptación de siete diferentes estrategias metodológicas que nos ayudaron a alcanzar los objetivos establecidos en la investigación. Por un lado, el papel del estudiante;

por otro, el papel del profesor y, como medio de interacción, las opciones y estrategias metodológicas.

En la ilustración 1.1 se describe la estructura principal de la innovación educativa desarrollada, junto con algunos aspectos principales de las estrategias metodológicas aplicadas durante el curso.

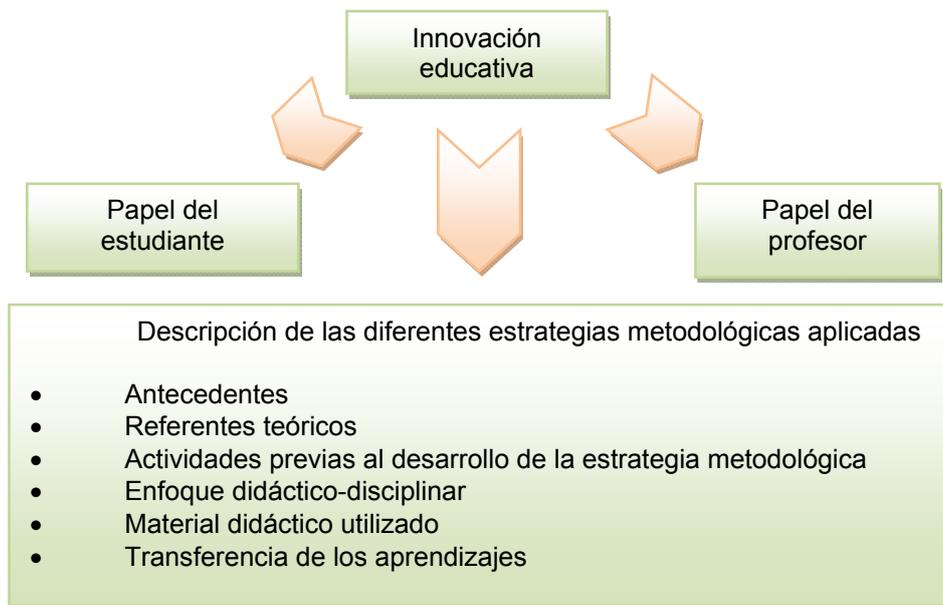


Ilustración I.1: Estructura Innovación Docente Modificado Libedisnky (2001).

2.7.1.2 *Papel del estudiante*

Sobre el papel de los estudiantes con la implantación de diferentes estrategias metodológicas, este pasará a ser el principal protagonista del nuevo contexto educativo sobre el cual se realizará el aprendizaje, que difiere del tradicional basado en la enseñanza del profesor (MEC, 2006). El estudiante deberá tomar un papel activo y participativo en el proceso de su propia formación, de tal manera que se sienta más identificado con él, y debe concienciarse de que su permanencia en la universidad, hasta la obtención del título correspondiente, es una etapa más dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida (Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain, 2006).

Para Ruiz, Gudiño y Muñoz (2006), el estudiante se convierte en el sujeto de la acción educativa, de modo que la naturaleza del conocimiento está en el estudiante y debe ser descubierta y construida por él mismo a partir de su experiencia propia. Mediante la aplicación de metodologías activas, las pautas se basan en acciones propias de los estudiantes para su propio aprendizaje, que sustituirán las recepciones pasivas de las metodologías tradicionales. Es indispensable en las metodologías el punto referido a la implicación de los estudiantes en las actividades desarrolladas (incluida la actividad de escuchar-copiar las explicaciones). De poco valen los métodos didácticos, por innovadores que sean, si no producen una implicación efectiva (*active engagement*) de los estudiantes (Carpio, 2008). Uno de los aspectos más importantes a tomar en cuenta por parte de los estudiantes a la hora de la aplicación de las metodologías activas es la asimilación del cambio de roles. Cañal (2002) considera el cambio de roles complejo porque exige una redefinición de roles tradicionales que conduzca a que el alumnado se apropie de su proceso de aprendizaje y asuma la responsabilidad en la gestión del mismo. Ello exige el cambio de una actitud pasiva, receptiva, de consumo, a un papel activo en la comprensión, en la toma de decisiones y en la planificación de su aprendizaje (Margalef y Pareja, 2007).

2.7.1.3 Papel del profesor

La labor del profesorado, al igual que lo referido a los estudiantes, deberá producirse un cambio de actitud. El profesor y los alumnos de una asignatura deben formar un equipo de trabajo, en el que el profesor es el líder y los alumnos son recursos humanos del proceso, cuyo encargo es el desarrollo por parte de los segundos de una serie de competencias asignadas a la asignatura (Espinosa et al., 2006). La responsabilidad del proceso de aplicación de las metodologías, mayoritariamente recaerá sobre el profesor, pero conforme se avance en el proceso, la aplicación de la responsabilidad irá recayendo en el estudiante, de esta forma al finalizar el curso el profesor tendrá el papel básico de consejero.

El asesoramiento que se dedique a los alumnos será realizado por el profesor del curso que deberá tener suficiente experiencia y dominio de los temas y contenidos a desarrollar. Se trata de un profesor con experiencia que asiste al estudiante (futuro docente) y que le ayuda a comprender la cultura de las instituciones en la que se desenvolverá. Una persona que guía, aconseja y apoya a otras que no poseen experiencia, con el propósito de que progrese en su carrera (Sánchez y Mayor, 2006). En consecuencia, desde la filosofía que se desprende del EEES y del crédito ECTS, el papel de profesor universitario va mucho más allá de la explicación de la lección o la clase magistral (teórica o práctica) y se convierte en una ayuda para el verdadero aprendizaje del estudiante. Para ello deberá ser un estructurador del conocimiento y de la asignatura que imparte, un motivador del estudiante para que le atraiga hacia el proceso de aprendizaje, un guía y orientador del trabajo del estudiante y un evaluador de los procesos de aprendizaje y del programa que desarrolla.

García, Asensio, Carballo, García y Guardia (2005, p. 10), exponen un nuevo perfil de profesor universitario, de quien se espera que:

- *Sea un experto en el conocimiento y uso de fuentes de la disciplina que imparte.*

- *Disponga de criterios adecuados para seleccionar los materiales de enseñanza-aprendizaje adecuados en cada momento y para cada tipo de estudiante.*

- *Supervise y oriente el trabajo del alumno*
- *Diseñe y organice adecuadamente las secuencias de aprendizaje*
- *Ofrezca informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa)*
- *Maneje convenientemente las tecnologías de la información y la comunicación*

- *Evalúe no sólo conocimientos, sino capacidades y competencias.*
- *Reflexione e investigue sobre la enseñanza.*
- *Se identifique con la institución y sea capaz de trabajar en equipo.*

El objetivo de esta relación entre profesor y alumno, se basa principalmente en mejorar la futura práctica docente, en nuestro caso de los futuros maestros especialistas en Educación Física. Además se intenta con el apoyo del profesor, que el estudiante en formación incluya la reflexión sobre la práctica docente de diferentes situaciones que se le presentaran durante la aplicación de las metodologías activas desarrolladas en el curso. Se pretende, como menciona Sicilia (2007), no observar al profesor como un gestor del aula, una persona que busca la forma más eficaz de dirigir los aprendizajes de los estudiantes utilizando un conjunto de destrezas docentes dictadas por el conocimiento científico, si no a un nuevo docente que viene a definirse como aquel que incorpora sus propios juicios y reflexiones en el trabajo que desarrolla.

La motivación por lo que se aprende es un factor importante, de ahí que se debería buscar situaciones problemáticas, estudios de casos o incidentes críticos que puedan interesar a los futuros docentes y que les ayuden a percibir y a comprender situaciones que se puedan encontrar en la práctica que, de manera colaborativa se puedan debatir, reflexionar y obtener evidencias sobre la práctica (Blasco, 2007 y 2008) Así, la motivación que el profesor mantenga durante el proceso de enseñanza debe ser un aspecto importante a tomar en cuenta, según Ramos (2002), entre los trabajos que analizan los problemas de enseñanza son muy frecuentes las alusiones a la falta de motivación del profesor como factor explicativo. Favorece a nuestro trabajo con respecto a la motivación el hecho de aplicar durante el curso diferentes estrategias metodológicas, ya que, según Cañal (2002), la falta de motivación hacia la enseñanza suele manifestarse en los profesores en la tendencia a adoptar formas de docencia tradicionales que resulten cómodas y poco comprometidas.

2.8 Opciones y Estrategias Metodológicas

A nivel general, siguiendo a Fernández (2005b), la metodología es un conjunto coherente de técnicas y acciones, lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje del alumno hacia determinados objetivos. Esta metodología está condicionada por cómo se aprende y qué quiere el docente que aprendan los estudiantes (formación en competencias).

De manera más particular, las *opciones y estrategias metodológicas* son procedimientos que están relacionados con aspectos de cómo enseñar y cómo aprenden los estudiantes en la universidad. De Miguel (2006) considera que estos procedimientos son modalidades de enseñanza y las entiende como: "*Maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje* (p. 50)".

Hablar de opciones, estrategias o modalidades metodológicas significa la posibilidad de seleccionar entre varios procedimientos didácticos, aquellos que se consideran más adecuados para lograr los objetivos. Evidentemente en la docencia universitaria se cuenta con un abanico importante de posibilidades de organizar la enseñanza en función de los propósitos que pretende el docente (qué tipo de aprendizaje pretende desarrollar en los estudiantes) y los recursos propios que se cuenta en la propia institución universitaria. En el primer caso, el profesor deberá tener en cuenta, tal y como argumenta De Miguel (2006, p.50): "... *No es lo mismo que el profesor se proponga como objetivo de su acción didáctica suministrar conocimientos a los alumnos que mostrarles cómo pueden aplicar los conocimientos a solucionar problemas prácticos, como tampoco es igual cuando centre sus objetivos en lograr la participación y debate con los alumnos o en el intercambio y cooperación entre ellos*". Cada uno de los casos que se propone tiene finalidades distintas y, por ello, necesita un enfoque y escenario adecuado.

En el segundo caso, los propios centros universitarios tienen sus propias limitaciones para poder incorporar nuevos modelos organizativos, sobre todo

por la falta de recursos en los que se pueda desarrollar clases menos magistrales, más en grupos más pequeños y contar con los espacios necesarios donde los estudiantes puedan desarrollar sus trabajos autónomos con los apoyos documentales e informáticos adecuados. La adopción del crédito europeo ECTS supone no sólo un método de cuantificación sino la elección de una filosofía de fondo basada en el trabajo del estudiante (workload) que implicará un nuevo enfoque sobre las modalidades docentes. Como eje central es el aprendizaje centrado en el estudiante, que sitúa al profesorado y a la universidad en la necesidad de generar entornos ricos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes a través de metodologías que estimulen la participación activa y el trabajo autónomo. En este nuevo escenario, la función del docente tiene un componente fundamental de guía y orientación, que se puede ejercer de modo particular y concreto en la selección, diseño y elaboración de los materiales y actividades que se ofrecen y proponen al estudiante.

De lo argumentado anteriormente y tomando las referencias de Romero (2008b) que realizó sobre la experiencia del crédito ECTS, consideramos que a la hora de seleccionar las estrategias metodológicas debemos tener en cuenta:

- Lo importante es el aprendizaje. El profesor deberá enseñar a “aprender a aprender” al alumnado (aprendizaje a lo largo de la vida), estamos en una docencia centrada en el estudiante y que requiere capacitarlo para el aprendizaje autónomo y dotarlo de herramientas para el estudio (competencias). Se cambia del planteamiento de unos objetivos de enseñanza a unos objetivos de aprendizaje y de la adquisición de contenidos a la adquisición de competencias.

- La capacidad propia del estudiante a gestionar su propio proceso de aprendizaje en el desarrollo de competencias. De esta manera, frente a la brillantez del profesor como transmisor de conocimientos, ahora el papel es la

de orientar, guiar y sostener la actividad constructiva del alumno proporcionándole las ayudas educativas necesarias.

- De un planteamiento de evaluación sumativa, a una evaluación formativa en la que se prime el papel constructor del alumno en el proceso de aprendizaje. Sobre todo porque la carga de trabajo del estudiante en el crédito ECTS consiste en el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, etc.

Estas nuevas exigencias reclaman del profesor universitario, entre otros aspectos, el dominio de opciones y estrategias didácticas variadas que favorezcan el desarrollo de competencias. Sin embargo, conseguir este objetivo, resulta una tarea compleja puesto que las metodologías didácticas utilizadas mayoritariamente en la Universidad están basadas en modelos tradicionales dirigidos a la transmisión pasiva de conocimientos (CIDUA, 2005). Es obvio, que la renovación metodológico-didáctica implica un nuevo estilo de trabajo. Para que el cambio sea viable, se requiere modificar el contexto de enseñanza-aprendizaje: optimizar recursos y acometer reformas o crear condiciones nuevas, sin las cuales no son posibles los nuevos modos didácticos (MEC, 2006).

Los nuevos enfoques, tal y como hemos visto antes, nos llevan a que el trabajo académico estará centrado en el aprendizaje del estudiante mediante la implicación activa en los planteamientos teóricos y en el desarrollo práctico de la materia, de manera que: *“En todo momento conozca su propio proceso de aprendizaje, comprenda lo que aprende, sepa aplicarlo y, lo que es más importante, entienda el sentido y la utilidad social y profesional de lo que aprende”* (CIDUA, 2005: 28). Para ello, se pretende que el estudiante asuma determinadas responsabilidades en base a las competencias como conjunto de capacidades, conocimientos y actitudes que debe tener todo universitario para su inserción social y en la futura actividad profesional. Estas competencias nos orientaría sobre los propósitos del modelo que hemos pretendido desarrollar y

que tomaremos como referencia, pero, por otro lado, hemos establecido cuáles han sido los principios de procedimientos o estrategias metodológicas que hemos empleado para darle armonía y consistencia a la filosofía educativa en la que nos apoyamos.

Para dar respuesta a lo planteado hemos seguido la orientación de la propuesta CIDUA (2005:28): *“La combinación del trabajo individual, la interacción y el trabajo cooperativo entre iguales y la combinación del tutor son los apoyos metodológicos fundamentales del proyecto docente que orientan este modelo marco”*. Con ello hemos partido del supuesto de estimular el aprendizaje significativo, fomentar el trabajo colaborativo y las actitudes hacia la crítica y la acción deliberada como un medio para el debate y la reflexión; provocar el desarrollo de actitudes de curiosidad intelectual, búsqueda y gestión de la información, indagación, experimentación, contraste, iniciativa y creatividad de los estudiantes; promover el desarrollo de capacidades y hábitos de estudio, del trabajo cooperativo, de transferir el conocimiento generado y encontrar soluciones a los problemas planteados sobre la práctica profesional.

El profesorado, como responsable de la aplicación práctica de las metodologías docentes, le corresponde involucrarse en los procesos de innovación y aplicarlos en su enseñanza universitaria y dar a conocer los resultados. Por ello, hemos considerado relevante hacer un estudio sobre el uso de las diferentes opciones y estrategias metodológicas tales como:

1. El contrato del estudiante,
2. El trabajo personal y autónomo del estudiante
3. El portfolios
4. El trabajo grupal
5. Los seminarios
6. La tutoría
7. La plataforma de apoyo a la docencia

2.8.1 Contrato del estudiante

2.8.1.1 Antecedentes

Przesmycki (2000), sitúa los orígenes del contrato en Francia entre los años 1957 y 1972, durante la reforma de la Escuela de Minas de Nancy. B. Schwartz y sus colaboradores reformaron la Escuela y basaron el aprendizaje en los principios de la capacidad de una persona para aprender y en su responsabilidad en la gestión de su propia formación. Según la autora, los estudiantes organizados en pequeños grupos preparaban con anticipación el curso planteando los ejercicios, las estrategias de aprendizaje, las autoevaluaciones individuales y recíprocas, y las prácticas. También los estudiantes, en algunos momentos del curso, se reunían con el director para hablar de los contenidos, el control de los conocimientos y la asistencia a clase, originando así las primeras negociaciones para regular las asistencias y cambiar los exámenes por evaluaciones continuas. De esta forma se fueron creando programas similares basándose en el tipo de reforma creado por la Escuela de Minas.

Ya en 1980, surge la pedagogía de contrato, tanto para propiciar y fomentar el aprendizaje autónomo del estudiante, como modo de abordar la diversidad de niveles de aprendizaje en los estudiantes (Lobato 2006). Brousseau (1980) introduce el concepto de “contrato didáctico” aplicándolo en el campo de la didáctica de las matemáticas, refiriéndose a “esos hábitos del profesor esperados por parte de los alumnos y esos comportamientos del alumno esperados por el profesor”.

2.8.1.2 Enfoque didáctico disciplinar

Antes de aplicar el contrato de aprendizaje como estrategia metodológica fue importante asegurarse de la eficacia, la conveniencia y la adecuación de utilizar esta metodología con los estudiantes de la titulación de maestro especialista en Educación Física. Sobre lo anterior Anderson, Bould y

Sampson (1996) señalan los siguientes beneficios o razones para emplear contratos de aprendizaje:

- *Relevancia.* Cuando los estudiantes han identificado sus propias necesidades, las actividades se vuelven con toda probabilidad más significativas, relevantes e interesantes para ellos. Los contratos reconcilian las necesidades/intereses de los alumnos con las demandas.
- *Autonomía.* Los contratos de aprendizaje permiten una considerable libertad para elegir qué aprender y cómo aprenderlo.
- *Estructura.* Proporciona un esquema formal conocido y compartido por profesores y alumnos para estructurar las actividades de aprendizaje. Al mismo tiempo proporcionan un alto grado de flexibilidad.
- *Equidad.* Se entiende como diversidad de contenidos y procesos, no como oferta educativa “igual” para todos. Los contratos capacitan a los profesores a responder a las necesidades diversas de un amplio rango de estudiantes. Facilitan el acceso a los contextos y la equidad dentro de los cursos.

La aplicación del contrato del estudiante como estrategia metodológica para el grupo de la Educación Física y su didáctica I, se ha realizado de una manera innovadora. Bajo esta estructura, docentes y alumnos juegan funciones diferentes a las del contrato estándar que comúnmente se les aplica a los estudiantes, el obliga a dos o más personas o partes”, siendo cada vez más común que los profesores realicen contratos con sus alumnos para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo (Fernández, 2005b).

En nuestro modelo de contrato, los estudiantes son agentes activos en la construcción de sus propios conocimientos y, responsables del aprendizaje. Deben aprender a examinar diferentes aspectos relacionados a los contenidos

del curso de manera autónoma y con sus colegas, recurriendo a la supervisión del profesor cuando surgen dificultades, analizando y estudiando los errores de forma constructiva, enfrentándolos como una situación regular del proceso de enseñanza-aprendizaje. O dicho de otra forma, deberán desarrollar mecanismos de autorregulación de los aprendizajes (Almeida y César, 2006), donde van indagando y obteniendo respuestas a cuestiones a través de la obtención y análisis de datos.

Con la introducción del contrato como estrategia metodológica con los estudiantes, se pretende ayudar a organizar el aprendizaje de una forma bastante eficaz, incitando a que sean más creativos a la hora de identificar los recursos y actividades para sus aprendizajes, así como obtener evidencias de lo que han aprendido durante el período de formación (Lobato, 2006). Por tanto, el fin es de alcanzar determinadas finalidades y objetivos que, tal y como como menciona Przesmycki (2000), pueden ser de tipo cognitivo, metodológico, e incluso, de cambio actitudinal. De esta forma la utilización de esta metodología funcionará como una herramienta para introducir competencias para mejorar la responsabilidad individual del estudiante y que además este sea capaz de expresar sus necesidades y proyectos con respecto al curso.

2.8.1.3 Referentes teóricos

Según García y Fortea (2006), existe un contrato didáctico o de aprendizaje cuando el estudiante y el profesor, de forma explícita, intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo reflejan oralmente o por escrito. Para este mismo autor se debe de regir bajo los siguientes principios

1. Consentimiento mutuo. Ante una oferta se produce una respuesta con una aceptación o demanda y si consienten se inicia el proceso.

2. Aceptación positiva del alumno, en tanto que es quien mejor se conoce y quien en definitiva realiza la actividad mental de aprender.
3. Negociación de los diferentes elementos.
4. Compromiso recíproco entre el profesor y el alumno de cumplir el contrato.

Algunos contratos son presentados como una colección de reglas en gran parte implícitas que afectan tanto al discente como al docente y que influyen en el trabajo de ambos (Evnitskaya y Aceros, 2008). Según Brousseau (1980), este sistema de obligación recíproca está asociado con la emergencia de problemas relacionados con los contenidos de la asignatura durante el proceso educativo. En argumentos de éste último autor, los dos elementos, tanto el contrato como los problemas, constituyen lo que se denomina una situación didáctica de la enseñanza-aprendizaje.

Lobato (2006) entiende el contrato de aprendizaje como un acuerdo establecido entre el profesor y el estudiante para la consecución de unos aprendizajes a través de una propuesta de trabajo autónomo, con una supervisión por parte del profesor y durante un periodo determinado. Por su parte Codde (2006), tras fusionar varias definiciones sobre contrato de aprendizaje, puntualiza que es un acuerdo entre el estudiante y la institución o de los miembros del profesorado a adquirir los conocimientos sistemáticamente, ya sea en el aula o de manera independiente. De manera general aplicamos, el contrato como una metodología de enseñanza-aprendizaje más personalizada para los estudiantes del curso permitiéndole dirigir su trabajo independiente o no presencial de forma tal que se desarrolle su autonomía y su capacidad de aprender a aprender.

2.8.1.4 Actividades previas al desarrollo de la estrategia metodológica

Es importante para la comprensión de la dinámica ocurrida durante la aplicación de estrategia del contrato del estudiante que los roles tanto del

profesor como del estudiante, deben de estar claros. En este caso, según Brousseau (1980), cuando existe un contrato didáctico, el docente tiene el papel de “experto” que además de conocimientos profundos y suficientes sobre los temas que enseña, cuenta con diferentes habilidades para organizar y gestionar las actividades en el aula; mientras que el alumno asume el papel de “no experto” y permite al docente guiarle y ayudarlo. Una vez aclarado los roles a seguir durante esta metodología, en donde se describe la función del profesor como facilitador y la del estudiante como organizador y regulador de su propio aprendizaje, se procedió a la aplicación de la misma siguiendo las siguientes etapas (García y Fortea, 2006) :

Etapa 1: *Información general a los alumnos.* Al inicio del curso el profesor presentó los objetivos generales del curso y la planificación docente junto con la descripción detallada de la metodología del contrato a utilizar durante el curso.

Etapa 2: *Diagnostico preliminar para el inicio de la estrategia metodológica.* Se le presentó al estudiante la oportunidad para que analice sobre los futuros aprendizajes y competencias relacionadas con esta metodología.

Etapa 3: *Negociación y conformación del contrato del estudiante.* En una entrevista entre el profesor y el estudiante, conforman los diferentes elementos del contrato y concretan los acuerdos anteriormente tomados.

Etapa 4: *Ejecución del contrato.* Durante el curso se lleva a la práctica el proyecto de aprendizaje acordado. Donde se ha establecido un calendario en el que se concreta la organización de las diferentes actividades a realizar.

Fase 6: *Evaluación del trabajo realizado.* En nuestro caso el contrato será útil para las evidencias sobre el proceso de aprendizaje y como recurso de evaluación (qué competencias son las que se han logrado). También a la evaluación contribuyo la autoevaluación del alumno.

2.8.1.5 *Material didáctico utilizado*

El contrato, empleado como estrategia metodológica con los estudiantes del curso, consistió en un compromiso verbal en donde el estudiante y el profesor, de forma explícita, intercambiaron sus opiniones, comentaron sus necesidades, sus sentimientos, compartieron proyectos y decidieron mutuamente la forma de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Reflejándolo principalmente de forma oral, de esta forma el alumno durante el curso se comprometió a convertirse en el protagonista y sujeto activo de su aprendizaje. A partir de lo anterior, se estructuró un protocolo de contrato para que en los estudiantes se fomentara la autonomía, explicitando cuáles eran los compromisos con la asignatura en función de las competencias y objetivos de aprendizaje, concretando los recursos y estrategias de aprendizaje que se dispondrían, estableciendo un calendario en el que se especifique la organización de las diferentes actividades y poniendo de manifiesto cuáles eran los criterios por los cuales se evaluaría el trabajo (Fernández, 2008). Estas consideraciones fueron tomadas en cuenta a lo hora de planificación, de la elaboración y concreción de las contrato para el desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica I. A continuación, se muestran los apartados que hemos considerado para la planificación de nuestro contrato del estudiante de acuerdo a lo sugerido por Lobato (2006) y Serrano (2002):

1. **Objetivos competenciales:** Se precisó la finalidad que se perseguía con el uso del contrato: ¿Qué vas a aprender?
2. **Metodología:** Se decidió qué aspectos de la docencia serían negociables por el estudiante y cómo se utilizaría el contrato: ¿cómo vas a aprender?;
3. **Recursos materiales:** se describieron los recursos o medios que se utilizarían: ¿con que vas a aprender?

4. Evaluación: Decidir que “evidencias” o producciones del alumno demostraran que se han alcanzado: ¿cómo sabrás que has aprendido?; criterios de evaluación ¿cómo demostraras los aprendizajes adquiridos?
5. Cronogramas de aprendizaje de las actividades a desarrollar de manera dirigida y de forma autónoma. Además del calendario de las tutorías individuales y grupales.

2.8.1.6 Transferencias de los aprendizajes

Lo que pretendemos con el contrato de aprendizaje es obtener una metodología que beneficie el aprendizaje autónomo mediante el compromiso explícito del estudiante sobre su trabajo con la asignatura y lo que se espera que pueda lograr. De esta manera, el estudiante podrá autorregular su proceso de aprendizaje, tomando decisiones ajustadas a la realidad que se va encontrando. Además lo obligará a buscar estrategias para aprender a aprender, entre las que podemos citar: aprender a buscar información, resolución de problemas, trabajo compartido y en equipo, mejora en la comunicación y principalmente un compromiso con la naturaleza del curso (Franquet, Marín, Marquès y Rivas, 2006).

La intención al introducir el contrato de aprendizaje, es propiciar a una nueva forma de enseñar donde el alumno asuma un papel relevante en su proceso de aprendizaje y se comprometa a realizar las actividades, investigaciones, debates o ejercicios propuestos en el contrato (Ginés, 2004). Pretendemos con la aplicación de esta metodología motivar al estudiante, creándole diferentes expectativas ofreciéndole cantidad y calidad de información útil para su futuro desarrollo profesional. A mayor cantidad de expectativas, la ilusión por trabajar y de dar con lo que despierta curiosidad e intereses será mayor y como consecuencia la responsabilidad y corresponsabilidad con la tarea (Franquet et al., 2006). De esta forma si el trabajo por realizar parece útil y de alguna forma ayuda con la construcción del

pensamiento, el estudiante se verá motivado para la aplicación de este tipo de metodología.

2.8.2 Trabajo personal y autónomo del estudiante

2.8.2.1 Antecedentes

Las ventajas del aprendizaje autónomo son examinadas desde bastante tiempo atrás. Moreno y Martínez (2007) ponen como ejemplo de su uso que Abentofail y Rousseau ya lo plantearon en los siglos XII y XVIII respectivamente, en sus obras *El filósofo autodidacto* y *Emilio*. Sin embargo, en la actualidad es cuando el argumento se plantea cada vez con más fuerza en el ámbito educativo, sobre todo al considerarse la influencia que puede tener en la independencia del estudiante la mayor disponibilidad de las nuevas tecnologías y la velocidad de avance en los conocimientos. Aspectos que cambian constantemente, viéndose obligado al estudiante a una adaptación para aprender por él mismo a lo largo de la vida (Moreno y Martínez, 2007). La falta de tiempo y espacio de este nuevo mundo nos obliga a reconsiderar el aprendizaje autónomo como un requisito para poder subsistir en este ambiente constantemente cambiante (López, 2005).

2.8.2.2 Enfoque didáctico disciplinar

El proceso de cambio en la docencia universitaria consecuencia de la convergencia Europea, propone nuevos planes de estudio influenciados por un nuevo paradigma educativo basado más en el análisis de las acciones del alumno que en el de los profesores (Bolívar, 2006). Se trata de un paradigma que cambia sustancialmente el núcleo central que, en lugar de estar representado por el profesor y la enseñanza, está basado en el aprendizaje y en la persona que aprende (Álvarez, González y García, 2007).

Frente a otras metodologías donde prevalece la explicación del profesor, el trabajo autónomo de los estudiantes admite que cada uno de ellos vayan

siguiendo su propio ritmo y acomodando el aprendizaje a sus particulares circunstancias e intereses. Esta modalidad de trabajo autónomo ha de estar siempre presente en los procesos de aprendizaje porque en cualquier proceso de aprendizaje el punto final es su generalización (Carpio, 2008).

Un aspecto importante a considerar por los estudiantes sobre el aprendizaje autónomo, según Margalef y Pareja (2007), tiene que ver con aprender de diferentes formas, ya que el participante tiene que adaptarse a una nueva situación, un nuevo enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje en donde el docente no tiene que estar necesariamente presente para enseñar ni el participante para aprender; pero es fundamental que durante el aprendizaje autónomo el estudiante reconozca la importancia que tiene para él, tener su propio programa de aprendizaje. En éste no solo el profesor es quien debe planificar las actividades, el estudiante debe gestionar y trazarse su propio itinerario (“itinerario de aprendizaje”). De esta manera, en la autonomía de aprendizaje el estudiante recibe el apoyo y la ayuda del profesor, el cual establece estrategias según las características personales de cada estudiante para que el desarrolle un elevado nivel de responsabilidad de su formación y su evaluación (Mérida, 2006). Finalmente, bajo este modelo de enseñanza, se pretende que el docente deje de ser el único que enseña y que el alumno aprenda sólo del profesor, hay diversos medios por los que el alumno es capaz de aprender, al igual que existe una reciprocidad en las funciones donde no siempre es el docente quien enseña, se asume que en este nuevo papel, el docente enseña y aprende de sus alumnos y de sí mismo (López, 2005).

2.8.2.3 Referentes teóricos

Una de las necesidades del entorno cambiante obligado por el EEES son las modificaciones metodológicas docentes, si a este hecho se le añade la falta de motivación del alumnado, la necesidad de cambiar la rutina docente estaría más que justificada. Uno de los objetivos básicos de la aplicación del trabajo personal del estudiante como estrategia metodológica reside en

mantener una constante motivación del alumnado en los contenidos del curso (Álvarez et al., 2007). Para intentar lograrlo se estableció una forma autónoma o más independiente de trabajo así como la necesidad de un esfuerzo continuado a lo largo de todo el curso. El trabajo individual o autónomo del estudiante y su implicación activa con la asignatura viene promovido por la filosofía del aprendizaje significativo y de la nueva concepción de la metodología docente. Colén, Giné e Ibernó (2006), cuando hablan de aprendizaje autónomo no se refieren únicamente a que el estudiante trabaja solo, sino que hay un proceso de aprendizaje y, por lo tanto, hay un trabajo comprometido y responsable del estudiante en un avance hacia las metas propuestas por el docente y compartidas entre el profesorado y el alumnado. El trabajo individual es, según la CIDUA (2005, p. 30). ...*“el tiempo en que cada estudiante estudie, lea, consulte información, busque documentación en bibliotecas físicas o virtuales, las organice y ordene, reflexione, haga propuestas a su grupo, argumente y fundamente, etc.”*...

Para Fernández (2005a), el aprendizaje autónomo requiere de unas habilidades para que el estudiante desarrolle su proceso de aprendizaje, desde la capacidad de establecer sus propios objetivos de aprendizaje, elegir entre los diferentes modos de aprender, establecer su propio ritmo, capacidad de planificar y organizarse, decidir y buscar la ayuda cuando es necesaria, aprender mediante la experiencia, ser creativos, identificar y resolver problemas, comunicarse eficazmente de manera verbal y por escrito y, por último, ser capaces de evaluar sus propios progresos.

2.8.2.4 Actividades previas al desarrollo de la estrategia metodológica

En nuestro caso, hemos considerado las posibilidades de aprendizaje del estudiante mediante la implicación activa en los planteamientos teóricos (participación en debates, foros y seminarios) y en el desarrollo práctico de la materia (participación en debates, análisis y crítica sobre la práctica de una supuesta situación real mediante la intervención didáctica en Educación

Física), no sólo en el horario presencial (actividades expositivas, interactivas, actividades prácticas...etc.) sino que además deberá asumir el trabajo autónomo mediante el estudio y la reflexión personal, preparación de materiales o informes, trabajos individuales y grupales, etc. (Rué y De Corral 2007).

Como consecuencia para el proceso de esta estrategia metodológica, el profesor del curso debe cambiar la orientación de su función. A parte de ser el especialista que conoce todos los contenidos del curso, debe desarrollar una forma de aprendizaje donde la tarea de aprender dependa en gran parte del propio alumno (Yániz, 2008). De esta forma el trabajo del profesor debe enfocarse en facilitar el acceso intelectual de los alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de la enseñanza de la Educación Física. Para poder lograrlo, Zabalza (2002) considera necesario centrarse en tres aspectos básicos:

- Convertir el aprender en contenido y propósito de la propia enseñanza a la aportación formativa que hacemos los profesores. No sirve de nada orientar los aprendizajes a repetir las cosas, centrarse en unos pocos documentos y apuntes y dedicarse a superar exámenes para olvidar después lo que se ha aprendido.
- Enfocar la materia, no desde ella misma, sino desde la perspectiva de los estudiantes: tipo de medios o apoyos complementarios podrían serles útiles, etc.
- Mejorar los conocimientos que poseemos los profesores sobre el aprendizaje y sobre cómo aprenden los alumnos. No hay duda de que cuanto más sepamos sobre el aprendizaje en mejores condiciones estaremos para facilitarlo.

Pero no solo es fundamental el cambio en las funciones en el profesor, también para desarrollar la autonomía en el aprendizaje, es importante el

cambio de roles del estudiante. De esta forma, se redefinen los roles tradicionales y ahora lo que se pretende es que el alumnado se apropie de su proceso de aprendizaje y asuma la responsabilidad en la gestión del mismo (Correa, 2007). Ello exige el cambio de una actitud pasiva, receptiva, de consumo, a un papel activo en la comprensión, en la toma de decisiones y en la planificación de su aprendizaje (Margalef y Pareja 2007). Aunque en la mayoría del tiempo de la aplicación de esta metodología el aprendizaje autónomo puede ejecutarse sin la guía del docente, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, es importante que el profesor vaya junto al estudiante guiándole y motivando sus logros y retroalimentando sus fallas.

2.8.2.5 Material didáctico utilizado

Tomando en cuenta que las habilidades para ser un estudiante autónomo pueden desarrollarse bajo cualquier contexto, tiempo y espacio, dependiendo las características de cada individuo, con esta estrategia metodológica se pretende no solo enseñar a los estudiantes a aprender si no a buscar información nueva, a utilizarla y conocer su importancia, a resolver problemas profesionales nuevos, que no necesariamente aparecen en los libros de texto (Correa, 2007).

Carpio (2008), indica que los estudiantes necesitan destrezas metacognitivas de alto nivel y un cuerpo abstracto de teoría sobre el que desarrollarlas, de manera que puedan juzgar reflexivamente su carácter más o menos satisfactorio para afrontar problemas nuevos y la manera de desenvolverse mejor. De esta manera, mediante el trabajo autónomo y la implicación activa del estudiante se pretende que adquiera y desarrolle capacidades de análisis y síntesis de aspectos significativos durante el desarrollo de su formación. La organización de la información, la planificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje a partir de diferentes formas explicativas, la resolución de problemas a nivel educativo que permitan la adaptación en el medio escolar, así como enfrentar diferentes situaciones de

comunicación con compañeros y profesionales relacionados al campo de la Educación Física. En definitiva, como menciona González et al, (2008), adquisiciones que derivan en la capacidad para planificar y desarrollar una intervención educativa partiendo de una situación específica.

En nuestro caso, hemos considerado las posibilidades de aprendizaje del estudiante mediante la implicación activa en los planteamientos desarrollados en las clases teóricas (participación en debates, foros y seminarios) y en el desarrollo práctico de la materia (participación en debates, análisis y crítica sobre la práctica de una supuesta situación real mediante la intervención didáctica en Educación Física), no sólo en el horario presencial (actividades expositivas, interactivas, actividades prácticas...), además deberá asumir el trabajo autónomo mediante el estudio y la reflexión personal, preparación de materiales o informes, trabajos individuales y grupales, etc. (Rué, 2007).

Con lo expuesto anteriormente, buscamos darle a la asignatura un enfoque aplicado (de utilidad para el posterior desempeño profesional). Es, por eso importante, que el estudiante disponga de suficiente información tanto de las metodologías y estrategias de aprendizaje y hábitos de trabajo así como de los contenidos propios de los temas a trabajar durante la asignatura. Para esto se ha previsto un plan de trabajo de la siguiente forma.

- Trabajo individual a partir de material de consulta (búsqueda de información, lectura, análisis y resumen y trabajo individual con diferentes estrategias de actuación, análisis de las mismas con nuevas propuestas de actuación).
- Tutorías (individuales y grupales).
- Trabajos en grupos (grupos de investigación).
- Utilización de la plataforma SWAD.
- Complementación del portfolio

El trabajo individual o autónomo del estudiante y su implicación activa con la asignatura viene promovido por la filosofía del aprendizaje significativo y de la nueva concepción de la metodología docente. Colén, et al (2006:37) cuando hablan de aprendizaje autónomo no se refieren únicamente a que el estudiante trabaja solo: *“Sino que hay un proceso de aprendizaje y, por lo tanto, hay un trabajo comprometido y responsable del estudiante en un avance hacia las metas propuestas por el docente y compartidas entre el profesorado y el alumnado”*. El trabajo individual es, según la CIDUA (2005:31), *“es el tiempo en que cada estudiante estudie, lea, consulte información, busque documentación en bibliotecas físicas o virtuales, las organice y ordene, reflexione, haga propuestas a su grupo, argumente y fundamente, etc.”*

Para Fernández (2005a), el aprendizaje autónomo requiere de unas habilidades para que el estudiante desarrolle su proceso de aprendizaje, desde la capacidad de establecer sus propios objetivos de aprendizaje, elegir entre los diferentes modos de aprender, establecer su propio ritmo, capacidad de planificar y organizarse, decidir y buscar la ayuda cuando es necesaria, aprender mediante la experiencia, ser creativos, identificar y resolver problemas, comunicarse eficazmente de manera verbal y por escrito y, por último, ser capaces de evaluar sus propios progresos.

2.8.2.6 Transferencias de los aprendizajes

Bajo este paradigma el alumno no se dedica exclusivamente a adquirir el conocimiento si no que su labor es construirlo, se busca en este sentido que el alumno logre concebir el aprendizaje como un proceso de construcción significativa (Margalef, 2004). De esta forma, al darle al alumno el control de su aprendizaje y conducirlo por un camino más autónomo y autoregulado, el producto será un aprendizaje más *activo*. De acuerdo con Álvarez et al (2007), para lograr este aprendizaje activo el alumno no puede limitarse a registrar los conocimientos mecánicamente en su memoria sino que debe realizar una serie de actividades para comprenderlos y asimilarlos significativamente en sus

estructuras cognitivas organizadas. Para la aplicación de esta estrategia metodológica el aprendizaje activo del estudiante es de suma importancia porque si las actividades de aprendizaje propuestas resultan bien aplicadas o tienen una utilidad por su aplicación práctica, la calidad del aprendizaje mejorará. Para lograr esto se buscaron actividades para que el alumno organizara y elaborara la información de los contenidos del curso, intentando lograr un aprendizaje más significativo. Otro de los aspectos indispensables a tomar en cuenta y siguiendo con Álvarez et al (2007), cuando se aplica esta estrategia metodológica es que su aprendizaje se debe de dar mediante un proceso constructivo, para esto las actividades básicas del aprendizaje deben estar orientadas a la construcción de significados para el propio sujeto. La manera de construir significado personal es relacionar los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya posee el estudiante, poniendo en estrecho contacto el conocimiento nuevo con el conocimiento previo. Lo importante aquí es cambiar la mentalidad del alumno y llevarlo a conocerse por sí mismo para que pueda desarrollar toda su potencialidad creativa que lo llevará a alcanzar sus propios objetivos de aprendizaje, estructurados por él más que por los contenidos propuestos por el profesor del curso (Correa, 2007).

2.8.3 Portfolio

2.8.3.1 Antecedentes

En la actualidad el portfolio está presente en muchas de las instituciones educativas, a nivel internacional su utilización ha adquirido popularidad tanto para la evaluación formativa del estudiante como para el proceso enseñanza-aprendizaje (Butler, 2006). Sobre sus orígenes, podemos mencionar que desde siempre los artistas, fotógrafos, escritores, agentes publicitarios y arquitectos lo han utilizado tradicionalmente para presentar sus trabajos más importantes (Fernández, 2005a). Hoy en día los portfolios están presentes en todas las etapas educativas y en el desarrollo profesional. Las escuelas Montessori

inician su uso en las escuelas primarias; los estudiantes que abandonaban la secundaria en el Reino Unido lo utilizaban para documentar sus competencias; ya en la década de los 80, se extiende a otras escuelas. Fue a partir de 1990 cuando se extiende a universidades de Canadá, Estados Unidos, Reino Unido, Australia y algunas Universidades del norte de Europa (Colén et al 2006).

2.8.3.2 Referentes teóricos

El portfolio es un medio que facilita la adquisición y relación del aprendizaje que el alumno logrará gradualmente, al incluir materiales que le permitan vislumbrar su progreso (Barrios, 2000). La implicación del estudiante mediante el portfolio, procura un acercamiento a sus futuras prácticas docentes con gran fortaleza y presencia. Según Zabalza (2004b), estas inventivas, por su capacidad de penetración en los ámbitos subjetivos e individuales, la función de empowerment metodológico que ejerce sobre los participantes en la investigación, su ductibilidad y su fácil complementación con otras técnicas, lo convierten en un instrumento útil y eficaz en los procesos de formación del profesorado.

Como afirma Shulman (1999), el portfolio o carpeta de aprendizaje es un acto teórico de documentación y reflexión, un intento de captar un aspecto amplio de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante, que después se transforma en una modalidad narrativa para ser examinada, observada y representada. En nuestro caso pensamos que la estrategia metodológica del portfolio puede ser un instrumento que beneficie el proceso enseñanza-aprendizaje porque facilita la participación activa del estudiante implicándolo en el proceso de aprendizaje (Romero, 2008a).

2.8.3.3 Actividades previas al desarrollo de la estrategia metodológica

Para la planificación y organización de esta estrategia metodológica se han tomado en cuenta todas las actividades de aprendizaje que nos llevarán a alcanzar las competencias determinadas. Por ello, es muy importante que el

profesor inicialmente motive al alumno en la utilización del portfolio o la carpeta pedagógica como medio para registrar y acumular progresivamente los materiales e información resultantes de las actividades de aprendizajes que, en determinado momento, probarán las competencias alcanzadas durante su proceso de aprendizaje (González, 2007).

Es primordial, antes de la aplicación de esta estrategia metodológica, tomar en cuenta algunos aspectos importantes que los estudiantes deberán manejar para la elaboración del portfolio. El primer aspecto, se relaciona con la finalidad de la estrategia metodológica y su contextualización, el alumno deberá conocer el concepto de evaluación a través del portfolio, en qué consiste éste y, sobre todo, entender cuáles son las competencias que puede alcanzar mediante su construcción. El segundo aspecto, es sobre la estructura general del portfolio, muchos estudiantes no se encuentran relacionados con la construcción del portfolio, ni con el esfuerzo que esto implica, es por eso importante mostrar al estudiante cuales serán las posibles partes del portfolio y que posibles contenidos deberá incluir. Una buena opción sería la presentación de algunos portfolios construidos en años anteriores, y mejor si es el propio estudiante que lo construyó quien comenta su experiencia.

Finalmente, y no menos importante, es el proceso de revisión y diálogo. Sobre este aspecto, De Miguel (2007) indica que es importante que el estudiante conozca que el planteamiento del portfolio se rige bajo el marco de la evaluación formativa lo que justifica el tener en cuenta el establecimiento de un proceso de revisión y diálogo. Es por eso fundamental que el estudiante tenga presente las fechas de las actividades principales del curso, para que en el proceso de diálogo con el profesor, pueda comprobar el desarrollo de su trabajo.

2.8.3.4 Enfoque didáctico disciplinar

Se ha utilizado el portfolio porque desde el punto de vista metodológico forma parte de los enfoques o líneas de investigación basadas en documentos

personales, que puede emplearse tanto como un propósito de investigación, como con una finalidad más dirigida a un desarrollo personal y profesional de los estudiantes (Pozo y García, 2006). Con esto se pretende dar importancia a este tipo de renovación metodológica como instrumento para favorecer el conocimiento y desarrollo de competencias profesionales. El escribir y recolectar información sobre sus vivencias y emociones cumple un papel importante como elemento para la implicación particular en las actividades de desarrollo personal (Colén et al., 2006)

Para este trabajo hemos utilizado un portfolio que conlleva a diferentes actividades. Por un lado, estas actividades deben permitir visualizar los progresos realizados por los estudiantes durante el curso mediante la acumulación de registros y comentarios sobre los objetivos alcanzados; pero a la vez, el portfolio facilitará la autoevaluación del alumno y la evaluación de todo el proceso realizado por el profesor.

Fernández (2005a), sintetiza las ventajas que proporciona el uso de esta herramienta tanto para el profesor como para los estudiantes:

a) Ventajas para el profesor:

- Le ofrece la posibilidad de un trabajo creativo del alumno con explicaciones relacionadas con los contenidos y objetivos del curso.
- Le permite evaluar las destrezas del alumno al conectar su trabajo creativo con los contenidos del curso.
- Le ayuda a evaluar cómo el estudiante aplica aquellos contenidos que ha aprendido.

b) Ventajas para el alumno:

- El portfolio muestra los principios y contenidos aprendidos en diferentes situaciones de aprendizaje.
- Le fuerza a reflexionar sobre su propia experiencia de aprendizaje

- Le permite desarrollar habilidades para pensar creativamente.
- Le ayuda a utilizar herramientas o materiales de la asignatura.

En definitiva, esta estrategia metodológica aparte de una evaluación formativa, facilita que el alumno demuestre como se desarrolló.

2.8.3.5 Material didáctico utilizado

En general, las características del portfolio deberán ser determinadas por el profesor de la asignatura, quien deberá orientar al alumno de las partes mínimas que debe contener, pero depende en gran parte del alumno quien podrá diseñar de manera libre la identificación de las diferentes secciones y la manera de incluir los diferentes materiales utilizados durante el curso. En nuestro caso y para el curso de Educación Física y su Didáctica I, los componentes necesarios para la construcción del portfolio solicitado por el profesor, debería de contener una recolección ordenada por secciones (apuntes de clase, trabajos realizados, análisis de texto) debidamente señaladas o etiquetadas, que incluyan en su interior los registros o materiales resultantes de todas las actividades de aprendizaje realizadas por el estudiante durante el curso. Además, deberán incluir los comentarios, reflexiones y autoevaluaciones con el fin de que se pueda visualizar el progreso del alumno durante el curso.

2.8.3.6 Transferencias de los aprendizajes

Para Barrios (2000), mediante este trabajo del portfolio, permite la autoevaluación de lo realizado por parte del estudiante, como tomar conciencia de sus logros y las relaciones de estos con su entorno. Por ello, es un medio que posibilita integrar activamente la enseñanza y la evaluación en forma directa, así como facilitar la comunicación entre alumno y profesor.

Los Documentos personales en general, en este caso el portfolio, se pueden constituir en un recurso valioso de investigación que pueda implantar

grandes mejoras de la actividad de los estudiantes como futuros educadores y esto vale tanto en el desarrollo personal como en el profesional. Con esto, se permite documentar el proceso de aprendizaje y los resultados conseguidos, pudiendo ser de gran ayuda para que los estudiantes desarrollen su capacidad de evaluar sus propios aprendizajes y los de sus compañeros y, en consecuencia, se fomente la autonomía (De Miguel, 2007).

Consideramos fundamental la aplicación del portfolio como estrategia metodológica, por ser una herramienta muy útil en la educación superior porque contiene patrones que pueden desvelar el progreso de los alumnos, el grado de asimilación de los contenidos y aumentar el desarrollo de competencias (González, 2007). Concretamente, según Martínez y Crespo (2007), el portfolio permite: en primer lugar, integrar las tareas del proceso de aprendizaje con la evaluación; en segundo lugar, ayuda a evaluar los logros de los alumnos así como su grado de madurez y autonomía; y en tercer lugar, ofrece al profesorado más información sobre el esfuerzo que los alumnos realizan y sobre el cumplimiento de cada una de las tareas.

Justificamos la utilización de esta herramienta en la enseñanza universitaria, porque su uso el alumno puede representar los aprendizajes realizados a partir de la participación en un proceso de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, para que le sirva como elemento estructurador de su reflexión y mejora. Así pues no se trata únicamente de un instrumento de evaluación (Colén et al., 2006).

En consecuencia, mediante el empleo del portfolio como estrategia metodológica, el contenido del portfolio, describirá el proceso de enseñanza seguido durante el curso y reflejará cómo, cuándo y dónde las competencias han sido alcanzadas por los estudiantes.

2.8.4 Trabajo grupal

2.8.4.1 Antecedentes

Las indicaciones que preceden desde la convergencia europea de conceder al alumno un mayor protagonismo conllevan a un nuevo diseño de estrategias metodológicas más flexibles, fomentando a su vez diferentes tipos de innovación educativa de las cuales surgen algunas dinámicas de grupo como la metodología participativa en educación, con lo creencia de que son conceptos novedosos (González y García, 2007). Sin embargo, según López (2005), la realidad es que hace más de medio siglo que, desde diferentes instancias educativas, fueron surgiendo métodos que apelaban, en mayor o menor medida, al uso del grupo en circunstancias educativas, especialmente en lo que se refiere al aprendizaje colectivo con fines socioeducativos, por ejemplo, tal y como expone el autor anterior: enseñanza por equipos (Cousinet), plan de los grupos (Maguire), trabajo de colaboración (Sanderson), comunidad de vida (Petersen) y comunidades escolares (wyneken).

Sin duda estos tipos de metodologías se convirtieron en un gran avance frente a los métodos tradicionales centrados en el alumno y el profesor. Ya para mediados de siglo XX, y continuando con López (2005), la educación comenzó a variar de rumbo, transformando sus objetivos y metodología, especialmente en los niveles educativos más bajos (primaria y secundaria), surgiendo así el pensamiento de que los niños deben también ser preparados para vivir en sociedad. Fue durante estos años que la educación sufrió de grandes renovaciones apoyadas la gran mayoría de estas por el eslogan de John Dewey “*aprender haciendo*”, surgen entonces los proyectos de grupo y actividades extracurriculares que de alguna forma motivaron a los profesores a enseñar diferentes tipos de valores como liderazgo, relaciones interpersonales, cooperación, etc.

2.8.4.2 *Enfoque didáctico disciplinar*

Para la aplicación de esta estrategia metodológica, el profesor ha debido promocionar y organizar actividades que los estudiantes han desarrollado para intentar adquirir competencias no solo en el área cognitiva si no también en el social y afectivo, de esta forma el alumno se ha enfrentado durante la aplicación de la metodología diferentes situaciones de solidaridad, relaciones interpersonales, etc. (Goikoetxea y Pascual, 2002). Pero es indispensable para lograr lo anterior que el grupo de trabajo en si alcance las metas fijadas al inicio de la metodología, de esta manera los incentivos no son individuales, sino grupales, y la consecución de las metas del grupo requiere el desarrollo y despliegue de competencias relacionales muy importantes en el desempeño profesional (Apodaca, 2006).

Es importante para la aplicación de esta estrategia que tanto el profesor como los estudiantes asuman diversos roles y ejecuten algunas tareas. Lobato (1998) establece diferentes roles y tareas que el profesor debe desarrollar y que a su vez involucran a desempeñar algunas tareas y a seguir determinados caminos. En nuestro caso la labor del docente será específicamente de facilitador y esto implica:

- Preparar minuciosamente el material de trabajo.
- Cuidar la composición de los grupos, haciendo un seguimiento de los mismos.
- Estructurar procedimientos para que los grupos realicen eficazmente el trabajo.
- Ayudar a formular problemas, definir tareas, proporcionar los instrumentos y materiales más adecuados.
- Verificar que cada miembro conozca los objetivos del trabajo a realizar, a fin de garantizar su participación.

- Asegurarse de que efectivamente las funciones de organización en grupo son rotatorias.
- Estimular el intercambio de ideas y la justificación de las decisiones adoptadas en el seno de grupo, así como la valoración del trabajo.
- Animar a buscar distintos procedimientos y ensayar otras soluciones para la realización de la tarea.
- Fomentar el reconocimiento y la expresión libre de sentimientos que permite la definición y comprensión de conflictos y problemas.
- Aportar al grupo criterios de valoración y evaluación de las tareas o productos realizados.
- Plantear evaluaciones que comprendan tanto el proceso como el aprendizaje grupal desarrollado y el aprendizaje adquirido por cada estudiante.

Por parte de los estudiantes se identificaron tres roles fundamentalmente que deberían haber estado presentes en todos los grupos (Cañal, 2002):

- Coordinador/a: lidera el grupo, proponiendo los objetivos, especificando posibles desgloses de tareas, tiempos y recursos. Modera y dirige las reuniones, motiva y refuerza a sus compañeros, solicita supervisión o asesoría al profesor, contrasta con el facilitador sus impresiones y propuestas de trabajo, etc.
- Secretario/a: recoge las contribuciones de los miembros del grupo, así como el acta de las reuniones. Prepara documentos de progreso y aporta al grupo recursos complementarios para el desarrollo de las actividades.

- **Facilitador/:** es observador participante de la dinámica del propio grupo. Analiza y valora la metodología utilizada y la participación de todos los miembros. Asesora al coordinador y al conjunto del grupo sobre los problemas y dificultades encontrados, así como sobre las posibles alternativas de solución. Busca y propone recursos metodológicos para el desarrollo de las tareas.

2.8.4.3 Referentes teóricos

La decisión de utilizar el trabajo grupal como estrategia metodológica se basa fundamentalmente en el conjunto de procesos, procedimientos y herramientas que este posee para lograr implicar activamente al alumno en el proceso de enseñanza/aprendizaje (Günter, 2008). Es decir, con este enfoque metodológico el estudiante de forma interactiva se verá inmerso en una constante comunicación con el profesor y con los demás compañeros, potenciando así su responsabilidad personal y aprendiendo los contenidos del curso de forma más satisfactoria y enriquecedora. (Lobato, 1998). Esta metodología se fundamenta en los procesos de intercambio (de conocimientos, experiencias, vivencias, sentimientos, etc.), de resolución colaborativa de problemas y de construcción colectiva de conocimientos que se propician entre los sujetos que componen el grupo (López 2005).

Con la incorporación de las nuevas metodologías docentes en la enseñanza universitaria y las experiencias de innovación docente que se van experimentando, se está poniendo de manifiesto las ventajas que ofrece plantear el trabajo grupal de los estudiantes como una estrategia metodológica de gran interés (Watts, García-Carbonell y Llorens, 2006).

El trabajo grupal propicia el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes (González y Wagenaar, 2003), experimentando y adquiriendo habilidades necesarias para su inserción en su futuro puesto de trabajo (Rué, 2007). Igualmente, Romero (2008a) encontró las habilidades de comunicación, de debate, de análisis y reflexión como orientación al desarrollo personal y

profesional, entre las que podemos enumerar: la comunicación interpersonal y trabajo en equipo (ANECA, 2008), la solución de problemas en grupo, liderazgo, negociación y la gestión del tiempo (González y Wagenaar, 2003; ANECA, 2008).

Se argumenta que el trabajo grupal proporciona un aprendizaje más significativo de los contenidos de la asignatura cuando es empleado en el contexto de las metodologías activas (MEC, 2006), con una mayor implicación personal en el desarrollo del trabajo autónomo y en el de grupo (Romero, 2008a). Tiene efectos positivos en el rendimiento académico por la motivación y las actitudes hacia el aprendizaje, los estudiantes lo estiman como actividades más interesantes y facilitadoras de aprendizaje que la docencia tradicional (Watts et al., 2006).

Son interesantes las revisiones acerca del aprendizaje participativo en la enseñanza en la universidad de López (2005) y sobre el aprendizaje colaborativo y las reflexiones de autoevaluación en las aulas universitarias (Ibarra y Rodríguez, 2007).

2.8.4.4 Actividades previas al desarrollo de la estrategia metodológica

En este mismo sentido y de acuerdo a las características del grupo de Educación Física y su Didáctica I, el enfoque que desarrollamos fue el *Group Investigation-GI* (Grupos de investigación), como más indicado para nuestro enfoque de investigación/acción (Sharan, 1980; Lobato, 1998). Estos grupos estaban constituidos entre tres y cinco miembros escogidos de manera heterogénea, se le asignó un proyecto o trabajo (elección de un tema dentro de los propuestos por el profesor) que han tenido que desarrollar a lo largo del desarrollo de la asignatura, determinando el proceso de evaluación y del producto realizado por el grupo, mediante una autoevaluación de las actividades tanto individuales como grupales, al igual que una evaluación de los compañeros. Cada grupo, dentro de la autonomía y la responsabilidad que asumen cada integrante, planificó el proyecto, teniendo en cuenta el tiempo de

dedicación y de reuniones, contando con el apoyo tutorial del docente (Bernal, 2006).

2.8.4.5 Material didáctico utilizado

Una vez que se elaboró el proyecto por el grupo, mediante el compromiso, la complementación e interdependencia de sus miembros en el desarrollo de las tareas planificadas (reuniones, trabajo de búsqueda y gestión de la información...) y elaboración de un documento que se expone y debate en clase (tanto la teoría como la práctica). La evaluación y puesta en común con la clase, posibilitará hacer las reflexiones y conclusiones finales. Una vez expuesto el trabajo, analizado y reflexionada la situación planteada, el grupo realizó una valoración individual y grupal de los miembros mediante la visualización de la grabación audiovisual, un análisis y evaluación del trabajo.

Desde el punto de vista de los recursos necesarios para la aplicación de esta metodología, se han tomado en cuenta principalmente la parte física del aula y el número de estudiantes por grupo, esto para facilitar la labor de organizar, coordinar y evaluar que realiza el docente. En lo referido a la parte física del aula o el lugar de reunión para el desarrollo del trabajo, se previnieron algunas necesidades, por un lado se les facilitó a los estudiantes durante el curso un aula amplia, con una mesa redonda a disposición la mayoría del tiempo. Así mismo, la facultad de educación dispone de espacios de libre acceso y disponibilidad para el desarrollo de las sesiones de trabajo en grupo, estos espacios disponían también de mesas en diferentes lugares, además de ordenadores conectados a la red. Finalmente y por las características de los temas a trabajar en la materia los grupos dispusieron de herramientas e instrumentos específicos como material bibliográfico, material audiovisual, etc.

2.8.4.6 *Transferencias de los aprendizajes*

Esta metodología trata de responder tanto a aspectos teóricos como prácticos de la formación inicial del estudiante. Coll, Mauri y Onrubi (2006) mencionan que este tipo de técnica en determinadas condiciones, permite a los alumnos poner en marcha procesos ínter-psicológicos de construcción del conocimiento que favorecen la significatividad del aprendizaje y la atribución al mismo, y que difícilmente se producen en la interacción profesor-alumno. También se quiere que los futuros docentes sean capaces de comunicarse con otras personas y relacionarse entre sí, para iniciar así la enseñanza del trabajo en equipo.

Este tipo de metodología tiene como meta encontrar un equilibrio entre la producción del grupo y que cada integrante del mismo (cada estudiante) pueda hacerse responsable de sus propios compromisos de aprendizaje (Ibarra y Rodríguez, 2007). Según Lobato (1998), los objetivos del aprendizaje en grupos pequeños pueden sintetizarse en los siguientes:

- Favorecer un clima de confianza y de respeto en el que los estudiantes se sientan suficientemente seguros para correr el riesgo de aprender y practicar nuevas habilidades.
- Permitir que cada alumno y alumna se sienta valorado como miembro de un grupo.
- Favorecer la eficacia del aprendizaje escolar por la interacción social.

El alcance de estos objetivos significa a la vez el aprendizaje de diversas competencias no solo del tipo cognitivo sino también, como indica Sharan (1980), del tipo transversal y actitudinal.

Finalmente, lo que se pretende aplicando esta estrategia metodológica, es propiciar un ambiente en el que surjan discusiones entre los miembros del

grupo mientras se resuelven situaciones problemáticas ó mientras se aprenden conceptos nuevos, lo que buscamos en sí es lograr interacción social entre los estudiantes para contribuir hacia un aprendizaje más activo del estudiante (Zabalza, 2002).

2.8.5 Seminario

2.8.5.1 Antecedentes

Durante el siglo V A.C. es en Grecia donde se realizaron las primeras reuniones que propiciaron debates combinando la exposición con el dialogo, anticipando así la imagen de lo que se califica como un grupo interdisciplinario dedicado al estudio común de un tema (Ospina, 1998). Destaca el autor a Platón como el creador de la figura filosófica del simposio, al menos como forma pedagógica, como método de libre discusión tomado de la vida cotidiana griega. Ya en el siglo XVIII, la universidad Alemana lo utiliza para renovar las estrategias de estudio y formación de los especialistas superiores (investigadores), sustituyendo la palabra cátedra para demostrar que es posible unir la investigación y la docencia, a fin de que mutuamente se fecunden y complementen (Navarro, 2006).

Esta sustitución de la palabra cátedra (*Cathedra*, silla, asiento desde donde enseña el docente) para Mondolfo (1969) es más que un eufemismo, realmente se trata de mover al docente de su posición de privilegio, para situarlo al lado de sus estudiantes, en medio de quienes él mismo se convierte en alumno y los alumnos en profesores. Este movimiento, tan sencillo como parece, transforma radicalmente la experiencia pedagógica del encuentro entre unos y otros, y prepara el escenario donde habrán de aparecer sus diferencias con la cátedra convencional, fundamentadas en una nueva actitud frente a esa experiencia (Ospina, 1998).

2.8.5.2 *Enfoque didáctico disciplinar*

Mediante la aplicación del seminario como estrategia metodológica durante el curso, se ha explorado de forma colectiva y diferente el estudio de un tema especializado, lo que a la vez sirvió de apoyo para otros sistemas organizativos de enseñanza como lo son las clases teóricas, las clases prácticas, el trabajo grupal y el trabajo autónomo. Según Alfaro (2006), el concepto amplio de seminarios da mayores opciones para el debate, la reflexión, el intercambio y la discusión sobre un tema específico, cuyo desarrollo y conclusiones pueden ser imprescindibles debido al diferente grado de participación, las propuestas alternativas y/o estado de implicación que se genere y al compromiso de los propios participantes.

Debido a la similitud de la metodología de seminario con las clases prácticas y con las tutorías (principalmente las grupales), Brown y Atkins (1990) defiende que la clave para la diferencia se puede encontrar en el tamaño del grupo siendo no más de veinte los integrantes de grupo para los seminarios, lo cual no afectará a la organización, intimidad e interacciones de los grupos. Sin embargo, Ospina (1998) menciona sobre el número de participantes que cuanto menos sean los participantes, tanto más productiva y de mayor calidad resulta la actividad del seminario, pues lo que se busca es propiciar un ambiente para un trabajo más personal orientado al descubrimiento de problemas y a la activa participación de todos y de cada uno de los asistentes. Igualmente, ofrecer las condiciones para el diálogo abierto en el que cada opinión o argumento encuentre interlocución en posiciones críticas, analíticas o de profundización argumentativa, actividades imposibles de realizar con grupos numerosos.

2.8.5.3 *Referentes teóricos*

Sobre la definición de la metodología del seminario son varias las ideas presentadas por los autores. Alfaro (2006), lo entiende como el espacio físico o escenario donde se construye con profundidad una temática específica del

conocimiento en el curso de su desarrollo y a través de intercambios personales entre los asistentes. Para Navarro (2006), es una forma de docencia y de investigación al mismo tiempo, se diferencia claramente de otras metodologías en las cuales la actividad se centra más en la docencia. Este mismo autor considera el seminario como un grupo de aprendizaje activo, pues en esta metodología los participantes no reciben la información ya elaborada, como convencionalmente se hace, sino que la buscan, la indagan por sus propios medios en un ambiente de recíproca colaboración. Por su parte, Wolfran (1999) comenta que según la tradición académica los seminarios para la educación universitaria son estructurados de manera que los participantes deben presentar breves trabajos escritos basados en sus lecturas e investigaciones individuales y después discutir la exposición con los docentes y los demás compañeros, para que luego finalmente su contribución sea evaluada y calificada.

Ospina (1998), considera a los seminarios como un método muy especial para formar investigadores. Según este autor, los elementos que lo constituyen no se pueden reducir a reglas fijas de cuya aplicación se responsabilice a una sola persona (llámese experto o profesor), que busca únicamente la eficacia didáctica, sino que en cada uno de los pasos a seguir en el desarrollo del seminario se intenta la participación activa. Así el grupo que integra el seminario entra en una dinámica libre de preguntas y respuestas, de comunicarse mutuamente las inquietudes y opiniones acerca del tema en discusión, de analizar y de criticar solidariamente el trabajo de los demás y de aventurarse a elaborar interpretaciones propias, fundadas racionalmente.

Navarro (2006), como conclusión sobre el concepto de seminario, lo entiende como un proceso de generación dinámica de conocimiento, atravesado de principio a fin por la participación activa de quienes se forman en él, incluido el docente. En él se combinan múltiples actividades propias de un proceso de investigación/acción, donde a partir de un determinado tema (también una situación problemática, caso, etc.), se tiene que realizar lecturas e

informes previos, luego, durante el desarrollo del seminario, se exponen, se analizan y se discute críticamente las propuestas, llegando a conclusiones de interés para la formación de los estudiantes.

Tomando en cuenta que la estrategia metodológica del seminario contiene dentro de sus fines primordiales y prácticos el preparar al estudiante para que, por medio de la mutua colaboración con sus compañeros y el docente, genere conocimiento (Hoyos-Vásquez, 1980). Se ha pretendido la introducción de seminarios dentro del curso como una estrategia metodológica que ejercite a los estudiantes para que trabajen tanto de forma personal como en equipo y familiarizarlos con algunos principios de la investigación/acción. En nuestro caso, los seminarios consistieron en reuniones especializadas con un fin primordialmente académico. Tenían como objetivo realizar un análisis profundo de determinados contenidos del curso o de modalidades metodológicas de trabajo de la asignatura, con un procedimiento que requiere una interactividad entre los participantes, ya sea mediante el análisis de un documento científico o con la visita de algún especialista.

2.8.5.4 Actividades previas al desarrollo de la estrategia metodológica

Sobre el proceso didáctico y las bases de trabajo para la aplicación de esta estrategia metodológica, Alfaro (2006) menciona que lo más importante es que el seminario descansa en el concepto de manipulación (combinación de ideas, hechos o procedimientos) por parte del estudiante, que genere ideas, mediante la discusión y la reflexión, y que se procure transformar la habilidad del estudiante para hacerlo más autónomo.

En los seminarios, como en otras estrategias metodológicas desarrolladas, se requirió de preparación para la correcta aplicación. Dentro de los requerimientos necesarios para su aplicación destacamos:

- Recursos físicos: aula dotada con suficiente mobiliario y propicia para que los estudiantes se ubicaran de manera que pudieran interactuar mejor entre ellos.
- Recursos didácticos: pizarra, proyección de diapositivas, etc.
- Recursos audiovisuales: Video, cañón, acceso a internet.
- Material de apoyo: artículos relacionados a los temas, libros, etc.

Sobre la duración de los seminarios estos tenían lugar durante el curso una vez al mes y, en algunos casos, cada 15 días. La duración ordinaria eran sobre dos horas académicas seguidas. Al inicio del cuatrimestre, en la primera sesión, se elaboró un cronograma preciso y completo de los seminarios a impartir durante el curso. Se intentó realizar una buena distribución del tiempo para cubrir todos los contenidos propuestos, intentando, como subraya Ospina (1998), que el seminario alcanzara su metodología y no se quedara anclado en detalles.

2.8.5.5 Material didáctico utilizado

Tomando en cuenta que la estrategia metodológica de seminario permite para su aplicación diferentes formas, en nuestro trabajo nos basamos principalmente en un tipo de actividad relacionada siempre con los objetivos propuestos para el curso. De esta forma, mediante el análisis de textos o documentos de temas previamente asignados, como la visita de algún especialista sobre los temas sugeridos dentro del curso se pretendió, como menciona Alfaro (2006), que los estudiantes fundamentalmente, desde una perspectiva de conocimientos básicos analizaran, evaluaran y aplicaran conocimientos teóricos a casos prácticos y problemas que se pudieran encontrar en su posterior desarrollo profesional, utilizando una serie de habilidades instrumentales que se dispusieron para resolución de los mismos.

Durante el curso, la aplicación de los seminarios participativos se realizaron de la siguiente forma: A partir de una lectura previa de un artículo o documento científico), en el desarrollo del seminario se genera una discusión dirigida o debate. Según Lobato (1998), la discusión dirigida consiste en un grupo moderado por el profesor, sobre un tema que es susceptible de diferentes interpretaciones y posicionamientos, que en nuestro caso fueron las lecturas recomendadas sobre un determinado aspecto, contemplándose una síntesis final del debate con lo fundamental de la sesión que, a posteriori, debería de ser incluida dentro del portfolio.

Las variaciones a los análisis de textos sobre las situaciones problemáticas planteadas se realizaron cuando el profesor invitaba a una persona especialista en algún tema relacionado con los contenidos. Tras una breve presentación del experto, éste realizaba una conferencia breve y luego se precedía a un interrogatorio por parte del grupo de estudiantes moderado por el profesor del curso. La mayoría de estas preguntas eran preparadas con anterioridad por los estudiantes y de acuerdo a lo sugerido por López (2005), quien recomienda que estas preguntas hacia los especialistas deban de ser lo suficientemente amplias y complejas para evitar que se pudieran contestar con un simple “sí” o “no”. Igualmente, estas preguntas deben ser también precisas y concretas, para que no lleven demasiado tiempo para responderlas, ni tampoco requiera un gran discurso por parte del experto, puesto que se corre el riesgo de perderse la temática.

2.8.5.6 Transferencias de los aprendizajes

Mencionar que durante la aplicación de seminarios el protagonismo del profesor no fue tan evidente como en las clases magistrales. Por el contrario, en los seminarios el protagonismo se manifestó en la actividad desarrollada por los mismos estudiantes. En el seminario, el estudiante investiga, reflexiona, sospecha, saca conclusiones, descubre caminos y el profesor busca conseguir sus fines por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje (Navarro, 2006).

Durante los seminarios desarrollados se han formado grupos más pequeños que el grupo-clase con el objetivo de realizar un análisis profundo de los temas previamente determinados, que se analizarían a través del diálogo entre los participantes. De esta forma pretendemos, como menciona Hoyos-Vásquez (1980), lograr que los estudiantes construyan su propio conocimiento, participando activamente a través de lecturas, ensayos previos o instantáneos, diálogos, presentaciones cortas o de especialistas, simulaciones, visionado de audiovisuales, historias de vida, grupos de discusión, etc.

Se han organizado grupos de aprendizajes activos donde los estudiantes no han recibido la información ya elaborada como convencionalmente se hace, si no que han tenido que buscarla indagando por sus propios medios construyendo así un ambiente de reciproca colaboración (Ospina, 1998). El éxito en la aplicación de esta metodología y del desarrollo de competencias en los estudiantes, dependerá en gran parte del profesor del curso, sobre quien recae la estructuración de los seminarios. Sin embargo, la adquisición de estas competencias dependerá de la propia acción del estudiante y de las oportunidades que se le den para manipular, descubrir, ejecutar estas habilidades, ya que es el verdadero protagonista de su desempeño y ejecución (Alfaro, 2006). Finalmente, para la evaluación de esta estrategia metodológica de seminario, se valoró el trabajo de cada uno de los grupos por parte de sus compañeros, atendiendo a la estructura, claridad, dominio del tema propuesto, materiales de apoyo usados, capacidad de respuesta ante las cuestiones formuladas, etc.

2.8.6 Tutoría

2.8.6.1 Antecedentes

Sobre los comienzos de la tutoría universitaria debemos decir que esta no es una novedad del actual siglo, para conocer sus orígenes, tal y como menciona Rodríguez (2004), hace falta una mirada retrospectiva a la historia de

esta institución para confirmar que la función tutorial, entendida como el acompañamiento a los discentes en la formación de lo que podría denominarse “un estilo universitario”, ha formado parte consustancial de la propia tarea docente desde los albores de la universidad. Porta (1998), menciona que desde sus orígenes, la universidad medieval buscaba, en coherencia con su tiempo histórico, la transmisión del conocimiento o saber absoluto, el respeto a la verdad y el desarrollo del espíritu de estudio. Bajo esta modalidad universitaria docente, el papel de profesor era guiar, orientar, tutorizar la conducta moral, social e intelectual de sus alumnos en la búsqueda del conocimiento, como vía para el crecimiento personal, en un marco de relación personal estrecha. Durante siglos, los estudiantes han acudido a las universidades para adquirir un mayor conocimiento, explorar nuevas teorías, descubrir nuevos conceptos y adquirir nuevas habilidades (Sanz, 2005).

A comienzos del s. IX, en la Academia del Medioevo, se instituyó la figura del tutor como autoridad que acompañaba y guiaba los saberes, los conocimientos y el estilo profesional de los estudiantes (Rodríguez, 2004). La tutoría se ejercía como una vigilancia educativa de los estudiantes, realizando una tutela, velando para que la verdad se mantuviera fielmente en los nuevos aprendices (Lobato, Arbizu y del Castillo, 2004). Ya en la actualidad, el intento de mantener una universidad de calidad se ha considerado a la función tutorial y al aprendizaje personalizado como aspecto fundamental para la enseñanza universitaria y para la institución.

2.8.6.2 Enfoque didáctico disciplinar

Mediante la aplicación de esta metodología se ha pretendido que el profesor no solamente tome en cuenta la transmisión de conocimientos académicos dentro de su labor docente, sino que se dedique también a la parte social y profesional del estudiante. (Sebastián y Sánchez 1999). La formación del estudiante no tiene como único escenario la clase, si no que cuenta con un abanico de recursos y espacios curriculares sincrónicos y asincrónicos

diseñados para cumplir con ese objetivo: bibliotecas, programas informáticos, portales digitales, actividades diversas en el aula y el entorno, etc. (Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004). Convirtiéndose la tutoría como el apoyo y la orientación que los estudiantes reciben tanto para el tiempo de clase como para el escenario fuera del aula. Para la planificación y aplicación de esta metodología se deben de tomar en cuenta la relación entre algunos factores como la institución, los diferentes contenidos de la materia y las características de los estudiantes (Van Veen, Martínez Ruiz, y Sauleda Parés, 1997).

Con esta opción metodológica se intenta dar respuesta a las necesidades actuales de la nueva Universidad y sus estudiantes. Para ello habrá que redefinir la labor del docente, dándole mucha importancia a la tutorización, a la atención personalizada y a la coordinación entre enseñanza presencial y no presencial, como lo recomiendan Gairín, Feixas, Franch, Guillamón y Quinquer (2004). Bajo este nuevo prisma, según Álvarez y González (2005), la tarea fundamental del profesor tutor será la de guiar, hacer un seguimiento y apoyar el proceso de aprendizaje académico para que el estudiante personalice el aprendizaje, incorpore a su funcionamiento cotidiano las habilidades y estrategias adquiridas aplicándolas a las distintas situaciones con eficacia, desarrolle habilidades para la obtención de información

La tutoría para esta asignatura se ha basado en el sistema tutorial que se rige institucionalmente en la mayoría de las universidades públicas. El profesor del curso ha contemplado en su horario, además de las horas de clase, un tiempo de dedicación en su despacho a atender a sus alumnos. De este modo la función tutorial, como parte del ejercicio docente, contempló dos vertientes claramente definidas, de una parte el cumplimiento formal (disponibilidad, horarios,...) reglamentado por la universidad; y de otra, las tareas que la conforman (García, 2003).

2.8.6.3 *Referentes teóricos*

La necesidad que supone para la convergencia europea, el aprendizaje a lo largo de la vida que garantizará en los estudiantes una mayor profesionalización y competitividad al enfrentar el actual mundo globalizado, sugiere una nueva forma de enseñar y aprender basada en competencias personales y profesionales. Se prefieren entonces metodologías basadas en el trabajo del estudiante que impliquen nuevos enfoques del proceso de enseñanza/aprendizaje. Gairín et al (2004), proponen la adopción de sistemas de aprendizajes autónomos y tutorizados, en el que el estudiante aprenda de manera independiente a construir el conocimiento e interpretar de manera significativa el mundo que lo rodea. Este tipo de aprendizajes tutoriales, para Rodríguez (2004), son un componente inherente de la formación universitaria, porque contribuyen a la adaptación a la universidad, mejora el aprendizaje y el rendimiento académico, así como logra la orientación curricular y la orientación profesional. El término aprendizaje en esta metodología no se refiere sólo al campo del conocimiento y de lo académico, sino a un aprendizaje más integral del estudiante universitario (Pérez, 2006). Una función de acompañamiento, seguimiento y apoyo, del estudiante en su proceso de personalización del aprendizaje y desarrollo de las competencias tanto a nivel personal como profesional (Álvarez et al, 2007). García, Asencio, Carballo, García y Guardia (2005) entienden la tutoría como una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar el aprendizaje de este último, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio posible. Por su parte, Gairín et al (2004), la entienden como un conjunto de actuaciones dirigidas a apoyar el pleno desarrollo personal y académico del estudiante universitario. Las anteriores definiciones presentadas coinciden en un denominador común: la persona que ejerce la función de guiar, orientar e informar al estudiante o en su formación intelectual, académica o profesional.

Es importante considerar que la tutoría contiene tres elementos distintos: en primer lugar, se focaliza el objetivo de la tutoría en el desarrollo personal de forma integrada; en segundo lugar, se especifica que la tutoría trata de actividades inseparables, pero distintas, justo dentro del proceso cotidiano de la enseñanza del aula; un tercer elemento, viene referido a las tareas orientadas tanto a los alumnos como a la mejora de la calidad del propio centro (Van Veen et al., 1997).

2.8.6.4 *Actividades previas al desarrollo de la estrategia metodológica*

Existen diferentes conceptos sobre lo que es una buena tutoría y éstos cambian y evolucionan constantemente, esto afecta directamente a la aplicación de esta metodología en la mayoría de las instituciones porque no siempre se hace de la misma manera (García et al., 2005).

El concepto de tutoría a utilizar en el grupo de Educación Física y su Didáctica I, como una estrategia metodológica vendrán determinadas por el profesor de curso, en nuestro caso las funciones a desempeñar tanto para el estudiante como para el profesor se basaron las propuestas hechas por García (2003), Rodríguez (2004) y Pérez (2006), quienes definen las funciones del profesor y los diferentes modelos de tutoría durante su aplicación de la siguiente forma:

- *Funciones del profesor tutor académico y el modelo académico.* El tutor facilita al alumnado información académica y hace un seguimiento y supervisión de los procesos de aprendizaje. Este modelo centra las funciones en el desarrollo académico de los estudiantes, sin un fin exclusivamente profesionalizador, y en el estímulo de la ciencia.
- *Funciones de la carrera profesional y el modelo de desarrollo profesional.* El tutor realiza tareas de información y orientación sobre aspectos profesionales y del mundo de trabajo. Este es un modelo surgido del traspaso de la formación en la empresa o en las escuelas

técnicas, aunque tiene como objetivo prioritario el desarrollo personal este modelo prima su valor en el proceso de ajuste al mercado.

- *Función del tutor de asesoramiento personal y el modelo de desarrollo personal.* El tutor atiende de manera individualizada a algunos alumnos que soliciten ayuda y mediación en aspectos relacionados con su desarrollo personal educativo y profesional. Este modelo presta más atención al bienestar y desarrollo personal de los alumnos incluyendo la orientación tanto en lo académico, como en lo personal.

2.8.6.5 Material didáctico utilizado

La aplicación de las tutorías personalizadas y grupales aplicadas al grupo de Educación Física y su Didáctica I, se han diseñado para intentar solucionar las necesidades planteadas por los estudiantes tanto a nivel social, académico e institucional y se estructuraron basándose en lo sugerido por Gairín et al (2004) y Rodríguez (2004)

Tutoría individual

Se realizó el tipo de tutoría con el fin de concretar un diálogo entre el tutor y el alumno y lograr así una relación más profunda entre ambos. En ella el tutor puede conocer mejor al alumno y poder ofrecerle una ayuda personalizada para que el alumno pueda llegar a conocerse mejor. Esta variedad de tutoría se plantea con el objetivo de que el tutor pueda:

- Conocer los rasgos personales académicos del alumno respecto a:
 - Intereses y aspiraciones académicas
 - Rendimiento escolar, estilo de aprendizaje
 - Dificultades de aprendizaje
 - Actitud ante el trabajo escolar

- Nivel de integración en el centro y curso
- Currículo académico, materias optativas y de libre configuración cursadas o matriculadas y motivos por los que les han elegido.
- Informar al alumno sobre acciones concretas para mejorar, si es necesario, su rendimiento escolar.
- Conocer sus expectativas profesionales.
- Ayudarle en la toma de decisiones.
- Asesorarle concretamente sobre las características del tipo de trabajo elegido.

Durante esta etapa de tutoría individual, por la propia naturaleza de la metodología, la mayoría de las acciones tutoriales se materializaron en entrevistas, puesto que siempre existió una relación personal e individualizada entre el tutor y el alumno.

Tutorías en grupos

Esta tutoría será informadora y motivadora. Se trata de una modalidad de tutoría grupal con el profesor que se realizó en dos partes, la primera de ellas fue utilizada para la toma de contacto con los alumnos con el objetivo de:

- Crear en los alumnos el deseo de solicitar ayuda, consejo, orientación.
- Concienciarles de la importancia del contacto personal con el tutor y se comprometan en un proceso de comunicación con él conveniente para su formación.
- Hacer saber a los alumnos que el tutor desea hacer "algo" por ellos, aunque las decisiones finales sean de su responsabilidad.

- Informar sobre cómo se van a desarrollar las tutorías, número de reuniones en pequeños grupos, número de entrevistas individuales, duración, calendario, modos de comunicación, lugar de reunión, etc...

La segunda ocurrió cuando se detectó alguna deficiencia observada en el desarrollo del trabajo grupal, o bien, era solicitada por el grupo de estudiantes para recibir el apoyo o la ayuda necesaria ante las dificultades que iban encontrando en el desarrollo del trabajo. Estas tutorías se realizaron con el objetivo de:

- Analizar las causas de la deficiencia en el desarrollo del trabajo del grupal, revisando los compromisos asumidos mediante el contrato elaborado previamente. En algunos casos, nos podemos encontrar que los estudiantes no se encuentran identificados con los objetivos académicos o no estar conforme con ellos; o en otros casos, se encuentran identificados con lo que están haciendo y, por ello, no están trabajando en función de lo que se esperaba o es deseable para el logro de las competencias a desarrollar con la asignatura
- Comentar la dificultad encontrada en el desarrollo del trabajo grupal y buscar la solución a la misma. La dificultad puede venir como consecuencia de no encontrar el camino adecuado para el desarrollo de la situación problemática del trabajo, en este caso necesitan el apoyo del docente. O bien, la dificultad estriba en la dinámica grupal, en unos casos por posibles situaciones de conflicto en el grupo por relaciones sociales difíciles o falta de cohesión entre los estudiantes; en otros, la dificultad viene por la falta de tiempo para poder desarrollar los encuentros grupales.
- Para recoger sugerencias e intereses del grupo.
- Para aclarar posibles informaciones deformadas o sesgadas recibidas de alumnos de cursos anteriores.

2.8.6.6 *Transferencias de los aprendizajes*

En consecuencia, dependiendo de cada planteamiento, la figura del profesor tutor puede entenderse de diverso modo: como tutor o consejero académico, como consejero de forma individualizada (funciones de psicólogo clínico), como consejero extra-académico que atiende las necesidades curriculares de los estudiantes, o como orientador o persona encargada de poner en marcha cualquier actividad encaminada a complementar la tarea educativa (García, 2003).

Para nuestro trabajo de investigación, además de la competencia docente en su área o disciplina de conocimiento, de saber enseñar eficazmente una determinada materia, el profesor universitario debe tener una importante faceta de *orientador*, que centralice sus esfuerzos en el desarrollo integral de los estudiantes (Lázaro, 2002). El profesor a parte del conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y debe de involucrarse en el proceso de desarrollo de la carrera profesional, capaz de planificar determinadas intervenciones educativas para lograr los objetivos de desarrollo individual deseados. En un modelo de educación integral, debe tenderse a que todo profesor sea a la vez orientador, al menos a un nivel básico. Docencia y orientación han de entenderse como dos elementos indisociables en la actuación del profesor (Sebastián y Sánchez, 1999).

El interés de la aplicación de esta metodología, a parte de mejorar la calidad de la enseñanza definiendo el rol del estudiante y del profesor en el nuevo enfoque metodológico del EEES, también se quiere comprobar si la tutoría es un elemento indispensable para que la universidad logre su objetivo de desarrollo personal, profesional y académico del estudiante (López, 2005).

En este sentido, el profesor de la asignatura debe de desempeñar una labor tutorial según sus experiencias, motivación para enseñar, expectativas, confianza, optimismo, ansiedad y preocupaciones sobre la enseñanza, su percepción del papel y responsabilidad como profesor-tutor (Álvarez, 2002).

Por su parte, Gairin et al (2004), indican que para los estudiantes, la tutoría se sitúa en el marco de una formación completa que no solo les considera desde el punto de vista instructivo, sino que permite además:

- Ayudar a ajustar diferencias ante la diversidad de procedencias y niveles de los estudiantes ante los procesos formativos.
- Mejorar la satisfacción del estudiante al proporcionar respuestas a demandas y necesidades de los mismos.
- Contribuir a la adaptación a la universidad y disminuir las posibles dificultades vinculadas al proceso de capacitación.

2.8.7 Plataforma de apoyo a la docencia

2.8.7.1 Antecedentes

Para llegar a entender los orígenes de esta estrategia metodológica es necesario conocer las diferentes etapas por las que ha pasado la informática, recordando el uso por el hombre de los dedos de las manos para contar, el uso del ábaco, de las reglas de cálculo, el diseño en el primer tercio del siglo XIX por el matemático inglés Charles Babbage de una máquina analítica, la construcción de la Mark-1 prácticamente cien años después (Rodríguez, 2000). Para este autor, el desarrollo de la Primera Generación de máquinas electrónicas en la década del 40 basadas en tubos al vacío, significó la entrada a una nueva era de la computación. Sin embargo, fue la generación de los microprocesadores la que logró el desarrollo de equipos con procesadores con un nivel muy alto de integración. Según Adell (1998), los ordenadores conectados aumentan su funcionalidad. En primer lugar, permiten compartir recursos y periféricos especializados o costosos (como impresoras, espacio de almacenamiento, tiempo de computación, etc.). En segundo lugar, facilitan el acceso a enormes cantidades de información almacenada remotamente y promueven la comunicación entre las personas y los grupos utilizando una

amplia variedad de medios (texto, imágenes, audio, video, etc.). Finalmente, son una excelente herramienta para difundir rápida y eficientemente información entre sus usuarios.

Actualmente, son muchas las experiencias educativas con redes informáticas y principalmente, éstas se deben al tremendo impacto social de internet, por lo que existe un número muy alto de educadores que han decidido utilizar el fácil acceso a los ordenadores para incorporarlos, no solo en su práctica docente, sino también en desarrollo profesional

2.8.7.2 Enfoque didáctico disciplinar

Consideramos la utilización de portales web de apoyo al aprendizaje, a la docencia y a la gestión de datos de los alumnos de una universidad, como un aspecto importante a tomar en cuenta dentro de las metodologías aplicadas a los estudiantes. Tal y como mencionan Cañas, Calandria, Ortigosa, Ros y Díaz, (2007), facilita al profesor la realización de algunas tareas docentes y de gestión, difusión de documentos, consulta de datos de los alumnos, pero sobre todo porque propicia la autonomía y el autoaprendizaje del estudiante, ya que éste puede hacer uso de tales servicios en cualquier instante y desde cualquier sitio (*Swad, Sistema Web de Apoyo a la Docencia de la Universidad*).

Conociendo las limitaciones que mantienen las enseñanzas de tipo tradicional con el propósito de aprovechar las supuestas ventajas que puede ofrecer la integración de estos recursos tecnológicos en las metodologías activas, se decidió su aplicación al curso de Educación física y su Didáctica I porque representa nuevas posibilidades en la comunicación, colaboración y distribución de conocimientos. No es sólo un recurso de información, es un recurso de aprendizaje constructivista y colaborativo, en donde la Web de la asignatura es un medio en ese proceso (Benito y Cruz, 2005).

Este tipo de apoyo a la educación utilizando los distintos servicios ofrecidos por internet (web, FTP, blog, etc.) se han configurado en los últimos

años como una de las opciones preferidas, dando lugar a conceptos muy utilizados y estudiados en la actualidad como e-learning, campus virtuales, educación basada en la web, formación on-line, formación virtual, etc. (Fernández, Mir y Pablo-Martí, 2007). La Universidad de Granada, al igual que otras muchas universidades, dispone de estas herramientas para facilitar el aprendizaje en los alumnos.

Actualmente, son múltiples los usos de la red a nivel educativo. Según Adell (1998), el Internet se utiliza en los centros docentes como recurso educativo, integrado en el currículo, y como contenido de enseñanza en aquellas materias relacionadas con la informática y la tecnología. También los profesores la utilizan como recurso de información y herramienta de comunicación para su desarrollo profesional y formación permanente. Finalmente, en la educación a distancia, de tal manera que las telecomunicaciones complementan o sustituyen a algunos de los canales tradicionales. Por ello, no es raro encontrar tutorías a distancia por correo electrónico, grupos de discusión formados por estudiantes y el profesorado, servidores con materiales para estudio, listas de recursos Internet de interés para la materia estudiada, obras de consulta en línea, etc.

Salinas (1996), por su parte, clasifica las experiencias educativas en:

1. Redes de aulas o círculos de aprendizaje
2. Sistemas de distribución de cursos on-line (clase virtual o clase electrónica).
3. Experiencias de educación a distancia y aprendizaje abierto.
4. Experiencias de aprendizaje informal.

Debido a la gran amplitud de opciones que presentan los aspectos antes mencionados, la estrategia metodológica que se ha aplicado para nuestro trabajo de investigación, está referida al papel de internet en la formación y

socialización profesional mediante el uso de la plataforma de apoyo a la docencia, en donde, según Gallegos (2003), esta integración de internet en las aulas se apoya en un modelo híbrido de intervención que combina actividades virtuales y presenciales. Además, en nuestro caso, hemos considerado las actividades no presenciales, donde los estudiantes cuenta con un tiempo de libre disposición para acceder a la plataforma en interaccionar con ella).

2.8.7.3 Referentes teóricos

Uno de los motivos que impulsaron la aplicación de diferentes estrategias metodológicas, fue la necesidad del profesor de la asignatura de utilizar un espacio donde acumular las experiencias que se van produciendo durante el desarrollo del curso. Y, además, que estas experiencias sean accesibles por los demás estudiantes. El docente necesita herramientas nuevas para formarse, compartir sus experiencias, debatir problemas y buscar soluciones que agilicen y faciliten su labor. Para Sánchez, (2007), estas herramientas deberían facilitar el paso de un trabajo individual, del conocimiento enclaustrado, al trabajo colaborativo y las comunidades de aprendizaje, modelo que se ajusta más a la nueva realidad social. El *E-Learning* se presenta como una respuesta de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la innovación en la formación del profesorado, por ser fórmula que pone en práctica un modelo de formación *on-line* que se dirige hacia el fomento de la participación del alumno como medio fundamental del aprendizaje, y en el que el profesorado ejerce el rol de guía de conocimientos (Gallegos, 2003).

Este tipo de enseñanza es cada vez más accesible para todos los profesores universitarios, por cuanto el papel de las TIC ha dejado de ser un recurso solo para los especialistas en informática y está empezando a dar soluciones a la nueva orientación del sistema de formación universitario propuesto por la convergencia Europea. En la actualidad, la mayoría de los profesores universitarios considera que es muy relevante el papel de las TIC

que desempeña en la innovación educativa. Sánchez (2007) indica que es relevante concretamente en:

- El diseño de actividades complementarias (seminarios, talleres, cursos, etc.).
- En el nivel de participación de los estudiantes en las clases presenciales o no presenciales de los estudiantes.
- En los nuevos métodos de evaluación y en la coordinación del profesorado de la misma área de conocimiento o titulación.

El uso de herramientas a través de internet para descargar materiales en formato electrónico es solamente un buen ejemplo del apoyo que la tecnología puede permitir para el desarrollo de la docencia. La utilización de las tecnologías actualmente es fundamental en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje en la mayoría de las titulaciones que ofrecen actualmente las universidades. Es posible encontrar un gran número de posibilidades diferentes que confirman las distintas aproximaciones que unas u otras universidades han adoptado recientemente siempre con el objetivo de ofrecer una educación que se adopte a cualquier lugar y a cualquier momento, de manera que el estudiante pueda estudiar en casa, en el trabajo o en cualquier lugar que le convenga (Fernández et al., 2007).

Finalmente sobre el papel de la informática en el campo de la educación, Rodríguez (2000) menciona que en el contexto de la sociedad actual y para cubrir sus expectativas, se requiere de elevar la calidad de la educación, en el sentido que entendemos este, en un proceso del cual no puede excluirse el uso de la informática que, más que un medio, constituye un recurso sobre el que se sustenta las exigencias actuales.

2.8.7.4 *Actividades previas al desarrollo de la estrategia metodológica*

Para la utilización de las plataformas de apoyo a la docencia como estrategia metodológica aprovechamos, la oportunidad que se les presenta a los estudiantes de la Universidad de Granada de utilizar la plataforma SWAD. Es una plataforma de teleformación desarrollada y utilizada en la Universidad en los últimos nueve cursos académicos. Entre los servicios que ofrece actualmente la plataforma tanto para alumnos como para profesores, Cañas, Ortigosa y Aragón (2005) citan los siguientes:

- Información de las asignaturas: horarios, temarios, bibliografía, documentos, archivos y exámenes de autoevaluación.
- Datos de estudiantes y profesores: fichas, listas, calificaciones y registro de accesos.
- Comunicación entre usuarios: Avisos, foros, mensajería y chat.

Para lograr la aplicación de la metodología de la plataforma de apoyo a la docencia fue preciso extender a los estudiantes del curso la oferta de servicios proporcionados a través de las tecnologías (plataforma SWAD), procesos de tutoría y asesoramiento agrupados en tutoría electrónica (virtual) y foro de discusión, comunicación simultánea y en tiempo real a través de *chat*, videoconferencia, pizarra compartida y otros sistemas interactivos de comunicación síncrona de indudable importancia en entornos de comunicación mediada por ordenador (Gallegos, 2003).

Contexto de aplicación de la plataforma SWAD.

Sobre la creación y puesta en funcionamiento de la plataforma SWAD podemos decir que esta cumple con las condiciones necesarias que, según Fernández et al (2007), deben darse para que este tipo de proyecto tenga el éxito deseado. Éstas son:

- Apoyo institucional a iniciativas de este tipo.
- Liderazgo institucional del proyecto, aunando distintas iniciativas y dotando en su caso de los recursos necesarios para llevarlos a cabo.
- Identificación de un conjunto de materias apropiadas para iniciar una experiencia de este tipo.
- La buena disposición de grupos de profesores dispuestos a trabajar durante al menos un curso académico probando distintos modelos, metodologías y herramientas.
- Recursos adicionales necesarios. El soporte administrativo, el soporte técnico (plataforma, hardware, back ups, comunicaciones, etc.), la preparación de material didáctico, los recursos bibliográficos.
- Integración adecuada con las infraestructuras TIC existentes.

2.8.7.5 Material didáctico utilizado

La decisión de utilizar la plataforma SWAD en la asignatura de Educación Física y su Didáctica I se debió principalmente a dos razones: la primera, por la facilidad de aplicarla con los estudiantes del curso (se había utilizado en la asignatura en años anteriores) y, la segunda, porque facilita los aprendizajes mediante su utilización tanto por parte del profesor como de los alumnos, ahorrando a su vez tiempo y mejorando la calidad de las tareas propias del curso.

La utilización de la plataforma SWAD como estrategia metodológica se presenta como una herramienta con diversas funcionalidades para alcanzar un mejor proceso de enseñanza-aprendizaje. Cañas et al (2007), resumen las funcionalidades de esta herramienta de la siguiente forma:

Administración de titulaciones y asignaturas

- búsqueda de asignaturas y profesores
- lista de centros y departamentos
- lista de administradores
- gestión de administradores
- edición de tipos de titulaciones
- edición de titulaciones
- edición de asignaturas

Información y documentación de asignaturas

- descripción de la asignatura
- calendario académico
- horario
- temarios de teoría y prácticas
- bibliografía, FAQ, enlaces
- descarga de archivos (documentos, transparencias, relaciones de problemas, etc., aunque sin creación de contenidos html)
- zonas comunes de almacenamiento

Evaluación de estudiantes

- información sobre el sistema de evaluación
- ficha personalizada del alumno en la asignatura
- entrega de trabajos
- exámenes de autoevaluación de tipo test
- convocatorias de examen
- consulta de calificaciones individualizada

Información y administración de estudiantes y profesores

- orla, lista, fichas
- profesores, tutorías
- gestión de grupos

- alta y baja de usuarios
- datos personales
- fotografía
- maletín personal

Comunicación entre usuarios

- avisos
- envío de correo electrónico
- mensajería web interna
- foros
- chat y pizarra

Estadísticas y control de visitas

- estadísticas de acceso a la asignatura
- consulta por usuario, fecha, hora, acción,...
- listado accesos detallados
- estadísticas acceso globales
- consulta por usuario, fecha, hora, acción, titulación, asignatura,...
- orla de titulaciones
- utilización del sistema

2.8.7.6 Transferencias de los aprendizajes

La utilización de la plataforma de Apoyo a la Docencia es una nueva asistencia a la enseñanza presencial, diferente a las clases tradicionales en donde el docente se encarga por completo de estructurar y organizar el total de las actividades del grupo. La utilización de la plataforma SWAD como fórmula más innovadora no implica hacer lo mismo que en las metodologías tradicionales, si el alumno utiliza el ordenador para realizar las tareas que antes escribía sobre un cuaderno, no estamos en realidad ante un cambio del modelo propiciado con la ayuda de las TIC (Barquín, 2004). Por tal motivo, queremos

mostrar la importancia que puede tener en el desarrollo competencial el uso de la plataforma. De tal manera, que la flexibilidad de horario para el uso de la plataforma y la disposición permanente, permite acceder a ella en todo momento. Además, se dispone de una guía docente de la asignatura, que permite clarificar el camino a seguir por parte del estudiante en la adquisición de su aprendizaje. De igual manera, posibilita una comunicación entre el profesor y los estudiantes acerca de las dudas que estos segundos puedan tener en cualquier momento, posibilitando la realización de tutorías virtuales (Gallegos, 2003). Por último, mediante la estrategia metodológica de la plataforma Swad de apoyo a la docencia, se les ha ofrecido a los estudiantes una amplia documentación sobre los trabajos efectuados por los estudiantes, presentaciones empleadas en clase por el profesor y los estudiantes, documentos de lectura previa a las clases, así como una relación de la bibliografía necesaria para el estudio.

MARCO METODOLÓGICO

3. CAPITULO N°: 2 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Introducción

Este capítulo se ha enfocado a presentar y explicar los distintos elementos que constituye la metodología aplicada a nuestra investigación. Con ello hemos pretendido tener un hilo conductor que guiara y ayudara en el proceso a partir de un marco de referencia, escogiendo los procedimientos a seguir para dar respuesta al problema de investigación planteado. Ello supone tomar los datos pertinentes, ordenarlos, registrarlos y analizarlos, lo que posibilitará llegar a las evidencias de la investigación con rigor y validez científica

La estructura de la metodología utilizada se basó en decisiones del investigador con el propósito de relacionarla con el contexto de aplicación, una vez que se ha delimitando la situación problemática, establecido el problema y los objetivos de la investigación. De esta forma, en este capítulo abordamos:

- La justificación del enfoque metodológico, donde ubicamos el trabajo dentro del panorama metodológico general, la justificación y la opción metodológica elegida, en la que se establece la modalidad metodológica de multimétodo, teniendo en cuenta que la metodología mixta utiliza tanto técnicas cualitativas como cuantitativas.

- A continuación se describe el diseño de investigación, la muestra, la descripción y justificación de las técnicas e instrumentos para la toma de datos, así como el procedimiento seguido en la elaboración y validación de los mismos, la forma de recolectar, analizar e interpretar de los datos obtenidos.

Se ha logrado que la metodología de la presente investigación sea rigurosa y científica, ya que se ha pretendido con este trabajo no solo ampliar conocimientos sino que también se pueda aplicar en la práctica de los futuros docentes.

3.2 Enfoque metodológico

La naturaleza de la presente investigación así como las preguntas relacionadas con el tema fueron, aspectos tomados en cuenta para la elección sobre la lógica a seguir en la presente investigación. No obstante, antes de abordar el enfoque metodológico, consideramos importante diferenciar la terminología de *metodología*, *método* y *técnica*, por su ambigüedad y por los diferentes significados, usos y fines que se le dan, ya que nos permitirá buscar la perspectiva metodológica apropiada de acuerdo al planteamiento de nuestro problema. En este sentido y para utilizar de forma apropiada estos conceptos, Latorre y Arnal (2003) consideran lo siguiente:

- *Metodología* tiene carácter general, se refiere a la manera de realizar la investigación, y más concretamente, a los supuestos y principios que la rigen.
- Lo que fundamentalmente define al *método* es su carácter de procedimiento o conjunto de pasos sucesivos para conseguir un fin determinado.
- Los métodos tienen carácter más global, abarcan varias *técnicas*, éstas son de carácter más práctico y operativo. Se necesitan, pues,

procedimientos que hagan efectivos los métodos y esto lo realizan las *Técnicas*.

Teniendo en cuenta lo expuesto, podemos diferenciar la metodología del método. Mientras que la *metodología* es el estudio de los métodos y establece los supuestos que sirven como base procedimental de los que se vale el investigador para llevar a cabo la obtención de los datos, la interpretación y alcanzar unas determinadas conclusiones; el método podría definirse como “*el conjunto de procedimientos que permiten abordar un problema de investigación con el fin de lograr unos objetivos determinados*” (Hernández, 1998, p. 6).

Dado que el análisis de la realidad social es complejo, multivariado y con múltiples realidades, no será sencillo encontrar las respuestas a los problemas que nos podemos encontrar, para lo cual habría que buscar qué método o métodos serían los más adecuados para resolverlos a través de la investigación. Por ello, el conocimiento de las diversas metodologías es de gran utilidad para el investigador ya que le permitiría seleccionar la más adecuada para abordar el problema que va a investigar. Por ello, Romero (2007) esgrime que una vez que hemos planteado la situación problemática e identificado el problema, debemos buscar el camino para resolverlo mediante la investigación. Conforme a McMillan y Shumacher (2005, p. 38), “*la investigación constituye una búsqueda científica y sistemática de conocimiento que resulte eficaz para el estudio objeto de investigación*”, considerando que la metodología que se pueda emplear constituirá el eje fundamental para garantizar el rigor y la credibilidad. Por ello, una dimensión importante de la investigación es la metodología a utilizar, que consiste en la manera de llevar a cabo la investigación o modo de enfocar los problemas y buscar respuestas (Latorre y Arnal, 2003).

Si consideramos que toda investigación debe acometerse como un proceso adecuado para la generación de conocimientos válidos y fiables (Hernández, 2009), deberíamos buscar la modalidad de investigación más apropiada para encontrar las respuestas con el rigor y la credibilidad que se debe plantear

desde una perspectiva procedimental y de análisis (McMillan y Shumacher, 2005). De ahí, la importancia del investigador de seleccionar la modalidad metodológica más adecuada para abordar el problema que se va a investigar.

Además, como señala Hernández (1998, p.3): “*cualquier definición de investigación ha de hacer referencia al fenómeno o campo de estudio al que se refiere (en nuestro caso, la educación o las ciencias de la educación), a los métodos, procedimientos y técnicas adecuados (métodos y metodología), y al propósito que desea resolver (creación y acumulación del conocimiento y solución de problemas)*”.

Rodríguez, Gallardo, Olmos y Ruiz (2005) consideran que actualmente nos encontramos con diversas modalidades metodológicas debido a los diversos cambios y avances que continuamente tienen lugar en las ciencias sociales y, por tanto, en educación. Buendía, González y Pozo (2004); Albert (2006), argumentan sobre la existencia del pluralismo metodológico como importancia vital para el estudio apropiado de una cuestión de investigación y que ninguna metodología aportará por sí sola respuesta a todas las preguntas que pueden hacerse en el contexto educativo.

De acuerdo a lo anterior y al tipo de conocimiento que se pretende alcanzar, nuestro trabajo se enfoca en una perspectiva orientada a la práctica educativa (*investigación educativa*): toma de decisiones y cambio, para llegar a un conocimiento útil para la acción práctica (Boggino, & Rosekrans, 2007). A partir de los planteamientos de Shulman (1989) y Cohen Manion (2002) podemos proponer que la investigación educativa conforma un conjunto de conocimientos obtenidos sistemáticamente y rigurosamente de una materia o disciplina. Para tal fin habría que determinar los métodos, los procedimientos y las técnicas más adecuadas a utilizar para obtener conocimiento, buscando una explicación y una comprensión de los fenómenos educativos y de la formación del profesorado que pueda impartir una determinada materia escolar (Romero, 2007).

Además, atendiendo al tipo de conocimiento que se genera, nos encontramos en una modalidad de *investigación aplicada*. Colas (2009, p.25) llega a esgrimir “*que la investigación aplicada consiste también en trabajos originales realizados para adquirir nuevos conocimientos, sin embargo, está dirigida fundamentalmente hacia un objetivo práctico específico*”. Por su parte Martínez (2000), en la diferenciación entre la investigación básica y la aplicada, interpreta que en la primera se busca la mayor comprensión posible acerca de lo que estudia sin pretensión de aplicación inmediata de los hallazgos; mientras que en la segunda, no ocurre lo mismo, se pretende generar conocimientos que tenga una utilidad casi inmediata para aplicarlos y resolver problemas.

De esta manera, el propósito de nuestra de investigación estará basado en que los participantes en el estudio muestren sus percepciones y valoraciones sobre las opciones y estrategias metodológicas empleadas en su formación como docentes en Educación Física, reflexionando sobre el desarrollo de competencias y la valoración que tienen sobre ellas para sus desarrollo personal, social y de un posterior desarrollo profesional. Por tanto, se quiere que los métodos y recursos utilizados para recolectar información faciliten dicho proceso de obtención de conocimiento.

Nuestra modalidad de investigación está referida a la práctica educativa, en este caso a la formación inicial de los maestros de la especialidad en Educación Física, que tomando lo fundamentado por Latorre y Arnal (2003), la definen mejor en términos de su función instrumental que por los tópicos que estudia. Apoyándonos en esta expresión se trata en el actual trabajo de efectuar una investigación diseñada realizada y comunicada con el propósito de comprender los procesos educativos y mejorar la práctica educativa.

Para poder entender la naturaleza de este tipo de investigación educativa Mcmillan y Shumacher (2005) describen algunas características comunes:

- *Objetividad:* Se refiere a la recogida de datos y a los procedimientos de análisis a partir de los cuales se puede obtener una interpretación razonable. La objetividad tiene que ver con la calidad de los datos conseguidos por los procedimientos de análisis que, o bien controlan sus sesgos o tienen en cuenta su subjetividad.
- *Precisión:* La investigación usa un lenguaje técnico. Un lenguaje preciso describe acertadamente el estudio de tal manera que puede ser replicado y sus resultados pueden usarse de manera correcta.
- *Verificación:* Para desarrollar conocimientos es necesario diseñar y presentar un estudio que permita su confirmación, los resultados podrán ser confirmados o revisados en una investigación posterior. Los resultados pueden verificarse de diferentes formas, dependiendo del propósito del estudio original. La investigación cualitativa no es verificada de la misma forma que la investigación cuantitativa.
- *Explicación detallada:* La investigación intenta explicar las relaciones entre los fenómenos y reducir la explicación a afirmaciones sencillas. La última meta de la investigación es, por lo tanto, reducir las realidades complejas a explicaciones sencillas.
- *Empirismo.* Para el investigador. Empírico significa guiado por la experiencia obtenida por métodos de investigación sistemáticos en vez de por opiniones o juicios de expertos. Los elementos críticos en la investigación son la evidencia y las interpretaciones lógicas basadas en ésta. (evidencia es igual a datos).
- *Razonamiento lógico:* El razonamiento es un proceso mental, que emplea reglas lógicas establecidas, por el que se llega de un enunciado general a una conclusión específica (deducción) o, a la inversa, de un enunciado concreto a una conclusión generalizable (inducción).

- *Conclusiones provisionales:* Arrojar conclusiones provisionales resulta fundamental para la investigación. Todas las disciplinas científicas y aplicadas contiene interpretaciones restringidas

Para lo planteado en nuestra metodología utilizada, seguiremos lo recomendado por Buendía, González y Pozo (2004), quienes mencionan que un buen investigador es una persona que maneja datos de una manera cuidadosa y razonable, que emplea adecuadamente los métodos para reunirlos y hacer interpretación de ellos y que presenta la investigación de forma que pueda ser fácilmente entendida, apropiadamente criticada refiriéndola a los estándares de la comunidad y luego usada por otros investigadores en sus propias búsquedas.

Finalmente y para concluir este apartado referido al panorama general de la metodología, se presenta de forma resumida las tres partes restantes que componen este marco metodológico.

- Opción metodológica
- El diseño de investigación. En el que incluimos la muestra, la descripción, justificación y validación de los instrumentos y técnicas a través de las cuales se realizó la recolección de datos y, por último, el tratamiento de los datos.

3.3 Opción metodológica

Para llevar a cabo la investigación es necesario conocer y establecer cuál va a ser la modalidad de investigación con la que vamos a contar. Las cuestiones planteadas acerca de las prácticas educativas en Educación Física y la formación de su profesorado, han sido tratadas desde distintos enfoques o paradigmas del campo de la investigación educativa, cada uno de ellos tiene una forma distinta de entender la realidad, de captarla, de comprenderla y de interpretarla. Así, surgen unos marcos teóricos de referencia (concepciones

sobre los problemas y métodos) en el que se encuentran los investigadores que, en función del modelo o escuela de pensamiento, determinan los objetivos, los presupuestos iniciales, métodos, técnicas de recogida de datos y análisis de los mismos (Romero, 2007). Con anterioridad, Romero (2000), hacia una revisión sobre las metodologías de investigación en Educación Física y mantenía que un paradigma determina los criterios de acuerdo a los cuales se seleccionan y definen los problemas que se van a investigar, generando unos determinados conocimientos atendiendo a un marco conceptual y metodológico. Para tal fin habría que determinar cuál será la perspectiva de investigación que se va a adoptar para realizar el estudio. Recordemos que los grandes enfoques son la investigación cuantitativa (paradigma positivista) y la investigación cualitativa (paradigma interpretativo y el paradigma socio-crítico). Cada una de ellas tiene su diseño de investigación, técnicas de obtención de datos y su propio enfoque.

Tradicionalmente la metodología más utilizada ha sido la cuantitativa. Se basa en que el conocimiento válido solo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia (Car y Kemmis, 1998). Se busca el rigor, el contraste y la comprobación de la hipótesis mediante los datos que son observables y medibles. Mediante los datos estadísticos más adecuados (descriptivos o inferenciales), se explica los efectos y se comprueban las relaciones entre las variables de estudio (los efectos de las variables independientes en las variables dependientes), llegando a obtener un conocimiento válido y generalizable.

Como a una alternativa a la investigación positivista y cuantitativa surge la investigación cualitativa, la preocupación no está en construir teorías científicas que puedan comprobarse experimentalmente (predicción y control) para su generalización, sino construir aquellas que ayuden a comprender la acción, dándole significado a los propios sujetos que la realizan. El mundo social no puede ser comprendido en términos de relaciones causales debido a que las acciones humanas poseen significados sociales. De manera como

argumenta Colas (1992, p. 49) que “*la ciencia no es algo abstracto y aislado del mundo, sino que depende del contexto social*”. Así, el modelo cualitativo relativiza las teorías propias de la metodología cuantitativa, cuestionando su universalidad y objetividad, ya que cada sociedad tiene sus valores y éstos cambian con el tiempo.

Bericat (1998), por su parte, además de la metodología cuantitativa y la metodología cualitativa, considera el multimétodo, porque en investigaciones sociales sería necesaria la integración o combinación de investigaciones cuantitativas y cualitativas.

3.3.1 Selección de la opción metodológica

Por el tipo de investigación que se ha realizado, no se puede pensar que el método utilizado ha sido meramente una parte técnica sino más bien como menciona Boggino & Rosenkrans (2007), se aplicó una práctica sistemática para construir conocimientos y formas de conocer en las que se ha podido emplear distintos métodos, cuantitativos y cualitativos. Se ha prendido de esta forma, articular y combinar ambas opciones de investigación en un mismo proyecto con el fin de cumplir los objetivos propuestos.

Las razones para justificar la aplicación de esta interacción metodológica se basa en lo que realizan actualmente los investigadores. Crawford & Impara (2001), en una encuesta realizada sobre las metodologías más utilizadas en trabajos de investigación, encontraron en las respuestas emitidas de los encuestados que: el 21.6% de las investigaciones eran cuantitativas; el 43.2% combinaban ambas metodologías, es decir, la cuantitativa y la cualitativa; y el 35.1%, usaban metodologías cualitativas.

La actual investigación se realizó utilizando estrategias multimétodo para la recopilación de datos. Mcmillan y Shumacher (2005), definen esta estrategia como el empleo de varias estrategias con el objetivo de recopilar y corroborar

los datos obtenidos gracias a cada una de las estrategias y/o formas de confirmar datos dentro de una única estrategia de recogida de datos.

También requiere importancia lo mencionado por Cohen y Manion (2002), quienes destacan que las diferentes fuentes de información disponibles pueden ser mejor analizadas si se examinan desde diferentes enfoques. Así, Boggino & Rosenkrans (2007) argumentan que lo cualitativo y lo cuantitativo no se define desde una cuestión instrumental ni por tipo de datos a ser usados, sino por los propósitos y el enfoque que se adopte. Por tal motivo, Bericat (1998) expone las razones de la combinación de métodos: Por su idoneidad para captar estructuras y procesos de la realidad social; y para conocer la realidad social desde la perspectiva del investigador o de los sujetos investigados, ayudando a resolver de este modo el problema de la generalización de los resultados. Con esto, y en función de los objetivos propuestos, se ha trabajado utilizando diferentes métodos, los cuales determinaron junto con los propósitos y el objeto de estudio, cuáles han sido los recursos a utilizados.

Burgos (2007) indica que este proceso metodológico dota de validez interna o credibilidad, porque recoger y analizar datos desde diferentes métodos implica contrastar la información dándole más objetividad y profundización a la investigación. La investigación en Educación requiere una búsqueda de estándares razonables más que de leyes, donde el erudito como profesión en una comunidad profesional se define por obligaciones, estándares y métodos compartidos (Cajide et al., 2004).

Según Latorre y Arnal (2003), existe un acuerdo general en que el pluralismo metodológico, da importancia vital para el estudio apropiado de una cuestión de investigación, además agrega que ninguna metodología aportará por sí sola respuestas a todas las preguntas que puede hacerse en el contexto educativo.

La utilización de múltiples perspectivas metodológicas (entrecruzamiento de recursos y de fuentes de información) como posibilidad para estudiar fenómenos, sugiere la aplicación de técnicas triangulares que, según Boggino & Rosenkrans (2007), tienen como principio “reunir” diversas observaciones sobre la misma situación, con observaciones realizadas desde diferentes perspectivas y fruto del entrecruzamiento de las mismas, además se pueden hallar los puntos de encuentro y desencuentro, las recurrencias y las diferencias. Igualmente, de acuerdo a Bericat (1998), con el multimétodo se logra una:

- Complementación: se obtiene una doble y diferenciada visión de los hechos.
- Triangulación: se pretende un solapamiento o convergencia de resultados
- Combinación: se integran subsidiariamente un método con el otro, con el fin de fortalecer la validez de uno, compensando sus propias debilidades mediante la incorporación de informaciones que procedan de la aplicación de otro método.

De acuerdo a la manera de enfocar el presente trabajo y con el fin de comprender y explicar de mejor forma los resultados obtenidos en sus respectivos análisis, nos apoyamos tanto en palabras o textos (cualitativos) para conservar la importancia de los significados que los sujetos tiene sobre el problema de investigación, como en números y gráficos (cuantitativos) que se ajusten a las reglas y principios estadísticos. Palabras, números y gráficos son, en cualquier caso, construcciones dependientes del enfoque de investigación adoptado, y nada se opone a que el investigador las incorpore dentro de un mismo proceso de investigación” (Rodríguez, García y Etxeberria, 1995).

En consecuencia, y de acuerdo a lo expuesto anteriormente, en nuestra investigación utilizaremos el mutimétodo, el cual reside en enfrentar las consecuencias obtenidas a través de cada herramienta de recogida de datos

entre sí, realizando una triangulación de los datos, con lo que dotaremos de mayor validez y credibilidad a las conclusiones obtenidas de nuestra investigación.

3.3.1.1 Desde una representación cuantitativa

Desde una *configuración cuantitativa*, ha sido la encuesta la que hemos utilizado como estrategia de recogida de datos básica. Se ha elegido la encuesta, no solo por ser el método descriptivo más empleado comúnmente en la investigación educativa, sino porque sus respuestas cerradas nos permitieron procesar la información de otra manera, dando opción para cuantificar los datos (Arribas, 2004).

Tomando en cuenta que la vía obligatoria para estudiar la valoración de estrategias metodológicas de un grupo es la *interrogación*, realizamos la construcción de un cuestionario directo para nuestros fines. Hemos tenido en cuenta que algunas de sus características determinantes son las siguientes (Cea d' Ancona, 2001):

- a) En la encuesta la información se adquiere mediante observación indirecta, a través de las respuestas verbales de los sujetos encuestados. Por lo que, siempre cabe la posibilidad de que la información obtenida no refleje la realidad del tema a investigar. De ahí la necesidad de comprobar la veracidad de los datos recabados.
- b) La información abarca un amplio abanico de cuestiones. Puede incluir aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes), del presente o del pasado.
- c) Para las respuestas de los sujetos pueden compararse, la información se recoge de forma estructurada. Se formulan las mismas preguntas, y en el mismo orden, a cada uno de los individuos encuestados.

- d) Las respuestas se agrupan y cuantifican para, posteriormente, examinar (mediante técnicas estadísticas) las relaciones entre ellas.
- e) La significatividad de la información proporcionada dependerá de la existencia de errores de muestreo (relativos al diseño *muestral* efectuado), y de errores ajenos al muestreo (del diseño del cuestionario, el trabajo de campo y al tratamiento de datos-codificación, grabación, análisis e interpretación-).

Para llevar a cabo la encuesta planificada se han tomado en cuenta los pasos recomendados: identificar la población de muestra, determinar el tamaño de la muestra, preparar el material para realizar la encuesta (cuestionario), organizar el trabajo de campo, realizar un pase piloto, realizar el análisis estadístico de los datos, informar y discutir de los resultados (Cardona, 2002; Martín, 2004; Casas, García y González, 2006; Corbetta, 2007).

En general, se aprovecha la posibilidad de realizar una encuesta de grupo, en el margen educativo, valiéndonos de lo recomendable en este campo de esta técnica de recogida de datos (Arribas, 2004; Cajide, Porto, & Martínez, 2004; Albert 2006). De esta forma, la información recogida permitió realizar la estadística, para cualificar e interpretar la información, además de facilitar la reflexión crítica de los mismos. Al ser un instrumento estandarizado, las preguntas hacia los sujetos fueron planteadas de idéntico modo para que las respuestas fueran analizadas con técnicas estadísticas, así se pretendió dar una búsqueda de uniformidad por encima de la individualidad. Martín (2004), con el fin de buscar una información común sobre la valoración de los estudiantes, se logró uniformar, clasificar y comparar, pese a la individualidad que existió en los sujetos de la investigación.

Finalmente y con respecto a la selección de métodos, nuestro objetivo al utilizar esta metodología alternativa fue aprovechar al máximo el enfoque empírico-analítico, con el propósito de apreciar el problema educativo formulado de manera más flexible y personal, construido en este caso por los

mismos estudiantes, descubriendo así la información de forma, tal y como se manifiestan en nuestro grupo de estudio (Boggino, & Rosekrans, 2007). Consideramos de suma importancia destacar la utilización de este tipo de metodología en nuestro estudio ya que gracias a ella, hemos logramos una mejor manera de explorar la realidad tomando en cuenta diferentes puntos de vista de los estudiantes implicados en la situación educativa propuesta. Nos apoyamos en el anterior planteamiento atribuyéndolo a las diferencias de objetivos cognoscitivos, que en un caso es descubrir las uniformidades del mundo humano y en el otro es comprender las manifestaciones en su individualidad (Corbetta, 2007).

3.3.1.2 Desde una representación cualitativa

Por otra parte y tomando en cuenta la *configuración cualitativa*, al contrario de la metodología de la encuesta (cuestionario), en esta no se busca una estandarización de la información, sino que se toma como base la falta de homogeneidad de la información como principal elemento de los datos. Tal y como esgrime Rodríguez et al (1995), con esto se asumirá información distinta según el caso y con distinto nivel de profundización de acuerdo a la conveniencia. Nos apoyamos en el anterior planteamiento atribuyéndolo a las diferencias de objetivos cognoscitivos, que en un caso es descubrir las uniformidades del mundo humano y en el otro es comprender las manifestaciones en su individualidad (Corbetta, 2007).

Consideramos de suma importancia la utilización de esta metodología en nuestro estudio, ya que la mejor manera de explorar la realidad de nuestro caso sería recurriendo a los puntos de vista de los estudiantes implicados en la situación educativa propuesta. Por lo anterior hemos utilizado diferentes estrategias para el análisis e interpretación de los datos, tomando en cuenta de cada estrategia su capacidad de producir información, realizar los análisis y de obtener las conclusiones (Castillo y Vásquez, 2003). En la ilustración 2.1 se muestra un esquema de los datos extraídos mediante siguiente esquema las estrategias utilizadas para la recolección y análisis de los datos cualitativos.

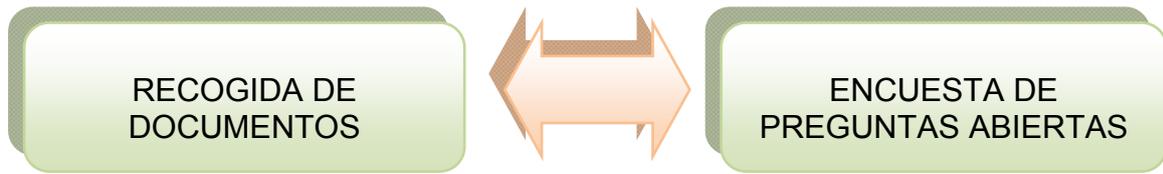


Ilustración.2.1. Estrategias cualitativas utilizadas

El investigador ha de tener una formación adecuada en metodología cualitativa además de ciertas cualidades personales (Tójar, 2006). La obtención y la producción de la información, en buena parte, se consiguió mediante las personas investigadas, es por eso importante el carácter reflexivo, el sentido clasificador y la empatía, del que recolecta la información. También se requirió la ayuda de estrategias auxiliares, Mcmillan y Shumacher (2005), la denominan como recogida de documentos y artefactos considerandolo como una estrategia que no es interactiva pero requiere trabajo imaginativo dentro del campo para poder conseguir datos relevantes. Fue mediante el análisis de documentos donde se sustrajeron las revelaciones evidentes de las experiencias, competencias y valores de los estudiantes,

Los artefactos de los grupos actuales y de las instituciones educativas pueden adoptar cuatro formas: documentos personales, documentos oficiales, objetos y medidas de desgaste. Para este trabajo la información se ha obtenido en forma de documentos personales refiriéndonos a cualquier a cualquier narración en primera persona que describe las acciones, las experiencias y las opiniones del individuo (Burgos, 2007).

En nuestro caso, analizamos instrumentos personales aprovechándonos de la aplicación del *portfolio* durante el curso, que incluían diferentes apartados de anotaciones anecdóticas y evaluaciones grupales e individuales. Al analizar e interpretar este tipo de artefactos se han reflejado situaciones en momentos determinados que han permitido distinguir cambios en diferentes momentos de la investigación.

Como complemento para la recolección de datos cuantitativos y con el fin de profundizar en las opiniones de los estudiantes para así cumplir con las necesidades exigidas por la investigación, se plantearon algunas preguntas abiertas, sin respuestas limitadas, algunas incluidas dentro de la estructura del portfolio y otras en el *cuestionario de trabajo grupal* a responder una vez que se ha finalizado, expuesto y evaluado el trabajo por parte de los estudiantes.

3.4 El diseño de investigación

Planteado el problema, los objetivos que se pretenden con la investigación y el enfoque que se le va a dar, el siguiente paso sería establecer cómo se va a desarrollar. Por tanto, hay que concretar un plan que guíe el desarrollo del proceso de la investigación, la toma e interpretación de los datos, que es lo que llamaríamos diseño de la investigación.

Hernández (1998) destaca que el término diseño ha sido utilizado indistintamente para referirse al plan de investigación como a los aspectos metodológicos del estudio. Por su parte Buendía (1992) entiende el diseño como el esqueleto del plan, como una estructura lógica que determina la organización de los diferentes aspectos que constituye el experimento y el procedimiento estadístico que permite analizar e interpretar los resultados obtenidos.

De manera muy similar, Alvira (1996, p. 87), define un *“diseño de investigación como el plan global de investigación que integra de un modo coherente y adecuadamente correcto técnicas de recogida de datos a utilizar, análisis previstos y objetivos.”*

A partir de lo expuesto y los argumentos que hemos tomado de los autores citados, el diseño de investigación se entiende como la estructura en la que las variables de estudio y los sujetos han sido organizados con el fin de recoger los datos para responder a las preguntas de investigación. Por eso, el

diseño se convierte en cómo se seleccionan los participantes, cómo debe ser el tratamiento o se manipula la variable independiente, cómo se organiza la toma de datos, qué instrumentos o técnicas se van a utilizar y cómo se van a tratar los datos para obtener las evidencias de los mismos.

Básicamente los diseños de investigación pueden ser experimentales y no experimentales. En el primer caso, se consideran aquellos en los que se emplea el experimento, existiendo una manipulación directa de la variable independiente para determinar el efecto sobre la variable dependiente, y bajo unas condiciones de control de las variables externas; en el segundo caso, no se manipulan deliberadamente las variables, es decir, se estudia los fenómenos tal y como se desarrollan en su contexto natural, describiendo e interpretando los hechos y situaciones que acontece, extrayendo la esencia de lo observado.

En nuestro caso, hemos buscado que el diseño de investigación que hemos elegido sea lo más apropiado posible a las preguntas y a los objetivos de investigación que nos plantábamos y que fuese coherente con el contexto de aplicación (Buendía, 1992; Alvira, 1996; Hernández, 1998; Mcmillan y Shumacher, 2005). Además, hemos considerado las indicaciones de Hernández y Cuesta (2009) sobre que, el campo de la educación, no es posible la aplicación de diseños que exijan un alto grado de control si se quiere que las conclusiones sean aplicables a la vida real. En nuestro caso, para determinar las percepciones y valoraciones sobre las opciones y estrategias metodológicas de los estudiantes de Educación Física, hay diversos aspectos que se nos escapan para poder optar por un diseño de tipo experimental.

De acuerdo a Buendía (1992), Hernández (1998) y Hernández y Cuesta (2009), nuestro diseño lo encuadramos como *preexperimental*, al no poder cumplir con los requisitos exigidos en los considerados experimentales. En la investigación educativa, como la que nosotros hemos realizado en la formación de los maestros especialistas en Educación Física, se dan situaciones en las que no es posible controlar determinadas variables, teniendo un bajo control y,

en consecuencia, será baja la validez interna o externa. Por tanto, a pesar de las dudas que se puede tener sobre los efectos producidos en las variables dependientes se deban exclusivamente al tratamiento, considerábamos la necesidad de que nuestra investigación debía acercarse a la realidad del aula y, que independientemente, de la aplicación del programa de la asignatura Educación Física y su Didáctica I y de los controles que se pudieran hacer para el rigor del diseño experimental, nos interesaba más conocer las expectativas y valoraciones de las diversas opciones y estrategias metodológicas a partir de las experiencias personales y grupales. Aspectos estos últimos, en los que aparecerían diversos elementos y variables difíciles de controlar.

El diseño es *preexperimental con un solo grupo con pretest y postest*. En este diseño se compara dos grupos de medidas relacionadas con las opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de los maestros en Educación Física. Un grupo de medidas, al inicio de la impartición de la asignatura y, el otro grupo de medidas, una vez que se ha finalizado de impartir el programa de la asignatura (primer fila de la tabla 2.1).

El tratamiento o programa de la asignatura se contempla en el Anexo N° 1 y la secuenciación temporal y el empleo de las diversas estrategias en el Anexo N° 2

Además, dada por la importancia que se le concede al trabajo autónomo y al trabajo colaborativo de los estudiantes mediante el enfoque metodológico del crédito ECTS, hemos considerado de interés una vez que se ha aplicado el programa, recoger información del portfolios, como un buen indicador del trabajo autónomo del estudiante que, de manera más particular expondrá lo que le ha supuesto la adopción de diversas estrategias metodológicas y su conexión con las competencias profesionales a desarrollar; y por otro lado, la del cuestionario del trabajo grupal como el indicador más apropiado del trabajo colaborativo y en equipo. Para este fin se ha aplicado *el diseño de un solo grupo con postest*. Es decir, se ha procedido a una sola medición de las

variables dependientes al grupo después de haber aplicado el programa de la asignatura (segunda fila de la tabla 2.1).

GRUPOS	COMPOSICIÓN DEL GRUPO	MEDIDA PRETEST	VARIABLE INDEPENDIENTE (TRATAMIENTO)	MEDIDA POSTEST
1	NO1 = 111 NO2 = 114	O1 = Expectativas sobre las opciones y estrategias metodológicas	Programa de la asignatura Educación Física y su Didáctica I	O2 = Valoraciones sobre las opciones y estrategias metodológicas
1	N = 114	--	Programa de la asignatura Educación Física y su Didáctica I	O = Portfolios O = Trabajo grupal

Tabla 2.1. Diseño de investigación de un solo grupo.

Para dar respuesta al diseño de investigación vamos a exponer a partir de ahora los siguientes apartados:

- La muestra
- Las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos
- El análisis de los datos: cuantitativos y cualitativos

3.5 Descripción de la muestra

Para el presente trabajo el tipo de muestra utilizado fue de:

- *De tipo intencional* así todos los elementos de la población fueron seleccionados bajo estricto juicio personal del investigador. Se ha escogido esta forma de muestra porque es probable que sean inteligibles e informativos sobre los fenómenos que el investigador está investigando (McMillan y Shumacher, 2005).

- *De tipo incidental* porque el investigador aprovecha los elementos de la población que le son fácilmente accesibles. Para Buendía (1998, p. 143) “este muestreo obedece más a la facilidad de realización que a una cuidadosa planificación para conseguir representatividad”.

El principal fundamento para la elección del muestreo intencionado e incidental está basado en que estudiando profundamente un grupo podremos obtener muchas aclaraciones sobre el tema a estudiar. A pesar que en la parte descriptiva no se puedan generalizar los resultados nos ayudan a describir o explicar las expectativas y valoraciones de los estudiantes de Educación Física sobre las opciones y estrategias metodológicas empleadas en su formación; además, según las investigaciones de tipo cualitativo suelen evitar las muestras probabilísticas o escogidas de manera aleatoria, puesto que lo que se busca son buenos informantes, es decir, personas informadas, lúcidas, reflexivas y dispuestas a hablar ampliamente con el investigador, como ocurre a través del portfolios y la parte abierta del cuestionario del trabajo grupal.

Es importante aclarar que aunque esta muestra es subjetiva, se conocían claramente la tipicidad de la muestra, lo que permitió que esta fuera representativa de los grupos de clase de los estudiantes de magisterio en Educación Física, cumpliera satisfactoriamente con las necesidades específicas que se requerían, que fuera perfectamente manejable por el grupo de investigación y además facilitara que no se generaran dificultades operativas.

Para asegurarnos de que la muestra ha sido adecuadamente escogida, se establecieron de forma sistemática como lo recomienda Salamanca y Martín-Crespo (2007) los criterios de tiempo, personas y contexto.

- Tiempo: El tiempo es una dimensión importante en la vida social. Las actividades aplicadas a la muestra en nuestro caso, tuvieron una variación significativa durante el cuatrimestre que duró la asignatura de Didáctica de la Educación Física I.

- Las personas: Ningún medio es socialmente homogéneo y la representación adecuada de la gente involucrada en un caso particular requiere tomar muestras, para nuestro caso las personas mantuvieron un criterio básico de ser estudiantes de la titulación de maestros especialista en Educación Física.
- Lugar y contexto: Dentro de cualquier ambiente se pueden distinguir contextos muy diferentes y el comportamiento de las personas actúan en función del contexto en el que están. Nuestro trabajo fue realizado bajo un contexto asociado a la educación y más concretamente, a la formación de los futuros maestros de la especialidad en Educación Física.

Finalmente, siempre hemos tenido presente uno de los aspectos más relevantes en el muestreo cualitativo, el intentar no dejar a un lado información que pudiera convertirse en esencial para el desarrollo de nuestra investigación (Serbia, 2007).

En todos los casos y para mantener el anonimato, la identificación de los sujetos se realizó mediante codificación numérica en su ficha de registro cuya coherencia y resolución permitió emitir los correspondientes informes.

La muestra final utilizada para nuestro trabajo estuvo constituida por el total de estudiantes de la asignatura *Educación Física y su Didáctica I de la titulación de Maestro Especialista de Educación Física impartida en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada*. Debido a la estructura de la asignatura y al diseño de la investigación, el total de la muestra fue dividido en dos grupos de medidas: el primero, antes de la aplicación del programa formativo, constituido por un total de 111 sujetos que decidieron elegir la opción presentada por el profesor de la asignatura de adoptar la innovación educativa sobre las opciones y estrategias metodológicas, lo que supone un 65,29 % de los 170 alumnos que estaban matriculados en la asignatura. Para el segundo grupo de las medidas, estaba constituido por un

total de 114 sujetos, el 67,06 %. Esta diferencia de 3 sujetos del segundo grupo de medidas con respecto al primero, se debió a la composición de los grupos de trabajos. Incrementándose para poder conformar los grupos entre 3 y 4 participantes por grupo. Para los trabajos grupales, entre los 114 estudiantes, se conformaron un total de 35 grupos.

La constitución final de ambos grupos se describe a continuación:

El primer grupo estuvo compuesto por 111 sujetos de primer curso del título de Maestro de la especialidad de Educación Física. En cuanto al género, la muestra reflejó la composición natural de los grupos, con una proporción de 68% (n=75) de hombres y un 32% (n=36) de mujeres (Gráfico N° 2.1).

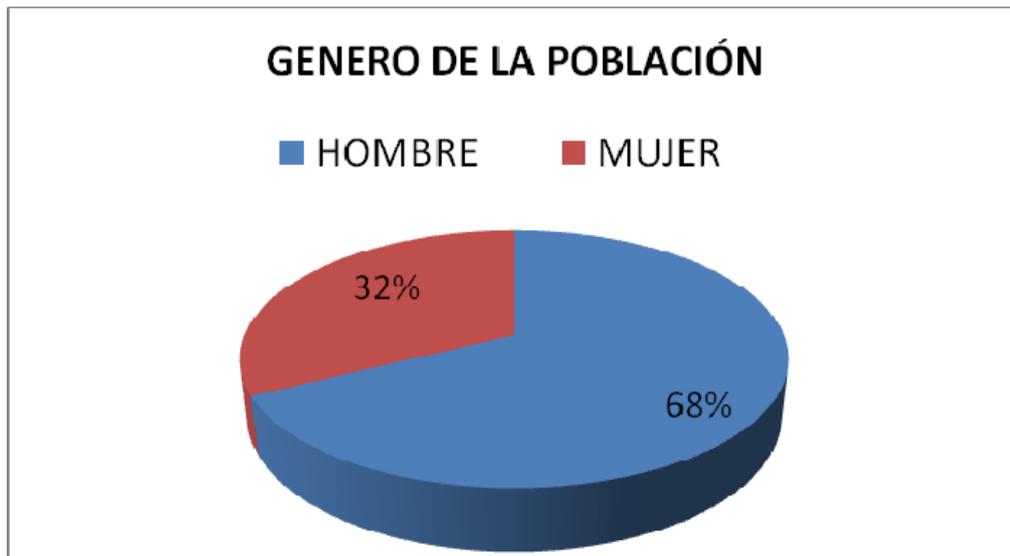


Gráfico N° 2.1. Género de la población.

La distribución de sujetos en función de la edad, como se muestra en la tabla 2.2 no fue bastante homogénea, considerando que la muestra se tomó en primer curso, la mayor parte de los sujetos tenían un rango de edad entre los 17-19 años (53,15%), disminuyendo la porcentualidad conforme se aumenta el rango de edad. (Tabla N° 2.2)

Edad de la población	Frecuencia	Porcentaje
17-19	59,00	53,15%
20-22	26,00	23,42%
23-25	17,00	15,32%
Más de 26	9,00	8,11%
Total	111,00	100,00%

Tabla N° 2.2. Distribución en función de la edad de la población.

En cuanto a la distribución de los sujetos y su forma de acceso a la diplomatura, obtuvimos que el 76.58% (n=85) provenían de la LOGSE, dato que nos confirma que el acceso más común entre los estudiantes universitarios españoles. Así mismo, dentro de la muestra, se encuentra un sujeto extranjero que representa el 1%; y solamente un 3% (n=3), accedió a través de mayores de 25 años (Tabla N° 2.3)

FORMA DE ACCESO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LOGSE-selectividad	85,00	76,58%
Formación profesional	22,00	19,82%
Extranjeros	1,00	0,90%
Mayores de 25 años	3,00	2,70%
Total	111,00	100,00%

Tabla N° 2.3 Distribución en función de forma de acceso.

Otro de los aspectos tomados en cuenta sobre la muestra fue el conocer cuál fue la opción de ingreso al elegir la titulación de Maestro de la Especialidad en Educación Física. La distribución la mostramos en la siguiente tabla, donde se puede observar cómo un 60.36% (n=67) de los estudiantes de

la muestra accedieron a la titulación escogiendo la misma como primera opción (Tabla N° 2.4).

OPCIÓN DE INGRESO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1º opción	67,00	60,36%
2º opción	37,00	33,33%
3º opción	5,00	4,50%
4º opción	1,00	0,90%
5º opción	1,00	0,90%
Total	111,00	100,00%

Tabla N° 2.4 Distribución en función de la opción de ingreso.

Con respecto a la titulación que se encuentran cursando, los estudiantes de esta especialidad, en un 90% (n=100), piensan dedicarse una vez que finalicen sus estudios al campo profesional para el cual se encuentra preparándose. (Gráfico 2.2)

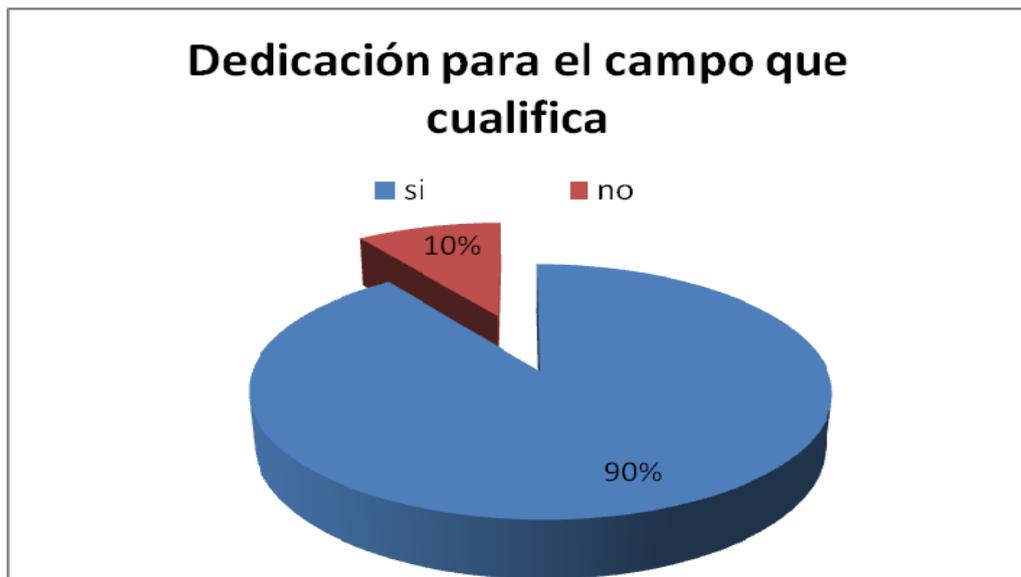


Gráfico N° 2.2. Dedicación para el campo que cualifica.

Finalmente, del total de sujetos del primer grupo, solo un 8.11% (n= 9) no se encuentran identificados con la carrera que actualmente estudian frente a un 91.89% (n=102) que se encuentran a gusto (Grafico N° 2.3)



Grafico N° 2.3 Identificación con la titulación.

El *segundo grupo*, estuvo compuesto por un total de 114 sujetos también de la diplomatura de Magisterio de la especialidad de Educación Física. De acuerdo al género, en este caso la muestra alcanzó una proporción del 59% (n= 67) de hombres y un 41% (n= 47) de mujeres (Gráfico N° 2.4)

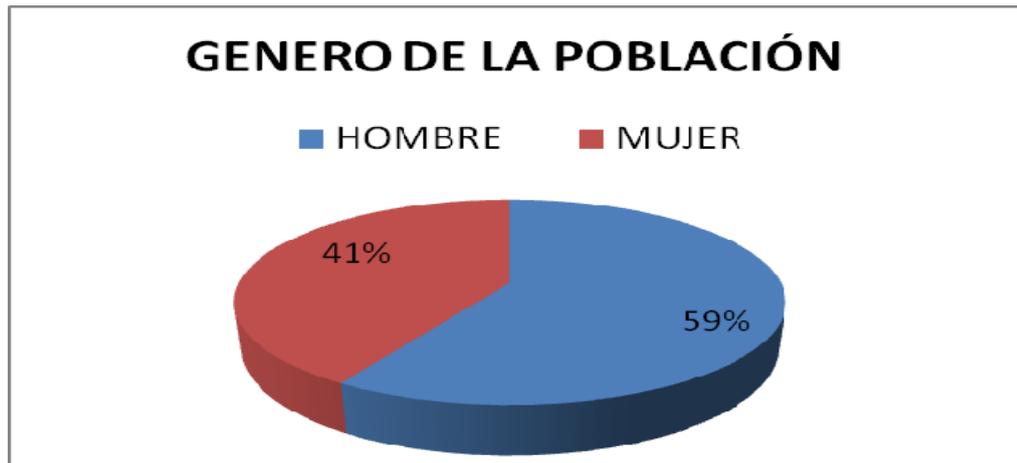


Gráfico N° 2.4 Género de la población.

La distribución de sujetos en función de la edad (Tabla N° 2.5), al igual que en el primer grupo, no fue bastante homogénea, tratándose de estudiantes del primer curso. La mayor parte de los sujetos tenían un rango de edad entre los 17-19 años (46,49%), manteniendo la misma tendencia del primer grupo de disminuir conforme se aumenta el rango de edad.

EDAD DE LA POBLACIÓN	FRECUENCIA	PORCENTAJE
17-19	53,00	46,49%
20-22	27,00	23,68%
23-25	24,00	21,05%
MAS DE 26	10,00	8,77%
Total	114,00	100,00%

Tabla N° 2.5 Distribución en función de la edad de la población.

En cuanto a la distribución de los sujetos y su forma de acceso a la diplomatura en el segundo grupo se obtuvo que el 78,95% que equivale a 90 de los sujetos, provenían de la LOGSE, manifestando al igual que en el primer

grupo que este resulta el acceso más común entre los estudiantes universitarios. Con respecto al ingreso a través de la prueba de mayores de 25 años, aumentaron en dos con respecto al primer grupo. Finalmente la cantidad de estudiantes extranjeros se mantuvo igual. (Tabla N 2.5)

FORMA DE ACCESO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
LOGSE-selectividad	90,00	78,95%
Formación profesional	20,00	17,54%
Mayores de 25 años	3,00	2,63%
Extranjeros	1,00	0,88%
Total	114,00	100,00%

Tabla N° 2.5 Distribución en función de forma de acceso.

Sobre la opción de ingreso al elegir la titulación de Maestro Especialista de Educación Física, la distribución se muestra en la tabla N° 2.6, en donde se puede observar que el 64,91% (n=74) de los estudiantes de la muestra accedieron a la titulación como primera opción, el 34,21% accedió mediante la segunda opción y solamente el 1%, accedió a la titulación mediante la tercera opción.

OPCIÓN DE INGRESO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
1° opción	74,00	64,91%
2° opción	39,00	34,21%
3° opción	1,00	0,88%
Total	114,00	100,00%

Tabla N° 2.6 Distribución en función de la opción de ingreso.

En este segundo grupo y con respecto a la titulación, el grafico N° 2.5, sobre la muestra podemos decir que un 89% (n=102) de los estudiantes piensa dedicarse una vez que finalicen sus estudios al campo para el cual se encuentra preparándose.

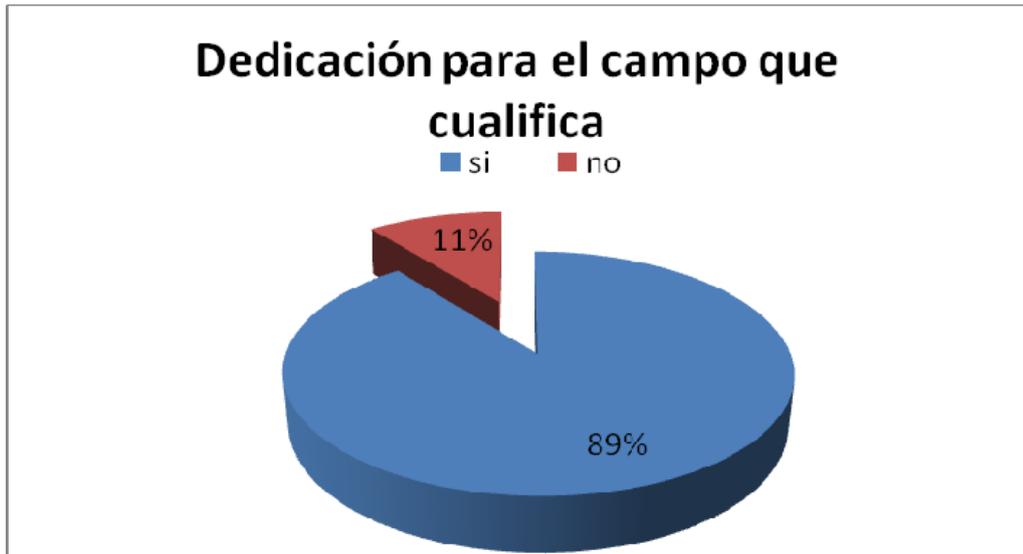


Grafico N° 2.5 Dedicación para el campo que cualifica.

Finalmente se puede observar en el segundo grupo una mayor identificación con la titulación 96% (n=109) y que solamente un 4% (n= 5) que no se encuentra identificado con la carrera que actualmente estudia. (Gráfico N° 2.6)



Gráfico N° 2.6 Identificación con la titulación.

3.6 Descripción y justificación de las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos

En este apartado de las técnicas de investigación vamos a exponer los instrumentos, estrategias y el análisis documental empleado para la recogida de datos en la investigación. Atendiendo a Rodríguez et al (2005), las técnicas e instrumentos son los medios técnicos que se utilizan para hacer efectivos los métodos, obteniendo información de manera reducida de un modo sistemático e intencional de la realidad social que hemos pretendido estudiar y que nos va a resultar más fácil tratar y de analizar.

El tipo de información que se obtiene está ligada al tipo de técnica utilizada y a la finalidad que persigue. En nuestro caso, la selección de las técnicas e instrumentos para la recolección de los datos han estado de acuerdo a nuestro objeto de estudio, al propósito de la investigación, al contexto que tiene lugar, al marco donde ubicamos nuestro problema de estudio y al diseño de la investigación. Por lo que consideramos el valor a la información obtenida por el procedimiento y la rigurosidad que le hemos dado al estudio.

En la tabla 2.7 hacemos una presentación general de las técnicas e instrumentos utilizados en nuestro trabajo con el fin de aportar una visión integral del procedimiento metodológico empleado en nuestra investigación y su correspondencia con los objetivos planteados al inicio de la investigación. En resumen, lo contemplado en la tabla pretende explicar la estructuración de los instrumentos y los procedimientos de su aplicación; de esta forma, las tres primeras columna presentan los objetivos generales de la investigación, los métodos y el modo general del análisis de los datos, las siguientes dos columnas describen los recursos así como los instrumentos utilizados para la recolección de datos. Por último se detallan a quienes y cuando se realizó la aplicación de los instrumentos para la recolección de los datos.

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS						
Objetivos	Método	Análisis	Recursos	Instrumentos	Aplicación	
					A quienes	Cuando
Comparar las apreciaciones y el efecto de la aplicación de unas determinadas estrategias metodológicas en los estudiantes de primer curso de la titulación de Maestro de la especialidad en Educación Física	Cuantitativo	Análisis Estadístico	Encuesta	Cuestionario de preguntas cerradas sobre las opciones y estrategias metodológicas	Alumnos 1º año Magisterio Especialidad Educación Física	Al inicio de la intervención. Al final de la intervención.
Identificar las variables que más contribuyen al desarrollo del trabajo grupal a partir de las valoraciones que efectúan los estudiantes	Cuantitativo Cualitativo	Análisis Estadístico Análisis Contenido	Encuesta	Cuestionario de preguntas cerradas y abiertas sobre la evaluación del trabajo grupal		Al final de la intervención
Interpretar las experiencias que tienen los estudiantes en cuanto al empleo de unas determinadas estrategias metodológicas y de su utilidad en cuanto al desarrollo de las competencias profesionales.	Cualitativo	Análisis Contenido	Análisis de documentos	Recogida de documentos (Portfolio de los alumnos)		Al final de la intervención

Tabla 2.7 Organización de los recursos e instrumentos.

Consideramos importante recalcar que para alcanzar los objetivos de investigación se utilizó una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa), aspecto que también hemos considerado al realizar el análisis e interpretación de los datos obtenidos. De esta forma se tuvieron en cuenta:

a) Por un lado, la utilización de un cuestionario sobre las opciones y estrategias metodológicas y un cuestionario sobre evaluación del trabajo grupal

b) Por otro lado el análisis del portfolio del estudiante

a) Utilización de un cuestionario sobre las opciones y estrategias metodológicas y un cuestionario sobre evaluación del trabajo grupal.

Con el fin de aplicar una función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población que se pretende analizar, se resolvió realizar la observación por encuesta. Hemos utilizamos un instrumento indispensable para este tipo de análisis “el cuestionario” por considerarlo apropiado para recoger información importante de forma efectiva y rápida. Se pretende con este tipo de observación recoger información indirectamente, dicho de otra forma; “las opiniones de los estudiantes comparadas estadísticamente”. Para la presente investigación se han utilizado dos tipos de cuestionario el primero titulado “*opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de los maestros*” (Anexo N° 3) se ha estructurado en preguntas cerradas y, en el segundo, “*Evaluación de Trabajo Grupal*” (Anexo N° 4), se han incluido tanto preguntas cerradas como abiertas, esto último con el fin de ampliar las respuestas de los estudiantes y complementar la información de las preguntas cerradas.

Tomando en cuenta que la construcción, aplicación, y tabulación de los cuestionarios poseen un alto grado científico, objetivo y su elaboración no es un asunto fácil, se intentaron realizar cuestionarios válidos que implicaran las variables del presente estudio, para diagnosticar y responder a las necesidades manifestadas por los alumnos y optimizar el desempeño del proceso educativo.

Se describe a continuación los pasos seguidos para la construcción y validación de ambos cuestionarios.

b) El análisis del portfolio del estudiante

Para completar suficientemente la información, se analizó el portfolio del estudiante construido durante el curso como una herramienta de enseñanza-aprendizaje y evaluación de los contenidos y el aprendizaje de competencias profesionales del futuro maestro especialista en Educación Física, aprovechando su doble función y también como método para la reflexión y valoración de las opiniones (Hays, 2004). En nuestro caso, nos hemos centrado en aquellas reflexiones que han efectuado los estudiantes que estuvieron implicados en la experiencia de innovación docente sobre la aplicación de diferentes estrategias metodológicas que implicaran un aprendizaje más activo.

3.6.1 Construcción y validez de instrumento cuantitativo: Cuestionario sobre Opciones y Estrategias Metodológicas empleadas en la formación de los Maestros en Educación Física (COYEMMEF)

En este caso, el diseño, estructura y contenido se basó en la ordenación de siete partes diferentes constituida cada una de ellas en una estrategia metodológica aplicada al grupo de Educación Física y su Didáctica I, además de una información general sobre cada estudiante. La elaboración del cuestionario se efectuó siguiendo los pasos que se resumen en la ilustración y que McMillan y Shumacher (2005) entienden como una secuenciación de pasos que siguen los investigadores a la hora de planificar y diseñar un cuestionario



Ilustración N° 2.2: Pasos para la construcción del cuestionario

En la ilustración N° 2.2 se muestra el proceso realizado para la construcción del cuestionario, se reflejan las prioridades que se dieron antes de la aplicación del mismo y así trasladar al conocimiento de investigadores la importancia de la labor llevada a cabo con anterioridad, sobre la realización de las preguntas finales de nuestra encuesta.

Podemos decir que los resultados encontrados de la aplicación del cuestionario, aportaron información relevante por parte de este sector estudiantil (estudiantes de primer año) que se encuentra implicado en la parte de formación como futuros profesionales de la Educación en general y de la Educación Física en particular. Ha sido el cuestionario la forma de obtener una parte de la información relevante a la población implicada en esta investigación.

3.6.1.1 Justificación

Como mencionamos anteriormente, para poder resolver una labor de enlace entre los propósitos de la investigación y una valoración real de la población que se pretende analizar, decidimos aplicar una observación por encuesta. Para esto utilizamos el instrumento básico y más utilizado para este tipo de observación “el cuestionario”, por ser considerado como un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve. Es el cuestionario la técnica de recogida de datos más empleada en investigación, porque es menos costosa, permite llegar a un mayor número de participantes y además facilita el análisis (Martín, 2004; Casas et al, 2006; Carretero-Dios 2007; Pérez, 2007).

Con el objeto de conocer y entender el fenómeno que queremos estudiar, dispusimos de preguntas las cuales se le aplicaron directamente a los sujetos implicados en la investigación. Este instrumento específico, Corbeta (2007) lo llama “encuesta por muestreo” y lo define como: *un modo de obtener información, preguntando a los individuos que son objeto de la investigación, y que forman parte de una muestra representativa, mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario, con el objetivo de estudiar las relaciones existentes entre las variables.* (2007, p 146)

Otros autores, como Hernández, Fernández y Baptista (2003, p. 276), entiende al cuestionario como un “conjunto de preguntas respecto a una o más variables”, siendo estas preguntas referidas a hechos y aspectos de interés en investigación social, persiguiendo información de la población encuestada sobre diferentes variables objeto de estudio.

Teniendo en cuenta que la construcción de un cuestionario es una labor difícil, se concretaron las preguntas sobre el tema a evaluar, teniendo especial cuidado en la forma y en el contenido. Martín (2004), menciona que los cuestionarios basan su información en la validez de la información verbal de percepciones, sentimientos, actitudes o conductas que transmite el encuestado

y que es información que, en muchos casos, es difícil de contrastar y traducir a un sistema de medida ó puntuación.

Dentro de las limitaciones, que podrían presentarse al aplicar el cuestionario sería la tendencia de este a reducir y simplificar el fenómeno a estudiar, esto por cuanto, solamente se obtendrá información de manera global (lo planteado en los ítems). Cea D`ancona (2001), para dar solución a este problema, argumenta que se complementan técnicas cualitativas (explicadas más adelante) permitiendo agregar así resultados más profundos que detallen la realidad.

3.6.1.2 Objetivos del cuestionario

El elemento principal del cuestionario ha sido contar con una herramienta metodológica que incluya un conjunto de opciones y estrategias metodológicas de aprendizaje activo por parte del estudiante, orientadas hacia experiencias en donde pueda darse una mayor implicación y autonomía por parte de los estudiantes en su proceso de enseñanza aprendizaje.

Para alcanzar este objetivo ha sido indispensable:

- Determinar la respuesta de los estudiantes a la introducción de nuevas opciones y estrategias metodológicas como recurso docente.
- Identificar las dificultades halladas por los estudiantes en el proceso de aplicación de las nuevas estrategias metodológicas.
- Caracterizar la percepción que los estudiantes tienen sobre el beneficio e importancia de la implementación de nuevas estrategias metodológicas.
- Recopilar sugerencias plasmadas por los estudiantes con el fin de mejorar la implementación de nuevas estrategias metodológicas en el campo universitario.

- Aplicar las medidas psicométricas necesarias para obtener la validez y fiabilidad de un cuestionario específicamente elaborado, para valorar las metodologías activas aplicadas durante el curso: Educación Física y su Didáctica I.

3.6.1.3 Estructura general del cuestionario

Según Carrasco y Calderón (2000), para diseñar y aplicar un cuestionario se debe procurar tener un balance adecuado entre la sencillez y la claridad pero sin caer en lo superficial. Una de las primeras decisiones a la hora de estructurar el cuestionario fue la de plantear *preguntas cerradas y categorizadas*, así el estudiante dispondrá de una serie de posibles opciones de respuesta, en donde tendrá que elegir, atendiendo al grado de acuerdo (interés, importancia, etc.), el valor que considera más apropiado entre los establecidos previamente en la escala .

Según Corbetta (2007), el cuestionario presentan algunas ventajas: ofrecen el mismo marco de referencia para todos los entrevistados, facilitan el recuerdo, estimulan el análisis y la reflexión y ayudan al entrevistado a distinguir opciones que aun están confusas en su mente y que, probablemente, si se le plantea una pregunta abierta la expresaría de forma poco clara.

Sobre las alternativas de respuesta y tomando en cuenta que se pretenden valorar las actitudes de un grupo de estudiantes, nos valemos del factor intensidad (alta o baja) para lograr codificar las alternativas de respuestas. Para lograr lo anterior propuesto se seleccionó la escala de tipo-Likert, que según Morales, Urosa, y Blanco (2003), es el sistema más sencillo de construcción de escalas, y sus características psicométricas no son al menos inferiores a las de otros tipos de escalas (o incluso mejores), por lo que este procedimiento es, sin duda, el más utilizado. Sobre este tipo de escala, Gómez (2006) opina que para medir un objeto se requiere de una escala de medida relacionada a una serie de ítems contruidos mediante una frase o

proposición que expresa una idea positiva o negativa respecto a un fenómeno que nos interesa estudiar.

De esta forma, a los estudiantes se le presenta una serie de afirmaciones y se le pide que marque su valoración eligiendo una de las cinco opciones propuestas en nuestra escala, tiene una dirección positiva o favorable así como desfavorable o negativa. En nuestro caso la codificación sería:

- (5) Mucho
- (4) Bastante
- (3) Regular
- (2) Poco
- (1) Nada

Entonces si la valoración es positiva o favorable implicaría una mayor puntuación y en el caso de ser negativa o desfavorable implicará una menor puntuación.

Hemos aplicado una encuesta de grupo pensando en un cuestionario de auto-cumplimiento para los estudiantes. Fue repartido en clases en presencia del encuestador, que al entregar los cuestionarios, proporcionaré las instrucciones adecuadas para su cumplimentación, aclarando posibles dudas y, por último, recogiendo los cuestionarios una vez que se han terminado de responder.

3.6.1.4 Variables implicadas en el cuestionario

McMillan y Shumacher (2005, p.96) definen a una variable como: “*Un suceso, categoría, comportamiento o atributo que expresa un constructo (abstracción compleja que no es observable directamente) y dependiendo de cómo se emplee en un estudio en particular, posee valores diferentes*”. La

modalidad de investigación educativa ofrece amplios campos de estudio que desprenden diferentes tipos de variables: variables del aula relacionadas con estilos de enseñanza, patrones de interacción; variables ambientales relacionadas con los padres, clases sociales, estructura familiar y variables personales como edad, género, motivación, autoestima, niveles de inteligencia, etc. (Albert, 2006).

Para la construcción de nuestro cuestionario era indispensable el conocimiento de las variables que deberíamos incluir y sobre todo conocer que representan cada una de ellas. Es importante comentar que las variables de nuestro cuestionario están en función del problema de investigación planteado y se encuentran evidenciadas de manera explícita en los objetivos programados tal como lo plantea la ilustración

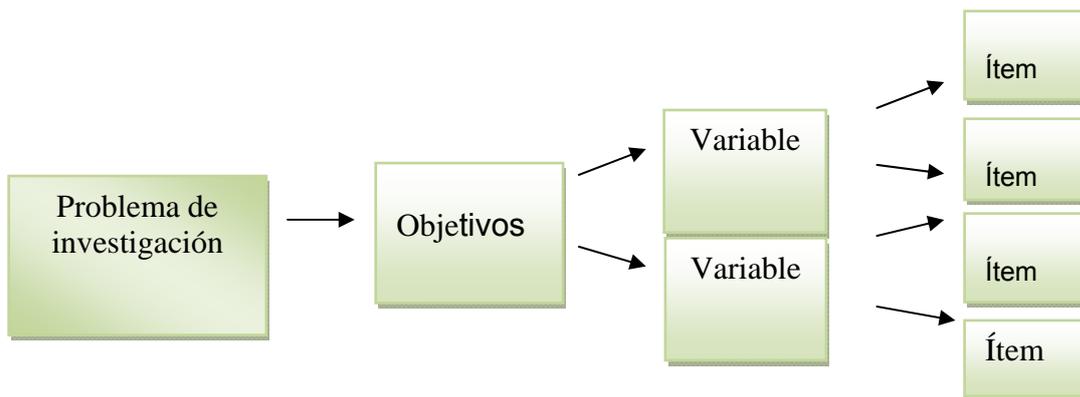


Ilustración N° 2.3. Secuencia utilizada para la decisión de variables y construcción del cuestionario.

Variables Independientes

Para la selección de las variables independientes se tomaron en cuenta aspectos que en alguna etapa del proceso de investigación podrían marcar diferencias, tales como el sexo, la elección de la especialidad, la opción por la que han entrado a cursar esta carrera, el grado de satisfacción actual sobre la titulación elegida y sobre la posible dedicación a este campo profesional. Estas variables forman la parte del cuestionario relacionada con los datos generales

de identificación personal y académica de los alumnos que componen la muestra y que anteriormente los hemos expuesto cuando se ha descrito la misma.

Variables dependientes

Las variables dependientes y las principales descripciones de sus propósitos fueron identificadas siempre de acuerdo a los objetivos del estudio, y se decidieron de la siguiente forma: Primeramente, se acudió a la literatura especializada en nuestro campo de estudio que se refiere a las diferentes metodologías docentes y de aprendizaje. De la consulta pormenorizada de todo el material científico recopilado desde el inicio de la investigación, se extrajeron un conjunto de percepciones claves ajustadas a nuestro tema y que reflejan la literatura consultada y que hemos dado cuenta de ello en el marco teórico.

De este modo podríamos decir que, para la construcción de nuestro cuestionario, tomamos en cuenta la coherencia y correspondencia necesaria que debe existir entre los instrumentos de recogida de datos (en este caso el cuestionario) y el marco teórico, aspecto importante que nos servirá como referente para el desarrollo de la investigación. Bajo estos sucesos y de acuerdo al análisis documental y los resultados obtenidos se aplicó la técnica Delphi por parte del grupo de investigación encargado del proyecto de excelencia Universitaria de la junta de Andalucía HUM-1346: "Conocimiento y competencia profesional del profesor universitario sobre enseñanza y el aprendizaje en entornos de tecnología avanzada de la información y la comunicación", del proyecto de innovación Docente de la Universidad de Granada (Cód-07-01-20) establecimos siete dimensiones o categorías que por su carácter sumamente específico requerían de varios indicadores. Una vez identificado los indicadores necesarios el siguiente paso fue la construcción de los ítems que finalmente conforman el cuestionario.

La definición operacional de cada una de las variables de estudio o estrategias metodológicas, a partir de la revisión recogida en el marco teórico, es la siguiente:

- **CONTRATO DE APRENDIZAJE.** Es un acuerdo verbal o escrito establecido entre el profesor y el estudiante. En él se proyecta el grado de compromiso e implicación inicial del estudiante con la asignatura (actividades presenciales y actividades no presenciales), los contenidos y aprendizajes que se esperan sean adquiridos en un determinado periodo de tiempo, y los criterios de evaluación de ese aprendizaje. Todo ello, con una supervisión por parte del profesor y durante un periodo determinado.
- **IMPLICACION ACTIVA DEL ESTUDIANTE CON LA ASIGNATURA.** Es el aprendizaje autónomo requiere de unas habilidades para que el estudiante desarrolle su proceso de aprendizaje, desde la capacidad de establecer sus propios objetivos de aprendizaje, elegir entre los diferentes modos de aprender, establecer su propio ritmo, capacidad de planificar y organizarse, decidir y buscar la ayuda cuando es necesaria, aprender mediante la experiencia, ser creativos, identificar y resolver problemas, comunicarse eficazmente de manera verbal y por escrito y, por último, ser capaces de evaluar sus propios progresos
- **EL PORTFOLIO.** Se entiende como un instrumento que permite un seguimiento y construcción personal de lo desarrollado en la asignatura, además de una reflexión sobre los aprendizajes, las deficiencias detectadas, las estrategias metodológicas empleadas, las necesidades en cuanto a las competencias para su formación y para su desarrollo profesional. Además cumple un papel importante como elemento para la implicación activa del estudiante en su desarrollo personal y social.
- **EL TRABAJO GRUPAL.** Lo consideramos como la preparación de un tema o situación problemática que se trabaja de forma colaborativa por

un número reducido de estudiantes (no más de 4) y mediante las reuniones de seminario conjunta con el profesor, la búsqueda bibliográfica, el análisis y la síntesis de aquello que es importante para el trabajo y la elaboración de un informe, que se deberá exponer y debatir ante el grupo de clase, y posteriormente se harán las reflexiones y conclusiones finales para entregarlo y exponerlo en la plataforma de apoyo a la docencia.

- **LOS SEMINARIOS.** Mediante esta opción metodológica se efectúan reuniones periódicamente por un grupo pequeño de estudiantes con el profesor. El objetivo es realizar un análisis en profundidad de un determinado tema, a través del diálogo entre los participantes sobre una situación práctica, llegando a unas conclusiones finales
- **TUTORIA.** En nuestra experiencia, la tutoría es considerada como el tiempo que el profesorado dedica de atención al estudiante mediante una relación personalizada de ayuda, de facilitación y de orientación del desarrollo de la materia y del proceso formativo del estudiante o grupo de estudiantes
- **PLATAFORMA DE APOYO DOCENTE.** Es una aplicación informática de ayuda a la enseñanza presencial que favorece la comunicación fluida entre el profesorado y los estudiantes. A través de ella, los usuarios tienen acceso en todo momento a la información y documentación de interés para la asignatura, posibilitando la realización de tutorías virtuales, independientemente de los foros de comunicación entre los estudiantes.

Para esquematizar lo expuesto, la tabla N° 2.8 recoge las caracterizaciones de las variables utilizadas en nuestro cuestionario según lo sugerido por García (1995).

DIMENSIÓN	VARIABLE	TIPO DE VARIABLE				CATEGORÍA DE RESPUESTA
		Cual.	Cuan.	Dep.	Ind.	
IDENTIFICACIÓN	Genero	X			X	Hombre, mujer
	Identificación con la titulación	X			X	Si, No
	Dedicación para lo que cualifica	X			X	Si, No
	Edad	X			X	17-19, 20-22, 23-25, mas de 26
	Estudios cursados para acceder a la diplomatura	X			X	LOGSE-selectiva, F P(ciclo formativo), otra titulación, Extranjeros, mas de 25
	Opción al elegir estudios	X			X	1º opción, 2º opción, 3º opción, 4º opción, 5º opción.
	La adjudicación ha sido por:	X			X	Selectiva, FP (ciclo formativo, otra titulación universitaria, Extranjeros,
EL CONTRATO DEL ESTUDIANTE	Nº ítem	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	I.1	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	I.2	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	I.3	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	I.4	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	I.5	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	I.6	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
EL TRABAJO PERSONAL DEL ESTUDIANTE	Nº ítem	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.1	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.2	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.3	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.4	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.5	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.6	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.7	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.8	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.9	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.10	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	II.11	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
EL PORTFOLIO	Nº ítem	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.1	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.2	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.3	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.4	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.5	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.6	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.7	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.8	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.9	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.10	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	III.11	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
EL TRABAJO GRUPAL	Nº ítem					Nada, Poco, Bastante, Mucho
	IV.1					Nada, Poco, Bastante, Mucho
	IV.2	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	IV.3	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	IV.4	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	IV.5	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	IV.6	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	IV.7	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	IV.8	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	IV.9	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
SEMINARIO	Nº ítem	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	V.1	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	V.2	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	V.3	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	V.4	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	V.5	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
TUTORÍA	Nº ítem	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.1	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.2	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.3	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.4	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.5	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.6	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.7	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
PLATAFORMA	Nº ítem	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.1	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.2	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.3	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.4	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.5	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho
	VI.6	X		X		Nada, Poco, Bastante, Mucho

Tabla Nº 2.8. Caracterización de las variables del estudio.

3.6.1.5 Elaboración de Ítems

La redacción de las preguntas o ítems del cuestionario es clave para la elaboración del cuestionario, ya que la potencia del mismo depende del tipo de preguntas empleadas en él y de su adecuada formulación (Rodríguez et al, 2005). Tomando en cuenta la sensibilidad que existe en las respuestas de acuerdo con el modo en que se pregunte y teniendo en cuenta que constantemente se manifieste una dificultad para elaborar reglas exactas para la elaboración de preguntas, seguimos las sugerencias relacionadas con el lenguaje, la sintaxis y el contenido para la elaboración de los ítems, mencionadas por Albert (2006) y Corbetta (2007):

- *Sencillez del lenguaje:* Las preguntas han de ser claras y comprensibles por parte de los respondientes. Se ha procurado utilizar en la redacción de los ítems un lenguaje fácil de entender, evitando términos confusos y ambiguos.
- *Extensión de las preguntas:* Se ha intentado incluir dentro de los ítems la información necesaria, evitando interpretaciones difíciles.
- *Términos ambiguos:* Es necesario evitar el uso de palabras con significado ambiguo, hemos pretendido utilizar en el cuestionario el lenguaje apropiado de acuerdo a las características de los estudiantes.
- *Preguntas de sintaxis compleja o con fuerte carga emocional:* Se han evitado los términos con componentes emocionales importantes y los ítems se realizaron con una sintaxis sencilla, formulándose de forma neutral o, como mucho en positivo, nunca en forma negativa.
- *Preguntas tendenciosas:* Las preguntas no deben inducir a la respuesta, se han evitado construir preguntas tendenciosas o que den pie a elegir un tipo de respuesta por parte de los estudiantes.

- *Concreción-abstracción*: Las preguntas abstractas pueden dar lugar a respuestas genéricas, superficiales, o que reflejan las normas sociales más que el pensamiento real del sujeto. Los ítems se basan en un solo aspecto o en una relación lógica.
- *Orden de las preguntas*: Sobre los criterios para el orden de presentación de las preguntas del cuestionario se tomó en cuenta:
 - a) *Que el entrevistado se sienta cómodo y hacerle entender cómo funciona la encuesta*. Para ello se construyó el cuestionario con preguntas fáciles, no demasiado indiscretas ni personales con el objetivo de tranquilizar e instruir al estudiante.
 - b) *Interés y cansancio del entrevistado*. Se estructuró el cuestionario para atraer la atención de los estudiantes. En cuanto a la duración del cuestionario se planificó para una duración media que debe ser de unos 45 minutos.
 - c) *El aspecto secuencial de la encuesta*. Por eso se intentó que los temas tratados se desarrollaran de forma lógica con ítems estructurados de forma natural y sin cambios bruscos. Finalmente, con respecto al orden de las preguntas, se iba de preguntas generales a preguntas específicas.

Una vez diseñado y terminado el cuestionario definitivo, preparamos detalladamente la aplicación del mismo. Así la aplicación del instrumento, para la recogida de datos cuantitativa, se realizó de la siguiente manera: lo primero fue identificar la población que completaría el cuestionario, este proceso fue desarrollado gracias a la colaboración del profesor del curso Educación Física y su Didáctica I, quien guió y facilitó la vía para la aplicación del instrumento.

Posteriormente, previniendo el número de estudiantes que integraban los dos grupos de muestra a los cuales se les aplicaría el cuestionario, nos presentamos a clases, de esta forma en presencia del encuestador se les

entregaron a los estudiantes los cuestionarios, se impartieron las instrucciones, se aclararon las dudas y finalmente luego de cumplimentados los cuestionarios se procedió a recogerlos.

3.6.1.6 Validez y Fiabilidad del cuestionario

Teniendo en cuenta que en nuestro trabajo de investigación hemos diseñado un cuestionario con una escala de medición para obtener una puntuación y poder comparar las valoraciones de diferentes estudiantes o la del mismo estudiante, debemos asegurarnos que el instrumento sea válido y fiable (Arribas, 2004; Casas et al., 2006; Carretero-Dios y Pérez, 2007). Para cumplir con lo anterior sometimos nuestro cuestionario a una evaluación de las propiedades psicométricas de sus medidas con respecto a la manera como el instrumento se uso en la población.

Validez

La Validez se entiende como el grado en que un instrumento de medición, funcione para lo que fue construido y que mida realmente lo que se pretende medir. Corbetta (2007, p.101) la define como: *“La medida en que una determinada forma de traducción de un concepto en variable registra efectivamente el concepto que se pretende registrar”*.

Según Martín (2004), se describen diferentes tipos de validez, ésta sin embargo, es un proceso unitario y es precisamente la que permitirá las inferencias e interpretaciones correctas de las puntuaciones que se obtengan al aplicar un test y establecer la relación con el constructo/variable que se trata de medir.

La validez de un test es el grado en qué las deducciones realizadas sobre la base de puntuaciones numéricas resultan apropiadas y útiles (Mcmillan y Shumacher, 2005). La validez en un test es una reflexión sobre la capacidad del instrumento para medir y generar conclusiones o aspectos específicos resultantes de las puntuaciones obtenidas. (Morales et al., 2003)

Para asegurar las evidencias externas de validez, nos apoyamos en una profunda revisión teórica y documental para cubrir adecuadamente el campo a estudiar, cubriendo sus principales dimensiones con diferente variedad de ítems, ubicando el constructo en una composición de relaciones teóricas. Con lo anterior, justificamos las relaciones aportadas a partir de las teorías de interés o resultados de investigación previos, que se pueden ver reflejados en la definición de las variables que se incluyen en nuestro instrumento de medición.

Es importante recordar que las puntuaciones de un test no “consiguen” evidencias que denoten que ya está fijada su validez de una vez y para siempre. La obtención de evidencias de validez conlleva un proceso inacabado por definición, en continua revisión, y sensible a la evolución del conocimiento sobre el constructo medido (Carretero-Dios y Pérez, 2007).

Según la teoría relacionada no hay una prueba de validez en sentido estricto, pero si podemos tener datos y análisis que apoyen una determinada *interpretación*, y que avalen la *utilidad* del instrumento.

Para la validación de nuestro instrumento nos apoyamos en dos finalidades que se apoyan mutuamente.

- 1) Confirmar el significado previsto de las variables que pretendemos medir: este tipo de validez será de constructo y se realizará mediante el sistema de juicio de expertos.
- 2) Comprobar la utilidad práctica del instrumento: Se trata de una validez predictiva que también aporta datos a la comprobación del significado, se realizará mediante una correlación.

La tabla N° 2.9 muestra en resumen la forma de comprobar la validez de nuestro cuestionario.

COMPROBACIÓN DEL SIGNIFICADO Y LA UTILIDAD	
Interpretaciones sobre el significado de lo que medimos (validación de constructo)	Interpretaciones sobre la utilidad del instrumento (validez predictiva).
Métodos experimentales. - métodos correlacionales; Problemas posibles: validez del criterio que se pretende medir.	Análisis de contenido. -sistema de jueces: cuando tratamos de medir rasgos más abstractos (valoración de metodologías)

Tabla N° 2.9. Resumen validez de cuestionario.

Validación de expertos

La validación mediante el sistema de jueces expertos en la materia la hemos realizado reuniendo las opiniones de diversos investigadores y docentes universitarios que examinaron los contenidos del cuestionario, indicando la adecuación de la formulación de los ítems y su pertinencia para medir aquello que se ha formulado en los objetivos y variables de estudio, seleccionando los más adecuados y aquellos que consideran que más discriminan aparentemente.

Para aclarar la validación mediante el sistema de jueces de nuestro instrumento para la recolección de datos cuantitativos hemos utilizado un proceso laborioso y de determinación de lo que más se ajustaba a la pertinencia y claridad de nuestra investigación.

En un primer momento se procedió a un listado de dimensiones o variables y, sobre éstas, se fueron estableciendo preguntas que dieran respuestas a aspectos de interés para cada una de las variables (estrategias metodológicas) como consecuencia de una extensa revisión de la literatura existente sobre las nuevas metodologías docentes en el EEES, además de las aportaciones por parte de un equipo de profesorado participante en un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada. Después de la construcción de los primeros ítems del cuestionario, se le pidió a los expertos relacionados en el tema a investigar, que lo analizaran, tratando de sacar a la

luz cualquier posible defecto. En este caso los jueces sobre los cuales hemos apoyado nuestra validación, fueron un total de 10 jueces: 8 profesores investigadores de las Universidades de Granada, Universidad Autónoma de Madrid y de la Universidad de la Rioja, todos ellos doctores; y 2 investigadores colaboradores de un proyecto de innovación docente de la Universidad de Granada.

La designación de los jueces para la validación del cuestionario tuvo como fin el obtener un instrumento mejor estructurado y adecuado. Esto fue debido a la resultante de las diferentes aportaciones que cada experto pudo realizar de acuerdo a su propia experiencia, pero partiendo de la definición clara de nuestro constructo y de sus componentes.

Consideramos oportuno, para facilitar la labor de los jueces, ofrecer junto al cuestionario, un instrumento que ayudara a nuestros colaboradores a plasmar sus ideas y mostrar de forma clara ordenada e integralmente las observaciones hechas al instrumento realizado en primera instancia. Tal instrumento resultó de una modificación realizada a la “plantilla de validación” aplicada por Burgos (2007) en su trabajo de tesis.

Se presenta en el anexo N° 6 la estructura general de plantilla explicada anteriormente. Ésta, consta de tres partes, la primera con algunas preguntas de información sobre los jueces, la segunda que integra siete dimensiones que desarrollan cada variable del estudio y, finalmente, un último apartado para la valoración global del instrumento de recogida de datos.

El objetivo principal de la revisión por parte de los jueces expertos, ha sido intentar que después de revisados cada uno de los ítems elaborados, se reduzca al mínimo los errores relativos a la relevancia, contenido y sintaxis de las preguntas.

En el análisis que se centró en los aspectos globales del cuestionario, se les pidió a los expertos que valoraran globalmente, de 1 (totalmente en

desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo), los siguientes aspectos: contenidos, redacción, ubicación de ítems así como una opinión sobre la escala de valoración. Los resultados medios obtenidos sobre el valor máximo de 4 se muestran en la tabla N° 2.10

Como podemos apreciar, los aspectos sobre el contenido de los ítems obtuvieron una puntuación por arriba de 3.8, sobre la redacción de los ítems, 4 de los aspectos puntúan por encima de 3.7 excepto el aspecto 1 *“En las frases se emplea un lenguaje muy técnico o poco claro y por ello dificulta la comprensión de los ítems”* que fue valorado con 1.8. Por otro lado sobre la ubicación de los ítems en la secuencia el aspecto 1 *“Están dirigida la pregunta en forma natural”* fue el peor valorado por los jueces con un 3, finalmente sobre la respuesta fue mayor apreciado el tipo de escala Likert con cinco opciones de valoración.

En la parte específica, los expertos analizaron cada ítem por separado indicando su grado de acuerdo y desacuerdo en cuento a la claridad, significatividad y adecuación de cada uno. La tabla N° 2.11 muestra las valoraciones obtenidas en la parte específica del cuestionario. Según la mitad o más de los expertos y de acuerdo a las variables a estudiar, los ítems I.1, I.2, I.7, II.8, II.9, VI.2, VII.4, VII.7 son poco claros, los ítems, son significativos y el ítem I.7 no es adecuado.

EVALUACIÓN GLOBAL DEL CUESTIONARIO	
Sobre el contenido de los ítems	
1 Es relevante la información que se va a obtener de los ítems	3.9
2 Los términos importantes que se va a estudiar se hallan definidos	3.8
3 Es exhaustiva la definición de cada ítem	3.8
Sobre la redacción de los ítems	
1 En las frases se emplea un lenguaje muy técnico o poco claro y por ello dificulta la comprensión de los ítems	1,5
2 Expresa el ítem adecuadamente la alternativa con respecto al tema que se está tratando	3.8
3 Están los ítems inclinados hacia un tipo particular de respuesta	3.7
4 Tiene los ítems un significado igual para todos	3.8
5 Utiliza preguntas demasiado largas dificultando su comprensión	3.9
Sobre la ubicación de los ítems en la secuencia	
1 Están dirigida la pregunta en forma natural	3
2 El formato del cuestionario es adecuado a la hora de cumplimentarlo	3.5
3 Necesita los ítems ser más concretos, específicos e íntimamente ligados con la experiencia del informante	4
Sobre las respuestas	
1 El caso de la elección de escala Likert es suficiente con cuatro posibles opciones de valoración (nada, poco, bastante y mucho) para mostrar el grado de acuerdo/desacuerdo de cada ítem para evitar posicionamiento central del encuestado	1.9
2 El caso de la elección de escala Likert sería mejor con cinco posibles opciones de valoración (nada, poco, algo, bastante y mucho), porque de esta manera estaría más equilibrada la posible respuesta al considerar que los intervalos de las respuestas son iguales	3.9

Tabla N° 2.10 Evaluación Global del cuestionario.

Pregunta	Valoración Media		
	Claridad	Significatividad	Adecuación
I.1.	X		
I.2.	X		
I.3.			
I.4.			
I.5.			
I.6.			
I.7.	X		X
II.1.			
II.2.			
II.3.			
II.4.			
II.5.			
II.6.			
II.7.			
II.8.	X	X	
II.9.	X	X	
II.10.			
II.11.			
II.12.			
III.1.			
III.2.			
III.3.			
III.4.			
III.5.			
III.6.			
III.7.			
III.8.			
III.9.			
III.10.			
III.11.			
IV.1.			
IV.2.			
IV.3.			
IV.4.			
IV.5.			
IV.6.			
IV.7.			
IV.8.			
IV.9.			
IV.10.			
V.1.			
V.2.			
V.3.			
V.4.			
V.5.			
V.6.			
VI.1.			
VI.2.	X		X
VI.3.			
VI.4.	X		
VI.5.			
VI.6.			
VI.7.			
VI.8.			
VII.1.			
VII.2.			
VII.3.			
VII.4.			
VII.5.	X		X
VII.6.			
VII.7.			

Las X indican que la mitad o más, de los expertos valoran el ítem en algún caso sin claridad, en otros sin significatividad y en otros sin adecuación

Tabla N° 2.11 Evaluación específica del cuestionario.

Las sugerencias de los jueces expertos fueron resumidas en una plantilla construida para cuantificar y comparar cada ítem e incluir las observaciones más importantes realizadas a nuestro instrumento. La tabla N° 2.12 muestra la plantilla para recoger la opinión de los expertos sobre un ítem, esto se realizó con cada uno de los ítems presentados en principio a los colaboradores.

OBSERVACIONES ITEM
Experto N° 1
Experto N°2
Experto N°3
Experto N°4
Experto N°5
Experto N°6
Experto N°7
Experto N°8
Experto N°9
Experto N° 10

Tabla N° 2.12. Plantilla resumen de opiniones de expertos.

Las sugerencias hechas por los especialistas se dirigieron principalmente a cuestiones de “contenido” que incluían cambios en la terminología, clarificación de conceptos, formas de redacción o en algunos casos de estilo de algún ítem. También se aclararon algunos aspectos de

similitud entre varios indicadores que podrían causar confusión en la población a estudiar y algunas recomendaciones para reducción de ítems (Anexo N° 5)

Corregidas las recomendaciones, formulamos la propuesta definitiva para nuestro instrumento y de 61 ítems que constituían el borrador inicial se reducen a 56 ítems y se establece la escala likert con cinco opciones de valoración en vez de cuatro, que es como se tenía inicialmente.

Confirmación de la utilidad del instrumento

Para la *confirmación de la utilidad del instrumento* se buscaron criterios de calidad, prestando atención a la validez del criterio. Calculamos el coeficiente de correlación entre el instrumento (lo que mide el test) y determinados criterios en este caso relacionados a las diferentes metodologías, realizando un análisis correlacional.

Como resultado final del análisis correlacional y con el fin de tener una visión de conjunto, tomamos en cuenta tres tipos de relaciones (o, en su caso, de no relaciones). (Morales et al 2003).

- 1) Relación con otros modos de medir el mismo rasgo.
- 2) Comprobación de relaciones esperadas (positivas o negativas) con otros rasgos.
- 3) Comprobar que no existe relación donde no esperamos que la haya.

Por tanto, una vez que se redactaron los ítems de cada una de las dimensiones o variables de estudio que se han expuesto en el punto anterior, se comprobó si los ítems discriminaban adecuadamente, efectuado un análisis calculado la correlación del ítem-total con todos los demás (Morales et al, 2003), obteniendo correlaciones entre todos, oscilando entre 0,318 del ítem V1.2. y 0,693 del ítem V3.3, a excepción del ítem V2.7 (,24) y el ítem V6.5 (,236) que se muestra por debajo de 0,30 que es lo establecido para que todos los ítems estén homogéneamente relacionados con la escala a la que

pertenecen (Nurosis, 1993). Pero a pesar de que los dos ítems citados están por debajo de lo establecido, dado el interés que tienen para nuestra investigación y considerando que los estadísticos descriptivos obtenidos y el intervalo de confianza de todos los ítems (incluidos los dos mencionados) es del 95 % de las correlaciones (la correlación es significativa en los ítems al nivel 0,01), tal y como podemos apreciar en la tabla N° 2.13

CORRELACIONES DE CADA ÍTEM CON EL TOTAL DE LA ESCALA								
Estrategias metodológicas	Ítem	Correlación de Pearson	Sig. Bilateral	Estrategias metodológicas	Ítem	Correlación de Pearson	Sig. Bilateral	
1.- El contrato del estudiante	v1.1	,490(**)	,000	4.- El trabajo grupal	v4.1	,478(**)	,000	
	v1.2	,318(**)	,000		v4.2	,463(**)	,000	
	v1.3	,411(**)	,000		v4.3	,508(**)	,000	
	v1.4	,464(**)	,000		v4.4	,437(**)	,000	
	v1.5	,344(**)	,000		v4.5	,518(**)	,000	
	v1.6	,373(**)	,000		v4.6	,523(**)	,000	
2.- El trabajo personal y autónomo del estudiante	v2.1	,415(**)	,000		v4.7	,509(**)	,000	
	v2.2	,400(**)	,000		v4.8	,521(**)	,000	
	v2.3	,403(**)	,000		v4.9	,506(**)	,000	
	v2.4	,402(**)	,000		v4.10	,569(**)	,000	
	v2.5	,494(**)	,000	5.- Los seminarios	v5.1	,569(**)	,000	
	v2.6	,457(**)	,000		v5.2	,548(**)	,000	
	v2.7	,240(**)	,000		v5.3	,492(**)	,000	
	v2.8	,502(**)	,000		v5.4	,603(**)	,000	
	v2.9	,436(**)	,000		v5.5	,561(**)	,000	
	v2.10	,360(**)	,000		v5.6	,537(**)	,000	
3.- El portfolios	v3.1	,642(**)	,000		6.- La tutoría	v6.1	,530(**)	,000
	v3.2	,693(**)	,000			v6.2	,447(**)	,000
	v3.3	,620(**)	,000			v6.3	,607(**)	,000
	v3.4	,556(**)	,000			v6.4	,512(**)	,000
	v3.5	,603(**)	,000	v6.5		,236(**)	,000	
	v3.6	,602(**)	,000	v6.6		,579(**)	,000	
	v3.7	,597(**)	,000	v6.7		,563(**)	,000	
	v3.8	,495(**)	,000	7.- La plataforma de apoyo a la docencia	v7.1	,531(**)	,000	
	v3.9	,527(**)	,000		v7.2	,534(**)	,000	
	v3.10	,497(**)	,000		v7.3	,482(**)	,000	
	v3.11	,602(**)	,000		v7.4	,440(**)	,000	
			v7.5		,498(**)	,000		
			v7.6		,462(**)	,000		

N = 225

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

v1.1 + v1.2 + v1.3 + v1.4 + v1.5 + v1.6 + v2.1 + v2.2 + v2.3 + v2.4 + v2.5 + v2.6 + v2.7 + v2.8 + v2.9 + v2.10 + v3.1 + v3.2 + v3.3 + v3.4 + v3.5 + v3.6 + v3.7 + v3.8 + v3.9 + v3.10 + v3.11 + v4.1 + v4.2 + v4.3 + v4.4 + v4.5 + v4.6 + v4.7 + v4.8 + v4.9 + v4.10 + v5.1 + v5.2 + v5.3 + v5.4 + v5.5 + v5.6 + v6.1 + v6.2 + v6.3 + v6.4 + v6.5 + v6.6 + v6.7 + v7.1 + v7.2 + v7.3 + v7.4 + v7.5 + v7.6

Tabla Nº 2.13. Correlaciones de cada ítem con el total de la escala.

La matriz de correlaciones entre todas las variables indica que las relaciones entre la mayoría de las variables son moderadamente altas, relación que una vez que fueron analizadas nos pareció muy lógica; y algunas de las relaciones que presentan magnitudes bajas, se complementan con el análisis profundo que se realizó mediante juicio de expertos.

Fiabilidad

Es el grado en que un instrumento mide con precisión sin error. Martín (2004) indica que la condición del instrumento debe de ser fiable, es decir, debe ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición. Quiere decir esto que los resultados obtenidos repetidamente (sobre el mismo concepto) deben de ser iguales. Mcmillan y Shumacher (2005, p 225), indican que un instrumento es fiable, *“cuando es, estable, equivalente o muestra consistencia interna”*.

Con respecto a la fiabilidad, seguimos el consejo de Buendía et al (2004) quien explica que los investigadores debemos de cuidar la calidad de los instrumentos definiendo el constructo y estudiando las propiedades psicométricas y recordando que el test es fiable o no fiable.

Tomando en cuenta que la fiabilidad es una propiedad importante en las medidas psicométricas del cuestionario que utilizaremos en una población específica, describiremos a continuación los detalles de los métodos para la fiabilidad de nuestro cuestionario de recogida de datos: Método de consistencia interna alfa de Cronbach y Método de dos mitades.

Comenzamos a aplicar directamente el método de consistencia interna alfa de Cronbach, que según Corbetta (2007) se basa en la matriz de relación entre todos los elementos y su número. Su fórmula es:

$$\alpha = \frac{nr}{1 + r(n - 1)}$$

Donde n es el número de elementos de la escala, y r es su correlación media.

En nuestro cuestionario, calculamos el alfa de Cronbach a partir de la Matriz de varianza-covarianza obtenida de los valores de los ítems. La diagonal de la matriz contiene la varianza de cada ítem, el resto de los ítems comprende las covarianzas entre los pares de ítems (Morales et al., 2003). Sobre el coeficiente obtenido los valores oscilan entre 0 y 1. Se considera que existe una consistencia interna alta cuando el valor de alfa es superior a 0.7, valores en los que se debería de encontrar nuestro instrumento para que pueda considerarse fiable.

Por medio del programa obtuvimos un coeficiente de $r=0,939$, con un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0.05$) muy próximo a la unidad, con esta información podemos deducir que nuestro instrumento es claramente fiable (Tabla N° 2.14)

ALFA DE CRONBACH	N DE ELEMENTOS
0,939	56

Tabla N° 2.14. Método de consistencia interna “Alfa de Cronbach”.

Para justificar la cantidad de ítems incluidos en el cuestionario, aplicamos el método de consistencia interna “alfa de Cronbach” si se eliminara el elemento. La media fue de $r=0,902$. Se puede observar en la (Anexo N° 9) que los ítems del cuestionario no exceden en su puntuación en más de 0.006 de la media. Esto indica que ningún ítem produce variaciones en el cuestionario ni en los contenidos referidos a los indicadores.

Por último, podemos indicar con respecto a la fiabilidad del cuestionario mediante el alfa de Cronbach si elimina el elemento el coeficiente resultante

está entre 0,900 y 0,908, lo que demuestra su consistencia interna y la fiabilidad del conjunto.

Para dar mayor fiabilidad a nuestro instrumento de recogida de datos, también lo sometimos al método de las *dos mitades*, ya que con este método lograremos comprobar una mejor consistencia interna en medida de nuestro cuestionario. La importancia de recurrir a este método de fiabilidad se basa en lo mencionado por Cea D'ancona (2001), que indica que la aplicación de este método adquiere mayor importancia cuando se aplican múltiples ítems (como es el caso de nuestro instrumento) para comprobar si convergen o no en la configuración de una misma dimensión.

Para poder realizarlo, se dividió el total de los ítems en dos mitades, y se correlacionaron las puntuaciones obtenidas en la medición. Le administramos al programa estadístico un total de 56 ítems que fueron divididos en dos grupos de 28 correlacionando ambos grupos de ítems.

La correlación que obtuvimos para ambas partes de Spearman Brown es de 0,824. Fox (1987) indica que para la estimación de la respuesta valores son aceptables a partir de 0,7. Además el coeficiente de consistencia interna en el alfa de Cronbach de la primera mitad es de 0,904 y el de la segunda de 0,899. La tabla N° 2.15 muestra los resultados obtenidos del grado de fiabilidad desde “la prueba de dos mitades”, a través del estadístico “alfa de Cronbach”.

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	0,904
		N de elementos	28 (a)
	Parte 2	Valor	0,899
		N de elementos	28(b)
	N total de elementos		56
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		0,821
	Longitud desigual		0,821
Dos mitades de Guttman			0,819

a Los elementos son: v1.1, v1.2, v1.3, v1.4, v1.5, v1.6, v2.1, v2.2, v2.3, v2.4, v2.5, v2.6, v2.7, v2.8, v2.9, v2.10, v3.1, v3.2, v3.3, v3.4, v3.5, v3.6, v3.7, v3.8, v3.9, v3.10, v3.11, v4.1.

b Los elementos son: v4.2, v4.3, v4.4, v4.5, v4.6, v4.7, v4.8, v4.9, v4.10, v5.1, v5.2, v5.3, v5.4, v5.5, v5.6, v6.1, v6.2, v6.3, v6.4, v6.5, v6.6, v6.7, v7.1, v7.2, v7.3, v7.4, v7.5, v7.6.

Tabla N° 2.15: Estadísticos de fiabilidad. Prueba de las dos mitades.

Los coeficientes resultantes de la prueba de dos mitades indican un índice de fiabilidad muy alta, entre los valores señalados por Fox (1987) como admisibles.

Igualmente, para cada una de las variables de estudio sometimos la fiabilidad mediante el coeficiente de alfa de Cronbach. Tal y como podemos apreciar en la tabla N° 2.16, también en cada una de las estrategias metodológicas existe una fiabilidad o la homogeneidad entre los ítems que las integran.

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD		
Estrategias metodológicas	Alfa de Cronbach	N de elementos
1.- El contrato del estudiante	0,673	6
2.- El trabajo personal y autónomo del estudiante	0,764	10
3.- El portfolios	0,895	11
4.- El trabajo grupal	0,826	10
5.- Los seminarios	0,883	6
6.- La tutoría	0,719	7
7.- La plataforma de apoyo a la docencia	0,883	6
Número total de elementos		56

Tabla N° 2.16. Fiabilidad entre los ítems del cuestionario.

3.6.1.7 Construcción final del cuestionario

De acuerdo a los datos obtenidos y una vez que se aplicó el estudio piloto, pudimos lograr una mejor estructuración del cuestionario en cuanto a su distribución y organización. Se ubicaron los ítems de mayor importancia como primeros en cada una de las estrategias metodológicas. Además, considerando la “extensión” y la reacción”, del cuestionario a la hora de complementarlo,

permitió determinar la relación deseada. Se pudo detectar algunos efectos específicos con respecto al orden de las preguntas.

Para la construcción final del cuestionario se tomaron en cuenta los controles estadísticos realizados a la encuesta piloto, para finalmente poder adecuar el cuestionario a nuestra población a estudiar. Además, el análisis de validación y fiabilidad han aportado información relevante, a partir de las cuales se han podido introducir mejoras, ampliar interrogantes, para poder modificar y eliminar algunos ítems que resultaron poco claros o poco discriminatorios.

Se han unido los ítems I.2 con el I.7, el III.8 con el III.9, el VI.4 con el VI.5 y eliminado el II.4, siguiendo principalmente las recomendaciones aportadas por los expertos en la evaluación específica del cuestionario. El ítem II.8 y el VII.7 también se ha eliminado, tanto por recomendación de los expertos como por los resultados de la correlación.

Es importante aclarar que los ítems VI.2 y VII.6 a pesar de que mostraban problemas de claridad y adecuación, se ha decidido mantenerlos dentro del cuestionario, por que las variables que miden se consideran indispensables para nuestra investigación

Sobre el tipo de respuesta siguiendo las recomendaciones de los expertos se eligió el tipo de escala Likert con cinco posibles opciones de valoración (nada, poco, algo, bastante y mucho), pensando que de esta manera estaría más equilibrada la posible respuesta

El cuestionario definitivo para su administración (ver anexo N° 3), quedó constituido por tres partes: en una primera, se aborda el título, la finalidad del instrumento, a quién se dirige, qué nos interesa que conteste y las instrucciones para ello; la segunda parte, se refieren los datos de identificación, que contiene ocho ítems de opciones múltiples de escalas variables para la identificación de la persona que responde; y, una tercera parte, que contiene las siete estrategias metodológicas que tienen interés para el aprendizaje

activo de los estudiantes en los nuevos enfoques metodológicos del crédito ECTS y que se aplicaron a los estudiantes en su proceso de formación. Incluyen un total de 56 ítems, distribuidos de la siguiente manera: 6 en el contrato del estudiante, 10 en el trabajo personal y autónomo del estudiante, 11 en el portfolios, 10 en el trabajo grupal, 6 del seminario, 7 de la tutoría y 6 de la plataforma de apoyo a la docencia.

3.6.2 Construcción y validez de instrumento cuantitativo: Cuestionario Evaluación del trabajo grupal (CETG)

Con el objeto de explorar sobre las percepciones y expectativas manifestadas por los integrantes de los diferentes grupos de trabajo que se formaron para el desarrollo de la asignatura, se diseñó un cuestionario en el que se incluyó preguntas tanto de formato de tipo cerrado como abiertos para una más profunda comprensión del comportamiento de los estudiantes en el proceso de trabajo grupal.

3.6.2.1 Justificación

Las posibilidades de la dinámica de trabajo en equipo son múltiples y trascendentes (López, 2005) y de gran interés en la docencia universitaria atendiendo a los nuevos enfoques del EEES, siendo recomendable su utilización. A pesar de esto, esta opción metodológica plantea algunas interrogantes sobre lo poco habituados que están los estudiantes a esta forma de trabajo (Accenture y Universia, 2007), suelen sentirse desorientados y necesitan el apoyo del profesor (Bernal, 2006) y consideran que para este tipo de trabajo tienen que invertir mucho tiempo (Romero, 2008). Igualmente, existen reticencias del profesorado universitario por las dificultades que encuentra en su aplicación, al considerar que disponen poco tiempo, por no tener los espacios adecuados, menor control de la actividad, la evaluación de la implicación en el trabajo de todos los miembros del grupo, etc. (González y García 2007).

Teniendo en cuenta lo planteado, se construyó un cuestionario que una vez cumplimentado por los diferentes grupos de trabajo nos diera respuesta a los interrogantes de la aplicación del trabajo grupal como una opción metodológica en la formación de los futuros maestros en Educación Física, preguntándonos:

- ¿Cuáles son las variables predictivas que más contribuyen en la valoración de los estudiantes sobre la metodología del trabajo grupal aplicada durante el desarrollo de la asignatura Educación Física y su Didáctica I?

- ¿Existe relación entre la valoración de los estudiantes en el trabajo grupal y las variables que constituyen el cuestionario aplicado?

- ¿Cuáles son las percepciones e interpretaciones que hacen los estudiantes sobre las dificultades y ventajas que ofrece este tipo de trabajo colaborativo entre ellos?

3.6.2.2 Objetivo del cuestionario

Este cuestionario tiene como objetivos:

- Identificar las variables que más contribuyen al desarrollo del trabajo grupal a partir de las valoraciones que efectúan los estudiantes de cada uno de los ítems del cuestionario

- Mostrar las diferentes relaciones existentes entre las diferentes variables de la metodología de trabajo en grupo a partir de las apreciaciones de los estudiantes.

- Revelar las percepciones que los estudiantes tienen sobre el uso de esta opción metodológica y lo que ha supuesto para ellos.

Por tanto, mediante un análisis predictivo utilizando una metodología mixta (cuantitativa y cualitativa) se pretende vaticinar las reacciones de los estudiantes sobre el trabajo en grupo, con el fin de orientar los procesos

metodológicos que estamos llevando a cabo dentro de la enseñanza universitaria, tomando decisiones y realizando cambios, para llegar a un conocimiento útil para el desarrollo de competencias que tenga una orientación hacia la inserción laboral y social. La opción de esta opción de investigación complementaria de los datos cuantitativos y cualitativos, responde a intentar buscar una mejor comprensión de nuestro objeto de estudio, lo que no lograríamos si aplicáramos una sola metodología (Latorre y Arnal, 2003).

3.6.2.3 Estructura general del cuestionario

Al igual que en las percepciones y valoraciones sobre las estrategias metodológicas, para la evaluación del trabajo grupal, se ha seleccionado la encuesta mediante un procedimiento estandarizado de cuestionario como técnica de recogida de información. Con ello nos ha permitido acopiar una gama de experiencias y posicionamientos de los estudiantes sobre la percepción personal y la incidencia que tiene la aplicación del trabajo grupal en el desarrollo de competencias personales y profesionales del Maestro en Educación Física.

El cuestionario utilizado incluía:

- a) Preguntas cerradas
- b) Preguntas abiertas

a) *Preguntas cerradas del cuestionario.* La parte de cuestionario con preguntas cerradas ha permitido recoger las manifestaciones realizadas por los estudiantes de manera no directa facilitando así la comparación estadística. Para las alternativas de preguntas, se ha tenido en cuenta la graduación del valor del ítem para lograr codificar las alternativas de respuestas. Cada ítem se ha valorado según la escala Likert (desde 1= muy deficiente a 5= Muy bueno).

Al igual que en el anterior cuestionario, para la construcción del cuestionario se acudió a la literatura especializada referida a la metodología de

trabajo en grupo y a la validación mediante expertos en docencia universitaria. De la consulta pormenorizada de un material científico actual se extrajeron un conjunto de percepciones claves que relacionan las variables y los ítems del instrumento con los objetivos de la investigación.

Identificadas las variables (predictivas y explicativas) se construyó el cuestionario, definiendo operacionalmente cada ítem y desglosándolo a partir de los conceptos de las siete dimensiones siguientes (ver anexo N° 4):

- 1) *Preparación del trabajo (PT): 2 ítems*
- 2) *Trabajo Colaborativo entre miembros (TC): 8 ítems*
- 3) *Exposición teórica del trabajo (ET): 7 ítems*
- 4) *Exposición práctica del trabajo (EP): 4 ítems*
- 5) *Visualización audiovisual de las exposiciones y valoración grupal (VA y VG): 3 ítems*
- 6) *Valoración: presentación del documento o informe final del trabajo grupal (PDF): 6 ítems.*
- 7) *Valoración final o estimación global del trabajo grupal (VF): 1 ítem.*

Validez y fiabilidad del cuestionario

Una vez redactados los ítems de cada dimensión, se comprobó si discriminaban adecuadamente, efectuado un análisis calculado la correlación del ítem-total con todos los demás, obteniendo correlaciones entre todos, oscilando entre 0,312 del ítem II.6 y 0,755 del ítem VII.1, a excepción del IV.1 0,23. (Tabla N° 2.17)

Correlaciones de cada ítem con el total de la escala							
Estrategias metodológicas	Ítem	Correlación de Pearson	Sig. Bilateral	Estrategias metodológicas	Ítem	Correlación de Pearson	Sig. Bilateral
1.-Preparación del trabajo	1.1	,678(**)	,000	4.-Exposición práctica del trabajo	4.1	,232	,187
	1.2	,507(**)	,002		4.2	,508(**)	,002
2.-Trabajo Colaborativo entre miembros	2.1	,552(**)	,001		4.3	,358(*)	,038
	2.2	,597(**)	,000		4.4	,488(**)	,003
	2.3	,585(**)	,000	5. Visualización audiovisual de las exposiciones y valoración grupal	5.1	,328	,058
	2.4	,573(**)	,000		5.2	,524(**)	,001
	2.5	,608(**)	,000		5.3	,537(**)	,001
	2.6	,312	,072	6. Valoración presentación del documento o informe final del trabajo grupal	6.1	,645(**)	,000
	2.7	,425(*)	,012		6.2	,549(**)	,001
	2.8	,585(**)	,000		6.3	,623(**)	,000
3.-Exposición teórica del trabajo	3.1	,585(**)	,000	6.4	,535(**)	,001	
	3.2	,518(**)	,002	6.5	,689(**)	,000	
	3.3	,350(*)	,043	6.6	,344(*)	,046	
	3.4	,338	,051	7.-Valoración final o estimación global del trabajo grupal	7.1	,755(**)	,000
	3.5	,528(**)	,001				
	3.6	,442(**)	,009				
	3.7	,399(*)	,020				
N = 115							

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

v1.1 + v1.2 + v2.1 + v2.2 + v2.3 + v2.4 + v2.5 + v2.6 + v2.7 + v2.8 + v3.1 + v3.2 + v3.3 + v3.4 + v3.5 + v3.6 + v3.7 + v4.1 + v4.2 + v4.3 + v4.4 + v5.1 + v5.2 + v5.3 + v6.1 + v6.2 + v6.3 + v6.4 + v6.5 + v6.6 + v7.1

Tabla N° 2.17 correlación de cada ítem con el total de la escala.

Demostrando que, al estar todos los ítems por encima de 0,30 (salvo el mencionado anteriormente), están homogéneamente relacionados con la escala a la que pertenecen (Nurosis, 1993), atendiendo a los estadísticos descriptivos y el intervalo de confianza el 95 % de las correlaciones (la correlación es significativa en los ítems al nivel 0,01 y 0,05).

Para la consistencia interna (cálculo de la fiabilidad) de las preguntas cerradas del cuestionario se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo para los 31 ítem un $\alpha = 0,897$. También hemos calculado la correlación de Spearman-Brow (Tabla nº 2.18) entre cada mitad (= 0,866) y el alfa de Cronbach de cada mitad ($\alpha = 0,837$ para la primera mitad y $\alpha = 0,802$ para la segunda mitad).

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	0,837
		N de elementos	16(a)
	Parte 2	Valor	0,802
		N de elementos	15(b)
N total de elementos			31
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		0,866
	Longitud desigual		0,866
Dos mitades de Guttman			0,857

- a Los elementos son: 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6.
 b Los elementos son: 3.6, 3.7, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 5.1, 5.2, 5.3, 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 7.1.

Tabla N° 2.18 Estadísticos de fiabilidad. Prueba de las dos mitades.

Lo que demuestra que no sólo nuestro cuestionario discrimina sobre este estudio sino que además tiene muy buena fiabilidad y consistencia interna.

b) **Preguntas abiertas del cuestionario.** Se utilizó en una parte del cuestionario preguntas de composición abierta para facilitar al investigador interpretar los argumentos planteados por los estudiantes. Las preguntas planteadas fueron las siguientes: ¿Qué le ha supuesto trabajar en grupo?, ¿qué es lo que hay que mejorar? y ¿en su globalidad, como ha sido el trabajo en grupo y qué aportaciones dais? Para el análisis sobre la información de carácter cualitativo se han aplicado procedimientos de análisis interpretativo, realizándose una categorización de las principales ideas transcritas por los estudiantes en las preguntas abiertas del cuestionario.

3.6.3 Instrumento cualitativo de recogida de información: Portfolio del estudiante

A diferencia de los instrumentos cuantitativos que hemos construidos para la recopilación de datos de acuerdo con una parte de nuestro diseño de la investigación, en la otra parte de nuestro del mismo, hemos empleado un instrumento de corte cualitativa.

En esta parte cualitativa de nuestra investigación tiene como finalidad una mejor comprensión sobre cómo los estudiantes experimentan, diferencian, organizan e interpretan el proceso formativo en el cual se encuentran. Para esto nos implicaremos con los estudiantes sobre las situaciones a estudiar y mediante la introducción del portfolio con un doble propósito: primero, como evaluador de los aprendizajes; y segundo, como instrumento donde quedarán plasmadas las reflexiones y experiencias de las prácticas realizadas por los estudiantes durante el curso.

De esta manera, como trabajo individual autónomo se pretende que cada estudiante vaya recogiendo los aspectos más destacados de las clases, sus implicaciones, apreciaciones e impresiones del desarrollo tanto teórico como práctico de la materia. Asimismo, reflejará sus aprendizajes mediante las reflexiones y pequeños informes críticos de aportaciones personales, al igual que la recopilación de material didáctico (aportación de trabajos y documentos que se vayan exponiendo y utilizando en clase). Por eso se ha pretendido que con el empleo cotidiano del portfolio, que el estudiante efectúe un seguimiento y construcción personal de lo desarrollado en la asignatura, además de una reflexión sobre los aprendizajes, las deficiencias detectadas, las necesidades formativas que requiere y las necesidades de ayuda que necesitaría por parte del profesor.

En el caso de nuestra investigación, mediante la introducción del portfolio se pretende recolectar información de las evidencias de los estudiantes sobre las estrategias metodológicas aplicadas en el desarrollo de la

asignatura. Se trata en este caso de un portfolio didáctico entendido como: *“Un proceso dinámico mediante el cual los docentes y/o estudiantes reúnen los datos provenientes de su trabajo y crecimiento profesional y académico respectivamente, organizados por ellos sobre la base de la reflexión, la discusión y el consenso con otros colegas y el tutor-asesor del proceso”*. (Lyons, N.1999, p. 11).

Para el proceso de elaboración del portfolio las actividades propuestas como los materiales incluidos y demás cuestiones de tipo práctico deberían estar adaptados a las características específicas de la asignatura y al tipo de estudiantes esto con el fin de obtener datos validados para la investigación.

Para ello hemos dado unas orientaciones para que los estudiantes las tuvieran en cuenta sobre:

- La organización y presentación de la información
- Las reflexiones y aportaciones personales
- El empleo cotidiano del portfolio como un seguimiento y construcción personal de la asignatura.
- La pertinencia del material que el estudiante va elaborado con respecto a la guía docente de la asignatura y al desarrollo profesional del maestro
- La contemplación de los aspectos destacados de las clases teóricas
- La reflexión de los aspectos destacados de las clases prácticas y planteamiento de alternativas a lo planteado en forma de fichas.
- La originalidad y creatividad del documento final
- La autoevaluación e informe final de la asignatura.

Una vez que los estudiantes elaboraron cada uno su portfolios al final del curso, se recogieron todas las reflexiones y aportaciones sobre las competencias (genéricas y específicas) respecto a las opciones que se le ha posibilitados a través de las diferentes estrategias metodológicas. Luego se procedió a poner en común los resultados obtenidos, utilizando indicadores subjetivos tales como las impresiones personales de y los comentarios de los alumnos.

De esta forma obtuvimos datos que de alguna forma se ajustaron a la realidad de los estudiantes “datos personales”, que Mcmillan & Shumacher (2005) los clasifican como artefactos y que según estos autores, son manifestaciones tangibles que describen las experiencias de la gente, su conocimiento, sus acciones y sus valores. Este tipo de documentos permitirá la valoración de los estudiantes, así como detectar cambios comparando distintas situaciones en distintos momentos.

Este tipo de artefactos personales, grupales o de las instituciones educativas, pueden adoptar diferentes formas: leyes, normas, contratos, correspondencia, proyecto de trabajo, memorias, informes y apuntes de personas implicadas y documentos personales (Tójar, 2006), documentos oficiales, objetos y medidas de desgaste. Para este trabajo, la información se ha obtenido en forma de documentos personales refiriéndonos a cualquier narración en primera persona que describe las acciones, las experiencias y las opiniones del individuo. (Burgos, 2007).

3.6.3.1 Validación del portfolio como instrumento cualitativo

Mientras que los métodos cualitativos intentan explicar la realidad social, comprender cuál es su naturaleza más que explicarla o predecirla como los métodos cuantitativos. Esto nos lleva a entender que en la parte cualitativa nos sea más difícil de conseguir un análisis de calidad por la subjetividad de los resultados obtenidos, es por eso que durante los procesos de recolección

análisis e interpretación de los datos han de mantenerse ciertos estándares de calidad (Marshall & Rosman, 1995)

El marco conceptual y teórico ha de estar claramente explicitado, incluso la perspectiva del investigador ha de clarificarse.

- Ha de informarse del procedimiento de selección de los participantes.
- Ha de indicarse el grado de implicación del investigador.
- Los investigadores han de estar entrenados.
- Ha de hacerse referencia a la credibilidad.
- Las descripciones han de estar separados de las interpretaciones.
- Han de emplearse procedimientos y técnicas múltiples para la obtención de los datos.
- El estudio ha de ser suficientemente extenso en el tiempo para poder observar patrones estables de comportamiento.

A diferencia de la metodología por encuesta (cuestionarios aplicados en nuestra investigación), el diagnóstico a través del portfolio no busca una estandarización de la información, sino que se toma como base la falta de homogeneidad de la información como principal elemento de los datos, asumiendo que información distinta, según el caso, y con distinto nivel de profundización de acuerdo a la conveniencia (Rodríguez et al, 1995). Debido a que el portfolio tiene la ventaja de facilitar mucha información del trabajo realizado por el estudiante durante el curso, la cual utilizamos para evaluar su opinión sobre la aplicación de las estrategias metodológicas, esta información desde una perspectiva psicométrica mantiene una fiabilidad baja. Con respecto a las evidencias para la validez sobre este tipo de análisis de datos, éstos fueron manejados con precaución debido a que generalmente sobre este tipo

de análisis se tiende a generalizar muchas características a partir de casos muy concretos.

Los criterios de validación de los resultados de la investigación cualitativa constituyen uno de los puntos más controvertidos, no solamente para los investigadores positivistas y neo-positivistas que rechazan de plano la posibilidad de otorgar rango científico a los frutos de la investigación cualitativa, sino que también dentro del mismo ámbito de los diferentes corrientes de la investigación cualitativa, la validación de los resultados constituye un problema a resolver (Boggino & Rosekrans, 2007). Debido a que en nuestro trabajo buscamos desvelar diferentes patrones de comportamiento, ideas y explicaciones de lo manifestado por los estudiantes durante la aplicación de estrategias metodológicas, los criterios de científicidad son importantes para determinar si estos patrones son válidos. Existen actualmente diferentes principios y acciones que se utilizan para asegurar científicidad y validar los resultados en el proceso de las investigaciones de tipo cualitativa

Tratando de mantener la esencia de la investigación cualitativa con respecto a los procesos de indagación, reflexión e interpretación de las opiniones de los estudiantes sobre las estrategias metodológicas aplicadas durante el curso, se trato que a partir de ellos, se establecieran diferentes criterios de evaluación para mantener una buena calidad científica en esta parte de la investigación. Según Castillo y Vásquez (2003), los criterios que comúnmente se utilizan para evaluar la calidad científica de un estudio cualitativo son la credibilidad, la auditabilidad o confirmabilidad y la transferibilidad. Esto es con el fin de que la parte cualitativa del actual trabajo mantenga los mencionados criterios de calidad, se siguieron diversos procedimientos de validación entre ellos los mencionados por Cardona (2002); Boggino & Rosekrans (2007): triangulación de la fuente y validez descriptiva e interpretativa.

3.6.3.2 *La triangulación como criterio de validación de los resultados*

Rodríguez et al (2006) definen la triangulación como *un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista*; de ahí que se pueda hablar de diferentes tipos de triangulación según el foco de contraste: técnicas, fuentes teórica, agentes, tiempos, métodos, o técnicas de análisis de datos. Para el presente trabajo y con el fin de dotar de *credibilidad* a esta parte de trabajo, realizamos una triangulación teórica; utilizando transcripciones textuales de los significados e interpretaciones de los resultados de los datos del portfolio, de esta forma se analizó varias veces la información obtenida con el propósito de considerar distintas perspectivas de la teoría analizada.

La triangulación teórica aplicada a los datos obtenidos de los portfolios de los estudiantes también permitió otorgar *auditibilidad o confirmabilidad* a esta parte del trabajo por cuanto se documento de forma completa las decisiones e ideas obtenidas de los datos en relación al estudio, lo cual permitió que diferentes investigadores examinaran los informes y discutir sus interpretaciones y concluyeran de forma similar al investigador original.

3.6.3.3 *Validez descriptiva e interpretativa*

Según Boggino & Rosekrans (2007), para dar criterio de cientificidad a la investigación cualitativa existen dos tipos de validez: descriptiva e interpretativa. Es la primera la que enfatiza que la información recogida por un investigador sea semejante a la recogida por otro, o que fundamentalmente se describan los mismos hechos. En nuestro caso el análisis de la información obtenida del portfolio se analizó por dos diferentes investigadores que luego fue comparada. Este análisis en conjunto permitió además que los investigadores indicaron lo típico de las respuestas de los estudiantes y examinaran la representatividad de los datos en un solo conjunto tomando en cuenta la transferibilidad o aplicabilidad, que Castillo y Vásquez (2003) la definen como la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones.

Finalmente, para completar con la validez interpretativa que evalúa niveles más subjetivos sobre las concepciones que se tienen sobre el tema investigado, se planteó un grupo de discusión de investigadores involucrados en el tema de investigación en donde se interpretaron los resultados obtenidos de los datos del portfolio y se pusieron de manifiesto las diferencias en las interpretaciones, permitiendo así tomar conciencia de las subjetividades para poder dar mayor validez a las interpretaciones de lo que opinan los estudiantes.

3.7 El análisis de los datos: cuantitativos y cualitativos

3.7.1 Análisis de los datos cuantitativos

Una vez que hemos obtenido los datos del cuestionario COYEMMEF y el cuestionario CETG, éstos fueron almacenados en una hoja de cálculo del programa estadístico Statiscal Package for Social Sciences (SPSS, versión 15.0 para Windows, con licencia de la Universidad de Granada) como archivos de extensión sav, para poder ser tratados estadísticamente desde el programa y realizar los análisis oportunos. La elección de este programa responde a la comodidad, a la idoneidad para tratar los datos y obtener evidencias de interés de nuestra investigación.

Para el *tratamiento estadístico del cuestionario COYEMMEF* hemos realizado un análisis descriptivo e inferencial. En el primer caso, se ha utilizado los descriptivos básicos (media y desviación típica, distribución de frecuencias). En el segundo caso, la estadística inferencial para comprobar los niveles de significación entre los grupos y sobre las opciones y estrategias metodológicas. Pero antes de elegir qué tipo de pruebas aplicábamos en la estadística inferencial (paramétrica o no paramétrica), hemos comprobado cuáles son los requisitos que debemos tener en cuenta:

1º. En el tipo de datos: si proceden de una escala nominal, ordinal o de intervalo

2°. En la muestra: por un lado, si los datos obtenidos de esa muestra se ajustan a la distribución normal y se cumple el criterio de homogeneidad de la varianza entre los grupos; y, por otro, si la muestra puede considerarse representativa de la población

Para comprobar la distribución normal, mediante el programa SPSS, hemos efectuado la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro-Wilk, fijándonos en la significación estadística entre dos contratos (los dos grupos), asumiendo que se cumple con la normalidad de la distribución si en ambos grupos el nivel de p es no significativo (esto significa que $p > ,05$). Tal y como podemos apreciar en la tabla del Anexo N° 7 en todos los casos $p = ,000 < ,05$, por lo tanto no se cumple la normalidad para aplicar la prueba paramétrica.

La prueba de homogeneidad de las varianzas (la prueba de Levene) nos va a dar la información sobre el siguiente requisito de la prueba que debemos emplear para optar por un determinado tipo de técnica para el análisis inferencial. Al comparar los ítems que integran los dos grupos de la toma de datos de la muestra, aplicándole la prueba de Levene, tal y como se puede apreciar en la tabla del anexo N°8, al menos en 20 ítems no se cumple la igualdad de las varianzas, al tener un valor “ p ” que es significativo ($p < 0,05$), por lo que debemos dudar de la homogeneidad de varianzas y no sería muy adecuado realizar el análisis de los datos empleando las pruebas de tipo paramétrico.

En este sentido, para realizar la estadística inferencial hemos optado por las *pruebas o técnicas no paramétricas*. Las técnicas no paramétricas no tienen el poder de las pruebas paramétricas, es decir, son menos adecuadas para descubrir una diferencia real cuando existe, por esto no deben utilizarse técnicas no paramétricas cuando otras más exactas se pueden aplicar. La estadística no paramétrica es versátil porque puede ordenar los datos según categorías, además, según Thomás y Nelson (2007, p. 181), “*las técnicas no paramétricas pueden ser muy útiles cuando el investigador dispone de*

variables que no permiten ser muy precisos, datos de tipo intervalo o bien porcentajes... como los de categorías de respuestas de cuestionarios y diversas escalas afectivas del comportamiento”.

Atendiendo a los argumentos dados, para nosotros las técnicas no paramétricas van a ser de gran utilidad y adquieren todo su sentido cuando: nuestra muestra es pequeña, cuando no se cumple la normalidad, tenemos dudas sobre la igualdad de varianzas y cuando los datos se expresan en una escala ordinal como la nuestra.

Dentro de las pruebas no paramétricas vamos a emplear:

- La *prueba o test U de Mann Witney*, es una de las pruebas estadísticas no paramétricas más poderosa y constituye la alternativa a la prueba paramétrica t. Se utiliza en el caso de comparación de dos grupos independientes, como es el caso de los dos grupos de muestra (expectativas y valoraciones).

- La *prueba de Kruskal-Wallis*, análoga a la ANOVA de un factor para varios grupos y nos va a servir para contrastar que si los valores obtenidos de las diferentes estrategias metodológicas son similares.

Para el tratamiento estadístico para el cuestionario CETG hemos efectuado un análisis descriptivo básico y la distribución porcentual de cada una de las variables de estudios. También se ha efectuado una correlación y regresión múltiple en las que se ha mostrado las relaciones entre las diversas variables de estudio y, a través del coeficiente de regresión, se determinó las variables predictoras que más influían en el trabajo grupal.

3.7.2 Análisis de los datos cualitativos

En líneas generales, el análisis de los datos cualitativos constituye un aspecto clave y esencial en los procesos de investigación que emplean esta modalidad de investigación. El carácter abierto y flexible del análisis cualitativo

permite no sólo acometer una realidad y extraer el máximo de datos, sino qué es lo que encierra un determinado contenido informativo acerca de la realidad interna o externa de los sujetos estudiados. De esta manera, Rodríguez et al (1995, p.21), definen el dato cualitativo como: ...*“una elaboración primaria que nos informa acerca de la existencia de una realidad, sus propiedades o el grado en que estos se manifiestan”*...

Según estos mismos autores, estos tipos de datos extraídos, se expresan a través del lenguaje y generalmente quedan plasmados en registros escritos (notas de campo redactadas, descripciones de artefactos, etc.)

En este sentido, la función del análisis de datos en esta investigación es *reducir, categorizar, sintetizar y comparar* toda la información recolectada para lograr obtener una visión más completa posible de la realidad objeto del estudio. Para esto, los datos obtenidos en forma de texto tendrán que ser ordenados y clasificados de manera sistemática para que logren una estructura significativa.

Igualmente, Latorre et al (2003), cuando alude al análisis de los datos de naturaleza cualitativa, justifican la necesidad de varias etapas: reducción de la información, categorización, representación, validación e interpretación. Argumentando que se trata de un proceso de carácter cíclico narrativo.

Para Macarro (2008, p.307), *“en todo análisis cualitativo, la tarea principal del investigador consiste en dar sentido a los datos, reducir las habitualmente profusas y redundantes descripciones, explicaciones, justificaciones, que convierten los datos en una especie de descripción sistemática del significado de esos datos. Para ello es necesario identificarlos y clasificarlos mediante un proceso de categorización”*.

Nos encontramos en una parte de nuestra investigación en la que buscábamos un procedimiento de análisis riguroso que nos ayudara a desvelar la información recolectada con el fin de tomar algunas decisiones. Para nuestro

caso, y de acuerdo a los datos obtenidos en forma de texto y a los objetivos de nuestra investigación, hemos efectuado un análisis de contenido. Bartolomé (1987) considera que es una técnica que se suele utilizar para el análisis sistemático de documentos escritos, además es una técnica que se ha venido aplicando en los últimos años en marcos variados.

Teniendo en cuenta que para realizar el análisis de contenido se debe de llevar a cabo un proceso sistemático, los pasos recomendados por Pérez (1990) van desde el objetivo que se pretende mediante la investigación, la definición de los participantes, el establecimiento de las unidades de análisis, llevar a cabo un proceso de categorización y de presentación de los datos. Por otro lado, Pérez (1998) cita que el principio que guía a los procedimientos de análisis cualitativo es obtener tanta información como sea posible a fin de ampliar, profundizar, contemplar o contrastar las diferentes fases emergentes. El análisis de datos es una actividad que implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos con el fin de extraer significado relevante para un problema de investigación (Rodríguez et al, 1995).

El modelo seleccionado como guía para nuestro análisis de datos cualitativos fue el propuesto por Miles y Huberman (1994), que basan el análisis en tres tareas básicas estrechamente relacionadas: a) disposición de datos, b) reducción de datos y c) la verificación de las conclusiones (Ilustración N° 2.4).

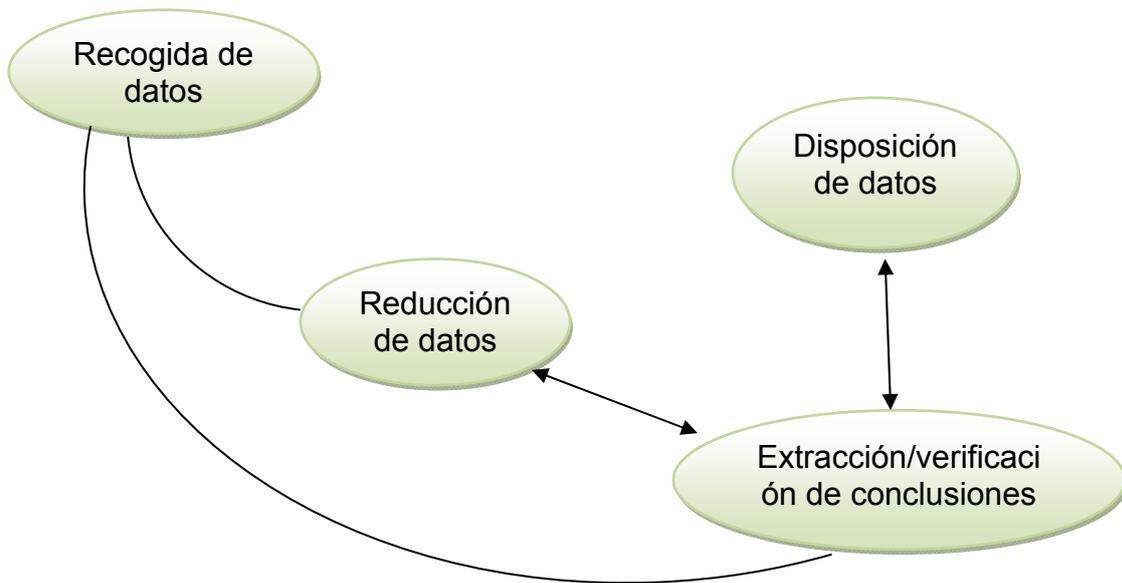


Ilustración N° 2. Componentes del análisis de datos (Miles, & Huberman, 1994:1).

a) Disposición de los datos.

De acuerdo al esquema seguido en la parte de *disposición de datos* se tomó en cuenta que el análisis de datos en investigación cualitativa es inductivo y tiene por objeto desvelar patrones de comportamiento, ideas y explicaciones de los hechos o fenómenos para elaborar parte de la discusión que formará la base del informe final de investigación (Cardona, 2002). Se ha desarrollado en este apartado de la investigación un análisis de contenido de tipo dinámico por cuanto que la reflexión de los estudiantes (datos obtenidos) muestran las percepciones e interpretaciones que realizan sobre sus trabajos, sobre el logro de sus competencias en cuanto a su desarrollo personal, social y su crecimiento profesional y académico. Esta línea de análisis dinámico, Pozo (2006) la entiende como un análisis a una colección seleccionada de documentos que contiene evidencias de la actuación que reflejan el nivel de ejecución y productos alcanzados dentro de un plan definido. Este tipo de análisis del contenido del portfolio supone hacer explícita la capacidad de aprendizaje de los estudiantes en el marco de una disciplina por medio de la

presentación de muestras de sus vivencias y trabajos seleccionados, sobre los que demuestran su capacidad de decidir y comunicar, al mismo tiempo que reflexionan sobre la pertinencia del contenido y sobre la propia manera de aprender (Martínez y Crespo, 2007).

Con toda la información obtenida de los portfolios de los estudiantes, mediante una primera lectura, se procedió a ordenarla y situarla en una base de datos mediante los ficheros de texto en donde se identificaba a los estudiantes participantes en esta investigación. A esta información también se podía acceder mediante la estructuración que se había realizado atendiendo al problema y los objetivos de la investigación.

b) Reducción de datos

Una vez recolectados los datos para llevar a cabo el estudio se realizó la sistematización revisando el total o *reducción de los datos* recolectados para luego pasar a la búsqueda de la estructura en general. La tarea de reducción de datos constituye un procedimiento que consiste en *la categorización y codificación*, identificando y diferenciando unidades de significado

La limitada capacidad humana para procesar grandes cantidades de información hace necesaria su reducción a unidades elementales, fácilmente analizables, pero a su vez, comprensivas, relevantes y significativamente densas (Rodríguez et al, 1995). Que según estos autores se suele recurrir a tres actividades básicas: separación, clasificación y síntesis, que incluyen procesos tales como la categorización y codificación.

El sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (Pérez, 1998). Al reducir los datos nos facilitará el tratamiento así como la mejor comprensión de los mismos, para lograr una mejor deducción de los resultados. Igualmente, Bakeman y Gootman (1989), la categorización supone

un proceso que permite una visión más clara e integradora de los datos que vamos a manejar, lo cual facilitará el proceso de análisis.

De acuerdo con el significado básico del término análisis, una de las primeras actividades que implica es la separación de las unidades que conforman el cuerpo de datos objeto de estudio (Miles y Huberman, 1994). Según Huber (2001) se trata de una unidad útil que aproxima al contenido original, representado generalmente por una frase, una proposición acerca de algo, un párrafo y a veces una palabra.

Como señala Morcillo (2004), la *categorización* consiste en examinar las unidades de datos para identificar en ellas determinados componentes que nos permitan clasificarlas en una u otra categoría de contenido. Gil Flores y Perera (2001), abundan que la categorización consiste en clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico con significado.

A cada unidad de significado o categoría se le asigna un código, por lo que la codificación es el proceso mediante el cual se le asigna a cada categoría un código, es decir, representar con una palabra o símbolos lo que se dice en un fragmento de texto. Pérez (1998), indica que los códigos son una abreviación o símbolo que se aplican en una frase o párrafo escrito, a notas de observación o a otras formas de registros de la información cualitativa.

Una vez realizado la codificación, empieza a tomar cuerpo la categorización, que según Eirín (2005), supone en sí misma una operación conceptual de síntesis, ya que permite reducir un número determinado de unidades codificadas a un solo concepto que las representa. La elaboración de códigos se orientó con respecto a nuestros objetivos de investigación y se elaboraron después de recoger el total de los documentos (portfolios). Se confeccionó un esquema general de codificación, conformado por categorías amplias que posteriormente se dividieron, este proceso de codificación del texto nos permitió teorizar y hacer posible la agrupación de unidades de información que están referidas a un mismo tópico.

Se utilizó la modalidad de códigos explicativos por la facilidad en la correspondencia con las distintas fases del proceso de teorización. Miles y Huberman, (1994) los define como los que apuntan a temas que el investigador descubre como recurrentes o que aparecen como teniendo un mismo significado. Mediante un proceso de depuración del total de los datos obtenidos llegamos al establecimiento de una tabla N° 2.19 con las unidades y sus respectivas categorías

UNIDADES	CATEGORIAS
1. Competencias Genéricas (CGE)	<p>1.1 <i>Comunicación (CUM)</i> Capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito</p> <p>1.2 <i>Colaboración (COL)</i> Capacidad para trabajar en colaboración con personas de diversas características</p> <p>1.3 <i>Trabajo individual (TRI)</i> Capacidad de trabajar de manera autónoma y mediante un aprendizaje activo</p> <p>1.4 <i>Resolución de problemas (RPR)</i> Capacidad de resolver problemas semiestructurados bajo contextos educativos que incluyan la formulación y comprobación de hipótesis.</p> <p>1.5 <i>Análisis documental (ADC)</i> Capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos.</p> <p>1.6 <i>Utilización de ordenadores (UOR)</i> Capacidad para utilizar ordenadores personales y software sencillos para efectuar tareas simples.</p>
2. Valoración innovación educativa (VIE)	<p>2.1 Ventajas y mejoras (VEM)</p> <p>2.2 Desventajas e inconvenientes (DEI)</p>

Tabla N° 2.19 Relación unidades y categorías.

Tomando en cuenta que las categorías soportan un significado y que su definición representa la base de todos los conceptos descubiertos en la información que hemos analizado, se presentan en la tabla N° 2.20 las definiciones consolidadas de las categorías resultantes del análisis de contenido realizado al portfolio de los estudiantes, en nuestro caso las definiciones están referidas bajo el contexto de competencia genéricas del Proyecto Tuning.

COMPETENCIAS GENERICAS	CONCEPTO
<p>COMUNICACIÓN (CUM)</p> <p>Capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito</p>	<p>Habilidad para informar y hacer llegar la información a otras personas, bien manifestando sentimientos o transmitiendo mensajes mediante la palabra o por escrito y produciendo el efecto deseado</p>
<p>COLABORACIÓN (COL)</p> <p>Capacidad para trabajar en colaboración con personas de diversas características</p>	<p>Grupo de estudiantes organizados para realizar una actividad académica y, para alcanzar un objetivo relacionado con el trabajo en equipo</p>
<p>TRABAJO INDIVIDUAL (TRI)</p> <p>Capacidad de trabajar de manera autónoma y mediante un aprendizaje activo</p>	<p>Realización de diferentes actividades de tipo intelectual utilizando acciones con sin abstracciones de los demás</p>
<p>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (RPR)</p> <p>Capacidad de resolver problemas semiestructurados bajo contextos educativos que incluyan la formulación y comprobación de hipótesis.</p>	<p>Razonamiento y proceso de búsqueda de soluciones de forma clara y mediante decisiones directas, a diferentes hechos o circunstancias que suponen ciertas dificultades, que le serán presentados mediante situaciones problemáticas</p>
<p>ANÁLISIS DOCUMENTAL (ADC)</p> <p>Capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos.</p>	<p>Acceso a diversas fuentes documentales, extrayendo información relevante de los para los contenidos de la asignatura mediante la capacidad de análisis y síntesis dell estudiante.</p>
<p>UTILIZACIÓN DE ORDENADORES (UOR)</p> <p>Capacidad para utilizar ordenadores personales y software sencillos para efectuar tareas simples.</p>	<p>Posibilidad del estudiante de aprovechar los ordenadores como maquinas que facilitan el tratamiento de la información y la capacidad de éstos de producir actividades intelectuales mediante actividades sencillas o poco complejas</p>
Valoración innovación	
<p>Ventajas y mejoras (VEM)</p>	<p>Beneficios que aprecian los estudiantes sobre la aplicación de las opciones y estrategias metodológicas y las incidencias que tiene en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales del maestro en Educación Física.</p>
<p>Desventajas e inconvenientes (DEI)</p>	<p>Desventajas que aprecian los estudiantes sobre la aplicación de las opciones y estrategias metodológicas y las incidencias que tiene en el desarrollo de competencias genéricas y profesionales del maestro en Educación Física.</p>

Tabla N° 2.20 Definición de categorías resultantes del análisis de contenido del portfolio de los estudiantes.

c) La verificación de las conclusiones mediante la disposición y transformación de los datos: Análisis de contenido asistido por el programa File Maker pro 5

La disposición de datos, atendiendo a Rodríguez, Gil y García (1996), supone tener organizado el conjunto de la información, normalmente presentada en forma espacial, que se pueda abarcar y que esté operativa para resolver las cuestiones de la investigación. Cuando además de la disposición, lleva consigo un cambio de lenguaje para expresarlos, estamos aludiendo a la transformación de los datos (esquemas, diagramas, etc.).

Además, teniendo en cuenta que este tipo de análisis requiere por parte del investigador organizar los datos apartándolos mediante categorías, se buscó el apoyo de algún programa que facilitara la organización y el análisis de la información de los resultados obtenidos, que ya se han acumulado en la base de datos obtenida mediante el portfolio de los estudiantes.

De acuerdo con los objetivos de la investigación y los resultados acumulados en la base de datos, se decidió utilizar el *File Maker Pro 5* para la organización y el análisis por sus características de velocidad, fiabilidad, precisión y además por su capacidad para automatizar muchas tareas repetitivas.

El sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio (Pérez, 1998). Para estos menesteres el *File Maker Pro 5* fue de gran utilidad, porque permitió organizar la información de muchas formas, de modo que la información no sólo se conservara sino que sirviera para organizarla y analizarla y hacer comprensible su significado.

El apoyo de este programa informático nos permitió la reducción de la información y su búsqueda, permitiendo escrutar registros que coincidieran con

ciertos criterios o que en algunos casos se excluyeran otros. Además, una vez encontrados estos conjuntos de registro, el programa permitió ordenarlos de acuerdo a lo requerido (análisis de contenido convencional).

Para lograr la reducción de los datos mediante el programa, primeramente se realizó una esquematización o resumen de los aspectos más importantes para la investigación, obtenidos en la base de datos resultante del portfolio de cada estudiante. La esquematización se realizó de la siguiente manera, de la cantidad total de información de los portfolios, fue revisada cuidadosamente con el fin de extraer la mayor cantidad de datos posibles. Una vez extraídos los datos se construyó un solo documento con toda la información, el documento resultante fue fragmentado, considerando unidades en función de la opinión de cada estudiante. Esto permitió que el documento general se desglosara en diferentes fichas de registro, pasando a ser estas, como menciona Burgos (2007), unidades naturales de intervención, sin ninguna introducción artificial.

Se confeccionó en el programa de base de datos utilizado un archivo diseñado de acuerdo a nuestros objetivos, que nos permitió introducir las diferentes unidades ya fragmentadas, lo cual posibilitó categorizar el archivo y asignarlo a las diversas dimensiones establecidas para la elaboración del informe presentado. Los fragmentos del documento principal con poco significado no fueron utilizados, pero se mantuvieron por su valor útil para dar sentido a los fragmentos. Una vez realizada la fragmentación del documento general en unidades de significación e introducido en el programa (File Maker pro 5), se pasó al análisis y categorización de las unidades fragmentadas.

Se presenta a continuación en la tabla N° 2.21 el listado final de categorías con el correspondiente código, que resultaron del análisis del portfolio de los estudiantes.

CATEGORIAS/CÓDIGOS	
COD	SIGNIFICADOS
(CGE)	Competencias Genéricas
(CUM)	COMUNICACIÓN Capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito
(COL)	COLABORACIÓN Capacidad para trabajar en colaboración con personas de diversas características
(TRI)	TRABAJO INDIVIDUAL Capacidad de trabajar de manera autónoma y mediante un aprendizaje activo
(ADC)	ANALISIS DOCUMENTAL Capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos.
(ADC)	ANALISIS DOCUMENTAL Capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos.
(UOR)	UTILIZACIÓN DE ORDENADORES Capacidad para utilizar ordenadores personales y software sencillos para efectuar tareas simples.
(VIE)	Valoración innovación educativa
(VEM)	Ventajas y mejoras
(DEI)	Desventajas e inconvenientes

Tabla N° 2.21 Lista de categorías y códigos del análisis de contenido del portfolio de los estudiantes.

En consecuencia, a modo de síntesis del análisis de los datos cualitativos, una vez que se ordenó toda la información de los portfolios de los estudiantes, se procedió a la lectura de la misma y se establecieron diversos niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información mediante: 1º, Segmentación e identificación de unidades de significado y

agrupación de las categorías; 2º, construcción de las categorías y el establecimiento de los códigos de las mismas una vez que fueron revisados los textos (análisis del contenido) y reformuladas las categorías previamente definidas con respecto al objeto de estudio; 3º, una vez definidos los códigos e introducida la información en el ordenador, el programa *File Maker Pro 5*, nos permitió ordenar el texto en función de los diferentes grupos y categorías definidos en la investigación y extraer la información que nos interesa de acuerdo a nuestros objetivos; y, 4º, identificación de dimensiones o núcleos temáticos de categorías relevantes para el estudio, que permiten interpretar y establecer las teorías surgidas.

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4. CAPITULO N° 3: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Con el proceso de análisis de los datos hemos buscado darle sentido a los propósitos que hemos explicitado en los objetivos de la investigación, que no son otros que los que se orientan a la valoración de diferentes estrategias metodológicas. Desde un doble enfoque realizado en el análisis, nos ha permitido hacer una estimación de forma cuantitativa y cualitativa de cómo han percibido los estudiantes el proceso y extraer las conclusiones en concordancia con lo planteado al inicio de la investigación. Los resultados presentados a continuación se derivan de la encuesta aplicada (cuestionario COYEMMEF y el cuestionario CETG) y el análisis de contenido de los documentos y materiales obtenidos de la de indagación y construcción por parte de los estudiantes (portfolios) y, para mostrar los resultados de los datos, nos valimos de textos, números y gráficos de ambos enfoques. Destacamos la diferencia entre los dos enfoques por la estructuración de los procedimientos. En el caso de lo cuantitativo, el diseño de la investigación se construye antes de empezar a recopilar datos, y está estructurado y cerrado. En cambio, en la parte cualitativa, el diseño no tiene una estructura fija, es abierto, lo que nos permitió captar algunas cosas imprevistas y cambiarlas en el curso del proceso (Corbetta, 2007)

El apartado del análisis de contenido de nuestro trabajo consta de tres diferentes partes: *en la primera*, se presenta el análisis cuantitativo del cuestionario de opciones y estrategias metodológicas empleadas en la

formación de los maestros (COYEMMEF) construido al inicio del proceso de investigación; *en la segunda*, se analiza el cuestionario final de preguntas de estructura abiertas y cerradas para la valoración el trabajo grupal (CETG); y *en la tercera*, se desarrolla un análisis de contenido del portfolio de 114 estudiantes. La tabla N° 3.1 muestra de forma general la organización de los datos obtenidos en nuestro trabajo.

ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS		
APARTADOS	RESULTADOS	OBJETIVOS
Cuestionario opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de los maestros	Análisis cuantitativo	A
Cuestionario final para la valoración del trabajo grupal	Análisis cuantitativo Análisis de contenido	B
Portfolio de los estudiantes	Análisis de contenido	C

Tabla N° 3.1 Organización de los resultados de la investigación.

4.1 Análisis de resultados cuestionario opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de los maestros

4.1.1 Tratamiento estadístico

El tratamiento estadístico que hemos seguido, ha sido de tipo descriptivo e inferencial. En la parte descriptiva, se ha realizado el estudio de las variables definidas en el cuestionario y de estas se midieron parámetros típicos de tendencia central la media y la desviación típica (que hemos expuesto en las diferentes tablas), y la distribución porcentual (porcentaje) que se han representado mediante diagramas de barras.

En cuanto a la estadística inferencial, debemos mencionar que las pruebas utilizadas se han aplicado en función de las características ordinales de nuestras variables, utilizando el contraste no paramétrico U de Mann-Whitney para analizar si existen diferencias entre las expectativas y las valoraciones de los estudiantes sobre cada una de las estrategias metodológicas aplicadas y entre los ítems que componen la definición de cada estrategia metodológica. También se utilizó el contraste no paramétrico de Kruskal Wallis para contrastar las diferencias entre las siete diferentes metodologías de acuerdo a las expectativas y valoraciones, así como la U de Mann-Whitney para las diferencias entre género.

4.1.2 Análisis estadístico de los resultados

La presentación de los principales resultados estadísticos del presente trabajo se describen en dos partes diferentes. *La primera*, consistió en un análisis descriptivo en donde se realizó una exploración inicial del conjunto de los datos de cada estrategia metodológica con el fin de obtener una idea más clara de las características de los datos obtenidos. Para la presentación de los datos de los ítems de cada estrategia metodológica, se muestran en tablas a través de las medidas de tendencia central: medias y desviaciones típicas.

Además, hemos utilizando diagramas de barras, representando en cada una de ellas una altura proporcional al porcentaje de su frecuencia (distribuciones de frecuencia de las expectativas iniciales y las valoraciones finales). De esta manera, podemos resumir la información contenida en los datos de cada estrategia metodológica, atendiendo a su valor y de acuerdo a la distribución porcentual. Al conjunto al análisis descriptivo se aplicó el análisis de contraste U de Mann-whitney para verificar las diferencias (con un nivel de significación de 5%) entre expectativas y valoraciones sobre los ítems que componen cada estrategia metodológica de nuestro trabajo de investigación.

En *la segunda* parte, se presentan los resultados globales de las diferentes estrategias metodológicas más valoradas, igualmente mediante un análisis descriptivo básico (media y desviación típica) y las diferencias que presentan las opiniones de los estudiantes sobre las expectativas y las opiniones de las valoraciones entre los diferentes grupos de metodologías. Para ello se utilizó el contraste de kruskal-Wallis (con un nivel de significación de 5%) con el propósito de saber si los valores obtenidos en las diferentes estrategias metodológicas, son similares o existen diferencias significativas entre las expectativas iniciales y las valoraciones finales. Además, utilizamos el contraste U de Mann-whitney (también con un nivel de significación de 5%) pero, en este caso, para saber si los valores obtenidos en las diferentes estrategias metodológicas con respecto a las opiniones de los hombres son similares a las opiniones de las mujeres.

4.1.3 Contrato o compromiso del estudiante con la materia

Mediante la estadística descriptiva analizamos los resultados de las expectativas y las valoraciones realizadas por los estudiantes con respecto a la estrategia metodológica del *contrato de aprendizaje*. Podemos destacar que, a pesar de que los alumnos tienen en general buenas expectativas con respecto a la metodología del contrato (3,85 de media y todos los ítems por encima de 3,77), las puntuaciones obtenidas en la valoración final (4,05 de media)

mejoraron con respecto a las expectativas. La excepción fue el ítem I.2, *“Tener claro el proceso de evaluación una vez que se han acordado y establecido inicialmente los criterios”*, que de acuerdo a las puntuaciones de las expectativas 4.08, no mejoró la puntuación de las valoraciones finales 3,95. En el resto de los ítems, como se muestra en la tabla N° 3.2, se puede observar la buena valoración de los ítems y también como los resultados de las valoraciones finales son muy poco superiores a las expectativas iniciales. Destacamos de este análisis descriptivo los ítems I.2 *“Tener claro el proceso de evaluación una vez que se han acordado y establecido inicialmente los criterios”* y I.3 *“Poseer una motivación y mostrar entusiasmo y ganas de aprender en la asignatura”* con las puntuaciones más altas en las expectativas y los ítems I.3 y I.6 *“Posibilitar la libertad de elección del estudiante en cuanto a su responsabilidad y la posibilidad de expresar sus proyectos”* con las puntuaciones más altas en las valoraciones finales.

Contrato o compromiso del estudiante con la materia	Expectativas			Valoraciones			Promedios	
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
I.1 Establecer el grado de acuerdo y compromiso ético entre el estudiante y el profesor con respecto a la implicación y participación en la asignatura	111	3,77	0,831	114	3,92	0,654	3,85	0,74
I.2. Tener claro el proceso de evaluación una vez que se han acordado y establecido inicialmente los criterios	111	4,08	0,833	114	3,95	0,818	4,02	0,83
I.3. Poseer una motivación y mostrar entusiasmo y ganas de aprender en la asignatura	111	4,09	0,757	114	4,22	0,738	4,16	0,75
I.4. Asumir responsabilidad personal de gestionar su propio aprendizaje en el aula, en el trabajo grupal y en el trabajo autónomo de manera independiente	111	4,00	0,751	114	4,08	0,680	4,04	0,72
I.5. Adaptar el aprendizaje de los contenidos y los logros a alcanzar en la asignatura a los intereses y posibilidades de los estudiantes, acordándolos inicialmente.	111	3,82	0,703	114	3,96	0,830	3,89	0,77
I.6. Posibilitar la libertad de elección del estudiante en cuanto a su responsabilidad y la posibilidad de expresar sus proyectos.	111	3,92	0,896	114	4,14	0,840	4,03	0,87
Promedios		3,95	0,80		4,05	0,76	4,00	0,78

Tabla N° 3.2. Resultados estadística descriptiva de la estrategia metodológica del contrato o compromiso del estudiante con la materia.

De forma general, se puede observar en el Gráfico N°3.1 las buenas puntuaciones de los estudiantes sobre cada uno de los items con los que se describe esta metodología a través de la distribución porcentual. El análisis de

frecuencia (grafico N°3.1) muestra, de acuerdo a la opinión de los estudiantes, resultados similares en los ítems 1.1 *“Establecer el grado de acuerdo y compromiso ético entre el estudiante y el profesor con respecto a la implicación y participación en la asignatura”*, 1.2 *“Tener claro el proceso de evaluación una vez que se han acordado y establecido inicialmente los criterios”*, 1.3 *“Poseer una motivación y mostrar entusiasmo y ganas de aprender en la asignatura”*, 1.4 *“Asumir responsabilidad personal de gestionar su propio aprendizaje en el aula, en el trabajo grupal y en el trabajo autónomo de manera independiente”*, 1.5 *“Adaptar el aprendizaje de los contenidos y los logros a alcanzar en la asignatura a los intereses y posibilidades de los estudiantes, acordándolos inicialmente”*, en donde se destaca que, tanto en las expectativas como en las valoraciones finales, la alternativa de respuesta es “Bastante”, con un porcentaje de mayor valoración de todos los ítems por encima del 40%. En el ítem 1.6, *“Posibilitar la libertad de elección del estudiante en cuanto a su responsabilidad” y la posibilidad de expresar sus proyectos* los estudiantes mantienen durante las expectativas la alternativa de respuesta “bastante” con los porcentajes más altos según su valoración; sin embargo, durante las valoraciones finales, es la alternativa de respuesta de “Mucho” la que obtiene un mayor porcentaje, pasando de un 38.6 %, a un 39.5%

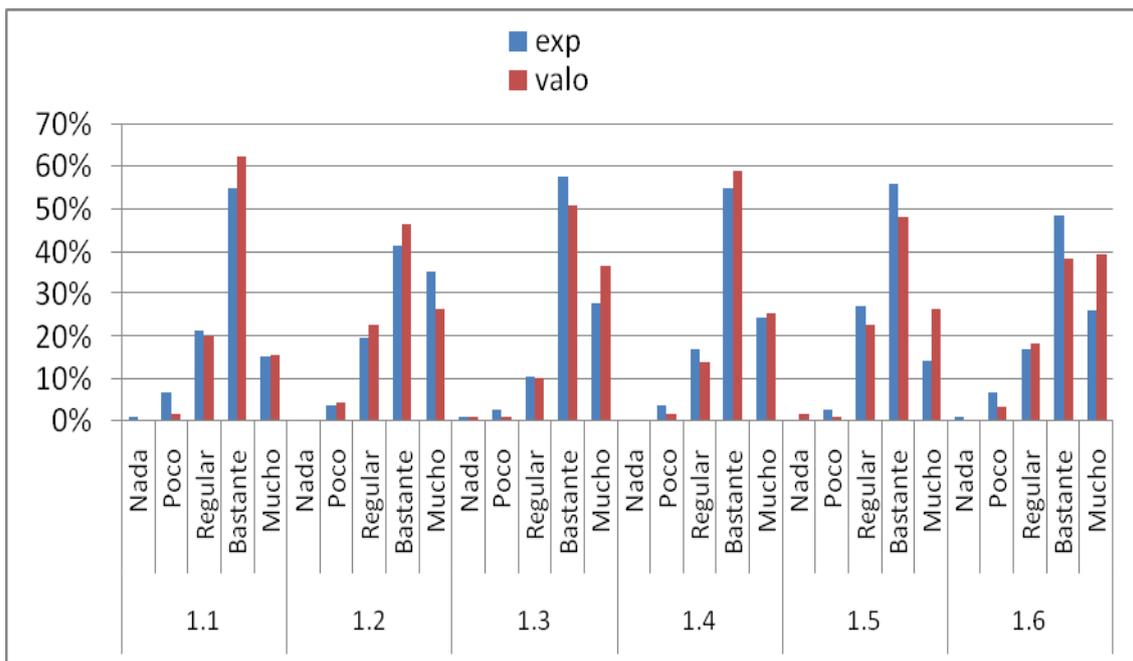


Gráfico N°3.1 Frecuencia porcentual expectativas y valoración final estrategia metodológica del contrato o compromiso del estudiante con la materia.

Por otro lado, al realizar el análisis de contraste mediante la prueba U de Mann-Whitney a la parte referida a la estrategia metodológica del contrato o compromiso del estudiante con la materia, los resultados obtenidos de los seis ítems, nos presentan el rango medio de la muestra sobre las expectativas que tienen acerca de esta opción metodológica, que es prácticamente igual o muy similar a la correspondiente de los resultados de las valoraciones de la metodología analizada. Esto es indicio de que, en ningún ítem utilizado para la definición de la estrategia metodológica del contrato, las dos muestras están sistemáticamente asociadas a valores de sus rangos, lo que da como consecuencia, que no haya diferencias significativas entre las puntuaciones asignadas por estos grupos (Tabla N°3.3).

Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.
I.1	5807,500	12023,500	-1,201	,230
I.2	5742,000	12297,000	-1,280	,200
I.3	5736,000	11952,000	-1,349	,177
I.4	6022,000	12238,000	-,700	,484
I.5	5574,500	11790,500	-1,686	,092
I.6	5483,000	11699,000	-1,847	,065

Variable de agrupación: cuestionario
Nivel de significación de 5%

Tabla N° 3.3 Estadísticos de contraste estrategia metodológica de contrato o compromiso del estudiante con la materia.

4.1.4 El trabajo personal del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje

Al cotejar los resultados mediante estadística descriptiva entre las expectativas y las valoraciones de los estudiantes sobre su trabajo personal y su implicación activa en su aprendizaje (tabla N° 3.4) obtenemos al igual que la metodología anterior del contrato, que los alumnos en general suelen tener buenas expectativas con respecto a lo que será su trabajo individual durante el curso (todos los 10 ítems por encima de 3,44 y una media de 3,57).

La mayoría de los ítems de las valoraciones finales de acuerdo a sus puntuaciones mejoraron con respecto a las expectativas, excepto el ítem N° II.8, referido a la aplicación a la variación de metodologías y actividades durante las clases, que de acuerdo a las puntuaciones de las expectativas 4,11, no mejoró las puntuación de las valoraciones finales 3,97. Subrayamos de estos resultados descriptivos a los siguientes ítems: el II.3. “Asistir a las clases prácticas y participar activamente en ellas”, con un promedio de 4,32 en las expectativas y 4,46 en las valoraciones, como la puntuación mas alta; a los

items II.6 *“Considerar que la evaluación de la asignatura debe responder a criterios sobre el trabajo individual y la implicación activa que pueda tener el estudiante”* y II.10 *“Asistir regularmente a las sesiones y actividades programadas en la asignatura, repercutiendo en el seguimiento académico y en la evaluación final”*., con las puntuaciones mas altas en las expectativas, así como los items II.3 *“Asistir a las clases prácticas y participar activamente en ellas”* y II.10 *“Asistir regularmente a las sesiones y actividades programadas en la asignatura, repercutiendo en el seguimiento académico y en la evaluación final”*, con las puntuaciones mas altas en las valoraciones finales

Análisis de los resultados

El trabajo personal del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje	Expectativas			Valoraciones			Promedio	
	N	Media	Desv. tip.	N	Media	Desv. tip.	Media	Desv. tip.
II.1. Asistir a las clases teóricas y escuchar atentamente las explicaciones que da el profesor en su lección magistral	111	3,79	0,916	114	4,16	0,878	3,98	0,90
II.2. Participar en los debates, foros, seminarios y talleres que se organicen en torno a la asignatura	111	3,68	0,983	114	3,83	0,861	3,76	0,92
II.3. Asistir a las clases prácticas y participar activamente en ellas (ejercitación, análisis, debate y crítica sobre la práctica)	111	4,32	0,726	114	4,46	0,718	4,39	0,72
II.4. Dedicar un tiempo al estudio, a la búsqueda documental y obtención de información sobre los contenidos y otras actividades no presenciales de la asignatura.	111	3,44	0,941	114	3,93	0,713	3,69	0,83
II.5. Estar enfocado a una experiencia significativa cuando atiende a las necesidades personales del estudiante, responde a una utilidad práctica y para una posterior inserción laboral y social	111	3,77	0,738	114	3,98	0,716	3,88	0,73
II.6. Considerar que la evaluación de la asignatura debe responder a criterios sobre el trabajo individual y la implicación activa que pueda tener el estudiante	111	3,96	0,819	114	4,11	0,745	4,04	0,78
II.7. Renunciar al exceso de contenidos teóricos y la primacía de clases magistrales que adoptan los profesores en sus clases	111	3,65	1,050	114	3,78	1,011	3,72	1,03
II.8. Emplear por parte del profesor diversas opciones metodológicas y de actividades en las clases	111	4,11	0,857	114	3,97	0,857	4,04	0,86
II.9. Preparar, exponer y debatir trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros	111	3,77	1,018	114	4,11	0,935	3,94	0,98
II.10. Asistir regularmente a las sesiones y actividades programadas en la asignatura, repercutiendo en el seguimiento académico y en la evaluación final.	111	3,98	0,953	114	4,29	0,880	4,14	0,92
Promedio		3,85	0,90		4,06	0,83	3,95	0,87

Tabla Nº3.4 Resultados estadística descriptiva y de contraste de la estrategia metodológica del trabajo personal del estudiante y su implicación en la asignatura.

Se presentan mediante el Gráfico N° 3.2., las buenas puntuaciones en líneas generales de los estudiantes sobre cada uno de los ítems con los que se describe esta metodología. Destacamos en los ítems II.1 *“Asistir a las clases teóricas y escuchar atentamente las explicaciones que da el profesor en su lección magistral”*, II.4 *“Dedicar un tiempo al estudio, a la búsqueda documental y obtención de información sobre los contenidos y otras actividades no presenciales de la asignatura”*, II.5 *“Estar enfocado a una experiencia significativa cuando atiende a las necesidades personales del estudiante, responde a una utilidad práctica y para una posterior inserción laboral y social”*, II.9 *“Preparar, exponer y debatir trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros”* y II.10 *“Asistir regularmente a las sesiones y actividades programadas en la asignatura, repercutiendo en el seguimiento académico y en la evaluación final”*. una mejora en los porcentajes de las frecuencias de la opinión de los estudiantes sobre esta metodología principalmente en las valoraciones finales y en las alternativas de respuestas de “bastante” y “Mucho” con respecto a las expectativas iniciales. El análisis de frecuencia (gráfico N° 3.2), en las expectativas de los estudiantes sobre esta opción metodológica, se muestra que en todos los ítems los porcentajes más altos (todos por encima de 39.60%) corresponden a la alternativa de respuestas de “bastante” No ocurre lo mismo con las valoraciones finales, por cuanto que en los ítems II.3 *“Asistir a las clases prácticas y participar activamente en ellas”*, II.9 *“Preparar, exponer y debatir trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros”* y II.10 *“Asistir regularmente a las sesiones y actividades programadas en la asignatura, repercutiendo en el seguimiento académico y en la evaluación final”*, los porcentajes más altos se dan en las alternativas de respuestas de “Mucho” (por encima de 50%).

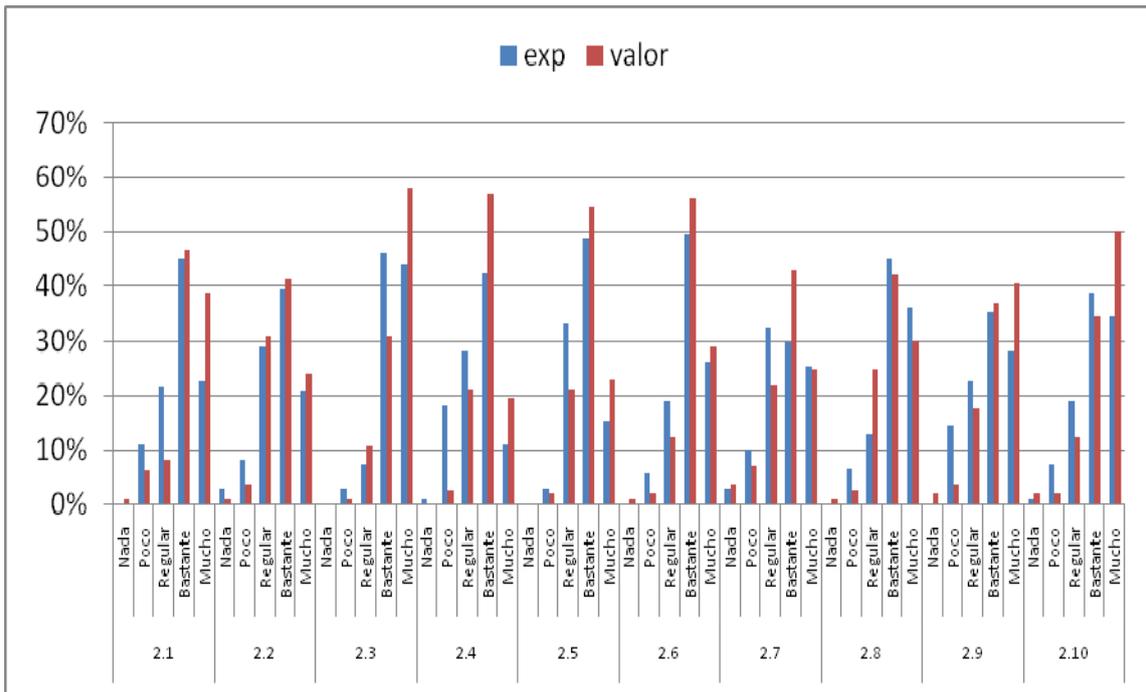


Gráfico N° 3.2 Frecuencia porcentual expectativas y valoración final estratégica metodológica del trabajo personal del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje.

Los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney (tabla N° 3.5) aplicada a esta parte del cuestionario referida a la estrategia metodológica del trabajo individual del estudiante y su aplicación activa con su aprendizaje, nos muestra lo siguiente, que en los Ítems II.2, II.3, II.6, II.7, y II.8 el rango medio correspondiente a los resultados de la muestra de expectativas sobre la metodología es prácticamente igual al correspondiente de los resultados de las valoraciones de la metodología analizada lo que indica que estos ítems utilizados para la definición de la estrategia metodológica del trabajo individual del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje en las dos muestras, están sistemáticamente asociadas a valores de sus rangos, lo que da como consecuencia que no haya diferencias significativas entre las puntuaciones asignadas por estos grupos. (Tabla N° 3.5)

Sin embargo en el ítem II.1, *“Asistir a las clases teóricas y escuchar atentamente las explicaciones que da el profesor en su lección magistral”*, en el ítem II.4, *“Dedicar un tiempo al estudio, a la búsqueda documental y obtención*

de información sobre los contenidos y otras actividades no presenciales de la asignatura”, en el ítem II.5, “Estar enfocado a una experiencia significativa cuando atiende a las necesidades personales del estudiante, responde a una utilidad práctica y para una posterior inserción laboral y social”, en el ítem II.9, “Preparar, exponer y debatir trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros” y el ítem II.10, “Asistir regularmente a las sesiones y actividades programadas en la asignatura, repercutiendo en el seguimiento académico y en la evaluación final”, los resultados muestran diferencia significativa ya que las dos muestras no se encuentran asociadas mediante sus rangos.

Item	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.
II.1	4829,000	11045,000	-3,287	,001
II.2	5854,000	12070,000	-1,023	,306
II.3	5582,000	11798,000	-1,696	,090
II.4	4527,500	10743,500	-3,981	,000
II.5	5316,000	11532,000	-2,265	,024
II.6	5744,500	11960,500	-1,312	,190
II.7	5805,500	12021,500	-1,116	,264
II.8	5704,500	12259,500	-1,363	,173
II.9	5118,000	11334,000	-2,604	,009
II.10	5117,500	11333,500	-2,652	,008

Variable de agrupación: cuestionario
Nivel de significación de 5%

Tabla N° 3.5 Estadísticos de contraste estrategia metodológica del trabajo personal del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje.

4.1.5 Estrategia metodologica del portfolio

Como se puede apreciar en la tabla N° 3.6 los resultados de las expectativas y las valoraciones de los estudiantes sobre el portfolio, al igual que ocurría en las anteriores estrategias metodologicas, en líneas generales los estudiantes tienen buenas expectativas, con una media general de 3,57 y los 10 items por encima de 3,40.

Al fijarnos en las puntuaciones iniciales y finales de estos datos descriptivos, destacamos que en esta opción metodológica, todas las puntuaciones en los items de las valoraciones finales mejoraron con respecto a las expectativas. Así, se cuenta con una media de 4,05 y todos los items por encima de 3,82.

Destacamos del analisis descriptivo del portfolio los items III.10 *“Contemplar los aspectos destacados y de interés de las clases prácticas”* y III.11, *“Reflejar tanto el trabajo individual del estudiante como el trabajo desarrollado mediante el grupo colaborativo”*, con las puntuaciones mas altas en las expectativas, y los items N° III.5, *“Responsabilizar al estudiante en su implicación con la asignatura, manteniendo una actividad cotidiana, que posibilita un seguimiento y construcción personal de la misma”*. y III.10, *“Contemplar los aspectos destacados y de interés de las clases prácticas”*, con las puntuaciones mas altas en las valoraciones finales. Asi como el promedio general de 4,01 del item III.10 en las expectativas y las valoraciones, como la puntuación mas alta.

Análisis de los resultados

EL PORTFOLIO	Expectativas			Valoraciones			Promedio	
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
III.1. Organizar, estructurar y presentar la información de interés obtenida en el trabajo presencial y no presencial de la asignatura	111	3,42	0,968	114	4,09	0,868	3,76	0,92
III.2. Construir una herramienta adecuada de aprendizaje, respondiendo a una preocupación por la calidad de trabajo y por hacer las cosas bien.	111	3,40	0,993	114	4,01	0,945	3,71	0,97
III.3.. Desarrollar destrezas y habilidades de documentación a través de una búsqueda y recopilación de información sobre evidencias y experiencias útiles para futuras consultas en la carrera o para su posterior inserción como profesional de la Educación Física	111	3,64	0,980	114	4,10	0,830	3,87	0,91
III.4. Adquirir la habilidad para trabajar de manera autónoma, tomando decisiones selectivas para establecer una planificación de las actividades a desarrollar, del tiempo de dedicación y de su orientación sobre las posibles implicaciones en actividades con respecto a la asignatura.	111	3,50	1,094	114	4,04	0,780	3,77	0,94
III.5. Responsabilizar al estudiante en su implicación con la asignatura, manteniendo una actividad cotidiana, que posibilite un seguimiento y construcción personal de la misma.	111	3,65	1,006	114	4,15	0,801	3,90	0,90
III. 6. Autoevaluarse a través de las reflexiones personales, de la propia contribución, el grado de aprendizaje y dominio de los contenidos de la asignatura.	111	3,54	1,118	114	4,11	0,870	3,83	0,99
III. 7. Ayudar al profesor a conocer y a tener una idea más real y personal de los logros del aprendizaje del alumno y de las actividades desarrolladas en la asignatura (evaluación).	111	3,44	1,076	114	3,95	0,958	3,70	1,02
III. 8. Apoyarse en la guía didáctica de la asignatura para tener una orientación sobre los apartados en los que hay que centrarse y el tiempo que hay que dedicarle para su construcción	111	3,46	0,951	114	3,82	0,782	3,64	0,87
III. 9. Contemplar los aspectos destacados y de interés de las clases teóricas	111	3,65	0,901	114	3,98	0,764	3,82	0,83
III. 10. Contemplar los aspectos destacados y de interés de las clases prácticas	111	3,85	0,907	114	4,18	0,719	4,02	0,81
III. 11. Reflejar tanto el trabajo individual del estudiante como el trabajo desarrollado mediante el grupo colaborativo	111	3,67	1,039	114	4,12	0,923	3,90	0,98
Promedio		33,57	11,00		44,05	00,84	3,81	0,92

Tabla Nº 3.6 Resultados estadística descriptiva y de contraste de la estrategia Metodológica del portfolio.

Como podemos apreciar en el Gráfico de barras N° 3.3, de manera general se dan buenas puntuaciones por parte de los estudiantes sobre cada uno de los ítems de esta parte del cuestionario. Es importante destacar que, de acuerdo a lo que indica el Gráfico, se destaca que, en *todos los ítems* de esta metodología, se produce una mejora en el porcentaje de las frecuencias en las valoraciones finales con respecto a las expectativas iniciales. Esta mejora es debido principalmente en las alternativas de respuestas de “Bastante” (sobre 40,40%) y “Mucho” (sobre 24,60%).

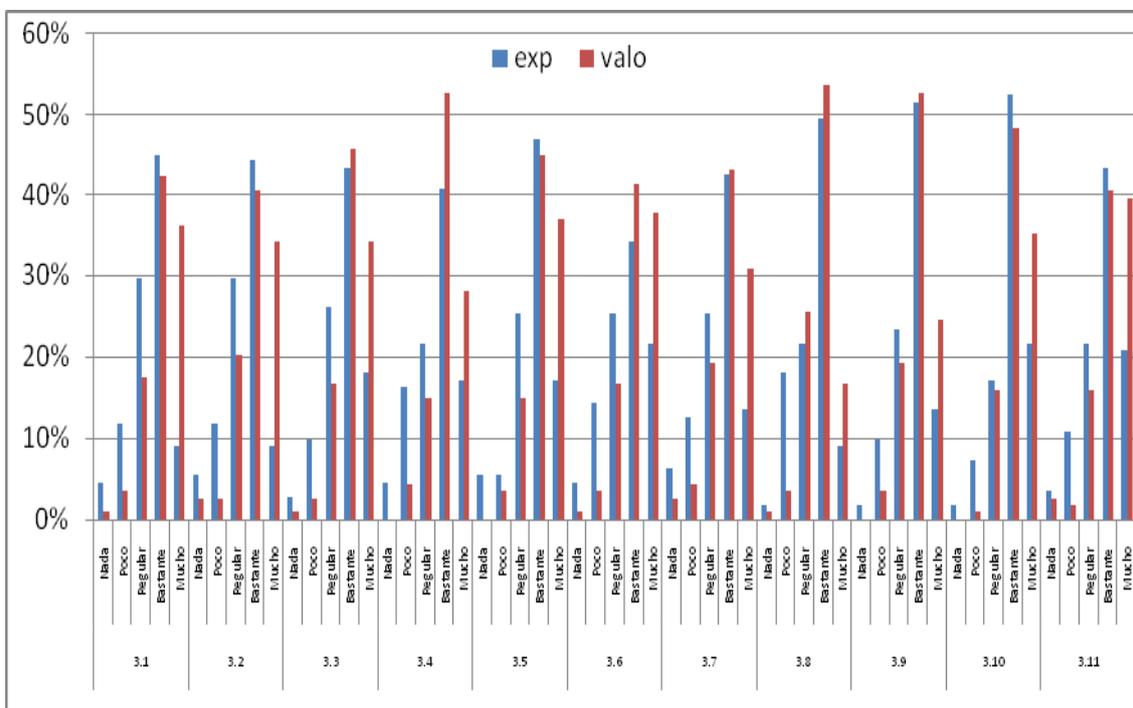


Gráfico N° 3.3 Frecuencia porcentual de expectativas y valoración final estrategia metodológica del portfolio.

Los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney en esta parte del cuestionario referida al portfolio (Tabla N° 3.7), muestran diferencias significativas *en todos los ítems* utilizados para la definir esta estrategia metodológica, por lo que las dos muestras no se encuentran asociadas mediante sus rangos. En este caso, al darse diferencias significativas entre las valoraciones y las expectativas iniciales, se puede desprender que los

estudiantes valoran más esta estrategia al final, una vez que han cursado la asignatura.

Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.
III.1	3921,500	10137,500	-5,217	,000
III.2	4138,000	10354,000	-4,730	,000
III.3	4662,500	10878,500	-3,626	,000
III.4	4571,000	10787,000	-3,835	,000
III.5	4547,000	10763,000	-3,896	,000
III.6	4481,500	10697,500	-3,963	,000
III.7	4628,500	10844,500	-3,668	,000
III.8	5121,500	11337,500	-2,684	,007
III.9	5104,000	11320,000	-2,730	,006
III.10	5147,000	11363,000	-2,628	,009
III.11	4702,500	10918,500	-3,522	,000

Variable de agrupación: cuestionario

Nivel de significación de 5%

Tabla N° 3.7 Estadísticos de contraste estrategia metodológica del trabajo personal del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje.

4.1.6 La estrategia metodologica del trabajo grupal

Si verificamos los resultados descriptivos (tabla N° 3.8) entre las expectativas y las valoraciones de los estudiantes sobre el trabajo grupal, podemos observar que los estudiantes tienen buenas expectativas de esta estrategia metodologica (los 10 items están por encima de 3,67 y con una media de 3,86); igualmente, las valoraciones finales son altas, mejorando las puntuaciones en esta segunda toma respecto a la primera (todos los items están por encima de 3,99 y con un promedio general de 4,23).

Destacamos en el análisis de estos resultados al item IV.6. *“Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo”* con un promedio de 4,1 entre las expectativas y las valoraciones finales como el mejor puntuado por los estudiantes. Además de los item IV 5 *“Elaborar un proyecto común y desarrollar un trabajo colaborativo entre los miembros del grupo”* y IV 6 *“Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo”* con la media mas alta en las expectativa 4,05 y 3,97 respectivamente; y los items IV 1 *“Desarrollar una experiencia de campo a partir de un tema o situación problemática, lo que conlleva efectuar una revisión y análisis de la información”* y IV 6 *“Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo”* con las medias mas alta en las valoraciones finales de 4,32 y 4,33.

EL TRABAJO GRUPAL (grupo formado para la realización de un trabajo conjunto entre no más de cuatro miembros)	Expectativas			Valoraciones			Promedio	
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
IV.1. Desarrollar una experiencia de campo a partir de un tema o situación problemática, lo que conlleva efectuar una revisión y análisis de la información (libros, revistas, Internet, etc.), gestionándola, extrayendo y sintetizando lo que es importante para la elaboración del informe	111	3,83	0,819	114	4,32	0,735	4,08	0,78
IV.2. Mostrar una preocupación de todos ellos por la calidad y el rigor en el trabajo y elaborar un buen documento o informe final.	111	3,94	0,845	114	3,99	0,877	3,97	0,86
IV.3. Dedicar un tiempo a la elaboración del trabajo, a las reuniones grupales y a las de supervisión con el profesor	111	3,86	0,840	114	4,30	0,808	4,08	0,82
IV.4. Valorar las competencias mostradas como futuro docente en Educación Física a través de la elaboración, exposición del trabajo y la práctica simulada.	111	3,92	0,811	114	4,22	0,648	4,07	0,73
IV.5. Elaborar un proyecto común y desarrollar un trabajo colaborativo entre los miembros del grupo.	111	4,05	0,718	114	4,18	0,826	4,12	0,77
IV.6. Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo.	111	3,97	0,909	114	4,33	0,816	4,15	0,86
IV.7. Desarrollar la capacidad de análisis, de crítica, de reflexión y de síntesis desde una propuesta teórica y de intervención práctica sobre un determinado tema o situación problemática.	111	3,86	0,847	114	4,12	0,706	3,99	0,78
IV.8. Hacer una reflexión y valoración crítica entre los miembros con respecto a lo que han expuesto en clase y el debate mantenido posteriormente	111	3,68	0,874	114	4,25	0,782	3,97	0,83
IV.9. Desarrollar las habilidades de comunicación, de intervención y de relaciones interpersonales mediante la exposición del trabajo y el debate que se genera	111	3,83	1,008	114	4,28	0,735	4,06	0,87
IV.10. Obtener competencias didácticas en Educación Física mediante la grabación audiovisual, la visualización y el análisis posterior de la exposición teórica y de la intervención didáctica	111	3,67	1,082	114	4,27	0,812	3,97	0,95
Promedio		3,86	0,88		4,23	0,77	4,04	0,82

Tabla Nº 3.8 Resultados estadística descriptiva y de contraste de la estrategia metodológica del trabajo grupal.

El Gráfico N° 3.4 muestra la distribución de las frecuencias que corresponde con lo que los estudiantes suelen valorar sobre el trabajo grupal. En general, un porcentaje importante de los estudiantes tienen apreciaciones muy buenas (“Bastante” y “Mucho”).

Se observa en los ítems IV.2 *“Mostrar una preocupación de todos ellos por la calidad y el rigor en el trabajo y elaborar un buen documento o informe final”* y IV.5 *“Elaborar un proyecto común y desarrollar un trabajo colaborativo entre los miembros del grupo”* que los resultados de las valoraciones finales son muy similares a las expectativas iniciales. Sin embargo, en los demás ítems podemos percibir una mejora en el porcentaje de la frecuencia de esta metodología en las valoraciones finales, principalmente en las alternativas de respuestas de “bastante” y “Mucho con respecto a las expectativas iniciales.

Podemos apreciar también en el análisis de frecuencia (gráfico N° 3.4), que todos los ítems utilizados en esta parte del cuestionario en las expectativas muestran porcentajes más altos (sobre el 41,40%) en la alternativa de respuestas de “Bastante”. Sin embargo, en las valoraciones finales no sucede igual en todos los ítems, los porcentajes más altos se dan en las alternativas de respuestas de “Mucho” (sobre 41,20%) para los ítems IV.3 *“Dedicar un tiempo a la elaboración del trabajo, a las reuniones grupales y a las de supervisión con el profesor”*, IV. 6 *“Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo”*, IV.9. *“Desarrollar las habilidades de comunicación, de intervención y de relaciones interpersonales mediante la exposición del trabajo y el debate que se genera”* y IV.10. *“Obtener competencias didácticas en Educación Física mediante la grabación audiovisual, la visualización y el análisis posterior de la exposición teórica y de la intervención didáctica”*.

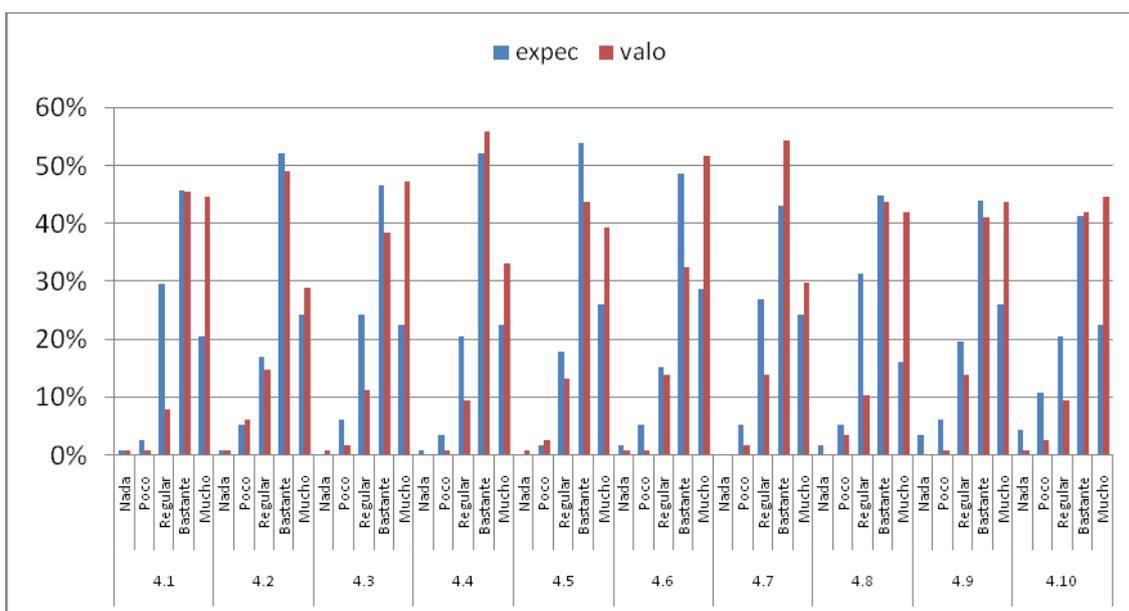


Gráfico Nº 3.4 Frecuencia porcentual de expectativas y valoración final estrategia metodológica del trabajo grupal.

El análisis de contraste (tabla Nº 3.9), en esta parte del cuestionario dirigida a la metodología del trabajo grupal, nos demuestra que existen diferencias significativas debido a que las dos muestras no se encuentran asociadas mediante sus rangos en los ítems: IV.1, “Desarrollar una experiencia de campo a partir de un tema o situación problemática, lo que conlleva efectuar una revisión y análisis de la información, gestionándola, extrayendo y sintetizando lo que es importante para la elaboración del informe”, IV.3, “Dedicar un tiempo a la elaboración del trabajo, a las reuniones grupales y a las de supervisión con el profesor”, IV.4, “Valorar las competencias mostradas como futuro docente en Educación Física a través de la elaboración, exposición del trabajo y la práctica simulada”, IV.6, “Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo”, IV.8, “Hacer una reflexión y valoración crítica entre los miembros con respecto a lo que han expuesto en clase y el debate mantenido posteriormente”, IV.9, “Desarrollar las habilidades de comunicación, de intervención y de relaciones interpersonales mediante la exposición del trabajo y el debate que se genera”, IV.7, “Desarrollar la capacidad de análisis, de crítica, de reflexión y de síntesis desde una propuesta teórica y de intervención práctica sobre un determinado

tema o situación problemática”, y en el IV.10, “Obtener competencias didácticas en Educación Física mediante la grabación audiovisual, la visualización y el análisis posterior de la exposición teórica y de la intervención didáctica”.

Por otra parte, este mismo análisis nos indica que no existen diferencias significativas en los ítems *IV.2* y *IV.5*, debido a que el rango medio correspondiente a los resultados de la muestra de expectativas sobre la metodología es prácticamente igual al correspondiente de los resultados de las valoraciones finales de la metodología analizada.

Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.
IV.1	4142,000	10358,000	-4,821	,000
IV.2	6047,500	12263,500	-,622	,534
IV.3	4421,500	10637,500	-4,177	,000
IV.4	5078,500	11294,500	-2,833	,005
IV.5	5528,500	11744,500	-1,781	,075
IV.6	4855,000	11071,000	-3,243	,001
IV.7	5277,000	11493,000	-2,327	,020
IV.8	4032,000	10248,000	-5,018	,000
IV.9	4767,000	10983,000	-3,418	,001
IV.10	4257,500	10473,500	-4,507	,000

Variable de agrupación: cuestionario

Nivel de significación de 5%

Tabla N° 3.9 Estadísticos de contraste estrategia metodológica del trabajo grupal.

4.1.7 La estrategia metodológica de seminario

Comprobando los resultados descriptivos entre las expectativas y las valoraciones de los estudiantes sobre la metodología del seminario (Tabla N° 3.10), destacamos que a pesar de que los estudiantes tienen buenas expectativas sobre esta metodología, con una media de 3,50, es ésta la puntuación más baja con respecto a las expectativas de las otras estrategias metodológicas analizadas en esta investigación. Acentuamos sobre los resultados que describen esta opción metodología en nuestro cuestionario que, de acuerdo a la media todos los items, hay una mejora en la valoración final con respecto a las expectativas iniciales (todos los items por encima de 3,41 y una media de 3,66), excepto el item V.2 que sus valoraciones finales no mejoran, sin embargo la diferencia es poca: expectativas (3,42), valoración final (3,41). “Destacamos, dentro de las expectativa de esta metodología, el ítem V.3 *“Desarrollar la capacidad para comunicarse entre los compañeros, permitiendo analizar e intercambiar puntos de vista y experiencias diferentes”* .con un valor de 3,76, como el mejor puntuado, y el item V.6 *“Descentralizar la enseñanza, pasando de una docencia centrada en el profesor a una docencia más centrada en el estudiante (activa y participativa)”*. como el siguiente de mayor puntuación, con 3,71. Igualmente el item V.6, es el mejor puntuado en las valoraciones con 3,92.

Seminarios	Expectativas			Valoraciones			Promedio	
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
V.1. Discutir en pequeño grupo a partir de la presentación de un tema por parte del profesor o de uno o varios estudiantes.	111	3,40	1,012	114	3,56	0,873	3,48	0,94
V.2. Participar en el debate a todos los miembros del grupo, en la reflexión compartida y en la construcción de argumentos sobre una determinada temática.	111	3,42	1,032	114	3,41	1,003	3,42	1,02
V.3. Desarrollar la capacidad para comunicarse entre los compañeros, permitiendo analizar e intercambiar puntos de vista y experiencias diferentes.	111	3,76	1,038	114	3,79	0,936	3,78	0,99
V.4. Crear en los estudiantes hábitos sobre este tipo de trabajo y los argumentos para participar en el debate.	111	3,36	1,007	114	3,63	0,962	3,50	0,98
V.5. Optimizar el trabajo en grupo gracias a la preparación del profesor para aplicar y dinamizar esta opción metodológica.	111	3,38	1,079	114	3,62	0,916	3,50	1,00
V.6. Descentralizar la enseñanza, pasando de una docencia centrada en el profesor a una docencia más centrada en el estudiante (activa y participativa).	111	3,71	1,030	114	3,92	0,894	3,82	0,96
Promedio		3,51	1,03		3,66	0,93	3,58	0,98

Tabla N° 3.10 Resultados estadística descriptiva y de contraste de la estrategia metodológica de seminario.

A pesar de que los resultados de las valoraciones finales son muy similares a los resultados de las expectativas iniciales, se puede observar en el Gráfico N°4.2.5 las altas puntuaciones de los estudiantes sobre cada uno de los items con los que se describe esta metodología.

El análisis de frecuencia (grafico N°3.5), muestra de acuerdo a la opinión de los estudiantes, resultados similares en los ítems V.3, V.4, V.5 y V.6, en donde se destaca tanto en las expectativas como en las valoraciones finales, la alternativa de respuesta “Bastante”, con un porcentaje de mayor valoración, todos por encima de 36,90%. Sin embargo, no ocurre lo mismo en el ítem V.1, en donde los estudiantes, durante las valoraciones finales, mantienen la alternativa de respuesta de “regular” con los porcentajes más altos (40,40%), según su valoración.

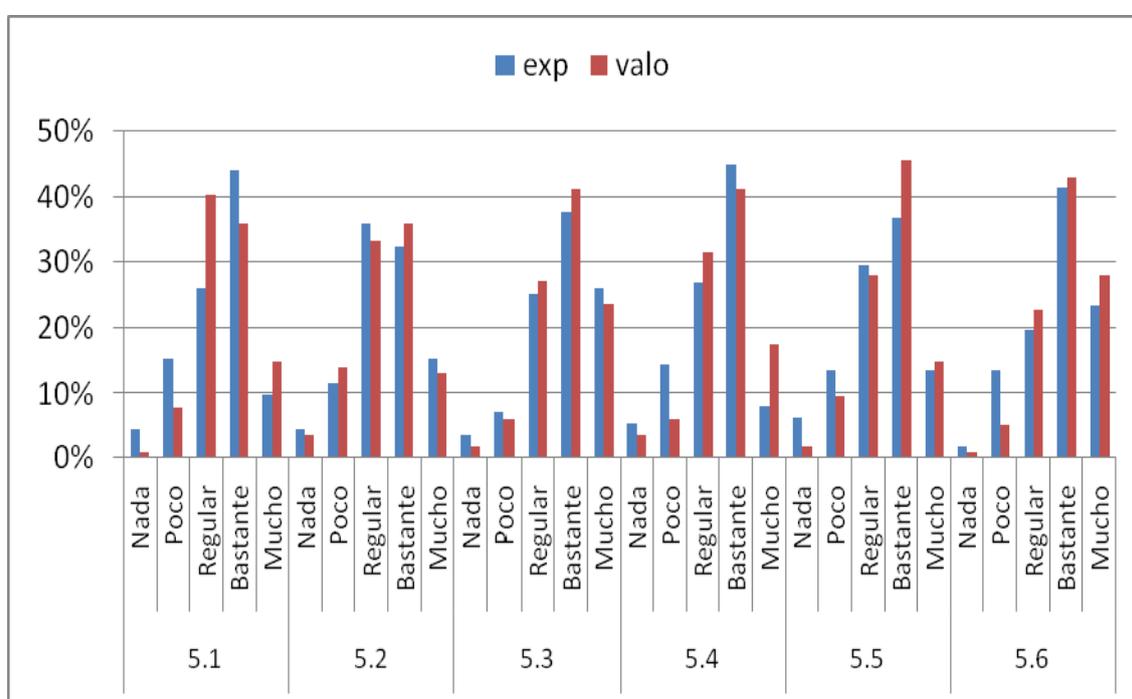


Gráfico N° 3.5 Frecuencia porcentual de expectativas y valoración final estrategia metodológica de seminario.

Por su parte, los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney (Tabla N° 3.11) aplicada a nuestro cuestionario a la parte correspondiente al seminario, debido a la homogeneidad de las opiniones de los estudiantes, *no hemos encontrado diferencias significativas* entre las puntuaciones asignadas para los grupos, ya que el rango medio correspondiente a las expectativas es prácticamente igual al rango medio correspondiente a las valoraciones finales.

Item	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.
V.1	5962,000	12178,000	-,790	,429
V.2	6291,500	12846,500	-,076	,939
V.3	6315,500	12531,500	-,025	,980
V.4	5463,000	11679,000	-1,875	,061
V.5	5570,000	11786,000	-1,634	,102
V.6	5694,000	11910,000	-1,369	,171

Variable de agrupación: cuestionario
Nivel de significación de 5%

Tabla N° 3.11 Estadísticos de contraste estrategia metodológica del Seminario.

4.1.8 La estrategia metodologica de tutoria

Como se puede observar en el tabla N° 3.12, la estrategia metodologica de la tutoría se presenta muy bien valorada, tanto en las expectativas iniciales (todos los items por encima de 3,39 y con una media de 3,73) como en las valoraciones finales, (los items por encima de 3,62 y con una media de 3,84). En este caso la puntuación mas baja corresponde a un 3,39 del ítem VI.6. *“Complementar las sesiones teórico-prácticas y para orientar el estudio personal como estudiante”*. Destacamos de acuerdo a los promedios obtenidos, que en esta estrategia metodológica todas las valoraciones finales de los estudiantes mejoraron con respecto a las expectativas.

Es el ítem VI.3 *“Proporcionar ayuda ante las dificultades que encuentra el estudiante con la asignatura, motivándolo y ayudándolo a centrar sus esfuerzos y posibles logros”*, con un promedio de 3,95, el que obtuvo las puntuaciones mas altas. Igualmente, este mismo ítem obtiene la puntuación mas alta en las expectativas (3,92), siendo los items VI.2 y VI.3 (3,98), los que obtienen mayores cotas más altas en las valoraciones finales.

Tutoría	Expectativas			Valoraciones			Promedio	
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
VI.1. Estar integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante como una atención más personalizada.	111	3,79	0,821	114	3,89	0,824	3,84	0,82
VI.2. Utilizarla como algo más que la simple presencia sólo cuando el estudiante tenga algunas dudas sobre algún contenido de la asignatura o acerca del examen.	111	3,69	0,922	114	3,98	0,841	3,84	0,88
VI.3. Proporcionar ayuda ante las dificultades que encuentra el estudiante con la asignatura, motivándolo y ayudándolo a centrar sus esfuerzos y posibles logros.	111	3,92	1,001	114	3,98	0,941	3,95	0,97
VI.4. Tener un horario que no suponga una pérdida de tiempo de otras asignaturas y posibilite la asistencia del estudiante	111	3,91	1,290	114	3,75	1,077	3,83	1,18
VI.5 Ser un elemento clave para el aprendizaje y aprovechamiento más personalizado de temas de interés suscitados en clase.	111	3,70	3,011	114	3,62	0,972	3,66	1,99
VI.6. Complementar las sesiones teórico-prácticas y para orientar el estudio personal como estudiante.	111	3,39	0,946	114	3,79	0,936	3,59	0,94
Promedio		3,73	1,33		3,84	0,93	3,78	1,13

Tabla N° 3.12 Resultados estadística descriptiva y de contraste de la estrategia metodológica de tutoría.

Se observa en el Gráfico N° 3.6, que los resultados de las valoraciones finales se mantienen practicamente iguales a las expectativas iniciales excepto en los items VI.2 y VI.6, en donde se distingue una mejora en el porcentaje de las frecuencia de esta metodología en las valoraciones finales, principalmente en las alternativas de respuestas de “Bastante” y “Mucho” con respecto a las expectativas iniciales.

Se puede observar en el análisis de frecuencia, que los porcentajes de mayor valoración están todos por arriba de 38,60% en la alternativa de respuesta “Bastante”. Esto se da en los ítems VI.1, VI.2, VI.3, VI.5, VI.6 y VI7 tanto en las expectativas como en las valoraciones finales. No ocurre lo mismo con el ítem VI.4, sobre el cual los estudiantes mantenían unas altas expectativas, valorándolo con un 47,70 % en la alternativa de respuesta “Mucho”.

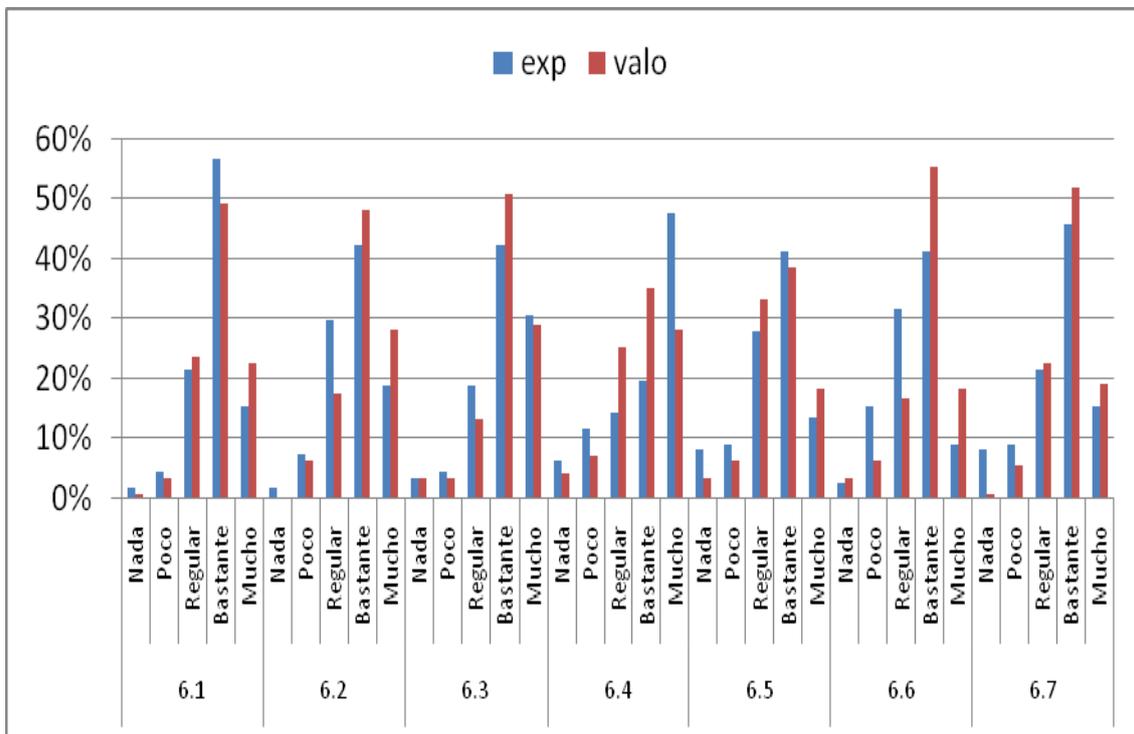


Gráfico N° 3.6 Frecuencia porcentual de expectativas y valoración final estrategia metodológica de tutoría.

En el análisis de contraste, a pesar de la homogeneidad de las opiniones de los estudiantes sobre la estrategia metodológica de la tutoría (tabla N° 3.13), al aplicar prueba U de Mann-Whitney, los resultados indican que en el ítem VI.2, referido a *la utilización de la tutoría como algo más que la simple presencia sólo cuando el estudiante tenga algunas dudas sobre algún contenido de la asignatura o acerca del examen*, y el ítem VI.6, referido a *la complementación de sesiones teórico-prácticas para la orientación del estudio personal del*

estudiante, muestran diferencias significativas debido a la variabilidad entre los rangos asignados en la muestra de expectativas y valoraciones. En los demás ítems, y debido a la similitud de los rangos medios, no se han encontrado diferencias significativas.

Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.
VI.1	5957,000	12173,000	-,830	,406
VI.2	5208,500	11424,500	-2,442	,015
VI.3	6122,500	12338,500	-,450	,653
VI.4	5521,500	12076,500	-1,724	,085
VI.5	5925,500	12141,500	-,865	,387
VI.6	4715,000	10931,000	-3,543	,000
VI.7	5463,000	11679,000	-1,901	,057

Variable de agrupación: cuestionario
Nivel de significación de 5%

Tabla N° 3.13 Estadísticos de contraste estrategia metodológica de tutoría.

4.1.9 La estrategia metodologica de plataforma digital

Al igual que ha ocurrido con las estrategias metodológicas analizadas anteriormente, la plataforma digital (Tabla N° 3.14) presenta unas expectativas altas (una media de 3,95) y una valoraciones finales, igualmente altas (una media de 4,31). Si nos centramos en las medidas centrales del análisis descriptivo de cada uno de los ítems, nos encontramos que todos ellos suelen tener puntuaciones altas. Situándonos en las expectativas, el ítem VII. 5 “Facilitar la comunicación con otros compañeros y con el profesor de la asignatura” es el que mejor puntuación obtiene, con una media de 4,28; y, en las valoraciones finales, el ítem VII.2 “Disponer y compartir información relevante de la asignatura”, con una medida de 4,46.

Los ítems peor valorados en las expectativas son los correspondientes al VI.1 “Apoyar y orientar al estudiante en el desarrollo del aprendizaje con respecto a la asignatura” y el VI.6 “Aprender cuando se dispone de las posibilidades de acceso a Internet y de un ordenador personal”, con una media ambos de 3.81. En el caso de las valoraciones finales, todos los ítems están por encima de 4, muy bien valorados, por lo que todos ellos obtienen una mejora en los puntuaciones con respecto a a las expectativas iniciales.

Plataforma Digital	Expectativas			Valoraciones			Promedio	
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
VII.1. Apoyar y orientar al estudiante en el desarrollo del aprendizaje con respecto a la asignatura.	111	3,81	0,910	114	4,18	0,875	4,00	0,89
VII.2. Disponer y compartir información relevante de la asignatura	111	4,05	0,948	114	4,46	0,811	4,26	0,88
VII.3. Tener acceso a recursos de interés práctico para la formación académica y para el futuro profesional como maestro	111	4,02	0,894	114	4,37	0,779	4,20	0,84
VII.4. Acercar al conocimiento y dominio de las Nuevas Tecnologías de la Información (TIC)	111	3,91	0,987	114	4,18	0,868	4,05	0,93
VII.5. Facilitar la comunicación con otros compañeros y con el profesor de la asignatura	111	4,12	0,892	114	4,43	0,830	4,28	0,86
VII.6. Aprender cuando se dispone de las posibilidades de acceso a Internet y de un ordenador personal	111	3,81	1,031	114	4,24	0,768	4,03	0,90
Promedio		3,95	0,94		4,31	0,82	4,13	0,88

Tabla Nº .3.14 Resultados estadística descriptiva y de contraste de la estrategia metodológica de tutoría.

En el Gráfico de barras N° 3.7, se puede apreciar las buenas puntuaciones de los estudiantes sobre cada uno de los ítems con los que se describe en la plataforma de apoyo a la docencia. Destacamos en este caso, al igual que sucedió en la metodología del portfollio, que en *todos los ítems*, se presentan mejoras en el porcentaje de frecuencias de acuerdo a la opinión de los estudiantes en las valoraciones finales, principalmente en las alternativas de respuestas de “Bastante” y “Mucho” con respecto a las expectativas iniciales.

Se presenta también que, en el análisis de frecuencia que todos los ítems, existen porcentajes altos en las expectativas (por encima de 34,20%) sobre las alternativas de respuesta de “Bastante”; sin embargo, es esta la metodología mejor valorada entre todas las demás y presenta en sus valoraciones finales porcentajes por arriba de 40.40% en todos los ítems sobre la alternativa de valoración de “Mucho”

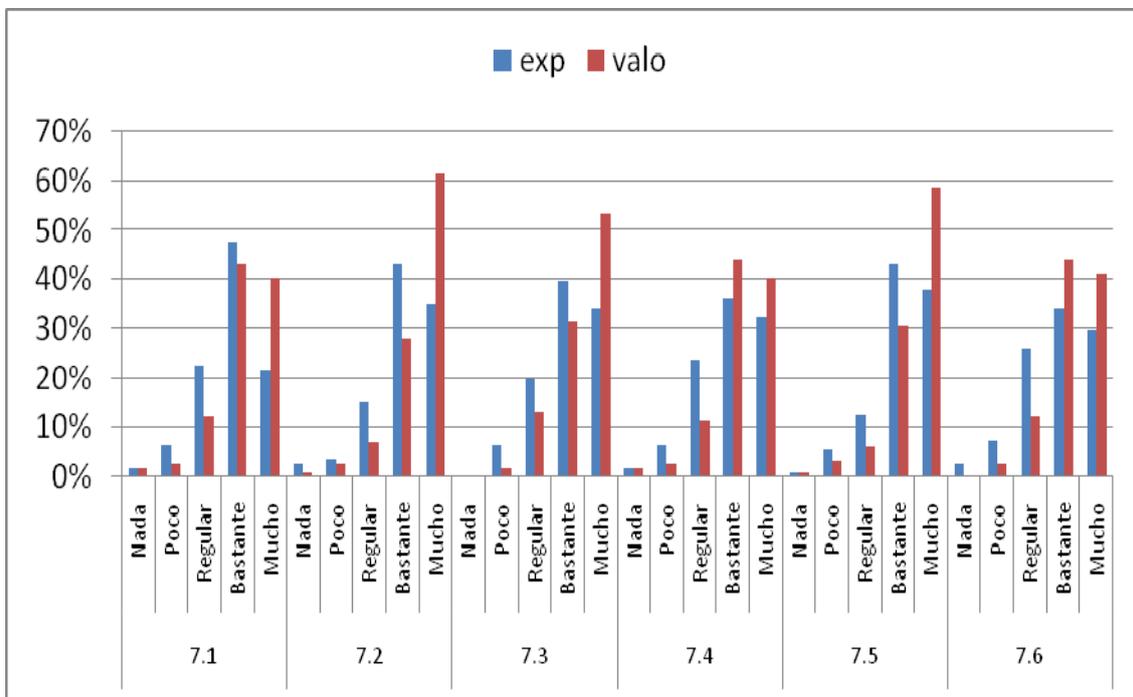


Gráfico N° 3.7 Frecuencia porcentual de expectativas y valoración final estrategia metodológica plataforma digital.

Por otro lado y con respecto al análisis de contraste, en la parte del cuestionario en la cual definimos la metodología de plataforma digital, los resultados obtenidos (Tabla N° 3.15) indican que existen diferencias significativas debido a que las dos muestras no se encuentran asociadas mediante sus rangos *en todos los ítems* que utilizamos en nuestro cuestionario para definir esta metodología.

Ítem	U de Mann-Whitney	W de Wilcoxon	Z	Sig. asintót.
VII.1	4816,000	11032,000	-3,316	,001
VII.2	4572,500	10788,500	-3,921	,000
VII.3	4929,000	11145,000	-3,078	,002
VII.4	5321,500	11537,500	-2,193	,028
VII.5	4934,500	11150,500	-3,121	,002
VII.6	4884,500	11100,500	-3,135	,002

*Variable de agrupación: cuestionario
Nivel de significación de 5%*

Tabla N° 3.15 Estadísticos de contraste estrategia metodológica plataforma SWAD.

4.1.10 Valoraciones globales de las diferentes opciones y estrategias metodológicas

De forma general y tomando en cuenta las medias de los ítems de cada una de las estrategias metodológicas, los resultados obtenidos y que se muestran en la tabla N° 3.16 nos indica que es la plataforma de apoyo a la docencia (4,13), el trabajo grupal (4,04) y el contrato del estudiante, las que obtienen mejores promedios entre las expectativas iniciales y las valoraciones finales. Siendo el seminario el que menos aceptación tiene por parte de los estudiantes de magisterio en Educación Física.

Si nos centramos en el cuestionario de expectativas, los estudiantes destacan a *“la plataforma digital”* (3,95) y *“el contrato o compromiso del*

estudiante con la materia” y como opciones de interés para trabajar con la asignaturas. En cambio, la metodología del *“seminario”*, obtiene peores resultados (3,50), por lo que ofrece menos interés por parte de los estudiantes para trabajar la asignatura.

Metodologías	Cuestionario					
	Expectativas		Valoración		Promedio	
	N	Media	N	Media	N	Media
Contrato	111	3,94	114	4,04	225	4,00
Trabajo Personal del Estudiante	111	3,84	114	4,06	225	3,95
Portfolio	111	3,56	114	4,04	225	3,81
Trabajo Grupal	111	3,86	114	4,22	225	4,04
Seminario	111	3,50	114	3,65	225	3,58
Tutoría	111	3,70	114	3,84	225	3,78
Plataforma	111	3,95	114	4,30	225	4,13

Tabla N°3.16 valoración general estrategias metodologicas.

Con respecto a las valoraciones finales, destacamos, al igual que ocurría en las expectativas, es la plataforma de apoyo a la docencia la que más valoran (4,30), seguido del trabajo grupal (4,22), del trabajo personal del estudiante (4,06), el portfolio (4,04) y el contrato del estudiante (4,04). Igualmente, atendiendo la valoración final del seminario (3,65), ha sido la estrategia que menos ha cubierto las expectativas de los estudiantes.

4.1.10.1 *Comparación de las expectativas iniciales y valoraciones finales con las diferentes estrategias metodológicas utilizadas en la investigación*

A los resultados de la encuesta aplicada referidos a la variable de grupos (expectativas y valoraciones), se les aplicó el analisis no paramétrico de

Kruskal Wallis para conocer si existen diferencias significativas (nivel de significación de 5%) entre las puntuaciones adjudicadas por los estudiantes a las expectativas y las adjudicadas a las valoraciones finales a las opciones y estrategias metodológicas.

Al comparar las opiniones de los estudiantes sobre las estrategias metodológicas, como podemos vislumbrar en la tabla N° 3.17, el rango medio de las valoraciones finales y sobre el otorgado en las expectativas, muestran diferencias estadísticamente significativas en el “*trabajo personal del estudiante*”, “*portfolio*”, “*trabajo en grupo*” y “*plataforma swad*”. Por el contrario, los resultados del “*contrato*”, “*seminario*” y “*tutoría*” son prácticamente iguales en sus rangos medios al comparar los resultados entre expectativas y valoraciones, y en consecuencia no existe diferencias significativas (nivel de significancia 5%) entre las puntuaciones asignadas por los dos grupos a estas estrategias metodológicas.

Estrategias metodológicas	Cuestionario	N	Rango promedio	Chi-cuadrado	gl	Sig. asintót.
Contrato	Expectativas	111	105,74	2,755	1	,097
	Valoración	114	120,07			
	Total	225				
Trabajo Personal del estudiante	Expectativas	111	98,80	10,476	1	,001
	Valoración	114	126,83			
	Total	225				
Portfolio	Expectativas	111	89,14	29,513	1	,000
	Valoración	114	136,23			
	Total	225				
Trabajo Grupal	Expectativas	111	89,10	29,686	1	,000
	Valoración	114	136,27			
	Total	225				
Seminario	Expectativas	111	108,27	1,161	1	,281
	Valoración	114	117,60			
	Total	225				
Tutoría	Expectativas	111	105,91	2,616	1	,106
	Valoración	114	119,91			
	Total	225				
Plataforma	Expectativas	111	95,28	16,378	1	,000
	Valoración	114	130,25			
	Total	225				

*Prueba de Kruskal-Wallis Nivel de significación de 5%
Variable de agrupación: grupos*

Tabla N° 3.17 De Rangos y estadísticos de contraste expectativas y valoraciones con respecto a las estrategias metodológicas.

4.1.10.2 Comparación de las opiniones de las mujeres y hombres sobre las estrategias metodologica utilizadas en la investigación

De acuerdo a los datos de la encuesta aplicada en nuestro trabajo y con referencia a la variable de género, aplicamos de nuevo un contraste no paramétrico para saber si existen diferencias significativas entre las opiniones de los hombres y las mujeres sobre las expectativas y valoraciones de las metodologías aplicadas en nuestro trabajo de investigación.

Al comparar las opiniones de los hombres y las mujeres, en la tabla N° 3.18, se muestran los resultados del análisis de contraste U de Mann-whitney. En ella podemos observar que, el rango medio correspondiente a las opiniones procedentes de los hombres, es prácticamente igual al correspondiente a las opiniones de la muestra de las mujeres, en las metodologías de “seminario”, “tutoría” y “plataforma swad”. Lo cual es un indicio de que en estas metodologías, en ninguna de las dos muestras están sistemáticamente asociadas a valores grandes de sus rangos, lo que da como consecuencia que no existan diferencias significativas (nivel de significancia 5%).

Por el contrario, en el caso de las metodologías de “contrato”, “trabajo personal del estudiante”, “portfolio” y “trabajo en grupo”, podemos apreciar las diferencias en el rango medio sobre las opiniones que proceden de las muestras de hombres y mujeres, lo que nos indica que existe asociación a valores grandes de sus rangos. Dando, como consecuencia, diferencias significativas entre las puntuaciones dadas por los hombres a estas metodologías (nivel significancia 5%).

Estrategias Metodológicas	Género	N	Rango promedio	U de Mann-Whitney	Sig. asintót.
Contrato	Hombre	141	103,88	4636,500	0,06
	Mujer	84	128,30		
	Total	225			
Trabajo Personal del estudiante	Hombre	141	102,17	4394,500	0,01
	Mujer	84	131,18		
	Total	225			
Portfolio	Hombre	141	99,96	4083,500	0,00
	Mujer	84	134,89		
	Total	225			
Trabajo Grupal	Hombre	141	105,32	4839,000	0,22
	Mujer	84	125,89		
	Total	225			
Seminario	Hombre	141	110,06	5507,000	0,378
	Mujer	84	117,94		
	Total	225			
Tutoría	Hombre	141	107,48	5144,000	0,99
	Mujer	84	122,26		
	Total	225			
Plataforma	Hombre	141	109,47	5424,000	0,290
	Mujer	84	118,93		
	Total	225			

Variable de agrupación: genero
 Nivel de significación de 5%

Tabla N° 3.18 Estadísticos de contraste comparación por género.

4.2 Análisis de los resultados cuestionario final para la evaluación del trabajo grupal (CETG)

La presentación de los principales resultados obtenidos en cuestionario final para la valoración del trabajo grupal, se realizaron en tres diferentes partes. La *primera*, se fundamentó en un análisis estadístico descriptivo de esta parte del trabajo, realizando una exploración del conjunto de los datos de cada parte del cuestionario con el fin de definir una idea más clara de las principales características de los datos conseguidos de cada una de las estrategias metodológicas. En las tablas, presentamos los datos que, a modo de resumen, se encuentra la información proporcionada por los estudiantes para cada una de las variables del cuestionario de trabajo grupal con respecto a las preguntas de carácter cerrado. De esta forma y con respecto a la distribución realizada, mostramos el valor grupal de los datos y su dispersión de acuerdo a este. Además de las tablas, los datos serán presentados por medio de categorías para cada apartado del cuestionario. Mediante gráficos de barras se presentan las distribuciones de frecuencia de la valoración final de los estudiantes sobre el trabajo en grupo.

En la *segunda parte* se realizó se efectuó en primera instancia, la técnica de regresión múltiple, mostrando las relaciones entre las variables independientes y dependientes. Asimismo, mediante un coeficiente de regresión, se midió la contribución de variable a la valoración sobre el trabajo grupal.

Finalmente, en la *tercera parte* de carácter cualitativo, se ha realizado un análisis de contenido a las afirmaciones o impresiones que los sujetos pertenecientes a los grupos de trabajo realizaban sobre las preguntas abiertas que integraban el cuestionario.

4.2.1 Análisis de resultados descriptivos

El análisis de los resultados de esta parte de la investigación, los hemos efectuado mediante la estadística descriptiva sobre las valoraciones efectuadas por los estudiantes sobre el trabajo en grupo realizado durante la asignatura. Sobre el trabajo grupal, tal y como hemos justificado antes en el marco metodológico, se establecieron diferentes variables, a las que hemos denominado:

- I. Preparación del trabajo.
- II. El trabajo colaborativo entre los miembros del grupo.
- III. La exposición teórica del trabajo.
- IV. Exposición práctica del trabajo.
- V. Visualización audiovisual de las exposiciones y valoración grupal
- VI. Presentación del documento o informe final del trabajo grupal.
- VII. Valoración final del trabajo en grupo.

4.2.1.1 I. Preparación del trabajo grupal

Subrayamos en este tipo de análisis la valoración positiva de los estudiantes sobre la parte referida a la preparación del trabajo, con una media de 4,20 en ambos ítems que la componen. (Tabla N° 3.19). Como aspecto más destacado, se resalta el ítem I.2 sobre la revisión documental y su lectura como de gran ayuda para elaborar el tema asignado al grupo, con una puntuación de 4,38.

I. Preparación del trabajo grupal	N	Media	Desv. tip.
I.1 La elección del tema, el nivel de implicación (contrato y nivel de implicación con la asignatura) y el proyecto del trabajo	34	4,03	,758
I.2 Revisión y lectura de documentos, libros, artículos de Internet, etc. que han ayudado a elaborar el tema.	34	4,38	,604
Promedio		4,21	,68

Tabla N° 3.19. Resultados: y. Preparación del trabajo grupal.

Con respecto a la distribución porcentual, podemos observar en el gráfico N° 3.8, las buenas valoraciones de los diferentes grupos de trabajo, respecto a la preparación de su proyecto. El análisis de frecuencia destaca porcentajes por encima de 50 % en la alternativa de respuesta de “buena” y porcentajes sobre 23,50% en la alternativa de respuesta de “muy buena” en ambos ítems que componen esta parte del cuestionario final.

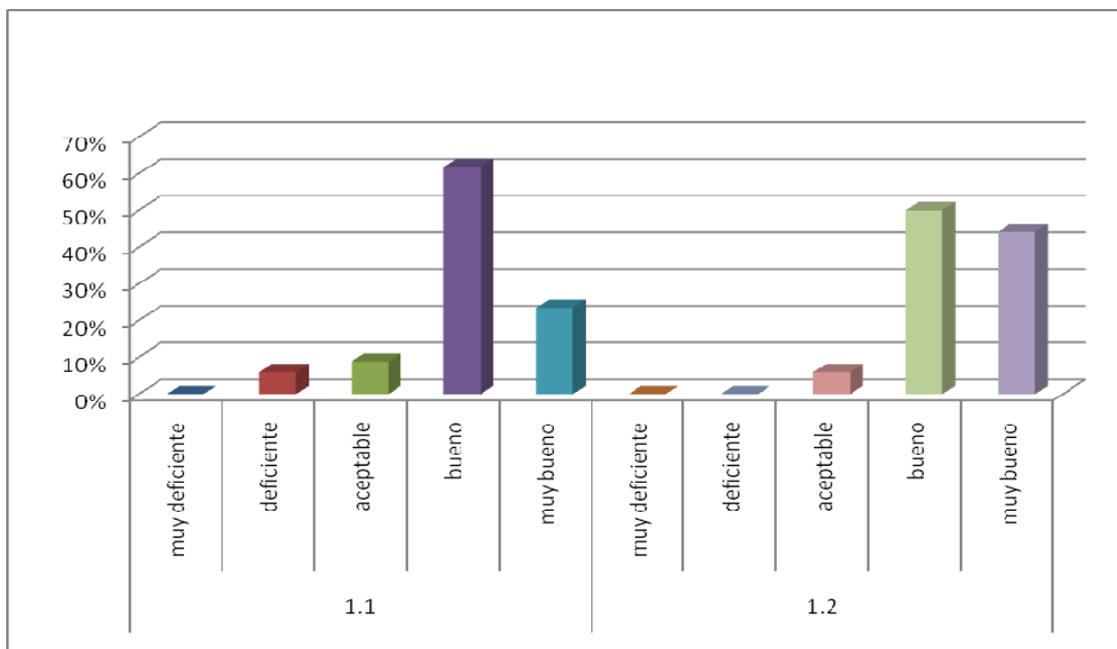


Gráfico N° 3.8. Distribución porcentual de los resultados I: *preparación del trabajo*.

4.2.1.2 II. El trabajo colaborativo entre los miembros del grupo

Al cotejar los resultados recurriendo a la estadística descriptiva sobre la valoración final de los estudiantes al trabajar en grupo, se obtuvieron apreciaciones positivas sobre la colaboración entre los miembros del grupo.

II. El trabajo colaborativo entre los miembros del grupo	N	Media	Desv. típ.
II.1. La responsabilidad y la preocupación de todos por la calidad y el rigor en la preparación, exposición y evaluación del trabajo	34	4,03	,758
II.2. Reparto equilibrado del trabajo entre los miembros del grupo	34	3,97	1,029
II.3. Aportaciones personales de cada uno de los miembros del grupo: lecturas realizadas, elaboración de partes del trabajo, exposiciones, etc.	34	4,06	,886
II.4. Ha favorecido la ayuda mutua y el trabajo en común de manera colaborativa	34	4,12	,769
II.5. La cohesión del grupo en cuanto al clima, la actitud solidaria, de convivencia y de socialización.	34	4,24	,987
II.6. Mejora la capacidad de expresión tanto personal como grupal, posibilitando y favoreciendo la comunicación	34	4,06	,649
II.7. El Tiempo de trabajo que ha supuesto: número de reuniones grupales de los miembros del grupo y de supervisión con el profesor para la elaboración del trabajo	34	4,12	,769
II.8. Asistencia a las tutorías concertadas y a las tutorías no concertadas	34	3,74	1,053
Promedio		4,04	0,86

Tabla N° 3.20. Resultados II: El trabajo colaborativo entre los miembros del grupo.

En general, según la tabla N° 3.20, la valoración de los grupos con respecto a los ocho ítems que componen esta parte del cuestionario, es buena, con un promedio de 4,04. Destacamos la media más alta de 4.24, referido al ítem II.5, de la cohesión entre los miembros del grupo y la media más baja de 3,74, en el ítem II.8, que alude a la asistencia a las tutorías. Se pueden apreciar

en el gráfico N° 3.9, las buenas valoraciones que, de forma general, los estudiantes realizaron sobre aspectos relacionados con el trabajo colaborativo entre los miembros de los grupos.

Resaltamos que, dentro de este análisis de frecuencia (gráfico N° 3.9) de los ítems II.1. *“La responsabilidad y la preocupación de todos por la calidad y el rigor en la preparación, exposición y evaluación del trabajo”*, II.3 *“Aportaciones personales de cada uno de los miembros del grupo: lecturas realizadas, elaboración de partes del trabajo, exposiciones, etc.”*., II.4 *“Ha favorecido la ayuda mutua y el trabajo en común de manera colaborativa”*, II.5 *“La cohesión del grupo en cuanto al clima, la actitud solidaria, de convivencia y de socialización”*., II.6 *“Mejora la capacidad de expresión tanto personal como grupal, posibilitando y favoreciendo la comunicación”* y II.7. *“El Tiempo de trabajo que ha supuesto: número de reuniones grupales de los miembros del grupo y de supervisión con el profesor para la elaboración del trabajo”* de esta parte del cuestionario, muestran porcentajes altos (todos sobre 41,20%) en la alternativa de respuesta de “bueno”; mientras que en los ítems II.2 *“Reparto equilibrado del trabajo entre los miembros del grupo”* y II.8 *“Asistencia a las tutorías concertadas y a las tutorías no concertadas”*, sus frecuencias de valoraciones se encuentran más distribuidas entre las alternativas de respuesta de “aceptable”, “bueno” y “muy bueno”

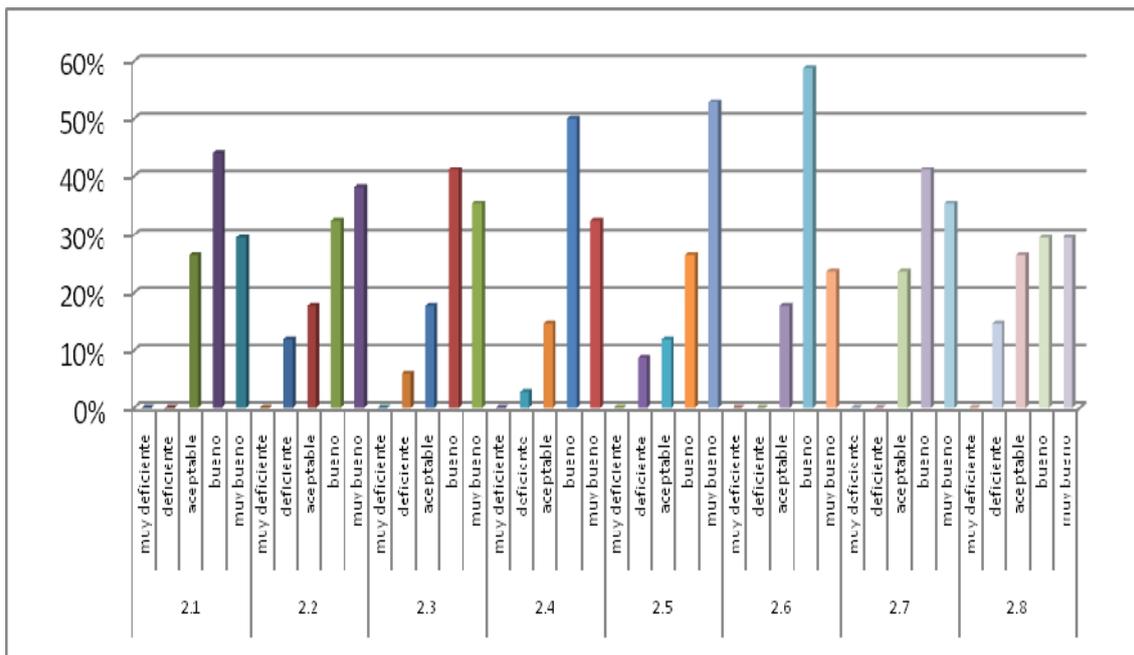


Gráfico N° 3.9. Distribución porcentual de los resultados I: *El trabajo colaborativo entre los miembros del grupo.*

4.2.1.3 III. La exposición teórica del trabajo grupal

Confirman los resultados descriptivos obtenidos en la parte de la exposición teórica del trabajo, una valoración positiva por parte de los estudiantes de 3,98, a pesar de ser este apartado el que muestra las valoraciones más bajas en general de este cuestionario (tabla N° 3.21).

Destacamos de esta parte del cuestionario, el ítem III.6, *referido a la utilidad de la información facilitada*, quien obtiene la valoración más alta con una media de 4,48. Además, el ítem III.7, *referido a los debates y puestas en común*, es el que mantiene la media de valoración más baja de todo el cuestionario 3,38.

III. La exposición teórica del trabajo	N	Media	Desv. típ.
III.1. Claridad y soltura en la comunicación a la clase (habilidad para comunicar)	34	3,71	,719
III.2. Adecuación del apoyo en la exposición con medios audiovisuales	34	4,38	,652
III.3. Fluidez y productividad de los debates que se han originado como consecuencia de la crítica	34	3,47	,896
III.4. La calidad y el aprovechamiento de la información facilitada al grupo de la clase sobre el contenido desarrollado	34	4,26	,567
III.5. La adecuación de los contenidos al problema o situación problemática planteada	34	4,18	,758
III.6. Utilidad de la información facilitada para la aplicación práctica en el campo de la Educación Física	34	4,47	,615
III.7. Debates y puesta en común	34	3,38	,697
Promedio		3,98	0,70

Tabla N° 3.21 Resultados III: La exposición teórica del trabajo.

Apreciamos en el gráfico N° 3.10, en el que se muestran los porcentajes, las valoraciones positivas que, presentan los estudiantes sobre la exposición teórica del trabajo realizado. Señalamos, dentro del análisis de frecuencia realizado, que los ítems III.1 “*Claridad y soltura en la comunicación a la clase*”, III.3 “*Fluidez y productividad de los debates que se han originado como consecuencia de la crítica*”, III.4 “*La calidad y el aprovechamiento de la información facilitada al grupo de la clase sobre el contenido desarrollado*”, III.5 “*La adecuación de los contenidos al problema o situación problemática planteada*” y III.6 “*Utilidad de la información facilitada para la aplicación práctica en el campo de la Educación Física*” de esta parte del cuestionario, mantienen porcentajes altos (sobre el 41,20 %) en la alternativa de respuesta de “bueno”. Destacamos la valoración de los estudiantes al ítem III.2, que relata el apoyo de las técnicas audiovisuales para la exposición teórica con porcentajes de 47,10% sobre la alternativa de respuesta de “muy bueno”. Sin embargo, el ítem

III.7, referido a los debates y puestas en común, presenta un porcentaje de 64,70% en la alternativa de respuesta de “aceptable”

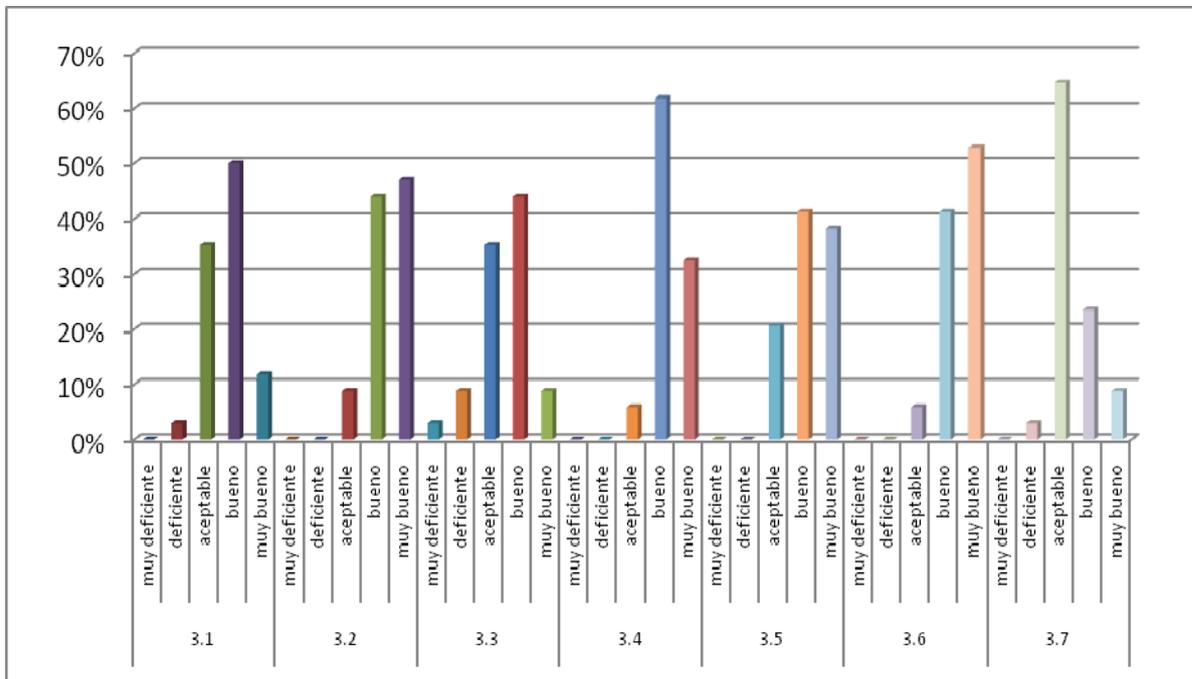


Gráfico N° 3.10. Distribución porcentual de los resultados III: *La exposición teórica de trabajo.*

4.2.1.4 IV. Exposición práctica del trabajo grupal

Los resultados de las valoraciones de los estudiantes sobre la exposición práctica del trabajo grupal. (Tabla N° 3.22), destacamos, de acuerdo a los datos obtenidos, una buena valoración en general con un promedio de 4,08.

El ítem mejor valorado es el IV.3, que alude a la utilidad práctica del tema desarrollado, con una media de 4,56. Como el ítem menos valorado es el 4.4 con una media de 3,74, que contempla al debate y a la puesta en común.

IV. Exposición práctica del trabajo grupal	N	Media	Desv. típ.
IV.1. Las actividades desarrolladas eran acordes con los objetivos y los contenidos que se pretendían	34	4,21	0,770
IV.2. La intervención didáctica mediante la presentación, la organización y el desarrollo de las actividades manifiesta cierta autonomía, desenvolvimiento y confianza en las habilidades como docente	34	3,82	0,758
IV.3. Lo desarrollado en la práctica tiene utilidad para una aplicación posterior en el desarrollo profesional en la escuela	34	4,56	0,613
IV.4. Debates y puesta en común	34	3,74	0,790
Promedio		4,08	0,73

Tabla N° 3.22. Resultados IV: *Exposición práctica.*

Se hace notar en el gráfico N° 3.11, las valoraciones positivas que, de manera general, mantienen los estudiantes sobre los aspectos que incluimos en la exposición práctica del trabajo grupal. Resaltamos de este análisis de frecuencia que, el ítem IV.3 “*Lo desarrollado en la práctica tiene utilidad para una aplicación posterior en el desarrollo profesional en la escuela*”, mantiene un porcentaje de 61,80 % en la alternativa de respuesta de “muy bueno”, mientras que en los otros tres ítems, sus frecuencias de valoración se encuentran más distribuidas entre las alternativas de respuesta de “aceptable”, “bueno” y “muy bueno”

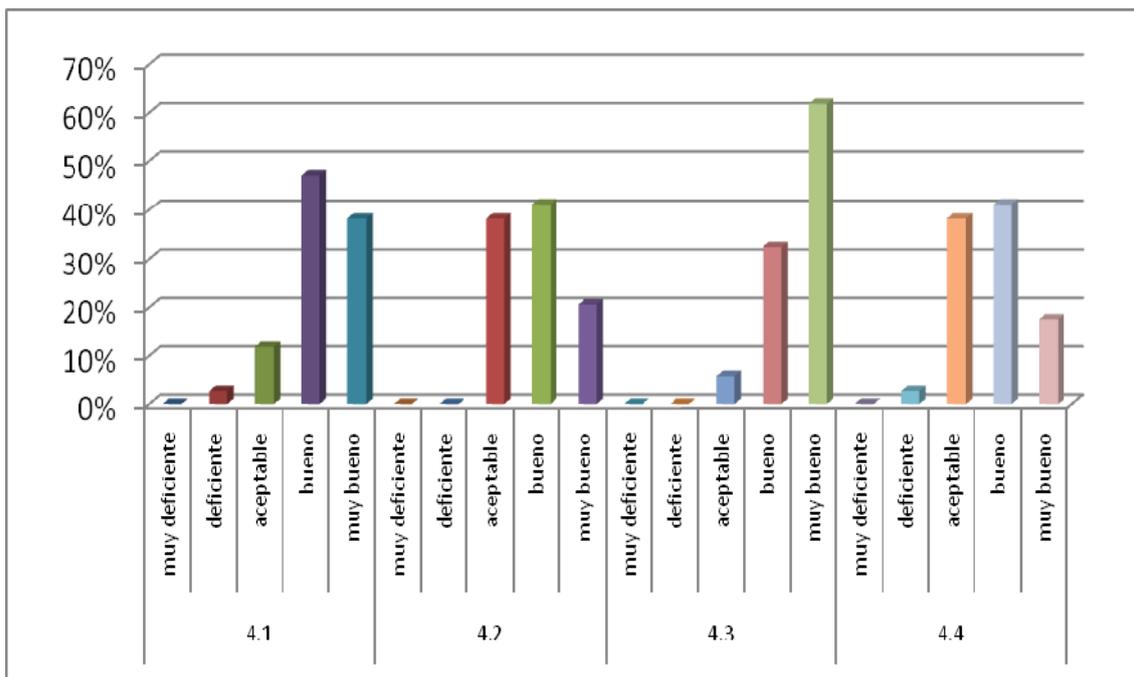


Gráfico N° 3.11. Distribución porcentual de los resultados III: *Exposición práctica*.

4.2.1.5 V. Visualización audiovisual de las exposiciones y valoración grupal

En este apartado del cuestionario referido a la visualización audiovisual de las exposiciones prácticas y la valoración del grupo, los resultados descriptivos muestra la mejor valoración por parte de los estudiantes de todas las variables del trabajo grupal, con una media general de 4,40 en los tres ítems que los componen (Tabla N° 3.23).

Se destaca de esta parte del análisis, el ítem V.3 como el mejor valorado de todo el cuestionario, con una media de 4,68 que se refiere a la valoración por parte del grupo de la experiencia realizada y su utilidad para el posterior desarrollo profesional.

V. Visualización audiovisual de las exposiciones y valoración grupal	N	Media	Desv. tip.
V.1. La aportación de la visualización de la grabación audiovisual de la exposición teórica y de la propuesta práctica	34	4,24	0,699
V.2. La visualización y el análisis del vídeo junto a las críticas y al análisis de las exposiciones teóricas y prácticas, permiten obtener unas conclusiones del trabajo grupal	34	4,29	0,799
V.3. Valoración por parte del grupo de la experiencia realizada en cuanto al proceso de aprendizaje y utilidad para el posterior desarrollo profesional	34	4,68	0,535
Promedio		4,40	0,68

Tabla Nº 3.23. Resultados V: Visualización audiovisual de las exposiciones y valoración grupal.

El gráfico Nº 3.12, muestra los porcentajes que se pueden vislumbrar de manera general, las valoraciones positivas realizadas por los estudiantes sobre esta parte de evaluación en el trabajo grupal. En este análisis de frecuencias en los ítems V.1” *La aportación de la visualización de la grabación audiovisual de la exposición teórica y de la propuesta práctica*” y V.2 “*La visualización y el análisis del vídeo junto a las críticas y al análisis de las exposiciones teóricas y prácticas, permiten obtener unas conclusiones del trabajo grupal*”, nos encontramos porcentajes por encima de 47,10% en la alternativa de respuesta de “bueno”. También, el análisis nos representa la buena valoración del ítem V.3 “*Valoración por parte del grupo de la experiencia realizada en cuanto al proceso de aprendizaje y utilidad para el posterior desarrollo profesional*”, que muestra un porcentaje de 70,60% en la alternativa de respuesta de “muy bueno”.

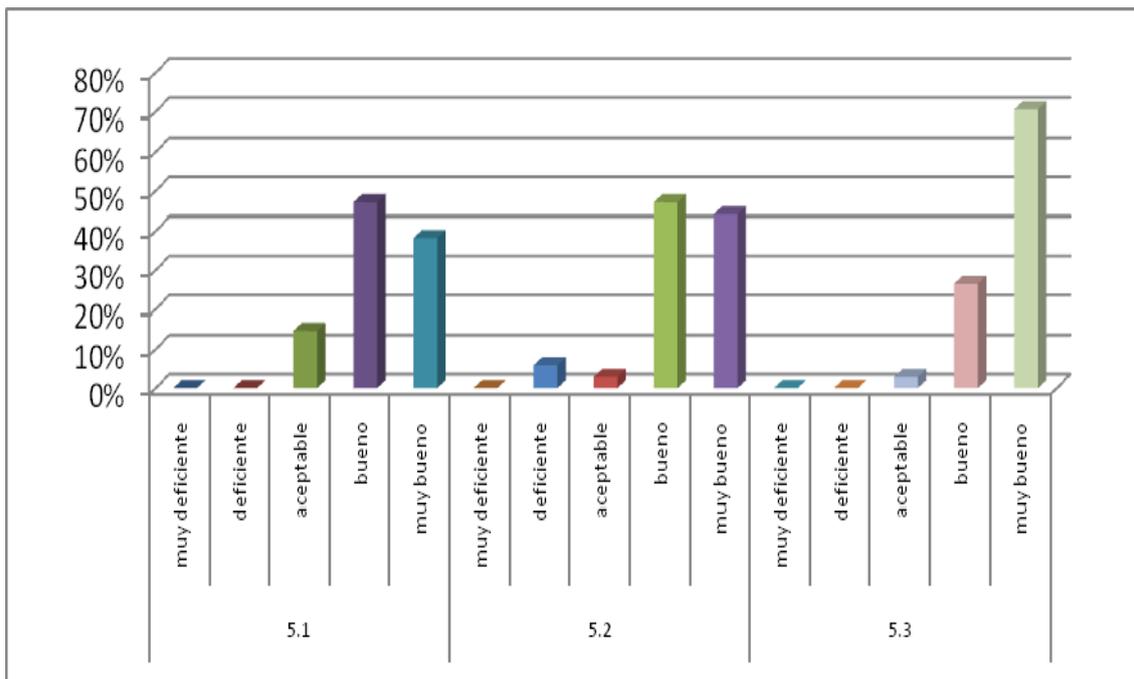


Gráfico N° 3.12. Distribución porcentual de los resultados III: *Visualización audiovisual de las exposiciones y valoración grupal.*

4.2.1.6 VI. *Presentación del documento o informe final del trabajo grupal*

Como podemos apreciar en la tabla N° 3.24, los resultados descriptivos, al igual que sucede en los anteriores apartados, muestran una buena valoración de forma general en los diferentes ítems que componen este apartado, con una media general de 4,18.

Se matiza dentro de esta parte del cuestionario, el ítem VI.6, que menciona a *entregar el trabajo en el plazo indicado*, como el que mantiene las valoraciones más bajas con una media de 3,79. Sin embargo, en los otros ítems, mantienen una mejor valoración con una media por encima de 4,09.

VI. Presentación del documento o informe final del trabajo grupal:	N	Media	Desv. típ.
VI.1. El trabajo se presenta ordenado y bien estructurado	34	4,38	0,604
VI.2. Utilizan diversas fuentes de información para elaborar el marco teórico y la propuesta práctica	34	4,38	0,779
VI.3. Emplean las referencias de los autores de manera adecuada y según las directrices dadas	34	4,09	0,830
VI.4. Ponen las referencias bibliográficas correctamente llegando a citarlas al final, en el apartado de referencias bibliográficas	34	4,21	0,880
VI.5. Calidad del trabajo y del documento elaborado	34	4,24	0,431
VI.6. Han entregado el trabajo en los plazos indicado	34	3,79	1,008
Promedio		4,18	0,75

Tabla N° 3.24. Resultados VI: Presentación del documento o informe final del trabajo grupal.

Sobre la presentación de esta variable el gráfico N° 3.13 nos presenta al igual que en los distintos apartados del cuestionario valoraciones positivas por parte de los estudiantes. Sin embargo consideramos importante destacar de acuerdo al análisis de frecuencia que los ítems VI.1 *“El trabajo se presenta ordenado y bien estructurado”*, VI.3 *“Emplean las referencias de los autores de manera adecuada y según las directrices dadas”* y VI.5 *“Calidad del trabajo y del documento elaborado”*, indican porcentajes altos (por encima de 41,20%) en la alternativa de respuesta de “bueno”, mientras que los ítems VI.2 *“Utilizan diversas fuentes de información para elaborar el marco teórico y la propuesta práctica”* y VI.4 *“Ponen las referencias bibliográficas correctamente llegando a citarlas al final, en el apartado de referencias bibliográficas”* la alternativa de respuesta de muy bueno indican porcentajes por encima de 55.90%.

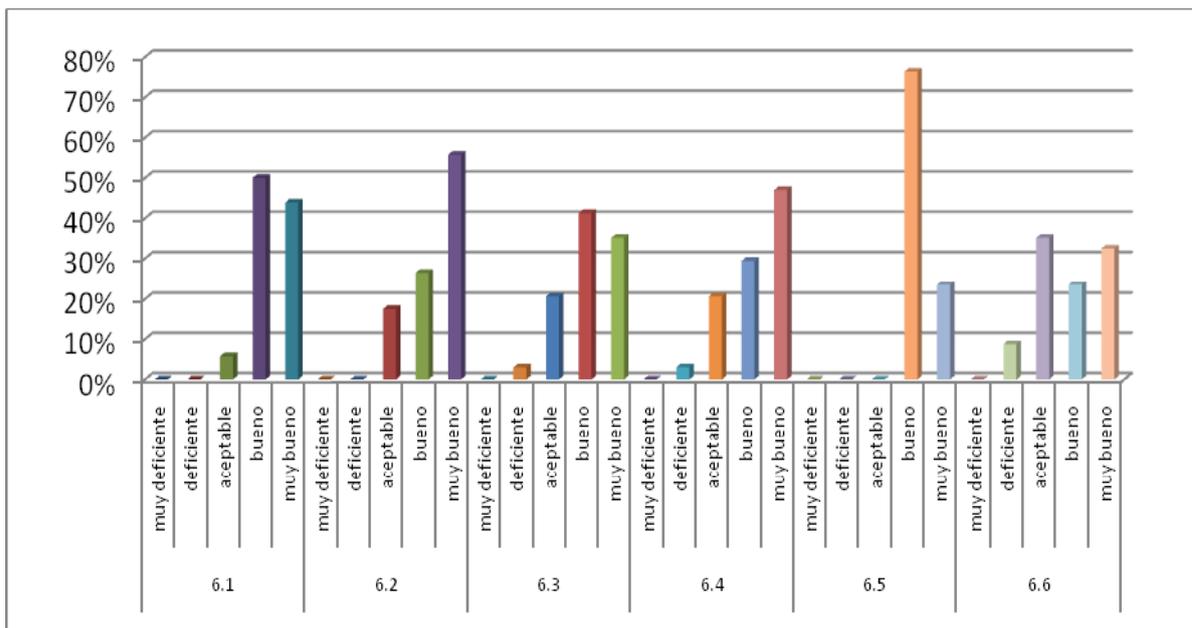


Gráfico N° 3.13. Distribución porcentual de los resultados VI: *Presentación del documento o informe final del trabajo grupal.*

4.2.1.7 VII. Valoración final del trabajo en grupo

El análisis descriptivo sobre la valoración global del trabajo en grupo muestra una media de 4,24 en los resultados obtenidos Tabla N° 3.25. Por lo que podemos decir que es una estrategia metodológica muy bien valorada.

Finalmente, se puede distinguir en el gráfico N° 3.14 que, de acuerdo al análisis de frecuencia, un 70,60% de los estudiantes consideran “bueno” el trabajar de forma grupal y, un 26,50%, opina que fue “muy bueno” el trabajar en grupo durante la asignatura. Lo que se deriva, según los resultados, en una valoración positiva por parte de los estudiantes sobre esta forma de trabajar.

Valoración final del trabajo en grupo	N	Media	Desv. típ.
En su globalidad el trabajo ha sido	34	4,24	,496

Tabla N° 3.25. Resultados VI: valoración final del trabajo en grupo.

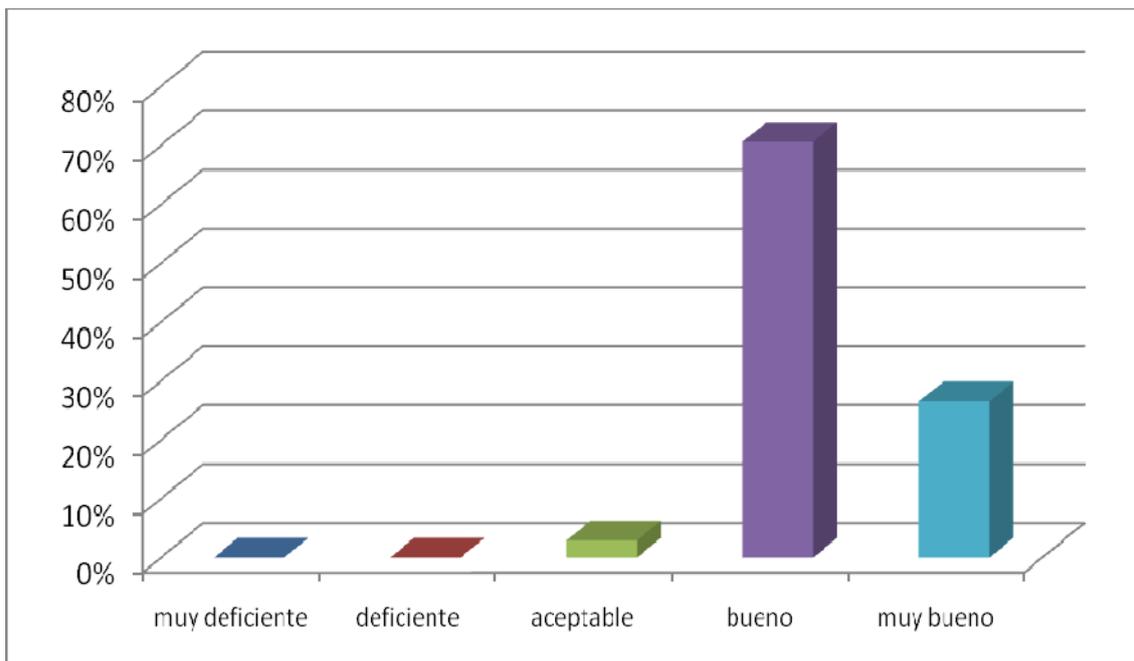


Gráfico N° 3.14 Distribución porcentual de los resultados VII: *valoración final del trabajo en grupo.*

4.2.2 Análisis de coeficientes de correlación y regresión múltiple

Con el fin de estudiar las posibles relaciones entre varias variables independientes (predictivas y explicativas) y la variable dependiente de trabajo grupal, se utilizó la técnica de regresión múltiple. La totalidad de las variables predictivas se combinan para poder formar una ecuación de predicción de regresión múltiple. Para la comprensión abstracta de este concepto utilizamos su descripción en la tabla N° 3.26

Preparación del trabajo (PT)
Trabajo colaborativo entre miembros (TC)
Exposición Teórica del trabajo (ET)
Exposición practica del trabajo (EP)
Visualización audiovisual de las exposiciones y valoración grupal (VA y VG)
Presentación del documento o informe final del trabajo grupal (PDF)
Valoración final del trabajo (VF)
Trabajo grupal = (PT) + (TC) + (ET) + (EP) + (VA y VG) + (PDF) + (VF)

Tabla N° 3.26. Ecuación de predicción de regresión múltiple.

Con el objeto de lograr una puntuación sobre la valoración de la estrategia metodológica, se le adjudicó a cada variable un coeficiente de regresión para determinar la contribución de cada factor a la predicción sobre el trabajo grupal. El análisis estadístico se realizó utilizando el programa SPSS 15.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA).

Por ello, para esta parte cuantitativa del CETG, se realizó un *análisis de regresión múltiple* con el fin de examinar más a fondo las relaciones entre las siete variables predictivas objeto de nuestro estudio. Las siete variables incluidas en el análisis de regresión por el método de pasos sucesivos (stepwise) fueron las siguientes: Preparación del Trabajo (PT), Trabajo Colaborativo entre miembros (TC), Exposición Teórica del trabajo (ET), Exposición Practica del trabajo (EP), Visualización Audiovisual de las Exposiciones y Valoración grupal (VA y VG), Presentación del Documento o informe final del trabajo grupal (PDF) y la Valoración final del Trabajo (VF).

En la tabla N° 3.27 se expone un resumen de los resultados de la regresión múltiple mediante pasos sucesivos (stepwise) incluidos los pesos estadísticos de las variables explicadas en la ecuación (B), la precisión estimada del coeficiente S.E. β ., el Coeficiente de correlación (R), Coeficiente

de correlación múltiple (R cuadrado), el ajuste de coeficiente de correlación múltiple (R cuadrado corregida) y los cambios en F en cada paso.

	B	S.E. β	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Cambio F
Preparación del trabajo (PT)	,256	,000	,829	,688	,678	70,461
Trabajo colaborativo entre miembros (TC)	,351	,000	,920	,846	,836	31,741
Exposición Teórica del trabajo (ET)	,257	,000	,979	,958	,953	79,423
Exposición practica del trabajo (EP)	,165	,000	,988	,976	,973	22,884
Visualización audiovisual de las exposiciones y valoración grupal (VAyVG)	,121	,000	,996	,992	,990	52,647
Presentación del documento o informe final del trabajo grupal (PDF)	,097	,000	,998	,997	,996	42,756
Valoración final del trabajo (VF)	,065	,000	,999	,998	,998	23,235
Solución final del modelo.			,999	,998	,998	23,235

B peso estadístico de las variables explicadas en la ecuación. S.E. β precisión estimada del coeficiente. Coeficiente de correlación (R). Coeficiente de correlación múltiple (R cuadrado). Ajuste de coeficiente de correlación múltiple (R cuadrado corregida) y los cambios en F en cada paso.

Tabla N° 3.27. Análisis de regresión múltiple por el método de pasos sucesivos (stepwise) para la relación entre las variables predictivas, explicativas y la variable dependiente de trabajo grupal.

Los resultados del análisis de regresión múltiple demuestran que el trabajo en grupo, comparando directamente los pesos β eta, obtenemos que la mayor contribución a la variable dependiente se observa en la variable “Trabajo colaborativo entre miembros” (TC) $\beta=0.351$, seguido por las variables “Preparación del trabajo” (PT) y “Exposición Teórica del trabajo” (ET), con $\beta=0.256$ y $\beta=0.257$ respectivamente. La solución final del modelo, muestra un efecto combinado de las variables explicativas en términos de predicción sobre

el trabajo grupal del 99% ($R^2 = 0,998$). En este modelo final, se muestra que el trabajo grupal se puede predecir principalmente con tres variables: “Preparación del Trabajo” (PT), que explica el 68% de la varianza, el “Trabajo Colaborativo entre miembros” (TC) que explica el 16% y la “Exposición Teórica del trabajo” (ET) que explica el 11%. El resto de las variables explican un porcentaje muy bajo de la varianza y, por tanto, tienen poco peso.

Igualmente, se analizaron *los coeficientes de correlación* para calcular las relaciones estadísticas entre el trabajo grupal y las variables predictivas propuestas en la investigación. La tabla N° 3.28 muestra los resultados de los coeficientes de correlación entre las siete variables. Como se puede comprobar, se encontraron correlaciones altas, positivas y estadísticamente significativas de todas las variables analizadas y el trabajo grupal, lo que indica una buena percepción de los estudiantes ante este tipo de metodología.

Variables	Trabajo Grupal
Preparación del Trabajo (PT)	,768(**)
Trabajo Colaborativo entre miembros (TC)	,736(**)
Exposición Teórica del trabajo (ET)	,821(**)
Exposición Práctica del trabajo (EP)	,751(**)
Visualización Audiovisual de las Exposiciones y Valoración grupal (VAyVG)	,751(**)
Presentación del Documento o informe final del trabajo grupal (PDF)	,635(**)
Valoración final del Trabajo (VF)	,829(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01.

* La correlación es significativa al nivel 0,05.

Tabla N° 3.28 Coeficientes de correlación no paramétrica.

4.2.3 Análisis de los resultados cualitativos del CETG

Para el análisis de los resultados, desde una configuración cualitativa, hemos partido de la cantidad de datos en forma de texto obtenidos a partir de preguntas abiertas que han sido incluidas en la encuesta. Una vez obtenido los datos, se ordenó toda la información en un solo texto, a la cual se le dio lectura estableciéndose diversos niveles progresivos de reducción y estructuración teórica de la información mediante la construcción de las categorías y el establecimiento de los códigos de las mismas. Una vez que fueron revisados los textos (análisis del contenido) y reformuladas las categorías previamente definidas con respecto al objeto de estudio, se procedió a la identificación de categorías relevantes para el estudio, que nos han permitido interpretar y establecer las teorías.

En la tabla N° 3.29, hemos expuestos las categorías y la definición de cada una de ellas

PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTE	
CATEGORÍAS	CONCEPTOS
Relación emocional y comunicación (REC)	Se refiere en este caso a las diferentes situaciones que se dan debido a la relación que existe entre dos o más personas que integran el grupo de trabajo
<i>Responsabilidad individual (RI)</i>	En esta categoría nos referimos al esfuerzo del estudiante por cumplir con las obligaciones que le son asignadas por parte del grupo
Desarrollo de habilidades (DH)	Se hace referencia en esta categoría al fortalecimiento o la mejora a capacidades y habilidades inherentes del trabajo grupal

Tabla N° 3.29. Categorías que integran la percepción del estudiante sobre el trabajo en grupo.

En el análisis de los datos cualitativos destacamos tres aspectos principalmente relevantes, según la percepción de los estudiantes sobre el trabajo en grupo. Estos factores están directamente relacionados con la estrategia metodológica de trabajo en grupo y son: a) relación emocional y comunicación (REC), b) responsabilidad individual (RI) y c) desarrollo de habilidades (DH).

4.2.3.1 *Relación emocional y comunicación (REC)*

Varios grupos consideraron importante la relación emocional que se dio entre los integrantes del grupo de trabajo durante la aplicación de la estrategia metodológica. Mencionan que, en todo momento, no solo existió buena comunicación y participación de todos en la dinámica de grupo, sino que también la hubo en la integración de los diferentes enfoques y puntos de vista; entendiendo que, cada integrante del grupo, distingue claramente la relación con los demás compañeros y que no es individualmente como se logrará el éxito si no más bien en conjunto.

“Entendimos que para mantener la capacidad del trabajo en grupo, debemos ser flexibles ante lo que piensen los demás y anteponer los intereses del grupo a los personales” (Grupo N° 19)

Igualmente, los sujetos manifiestan las relaciones emocionales entre los integrantes del grupo a través de lo que la dinámica de trabajar en grupo implica de manera continua y directamente con los demás compañeros. Los estudiantes perciben que es una mejora en la comunicación y relación entre los distintos componentes del grupo y aportando cada uno sus ideas que se favorecerá la complementación del proyecto grupal.

“Ha sido una experiencia muy positiva, ya que hemos sido un grupo muy distinto entre los componentes, y cada uno aportaba siempre una versión diferente de la que los demás teníamos” (grupo N°18b)

Igualmente, encuentran importante que exista cierto nivel de conexión entre los que conforman el grupo de trabajo, porque consideran que este nexo de unión entre integrantes conlleva a un impacto positivo sobre los resultados del trabajo grupal.

“No es lo mismo trabajar en un grupo formado precipitadamente sin conocerse apenas, que trabajar con personas que comparten la misma forma de pensar y/o actuar” (grupo N°3)

4.2.4 Responsabilidad individual (RI)

Hay algunas manifestaciones sobre la dificultad para reunirse para elaborar el proyecto de trabajo, aduciendo la falta de tiempo o a la coordinación de los horarios, bien por otro tipo de actividades o por solapamientos de horarios con otras asignaturas. A pesar de ello, los integrantes lograron solventar sus dificultades, lo que nos indica una asunción de responsabilidades por parte de ellos.

“Debido a las ocupaciones o coincidencias de cada miembro del grupo nos ha sido complicado quedar..., aunque con todas las dificultades encontradas, el número de reuniones grupales para elaborar el trabajo ha sido muy numeroso.” (Grupo N° 8b)

Para que el grupo logre sus objetivos es primordial la responsabilidad individual de todos y cada uno de los miembros del grupo.

“Hemos tomado en cuenta aspectos de implicación, no huir de las responsabilidades y mostrar interés por el trabajo, cada quien se ha hecho responsable por la calidad y el rigor en la preparación, exposición y evaluación del trabajo” (Grupo N°2)

Son de la opinión que la aplicación de este tipo de metodología contribuye a que todos los compañeros aprendan a ser responsables, a no ser

indiferentes y participar activamente en el desarrollo del proyecto, involucrándose directamente en el proceso de aprendizaje.

4.2.4.1 Desarrollo de habilidades (DH).

Exponen que durante el desarrollo del trabajo grupal se vieron mejoradas sus capacidades, habilidades y destrezas, referidas en este caso a habilidades directamente relacionadas con pequeños grupos, aspecto a tener en cuenta por tratarse de estudiantes de primer año.

“Supone un reto a la hora de expresar opiniones, formas de actuar y formas de pensar. El simple hecho de debatir de manera solidaria entre los miembros del grupo nos refuerza a la hora de adquirir conocimientos, asimilarlos de forma clara y de ser capaces de reproducirlos y llevarlos a la práctica de forma sencilla. En definitiva estamos muy satisfechos con la construcción final que hemos conseguido de nuestro trabajo y además nos puede ser muy útil para tenerlo en cuenta en nuestro futuro” (GrupoNº5).

Hay una coincidencia en indicar que lo más provechoso de haber utilizado la estrategia de trabajo en grupo fue que, durante la exposición del proyecto, tuvieron la oportunidad de fortalecer la interpretación realista y útil de lo que teóricamente se había estudiado durante el proceso de estructuración del proyecto.

“Nuestra exposición tanto práctica como teórica nos es de mucha utilidad en un futuro como docentes,... ya que la información la hemos buscado en muchas fuentes, con diversos puntos de vista sobre nuestro tema... Nos hemos esforzado en este trabajo más que en cualquier otro, por la razón de que es bueno para saber cómo debemos impartir una clase” (Grupo16b)

En definitiva, los estudiantes manifiestan que con la aplicación de esta metodología han logrado acercarse a la realidad de lo que será en un futuro su

desarrollo profesional, además les permitió una primera visión de lo que puedan ser los acontecimientos del aula.

4.3 Resultados extraídos del análisis de contenido del portfolio de los estudiantes

Las categorías se elaboraron inductivamente a partir de los datos obtenidos. Al examinar el total de la información obtenida en el portfolio de los estudiantes, se indagó sobre un tópico capaz de cubrir cada unidad y que generara a la vez categorías. Posteriormente se realizaron comparaciones entre los datos agrupados ya bajo un mismo tópico, lo que permitió depurar las categorías emergentes (Huber, 2001).

De esta forma, los resultados del análisis de contenido realizado a los datos obtenidos de portafolio, identificaron, según la percepción de los estudiantes, los aspectos básicamente más relevantes sobre las competencias genéricas y específicas como futuros profesionales de la docencia del área de educación física, que han adquirido durante el desarrollo de la asignatura y como principales actores de sus propios aprendizajes. Para la determinación de factores directamente relacionados con las competencias, se basó en la representación de combinaciones dinámicas de conocimiento, comprensión, habilidades y capacidades (González y Wagenaar, 2003).

Aunque se detectaron manifestaciones de diferentes competencias implícitas en los resultados obtenidos en el trabajo, solo fueron mencionadas de modo explícito las manifestadas por los estudiantes y que pudieron realmente ser correctamente caracterizadas con respecto a las competencias profesionales. Una vez establecidas las categorías, se constituyeron los códigos, pasándose posteriormente a efectuar la lectura del texto (análisis de contenido). Una vez reformuladas las categorías relevantes y definidas de acuerdo a los objetivos planteados en nuestro trabajo, se pasó a la interpretación y establecimiento de la teoría.

El gráfico N° 3.15 tiene como fin la orientación sobre las generalizaciones y conexiones realizadas en el análisis de contenido para llegar a la disposición y transformación de los datos. Igualmente se muestra la estructura general del informe, describiendo las distintas fases de reducción, y se exponen los datos organizados, mediante los cuales se extrajeron las discusiones y conclusiones de nuestro trabajo de investigación

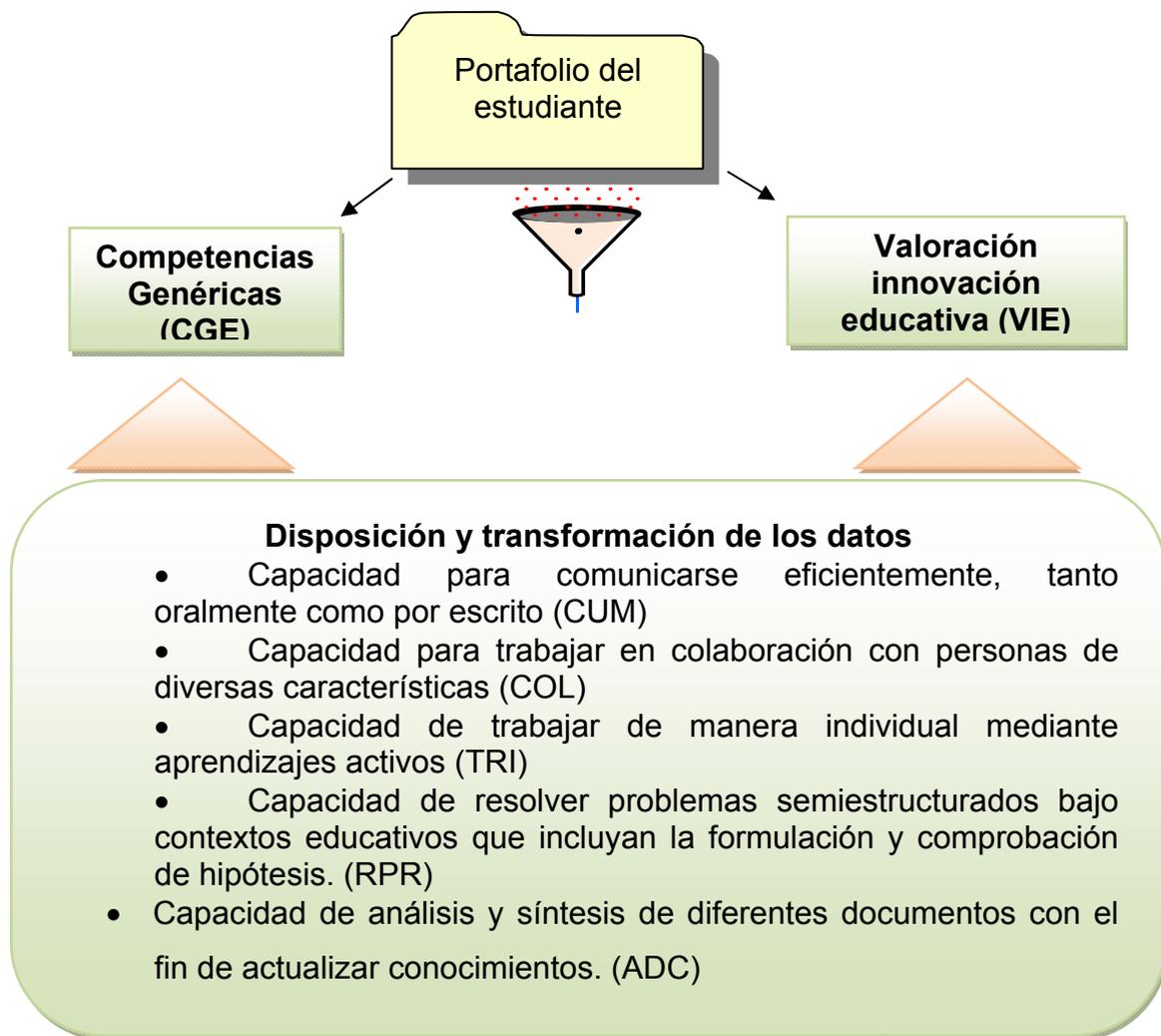


Gráfico N° 3.15. Generalizaciones y conexiones del análisis de contenido.

En el análisis de contenido del porfolio de los estudiantes resalta la separación en *dos unidades generales* que resumen el total de los datos, la

primera unidad general referida a las competencias genéricas obtenidas por los estudiantes después de aplicadas las diferentes estrategias metodológicas, estas a la vez están representadas en seis categorías amplias nombradas de la siguiente forma:

- 1) Capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito (CUM),
- 2) Capacidad para trabajar en equipo con personas de diversas características (COL).
- 3) Capacidad de trabajar de manera individual mediante aprendizajes activos (TRI).
- 4) Capacidad de resolver problemas semiestructurados bajo contextos educativos que incluyan la formulación y comprobación de hipótesis (RPR).
- 5) Capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos (ADC).
- 6) Capacidad para utilizar ordenadores personales y software sencillos para efectuar tareas simples (UOR).

En la segunda unidad general, referida a las *Ventajas y desventajas* de la innovación educativa aplicada durante el curso y que están representadas por dos categorías:

- 1) Ventajas y mejoras (VEM).
- 2) Desventajas e inconvenientes (DEI).

Finalmente, para poder dividir estas categorías amplias, se codificaron de acuerdo a los significados descubiertos sobre las diferentes metodologías, en los datos obtenidos.

4.3.1 Capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito (CUM)

Normalmente, la mayoría de los estudiantes consideran que las estrategias metodológicas del contrato del estudiante, el seminario, el portfolio y el trabajo en grupo, son muy útiles para mejorar aspectos relacionados con la comunicación. Según los argumentos que han dado los estudiantes, mejoran en aspectos tales como, el escuchar mejor a los compañeros y de manera más tolerante. También indican que con estas metodologías, se dan mayores iniciativas para el dialogo y la socialización.

“Estoy de acuerdo con la forma de clases en donde cada persona dice lo que piensa, creo que esto nos hace crecer como personas y que llena nuestros conocimientos gracias a los planteamientos de otras personas, además nos hace ser críticos, algo que veo necesario en la sociedad en la estamos inmersos.” (Sujeto N° 27)

4.3.1.1 Comunicación eficientemente mediante los seminarios

Sobre la mejora de una comunicación más afectiva en cuanto a la aplicación de los seminarios se refiere, los estudiantes mencionan que el progreso se puede notar en aspectos de gran importancia como la mejor argumentación durante sus participaciones debido a una mejor reflexión crítica. Asimismo como una mejora en la comprensión de los conceptos en general, debido a una mejora en el pensamiento crítico

“En estos debates se ha tenido una capacidad de razonamiento que ha permitido conseguir un análisis profundo y pormenorizado de los diferentes elementos de la educación física que se han debatido” (Sujeto N° 52)

Igualmente, algunos estudiantes manifestaron que, a pesar de la oportunidad que presentan los seminarios para establecer relaciones

interpersonales, no han podido del todo participar como les hubiera gustado. Un ejemplo de lo anterior se puede notar en lo manifestado por un sujeto en su portfolio.

“Respecto a los seminarios realizados, la asistencia ha sido de un gran provecho, ya que aunque no he participado 100% en los debates, en la mayor parte de las ocasiones por mi timidez, pienso que me implicado al máximo intentando en todo momento saciar aquellas inquietudes que me han ido surgiendo y a través de ello me he enriquecido.....” (Sujeto N°34)

4.3.1.2 El trabajo en grupo como medio para una comunicación eficiente

Según los estudiantes, la estrategia metodológica de trabajo en grupo propicia los procesos de comunicación mediante el intercambio de conocimientos y experiencias. Con respecto a esta cuestión, aparecen con cierta frecuencia las manifestaciones que realizan los estudiantes sobre la ayuda del trabajo en grupo.

“Como desarrollo personal y social he aprendido a mantener una buena comunicación con los integrantes del grupo y colaborar en la realización de tareas grupales, ejercicios y actividades con el resto de compañeros.....” (Sujeto N°10)

Los estudiantes tienden a darle importancia la realización de exposiciones ante los compañeros de la clase y con el reporte final de proyecto de grupo, ya que esto les ha ayudado a adquirir capacidades, habilidades y aptitudes para poder enfrentarse al grupo de clase haciendo una presentación de algún contenido de la materia. Destacan que la técnica de trabajo en grupo que se ha utilizado, facilitó que los estudiantes realizaran la exposición del proyecto final de grupo, tanto de manera teórica como de simulación de una hipotética clase de Educación Física.

“Destacar la importancia de esta metodología en la medida que permite adquirir las competencias básicas de exponer en público, defendiendo y exponiendo una serie de ideas y la capacidad de organizar, controlar y gestionar una clase de educación física, algo de vital importancia en la formación de un docente” (Sujeto 64)

4.3.1.3 La ayuda del portafolio para mejorar la comunicación escrita

Sobre la implicación en el portafolio por parte de los estudiantes como construcción activa de construcción de sus aprendizajes, lo consideran como un medio para lograr una comunicación eficiente, ya que durante la construcción de este instrumento, se mejoró principalmente la comunicación escrita, gracias a la ayuda que brinda la tener que redactar diferentes documentos. De ahí, que expongan las habilidades que van adquiriendo sobre esta cuestión.

“Nos ha costado, sobre todo la elaboración del portafolio, ya que ha sido nuevo para todos, pero sin embargo me ha ayudado a conocer mis limitaciones de escritura.....” (Sujeto 76)

4.3.1.4 Mejor comunicación entre el docente y el estudiante mediante el contrato

Con respecto a la mejora de la comunicación entre el docente y los estudiantes, el contrato ha permitido la libertad en el alumno de expresar sus necesidades y proyectos con respecto al curso. La disposición que presentó al realizar el contrato de forma oral, facilitó que la relación entre el profesor y los alumnos estuviera abierta a la comunicación y se fundamente en el respeto mutuo.

“Me parece bien la coordinación del contrato junto con la ayuda del profesor porque así sabemos concretamente lo que vamos a tener que hacer para superar la asignatura”

4.3.2 Capacidad para trabajar en colaboración con los demás compañeros (COL)

La estrategia metodológica de trabajo en grupo y la aplicación de los seminarios, han logrado la interacción entre los estudiantes, provocando diferentes conflictos personales, que enfrentaron diferentes puntos de vista sobre diversos temas, situación que según los estudiantes favoreció el proceso de enseñanza aprendizaje

“Considero importante la utilización de metodologías innovadoras y de gran interés para nosotros como estudiantes y futuros docentes, como la utilización de debates, conferencias, y trabajo en seminarios y con grupos reducidos. Porque hemos trabajado en cooperación, viendo cada uno el tema desde una perspectiva y sacando siempre algo en conclusión.” (Sujeto N° 77)

4.3.2.1 Seminario y el trabajo en colaboración

La opinión de los estudiantes sobre los seminarios aplicados durante el curso es muy positiva. Según éstos, la constante participación que demandan los debates sobre algún tema específico, les provoca un alto nivel de motivación debido a que se promueve las relaciones con los demás compañeros.

“Con los debates que resultan de los seminarios estoy de acuerdo porque así las clases no se hacen pesadas y se aprende mucho más que si el profesor estuviera todo el tiempo dando lecciones magistrales”. (Sujeto N° 89)

Sin embargo, para algunos estudiantes la aplicación de los seminarios les suscitó un problema en cuanto a la interacción entre los componentes de los grupos. En algunos casos la clase, se percibió desconcertada, lo cual dificultó la relación entre los compañeros participantes en la actividad.

Exteriorizan que la falta de conocimiento sobre el concepto de seminario puede ser un factor determinante en el desarrollo de esta estrategia metodológica.

“Estoy de acuerdo con todos los aspectos, aunque en la forma de trabajar en los seminarios no me ha convencido del todo, porque para mi parecer, veía a la clase un poco desorganizada, y sin unas ideas claras de lo que eran en sí los seminarios”. (Sujeto N° 101)

4.3.2.2 Interacción con los compañeros mediante el trabajo en grupo

Sobre los beneficios que manifiestan los estudiantes que conlleva la aplicación de la estrategia metodológica de trabajo en grupo en la mejora de la colaboración entre integrantes, los estudiantes suelen indicar que esta metodología, en todo momento, favorece mantener un buen clima de confianza y de respeto, en el cual los integrantes del grupo adquieren el valor de participar activamente en las actividades propuestas

“Como desarrollo personal y social he aprendido a colaborar en grupo, a realizar tareas grupales, ejercicios y actividades con el resto de compañeros, y he adquirido diferentes valores importantes para mi futuro desarrollo profesional. En especial, creo que es una excelente idea la de desarrollar un tema por grupos, obligando así a cooperar con los compañeros y perdiendo el miedo a actuar en público. (Sujeto N°20)”

También, sobre la participación en actividades grupales, indican que, gracias a continua interacción social que se da durante la aplicación de la estrategia, se conocen mejor a los compañeros y, a la vez, se benefician del aprendizaje de los contenidos

“Estoy de acuerdo en trabajar en grupo, porque entre cada componente hay muchas diferencias, y el hecho de llegar a un consenso sobre cómo hacer el trabajo, ya está aportando algo muy positivo a la persona. Con el grupo aprendes unos de otros y te llegas a interaccionar con gente que no conoces...” (Sujeto N° 88)

A pesar de todas las ayudas que expresan sobre el trabajo en grupo los estudiantes, encontramos que también se presentaron inconvenientes durante el desarrollo de la esta metodología. De éstas, dos son las más evidentes que revelan los estudiantes, la primera, tiene que ver con la planificación y el desarrollo de las actividades previas y el seguimiento de las mismas; así como la elaboración de los materiales necesarios, siempre adaptados al contexto al que se pretende actuar.

“No estoy de acuerdo con las exigencias a la hora de elaborar el trabajo grupal ya que no se nos ha enseñado anteriormente un método a seguir y por tanto partimos de cero” (sujetoNº77)

Otro de los aspectos que los estudiantes consideran como un conflicto en el desarrollo del trabajo en grupo, es su dificultad de puesta en marcha. Esta metodología es más complicada que la tradicional, requiere de una constante supervisión de parte del docente, que debe de ser capaz de controlar los procesos que originan la aplicación de la metodología

“Lo que se podría modificar un poco es la orientación principalmente del grupo de trabajo a la hora de organizarlo, ya que hasta que no se lleva un buen tiempo trabajando el tema, se va algo desorientado... El alumno parte con mucha inseguridad, de no saber si realmente lo que estaba trabajando lo estaba haciendo de la forma correcta por los continuos cambios. (Sujeto Nº 54)”

4.3.3 Capacidad de trabajar de manera individual mediante aprendizajes activos (TRI)

Sobre la aplicación de aprendizajes activos para trabajar de manera individual, los estudiantes consideran que el facilitarle diferentes formas y técnicas de aprendizaje, les favorece a la hora de la implicación con la materia y contribuye para el mejor aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

“Llevar a cabo un trabajo individual, como una de las opciones que se dan en la asignatura, es una buena forma de tomar compromiso con la asignatura y de mostrar mucho interés hacia ésta, a la vez te enriqueces con lo realizado en clases.....” (Sujeto N° 89)

La mayoría de los estudiantes indican que lo más atractivo de trabajar individualmente mediante aprendizajes activos, es la posibilidad que se les brinda de poder controlar por ellos mismos los aprendizajes, lo que les ayuda a ser más ingeniosos a los hora de reflexionar sobre diversos temas. Un ejemplo de esto es lo que expresa un sujeto participante en la redacción de su portfolio.

“Me gusta poder llevar la información a casa para poder reflexionar, esto me orienta mejor sobre las experiencia que mejor contribuirán a mi formación” (Sujeto N° 46).

En el desarrollo de esta estrategia metodológica, un aspecto importante que los estudiantes del curso manifiestan, que debe tomarse en cuenta y no descuidarse, es la interacción entre el profesor y alumno. En nuestro caso, los sujetos a pesar de que se les dio libertad para preguntar sobre cualquier duda o dificultad que se les presentara, en el horario semanal de tutorías, no suelen tener la cultura de hacer uso de la tutoría, por lo que tuvieron algunos problemas para el desarrollo de los trabajos y del seguimiento de la asignatura. A pesar de ello, para solventar los problemas que encuentran en las actividades autónomas y grupales, necesitan orientación sobre el modo de abordar las actividades que debían realizar.

“... Sobre todo dejar más claro todos los contenidos y actividades del trabajo autónomo.” (Sujeto N°18)

El delegar en los estudiantes la responsabilidad de sus aprendizajes, pueden causar un exceso en la carga de las tareas y actividades definidas para esta metodología. Algunos estudiantes, durante el desarrollo del curso,

percibieron una abundancia de información y muy poco tiempo para el análisis y reflexión de la materia proporcionada para su trabajo individual.

“Me ha gustado la parte de de fomentar la autonomía del alumno, aunque pienso que ha habido demasiada carga de información para la asignatura, es la asignatura con diferencia a la que más tiempo le he tenido que dedicar.” (Sujeto N°66)

4.3.3.1 Trabajar individual mediante el portfolio

Los estudiantes suelen manifestar que organizar el portfolio les suponen como beneficio poder operar de forma suficiente los diversos contenidos desarrollados con la asignatura. Por otro lado, los sujetos creen que al trasladar al documento situaciones prácticas o teóricas, ya sean buenas o malas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, las podrán mantener como referencias para tenerlas en cuenta o no en el momento en que le corresponda ponerlas en práctica.

“Creo que el portfolio está muy bien valorado debido a que es un buen trabajo y que nos va a valer en un futuro para realizar consultas y tener toda la información de la asignatura, además que ayuda al aprendizaje y asimilación de los contenidos, por todo esto me parece una gran propuesta metodológica.” (Sujeto N° 78)

Pero quizás el aspecto que los estudiantes manifiestan como más importante, es que el construir el portfolio les permitió reflexionar en todo momento sobre el propio proceso de aprendizaje que han llevado a cabo.

“...Sé que el tema del portfolio es que nosotros tengamos que reflexionar, este trabajo hace que tengamos que investigar y que aprendamos todo lo posible...” (Sujeto N° 22)

Para algunos de los estudiantes, la construcción del portfolio les causó algunos inconvenientes. En algunos casos relacionados con la estructura y

organización del mismo; mientras que para otros, el problema se encontró en el exceso de trabajo que éste les originó.

“Por otra parte sería recomendable una mayor información acerca del portafolio o al menos realizar un seguimiento continuo a lo largo del cuatrimestre” (sujeto N° 56)

“La idea del portafolio me parece bien pero considero que es una carga muy pesada de trabajo que en algunas ocasiones ha sido muy difícil de llevar.” (Sujeto N° 86)

4.3.3.2 Implicación individual del contrato

Para los estudiantes, el contrato formalizado con el profesor al inicio de curso, conlleva hacia una implicación de forma activa y personal para poder cumplir con lo pactado.

Me parece una buena idea que se les haga firmar a cada grupo un contrato puesto que así tiene unos objetivos claros en la asignatura y una forma de trabajo elegida por el mismo. (Sujeto N° 45)

4.3.4 Capacidad de resolver problemas semiestructurados bajo contextos educativos que incluyan la formulación y comprobación de hipótesis (RPR).

De acuerdo al análisis de contenido, la mayoría de los estudiantes consideran que, la utilización de las estrategias metodológicas de tutoría, el trabajo grupal y los seminarios son una forma adecuada para la resolución creativa de problemas. El estudiante piensa que la aplicación de estas estrategias metodológicas le apoya en el afrontamiento de los problemas que se le presentan durante el curso y que además no siempre poseen una única ni una clara resolución.

“...A partir de estas metodologías hemos hecho bastantes reflexiones. Y más tarde, hemos pasado a la parte práctica, acercándonos más a la realidad, siempre buscando reflexiones y llegando a una conclusión de todo lo dado” (sujeto N° 49)

4.3.4.1 La resolución de problemas mediante el trabajo grupal

La aplicación de la estrategia metodológica de trabajo grupal es considerada indispensable para los estudiantes porque según éstos, no solo les favorece en aspectos sociales sino que también le beneficia en el desarrollo cognitivo. Consideran que el hecho de participar activamente en las propuestas, les ayuda a adquirir no solo destrezas de resolución de problemas, además tienen la posibilidad de construir nuevas ideas.

“A parte de favorecer la relación con los compañeros el trabajo en grupo me ayudo a pensar y actuar como un docente, dando feedback, corrigiendo los errores, dando ejemplos. El trabajar en grupo me han aportado los conocimientos teóricos que debe saber un maestro de educación física, así como me han ayudado a reflexionar en algunos aspectos importantes en los que antes no me había parado mucho a pensar.” (Sujeto N°110)

Un aspecto que manifiestan los estudiantes, y que puede ser de interés tener en cuenta de la aplicación de esta estrategia metodológica, es el referido a la estructura organizativa de la estrategia metodológica del trabajo en grupo. Algunos estudiantes indican que para una mejor resolución de los problemas que se les presentan, los pasos a seguir durante la aplicación del trabajo en grupo deben de estar bien claros. Sobre todo cuando no se tiene el suficiente conocimiento sobre lo que significa abordar una situación problemática, desde un proceso en el que hay que establecer un proyecto, a partir de él, acometer la indagación y elaboración de teorías educativas con un enfoque práctico (investigación/acción).

“Sinceramente nos costó bastante labor realizar el trabajo grupal ya que es nuevo para nosotras realizar una “investigación” tan profunda seleccionando la información adecuada de todo lo que teníamos y llegar a algunas conclusiones” (Sujeto N°110)

4.3.4.2 La resolución de problemas mediante la aplicación de seminarios

Consideran los estudiantes que la aplicación de las prácticas simuladas y los seminarios, como una manera de intercambiar ideas, hechos y exponer diferentes procedimientos de situaciones específicas conectadas a la vida real, les ha favorecido en el momento de tomar decisiones con respecto a las soluciones planteadas por los demás compañeros.

“Las conferencias, debates, artículos, trabajos, teoría y especialmente las prácticas y en los seminarios, nos han hecho capaces de resolver problemas y conflictos de una forma eficaz, ya que éstas son las circunstancias y situaciones que vamos a experimentar en un futuro.....” (Sujeto N°90)

4.3.4.3 Colaboración de la tutoría para la resolución de problemas

Los estudiantes consideran que la tutoría les favoreció en el desarrollo de diferentes habilidades que en algún momento le parecieron complejas (resolución de problemas). En este caso, apoyándose en esta estrategia metodológica, los estudiantes buscaron, seleccionaron, organizaron y valoraron información útil para el desarrollo de los contenidos del curso. Además, declaran que, gracias a la tutoría, les fue más fácil la aplicación de algunas situaciones que hasta el momento eran nuevas para ellos

“Realizamos también durante el curso, varias tutorías con el profesor, que nos ayudó a guiar las actividades y nos dio información de donde podíamos sacar información para la realización de los trabajos, la verdad que fue en cierta medida un punto de apoyo ya que estábamos perdidas y no sabíamos muy bien por donde comenzar.”(Sujeto N° 77)

4.3.5 Capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos (ADC)

Sobre la actualización y el desarrollo de las habilidades de análisis y síntesis, aspectos relacionados con las capacidades intelectuales, los estudiantes consideran que las estrategias metodológicas de trabajo en grupo, seminario, portfolio y tutoría son las que más podrían favorecer su adquisición.

“El tipo de metodología es esencial para el aprendizaje de las competencias del docente, hay muchos tipos de metodologías y nosotros debemos entender que se debe seleccionar la más adecuada y eficaz para cada situación de aprendizaje,” (Sujeto N° 108)

4.3.5.1 El trabajo en grupo y su colaboración al análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos

La parte de la metodología de trabajo en grupo tuvo como base desarrollar un contenido específico del curso a través de una situación problemática definida previamente, los estudiantes estiman que les ha beneficiado para desarrollar su capacidad de analizar, sintetizar y a la vez actualizarse. El papel activo del grupo fue fundamental para logra diferentes contraste y valoraciones de las opiniones de los demás compañeros sobre el tema asignado, lo que les resultó una comprensión más profunda de los contenidos del curso.

“La cantidad de información que hemos tenido que manejar y buscar en libros, revistas, Internet, etc., sobre el tema asignado, me ha hecho verlo de una forma más profunda y de una forma interesante” (Sujeto N° 30)

4.3.5.2 *La aplicación de seminarios para de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos*

Los estudiantes creen que durante la aplicación de los seminarios, la parte de análisis, síntesis y actualización de un determinado contenido, se vieron enteramente favorecidas. Principalmente por el constante análisis de textos, el continuo debate sobre temas actuales y las diferentes visitas de especialistas en temas de Educación Física. Como ejemplos de lo que opina los estudiantes de los seminarios, podemos resaltar:

“Los debates que se han originado en el seminario me han parecido muy apropiados y los temas a tratar muy interesantes. Y, en cuanto a las conferencias, tengo que decir que he aprendido mucho y que si yo fuese la profesora no dejaría de prepararlas y organizarlas.”
(Sujeto N° 17)

“Lo que más interesante y enriquecedor me ha parecido de la asignatura son las diferentes conferencias y seminarios con los profesionales de la EF. Tal vez sea porque, quizás algún día, aspiremos a ser como ellos y por eso me atraen tanto.” (Sujeto N° 91)

4.3.5.3 *Análisis y actualización de conocimientos mediante la tutoría*

Mediante las opiniones de los estudiantes, pudimos destacar que la tutoría les favorece en el desarrollo de habilidades y en los aprendizajes de tipo académico. Igualmente, indican que las consulta durante la tutoría les ha ayudado a mejorar en diferentes aspectos, algunos referidos a la comprensión de ciertos conceptos que explica el profesor, y que son esenciales en el campo de la Educación Física, otros orientados hacia una mejor forma de comprender y resumir la información obtenida mediante textos.

“...Después de la tutoría y con información suficiente, las cuatro quedamos en mi casa varias tardes después de clase, para poner el

tema en común y tomar la información que nos parecía más relevante”.
(Sujeto N° 54)

“El profesor, nos corrigió aquello que creyó oportuno durante la tutoría y nos dio varias referencias para ayudarnos a concluir nuestros trabajos”. (Sujeto N° 48)

4.3.5.4 Análisis y síntesis de diferentes documentos actualizados dentro del portfolio

En el caso del portfolio, los estudiantes lo consideran como un documento en donde se manifiesta sus puntos de vista sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje generados durante el curso. Igualmente a relacionar los conocimientos viejos con los nuevos adquiridos, les ha favorecido la actualización de los mismos.

“En el portfolio se puede ver como el alumnado ha entendido las diferentes clases, tanto teóricas como prácticas. Además las reflexiones y búsqueda de informaciones realizadas para la construcción del portfolio me ha permitido actualizarme sobre los contenidos del curso.”
(Sujeto N° 17)

También, sobre el portfolio encontramos en el análisis de los datos, cierta sensación de que el resultado final del mismo, no muestran toda la dedicación que debería por parte de los estudiantes. Consideran que es mucho el esfuerzo que han realizado analizando los contenidos del curso y muy poca la valoración que se hace a este tipo de trabajo.

“No estoy del todo de acuerdo en la forma de valorar el resultado final del portfolio, creo que se debería premiar más a los alumnos que trabajan diariamente y que llevan el portfolio al día, ya que esto supone una dedicación de bastante tiempo diariamente a la asignatura.” (Sujeto N° 35)

4.3.6 Capacidad para utilizar ordenadores personales y software sencillos para efectuar tareas simples. (UOR)

Sobre el uso de la plataforma SWAD como estrategia metodológica, los estudiantes estiman que se trata de una herramienta importante para el apoyo a la docencia universitaria. Principalmente, por los beneficios brindados en aspectos relacionados a una mejor comunicación con los demás compañeros y el fácil acceso a toda la información utilizada durante el curso.

“...La cantidad de información que hemos tenido que manejar de la plataforma y buscar en libros, revistas, Internet, etc., nos ha ayudado para que los trabajos del curso quedaran bien” (sujeto N° 93)

“En ocasiones se ha producido una falta de entendimiento entre el profesor y gracias a utilizar la plataforma algunos compañeros me han aclarado las confusiones.”(Sujeto N° 7)

Sin embargo, los estudiantes que tuvieron dificultades en la utilización de la plataforma, fueron debido a los atrasos en el momento de colgar la información para que estuviera accesible a todos los del grupo.

“Los archivos deberían colgarse antes y no tan tarde que provoca que se acumule el trabajo....” (Sujeto N° 67)

“También destacar que a la hora de colgar los trabajos los grupos no han cooperado mucho” (Sujeto N° 12)

Otro de los aspectos que no deja de preocupar a algunos estudiantes, es el hecho de que no todos ellos tienen la misma facilidad de acceso a Internet.

“Creo que de esta manera está bien, ya que hace al alumno participe de la materia, pero veo un inconveniente para los alumnos que no tengan Internet de forma constante. Creo que la dificultad, en gran medida, el seguimiento de las clases.” (Sujeto N° 40)

4.3.7 Valoración innovación educativa (VIE)

De manera general, con respecto a la valoración de los estudiantes sobre el proceso en el cual se desarrollaron de manera sistemática diferentes estrategias metodológicas, algunos consideran en una buena disposición a dejar de trabajar de la manera tradicional. La aplicación de estas nuevas metodologías les ha parecido una buena forma de desarrollar los contenidos de la asignatura. Sin embargo, algunos muestran una preferencia a continuar trabajando como lo hacen la mayoría y como lo ha hecho durante toda su vida, con una docencia con más sencilla y previsible.

Nos podemos quedar, sin embargo, con una percepción general con respecto a la innovación educativa, que su aplicación en la asignatura Educación Física y su Didáctica I, logró motivar a los estudiantes a mantener una actitud ante los nuevos aprendizajes. Apuntalando que las actividades propuestas estaban muy relacionadas con sus intereses y de lo que espera de ellos la sociedad actual.

Para ello, vamos a exponer cuáles fueron las ventajas y mejoras que apreciaron, al igual que las desventajas e inconvenientes.

4.3.7.1 Ventajas y mejoras (VEM)

De acuerdo a la opinión de los estudiantes sobre la innovación educativa, una de las principales ventajas que estos consideran sobre su aplicación, es la posibilidad que ésta ofrece sobre diferentes procedimientos y sistemas alternativos de evaluación. Son opciones que, según argumentan, otras metodologías tradicionales no ofrecen.

“..Sí, me parece bien, ya que no se valora únicamente el trabajo último en el examen final, sino el esfuerzo y el trabajo realizado durante todo el cuatrimestre”. (Sujeto N° 84)

“La verdad es que es difícil no estar de acuerdo ya que se nos dan muchas opciones de cómo queremos ser evaluados”. (Sujeto N° 49)

Uno de los aspectos que los estudiantes más valoran sobre la aplicación de la innovación educativa, es el aprendizaje de situaciones reales útiles para el futuro desarrollo profesional. Su aplicación permite que los estudiantes realicen diferentes situaciones reales de docencia (situaciones simuladas), en las que pueden aplicar los conocimientos que poseen, así como adquirir otros. También indican que las nuevas estrategias metodológicas, les permite poner en práctica diferentes habilidades relacionadas con los contenidos del curso que le ayudaran en la futura función como docente.

“Me ha permitido ganar más dominio y práctica a la hora de enfrentarme a una situación real...” (Sujeto N° 1)

“Creo que ha sido la parte que más me ha servido como futuro profesor y de la que más he aprendido, de hecho creo que es la única que de momento me ha enseñado algo que me pueda servir de cara al futuro.” (Sujeto N° 53)

Para muchos de los estudiantes, la aplicación de la innovación no solo se centro en la transmisión de conocimientos, sino que también les proporcionó muchas herramientas para que construyeran sus propios aprendizajes. La aplicación de estas nuevas estrategias, les da más autonomía y control de su propio aprendizaje.

“...El primer día de clase, en el cual se nos intentó dar una visión sobre el global de la asignatura, y para que nos hiciéramos una idea del trabajo que conllevaba. A partir de este día, el trabajo corre por nuestra cuenta y la mayor o menor implicación va a depender de la que le quisiéramos dar a la asignatura también.” (Sujeto N° 70)

Según los estudiantes, por medio de la innovación educativa, el alcance de los objetivos que se pretenden alcanzar, se pueden conseguir de diferentes

formas. El desarrollo de diferentes estrategias metodológica facilita la correspondencia con el grupo de objetivos planteados en la asignatura

“Esta opción te permite sumergirte en la signatura y trabajarla desde dentro, realizando documentos, leyendo documentos, realizando trabajos, prácticas, asistir a conferencias, participar en los debates, etc. y como ya he dicho antes aprender más de la asignatura.” (Sujeto N° 29)

Finalmente, algunos de los aspectos que, en menor medida, los estudiantes manifiestan como ventajas o en determinados casos como mejorías de la aplicación de la innovación educativa, son los siguientes: les ayuda a aclarar el papel de educador físico y mejora la relación entre el docente y alumno

“Creo que esa parte de la asignatura me ha ayudado a tener más claro el papel del docente y más especialmente el del profesor de educación física”. (Sujeto N° 7)

“...Me gustaría destacar que la dinámica de grupo tanto en lo que respecta al profesor y los alumnos ha sido muy buena y creo que la asignatura ha servido para establecer una relación bastante correcta entre el profesor-alumno y alumno” (Sujeto N° 10)

4.3.7.2 Desventajas e inconvenientes (DEI)

A pesar de todos los beneficios expresados por los estudiantes que proporciona la innovación educativa aplicada en la asignatura, también se detectaron que durante el análisis de contenido, apreciamos algunos inconvenientes y desventajas sobre la aplicación de las diferentes estrategias metodológicas. De éstas, la más evidentes son las relacionadas con las limitaciones de tipo temporal, ya que este tipo de metodología docente requiere de más tiempo y dedicación que las metodologías tradicionales.

“...Yo personalmente he dedicado mucho tiempo a esta asignatura, y aunque me hubiera gustado dedicarle más aun, ha sido literalmente imposible, debido a la complejidad de los horarios de la universidad.” (Sujeto N° 67)

Otro de los principales inconvenientes detectados mediante el análisis de contenido, es el relacionado con cuestiones de organización y planificación. Los estudiantes encontraron dificultades para la implantación de las estrategias metodológicas sobre todo al inicio de la asignatura

“Es demasiada organización para demasiadas tareas y contenidos, que son difíciles llevarlas al día. Luego, hay que producir modificaciones para que todo quede adaptado, y esto dificulta al desarrollo de la clase.” (Sujeto N° 45)

Con menos fuerza en el pronunciamiento de los estudiantes, aparecen algunos inconvenientes o desventajas de la innovación docente, son las mencionadas a las dificultades de comunicación entre el docente y los estudiantes.

“En ocasiones se ha producido una falta de entendimiento entre el profesor y los alumnos, que se debería mejorar para cursos posteriores, ya que da lugar a confusiones...” (Sujeto N° 72)

DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

5. CAPITULO N° 4: DISCUSIÓN E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Según Pérez (1998), esta fase es un momento privilegiado de la investigación y consiste en contrastar la información que se ha obtenido en el trabajo con la de otros investigadores y sobre lo que se ha escrito sobre el tema objeto de estudio. Con ello, lo que se pretende en este apartado es darle significado a los datos obtenidos a lo largo del proceso de investigación, originando un escrito con la propia visión del investigador, junto con aportes actualizados de otros investigadores que trabajan en los mismos tópicos de investigación. Como se observa en la figura N° 18.1, nuestro análisis se centra en conocer la valoración de los estudiantes sobre la aplicación de determinadas opciones y estrategias metodológicas y su utilidad para el desarrollo de competencias. Para ello, como se mencionó en el apartado del marco metodológico, hemos utilizado diferentes instrumentos que nos facilitaron la información relacionada con el tema.

En el actual apartado de discusión, intentamos cotejar los resultados obtenidos mediante diferentes técnicas para comprobar las las diferentes opiniones y percepciones de los estudiantes sobre la utilización de un nuevo enfoque metodológico. Es por ello, como menciona Cohen y Manion (1990), que el proceso a seguir, consiste en enfrentar las consecuencias obtenidas a

través de cada herramienta de recogida de datos entre sí, con el fin de realizar una triangulación de los datos y dotar de la mayor validez y credibilidad posible las futuras conclusiones que establecemos. Basado en lo anterior, el análisis e interpretación de la información se realizó de acuerdo a tres diferentes segmentos de los resultados extraídos en el apartado anterior y que a la vez forman parte de la estructura principal de la discusión.

- Interpretación de las percepciones que tienen los estudiantes sobre el uso del nuevo enfoque metodológico (opciones y estrategias metodológicas) y la descripción de las opiniones sobre la utilidad de ésta para el desarrollo de competencias profesionales
- El establecimiento de las diferencias producidas entre las valoraciones iniciales y las finales sobre la utilización de una nueva metodología docente que le facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Predicción de las variables que más contribuyen y la relación entre estas según los estudiantes sobre la aplicación de la metodología de trabajo grupal y las ventajas y dificultades durante su aplicación.

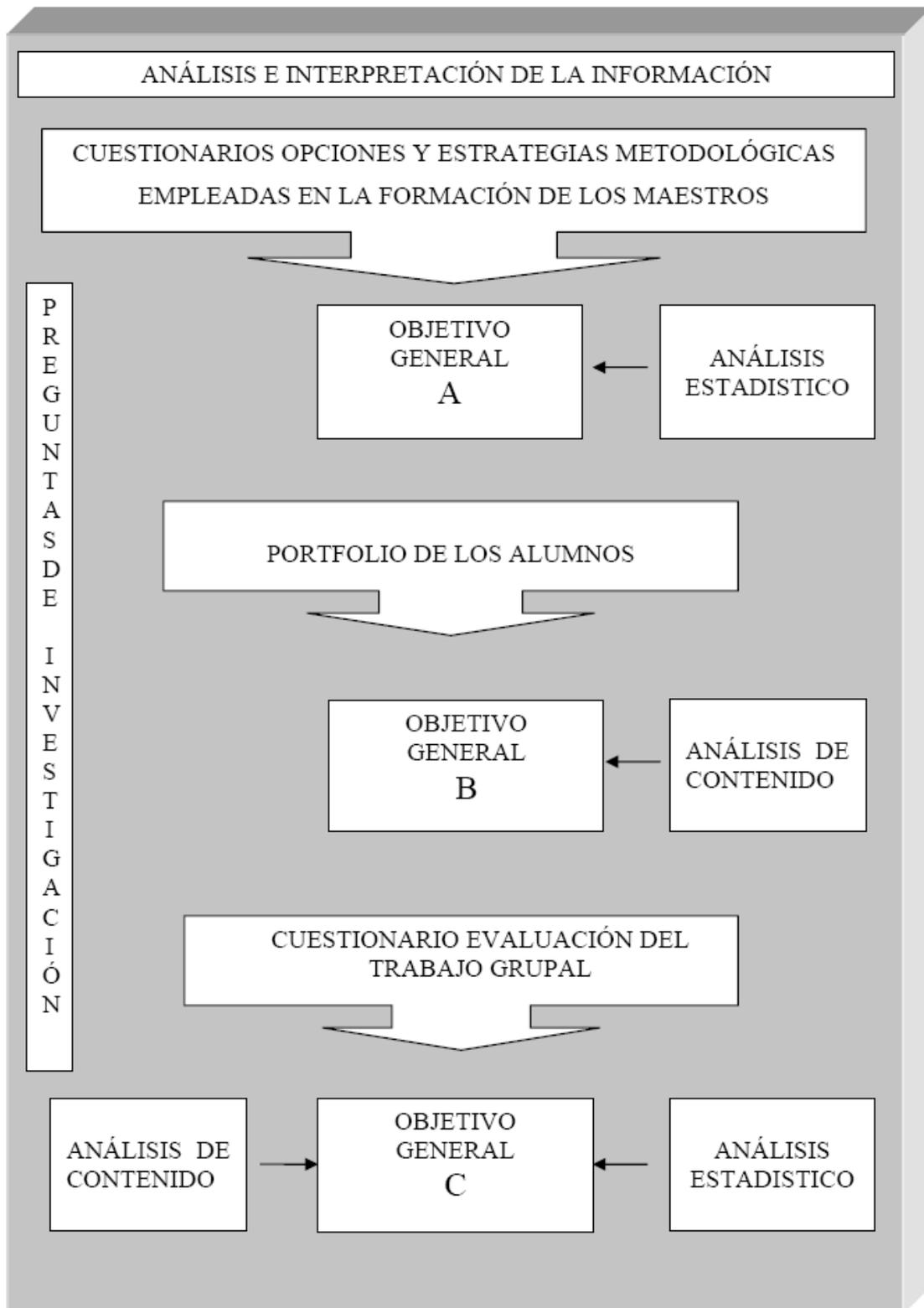


Figura N° 18.1 Proceso de análisis e interpretación de la información

5.1 Discusión sobre las opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de los maestros

La interpretación de los resultados obtenidos en el Cuestionario sobre opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de los maestros en Educación Física (COYEMMEF) se ha estructurado en siete apartados diferentes, cada uno de acuerdo a cada una de las estrategias metodológicas que comprendían las siete dimensiones o categorías del cuestionario. Las respuestas obtenidas en estas dimensiones, compuestas a su vez por diferentes indicadores, serán la principal estructura de esta parte de la discusión.

A parte del análisis descriptivo y con el fin de darle sentido a los datos conseguidos, se contrastó la información resultante de las diferencias entre expectativas y valoraciones de cada estrategia, las diferencias entre sí, y las referidas al género. Todo ello, con las teorías de otros investigadores.

5.1.1 *El contrato o compromiso del estudiante con la materia*

Para el proceso de investigación realizado y para la aplicación de esta estrategia metodológica dentro de la asignatura, los estudiantes entendieron el contrato o compromiso como un acuerdo verbal (en nuestro caso), entre el alumno y el profesor, donde se proyectó el grado de compromiso e implicación inicial del alumno, los contenidos que se espera sean adquiridos en un determinado periodo y los criterios de evaluación de ese aprendizaje.

Sobre esta estrategia, y de acuerdo a los resultados descriptivos obtenidos, nos muestra puntuaciones altas, tanto en las expectativas como en las valoraciones finales, lo que desvela una opinión positiva de los estudiantes sobre la aplicación de esta opción metodológica durante el curso. Sobre todo, resaltan que el tener establecidos inicialmente los acuerdos y criterios de evaluación, va a clarificar cómo van a ser valorados, lo que puede suponer una

mayor motivación, entusiasmo y responsabilidad de implicarse en los aprendizajes de la asignatura.

Por otro lado, la estadística inferencial no muestra diferencias significativas al comparar las valoraciones finales con las expectativas iniciales y tampoco cuando comparamos por género.

Ahora bien, en las apreciaciones globales de las diferentes estrategias metodológicas aplicadas durante el desarrollo de la asignatura, el contrato esta muy bien valorada después de la plataforma de apoyo a la docencia y del trabajo grupal. Estas valoraciones positivas concuerdan con Williams & Williams (1999); Fahey (2000); Greenwood (2002); Greenwood & McCabe (2008), para quienes la aplicación de esta estrategia, se les ha presentado condiciones favorables para beneficiar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La utilización del contrato de aprendizaje no solo tiene buena aceptación por los estudiantes en la asignatura Educación Física y su Didáctica I, sino también en asignaturas de otras titulaciones. Tal y como demostraron Litchfield, Mata & Gray (2007), que aplicaron el contrato de aprendizaje en una clase de biología, obteniendo resultados positivos de su aplicación. Los estudiantes sentían que con esta estrategia habían aprendido mucho y con mucha motivación, además proponiendo su utilización para el futuro semestre. También McGarrell (1996), Eunitskaya y Aceres (2008), sugieren que los contratos de aprendizaje son un medio ideal para estudiantes de idiomas, porque ofrecen mayores oportunidades para guiarlos hacia el alcance de objetivos.

Finalmente, sobre los resultados obtenidos sobre esta primera dimensión, destacamos el descenso en la puntuación según el análisis descriptivo del ítem N° 1.2, parece ser que los estudiantes una vez finalizado y aplicada la metodología del contrato siguen manteniendo dudas sobre los criterios que componen el contrato y su evaluación respectiva. Sobre este punto Harris (1994), una vez realizado un estudio experimental para determinar

la eficacia del contrato de aprendizaje, concluyó que el uso de los contratos de aprendizaje debe ser cuidadosamente evaluado en términos de su propósito, el diseño y la voluntad y la capacidad del estudiante para establecer y lograr objetivos. Lobato (2006) propone, para una mejor valoración de esta metodología, una evaluación continua, a través de feed-back establecido en las sesiones de seguimiento y supervisión en las horas de tutoría, además de una autoevaluación del estudiante, preferiblemente, después de cada una de las tareas o actividades realizadas, recursos utilizados y las posibles mejoras.

5.1.2 El trabajo personal y autónomo del estudiante

Para la aplicación durante la asignatura del trabajo personal del estudiante, se tomaron en cuenta indicadores dirigidos al análisis de la práctica docente sobre el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. Los resultados de los ítems recogen las opiniones de los estudiantes de diferentes propuestas didácticas orientadas a facilitar el aprendizaje autónomo, crítico y reflexivo de los contenidos del curso y sobre sus aprendizajes.

En general, los estudiantes valoran de forma positiva la aplicación de esta opción metodológica, sobre todo asistir y participar activamente en las clases prácticas, la regularidad en las sesiones y actividades programadas que repercuten académicamente, la influencia que puede tener el trabajo individual en la evaluación de la asignatura y las posibilidades de implicarse en las diversas opciones metodológicas que emplea el profesor.

Al respecto, Correa (2007) argumenta que la implicación activa y la autonomía del estudiante en la asignatura vía tomando gran importancia, dado que permite que el currículo sea moldeado, no sólo por el mundo de los mercados de trabajos, pero también por la calidad de las experiencias curriculares de los docentes y los estudiantes. Wagener (2006), demuestra que mediante los comentarios de los alumnos durante su experiencia educativa, el potencial que deja ver el aprendizaje independiente para la asimilación de los

contenidos del curso. Whitebread, Anderson, Coltman, Page, Pasternak & Mehta (2005), muestran que los trabajos bien desarrollados, que incluyan consideraciones de autonomía en el aprendizaje, han demostrado ser eficaces en el fomento de las capacidades de aprendizaje. Gibbs (2009), por su parte, considera que el objetivo del aprendizaje autónomo como preparación para poder “ser en el mundo de cambio” tiene claras ventajas para los individuos y la sociedad.

Otro tipo de resultados presenta Margalef (2004), al revelar que durante la aplicación de una innovación educativa, en la implicación de los estudiantes han surgido dificultades en diferentes momentos y con distinta intensidad. Concluye la autora indicando que es difícil modificar las propias creencias y concepciones, cuestionar la racionalidad técnica, en la que hemos sido socializados, escapar del control y la dependencia que dificulta la autonomía del pensamiento

Se aprecian en los segundos resultados diferencias significativas entre las expectativas y valoraciones sobre diferentes aspectos del trabajo personal del estudiante. Así, *asistir a clases a escuchar las clases teóricas y escuchar las explicaciones del profesor* continua siendo un punto importante con una valoración positiva de acuerdo a las expectativas iniciales de los estudiantes. Sobre este punto Brown & Atkins (1990), justifican la utilización de las clases teóricas como modalidad de enseñanza, porque facilita el uso de métodos y estrategias didácticas que permiten a través de procedimientos no costosos, alcanzar tres objetivos fundamentales, comunes a todas las disciplinas: facilitar información a los estudiantes, promover la comprensión de conocimientos y estimular su motivación.

Otro de los aspectos con resultados significativos de acuerdo a la opinión de los alumnos, es el *dedicar tiempo a la búsqueda documental sobre temas relacionados tanto con los contenidos del curso como con algún tema complementario*. Carpio (2008) considera indispensable enseñar a los estudiantes a aprender, a buscar información nueva, a utilizarla y evaluar su

importancia, a resolver problemas profesionales nuevos, que no aparecen en los libros de texto. De Miguel (2006), argumenta que este aspecto está relacionado con el papel activo que el estudiante debe asumir, y que consiste en una serie de tareas antes, durante y después de cada lección a fin de lograr el máximo provecho de las mismas.

También, apreciamos diferencias cuando consideran importante los estudiantes *las experiencias personales desarrolladas durante la asignatura, que responden a una utilidad práctica y favorecen para una posterior inserción laboral*. En concordancia con este tema, Carpio (2008), justifica que los estudiantes necesitan destrezas metacognitivas de alto nivel y un cuerpo abstracto de teoría sobre el que desarrollarlas, de manera que puedan juzgar reflexivamente su carácter más o menos satisfactorio para afrontar problemas nuevos y la manera de desenvolverse mejor. Es, en definitiva, lo que se conoce como aprendizaje para toda la vida.

Estos individuos durante su trabajo personal y autónomo, consideran importante *preparar, exponer y debatir trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros*, es por eso que lo valoran de forma más positiva al final de la asignatura. Igualmente ocurre al contrastar los estudiantes *la importancia de las experiencias personales y de encontrar ellos las soluciones y apreciar la utilidad práctica para su futuro trabajo y para su entorno social*. Este tipo de actividades que, según Alfaro (2006), tienen como finalidad mostrar a los estudiantes cómo deben actuar, beneficia directamente en el desarrollo de competencias relativas a los conocimientos vinculados al ejercicio profesional, al desarrollo de actitudes y valores de organización personal y al desarrollo profesional. Estas técnicas, y otras similares, según creen Hiler & Paul (2006), son útiles para generar un desenvolvimiento mayor de los estudiantes en la materia, porque fomentan destrezas de escuchar activamente y logran que más individuos participen en discusiones de clase.

Los estudiantes también aprenden a *preparar, exponer y debatir temas en clase*, lo que les lleva a la capacidad de analizar y sintetizar los puntos de

vista de los demás. Para Hiler & Paul (2006), cuando los estudiantes expresan y justifican sus propias opiniones y aprenden a responder con empatía a las ideas de los demás, están comenzando a usar algunas de las habilidades más importantes que requiere el pensamiento crítico.

El último aspecto valorado positivamente, es el relacionado con el *seguimiento académico y la evaluación final los estudiantes que suelen asistir regularmente a todas las actividades programadas en la asignatura*, no sólo para aprobar o pasar un examen, sino que se muestra motivado para lograr un aprendizaje duradero y profundo. Alvarez, (2007), durante la aplicación de un proyecto de innovación encontró igualmente cambios manifestados por los estudiantes en valoraciones positivas con respecto al método de evaluación empleado, que consistió en un sistema mixto que incentivó al alumnado en su aprendizaje autónomo. Sin embargo, en su experiencia de innovación Ruiz, Magallón y Muñoz (2006), demuestran la carencia de indicadores que permita evaluar el impacto que los procedimientos propios de este tipo de aprendizaje activo tienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, por lo que sugiere la implementación de estos indicadores.

5.1.3 El portfolio

Los indicadores para esta parte del cuestionario y para la aplicación en la asignatura de la estrategia metodológica del portfolio, se corresponden con escribir y recolectar información sobre sus vivencias y emociones y cumplir un papel importante como elemento para la implicación particular en las actividades desarrollo personal.

Los resultados obtenidos de esta parte del cuestionario, revelan de acuerdo al análisis descriptivo puntuaciones altas a nivel general, al igual que tanto en las expectativas como en las valoraciones finales de la aplicación de esta metodología en la asignatura, De acuerdo a los datos obtenidos, los estudiantes valoran el uso de esta herramienta para el desarrollo de sus

aprendizajes prácticos, sobre todo al poder contemplar *los aspectos destacados y de interés de las clases prácticas*. Igualmente, se destaca de estos resultados, la posibilidad de los alumnos de reflejar y contemplar el proceso de aprendizaje y los resultados *del trabajo individual y colaborativo, responsabilizando a la vez al alumno a implicarse de mayor medida con la asignatura*. Resultados similares han obtenido sobre esta metodología, Chang & Tseng (2009); Imhof & Picard, (2009); De Miguel (2007); Romero (2008); Oskay Schallies & Morgil (2008); Lippert (2004); White (2004), quienes indican que el portfolio es un método que proporciona una mayor comprensión de los aprendizajes de los alumnos y tiene una importante influencia positiva en las actuaciones de los estudiantes. Destacan además estos autores que, en la actualidad se está incremento su uso en los procesos docentes.

El análisis de contraste muestra diferencia significativa al comparar las expectativas iniciales y las valoraciones finales del portfolio con las diferentes estrategias metodológicas utilizadas en la investigación.

Por otra parte, en el análisis de contraste, se compararon las expectativas y valoraciones de los ítems con que definimos para esta estrategia metodológica, produciéndose diferencias entre las valoraciones y las expectativas iniciales, suponiendo que los estudiantes consideran al portfolio una herramienta útil para su desarrollo competencial en el desarrollo de la asignatura. De ahí, las mayores puntuaciones en la aplicación del cuestionario al final de curso.

Así se muestra la consideración de los estudiantes sobre como el portfolio les facilitó *la organización y estructuración de la información de la asignatura*. Resultados similares obtuvieron en un estudio experimental Chang & Tseng (2009), quienes mencionan que, uno de los indicadores más elementales para una valoración positiva al portfolio según el tamaño del efecto, fue la posibilidad que ofrece el instrumento como recolector de datos. Un aspecto importante de mencionar sobre la calidad en la recolección de

información, depende en gran parte, de las competencias personales y de la clara definición de sus partes (Imhof & Picard, 2009).

Durante el desarrollo de la asignatura los estudiantes estiman que *construyeron una herramienta adecuada de aprendizaje*, que se correspondió con el trabajo realizado, y que la construcción del portfolio se realizó de forma activa y personal, lo que facilitó su utilización. Al respecto, Colén et al (2006), en su experiencia realizada con esta metodología, considera que la elaboración de carpeta según criterios personales, permite ponerlo en relación con otras asignaturas y ejercer la función de recurso para el futuro profesional. Barrios (2006), por su parte sobre la construcción del portfolio menciona que a medida que el estudiante revise o evalúe los materiales incluidos en el portfolio, se formará una idea más completa, entenderá más detalladamente su aprendizaje o logros y comenzará a percibir su relación con las actividades y experiencias fuera de clase.

Valoran los estudiantes que durante la aplicación de esta metodología, *desarrollaron destrezas y habilidades de búsqueda consulta recopilación de documentación para mejor desarrollo profesional*. Concuerdan con lo anterior Martínez y Crespo (2007), quienes indican que, mediante el uso del portfolio, los alumnos van adquiriendo progresivamente distintas competencias, por ejemplo, manejarse con fuentes de información y saber contrastarlas, lo que supone servirse de distintos recursos de investigación de forma autónoma y poder sintetizar o ampliar información.

Otro punto que según los estudiantes ha beneficiado la estrategia metodológica del portfolio, *es la habilidad de trabajar de manera autónoma*, Romero, (2008) confirma la contribución del portfolio al desarrollo el trabajo autónomo mediante una investigación experimental verificando opiniones positiva de los estudiantes luego de la aplicación del portfolio. Según Colén et al (2006), el reflexionar sobre el propio aprendizaje, el gestionar los éxitos y los errores propios, el dominar varios tipos de conocimientos y el aplicar de forma contextualizada, los conocimientos adquiridos, son necesidades del estudiante

para llevar a cabo un aprendizaje autónomo. Posibilidades que según los autores presenta la estrategia metodológica del portfolio.

Sin embargo en un estudio realizado por Meeus, Van Petegem & Meijer (2008), los estudiantes solo pudieron adquirir habilidades metocognitivas cuando su profesor le dio suficiente autonomía y tenían una cierta orientación. Pero cuando no se tiene éste y los profesores no tienen control del trabajo, el estudiante tiende a delimitar la autonomía y la dedicación al trabajo. Lo que nos lleva a la paradoja de que el estudiante solo aprende autónomamente cuando se le da esta oportunidad de aprender y recibe el asesoramiento oportuno.

Valoran positivamente los estudiantes que el portfolio le ofrezca la *oportunidad de contemplar aspectos destacados y de interés, tanto de las clases teóricas como prácticas* logrando así, aprendizajes de diferentes tipos de vivencias. Colén et al (2006), creen que la inclusión de diferentes aspectos teóricos como prácticos permite una satisfacción por los aprendizajes, tanto por las experiencias buenas como las malas de los compañeros, por las sesiones compartidas con otros profesores, etc. Al respecto, Martínez y Crespo (2007), mencionan que en conversaciones mantenidas con estudiantes, la mayoría de ellos que son evaluados mediante el portfolio coinciden en que han podido ver claramente la relación entre la teoría y la práctica.

El portfolio es una herramienta que responsabilizó más a los estudiantes *en mantenerse involucrados en las actividades de la asignatura, posibilitando su seguimiento*. Según Fernández (2005) y González (2007), una de las ventajas del portfolio es hacer al estudiante más responsable de su proceso de aprendizaje. Álvarez (2008), indica que el aumento de la responsabilidad se debe a la fuerte tendencia a tener comportamientos mecánicos al escribir los textos, lo que deja paso a un clima de trabajo constante, esforzado y más responsable y autónomo.

Con Respecto a la opinión de los estudiantes sobre el portfolio y su *beneficio en aspectos de autoevaluación y reflexión*, el análisis de contraste

nos muestra la diferencia significativa, coincidiendo estos resultados con los de Chang & Tseng, (2009), quienes en su estudio experimental concluyeron que estos mismos aspectos del portfolio, tienen una importante influencia positiva en los estudiantes.

Sobre el portfolio como medio para la reflexión de los estudiantes, investigadores como Lyle & Hendley (2007); Fernández (2005); Colén et al (2006); Romero (2008), concuerdan en que a la hora de estructurar los contenidos del portfolio, los estudiantes reflexionan sobre los temas académicos y sobre sus experiencias personales, lo que amplía sus conocimientos sobre los contenidos y sus posibles implicaciones. Para Pozo y García (2006), la reflexión se da como consecuencia de enfatizar sobre el portfolio los juicios personales y el significado de las acciones, sin embargo durante su experiencia con el portfolio algunos estudiantes evidenciaron dificultades para la autoreflexión.

Es importante según Calatayud (2006) para los educadores, la reflexión activa o aquella que se ejecuta en la práctica real y la postactiva que evalúa la práctica una vez finalizada. La reflexión documentada y contrastada del portfolio permite, según el autor, poner en marcha procesos de reajuste y mejora. Finalmente sobre el aspecto de la autoevaluación realizada por los estudiantes mediante el uso de esta metodología, Bolívar (2004) piensa que el portfolio aparte de documentar el proceso de conocimiento adquirido, también contribuye con la reflexión autoevaluativa del trabajo realizado.

Se encuentran diferencias significativas también en la descripción de los procesos educativos y los logros de aprendizaje del estudiante facilitando el trabajo del profesor. Al respecto, Pozo y García (2006) mencionan que el estudiante puede mostrar y el profesor puede evaluar hasta dónde los alumnos han llegado, así como el camino que han recorrido para llegar allí.

Las derivaciones de esta parte de los datos, concuerdan también con lo mencionado por Seldin (2000) y Lippert, (2004), quienes señalan que el

portfolio es una buena herramienta para *ayudar a los docentes a determinar el progreso de un estudiante y el rendimiento de los mismos*. Según Colén et al (2006), la utilización del portfolio fomenta en los alumnos la capacidad de repasar sobre su propio aprendizaje, la forma de comunicar sus éxitos y las estrategias de recopilación de la información.

Los resultados muestran una consideración importante de los estudiantes hacia *la guía didáctica del curso* porque les permite conocer la forma de estructurar el portfolio y el tiempo que ha dedicarle para su construcción. Pozo y García (2006) y Álvarez (2008), encuentran limitaciones de tipo organizativo en la aplicación de portfolio, lo que convierte en trascendental el hecho de realizar una buena organización y una participación constante en el proceso de su construcción.

Los estudiantes destacan del portfolio su eficacia para potenciar y reforzar algunas posibilidades formativas *mediante el trabajo individual del estudiante y de la estructura de trabajo colaborativo*; facilitando la transición de una metodología centrada en el profesor, a una centrada en el alumno. Al respecto, Álvarez (2007), indica que el uso del portfolio es una herramienta muy útil como una fuente permanente de información para el desarrollo personal y grupal ya que documenta el proceso de aprendizaje y los logros alcanzados, tanto académicos como de habilidades interpersonales, individuales y de grupo.

Por último, al comparar las opiniones de los estudiantes por género, resaltamos las diferencias significativas que se dan en esta opción metodológica, en donde las mujeres suelen valorar más que los hombres su uso

5.1.4 Trabajo en grupos.

Durante los trabajos en grupo, los estudiantes intercambiaron conocimientos y experiencia mediante la resolución de un contenido específico

de la materia, construyendo de forma colectiva conocimientos surgidos de la interrelación de sus integrantes, exponiéndolo y debatiéndolo en la clase ante los compañeros y reflexionando posteriormente sobre él.

De forma global podemos decir que se ha obtenido muy buena valoración de esta estrategia metodológica de acuerdo a la estadística descriptiva, siendo la segunda opción que más aprecian, después de la plataforma de apoyo a la docencia. Concuerdan estos resultados con los de Jones & Jones (2008), quienes mediante su análisis descriptivo, después de fomentar un aprendizaje colaborativo tuvieron como consecuencia un incremento en los aprendizajes de los estudiantes y la motivación; además de inculcar en la mente de los futuros educadores un filosofía constructivista educacional.

Destacamos de los resultados de los ítems, la importancia *de adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo grupal* de los estudiantes, realizando aportaciones personales y *elaborando un proyecto común* para poder un trabajo común a partir de una *situación problemática, dedicándole un tiempo* para su elaboración, desarrollando *habilidades de comunicación* y mostrando *las competencias* como futuros docentes en Educación Física.

De alguna manera, López (2005) aprecia la utilidad de esta opción metodológica ya que opina que, en la actualidad, la dinámica de grupo es un factor potencial de trabajo en el aula de primera magnitud y su utilización, un procedimiento básico del aprendizaje y fundamental en cualquier proceso educativo que se precie. Aunque advierte que es incorrecto aplicar esta metodología en todos los programas, en cualquier momento o circunstancias, orientando que para su correcta aplicación habrá que plantear una continua capacidad de adaptación del docente a las incidencias y acontecimientos que vayan surgiendo en el aula.

Los análisis de contraste para los ítems con los cuales definimos esta estrategia, destaca en algunos de los indicadores diferencias significativas

entre el cuestionario final con respecto al inicial. Se subraya con una buena valoración por parte de los estudiantes, el indicador referido al enfoque de grupos de trabajo que *desarrollan un proyecto mediante el análisis y exposición de la información para luego presentar un informe final*. Sobre estos resultados parece ser que los estudiantes tienen una buena percepción sobre esta forma de trabajar. Esto también lo pudo comprobar Chen, Wu & Yang (2006) con los resultados de su estudio, que revelan un impacto significativo en la variable de un aprendizaje satisfactorio por parte de los alumnos trabajando en grupo. Resultados similares obtuvo Taspinar (2007), al comparar este tipo de trabajo en grupo con métodos tradicionales en términos de rendimiento, obteniendo resultados positivos por parte de los estudiantes que utilizaron la técnica de trabajo en grupo.

Un segundo indicador nos muestra que al final de su aplicación los estudiantes tienen presente que para realizar esta metodología fue necesaria la *dedicación de mucho tiempo para la elaboración del trabajo*, asistiendo a las reuniones grupales y a las supervisiones con el profesor. Goikoetxea y Pascual (2002) nos hacen ver que, este tipo de metodología requiere de mucha dedicación porque al final, todos los miembros del equipo han de coordinarse para llevar a cabo las distintas actividades que el proyecto de investigación exige: buscar información, evaluarla, sintetizarla, preparar el informe final del grupo y presentar dicho informe al resto de la clase. López (2005), aprecia la limitación de tipo temporal como uno de los principales inconvenientes de esta estrategia metodológica, ya que esta dinámica docente requiere de más tiempo y dedicación que las tradicionales basadas en la exposición en clase.

Un tercer aspecto relacionado con *el aprendizaje de competencias para el buen desarrollo profesional*, también se muestra una buena valoración de parte de los estudiantes. Les parece acertada la puesta en práctica de situaciones de exposición de trabajos y prácticas simuladas, semejantes a las que en un futuro deberán aplicar. Sobre este punto Apodaca (2005), aprecia que las interacciones que se presentan en el aprendizaje cooperativo van mas

allá de lo puramente académico y formal, poniendo los individuos en juego todo su ser, tomando los aspectos afectivos claro protagonismo respecto a los puramente cognitivo. Sobre este aspecto, los estudiantes aprecian especialmente la potencialidad que supone el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de competencias relevantes para su futura práctica profesional (Coll et al., 2006).

Otro de los aspecto de esta metodología que basado en los análisis de contraste los estudiantes consideran importante más importantes una vez que han cursado la materia, fue el lograr un alto *grado de compromiso e implicación* en el desarrollo del proyecto asignado. Coinciden estos resultados con los de Romero (2008a) quien encontró una buena valoración a la colaboración entre los miembros del grupo, explicando estos resultados debido a una buena dinámica de grupo que se dio gracias a la responsabilidad que adquirió cada integrante del grupo.

Por otro lado, los resultados indican diferencias significativa en la valoración final del estudiantes con respecto a la inicial, en dos aspectos descritos por *la capacidad de análisis, reflexión y síntesis* desde una propuesta teórica y de una *intervención práctica* sobre determinados contenidos de la asignatura. Según Lobato (1998), el trabajo colaborativo permite adquirir este tipo de competencias intelectuales de orden superior, dentro de las que destaca las de análisis, crítica-valoración y creatividad. Menciona el autor que para desarrollarlas se requiere necesariamente adoptar un papel activa y el grupo de compañeros es el revulsivo ideal para contrastar los propios análisis y valoraciones con otras perspectivas.

Destacamos de los resultados con evaluaciones estadísticamente significativas, el indicador referido al *desarrollo de habilidades de comunicación, de intervención y de relaciones interpersonales mediante la exposición del trabajo final y del debate que se genera*, Resultados similares obtuvo Zuheer (2008), al encontrar diferencia significativa entre pre y post de una programa para medir habilidades de comunicación oral, una vez que se

aplico al grupo una estrategia de aprendizaje cooperativo. Otro tipo de estudios basado en cuestionarios también se ajustan con nuestros resultados, como los de Hurtado y López (2007), que al aplicar el trabajo cooperativo, comprobaron que había favorecido la comprensión y aprendizaje de conceptos a través de la comunicación. Esta semejanza de resultados, comprueba la eficacia de la utilización de estrategias de aprendizaje cooperativo para el desarrollo de habilidades de comunicación.

Un último aspecto relacionado con los ítems del trabajo grupal es que, el trabajo grupal, de acuerdo a los resultados es valorado positivamente por los estudiantes sobre la obtención de *competencias didácticas en educación física* mediante la exposición, el análisis y reflexión de exposiciones teóricas del trabajo final y de la intervención didáctica. Uno de los principales componentes, más característicos e importantes del trabajo grupal es la reflexión y evaluación sobre el trabajo grupal realizado (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Este tipo de acciones, encuentra Lobato (1998) que conlleva a una resolución creativa de problemas, es decir, el afrontamiento de problemas que carecen de una estrategia de resolución y una solución clara y unívoca. Según el autor en estos casos, la confluencia de puntos de vista diversos produce sinergias difíciles de alcanzar con otras metodologías.

Al contrastar las diferencias entre las diversas estrategias metodológicas, se ha podido apreciar la diferencia significativa en esta estrategia de las valoraciones respecto a las expectativas iniciales. Resultados similares encontró Mentz, Van der Walt & Goosen (2008) en su trabajo, en el cual la metodología de trabajo cooperativo podría ser eficaz para el proceso de aprendizaje, debido a los resultados obtenidos en las calificaciones finales al comparar dos grupos de diferentes años (2005 y 2006), aplicándole a uno de los grupos principios asociados con el aprendizaje cooperativo.

Finalmente, al comparar las diferencias por género en el trabajo grupal, una vez más las mujeres aprecian más que los hombres las posibilidades que ofrece el trabajo grupal.

5.1.5 El Seminario

Alfaro (2006), menciona que en Holanda y Alemania los seminarios ofrecen al estudiante la oportunidad de investigar más intensivamente sobre un tema determinado y suelen concluir con la realización de un trabajo. En nuestro caso la aplicación de los seminarios como estrategia metodológica se basó en reuniones periódicas, formadas por pequeños grupos con objetivos de realizar análisis profundos sobre determinados temas, a través del dialogo entre los participantes sobre temas previamente fijados.

Los resultados descriptivos, presentan una valoración muy positiva sobre los ítems mediante los cuales definimos esta metodología, al encontrarse por encima de los valores medios de la escala, aunque es la estrategia menos valorada por parte de los estudiantes. Resultados positivos similares también obtuvieron Aragonés, Saiz, Portero, Rullán y Aquiló (2006) en una valoración de esta metodología, concluyendo que la participación en seminarios ayuda mucho a los estudiantes a entender la asignatura y practicar continuamente la materia potenciando habilidades, responsabilidades, aptitudes y su nivel de conocimiento. Los datos analizados nos presentan que los estudiantes valoran positivamente *una descentralización de la enseñanza, pasando a una docencia más centrada en el estudiante*, ya que se consideran como que éste es el principal protagonista en la construcción del conocimiento.

Estos resultados toman mayor importancia, si tenemos en cuenta que la participación en seminarios, según el estudio empírico de Lopez y Gallifa (2008), ayuda a promover el conocimiento complejo de los estudiantes. También Clarke & Lane (2005), mediante un estudio de intervención, comprueba la eficacia de esta metodología para fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico. Alfaro (2006), distingue que, aparte del pensamiento crítico, también con este tipo de actividades se desarrollan competencia intelectuales del tipo de selección y búsqueda de información, razonamiento, argumentación, análisis y síntesis y búsqueda de relaciones.

Destacamos de los resultados la importancia de las prácticas de seminario para desarrollar la *capacidad de comunicarse entre los compañeros, intercambiando experiencias* formativas y orientadas al desarrollo profesional. Sobre este aspecto, Parker & Mazmanian (1992) por su parte, demuestra en un estudio aplicado en la educación médica, que la aplicación de seminarios sobre determinados temas facilita la transferencia de aprendizajes a aplicaciones profesionales. Así, la aplicación de seminarios, como estrategia metodológica, resultó una forma de motivación para el logro de aprendizajes.

5.1.6 La tutoría

Durante la aplicación de esta estrategia metodológica, a los estudiantes se les ofreció un modelo de tutoría que prestara mayor atención al bienestar y al desarrollo personal del estudiante, incluyendo la parte académica, profesional y personal.

De forma global obtiene una buena puntuación, por encima de la escala central del cuestionario, pero ocupa el penúltimo lugar en la clasificación por parte de los estudiantes

En el análisis de los ítems que define esta metodología se aprecia la mayor importancia que le dan los estudiantes a la *ayuda que proporciona la tutoría ante las dificultades que debe enfrentar el estudiante con la asignatura*, (principalmente en centrar sus fuerzas y motivándolo), empleándola como *algo más que la aclaración de dudas*, sino que *debe estar integrada en la acción docente y en el itinerario formativo* del estudiante. Igualmente, en diferentes trabajos de Weigle & Nelson (2004); Ashwin (2005); Lorenzo y Pino (2008), concuerdan con nuestros resultados, en donde la función tutorial y la orientación personalizada están muy bien valorada por los estudiantes y ligada a una mejor calidad de los aprendizajes. Gairín et al (2004), arguyen que la tutoría contribuye a mejorar la adaptación y rendimiento de los estudiantes, consolidándose cada vez más como un indicador de calidad. Sebastián y

Sánchez (1999), por su parte, razonan que el uso de las tutorías puede suponer para el alumno un compromiso más serio con la asignatura y le ayuda a planificar mejor, además de profundizar y complementar las materias. Rodríguez (2004), destaca la tutoría como un componente inherente de la formación universitaria, compartiendo sus fines y contribuyendo a sus logros, a través de facilitar la adaptación a la universidad, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación curricular y la orientación profesional

En los resultados de contrastes entre las valoraciones finales y las expectativas iniciales, se ha podido apreciar que los estudiantes, una vez que han utilizado la tutoría en el desarrollo de la asignatura, se han dado cuenta de la importancia de su uso como algo más que la simple aclaración de dudas, además del papel que puede jugar como complementación a las sesiones teórico-prácticas y en la orientación del estudio personal.

Sobre la primera cuestión referente a la presencia a la tutoría para que el estudiante se oriente sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase, o sobre temas relativos a trabajos relacionados con la materia, Weigle & Nelson (2004); Lobato et al (2004), en sus estudios concuerdan en que el alumno considera que la tutoría sirve, fundamentalmente, para orientar la asignatura (aclarar dudas, motivar al estudio, profundizar en la materia, seguimiento de trabajos, incluso como sustitutivo de la clase) y orientar sobre la evaluación de la misma. Destacamos sobre el tema, la investigación realizada por Matthews, VanLehn, Graesser, Jackson, Jordan, Olney & Rosa (2007), quienes analizan la interacción entre tutor y el alumno de diferentes formas, concluyendo que cuando la tutoría contenía temas de la asignatura, el dialogo era mucho más fluido cuando los estudiantes llevaban preparado los contenidos a tratar durante el asesoramiento. Sin embargo y a pesar de lo anterior, Dolf Van Veen et al (1997), aprecian que la tutoría allí donde se encuentra implantada, suele ser desaprovechada por el alumnado, ya que casi solamente la utiliza para la

revisión de exámenes o para casos de emergencia, como suelen ser las consultas previas a los exámenes o la corrección de errores administrativos.

El segundo aspecto, en donde se producen diferencias entre las valoraciones y las expectativas, es el dirigido a un tipo de tutoría más especializada, con una interacción hacia circunstancias personales del estudiante. Concuerdan estos resultados obtenidos con los de Lobato et al (2004), quienes encontraron en su trabajo de investigación que los estudiantes reconocen tener necesidades de "Orientación en general" (sobre actividades en la universidad, sobre los estudios universitarios en general, sobre funcionamiento de servicios como la biblioteca). De igual forma, Lorenzo y Pino Juste (2008), en el trabajo que desarrollaron, detectaron necesidades específicas de los estudiantes en su dinámica de acción tutorial utilizada. Estos autores proponen a su vez, diferentes líneas de acción para la mejora de la acción tutorial. Rodríguez (2004), por su parte plantea cuatro niveles de intervención relacionadas con el desarrollo personal de estudiante, la intelectual cognitiva, la afectivo-emotiva, la social y la profesional.

Por tanto, los estudiantes consideran que la tutoría debe ayudar ante las dificultades en el desarrollo de las asignaturas, facilitándole a focalizar su atención en aspectos de interés para los logros académicos y personales. Hay una coincidencia con Pagani (2002), en donde el tutor es un profesor que realiza una enseñanza más personalizada. García et al (2005), en una investigación al profesorado universitario, encontraron que éste asume sus responsabilidades académicas y profesionales, en donde la tutoría es una herramienta docente que agiliza mucho las tareas docentes, convirtiéndose en guía en el aprendizaje fuera de clase, pero no deja de tener un enfoque tradicional al estar centrada en orientar sobre la materia.

5.1.7 La plataforma de apoyo a la docencia

Según los datos que hemos obtenido en el análisis descriptivos, es esta estrategia metodológica la que obtiene, en promedio, las mejores valoraciones de los estudiantes con respecto a otras metodologías utilizadas durante el desarrollo de la asignatura.

Destacan los estudiantes, como muy importante para ellos, la facilidad que permite esta opción metodológica para *poder comunicarse con los demás compañeros*, así como el aspecto de *disponer de la información más relevante de la asignatura*. Por consiguiente, esta evaluación positiva muestra la disponibilidad de los estudiantes de aprender mediante técnicas de enseñanza y aprendizaje innovadoras basadas en programas informáticos. Corresponden este tipo de evaluaciones con las obtenidas por Correa (2007) durante su experiencia utilizando plataformas educativas. Gallego (2003), por su parte en su investigación concluye que, el inicio de la práctica profesional apoyada en un grupo de trabajo que se comunica mediante un foro de discusión, además de los recursos informativos que ofrece, anima a sus miembros a compartir experiencias y a colaborar ayudando a establecer buenas prácticas.

Igualmente, Romero (2008b), comprobó que la plataforma de apoyo a la docencia se conforma como un medio de documentación al disponer de información relevante de la asignatura, además de posibilitar compartir experiencias y como medio de comunicación entre los propios estudiantes o con el profesor. Proporciona autonomía y autoaprendizaje al poder acceder a ella en cualquier momento. Igualmente, el estudiante se va habituando y adquiriendo competencias sobre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

En los resultados sobre el análisis de contraste para verificar si existen diferencias entre las diversas ideas que se expresan sobre esta opción metodológica, se subrayan diferencias entre las expectativas y las valoraciones, comprobándose opiniones positivas y con diferencias

significativas del cuestionario final respecto al cuestionario inicial, en todos los ítems que definen esta estrategia.

Respecto a la valoración que realizan los estudiantes sobre el *apoyo y orientación que reciben sobre la asignatura con el uso de la plataforma*, se ha podido comprobar el efecto que produce cuando se ha utilizado en el desarrollo de la asignatura. Durante una observación del aprendizaje basado en la web del alumnado y su entorno, para su comprensión, Marty, Heraud, Carron & France (2007) demostraron que la disposición de este tipo enseñanza y su entendimiento en algunos casos puede conducir a mejorar la situación de aprendizaje entre los estudiantes. Concuerdan estos resultados con los obtenidos con nuestros estudiantes, quienes consideran que la plataforma de apoyo a la docencia les afirma y orienta en el desarrollo de los aprendizajes con respecto a los contenidos de la asignatura.

Un segundo aspecto, muestra significación en la valoración final de los estudiantes de las posibilidades que ofrece la plataforma de *disponer y compartir información relevante de la asignatura*. Coincide con nuestros resultados los obtenidos por Kakehi, Kura, Kusaka, Fujino, Fujimoto & Takahashi (2001), quienes demostraron que este tipo de aprendizaje permite a los estudiantes aprender de una manera más efectiva y significativa, ofreciéndoles un ambiente colaborativo, que tiene como base el conocimiento que cada estudiante genera y la posibilidad de tener acceso a comentarios, opiniones e informaciones también generados por otros, incluso de manera virtual mediante la utilización acertada de esta herramienta electrónica.

También se aprecian las diferencias de la valoración con respecto a los posicionamientos iniciales de los estudiantes sobre poder *acceder a los recursos de intereses prácticos para una formación académica que les asegure un buen desarrollo profesional*. Al respecto, Martínez, Mileva, Tzanova, Castro, Bastiaen, Stoyanov et al. (2004), sostienen la utilización de plataformas educativas en los cursos universitarios, por sus posibilidades para la realización de prácticas simuladas, tareas, proyectos, junto con las posibilidades de

interactividad entre alumnos. Igualmente, argumentan que siempre está disponible en el momento en que se precisa, y ofrece la posibilidad de adaptarse a las diferentes necesidades y niveles de formación de los usuarios.

Del mismo modo se aprecian diferencias entre las valoraciones sobre las expectativas, porque para los estudiantes es primordial adherirse al *conocimiento y dominio de las nuevas tecnologías de la información* (TIC), porque les permite el acceso en cualquier a información necesaria. Además, esas diferencias son evidentes cuando han podido comprobar que les *ha permitido comunicarse con los demás compañeros* para intercambiar ideas y materiales. Barquín (2007), al respecto agrega que la filosofía a recurrir en los centros que aplican nuevas tecnologías de información, no debe de ir encaminada a ‘aprender informática’, sino a usar la ‘informática para aprender. Otro de los indicadores sobre el cual los resultados muestran una valoración final positiva es la facilidad de comunicación con otros compañeros que provee la plataforma de apoyo a la docencia. La misma percepción muestran los estudiantes en las investigaciones realizadas por Correa (2007); Elgort, Smith & Toland (2008), valorando de forma positiva el uso de las plataformas educativas por considerarlas una buen forma de encontrar información y además útil para organizar y compartir el conocimiento con los demás compañeros.

Finalmente, el último aspecto de esta estrategia metodológica que también muestra diferencia significativa en sus valoraciones finales con respecto a las expectativas, es el *aprender cuando se dispone de la posibilidad de nuevas tecnologías de información*. Sobre este punto aclaran Celestino, Echeagaray y Guenaga (2003), que las TIC no implican por si solas una mejora en la calidad de la formación, sino en la forma de utilizarlas para que contribuyan efectivamente durante el proceso de aprendizaje. Sólo bajo este concepto, se les puede llegar a considerar una verdadera herramienta de apoyo a la docencia.

Por otra parte, de acuerdo al análisis inferencial se destaca la diferencia significativa al comparar las expectativas iniciales y las valoraciones finales de las valoraciones globales la plataforma de apoyo a la docencia. Este contraste nos indican que aunque los estudiantes desde el inicio consideraron importante la utilización de la plataforma, en la valoración final las puntuaciones mejoraron con respecto a las expectativas,

5.2 Discusión sobre la del trabajo grupal (CETG)

La aplicación de nuevas estrategias metodológicas basadas en el trabajo grupal y desarrollado en el aula, suelen tener tanto ventajas como inconvenientes y sería de gran ayuda para los docentes conocerlas sobre todo para su planificación. A pesar de las evidentes dificultades que posee una dinámica de trabajo tan compleja y dificultosa como la grupal, el número de ventajas que ofrece hace que sea una opción más recomendable que el trabajo intelectual singular y particular de cada alumno (López 2005). La evidencia empírica disponible hoy, tanto sobre el fundamento como sobre los beneficios y las características de trabajo grupal, es suficiente para animar el empleo de la misma (Goikoetxea y Pascual, 2002). Estos mismos autores manifiestan la necesidad de conocer con más exactitud, los fundamentos, los efectos y los mecanismos que expliquen tales efectos cuando se emplean estas estrategias grupales.

El propósito del presente estudio fue analizar la percepción de los alumnos sobre diferentes variables relacionadas con competencias de orden social que están divididas en estrategias de tarea y estrategias de relación, siempre aplicadas en una metodología de trabajo en grupo. Respondiendo a las preguntas de investigación planteadas para la evaluación del trabajo grupal (CETG), se identificaron algunas variables que contribuyen más en la valoración de los estudiantes hacia la metodología de trabajo en grupo (Lobato, 1998). En la primera pregunta de investigación sobre el CETG se propuso identificar algunas variables predictivas que, contribuyen más en el desarrollo

de la metodología del trabajo grupal aplicada en estudiantes en formación de la especialidad de Educación Física. Los resultados obtenidos muestran una mayor contribución a la variable dependiente (referida al trabajo grupal) por parte de la variable colaboración entre los miembros del grupo, seguida esta por las variables exposición teórica e informe final.

La explicación posible sobre los resultados tiene que ver con la dinámica grupal que se desarrolló como una opción metodológica para el desarrollo de la asignatura, donde los estudiantes tendieron a realizar una buena exposición teórica y a presentar un buen informe final, logrado como consecuencia de una continua cooperación entre los compañeros del grupo, lo cual les facilitó obtener una buena nota final del trabajo en grupo. Esta dinámica de grupo que se dio, logra en los estudiantes la tendencia de cooperar entre sí para lograr sus respectivos objetivos (Ovejero, 1988). Johnson, Johnson, & Holubec (1999) lo definen como interdependencia positiva porque cada miembro percibe con claridad el vínculo con los compañeros, de tal manera que uno no puede tener éxito si todos los demás no lo tienen. Este tipo de interdependencia o coacción a nivel universitario no solo aumenta las negociaciones si no que además logra ampliar las puestas en común (Perumal, 2008).

Sobre la segunda pregunta de investigación planteada para el trabajo grupal, se destaca la relevancia de estos resultados que muestran una muy buena valoración por parte de los estudiantes sobre las variables de orden social referida a estrategias de relación y estrategias de tarea. Los estudiantes que intentan titularse aprovechan las actividades que les permitan una buena preparación en su futuro entorno de trabajo y, en este caso, la metodología diseñada ofrecía posibilidades reales de relacionarse de manera interpersonal y de desempeñar diferentes roles durante su aplicación, aspectos importantes para desarrollo de competencias claves para su futura práctica docente. Esta idea es congruente con la manifestada por diversos investigadores Carr-Chellman, Dyer & Breman (2000); Coll et al (2006); So & Brush (2008), quienes indican que este tipo de metodología puede ser satisfactoria cuando

los estudiantes en formación pretenden prepararse para su futura práctica profesional. Otra explicación que puede desprenderse de los resultados obtenidos sobre la buena valoración de los estudiantes en las variables estudiadas, es el hecho de que la metodología de trabajo en grupo facilita la interrelación entre compañeros porque integra un sentimiento de conexión y proximidad que motiva a la participación colectiva (So & Brush, 2008).

Actualmente se ha encontrado que la fundamentación y los efectos de este método no son siempre conocidos, incluso para quienes los utilizan, Goikoetxea y Pascual (2002) proponen ampliar y fundamentar éste tipo de conocimiento para una mejor aplicación, por lo que se podría afirmar que los obtenidos en el presente trabajo son una buena guía para los estudiantes en formación y una metodología válida para el desarrollo de competencias de los futuros profesionales de la docencia en Educación Física.

Respondiendo a la tercera pregunta de investigación del trabajo grupal, hemos detectado las principales interpretaciones sobre las dificultades y ventajas en el empleo de esta opción metodológica. A pesar de que algunas apreciaciones sobre la metodología no fueron lo suficientemente positivas, la mayoría de los grupos manifestaron su satisfacción de trabajar de manera grupal. De un modo general parece ser que *la relación emocional y comunicación, la responsabilidad individual y el desarrollo de habilidades* son los aspectos que más tienden a destacar los estudiantes sobre la metodología de trabajo en grupo. Elementos básicos que según Johnson et al (1999); Lucero (2003), son indispensables para propiciar el aprendizaje educativo. Sobre el primer aspecto los estudiantes manifiestan que la constante comunicación y las buenas relaciones sociales que se dieron entre los miembros de los grupos fue un elemento indispensable para la buena elaboración de la metodología aplicada. Este efecto percibido coincide con los resultados de González y García (2007), quienes valoraron la aplicación de una estrategia de aprendizaje colaborativo en un grupo de estudiantes que manifestaron haber mejorado la interacción grupal gracias a la cooperación,

comunicación y conocimiento entre los diferentes miembros del grupo. Contrariamente a lo que manifiesta So & Brush (2008) sobre que altos niveles de sentimientos de conexión-presencia social puede causar un impacto negativo en el proceso del trabajo colaborativo. En cambio, los estudiantes de la titulación de Educación Física prefieren que los integrantes de su grupo mantengan algún tipo de relación.

El segundo aspecto relacionado con la responsabilidad individual, la principal preocupación revelada por los estudiantes fue relacionada con la coordinación de horarios, por las dificultades que se les presentaban cuando debían reunirse para la elaboración del proyecto de trabajo. Günter (2008) justifica que estas metodologías de aprendizaje activo que utilizan la reflexión de los estudiantes necesitan tiempo adicional, encontrar este tiempo en el currículo ayudará a conseguir algo más que buenas palabras sobre las metas sociales y personales del EEES. Para solventar la falta de tiempo manifestada por los estudiantes, al inicio del curso se debe exponer la distribución de tiempo que ocupará la aplicación de la metodología de trabajo en grupo, así los estudiantes realizarán los ajustes que mas convengan de acuerdo a su ordenación de horario. Igualmente, sería favorable una buena coordinación con el profesor del curso las horas dedicadas a la tutoría grupal. A pesar de estas dificultades, los sujetos indican que consiguieron cumplir con la construcción del proyecto asignado y han aprendido a responder por sus compromisos personales.

Sobre el desarrollo de habilidades, los resultados indican que esta estrategia metodológica ha creando un ambiente de confianza y naturalidad entre los integrantes del grupo, favoreciendo su seguridad y animándolos a aprender nuevas habilidades capacidades y actitudes.

También se pone de manifiesto que esta metodología de trabajo en grupo, favorece la relación emocional entre los compañeros de grupo, mejorando la responsabilidad individual de los alumnos y el desarrollo de habilidades a través de la interpretación realista de lo estudiado teóricamente.

Estos resultados concuerda con el meta-análisis realizado por Johnson, Johnson & Stanne (2000), quienes muestran ganancias importantes en el rendimiento de los alumnos mediante la utilización de métodos de aprendizaje colaborativo y concretamente con los trabajos en pequeños grupos, que presentan un mayor tamaño del efecto al compararlos con método tradicionales.

En consecuencia y de acuerdo a la percepción de los estudiantes de primer año de la titulación de Maestro en Educación Física, la aplicación de la metodología de trabajo grupal mediante la técnica de grupo de investigación, incluye elementos didácticos que permiten adquirir los conocimientos necesarios a los estudiantes en formación para poder desempeñarse satisfactoriamente en su futuro laboral y asumiendo sus responsabilidades personales.

5.3 Discusión sobre el análisis de contenido realizado sobre el portfolio de los estudiantes

En el presente epígrafe presentamos las principales competencias genéricas, que han sido divididas en seis categorías principales, contemplando en cada una de ellas los tópicos o argumentos que expresan los estudiantes en la redacción empleada en la construcción del portfolio.

Para entender el concepto de competencias, tomamos como referencia lo aportado por el Proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003), quienes entienden que las competencias representan una combinación dinámica de atributos en relación con conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo o lo que el alumnado es capaz de demostrar al final de un proceso educativo. Teniendo en cuenta que las competencias se han pretendido desarrollar en diferentes etapas del desarrollo de la asignatura, hemos pretendido extraer aquellas que son fundamentales para cumplir con las

definidas en el programa de formación de los maestros en Educación Física y que pueden ser útiles para el posterior desarrollo profesional, al mismo tiempo que expresen utilidad en la adquisición de aprendizajes. Cuestión esta que es fundamental para cumplir con algunos de los objetivos propuestos en nuestra investigación.

El resultado del análisis de contenido del portfolio, de acuerdo a lo que hemos planteado, constituye un perfil de las competencias genéricas asimiladas por los estudiantes, durante la aplicación de un proceso de innovación educativa basado en la inserción de diferentes estrategias metodologías para intentar lograr un aprendizaje activo del estudiante. La inclusión de estas competencias en la formación universitaria, de acuerdo con Yáñez (2006), es lo que permite evitar una simplificación reductora de las posibilidades formativas de la universidad, no restringiéndose únicamente a las competencias profesionales específicas sino proporcionando una formación integral al individuo.

La versión de las competencias genéricas presentadas en este apartado, integra las aportaciones de todos los estudiantes (114) de la asignatura Educación Física y su Didáctica I, a los cuales se les aplicó la innovación educativa y que describen su opinión del proceso llevado a cabo mediante el portfolio.

Se discute, en esta parte del trabajo, sobre las reflexiones de un grupo de estudiantes, efectuadas a partir de sus propias percepciones sobre las competencias genéricas desarrolladas durante la aplicación de diferentes metodologías en su proceso de formación como docentes. Este apartado se divide en ocho partes diferentes, las primeras seis referidas a las diferentes competencias genéricas desarrolladas con apoyo de las estrategias metodológicas y, las dos finales, referidas a las ventajas y desventajas de acuerdo a la opinión de los estudiantes sobre la aplicación de la innovación educativa.

5.3.1 Sobre la capacidad para comunicarse eficientemente, tanto oralmente como por escrito.

De acuerdo a la información revelada por los estudiantes sobre el nivel de competencias alcanzadas durante el desempeño de las actividades propuestas en la asignatura, desvelan que la comunicación oral y escrita, como una de las competencias mejor desarrolladas con el apoyo de algunas de las estrategias metodológicas utilizadas durante la asignatura.

La competencia de comunicación oral y escrita en la propia lengua, Bolívar (2004) la incluye dentro de las competencias generales, porque pueden ser utilizadas en muchas situaciones, no sólo en aquellas relacionadas con el área de estudio concreta que están desarrollando. Esta competencia el proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) la clasifican dentro de las Competencias instrumentales. Buscá & Capllonch (2007), la capacidad para utilizar de forma interactiva el lenguaje y los símbolos, es una herramienta interactiva. Por su parte Sánchez-Elvira (2008), la incluye dentro de las áreas competenciales de gestión de los procesos de comunicación e información y la denomina expresión y comunicación eficaces a través de distintos medios y con distinto tipo de interlocutores.

Sobre la comunicación eficientemente, tanto de forma oral como escrita, los estudiantes consideran que la aplicación de las estrategias metodológicas del contrato con el estudiante, el seminario, el portfolio y el trabajo en grupo le ha beneficiado sobre todo a la hora transmitir o intercambiar diferentes tipos de información con los demás compañeros.

Los aportes del portfolio para la mejora de este tipo de competencias, van dirigidos básicamente a la comunicación de tipo escrita. En este caso, los estudiantes mientras se encuentran construyendo el portfolio, desarrollan la capacidad de transferir información proyectando en el portfolio todas las experiencias vividas durante el desarrollo de la materia. Mediante esta función, el estudiante puede influir en el estado mental interno de cualquier persona que

lea el documento aportándole mucha información. Nuestros resultados coinciden con Pozo y García (2006); Colén et al., (2006); Paesani (2006); Lyle & Hendley (2007); Martínez y Crespo (2007); Oskay, Schallies & Morgil (2008); Álvarez (2008); y Romero (2008), quienes han llegado a la conclusión mediante sus respectivos trabajos, que el portfolio ayuda a los estudiantes a elaborar y comunicar adecuadamente un trabajo académico, mostrando rigor en el uso de la lengua y respetando el registro adecuado.

Por otro lado, las estrategias metodológicas de trabajos colaborativos aplicadas durante la asignatura (trabajo grupal y seminario), han prestado, por lo expresado por los estudiantes, un apoyo substancial para desarrollar su capacidad de comunicación con otros compañeros. La mejora en este aspecto, se debe en gran parte, al carácter social que presentan estas metodologías, lo que facilita a los estudiantes la transmisión y el intercambio de información con sus otros compañeros.

Varias son las funciones que los estudiantes manifiestan haber asumido mediante los procesos de comunicación que se presentan en la aplicación de estas estrategias metodológicas. La comunicación, en algunos casos, constituyó una ayuda importante en la solución de problemas. Taspinar (2007), comprobó que la comunicación en métodos de aprendizaje colaborativo facilita la toma de decisiones, porque brinda la información requerida y evalúa las alternativas que se puedan presentar. Pero quizás la función más importante de la comunicación en el aprendizaje colaborativo fue la informativa. Los estudiantes consideran primordial el poder transmitir información, relacionada con la Educación Física, ya que en su futuro desarrollo profesional deben influir en el estado mental y en la motivación de los que llegaran a ser sus alumnos.

Sobre los beneficios del trabajo colaborativo para la mejora en las competencias de comunicación, Lobato (1998); Goikoetxea y Pascual (2002); Lucero (2003); Hurtado, y López (2006); López (2005); Zuheer (2008), indican que las metodologías de trabajos cooperativos, en nuestro caso el

trabajo en grupo y los seminarios, logran provocar interacción entre los alumnos, estas metodologías invitan a que los estudiantes tengan que expresarse entre ellos, lo que repercuten favorablemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorando aspectos como la comunicación y participación de los integrantes en la dinámica de trabajo.

Sin embargo, a pesar de que esta estructura de portfolio permite que los estudiantes comuniquen libremente los aprendizajes realizados en la asignatura, algunos solicitan pautas direccionales que les aporten mayor seguridad a la hora de su estructuración. Con respecto a la estructura y contenido, Pozo y García (2006) estiman que un portfolios excesivamente abierto es difícil de construir y, por lo tanto, difícil de evaluar; un portfolios excesivamente estructurado es muy poco flexible, por lo que los estudiantes resaltan la necesidad de crear portfolios semiestructurados.

Otra de las estrategias metodológicas que los estudiantes consideran que aporta ayudas en la mejora en las formas de comunicación, es el contrato de los estudiantes. En este sentido, esta opción metodológica plantea la necesidad de reunirse con el profesor para el establecimiento de las metas generales y específicas del curso y, a la vez, refuerza el comportamiento deseado de los estudiantes durante la asignatura. Para los alumnos, este punto es estimulante y necesita definitivamente de la comunicación, concordando esta idea con la opinión de McCabe & Greenwood, (2005); Wickett (2000); Evnitskaya & Aceros, (2008), quienes concluyen en sus diferentes trabajos que, el contrato de aprendizaje junto con la persuasión verbal, puede ayudar a los alumnos a darse cuenta de su capacidad y que un buen esfuerzo puede ser la causa de sus éxitos.

Queremos destacar que, dentro de lo manifestado dentro de los portfolios de los estudiantes, ninguno consideró las estrategias metodológicas de tutoría y la plataforma de apoyo a la docencia como opciones para la mejora de la comunicación, a pesar de que investigaciones como Wagener (2006); Gibbs (2009), en el área de la tutoría, y Gallegos (2003); Marty, Heraud, Carron

& France (2007); Elgort, Smith & Toland (2008), en el uso de plataformas educativas, indican impactos positivos de estas metodologías en la variable de la mejora de la comunicación oral y escrita.

A modo de extraer las ideas principales sobre este punto de lo que opinan los estudiantes, las estrategias metodológicas del seminario, el trabajo en grupo, el portfolio y el contrato aplicadas durante el desarrollo de la asignatura, favorece positivamente a los procesos de comunicación, porque les aporta principios didácticos que esclarecen a los alumnos la manera de elaborar y comprender los diferentes mensajes que se dan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

5.3.2 Sobre la capacidad para trabajar en colaboración con los demás compañeros

Otra de las competencias que manifiestan los estudiantes de haber desarrollado durante la asignatura con refuerzo de las estrategias metodológicas aplicadas, tiene que ver con una mejor forma de trabajar en colaboración con los demás compañeros. Esta competencia, que ANUIES (2008) la considera dentro de las genéricas, por cuanto describen, fundamentalmente conocimientos, habilidades, actitudes y valores, indispensables en la formación de los sujetos que se despliegan y movilizan desde los distintos saberes, es denominada trabajo en equipo o, en el caso de Sánchez-Elvira (2008), la denomina trabajo en grupo, incluyéndola dentro del mapa de competencias genéricas y la enmarca como una sola área competencial. Por su parte dentro del proyecto Tuning (González y Wagenaar 2003), la clasifica dentro de las competencias interpersonales. Buscá & Capllonch (2007), la incluye en el grupo de interaccionar dentro de grupos socialmente heterogéneos y la identifica como la capacidad de relacionarse con otras personas, la capacidad de cooperar y trabajar en equipo.

Sobre la capacidad de trabajar de forma colaborativa con los demás compañeros, los estudiantes muestran que la aplicación de las estrategias metodológicas del seminario y trabajo en grupo, ha contribuido a la interacción que han tenido entre los alumnos, provocando el intercambio de ideas y conocimientos. Para ellos, esta participación activa que les ha supuesto esta forma de trabajar, les ha involucrado más en el proceso beneficiándolos en sus aprendizajes.

También consideran que la estrategia metodológica del seminario contribuyó a mejorar el trabajo con los demás compañeros, porque les motiva debatir sobre un tema específico y muchas veces con un especialista, aporta puntos de vista profundos, con apertura y considerando los de los otros compañeros de manera reflexiva. Alfaro (2006), revela que gestionar un seminario logra la motivación intrínseca por la propia tarea, que no es otra cosa, que aquella que conecta con la estructura del conocimiento previo y hace que el estudiante ensaye habilidades nuevas, a través de la manipulación y la experimentación. Pero, sin embargo, a pesar de las virtudes del seminario para trabajar en equipo, los estudiantes revelaron problemas en cuanto a la interacción entre los componentes, percibiendo ciertos desconciertos en la organización de los grupos y en la dinámica que se estableció, debidos principalmente al desconocimiento de los alumnos sobre lo que realmente es la metodología del seminario. Para evitar este inconveniente al aplicar esta metodología, que no solo afecta a cuestiones organizativas, sino también a la intimidad y a las interacciones dentro de los grupos, Brown y Atkins (1988), fijan la clave en el número de integrantes de los grupos y propone para los seminarios hasta veinte, lo que posibilitaría una mejora dinámica e interacción.

El trabajo en grupo es también otra de las estrategias metodológicas aplicadas en la asignatura que los estudiantes consideran como un apoyo importante para trabajar en colaboración con los compañeros. Los argumentos principales que dan son porque incentivan la colaboración entre individuos para conocer, compartir, y ampliar la información que cada uno tiene sobre

contenidos de la materia, favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta explicación la confirman Johnson, Johnson & Holubec (1999); Noh, Yeo, Jeon, Kim & Ahn (2000); Goikoetxea y Pascual (2002); López (2005); Lucero (2003); López (2005); Hurtado, y López (2006); Chen, Wu & Yang (2006); Ho & H. K. Boo (2007); Taspinar (2007); Gillies & Boyle (2008); Jones & Jones, (2008); Zuheer, (2008); Romero y Salicetti (2009), quienes demuestran que las actividades mediante trabajos cooperativos, en donde interactúan los alumnos, si provocan conflictos socio-cognitivos para confrontar puntos de vista moderadamente diferentes, suelen implicar favorablemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

A pesar de todas las bondades expresadas con anterioridad, los estudiantes tienen presentes que trabajar en grupo demuestra algunas limitaciones y dificultades, principalmente las encontraron a la hora de diseñar y aplicar las herramientas para desarrollar las actividades propuestas. López (2006), considera el tema de los recursos materiales como una de las principales dificultades de las metodologías participativas, ya que esta dinámica docente, basada en técnicas de los más variadas, generalmente requieren de bastante más material que los de la metodología tradicional, que sólo requiere de la voz del docente y del apoyo de la pizarra o el retroproyector.

También los estudiantes razonan que es necesaria para esta metodología, una buena planificación y una constante supervisión de las actividades planeadas. Sobre todo por la inseguridad mostrada por los estudiantes para la aplicación del trabajo en grupo, creen que se debe a la resistencia que todavía mantiene cuando se realiza algo diferente a lo tradicionalmente utilizado. Jones & Jones (2008), presentan como una posible solución este punto, una preparación previa de los estudiantes en destrezas básicas para la interacción y el trabajo cooperativo. Por tanto, tomando argumentos de Apodaca (2006), el profesor deberá dedicar tiempo y esfuerzo a crear esas condiciones mínimas de partida y deberá tener en cuenta también

que las primeras fases del trabajo en grupo serán lentas y requerirán una supervisión atenta.

5.3.3 Sobre la capacidad de trabajar de manera individual mediante aprendizajes activos

En el análisis de contenido podemos apreciar información relacionada con el aprendizaje autónomo y activo de los estudiantes durante la asignatura. Según éstos mismos, mediante esta modalidad se valoran mejor y se conocen a sí mismo. Para Sánchez-Elvira (2008), este tipo de aprendizaje está incluido dentro de las áreas competenciales de gestión del trabajo autónomo y autorregulado y lo denomina competencias de gestión y planificación. Por su parte, dentro del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), la clasifica dentro de las competencias sistémicas como la habilidad para trabajar de manera autónoma y la capacidad para aprender básicamente, además de la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones y la capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).

Con respecto a esta competencia genérica, parecen estar de acuerdo los estudiantes en la conveniencia de utilizar aprendizajes activos y autónomos como metodología en la asignatura, porque aporta diferentes formas y técnicas de aprendizaje, implicándolos más en la materia, facilitándole a la vez el aprendizaje sobre los contenidos del curso. Lobato (2006) anuncia que esta es una modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo. Lo importante del desarrollo de este tipo de prácticas docentes, de acuerdo con Correa (2007), Margalef y Pareja (2007), radica en que para poder desarrollarlas debe moldearse el currículo y fomentar el cuestionamiento, la problematización, la construcción del conocimiento y la creatividad del alumno.

Para la mayoría de los estudiantes, lo interesante de esta modalidad de enseñanza ha sido poder controlar los aprendizajes, permitiéndoles como indica Lobato (2006), ser los autores de sus propios desarrollos. Mediante esta estrategia metodológica, se involucran a los estudiantes invitándolos a descubrir y construir sus propios aprendizajes, indicándoles u orientándolos de cómo llegar a la respuesta, aspecto tan importante como la respuesta misma, porque ellos descubren las razones que hay detrás de las conclusiones a las que llegaron.

Por ello destacan los estudiantes la importancia de no descuidar la interacción entre profesor y alumno para desarrollar un verdadero entendimiento de la experiencia. La constante interacción entre docente y alumno, ayuda a clasificar y ordenar la información que los estudiantes van obteniendo a través de la experiencia. Ayudar a relacionar la experiencia obtenida con su vida práctica, es como menciona Moreno y Martínez (2007); Hunter-Lombardi (2008, es un aspecto que debe contribuir el profesorado, el cual no deberá limitarse a explicar la lección, sino que deben de jugar un papel que propicie un proceso activo en el aprendizaje de los estudiantes.

Igualmente se destaca dentro de las opiniones de los alumnos, el exceso de carga de trabajo que les originó esta opción de innovación docente y hacerse responsables de sus propios aprendizajes, percibiendo para el desarrollo de las diferentes actividades y de sus trabajos individuales mucha información y muy poco tiempo para trabajar y reflexionar sobre los contenidos del curso. Podemos extraer de lo narrado por los estudiantes que, para la aplicación de este tipo de metodología, se debe evitar las consecuencias negativas que conlleven a un bajo rendimiento e insatisfacción de los alumnos. Para evitar esto, se debe de tomar en cuenta algunas medidas preventivas como facilitar el proceso de tratamiento de la información, esta debe de ser sencilla, uniforme y fácil de percibir por los estudiantes. Sobre el exceso en la carga de trabajo en el aprendizaje autónomo, Álvarez, González, y García (2007), revelan que el disfrute e incluso el intercambio y el diálogo,

parcializando o dosificando contenidos y tareas que no permiten llegar a un aprendizaje profundo y que, al ser recompensadas a través de calificaciones “parciales”, no parten de una motivación intrínseca.

Uno de los aspectos más destacado por los estudiantes sobre el beneficio del portfolio en el trabajo individual es la constante reflexión sobre el aprendizaje que facilita esta metodología. Colén et al (2006); Lyle & Hendley (2007); Meeus, Petegem & Meijer (2008) coinciden en que, al repasar sobre su propio trabajo y valorar críticamente el de los demás los alumnos, construirán un aprendizaje surgido de la reflexión sobre las propias actividades realizadas.

La estructura y organización del trabajo de los estudiantes, así como el exceso de trabajo que les origina el portfolio como trabajo individual, fueron algunas de los inconvenientes indicados por los estudiantes, abundando de nuevo sobre la idea de crear un portfolio semiestructurado. Sobre el tiempo de dedicación al trabajo con la asignatura o carga de trabajo, Colén et al (2006); Hunter-Lombardi (2008), coinciden en que la gestión individual del proceso de aprendizaje mediante el portfolio exige una gran dedicación (en tiempo y esfuerzo) para el estudiante. El exceso de carga de trabajo causa en los estudiantes una fatiga, lo que provocaría a la vez una disminución en la calidad y rendimiento del trabajo, que puede desembocar en una insatisfacción sobre este tipo de metodología. Por eso, creen que los profesores, a la hora de planificar y diseñar las tareas, tomen en cuenta el ritmo y la organización del tiempo, además de coordinar el tiempo disponible por el estudiante con respecto a las otras asignaturas.

5.3.4 Sobre la capacidad de resolver problemas semiestructurados bajo contextos educativos que incluyan la formulación y comprobación de hipótesis.

La aplicación de las diferentes estrategias, muestra según el análisis de contenidos en los argumentos dados por los estudiantes, supone una continua

búsqueda intencionada sobre los temas propuestos en la asignatura y un intento de solucionar los diferentes problemas que se presentaron durante la práctica. Este proceso o inicio de habilidades de investigación presentado por los estudiantes, González y Wagenaar (2003) lo considera como una competencia sistémica para investigar y una competencia instrumental para resolución de problemas. Dentro del proyecto ANUIES (2008), se distingue dentro de las competencias genéricas de pensamientos críticos y reflexivos que, por medio de esta competencia se desarrollan innovaciones y se proponen soluciones a problemas, de tal manera que a partir de métodos establecidos, el estudiante construye hipótesis y diseña y aplica modelos para probar su validez.

Sobre estas habilidades de investigación en los resultados del análisis del portfolio, los alumnos aprecian que las estrategias metodológicas de tutoría, trabajo grupal y del seminario les ha mostrado la forma de buscar conocimientos y solucionar problemas de forma científica de algunos temas ubicados en un contexto educacional. Además la contribución de estas metodologías hacia la resolución de problemas, para los estudiantes va dirigido a las mejoras del desarrollo cognitivo mediante la participación activa de los estudiantes, ya sea en las propuestas de los demás compañeros o durante la profundización de algún tema específico, teniendo como resultado una mejor resolución de los problemas y la construcción de nuevas ideas.

Gonzalez y García (2007); Gillies & Boyle (2008), concuerdan sobre el trabajo en grupo que, la búsqueda, el repaso, la elaboración y la exposición de actividades al resto de sus compañeros, les facilita la comprensión y fijación de los contenidos de las asignatura. Por su parte Alfaro (2006) en argumentos sobre los seminarios, entiende que su aplicación incluye variables relacionadas con el desarrollo de competencias como la reflexión crítica, disciplina, atención, comprensión y asimilación de la información, argumentación, especulación y pensamiento crítico.

Podemos extraer de los argumentos dados por los estudiantes, la idea de que las metodologías de trabajo en grupo y los seminarios, inician al estudiante en la investigación incluyéndoles en un proceso sistemático, que a partir de un tema específico de la materia, se recoge y elabora la información que, mediante la reflexión se puede analizar e interpretar, añadiéndole nuevos conocimientos a los ya adquiridos, completándose una especie de ciclo de investigación/acción.

Como complemento, los estudiantes entienden que la tutoría les ha favorecido en la resolución de problemas, porque se les presentó la oportunidad de organizar y valorar diferentes contenidos del curso a partir de las orientaciones dadas por el profesor. De acuerdo con Rodríguez (2004), en el centro universitario los tutores han de fomentar y asesorar en la participación del alumnado en las diversas instancias de tipo organizativas y de tipo socioculturales. La tutoría inicia al estudiante en la investigación, porque mediante la función tutorial se efectúa un proceso de organización del trabajo del estudiante, de esta forma éste conocerá lo que se realizará en la asignatura, estableciendo los criterios por los que se van a regir los trabajos de los estudiantes y llegando a acuerdos sobre los detalles de los mismos.

5.3.5 Sobre la capacidad de análisis y síntesis de diferentes documentos con el fin de actualizar conocimientos

El término análisis documental, Lafuente (2001) lo entiende como el conjunto de conocimientos relativos a los principios, métodos y técnicas que permiten examinar, distinguir y separar cada una de las partes de un documento para determinar la categoría a la que pertenece, su estructura formal, propiedades y significado de su contenidos temáticos. Este tipo de habilidades cognitivas de análisis y síntesis, al igual que las habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información de fuentes diversas), se encuentran dentro del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) y las integran dentro de las competencias instrumentales.

Las metodologías de trabajo en grupo, seminarios, portfolio y tutoría, según los resultados obtenidos en el análisis de contenido del portfolio, han contribuido en los estudiantes, sobre una mejor forma de analizar diferentes tipos de documentos y lograr la actualización de conocimientos para su desarrollo profesional. Estas metodologías han aportado en los estudiantes mejores capacidades de realizar procesos de análisis, que inician con la lectura de algún contenido del curso, seguidos de una reflexión, intentando una mejor comprensión del tema referido y también en procesos de síntesis dirigido a la reducción de los contenidos mediante las ideas claves

Sobre los aportes del trabajo en grupo con respecto a las habilidades de análisis y síntesis, los estudiantes meditan que el profundizar en un contenido específico les favoreció en la adquisición de este tipo de competencias. En nuestro caso, la aplicación de grupos de investigación, ha favorecido en profundizar en varios temas específicos porque el estudiante analiza las situaciones problemáticas fomentando en la toma de decisiones. En este tipo de trabajo grupal (grupo de investigación), según Goikoetxea y Pascual (2002); Apodaca (2006), valoran que todos los miembros del equipo han de coordinarse para llevar a cabo las distintas actividades que el proyecto de investigación exige: buscar información, evaluarla, sintetizarla, preparar el informe final del grupo y presentar dicho informe al resto de la clase.

El continuo debate sobre diferentes temas y la constante exploración de textos como parte de desarrollo de la metodología del seminario ha colaborado, según los estudiantes, en la adquisición de competencias relacionadas con el análisis y síntesis de diferentes documentos. En el seminario, como estrategia metodológica a partir del análisis de artículos o textos y la promoción de conocimientos complejos, Alfaro (2006); López y Gallifa (2008) conjeturan sobre que, una vez se ha obtenido una información previa como consecuencia del análisis efectuado, ofrece las posibilidades de gestionar esta información en el debate, son amplias, invitando a los estudiantes a que contrasten ideas básicas, puntos fuertes y débiles, por parejas o en pequeños subgrupos, con

puestas en común parciales o totales en subgrupos o en el grupo completo, cuestionando problemas basados en la lectura, etc.

La tutoría por su parte, es considerada por los estudiantes como un refuerzo al aprendizaje de este tipo de habilidades, porque durante las acciones tutoriales se le dio relevancia a la comprensión de conceptos y a la síntesis de la información obtenida durante la materia. Este tipo de intervención en el desarrollo de las actividades del estudiante, Rodríguez (2004) la incluye en el área relacionada con la dimensión intelectual cognitiva e incluye desarrollar aspectos que potencien la capacidad de enfrentarse a situaciones problemáticas y a su resolución, a la adecuada toma de decisiones, la rentabilización de los aprendizajes. Es el aprender a aprender....

Por otro lado, los estudiantes creen que el portfolio les ha favorecido a la hora de actualizar conocimientos, porque se realiza un aprendizaje sucesivo y siempre consciente de lo realizado durante la clase. Al respecto Romero (2009), menciona que la elaboración del portfolio se realiza haciendo un uso cotidiano en el seguimiento y construcción personal de asignatura, lo que según Martínez y Crespo (2007), facilita poner en práctica los conceptos aparecidos en las unidades a lo largo del curso.

A pesar de esto, los estudiantes mantienen una impresión de que la construcción del portfolio requiere una gran cantidad de tiempo y que el resultado final no muestra todo el tiempo que se ha invertido. Los mismos resultados obtuvo Colén et al (2006) durante su investigación del portfolio, los estudiantes destacan dentro de los puntos débiles la sensación de que el resultado obtenido a menudo no refleja la dedicación aplicada. Sin embargo, antes que el estudiante empiece a realizar su portfolio, debe de saber que su construcción requiere una gran dedicación en tiempo y esfuerzo y no solo para el sino para el docente, por lo que el estudiante debe estar preparado para compaginar este proceso del portfolio con otras asignaturas

5.3.6 Sobre la capacidad para utilizar ordenadores personales y software sencillos para efectuar tareas simples

Ahora nos vamos a centrar en esta parte de la discusión en los argumentos que han dado los estudiantes relacionados con la aplicación de las herramientas tecnológicas, que cada día juegan un papel más preponderante en sus formaciones. El poder poner en práctica estas nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) para el desarrollo de aprendizajes, se clasifica como una de las competencias genéricas necesarias de adquirir para los actuales estudiantes en formación. Este tipo de competencia, dentro del proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), las encuadran dentro de las competencias instrumentales y las denomina habilidades básicas de manejo de ordenador y se corresponden con las destrezas tecnológicas relacionadas con el uso de maquinaria, destrezas de computación y gerencia de la información.

De acuerdo a lo exteriorizado por los estudiantes, la utilización de la plataforma de apoyo docente SWAD les ha beneficiado, principalmente para gestionar y estructurar la asignatura (por temas o semanas) y para la organización de materiales didácticos (archivos de texto, video). Esto es similar a los beneficios que ha encontrado Correa (2007) en sus trabajos de investigación. Paralelamente, los estudiantes coinciden en que aparte de facilitar la comunicación con los compañeros, la plataforma facilita el acceso a la información. Elgort, Smith & Toland (2008), confirman estos resultados encontrados, que en las plataformas educativas los estudiantes encuentran información útil para organizar conocimientos y compartirla con los demás compañeros.

Algunas consideraciones sobre el uso de la plataforma de apoyo a la docencia, van dirigidas hacia la posibilidad que éstas presentan para la realización de tutorías no presenciales, a pesar de que esta metodología tiene la potencialidad de permitir un contacto continuado e inmediato entre el profesor y el estudiante. Además de su creciente importancia en la actualidad,

los estudiantes no lo ven como una buena opción metodológica. En este sentido, Pérez (2006) encuentra el inconveniente de la poca profundización que suele desarrollarse en la comunicación vía electrónica.

Actualmente, se está reflejando bastante la aplicación de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tomando los entornos virtuales como hechos educativos que facilitan el acceso a la información, aunque esto no significa que siempre van a facilitar el acceso al conocimiento. En líneas generales los estudiantes juzgan que la plataforma SWAD es un buen apoyo si se utiliza para generar oportunidades de aprendizaje y no simplemente para proveer a los estudiantes de información.

5.4 Valoraciones finales de la innovación educativa desarrollada

En este apartado de la discusión analizamos la opinión de los estudiantes sobre la valoración de la innovación educativa basada en la aplicación de diferentes estrategias metodológicas. Concretamente nos centraremos en tres aspectos, primero la valoración general de los estudiantes, las ventajas y mejoras y finalmente las desventajas e inconvenientes de su aplicación.

La enseñanza creativa se orienta al desarrollo de capacidades y habilidades cognitivas De la Torre (2000). La utilización de estrategias metodológicas como innovación educativa de acuerdo a lo manifestado por los estudiantes, puede relacionarse como una contribución al aprendizaje de los contenidos del curso. Pero consideramos que lo anterior dependerá en gran medida del interés y potenciación de la actividad realizada por el estudiante, parece ser como menciona Álvarez, González y García (2007) una filosofía de trabajo formativo que permite reconocer en cada uno de los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, trayectos de conocimiento que son disímiles y por tanto, difíciles de homologar o estandarizar.

Según los estudiantes, la innovación educativa aplicada les provee de herramientas para construir su propio aprendizaje sintiéndose a la vez protagonistas del proceso y capaces de decidir en diferentes momentos del mismo. Sobre todo como menciona Rodríguez (2004) a aprender habilidades a los que, a veces, no les hemos dado suficiente importancia en su entrenamiento como futuros docentes o a actitudes muy importantes como que han aprendido a trabajar en grupo, a coordinarse con los demás, a escuchar y aceptar las opiniones de otros.

Por otro lado sobre las desventajas e inconvenientes se nota en los estudiantes cierto temor a involucrarse dentro de nuevos procesos y estrategias que provoquen algún cambio en lo que se utiliza tradicionalmente, Carbonell (2002) le llama a este tipo de resistencia al cambio *la inercia institucional* y se da cuando existe una predisposición a continuar trabajando tal como se hace y se ha hecho toda la vida.

Los estudiantes consideran que la aplicación de la innovación educativa generó cierta complicación en el volumen del trabajo que supone para los estudiantes la aplicación de diferentes metodologías. Para que el estudiante pueda seguir un ritmo de aprendizaje adecuado sin verse desbordado por el trabajo del total de asignaturas, es necesaria la asignación de una carga de trabajo equilibrada y acompañada a lo largo del trimestre, que asuma una buena coordinación entre asignaturas. (Lloret & Mir, 2007)

Uno de los principales inconvenientes que indican los estudiantes sobre la innovación educativa está relacionado con cuestiones organizativas. Es importante para evitar esto como menciona Apodaca (2006), el dedicar condiciones mínimas de partida y tener en cuenta que las primeras fases de toda innovación requieren una constante supervisión. Es esta quizás la parte más importante y la que más puede obstaculizar la aplicación de las diferentes estrategias metodológicas por diferentes motivos, en primer lugar la constante organización de trabajos de grupo complica la elaboración de horarios y calendarios, sobre todo en el caso de las exposiciones prácticas y teóricas. En

segundo lugar, en muchas algunas metodologías requieren de espacios específicos con equipamiento adecuado y personal especializado y finalmente, su planificación y la evaluación de los trabajos y actividades de los estudiantes suponen un volumen importante de trabajo para el profesor. Aunque resulte difícil como menciona Carbonell (2002) una de las premisas o requisitos para que funcione la innovación esta en asumir el riesgo, la duda, la incertidumbre, el conflicto y el desacuerdo son excelentes fuentes de aprendizaje en cualquier innovación.

CONCLUSIONES

6. Conclusiones.

Una vez que hemos realizado el análisis de los resultados y el proceso de discusión de los mismos, extraemos las evidencias de nuestra investigación a través de las conclusiones finales.

1. Las comprobaciones y el efecto de las apreciaciones sobre la aplicación de determinadas estrategias metodológicas en estudiantes de primer curso de la titulación del Maestro especialista en Educación Física nos han ofrecido interesantes conclusiones.

- *Contrato de aprendizaje o compromiso del estudiante con la materia:* Ha clarificado el proceso de evaluación al que los estudiantes son sometidos durante la asignatura, además de haber favorecido la motivación, entusiasmo y responsabilidad de los estudiantes.
- *Trabajo personal y autónomo del estudiante:* Ha contribuido sobre todo a procurar una buena asistencia y participación activa durante las clases prácticas, y la posibilidad de implicarse en las diversas metodologías utilizadas por el profesor.
- *Portfolio:* Esta herramienta ha permitido a los alumnos la posibilidad de plasmar las diferentes experiencias de interés

realizadas en las clases prácticas y a su vez ha facilitado la implicación del estudiante en la asignatura.

- *Trabajo en grupo*: Ha tenido especial repercusión en el desarrollo de competencias importantes como futuros profesionales de la Educación Física, mejorando habilidades de comunicación, trabajo en equipo, dedicación y a su vez, desvelando las aportaciones personales de los estudiantes con respecto a los diferentes temas tratados.
- *Seminario*: Ha facilitado la transferencia de aprendizajes orientadas al desarrollo profesional y la descentralización de la enseñanza de tipo magistral
- *Tutoría*: Ha reforzado aspectos personales importantes y de motivación, proporcionando ayuda al estudiante respecto a las dificultades que presenta la asignatura.
- *Plataforma de apoyo a la docencia*: Ha representado una forma alternativa y permanente de comunicación con el profesor y los demás compañeros, proporcionando a su vez información relevante a la asignatura.

2. La dimensión interpretativa sobre las experiencias de los estudiantes relacionadas con el empleo de estrategias metodológicas y su utilidad para el desarrollo de competencias, engloba aspectos relacionados con motivaciones, satisfacciones y dificultades vertientes del aprendizaje. Con respecto a ellas planteamos las siguientes conclusiones relativas a las opiniones de los estudiantes.

- Con el fin de enfrentar más eficazmente su futura experiencia laboral, los estudiantes procuran una formación profesional continua, que les permita seguir estudiando, aprender a investigar y experimentar nuevas prácticas educativas.

- La innovación educativa basada en la inserción de diferentes estrategias metodológicas, favorece el aprendizaje de competencias genéricas, lo que influye a la hora de decidir cuáles han de acentuarse y hasta qué punto.
- Se han detectado algunas dificultades para poder plasmar la innovación, como son la fuerte exigencia de esfuerzo y tiempo que conlleva la aplicación de las diferentes estrategias metodológicas. La intensidad y ritmo de este trabajo unido a la abundancia y dispersión de tareas que tienen los estudiantes universitarios hace que la innovación educativa sea exigente pero, al mismo tiempo, gratificante por sus implicaciones y consecuencias.

3. Respecto a la identificación de las variables que más contribuyen al desarrollo del trabajo grupal a partir de las valoraciones que efectúan los estudiantes encontramos las siguientes conclusiones.

- Consideramos que en el trabajo grupal hay dos aspectos de importancia vital para el proceso la colaboración entre los miembros del grupo, una actitud permanente de servicio hacia el alcance de los objetivos y la culminación del informe final y exposición del mismo.
- Tanto las estrategias de relación, como las estrategias de tarea, se destacan como resultados relevantes por parte de los estudiantes sobre las variables de orden social, como el desarrollo de competencias claves para su futura práctica docente.
- En el trabajo en grupo, los estudiantes destacan con especial énfasis: la relación emocional y comunicación; la responsabilidad individual y el desarrollo de habilidades, como las variables que contribuyen a la aplicación eficaz de esta metodología.

-
-

-
-

PROSPECTIVAS DE LA INVESTIGACIÓN

7. Prospectivas de la investigación

En este apartado final principalmente se presentan una serie de propuestas valorativas y de acción que gracias al proceso de investigación efectuado pueden resultar de mucho interés para algunos otros proyectos que a futuro se quieran realizar. Vale la pena mencionar que durante todo el proceso realizado se mantuvo un rigor científico que sin duda le da un alto nivel de calidad al trabajo.

Se pretende mediante el presente apartado dar un énfasis especial a los resultados y los procesos para obtenerlos. Se describen en esta parte, resultados que en su mayoría se deriva de los resultados cuantitativos y de una dinámica procesual de la investigación-acción. Lo que se pretende es que esta investigación se difunda y que los resultados puedan ser transferidos o extrapolados a otros estudios. Entre estos se destacan:

- El sistema de categorías resultantes, a partir del conjunto de unidades de información que se utilizaron para el análisis de contenido del porfolio de los estudiantes, pueden ser una herramienta válida para indagar en el pensamiento y las concepciones de los estudiantes.
- Los instrumentos de recolección de datos, contruidos para alcanzar los objetivos propuestos, herramientas contruidas mediante diferentes técnicas de investigación adaptadas a la realidad de los estudiantes. En

la parte metodológica del trabajo se describen la construcción de los mismos, cuya utilidad radica en la captación de opiniones de los estudiantes.

- La traslación de una forma de actuar. Nos referimos a una forma de trabajar adquirida de parte de los estudiantes, que se puede aplicar en diferentes áreas. Una vez que los estudiantes han aprendido una competencia la aplican en otras materias.

Como bien describimos al inicio de la investigación la armonización de las metodologías educativas es una de los elementos del proceso de construcción del EEES. Es entonces clara la necesidad de abordar un proceso institucional y estructurado de renovación de las metodologías educativas en las universidades españolas. Se nota debido a lo anterior la tendencia del entorno a favorecer la renovación mediante diferentes iniciativas. Se presenta este trabajo como una propuesta de mejora realista, de la situación actual de las metodologías educativas en las universidades españolas para que sea comparada con otras y analizada por otros investigadores.

Finalmente queda por parte de los docentes, reflexionar críticamente sobre los cambios que se dieron al aplicar diferentes estrategias metodológicas, con el fin de implementar nuevos medios de enseñanza y aprendizaje, que conduzcan al alumnado a conocer, aprender y adquirir diferentes competencias que permitan en pleno su desarrollo y desenvolvimiento en esta sociedad que cambia al ritmo de las continuas necesidades de las generaciones presentes y futuras.

REFERENCIAS

8. Referencias

- Accenture y Universia. (2007). *Las competencias profesionales de los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. Madrid: Centro de Alto Rendimiento de Accenture y Universia.
- Adell, J. (1998). Redes y Educación. En De Pablos, J y Cedecs, J. (Ed.), *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. (pp. 177-211). Barcelona.
- Albert, M. J. (2006). *La investigación Educativa Claves Teóricas*. España.
- Alfaro, I. (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En De Miguel, M. (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Almeida, P., y César, M. (2006). Um contrato didáctico inovador em aulas de Ciências do 10º ano de escolaridade. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias.*, 5(2), 356-377.
- Álvarez, B., González, C., y García, N. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado el 3 febrero, 2009, de http://www.um.es/ead/Red_U/2/alvarez.pdf
- Álvarez, M. (2007). Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado el 13 junio 2009, de http://www.um.es/ead/Red_U/m1/alvarez.pdf

- Álvarez, M. (2008). Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado el 06 octubre, 2009 de http://www.redu.um.es/Red_U/m1,1,2-12.
- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad. Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- Álvarez, P. y González, M. (2005). *La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la convergencia europea*. Recuperado el 9 de marzo, 2009 de <http://www.aufop.com/aufop/home/>, 8.
- Alvira, F. (1996). Diseños de investigación social: criterios operativos". En M. García; J. Ibañez Y F. Alvira *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. 1a. reimpresión 2a. edición (pp.87-109). Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Anderson, G., Bould, D., & Sampson, J. (1996). *Learning contracts. A practical guide*. London: Kogan Page.
- ANECA (2008). Informe estudiantes. Titulados universitarios y mercado laboral. *Proyecto REFLEX*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- ANUIES. (2008). Competencias genéricas que expresan el perfil del egresado de la educación media superior. *Subsecretaría de Educación Media Superior, de la Secretaría de Educación Pública de México*. Recuperado el 23 de abril, 2009 de http://www.sems.udg.mx/rib-ceppems/COMPETENCIAS_GENERICAS.pdf.
- Apodaca, P. (2006). Estudio y Trabajo en Grupo. En M. De Miguel (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Aragonés, R., Saiz, J., Portero, A., Rullán, M., y Aquiló, J. (2006). Experiencia de Innovación docente siguiendo las directrices del EEES en la enseñanza del diseño digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 203-222.

- Arribas, M. C. (2004). Diseño y validación de Cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17).
- Ashwin, P. (2005). Variation in Students' Experiences of the "Oxford Tutorial". *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 50 (4), 631-644. Recuperado el 27 de marzo, 2002 <http://www.clcrc.com/pages/cl-methods>
- Bakeman, R. y Gootman, J.M. (1989). Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial. Madrid: Morata.
- Barquín, J. (2004). La implantación de las tecnologías de la información en la sociedad y en los centros educativos públicos de la comunidad de Andalucía. *Revista Iberoamericana de educación.*, 36, 155-174.
- Barrios, O. (2000). Estrategia del portafolio del alumnado. En S. De la Torre (Ed.), *Estrategias didácticas innovadoras* España: Octaedro.
- Bartolomé, M. (1987). *Desarrollo y evaluación de modelos de innovación didáctica en la Universidad*. Barcelona: ICE.
- Bazdresch, M. (1998). Las competencias en la formación docente. *Revista de Educación Nueva Época*, 6.
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria*. Madrid: Nancea.
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Barcelona: Ariel Sociología.
- Bernal, J. L (2006): *Diseño curricular en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los ECTS*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Blández, J. (2005). *La asignatura Educación Física de Base y una propuesta de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior*. España: INDE.

- Blasco Mira, J. E., Mengual, S. y Roig, R. I. (2007). Competencias tecnológicas en el espacio europeo de educación superior. Propuesta de formación del maestro especialista en educación física. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (2): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART10.pdf>
- Blasco, J.E. (2008). Los grupos de discusión como instrumento de análisis de la práctica docente: un caso en el Practicum de Educación Física. En R. Roig, (Dir.). *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual (77-98)*. Alcoy (Alicante): Marfil
- Boggino, N., y Rosekrans, K. (2007). *Investigación Acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa*. España: MAD S.L.
- Bolívar, A. (2006): “*Proyecto de Excelencia Universitaria de la Junta de Andalucía HUM-1346: Conocimiento y Competencia Profesional Docente*”. Recuperado el 27 de octubre, 2008 de http://www.ugr.es/~didlen/proyectos/Proyecto_excelencia_Pilar.pdf
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, “*Formación centrada en competencias (II)*”. Recuperado el 23 de febrero, 2007 de http://www.redu.m.es/Red_U/m2
- Brousseau, G. (1980). L`échee et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.
- Brown, G., & Atkins, M. (1990). *Effective teaching in higher Education*. Londres: Routledge.
- Buendía, L. (1992). El método experimental: Diseños de investigación. En P. Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 109-153). Sevilla: Alfar.
- Buendía, L. (1998). La investigación por encuesta. En L. Buendía, P. Colás y F. Hernández. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 119-155). Madrid: McGraw-Hill.

- Buendía, L., Gonzalez, D., y Pozo, T. c. (2004). *Temas Fundamentales en la Investigación Educativa*. Madrid, España.
- Burgos, A. (2007.). *Formación y prevención de riesgos laborales: Bases para la adquisición de una cultura educativa en los centros educativos*. Tesis Doctoral Universidad de Granada.
- Buscà, F. D. y. Capllonch, M. (2007). *De las competencias básicas a las competencias profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la educación física*. Recuperado el 12 de junio, 2009 de <http://www.recercat.net/bitstream/2072/4206/1/Competencias+profesionales+transversales.pdf>
- Butler, P. (2006). *A Review Of The Literature On Portfolios And Electronic Portfolios*. Recuperado el 05 de enero, 2009 de <https://eduforge.org/docman/view.php/142/1101/ePortfolio%20Project%20Research%20Report.pdf>, 1-23.
- Cajide, J., Porto, A., y Martínez, E. (2004). Metodología en la Investigación Educativa Actual. En L. Muralla (Ed.), *Temas Fundamentales en la Investigación Educativa*. Madrid, España.
- Calatayud, A. (2006). *El portafolio pedagógico: un sistema de evaluación alternativo del practicum de pedagogía*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia.
- Cañal, P. (2002). *La innovación Educativa*. Madrid: Akal.
- Cañas, A., Calandria, D. J., Ortigosa, E. M., Ros, E., y Díaz, A. F. (2007). SWAD: Web System for Education Support. . En J. M. S. P. B. Fernández-Manjón, J. A. Gómez-Pulido, M. A. Vega Rodríguez, J. Bravo-Rodríguez (Ed.), *Computers And Education: E-learning - from Theory to Practice*.
- Cañas, A., Ortigosa, E. M., y Aragón, Y. (2005). La plataforma SWAD como recurso docente para la innovación educativa. *Congreso internacional sobre el profesorado ante el reto de las nuevas tecnologías en la sociedad del conocimiento*.

Recuperado el 16 de mayo, 2009 de <http://www.granhotelstgo.cu/evento/educacionadistancia/univgranada2005/Programa/04/4/12.pdf>

- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal de Leon (Ed.), *La innovación educativa*. Madrid: AKAL.
- Cardona, M. C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS.
- Carpio de los Pinos, C. (2008). Métodos de enseñanza-aprendizaje aplicables en Magisterio en el marco del espacio europeo de Educación Superior. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 33(18).
- Carpio, C. (2008). Métodos de enseñanza-aprendizaje aplicables en Magisterio en el marco del espacio europeo de Educación Superior. *Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 33(18).
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca
- Carrasco, J. y Calderón, J. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: RIAIP.
- Carrasco, V. y Pastor, F. (2007). El canvi de la cultura docent en la universitat. Aportacions al nou disseny curricular. En R. Roig, J. Blasco, M.A. Cano, R. Gilar, S. Grau y Lledó, A., *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 91-108). Alcoy (Alicante): Marfil
- Carr-Chellman, A, Dyer, D & Breman, J (2000). Burrowing through the network wires: does distance detract from collaborative authentic learning? *Journal of Distance Education*, 15(1), 39-62.
- Carreiro, F. (1996). Formação de professores: Objectivos, conteúdos y estrategias. En C. y otros (Ed.), *formação de profesores em Educação Física* (Serviço de Edições de Faculdade de Matricidade Humana ed., (pp. 227-240). Lisboa.

- Carreiro, F. (2006). La enseñanza de la Educación Física ante la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación Física y deporte*, 25(2), 29-46.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2007). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales: consideraciones sobre la selección de test en la investigación psicológica. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 863-882.
- Casas, J., García, J., y González, F. (2006). Guía técnica para la construcción de cuestionarios. *Revista electrónica de pedagogía Odisea*, núm. 6.
- Castillo, E., y Vásquez, M. L. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Recuperado el 01 de mayo, 2008 de <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol34No3/rigor.pdf>, 34, 164-167
- Castillo, S. T., y Pérez, M. (1998). *Enseñar a estudiar. Procedimientos y técnicas de estudio*. UNED. Madrid.
- Cea D'ancona, M. A. (2001). *Metodología Cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación Social*. Madrid.
- Celestino, A., Echegaray, O., y Guenaga, G. (2003). Integración de las TIC en la educación superior. Pixel-Bit. *Revista de medios y Educación*, 021, 21-28.
- Chang, C.-C., & Tseng, K.-H. (2009). Use and Performances of Web-Based Portfolio Assessment. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 358-370.
- Chen, C. C., Wu, J., & Yang, S. C. (2006). The Efficacy of Online Cooperative Learning Systems: The Perspective of Task-Technology Fit. *Campus-Wide Information Systems*, 23(3), 112-127.
- CIDUA (2005). Informe sobre Innovación en la Docencia en las Universidades Andaluzas. Sevilla: *Dirección General de Universidades, Secretaria de Universidades, Investigación y Tecnología. Consejería de Innovación Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía*.

- Clarke, K., & Lane, A. M. (2005). Seminar and Tutorial Sessions: A Case Study Evaluating Relationships with Academic Performance and Student Satisfaction. *Journal of Further and Higher Education*, 29(1), 15-23.
- Codde, J. R. (2006). *Using learning contracts in the college classroom*. Recuperado el 15 de setiembre, 2008 de <https://www.msu.edu/user/coddejos/contract.htm>.
- Cohen, L, y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M^a P. (1992). Los métodos de investigación en educación. En M^a Colás y L. Buendía. *Investigación Educativa* (pp. 43-107). Sevilla: Alfar
- Colén, M. T, Giné, N, y Imbernon, F. (2006). *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario*. España Octaedro.
- Coll, C, Mauri, T y Onrubia, J. (2006). "Análisis y resolución de casos-problema mediante el aprendizaje colaborativo". *Revista de Universidad y sociedad del conocimiento*, núm. 3(2). Recuperado el 17 de febrero, 2008 de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/coll_mauri_onrubia.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. España, Madrid. McGraw-Hill
- Correa, C. (2007). Impactos del aprendizaje autónomo en el diseño curricular y didactico dentro de la práctica docente. *Seminario internacional RED-U*. Recuperado el 26 de diciembre, 2008 de <http://revistas.um.es/actas-redu/article/view/434/405>.
- Covadonga, M., y Gracia, E. (2007). La investigación como herramienta en la mejora docente. Desarrollo de líneas didácticas innovadoras. *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro / coord. Por Juan Carlos Ayala Calvo*, 93-112.
- Crawford, J., & Impara, J. C. (2001). Critical issues, current trends, and posible futures in quantitative methods. In v. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on teaching*. Washington D.C: American Educational Research Association.

- De la Cruz, A. (2003). Necesidades y objetivos de la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de Educación Nueva Época*, 331, 35-66.
- De la Torre, S. (2000). Tres ideas en acción. En Octaedro (Ed.), *Estrategias didácticas innovadoras* (pp. 7-15). España.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- De Miguel, S. (2007). Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior en Europa. *Educatio Siglo XXI*, 25, 125-144.
- Denzin, N. K. (1989). *Strategies of Multiple Triangulation. The Research Act: A theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Eirín, R. (2005). *El desarrollo profesional de docentes. Estudio de caso con profesores experimentados de Educación Física*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Elgort, I., Smith, A. G., & Toland, J. (2008). Is Wiki an Effective Platform for Group Course Work? *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(2), 195-210.
- Espinosa, J. K., Jiménez, J., Olabe, M. A., y Basogain, y. (2006). Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES. *Tecnologías aplicadas a la enseñanza de la Electrónica. Congreso Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica*. Recuperado el 24 de febrero, 2009 de <http://www.euitt.upm.es/taee06/papers/S4/p216.pdf>.
- Esteban, M., y Sáez, J. (2008). Las profesiones, las competencias y el mercado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado el 09 de enero, 2009 en www.redu.um.es/Red_U/m2/
- Evnitskaya, N., y Aceros, J. (2008). "we are a good team": El contrato didáctico en parejas de aprendices de lengua extranjera. *RESLA*, 21, 45-70.

- Fahey, J. A. (2000). Who Wants To Differentiate Instruction? We Did. *Educational Leadership*, 58(1), 70-72.
- Fernández March, A. (2005a). *Evaluación y mejora de los aprendizajes de los estudiantes: el portafolio del alumno (Material de apoyo)*. Murcia: ICE.
- Fernández, A. (2005b): *Nuevas metodologías docentes*. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Valencia. Disponible en http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc.
- Fernández, A. (2008). La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 161-187
- Fernández, E., Mir, C., y Pablo-Martí, P. (2007). Innovación docente en la enseñanza universitaria: un factor diferenciador. En J. C. A. Calvo (Ed.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Fraile, A. (2002). El seminario colaborativo: una propuesta formativa para el profesorado de Educación Física. *Contextos Educativos*, 5, 101-122.
- Franquet, T., Marín, D., Marquès, M., y Rivas, E. (2006). El contrato de aprendizaje en la enseñanza universitaria. *4º. Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Recuperado el 07 de marzo, 2007 de http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/AUTONOMO/Franquet%20Sugra%F1es%20et%20al%20%20Contrato%20de%20aprendizaje%5B2%5D.pdf.
- Gairín, J., Feixas, M., Franch, J., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). Elementos para la elaboración de planes de tutoría en la universidad. *Contextos Educativos*, 6-7, 21-42.

- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 18(001), 61-77.
- Gallegos, M. J. (2003). Intervenciones formativas basadas en www para guiar el inicio de la práctica profesional de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*. 33, 111-131.
- García López, J. (2003). Planteamientos y propuestas para la implantación de programas de orientación y tutoría en el ámbito universitario. *Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, N°. 18, 245-261.
- García, F. J., y Fortea, M. A. (2006). *Contrato didáctico o contrato de aprendizaje. Ficha metodológica coordinada por Universitat Jaume I*. Recuperado el 25 de marzo, 2009 de <http://www.recursoseees.uji.es/fichas/fm2.pdf>.
- García, J. L. (1995). *Como elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad de Alicante.
- García, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- García, N., Asencio , I., Carballo, R., García, M., y Guardia, S. (2005). La Tutoría Universitaria ante el Proceso de Armonización Europea. *Revista de educación* (337), 189-210.
- García, N., Asencio, I., Carballo, R. García, M. y Guardia, S. (2005). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Complutense. Extraído el 10 de febrero de 2009, de <http://www.ucm.es/info/mide/docs/informe.htm>
- Gavidia, J. (2007). Adaptación de un modelo general (CIDUA) de estructura de grupos por actividades a los estudios de Derecho (experiencia piloto EEES-Derecho-UCA) *II Jornadas de trabajo sobre experiencias piloto de implantación del crédito europeo en las Universidades andaluzas*. Recuperado 30 de mayo, 2009

http://www2.uca.es/facultad/derecho/documentos/piloto_eees/adaptacion_modelo_general.pdf.

- Gibbs, P. (2009). Learning Agreements and Work-Based Higher Education. *Research in Post-Compulsory Education*, 14(1), 31-41.
- Gil Flores, J. y Perera, V. (2001). *Análisis informatizado de datos cualitativos*. Sevilla: Kronos
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2008). Teachers' Discourse during Cooperative Learning and Their Perceptions of This Pedagogical Practice. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 24(5), 1333-1348.
- Ginés, J. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Interamericana de Educación*, 35, 13-37.
- Goikoetxea, E y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Revista de Educación XXI*, núm. 5, 227-247. Recuperado 08 de marzo, 2008 de <http://www.uned.es/educacionXX1/pdfs/05-10.pdf>
- Gomez, A. (2006). *La investigación Educativa Claves Teóricas*. España.
- Gonczi, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias. En A. Argüelles y A. Gonczi (Eds.), *Educación y capacitación basada en normas de competencias: una perspectiva internacional* (pp. 38-40). México: Limusa.
- González, C., Gilar, R. y Ordoñez, T. (2008). El Dossier de aprendizaje autónomo del alumnado como una herramienta de trabajo en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En R. Roig (Dir.). *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 151-166). Alcoy (Alicante): Marfil

- Gonzalez, C., Mañas, C. y, Gilar, R. (2006). Los ECTS y la implicación de nuevas metodologías en el ámbito universitario: enseñanzas de grado. *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar (diplomatura de magisterio)*. En M.J. Frau y N. Sauleda (Ed.). *La reconfiguración curricular en el escenario universitario. Redes de investigación docentes en el espacio europeo de educación superior*. Vol. II (345-358) Alcoy Marfil.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. I. Final report*. Recuperado 16 de agosto, 2007 en <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.
- González, N y García, M. R. (2007). "El aprendizaje Cooperativo como estrategia de Enseñanza-Aprendizaje en psicopedagogía (UC): repercusiones y valoraciones de los estudiantes". *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(6). Recuperado el 30 de mayo, 2008 de <http://www.rieoei.org/expe/1723Fernandez.pdf>
- González, N. (2007). El desarrollo de las competencias socio-profesional a través del portafolio en psicopedagogía. *Contextos Educativos*, 10, 143-154.
- Greenwood, S. C. (2002). Contracting Revisited: Lessons Learned in Literacy Differentiation. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 46(4), 338-350.
- Greenwood, S. C., & McCabe, P. P. (2008). How Learning Contracts Motivate Students. *Middle School Journal*, 39(5), 13-22.
- Günter, H. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista Educación*, núm. extraordinario, Madrid, 59-81.
- Guisasola, J., Pintos, M. E., y Santos, T. (2001). Formación Continua del profesorado, investigación educativa e innovación en las ciencias de la enseñanza. *Revista Interamericana de Formación del profesorado*, 41, 207-222.
- Hays, R. B. (2004). Reflecting on learning portfolios. *Medical Education*, 38(8), 801-803.
- Hernández, F (1998). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. En L. Buendía, P. Colás y F.

- Hernández. *Métodos de Investigación en Psicopedagogía* (pp. 1-60). Madrid: Mc Graw Hill
- Hernández, F. y Cuesta, J. D. (2009). Métodos cuantitativos de investigación. En M^a. P. Colás, L. Buendía y F. Hernández. *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral* (pp. 63-96). Barcelona: Davinci.
- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hiler, W., & Paul, R. (2006). *27 formas prácticas para mejorar la instrucción. Ideas para promover el aprendizaje activo y cooperativo*. Recuperado el 17 de febrero, 2008 de <http://www.eduteka.org>
- Ho, F. F., & Boo, H. K. (2007). Cooperative Learning: Exploring Its Effectiveness in the Physics Classroom. *SO - Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. v8 n2 Article 7 Dec 2007.
- Hoyos-Vasquez, J. (1980). El seminario en la experiencia docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad Javeriana. *Rev. Universitas Philosophica.*, 10
- Huber, G. L. (2001). *Análisis de datos con Aquad cinco para Windows*. Granada: Grupo editorial Universitario.
- Hunter-Lombardi, B. (2008). Portfolio Preparation Tips for Teachers. *SchoolArts: The Art Education Magazine for Teachers*, 108(1), 52-53.
- Hurtado, M., y López, M. L. (2006). Créditos ECTS y aprendizaje cooperativo. Experiencia en la asignatura Bases Psicológicas de la Educación Especial. *Departamento Psicología E.U. de Magisterio de Ciudad Real. Universidad de Castilla-La Mancha* . Recuperado el 28 de marzo, 2008 de http://www.uclm.es/organos/vic_docencia/uice/intercampusiv/simposios/TRABAJOS/TRABAJO56.pdf.
- Ibarra, M y Rodríguez, G. (2007). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista Educación*, núm. 344, Madrid, 355-375.

- Imhof, M., & Picard, C. (2009). Views on Using Portfolio in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(1), 149-154.
- Johnson, D, Johnson, R. & Beth, M. (2000). *Cooperative learning methods: A meta analysis*. Recuperado 24 enero, 2008 de <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Stanne, M.B. (2000). *Cooperative Learning methods:A meta-analysis*.
- Johnson, W., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Jones, K. A., & Jones, J. L. (2008). A Descriptive Account of Cooperative-Learning Based Practice in Teacher Education. *College Quarterly*, 11(1), 1-13.
- Takehi, N., Kura, T., Kusaka, R., Fujino, M., Fujimoto, T., & Takahashi, T. (2001). Development of eTrip System: *Collaborative Learning Platform for a Field Trip* o. (Document Number).
- Lafuente, R. (2001). Sobre el análisis y representación de documentos *Investigación Bibliotecológica*, 15(30), 163-193.
- Latorre, A., y Arnal, J. (2003). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona España.
- Lázaro, Á. (2002). La acción tutorial de la función docente universitaria. En R. Álvarez y Á. C. Lázaro (Eds.), *Calidad de la universidades y orientación universitaria*. Malaga: Aljibe.
- Learreta, B. (2005). El pensamiento crítico en las aulas universitarias. *Inde Ref. Revista de educación física*. Recuperado el 12 de diciembre, 2008 de <http://www.inderef.com>
- Liberdinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Argentina: Paidós.
- Lippert, R. (2004). Student Portfolios 101. Techniques: *Connecting Education and Careers*, 79(7), 23.

- Litchfield, B., Mata, J., & Gray, L. (2007). Engaging General Biology Students with Learning Contracts. *Journal of College Science Teaching*, 37(2), 34-39.
- Lloret, T., y Mir, A. (2007). ¿Qué ha ocurrido en el primer año de implementación del EEES en algunas titulaciones?: Un primer balance en la UPF en términos de rendimiento académico, satisfacción y proceso de enseñanza-aprendizaje. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado el 27 de abril, 2009 de http://www.redu.um.es/Red_U/1/, 1.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de publicaciones del País vasco.
- Lobato, C. (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En M. De Miguel (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Lobato, C., Arbizu, F., y Del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de caso. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, N° 7, 135-169.
- López, F. (2005). *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*. España.
- López, J. G. (2003). Planeamientos y propuestas para la implantación de programas de orientación y tutoría en el ámbito universitario. *Revista de la escuela universitaria de magisterio de Albacete* (18), 245.
- Lopez, P., y Gallifa, J. (2008). Improving Cognitive Complexity via Seminar Methodology in Higher Education. *Higher Education in Europe*, 33(4), 471-482.
- Lopez, S. M. d. M. (2007). Una experiencia de innovación del portafolio del alumno, en la diplomatura de educación social, desde el marco de la educación superior de Europa. *Educatio Siglo XXI*, 25, 125-144.
- Lorenzo, C. R., y Pino Juste, M. (2008). Tutorial Action as a Resource to Improve Higher Education. *Journal of Hispanic Higher Education*, 7(2), 144-155.

- Lucero, M.M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de septiembre, 2008 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/528Lucero.PDF>
- Lyle, S., & Hendley, D. (2007). Can Portfolios Support Critical Reflection? Assessing the Portfolios of Schools Liaison Police Officers. *Journal of In-service Education*, 33(2), 189-207.
- Lyons, N. (1999). *El uso del portafolio para el aprendizaje y la evaluación*. Buenos Aires Amorrortu.
- Macarro, J. (2008). Actitudes y motivaciones hacia la práctica de actividad físico deportiva y el área de Educación Física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O. Tesis Doctoral Universidad de Granada
- Margalef, L. (2000) «La formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas transmisivas a las prácticas participativas », En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39, pp. 157-168.
- Margalef, L. (2004). Innovar desde adentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. *Revista Iberoamericana de educación*. Recuperado el 23 de noviembre, 2008 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1124Garcia.pdf>, 1-12.
- Margalef, L., y Pareja, N. (2007). ¿Qué aprendemos del aprendizaje autónomo?. *Red Estatal de Docencia Universitaria (REDU)*. Recuperado el 25 de setiembre, 2008 de <http://revistas.um.es/actasredu/article/viewFile/402/373>, Semi Interna 2, 1-7.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research* (2nd edition). Newbury Park: Sage.
- Martín, A. (2003)). La etnográfica educativa como alternativa para el profesor investigador de educación Física. Análisis de una experiencia práctica. . *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 6, pp. 45-46.
- Martín, M. C. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-27.

- Martínez Mediano, C., Mileva, N., Tzanova, S., Castro Gil, M. A., Bastiaen, T., Stoyanov, S., et al. (2004). Principales resultados de la aplicación de la plataforma educativa ipss_ee en diferentes universidades europeas. VIRTUAL EDUCA 2004. V *Encuentro Internacional sobre Educación, Capacitación Profesional y Tecnologías de la Información. III Conferencia Iberoamericana de Rectores*. Recuperado el 12 de marzo, 2008 de <http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:19611&dslD=n05mediano04.doc>.
- Martínez, C. (2000). Los métodos de investigación asociados a los paradigmas cuantitativo y cualitativo. En J. Cardona (Dir.). *Modelos de innovación educativa en la educación física* (pp. 41-180). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Martínez, C. (2000). Los métodos de investigación asociados a los paradigmas cuantitativo y cualitativo. En J. Cardona (Dir.). *Modelos de innovación educativa en la educación física* (pp. 41-180). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Martínez, M., y Crespo, E. (2007). La evaluación en el marco del EEES: El uso del portfolio en Filología Inglesa. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado el 01 de enero, 2009 de http://www.redu.um.es/Red_U/2/, 2.
- Marty, J., Heraud, J., Carron, T., & France, L. (2007). Matching the Performed Activity on an Educational Platform with a Recommended Pedagogical Scenario: A Multi-Source Approach. *Journal of Interactive Learning Research*, 18(2), 267-283.
- Matthews, D. E., VanLehn, K., Graesser, A. C., Jackson, G. T., Jordan, P., Olney, A., et al. (2007). When Are Tutorial Dialogues More Effective than Reading? *Cognitive Science*, 31(1), 3-62.
- Mauri, T., Coll, C., y Onrubia, J. (2008). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una

- perspectiva constructivista. Red U. *Revista de de Docencia Universitaria.* , 1, 1-11.
- McCabe, P. P., & Greenwood, S. C. (2005). Using Learning Contracts to Enhance Students' Self-Efficacy for Reading and Writing. *Middle School Journal*, 36(4), 13-19.
- McGarrell, H. M. (1996). Self-Directed Learning Contracts to Individualize Language Learning in the Classroom. *Foreign Language Annals*, 29(3), 495-508.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa* (5th.Ed ed.). Madrid, España.
- MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Secretaria General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Meeus, W., Van Petegem, P., & Meijer, J. (2008). Stimulating Independent Learning: A Quasi-Experimental Study on Portfolio. *Educational Studies*, 34(5), 469-481.
- Mentz, E., van der Walt, J. L., & Goosen, L. (2008). The Effect of Incorporating Cooperative Learning Principles in Pair Programming for Student Teachers. *Computer Science Education*, 18(4), 247-260.
- Mérida, R. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 23 de noviembre, 2009 de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: A source book of new methods*. Beverly Hills: CA: Sage.
- Mondolfo, R. (1969). Los seminarios de investigación filosófica. Finalidad y exigencias fundamentales. En *Problemas y métodos de investigación en la historia de la filosofía* (4 ed.). Buenos Aires: EUDEBA.

- Morales Vallejo, P., Urosa Sanz, B., y Ángeles, B. B. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert : una guía práctica*. Madrid.
- Morcillo, J. A. (2004). El desarrollo profesional del entrenador de fútbol base centrado en el trabajo colaborativo en un club amateur. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Moreno, R., y Martínez, R. (2007). Aproximación conductual a la noción de Aprendizaje Autónomo. *Seminario internacional RED-U*. Recuperado el 03 de diciembre, 2008 en <http://revistas.um.es/actas-redu/article/view/406>.
- Navarro, N. (2006). *El seminario investigativo Alemán*. Recuperado el 22 de abril, 2009 de http://administracion.udea.edu.co/docs/pregrado/Seminario_Investigativo.pdf
- Noh, T., Yeo, K., Jeon, K., Kim, C., & Ahn, C. H. (2000). The Effects of Visual Organization and Cooperative Learning in Problem-Solving Strategy. [Korean]. *Journal of the Korean Association for Research in Science Education*, 20(4), 519-526.
- Nurosis, M. (1993). *SPSS. Statistical data analysis*. New York: SPSS Inc.
- Oskay, O. O., Schallies, M., & Morgil, I. (2008). Reliability of Portfolio: A Closer Look at Findings from Recent Publications. Hacettepe University *Journal of Education*, 263-272.
- Ospina, C. (1998). *Seminario investigativo*. Recuperado el 08 de marzo, 2009 de <http://docencia.udea.edu.co/biblioteca/formacion-usuarios/guiadelcurso/bibliografiadocumentos/seminario%20al eman.pdf>
- Ovejero, A. (1988). *Psicología Social de la educación*. Barcelona: Herder.
- Paesani, K. (2006). "Exercices de style": Developing Multiple Competencies through a Writing Portfolio. *Foreign Language Annals*, 39(4), 618-639.

- Pagan, R. (2002). *El Crédito Europeo y el sistema educativo Español*. Recuperado el 23 de febrero, 2009 de Informe técnico <http://www.eees.ua.es/ects/credito%20europeo.pdf>.
- Pagani, R. (2005). Europa Siglo XXI: Hacia un Espacio Común de Educación e Investigación. *Revista de Innovación en Gestión de la Innovación y Tecnología*, 31.
- Parker, F. W., III, & Mazmanian, P. E. (1992). Commitments, Learning Contracts, and Seminars in Hospital-Based CME: Change in Knowledge and Behavior. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 12(1), 49-63.
- Pérez, A. (2006). Tutorías. In M. De Miguel (Ed.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid: Alianza.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes II técnicas y análisis de datos*. (Segunda ed.). Madrid: La Muralla.
- Pérez, M. G. (1990). *Investigación acción aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Perumal, J. (2008). Student resistance and teacher authority: the demands and dynamics of collaborative learning. *Journal of Curriculum Studies*, 40(3), 381-398.
- Porta, J. L. (1998). Arquetipos de Universidades: de la Transmisión de Saberes a la Institución Multifuncional. In J.L. Porta y M. LLadosa (coord.) *La Universidad en el Cambio de Siglo* Madrid Alianza.
- Posada, R. (2005). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 11 de abril, 2009 de http://www.campus-oei.org/revista/edu_sup22.htm, 34, 1-33
- Pozo, M. T., y García, B. (2006). El portafolios del alumnado: una investigación-acción en el aula universitaria. *Revista de Educación* 341, 737-756.

- Przesmycki, H. (2000). *La Pedagogía de contrato: el contrato didáctico en la educación*. Barcelona: Graó.
- Raga, J. T. (2003). La Tutoría, Reto de una Universidad Formativa en F. Michavila y J. García Delgado (eds.) *La Tutoría y los Nuevos Modos de Aprendizaje en la Universidad*. Universidad Politécnica de Madrid
- Ramos, J. (2002). Motivación Entorno e Investigación. . En P. Cañal de León (Ed.), *La innovación educativa*. Madrid: AKAL.
- Rodríguez C, Pozo, T., y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*. Recuperado el abril, 2009 de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm., 12.
- Rodríguez, G. G., J. García, E. Etxeberria, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos. Asistido por ordenador AQUAD y NUDIST*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez, R. (2000). La Informática educativa en el contexto actual. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa* <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec13/Rlamas.html>, 13. [Consulta: mayo 2009].
- Rodríguez, S. (2004). *Manual de tutoría Universitaria*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rodríguez, S., Gallardo, M.A., Olmos, M^a C y Ruiz, F. (2005). *Investigación educativa: metodología de encuesta*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Romero Cerezo, C. (2007). Delimitación del campo didáctico de la Educación Física y de su actividad científica. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 11 (2): <http://www.ugr.es/~recfpro/rev112ART1.pdf#>.
- Romero, C (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en educación física”, en F.J. Perales (Ed.) *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, Monográfico de Didácticas específicas*, núm. 8

- (1)1-19. Recuperado el 23 de enero, 2008 de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81ART5.pdf>
- Romero, C. (2008b). Un desarrollo metodológico en la titulación de maestro en educación física: Un acercamiento a los nuevos enfoques de las enseñanzas universitarias. En R. Roig (Dir.). *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual* (pp. 403-426). Alcoy (Alicante): Marfil
- Romero, C. (2008a). El portafolios y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del maestro especialista en Educación Física. *REIFOP*, núm. 9(2). Recuperado el 30 de noviembre, 2008 de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/93/446>
- Romero, C. (2009). Definición de módulos y competencias del maestro con mención en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte* vol. 9 (34) pp. 179-200 recuperado el 23 de junio, 2009 de <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista34/artcompetencias124.htm>
- Romero, C. et al. (2004). *Evaluación de la Titulación: Maestro Especialista en Educación Física*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente. Universidad. http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa11/formato_apa/index.htm
- Romero, C. y Cepero, M. (2002). *Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Romero, C., y Salicetti, A. (2009a). La contribución del trabajo grupal de los estudiantes como estrategia docente en la formación del maestro especialista en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, núm. 49(8). Recuperado el 23 de julio, 2009 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2952Cerezo.pdf>
- Romero, C., y Salicetti, A. (2009b). El trabajo grupal de los estudiantes como estrategia de desarrollo de competencias en la formación del Maestro Especialista en Educación Física.

Actas del V Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria.

- Rué, J, y De Corral, I. (2007). Significados de la “Formación docente” en las universidades españolas en el marco del EEES. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado el 11 de abril, 2009 de http://www.redu.m.es/Red_U/2, 2, 1-23.
- Rué, Joan (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, C., y Martín, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educación*, 23, 171-189.
- Ruiz, D. M., Gudiño, J. M., y Muñoz, E. (2006). Herramientas de aprendizaje activo en las asignaturas de Ingeniería Industrial. *Revista de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Javeriana*, 10 1-25. Recuperado el 31 de mayo, 2009 de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/477/47710106.pdf>
- Ruiz, D. M., Magallón, J., y Muñoz, E. (2006). Herramientas de aprendizaje activo en las asignaturas de ingeniería estructural. *Ingeniería y universidad* 10(1).
- Salamanca, A. B., y Martín-Crespo, M. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, nº 27.
- Salinas, J. (1996). *Telemática y educación: expectativas y desafíos*. Recuperado el mayo, 2009 de <http://edutec.rediris.es/documentos/1996/enredes.html>.
- Sánchez, F. (2007). Educadora. Una visión colaborativa de las TIC en la educación. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 10, 1-7.
- Sánchez, M., y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica. Claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Sánchez-Elvira, A. (2008). Criterios para la incorporación de las competencias genéricas en las titulaciones de Grado: Justificación del mapa de competencias genéricas de la UNED. *I er Seminario de Formación para asesores de*

Espacio Europeo. Recuperado el 23 de junio, 2009 de <http://portal.uned.es/pls/portal/url/ITEM/46836DD1BC5BA235E040660A32695491>.

Sanz Oro, R. (2005). Integración del estudiante en el sistema universitario La tutoría. *Cuadernos de Integración Europea* 2 69-95. Recuperado el 16 de diciembre, 2008 de <http://www.cuadernosie.info>,

Sebastián, A., y Sánchez, M. F. (1999). La función tutorial en la universidad y la demanda de atención personalizada en la orientación. *Educación XXI* (2), 245-263.

Sebastiani, E. (2006). *Las competencias profesionales del profesor de Educación Física en el EEES*. Recuperado el 30 de noviembre, 2008 de http://educacioiesport.cat/index.php?option=com_content&task=view&id=76&Itemid=42

Seldin, P. (2000). Teaching Portfolios: A Positive Appraisal. *Academe*, 86(1), 36-38,43-44.

Serbia, J. M. (2007). Diseño, muestreo y análisis en la investigación cualitativa. *Revista Hologramática*, 3, 123–146. Recuperado el 03 de mayo, 2009 de www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatic

Serrano, I. (2002). El aprendizaje autónomo: los contratos de trabajo. En C. d. León (Ed.), *La innovación educativa*. Madrid: Akal.

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241-272.

Shelton, C. M. (2000). Portraits in Emotional Awareness. *Educational Leadership*, 58(1), 30-32.

Shulman, L. (1999). Portafolio del docente: una actividad teórica. En Lyons (Ed.), *El uso del portafolios. Propuesta para un nuevo profesionalismo docente*. Buenos Aires: Amorrortu.

Shulman, L. S. (2004). *Teaching as community property: essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sicilia, A. (2007). Sobre los discurso educativos. El profesor como "profesional reflexivo". *INDE ref - Revista de Educación Física*, Recuperado el 22 de junio, 2008 de <http://www.inderef.com>
- So, H.J., & Brush, T.A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.
- Taspinar, M. (2007). The Cooperative Learning Method in Teacher Training. *International Journal of Educational Reform*, 16(1), 54-70.
- Thomas, J.R. y Nelson, J.K (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo
- Tojar, J. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y actuar*. Madrid, España.
- Van Veen, D., Martínez Ruiz, M. A., y Sauleda Parés, N. (1997). Los Modelos de Tutoría: *Un escenario necesario para la formación del profesorado*. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 119-130.
- Viciana, J. (2000). Principales tendencias innovadoras en la Educación Física actual. El avance del conocimiento curricular en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*. Recuperado el julio, 2008 de <http://www.efdeportes.com/revistadigital>, 19.
- Wagener, D. (2006). Promoting Independent Learning Skills Using Video on Digital Language Laboratories. *Computer Assisted Language Learning*, 19(4-5), 279-286.
- Watts, F., García-Carbonell, A., y Llorens, J. A. (2006). Introducción a la evaluación compartida: investigación multidisciplinar. En F. Watts. y. A. GARCÍA-CARBONELL (Ed.), *La evaluación compartida: investigación multidisciplinar* (pp. 1-9): UPV.
- Weigle, S. C., & Nelson, G. L. (2004). Novice Tutors and Their ESL Tutees: Three Case Studies of Tutor Roles and Perceptions of Tutorial Success. *Journal of Second Language Writing*, 13(3), 203-225.

- White, C. P. (2004). Student Portfolios: An Alternative Way of Encouraging and Evaluating Student Learning. *New Directions for Teaching and Learning* (100), 37-42.
- Whitebread, D., Anderson, H., Coltman, P., Page, C., Pasternak, D. P., & Mehta, S. (2005). *Developing Independent Learning in the Early Years. Education 3-13*, 33(1), 40-50.
- Wickett, R. E. Y. (2000). The Learning Covenant. *New Directions for Adult and Continuing Education* (35), 39-47.
- Williams, A., & Williams, P. J. (1999). The Effects of the Use of Learning Contracts on Student Performance in Technology Teacher Training. *Research in Science and Technological Education*, 17(2), 193-201.
- Wolfran, L. (1999). Seminarios Virtuales: Como aplicarlos en educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 151-163.
- Yániz, C. (2006). Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 17-34
- Yániz, C. (2008). Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*. Recuperado el 12 de diciembre, 2008 de http://www.redu.m.es/Red_U/m1, 1.
- Zabalza, M. (2004). Diario de clases. In E. NARCEA (Ed.), *Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid, España.
- Zabalza, M. (2004). Innovación en la Enseñanza Universitaria. *Contextos Educativos*, 6-7, 113-136.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad del desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zuheer, K. M. (2008). The Effect of Using a Program Based on Cooperative Learning Strategy on Developing some Oral Communication Skills of Students, at English Department, *Faculty of Education, Sana'a University*. SO - Online Submission.

ANEXOS

9. Anexos

9.1 Anexo N° 1

EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I (PHYSICAL EDUCATION AND ITS DIDACTICS I)

Distribución temporal de la asignatura

Grupo: 1º A

	Sesiones presenciales			Actividades grupales con el profesor				Trabajo autónomo e individual	
	Gran grupo	Grupo de docencia teórica (20 horas) (El total de los alumnos que integran el grupo de la clase)	Grupo de docencia práctica (28 horas) GP1 (50 % del total del grupo de clase) y GP2 (el 50 % restante)	Grupos de trabajo			Individual	Estudio y trabajo en grupo	Estudio y trabajo individual
				Seminario	Pequeño grupo	Tutoría grupal programada	Tutoría		
1ª semana Del 18 al 22 de febrero	Conferencia Miércoles, 20: de 17:30 a 18:45 h: Deporte para todos. Una experiencia en Argentina	- Miércoles, 20: 10:30-11:30 (A4) Presentaciones: estudiantes, profesor y guía didáctica (plan de trabajo) Organización de grupos - Jueves, 21: 11:15-12:30 h. (AM1) T1.1. La actividad física y los contextos de actuación: distintos campos profesionales y sus enfoques. Debates y conclusiones sobre los campos profesionales de la actividad física.	- Jueves, 21: GPA1: 8:30-9:45 GPA2: 9:45-11:00: P1. Puesta en práctica de un modelo de clase de EF en función de las concepciones y creencias educativas de los estudiantes. Análisis y reflexión colectiva de la práctica	Martes, 19 (A-24B): De 11:30 a 13:00 Introducción a la metodología docente y concreción de las estrategias a emplear		Martes, 19 (A-24B): De 13:00 a 14:30, cada quince minutos: GT1, GT2, GT3, GT4, GT5, GT6, G78 Contrato y compromiso del trabajo autónomo individual y del trabajo en grupo	En el horario semanal asignado por el profesor	Constitución y establecimiento del trabajo colaborativo	- Lectura del documento y reflexión sobre el T1.1 y de P.1 sobre la utilidad en la formación y para su aplicación práctica (portfolio) - preparación del T1.2. - Lectura del artículo 91 de la LOE: las funciones del profesorado
2ª Semana Del 25 al 27 de febrero		- Miércoles, 27: 10:30-11:30 (A4) T1.2. El maestro especialista en Educación Física, su		Martes, 26 (A-24B): De 11:30 a 12:15 GP1 y 12:15 a 13:00 GP2:	Martes, 26:	Martes, 26 (Seminario Corporal): De 13:00 a 14:30, cada	En el horario semanal asignado por el	Recogida de información para la elaboración del marco teórico	- Lectura y reflexión sobre el T1.2,T2.1 y de la P.2 , buscando la

Anexos

		perfil y competencias profesionales. Formación y orientación didáctica T2.1.Exposición básica por parte del profesor de los antecedentes históricos de la Educación Física: construcción histórico-social		Análisis y debate de lo que debe ser la función del maestro especialista en la Etapa de Educación Primaria a partir del T2.1 y del artículo 91 de la LOE		minutos los grupos de trabajo restantes Contrato y compromiso del trabajo autónomo individual y del trabajo en grupo	profesor	del trabajo grupal	utilidad en la formación y para su aplicación práctica (portfolio) - preparación del T2.2.
3ª Semana Del 3 al 7 de marzo	Martes, 4: De 16:-17:30 Aula por concretar: - Proyección de vídeo: deporte y mujer - El deporte y el currículum de EF: Conferencia del deporte en la escuela desde la perspectiva de una maestra de EF	- Miércoles, 5: 10:30-11:30 (A4) T2.3.Conclusiones sobre el juego y actividades deportivas. T2.2. P Jueves, 6: 11:15-12:30 h T2.2. Visualización del vídeo: "moverse para conocer" Debate, reflexión y conclusiones sobre aspectos básicos relacionados con el desarrollo de la motricidad	Jueves, 6: 19:00-21:30 h GPA1: 8:30-9:45 GPA2: 9:45-11:00: P.2. Práctica sobre los aspectos básicos de la motricidad según distintas tendencias Análisis y reflexión colectiva de la práctica P.3. Práctica sobre actividades físicas que den respuestas a las distintas corrientes y tendencias actuales de la Educación Física: Juegos y actividades deportivas.	Martes, 4: De 11:30 a 12:15 GP1 y 12:15 a 13:30 GP2: T2.3. Debate y posicionamiento sobre actividades físicas que den respuestas a las distintas corrientes y tendencias actuales de la Educación Física: <i>Juegos y actividades deportivas.</i>	Martes, 4 (A-24B): Establecimiento del trabajo y pasos a seguir: - De 13:00-13:15: GT1 y GT19 - De 13:15-13:30: GT2 y GT17	Martes, 4 (Seminario Corporal): De 13:30-14:00: Segue atención de grupos de trabajo sobre el contrato y compromiso de trabajo	En el horario semanal asignado por el profesor	- Recogida de información para la elaboración del marco teórico del trabajo grupal - Establecimiento de la dinámica de trabajo colaborativo grupal	Lectura: - Documento del debate para el deporte - REAL DECRETO 1513/2006, de Educación Primaria respecto: a) los juegos y actividades deportivas; b) El cuerpo: imagen y percepción - Análisis y reflexión personal sobre T2.2 y T2.3, P.2. y P3, utilidad para su aplicación práctica
4º Semana	Jueves, 13 de marzo	- Miércoles, 12: 10:30-11:30	Jueves, 13 GPA1: 8:30-9:30	Martes, 11 De 11:30 a	Martes, 4 (A-24B):	Martes, 4 (Seminario)	En el horario	- Recogida de información	Lectura: - Documento

Anexos

Del 10 al 14 de marzo	De 10:30 a 12:00 Conferencia sobre la contribución de la Educación Física al desarrollo de las competencias básicas de los escolares Profesora: Teresa LLeixá	Presentación de aspectos básicos relacionados con las distintas corrientes y tendencias actuales de la Educación Física: - T2.4.La condición física y actividad física salud. - T2.5.La actividad física en el medio natural - T.2.6. Las actividades físicas artístico-expresivas (concepciones expresivas y comunicativas)	GPA2: 9:30-10:30: P.4. Práctica sobre actividades físicas que den respuestas a las distintas corrientes y tendencias actuales de la Educación Física: Actividad física y salud	12:15 GP1 y 12:15 a 13:30 GP2: T.3.1. El cuerpo y el movimiento como ejes centrales de la Educación Física: debate y conclusiones parciales acerca de la lectura de documentos. T.3.2. Hacia un concepto de Educación Física	Establecimiento del trabajo y pasos a seguir: - De 13:00-13:15: GT3 y GT18 - De 13:15-13:30: GT4 y GT19	Corporal): De 13:30-14:00: Sigue atención de grupos de trabajo sobre el contrato y compromiso de trabajo	semanal asignado por el profesor	para la elaboración del marco teórico del trabajo grupal - Establecimiento de la dinámica de trabajo colaborativo grupal	del debate para la salud - REAL DECRETO 1513/2006, de Educación Primaria respecto: c) la actividad física y salud; d) las actividades físicas artístico-expresivas - Documento de debate sobre EF el cuerpo y el movimiento - Análisis y reflexión personal sobre T2.4 y T2.5, T2.6, T3 y P4, utilidad para su aplicación práctica
SEMANA SANTA									
5ª Semana Del 25 al 28 de marzo		Miércoles, 26: 10:30-11:30 T4.1.El currículo de Educación Física para la Etapa de Educación Primaria. T4.2. Análisis de los elementos que lo integran según la LOE Jueves, 27: 11:15-	Jueves, 27: GPA1: 8:30-9:45 GPA2: 9:45-11:00: P.5. Desarrollo de un modelo de sesión de Educación Física para la etapa de Educación Primaria con una inclinación al desarrollo de las	Martes, 25 De 11:30 a 12:15 GP1 y 12:15 a 13:30 GP2: Debate grupal acerca de la justificación del área en la etapa de EP en función de su	Martes, 25 (A-24B): Establecimiento del trabajo y pasos a seguir: - De 13:00-13:15: GT5 y GT20 - De 13:15-13:30: GT6 y GT23	Martes, 4 (Seminario Corporal): De 13:30-14:30: Discusión grupal con el profesor para concretar la exposición	En el horario semanal asignado por el profesoro	- Ultimación del trabajo para exponerlo en clase: GT1 y GT19, GT2 y GT17 - Recogida de información para la elaboración del	Lectura: - Del documento en el que se contempla el REAL DECRETO 1513/2006, de Educación Primaria. - Analizar las

Anexos

		12:30 h T4.3. La intervención didáctica en Educación Física en la Etapa de Educación Primaria	actividades físicas y artístico-expresivas	contribución a las finalidades educativas, el desarrollo de capacidades y la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas de la LOE (ficha de objetivos y conferencia)		de los grupos de trabajo: - GT1 y GT19 - GT2 y GT17		marco teórico del trabajo grupal - Establecimiento de la dinámica de trabajo colaborativo grupal	competencias básicas y justificar la contribución de la EF a ellas Análisis y reflexión personal sobre T4.1 y T4.2 y P5, utilidad para su aplicación práctica
6ª Semana Del 31 de marzo a 4 de abril		Miércoles, 2: 10:30-11:30 T5. Las capacidades perceptivo-motoras Jueves, 3: 11:15-12:30 h Exposición teórica del: - GT1 y GT19: La corporalidad - GT2 y GT17: La espacialidad	Jueves, 3: GPA1: 8:30-9:45 GPA2: 9:45-11:00: Exposición práctica de (P6 y P7): - GT1 y GT19. Práctica didáctica sobre el desarrollo de la corporalidad: - GT2 y GT17: Práctica didáctica sobre el desarrollo de la espacialidad	Martes,1 De 11:30 a 12:15 GP1 y 12:15 a 13:30 GP2: Debate sobre los procesos de intervención didáctica como un plan de investigación-acción	Martes, 1 (A-24B): Establecimiento del trabajo y pasos a seguir: - De 13:00-13:15: GT7 y GT22 - De 13:15-13:30: GT8 y GT24	Martes, 2 (Seminario Corporal): De 13:30-14:30: Discusión grupal con el profesor para concretar la exposición de los grupos de trabajo: - GT3 y GT18 - GT4 y GT21	En el horario semanal asignado por el profesorado	- Recogida de información para la elaboración del marco teórico del trabajo grupal - Establecimiento de la dinámica de trabajo colaborativo grupal	Lectura: - Capítulo de la referencia de las capacidades perceptivo-motoras - Análisis y reflexión personal sobre T5 y T6 T2.3 , P6 y P7, utilidad para su aplicación práctica
7ª Semana Del 7 al 11 de					Martes, 8 (A-24B): Establecimiento del trabajo y		En el horario semanal asignado	- Recogida de información para la elaboración del	Repaso y organización

Anexos

abril					pasos a seguir: - De 11:30-12:00: GT9 - De 12:00-12:30: GT10 y GT24		por el profesorado	marco teórico del trabajo grupal - Establecimiento de la dinámica de trabajo colaborativo grupal	de los temas de la asignatura
8ª Semana 14 al 18 de abril					Martes, 15 (A-24B): Establecimiento del trabajo y pasos a seguir: - De 11:30-12:00: GT1 - De 12:00-12:30: GT12	Martes, 15 (Seminario Corporal): Discusión grupal con el profesor para concretar la exposición de los grupos de trabajo: - De 12:30-13:00: GT5 y GT20	En el horario semanal asignado por el profesorado	- Ultimación del trabajo para exponerlo en clase: GT3 y GT18, GT4 y GT21, GT5 y GT20 - Recogida de información para la elaboración del marco teórico del trabajo grupal - Establecimiento de la dinámica de trabajo colaborativo grupal	Repaso y organización de los temas de la asignatura
9ª Semana Del 21 al 25 de abril		Miércoles, 23: 10:30-11:30 Tema 6: Espacialidad Exposición teórica del: - GT2 y GT17: Fundamentos acerca de la espacialidad y su implicación en el currículo de EF Tema 7: Temporalidad	Jueves, 24: GPA1: 8:30-10:0 GPA2: 10:30-11:30: Exposición práctica de (P8 y P9): - GT3 y GT18: Desarrollo de la temporalidad - GT4 y GT21:		Martes, 22 (A-24B): Establecimiento del trabajo y pasos a seguir: - De 11:30-11:50: GT13 - De 11:50-12:10: GT14	Martes, 22 (Seminario Corporal): De 12:50-14:30: Discusión grupal con el profesor para concretar la	En el horario semanal asignado por el profesorado	- Recogida de información para la elaboración del marco teórico del trabajo grupal - Desarrollo de la dinámica de	Lectura: - Capítulo de la referencia de las capacidades perceptivo-motoras: Espacialidad y temporalidad - Análisis y

Anexos

		- GT3 y GT18: Fundamentos acerca de la temporalidad y su implicación en el currículo de EF Jueves, 3: 11:30-12:30 h Exposición teórica de la coordinación	Desarrollo de la estructuración espacio-temporal - GT5 y GT20: Práctica didáctica del desarrollo de la coordinación		Evaluación grupo: - De 12:10-12:30: GT1 y GT19 12:30-12:50: GT2 y GT17	exposición de los grupos de trabajo: - GT6 y GT23 - GT7 y GT22 - GT8		trabajo colaborativo grupal	reflexión personal sobre Tema 6 y Tema 7, P8 y P9, utilidad para su aplicación práctica
10ª Semana Del 28 al 30 de abril		Miércoles, 30: 10:30-11:30 T7: La temporalidad - Exposición teórica del GT4 y GT21: espacio-temporal Tema 8.1: La coordinación - Exposición teórica del GT5 y GT20: la coordinación			Martes, 29 (A-24B): Establecimiento del trabajo y pasos a seguir: - De 11:30-11:50: GT15 - De 11:50-12:10: GT16 Evaluación grupo: - De 12:10-12:30: GT3 y GT18 - De 12:30-12:50: GT4 y GT21 - De 12:50-13:20: GT5 y GT20	Martes, 29 (Seminario Corporal): De 13:20-14:30: Discusión grupal con el profesor para concretar la exposición de los grupos de trabajo: - GT6 y GT23 - GT7 y GT22 - GT8	En el horario semanal asignado por el profesor		Lectura: - Capítulo de la referencia de la temporalidad, estructuración espacio-temporal y las capacidades coordinativas - Reflexiones sobre su utilidad para su aplicación práctica
11ª Semana Del 5 al 9 de mayo		Miércoles, 7: 10:30-11:30 Exposición teórica GT6 y GT23: Tema 8.2: El equilibrio Tema 9.1 Habilidades motrices básicas - GT7 y GT22:	Jueves, 8: GPA1: 8:30-10:00 GPA2: 10:00-11:30: Exposición práctica de: - GT6 y GT23: Práctica didáctica del desarrollo del	Martes, 6 (A-24B): De 11:30 a 12:30 GP1 y 12:30 a 13:30 GP2: Debate sobre las capacidades coordinativas	Martes, 6 (A-24B): Establecimiento del trabajo y pasos a seguir: - De 12:30-12:50: GT16	Martes, 6 (Seminario Corporal): De 13:30-14:30: Discusión grupal con el profesor para	En el horario semanal asignado por el profesor	- Ultimación del trabajo para exponerlo en clase: GT9 y GT10 - Recogida de información para la elaboración del	Lectura: - Capítulo de la referencia de las habilidades motrices básicas y, dentro de ellas, los desplazamiento

Anexos

		Desplazamientos habituales - GT8: desplazamientos no habituales	equilibrio - GT7 y GT22: Práctica didáctica de desarrollo de los desplazamientos habituales - GT8: Práctica didáctica de desarrollo de los desplazamientos no habituales			concretar la exposición de los grupos de trabajo: GT9 y GT10		marco teórico del trabajo grupal - Desarrollo de la dinámica de trabajo colaborativo grupal	habituales y no habituales - Reflexiones sobre la teoría, la práctica y su utilidad para su aplicación práctica
12ª Semana Del 12 al 16 de mayo	Jueves, 15 de mayo: de 11:00- 12:30 h. Conferencia: la competencia motriz y las habilidades motrices Profesor: Luís Miguel Ruiz Pérez	Miércoles, 14: 10:30-11:30 Exposición teórica: - GT9: Fundamentación de los saltos como habilidades motrices básicas - GT10: Fundamentación de los giros como habilidades motrices básicas	Jueves, 15: GPA1 y GPA2: 8:30-10-30 h. Exposición práctica de: - GT9: Propuesta práctica de los saltos como habilidad motriz básica - GT10.- Propuesta práctica de los giros como habilidad motriz básica	Martes, 13 (A-24B): De 11:30 a 12:00 GP1 y 12:00 a 12:30 GP2: Debate sobre las habilidades motrices básicas y las genéricas	Martes, 13 (A-24B): Evaluación grupo: - De 12:30-12:50: GT6 y GT23 - De 12:50-13:10: GT7 y GT22 - De 13:10-13:30: GT8	Martes, 13 (Seminario Corporal): De 13:30-14:30: Discusión grupal con el profesor para concretar la exposición de los grupos de trabajo: GT11 y GT12	En el horario semanal asignado por el profesor	- Ultimación del trabajo para exponerlo en clase: GT9 y GT10 - Recogida de información para la elaboración del marco teórico del trabajo grupal - Desarrollo de la dinámica de trabajo colaborativo grupal	Lectura: - Capítulo de la referencia de las habilidades motrices básicas y, dentro de ellas, los saltos y los giros - Reflexiones sobre la teoría, la práctica y su utilidad para su aplicación práctica
13ª Semana Del 19 al 21 de mayo		Miércoles, 21: 10:30-11:30 Exposición teórica: - GT11: Fundamentos sobre los lanzamientos y recepciones como habilidades motrices básicas - GT12: Fundamentos sobre el bote y la conducción como		Martes, 20 De 11:30 a 12:30: Atención en seminario a los estudiantes con necesidades de apoyo		Martes, 20 (Seminario Corporal): De 12:30-14:30: Discusión grupal con el profesor para concretar la exposición	En el horario semanal asignado por el profesor	- Ultimación del trabajo para exponerlo en clase: GT11, GT12 y GT13 - Recogida de información para la elaboración del marco teórico del trabajo	Lectura: - Capítulo de la referencia de las habilidades motrices básicas (lanzamientos y recepciones) y habilidades motrices genéricas (bote)

Anexos

		habilidades motrices genéricas				de los grupos de trabajo: GT13 y GT14		grupal - Desarrollo de la dinámica de trabajo colaborativo grupal	y conducción). - Reflexiones sobre la teoría, la práctica y su utilidad para su aplicación práctica
14ª Semana Del 26 al 30 de mayo		Miércoles, 28: 10:30-11:30 Exposición teórica: - GT13: Fundamentos sobre el golpeo y el pase como habilidades motrices genéricas - GT14.- Fundamentos sobre una experiencia bilingüe a través de la Educación Física	Jueves, 29: GPA1 y GPA2: 8:30-10-30 h. Exposición práctica de: - GT11: práctica didáctica sobre los lanzamientos y recepciones como habilidades motrices básicas - GT12: práctica didáctica sobre el bote y la conducción como habilidades motrices genéricas -GT13: práctica didáctica sobre el golpeo y el pase como habilidades motrices genéricas			Martes, 27 (Seminario Corporal): Discusión grupal con el profesor para concretar la exposición de los grupos de trabajo: - De 11:30-11:50: GT15 - De 11:50-12:20: GT16 - De 12:20-12:40: GT17	En el horario semanal asignado por el profesor	- Ultimación del trabajo para exponerlo en clase: GT14, GT15, GT16 y GT13 - Recogida de información para la elaboración del marco teórico del trabajo grupal - Desarrollo de la dinámica de trabajo colaborativo grupal	Lectura: - Capítulo de la referencia de las habilidades motrices básicas (lanzamientos y recepciones) y habilidades motrices genéricas (bote y conducción, golpeo y pase). - Reflexiones sobre la teoría, la práctica y su utilidad para su aplicación práctica
15ª Semana Del 2 al 5 de junio		Miércoles, 3: 10:30-11:30 - GT15.- Fundamentos sobre una experiencia de coeducación a través de la Educación Física - GT16.- Fundamentos teóricos sobre una	Jueves, 5: 8:30-12:30: - GT14.- Propuesta práctica de una experiencia bilingüe a través de la Educación Física - GT15.- Propuesta de una experiencia de coeducación a		Martes, 2 (A-24B): Evaluación grupo: - De 11:30-11:50: GT11 - De 11:50-12:20: GT12 - De 12:20-12:40: GT13		En el horario semanal asignado por el profesor	- Culminación y evaluación de la dinámica de trabajo colaborativo grupal con respecto a la asignatura	Análisis de documentos sobre experiencias en Educación Física sobre bilingüismo, educación en valores, la

Anexos

		<p>experiencia a través de la Educación Física que justifique la aportación del desarrollo de las competencias básicas</p> <p>- GT17.- Fundamentos teóricos sobre una experiencia interdisciplinar en la que intervenga el área de Educación Física.</p>	<p>través de la Educación Física</p> <p>- GT16.- Propuesta de una experiencia a través de la Educación Física que justifique la aportación del desarrollo de las competencias básicas</p> <p>- GT17.- Propuesta de una experiencia interdisciplinar en la que intervenga el área de Educación Física.</p>						<p>contribución al desarrollo de las competencias básicas y la interdisciplina-rieda</p> <p>- Reflexiones sobre la teoría, la práctica y su utilidad para su aplicación práctica</p>
					<p>Martes, 10 de junio (Seminario Corporal)</p> <p>Evaluación grupo:</p> <p>- De 11:30-11:50: GT14</p> <p>- De 11:50-12:20: GT15</p> <p>- De 12:20-12:40: GT16</p> <p>- De 12 :40-13 :20 : GT17</p>				
<p>NOTA DE INTERÉS GENERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El portafolios de cada estudiante deberá estar entregados antes del examen final establecido por la Facultad: Miércoles, 25 de junio, a las 11:30, aulas 11 y 13 - Los trabajos grupales, deberán entregarse una semana después de la evaluación grupal con el profesor. - Los estudiantes que deseen sustituir el examen escrito por una entrevista de evaluación con el profesor, deberán comunicarlo antes de la finalización de las clases. Estas entrevistas se efectuarán los martes 10, 17 y 24 de junio en el horario de 10:30 a 14.00 horas para el grupo 1º A . Para acceder a este opción hay que tener entregados todos los trabajos 									

9.2 Anexo N° 2

GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA: <i>EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I (PHYSICAL EDUCATION AND ITS DIDACTICS I)</i>

DATOS BÁSICOS DE LA ASIGNATURA					
CÓDIGO:		PLAN DE ESTUDIOS:		TIPO:	
Créditos totales		Créditos teóricos		Créditos prácticos	
LRU	HORAS ECTS	LRU	HORAS ECTS	LRU	HORAS ECTS
6		2		4	
CURSO: Primero		CUATRIMESTRE: Segundo		CICLO:	

DATOS BÁSICOS DEPARTAMENTO/S RESPONSABLE/S		
DEPARTAMENTO/S: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL, PLÁSTICA y CORPORAL		
ÁREA/S: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN MUSICAL		
E-MAIL : dexpremu@ugr.es	TF: 958243954	FAX: 958249053
URL WEB: http://www.ugr.es/local/demuplac		

DATOS ESPECÍFICOS DE LA ASIGNATURA

1. DESCRIPTORES SEGÚN BOE: Bases teóricas de la Educación Física. Habilidades perceptivo-motoras y su desarrollo.

2. SITUACIÓN	
2.1- La asignatura en el contexto de la titulación	<p>La contribución de esta materia troncal a la formación del estudiante universitario como un futuro profesional, como una persona activa y crítica, con iniciativas y espíritu emprendedor, con capacidad de adaptación a distintas situaciones y de trabajo en equipo, comprometida con la sociedad y con su labor como profesional de la enseñanza.</p> <p>Igualmente, se busca la aportación a la cualificación profesional para el desempeño docente en donde tendrá que detectar y resolver problemas en el contexto educativo; diseñar, desarrollar y evaluar la intervención educativa y los aprendizajes de los escolares; que de respuestas a un modelo democrático en el que fomente la convivencia en el aula, transmita valores y propugne actitudes hacia el desarrollo personal y social del alumnado.</p> <p>Dentro del campo específico de la Educación Física, deberá promover prácticas físicas que propicien hábitos y estilos de vida saludables y aprendizajes para toda la vida. En concreto, la Educación Física y su Didáctica I, proporcionará conocimientos, procedimientos y actitudes sobre el currículo de Educación Física en la etapa de Educación Primaria, las nociones y propuestas de intervención didáctica para el desarrollo de las capacidades perceptivo-motoras y las habilidades y destrezas motoras.</p>
2.2. Recomendaciones	

3. COMPETENCIAS	
3.1. Competencias transversales genéricas	COMPETENCIAS TRANSVERSALES - Compromiso ético hacia la labor profesional - Capacidad de organización y planificación - Preocupación por la calidad en el desempeño profesional - Capacidad para vincular el conocimiento teórico a la práctica - Tener una conciencia crítica y autocrítica

	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativa y espíritu emprendedor - Capacidad para trabajar en equipo compartiendo saberes y experiencias. - Aprendizaje para toda la vida <p>COMPETENCIAS GENÉRICAS DOCENTES</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para detectar y resolver problemas en el contexto educativo - Capacidad para estimular y transmitir valores como el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal a los alumnos y alumnas - Promover hábitos y estilos de vida saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo - Capacidad para apreciar y saber atender a la diversidad - Utilizar el diálogo como cauce de la participación democrática que fomenta la convivencia en el aula y en su contexto social - Conocer, diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje - Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado en formación una actitud de ciudadanía crítica y responsable - Conocimiento del valor curricular de los contenidos a enseñar - Reflejar una alta motivación por el logro en la acción docente - Adquirir conciencia de la importancia de un aprendizaje cooperativo para un buen desarrollo social y emocional del alumnado
<p>3.2. Competencias específicas</p>	<p>Cognitivas (Saber):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de los objetivos generales de Etapa y los específicos del área de EF. - Conocimiento y valoración de la importancia del desarrollo corporal y las posibilidades educativas que ofrecen las actividades motoras, así como su contribución en el desarrollo integral. - Nociones para el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices y sus variables de intervención educativa - Conocimiento de los fundamentos teóricos y didácticos de la Educación Física - Comprensión de las distintas interpretaciones a cerca de la imagen y significado del cuerpo y de las actividades físicas en su evolución histórico-cultural, mostrando una capacidad crítica ante la imposición de estereotipos inculcados por los medios de comunicación. - Capacidad de relación necesaria entre la actividad física con los hábitos de higiene, posturales y de salud, como contenido específico del área de EF y como contenido transversal junto con el resto de áreas que conforman el currículum. - Conocimiento sobre aspectos de seguridad en la programación y práctica de actividades de enseñanza aprendizaje en Educación Física <p>Procedimentales/Instrumentales (Saber hacer):</p> <ul style="list-style-type: none"> - La intervención educativa en el desarrollo de las capacidades y habilidades motrices - Utilización del juego motor como recurso didáctico y como contenido de enseñanza. - Promover hábitos y estilos de vida saludables, estableciendo relaciones transversales con todas las áreas del currículo. - Capacidad para aplicar la metodología específica de la Educación Física desde el conocimiento de los valores asociados a los distintos métodos y técnicas de enseñanza. <p>Actitudinales (Ser y estar):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Capacidad crítica ante la imposición de estereotipos inculcados por las influencias mediáticas acerca de la imagen y significado del cuerpo y de las prácticas de la actividad física y deportiva

<p>4. OBJETIVOS Y PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO O CRITERIOS DE ACTUACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconocer el perfil, las competencias y el ámbito de actuación del maestro especialista en Educación Física y su formación didáctica. - Conocer la evolución de la Actividad Física y la importancia que ha tenido a lo largo de la trayectoria histórico-social en la conformación de las distintas tendencias y funciones de la Educación Física para llegar a comprender los valores educativos que poseen. - Conocer las características de la Educación Primaria y el del currículo del Área de Educación Física para comprender su importancia en el contexto educativo

- Analizar los diferentes objetivos y contenidos del currículo del área de Educación Física y, a partir de ellos, adquirir nociones básicas para la intervención didáctica en la Etapa de Educación Primaria.
- Conocer y valorar la importancia del desarrollo corporal (capacidades perceptivo-motoras y las habilidades motrices) y las posibilidades educativas que ofrecen las actividades motoras, así como su incidencia en el desarrollo integral y la importancia que tienen en los aprendizajes posteriores.
- Adquirir un repertorio variado de actividades motrices que, mediante el análisis y la reflexión crítica, pueda atender a las características de los escolares y de la metodología a emplear, no sólo desarrollen y mejoren las capacidades perceptivas, las capacidades coordinativas, las habilidades motrices básicas y las habilidades motrices genéricas, sino que además propicie valores educativos (igualdad de género, la equidad, el respeto...) que permitan fomentar la participación a lo largo de la vida en actividades físico-deportivas dentro y fuera de la escuela.
- Desarrollar habilidades y actitudes docentes que propicien, desde la autonomía y el desarrollo profesional, la adaptación a los contextos sociales, el trabajo colaborativo y los procesos formativos que mejoren la práctica docente

5. CONTENIDOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS

Contenidos de desarrollo teórico:

Bloque I: *BASES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA*

- I. La actividad física, la educación y el maestro especialista en Educación Física y su formación didáctica
- II. Los antecedentes históricos y actuales de la Educación Física
- III. Aproximación conceptual a la Educación Física: el cuerpo y el movimiento como ejes centrales
- IV. La Educación Física en el Sistema Educativo. El currículo en la Etapa de Educación Primaria.

Bloque II: *"INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA"*.

V. Orientaciones básicas sobre la intervención educativa mediante el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria:

- Intervención didáctica en EF

Bloque III: *HABILIDADES PERCEPTIVO-MOTORAS Y SU DESARROLLO*

V. Las capacidades perceptivo-motoras:

- Corporalidad: percepción, conocimiento, utilización y control corporal.
- Percepción y estructuración espacial.
- Percepción y estructuración temporal.
- Estructuración espacio-temporal

VI. Capacidades coordinativas:

- La coordinación
- El equilibrio

VII. Habilidades y destrezas motrices.

Contenidos de desarrollo práctico:

- I. Puesta en práctica de distintos modelos de clase de Educación Física en función de las concepciones y creencias educativas de los estudiantes de magisterio.
- II. Ejecución de actividades físicas que den respuestas a las distintas corrientes y tendencias actuales de la Educación Física:
 - La psicomotricidad y los aspectos básicos relacionados con el desarrollo de la motricidad
 - Actividad física y salud
 - Juegos y actividades deportivas
 - Actividades físicas y artístico-expresivas
- III. Desarrollo de un modelo de sesión de Educación Física para la Etapa de Educación Primaria atendiendo a unas determinadas orientaciones para la intervención didáctica
- IV. Implicaciones educativas y propuesta de actividades, mediante prácticas simuladas, para los distintos ciclos de la Educación Primaria del desarrollo de la corporalidad (partes del cuerpo, lateralidad, actitud y postura, relajación y respiración).
- V. Realización de prácticas simuladas, considerando determinadas orientaciones didácticas y de implicación educativa, de orientación espacial, apreciación de distancias y trayectorias en el espacio.
- VI. Realización de prácticas simuladas, considerando determinadas orientaciones didácticas y de implicación educativa, de duración, regularidad, apreciación de velocidades, ritmo y estructuración espacio-temporal.
- VII. Realización de prácticas simuladas, considerando determinadas orientaciones didácticas y de implicación educativa, de coordinación y de equilibrio.

VIII. Realización de prácticas simuladas, considerando determinadas orientaciones didácticas y de implicación educativa, de habilidades y destrezas motrices básicas (desplazamientos, saltos, giros, lanzamientos y recepciones) y de habilidades y destrezas motrices genéricas (botes, golpes, conducciones,...).
IX. Educación Física y valores, propuesta de situaciones de clase mediante la intervención didáctica

6. METODOLOGÍA

Hemos establecido pautas de participación y organización respecto a las actividades que vamos a desarrollar en las clases mediante las cuales el profesor, los estudiantes y el conocimiento interactúan entre sí.

Para conseguir los objetivos y desarrollar los contenidos previstos en el diseño de la materia que vamos a impartir, se establece una serie de actividades presenciales y actividades no presenciales para dar oportunidades para que los estudiantes aprendan la materia en un proceso activo e intencional. El enfoque del aprendizaje de los estudiantes se hace desde una doble referencia, no sólo proporcionar conocimientos centrados en la materia (hechos o casos específicos), sino propiciar procedimientos y actitudes para la cualificación profesional del futuro docente, para lo que nos apoyaremos en un modelo de actuación práctica o de desarrollo competencial. A partir de una determinada situación hipotéticamente práctica o de estudio de casos, permitirá a los estudiantes que vayan percibiéndola y comprendiéndola, adquiriendo unos conocimientos básicos sobre aplicaciones prácticas y una cultura profesional docente como consecuencia del análisis y la reflexión crítica.

De esta manera, la formación inicial proporcionará fundamentos y creará actitudes, mediante el análisis y la reflexión crítica, para que puedan llegar a comprender e interpretar la realidad que se puedan encontrar en un posterior desarrollo profesional y poder intervenir en ella con una ciertas garantías. En este sentido, buscamos estrategias que propicien un acercamiento al conocimiento práctico mediante situaciones problemáticas, estudios de casos, incidentes críticos, grupos de discusión, prácticas simuladas, grabaciones audiovisuales, visualización y análisis de las grabaciones y reflexiones sobre las situaciones prácticas.

En la siguiente tabla se contemplan el tipo de actividades más destacables que vamos a desarrollar:

Actividades presenciales (la realizadas por los estudiantes en presencia del docente)	Actividades no presenciales (las realizadas por el estudiante de manera autónoma)
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Sesiones teóricas</i>: exposiciones teóricas, seminarios, trabajos individuales y grupales. - <i>Sesiones prácticas</i>: prácticas de aula y prácticas simuladas en el aula especial (pabellón) - Tutorías individuales y grupales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo realizado por el estudiante de manera individual y grupal: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura y estudio de los temas de las materias • Revisión sobre literatura específica sobre determinados trabajos a desarrollar • Preparación y discusión de trabajos en grupo • Redacción del diario de campo y/o portafolios

7. HORAS ESTIMADAS DE TRABAJO DEL ALUMNO/A

ACTIVIDADES		
7.1. Actividades Gran Grupo dirigidas por el docente 42 horas	Gran grupo	- Conferencia y exposición magistral - Foro
	Grupo de docencia teórica	- Exposiciones teóricas a través de la exposición magistral - Debate dirigido y discusiones - Resolución de problemas - Debate, análisis y reflexión - Estudio de casos
	Grupo de docencia práctica	- Prácticas de intervención mediante la simulación - Resolución de problemas - Debate, análisis y reflexión
7.2. Actividades Pequeño Grupo dirigidas por el docente 18 horas	Seminario	- Estudio de casos - Resolución de problemas
	Pequeño grupo	- Aprendizaje cooperativo y colaborativo - Aprendizaje por proyectos
	Tutorías grupales	
	Tutorías individuales	
7.3 Actividades Autónomas del	- Estudio y trabajo	- Contrato de aprendizaje

alumno/a De 75 a 90 horas	colaborativo en grupo	- Resolución de problemas - Aprendizaje basado en problemas - Acceso a la información de la materia: búsqueda documental y lectura de temas de interés
	- Estudio y trabajo individual	- Análisis y lectura reflexiva de los documentos - Elaboración y uso del portfolio como elemento de aprendizaje - Plataforma de apoyo Swad
Observaciones:		

8. EVALUACIÓN	
Criterios	La información que se pretende obtener de los estudiantes para su evaluación se logrará, fundamentalmente, a través del trabajo individual, el trabajo colaborativo grupal, la asistencia e implicación en las actividades presenciales establecidas (actividades en gran grupo, grupo de clase y pequeño grupo), asistencia a las tutorías concertadas grupales y tutorías individuales
Instrumentos y técnicas	a) El portafolios b) Valoración de la calidad de elaboración y exposición (teórica y práctica) del trabajo grupal c) El informe grupal entre los miembros del grupo d) Autoevaluación e) Prueba escrita o entrevista evaluativa atendiendo a la opción del estudiante
Criterios de Calificación	- Para los estudiantes que tengan una asistencia a clase en torno al 90 %, los instrumentos a), b), c) y d) tiene un valor de un 60% del total de la nota y el instrumento e) un 40 %. - El resto de los estudiantes deberán optar al instrumento e) que supondrá el 100 % del total de la nota

9. BIBLIOGRAFÍA

GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> - BATALLA, A. (2000). <i>Habilidades motrices</i>. Barcelona: Inde - BLÁNDEZ, J. (1995). <i>La utilización del material y del espacio en Educación Física. Propuestas y recursos didácticos</i>. Barcelona: Inde - BLÁNDEZ, J. (2000). <i>Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje</i>. Barcelona: Inde - BLÁZQUEZ, D. (2001). <i>La Educación Física</i>. Barcelona: Inde - CASTAÑER, M - CAMERINO, O. (1991). <i>La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma</i>. Barcelona: Inde. - CASTAÑER, M - CAMERINO, O. (2006). <i>Manifestaciones básicas de la motricidad</i>. Lleida: Servicio de Publicaciones de la Universidad - CEPERO, M. (2000). Las habilidades motrices y su desarrollo. En M^a del M^a ORTIZ CAMACHO (2000). <i>Comunicación y Lenguaje Corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo</i>. Granada: Proyecto Sur, Cap. 5, pp. 171-206. - CONDE, J.L. y VICIANA, V. (1997). <i>Fundamentos para el desarrollo de la motricidad en edades tempranas</i>. Archidona: Aljibe. - CONTRERAS JORDÁN, O. (1998). <i>Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista</i>. Barcelona, Inde. - LE BOULCH, J. (2001). <i>El cuerpo en la escuela en el siglo XXI</i>. Barcelona: Inde - GONZÁLEZ, M., RIVERA, E. y TORRES, J. (1997). <i>Fundamentos de Educación Física. Consideraciones didácticas</i>. Granada: Proyecto Sur-Rosillo. - MARTÍNEZ DE HARO, V. y Col. (1993). <i>La educación física en primaria. Reforma -6 a 12 años-</i>. Vol. I y Vol. II. Barcelona: Paidotribo. - OMECAÑA, R., PUYUELO, E. y VICENTE, J. (2001). <i>Explorar, jugar, cooperar. Bases teóricas y unidades didácticas para la educación física escolar abordadas desde las actividades, juegos y métodos de cooperación</i>. Barcelona: Paidotribo - ORTIZ CAMACHO, M^a del M^a. (2000). <i>Comunicación y Lenguaje Corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo</i>. Granada: Proyecto Sur - <i>REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria</i> (BOE, nº 293, viernes 8 de diciembre de 2006). - RIVADENEYRA, M^a L. y SICILIA, A. (2004). <i>La percepción espacio-temporal y la iniciación a los deportes de equipo en primaria. Unidades didácticas para Primaria</i>. Barcelona: Inde - ROMERO, C., DE LA TORRE, E. Y LINARES, D. (1995). <i>Estrategias metodológicas para el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física Escolar</i>. Granada: Promeco. - ROMERO CERREZO, C. (2000). Las capacidades perceptivo-motoras y su desarrollo. En M^a del M^a ORTIZ CAMACHO (2000). <i>Comunicación y Lenguaje Corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo</i>. Granada: Proyecto Sur, cap. 4, pp. 115-169. - ROMERO CERREZO, C. Y CEPERO GONZÁLEZ, M. (2002). <i>Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física</i>. Granada, Grupo Editorial Universitario. - TINNING, R. (1992). <i>Educación Física: La escuela y sus profesores</i>. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad. - VARIOS (1993). <i>La Educación Física en primaria reforma -6-12 años-</i>. Vol. I y II. Barcelona: Paidotribo. - ZAGALAZ, M^a L (2001). <i>Corrientes y tendencias de la Educación Física</i>. Barcelona: Inde
---------	---

ESPECÍFICA	Bloque I: BASES TEÓRICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	
	I. La actividad física, la educación y el maestro especialista en Educación Física y su formación didáctica II. Los antecedentes históricos y actuales de la Educación Física III. Aproximación conceptual a la Educación Física: el cuerpo y el movimiento como ejes centrales IV. La Educación Física en el Sistema Educativo. El currículo en la Etapa de Educación Primaria.	- ROMERO CERREZO, C.(2003). <i>Contextos formales y no formales de la actividad físico-deportiva y su conexión con los agentes sociales de intervención</i> . Documento en PDF en la plataforma de la asignatura - ROMERO CERREZO, C. Y CEPERO GONZÁLEZ, M. (2002). <i>Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física</i> . Granada, Grupo Editorial Universitario. - BLÁZQUEZ, D. (2001). <i>La Educación Física</i> . Barcelona: Inde - ZAGALAZ, Mª L (2001). <i>Corrientes y tendencias de la Educación Física</i> . Barcelona: Inde - REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (Área de Educación Física) (BOE, nº 293, viernes 8 de diciembre de 2006).
	Bloque II: "INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA".	
	V. Orientaciones básicas sobre la intervención educativa mediante el área de Educación Física en la etapa de Educación Primaria: - Intervención didáctica en EF	- ROMERO CERREZO, C. Y CEPERO GONZÁLEZ, M. (2002). <i>Bases teóricas para la formación del maestro especialista en Educación Física</i> . Granada, Grupo Editorial Universitario. - REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (Área de Educación Física) (BOE, nº 293, viernes 8 de diciembre de 2006).
Bloque III: HABILIDADES PERCEPTIVO-MOTORAS Y SU DESARROLLO		
V. Las capacidades perceptivo-motoras: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Corporalidad: percepción, conocimiento, utilización y control corporal. ▪ Percepción y estructuración espacial. ▪ Percepción y estructuración temporal. ▪ Estructuración espacio-temporal VI. Capacidades coordinativas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ La coordinación ▪ El equilibrio VII. Habilidades y destrezas motrices.	- ROMERO CERREZO, C. (2000). Las capacidades perceptivo-motoras y su desarrollo. En Mª del Mª ORTIZ CAMACHO (2000). <i>Comunicación y Lenguaje Corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo</i> . Granada: Proyecto Sur, cap. 4, pp. 115-169. - RIVADENEYRA, Mª L. y SICILIA, A. (2004). <i>La percepción espacio-temporal y la iniciación a los deportes de equipo en primaria. Unidades didácticas para Primaria</i> . Barcelona: Inde - CEPERO, M. (2000). Las habilidades motrices y su desarrollo. En Mª del Mª ORTIZ CAMACHO (2000). <i>Comunicación y Lenguaje Corporal. Bases y fundamentos aplicados al ámbito educativo</i> . Granada: Proyecto Sur, Cap. 5, pp. 171-206. - BATALLA, A. (2000). <i>Habilidades motrices</i> . Barcelona: Inde - FERNÁNDEZ, E. (2002). Contenidos referidos a las habilidades motrices básicas. En F. SÁNCHEZ (Coord.). <i>Didáctica de la Educación Física</i> . Madrid: Prentice Hall (Pearson Educación), 139-159 - CASTAÑER, M - CAMERINO, O. (1991). <i>La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma</i> . Barcelona: Inde. - CASTAÑER, M - CAMERINO, O. (2006). <i>Manifestaciones básicas de la motricidad</i> . Lleida: Servicio de Publicaciones de la Universidad	
10 CALENDARIO Y/O CRONOGRAMA ORIENTATIVO DE LA ASIGNATURA		
Ver la distribución temporal de la asignatura en la plataforma Swad		

9.3 Anexo N° 3



Universidad de Granada



Fundamentos del Curriculum y
Formación del Profesorado en las
Áreas de Educación Primaria
y Secundaria

CUESTIONARIO

OPCIONES Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EMPLEADAS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

Director de la investigación: D. Cipriano Romero Cerezo

Investigador: Alejandro Salicetti Fonseca

Granada, 2008

INSTRUCCIONES

La adaptación de la enseñanza a los principios constructivistas del EEES, implica la revisión de la práctica docente y la articulación de herramientas idóneas a este fin. Con este trabajo se pretende analizar algunas de estas herramientas desde una doble función que se pueden desempeñar en la enseñanza superior, por una parte para plantear objetivos basados en el aprendizaje, y por otra como estrategia para la adquisición de competencias.

Este estudio forma parte de una tesis doctoral, cuyo objetivo es **la valoración de diferentes opciones y estrategias metodológicas empleadas en la formación de Maestros**. Por ello el cuestionario se divide en un conjunto de estrategias metodológicas que ayudarán a estudiar los factores que afectan o favorecen su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Su opinión como estudiante será de gran ayuda para conocer y profundizar más en este tema, contribuyendo a su vez con información muy importante para crear propuestas de mejora en función de las características que se manifiesten y las necesidades reales que se planteen. Por lo anterior, se ruega rellenar el cuestionario con el máximo interés y detalle, agradeciendo su colaboración de antemano.

Toda la información que se obtenga será tratada en forma confidencial, anónima y su uso será exclusivo dentro del contexto de la realización de la investigación.

OPCIONES Y ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS EMPLEADAS EN LA FORMACIÓN DE LOS MAESTROS

INFORMACIÓN GENERAL (marque con una X)	
Sexo:	Titulación: _____
<input type="checkbox"/> Hombre	- ¿Te encuentras Identificado con esta Titulación?
<input type="checkbox"/> Mujer	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
	- ¿Piensas dedicarte al campo profesional para el cual cualifica?:
	<input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No
Edad:	
<input type="checkbox"/> 17-19 anos	<input type="checkbox"/> 20-22 anos
<input type="checkbox"/> 23-25 años	<input type="checkbox"/> mas de 26 años
¿Que estudios has cursado para poder acceder a estudiar esta diplomatura universitaria?	
<input type="checkbox"/> LOGSE- Selectividad	
<input type="checkbox"/> Formacion Profesional (ciclo formativo)	
<input type="checkbox"/> Otra Titulacion (títulos universitarios)	
<input type="checkbox"/> Extranjeros	
<input type="checkbox"/> Mayores de 25 años	
- La opción al elegir estos estudios ha sido	
<input type="checkbox"/> 1ª opción <input type="checkbox"/> 2ª opción <input type="checkbox"/> 3ª opción <input type="checkbox"/> 4ª opción <input type="checkbox"/> 5ª opción	
- La adjudicación ha sido por:	
<input type="checkbox"/> Selectividad <input type="checkbox"/> F P (ciclo formativo) <input type="checkbox"/> Extranjeros <input type="checkbox"/> Otra titulación universitaria	

I. EL CONTRATO DEL ESTUDIANTE

Indique en qué grado de acuerdo o desacuerdo está con lo que se manifiesta en cada uno de los ítems
 Marca con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados:

1= Nada; 2 = Poco; 3 = Regular; 4= Bastante; 5 = Mucho

I. El contrato o compromiso del estudiante con la materia conlleva:	(1) Nada	(2) Poco	(3) Regular	(4) Bastante	(5) Mucho
I.1. Establecer el grado de acuerdo y compromiso ético entre el estudiante y el profesor con respecto a la implicación y participación en la asignatura.					
I.2. Tener claro el proceso de evaluación una vez que se han acordado y establecido inicialmente los criterios					
I.3. Poseer una motivación y mostrar entusiasmo y ganas de aprender en la asignatura					
I.4. Asumir responsabilidad personal de gestionar su propio aprendizaje en el aula, en el trabajo grupal y en el trabajo autónomo de manera independiente					
I.5. Adaptar el aprendizaje de los contenidos y los logros a alcanzar en la asignatura a los intereses y posibilidades de los estudiantes, acordándolos inicialmente.					
I.6. Posibilitar la libertad de elección del estudiante en cuanto a su responsabilidad y la posibilidad de expresar sus proyectos.					

II. EL TRABAJO PERSONAL Y AUTONOMO DEL ESTUDIANTE

Indique en qué grado de acuerdo o desacuerdo está con lo que se manifiesta en cada uno de los ítems
 Marca con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados:

1= Nada; 2 = Poco; 3 = Regular; 4= Bastante; 5 = Mucho

II. El trabajo personal del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje supone:	(1) Nada	(2) Poco	(3) Regular	(4) Bastante	(5) Mucho
II.1. Asistir a las clases teóricas y escuchar atentamente las explicaciones que da el profesor en su lección magistral					
II.2. Participar en los debates, foros, seminarios y talleres que se organicen en torno a la asignatura					
II.3. Asistir a las clases prácticas y participar activamente en ellas (ejercitación, análisis, debate y crítica sobre la práctica)					
II.4. Dedicar un tiempo al estudio, a la búsqueda documental y obtención de información sobre los contenidos y otras actividades no presenciales de la asignatura.					
II.5. Estar enfocado a una experiencia significativa cuando atiende a las necesidades personales del estudiante, responde a una utilidad práctica y para una posterior inserción laboral y social					
II.6. Considerar que la evaluación de la asignatura debe responder a criterios sobre el trabajo individual y la implicación activa que pueda tener el estudiante					
II.7. Renunciar al exceso de contenidos teóricos y la					

primacía de clases magistrales que adoptan los profesores en sus clases					
II.8. Emplear por parte del profesor diversas opciones metodológicas y de actividades en la clases					
II.9. Preparar, exponer y debatir trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros					
II.10. Asistir regularmente a las sesiones y actividades programadas en la asignatura, repercutiendo en el seguimiento académico y en la evaluación final.					

III EL PORTFOLIO

Indique en qué grado de acuerdo o desacuerdo está con lo que se manifiesta en cada uno de los ítems
 Marca con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados:

1= Nada; 2 = Poco; 3 = Regular; 4= Bastante; 5 = Mucho

III. El portafolios o carpeta pedagógica permite	(1) Nada	(2) Poco	(3) Regular	(4) Bastante	(5) Mucho
III.1. Organizar, estructurar y presentar la información de interés obtenida en el trabajo presencial y no presencial de la asignatura					
III.2. Construir una herramienta adecuada de aprendizaje, respondiendo a una preocupación por la calidad de trabajo y por hacer las cosas bien.					
III.3. Desarrollar destrezas y habilidades de documentación a través de una búsqueda y recopilación de información sobre evidencias y experiencias útiles para futuras consultas en la carrera o para su posterior inserción como profesional de la Educación Física					
III.4. Adquirir la habilidad para trabajar de manera autónoma, tomando decisiones selectivas para establecer una planificación de las actividades a desarrollar, del tiempo de dedicación y de su orientación sobre las posibles implicaciones en actividades con respecto a la asignatura.					
III.5. Responsabilizar al estudiante en su implicación con la asignatura, manteniendo una actividad cotidiana, que posibilite un seguimiento y construcción personal de la misma.					
III. 6. Autoevaluarse a través de las reflexiones personales, de la propia contribución, el grado de aprendizaje y dominio de los contenidos de la asignatura.					
III. 7. Ayudar al profesor a conocer y a tener una idea más real y personal de los logros del aprendizaje del alumno y de las actividades desarrolladas en la asignatura (evaluación).					
III. 8. Apoyarse en la guía didáctica de la asignatura para tener una orientación sobre los apartados en los que hay que centrarse y el tiempo que hay que dedicarle para su construcción					
III. 9. Contemplar los aspectos destacados y de interés de las clases teóricas					

III. 10. Contemplar los aspectos destacados y de interés de las clases prácticas					
III. 11. Reflejar tanto el trabajo individual del estudiante como el trabajo desarrollado mediante el grupo colaborativo					

III EL TRABAJO GRUPAL

Indique en qué grado de acuerdo o desacuerdo está con lo que se manifiesta en cada uno de los ítems
 Marca con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados:

1= Nada; 2 = Poco; 3 = Regular; 4= Bastante; 5 = Mucho

IV. El trabajo grupal (grupo formado para la realización de un trabajo conjunto entre los miembro (no más de 4) pretende:	(1) Nada	(2) Poco	(3) Regular	(4) Bastante	(5) Mucho
IV.1. Desarrollar una experiencia de campo a partir de un tema o situación problemática, lo que conlleva efectuar una revisión y análisis de la información (libros, revistas, Internet, etc.), gestionándola, extrayendo y sintetizando lo que es importante para la elaboración del informe					
IV.2. Mostrar una preocupación de todos ellos por la calidad y el rigor en el trabajo y elaborar un buen documento o informe final.					
IV.3. Dedicar un tiempo a la elaboración del trabajo, a las reuniones grupales y a las de supervisión con el profesor					
IV.4. Valorar las competencias mostradas como futuro docente en Educación Física a través de la elaboración, exposición del trabajo y la práctica simulada.					
IV.5. Elaborar un proyecto común y desarrollar un trabajo colaborativo entre los miembros del grupo.					
IV.6. Adquirir un grado de compromiso y de implicación en el trabajo para las aportaciones personales al grupo.					
IV.7 Desarrollar la capacidad de análisis, de crítica, de reflexión y de síntesis desde una propuesta teórica y de intervención práctica sobre un determinado tema o situación problemática.					
IV.8. Hacer una reflexión y valoración crítica entre los miembros con respecto a lo que han expuesto en clase y el debate mantenido posteriormente					
IV.9. Desarrollar las habilidades de comunicación, de intervención y de relaciones interpersonales mediante la exposición del trabajo y el debate que se genera					
IV.10. Obtener competencias didácticas en Educación Física mediante la grabación audiovisual, la visualización y el análisis posterior de la exposición teórica y de la intervención didáctica					

V.SEMINARIO

Indique en qué grado de acuerdo o desacuerdo está con lo que se manifiesta en cada uno de los ítems
 Marca con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados:

1= Nada; 2 = Poco; 3 = Regular; 4= Bastante; 5 = Mucho

V. Seminario: agrupación en pequeños grupos (estudio de casos, discusiones sobre temas de interés, resolución de problemas, debates en grupo...)	(1) Nada	(2) Poco	(3) Regular	(4) Bastante	(5) Mucho
V.1. Discutir en pequeño grupo a partir de la presentación de un tema por parte del profesor o de uno o varios estudiantes.					
V.2. Participar en el debate a todos los miembros del grupo, en la reflexión compartida y en la construcción de argumentos sobre una determinada temática.					
V.3. Desarrollar la capacidad para comunicarse entre los compañeros, permitiendo analizar e intercambiar puntos de vista y experiencias diferentes.					
V.4. Crear en los estudiantes hábitos sobre este tipo de trabajo y los argumentos para participar en el debate.					
V.5. Optimizar el trabajo en grupo gracias a la preparación del profesor para aplicar y dinamizar esta opción metodológica.					
V.6. Descentralizar la enseñanza, pasando de una docencia centrada en el profesor a una docencia más centrada en el estudiante (activa y participativa).					

VI. LA TUTORÍA

Indique en qué grado de acuerdo o desacuerdo está con lo que se manifiesta en cada uno de los ítems
 Marca con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados:

1= Nada; 2 = Poco; 3 = Regular; 4= Bastante; 5 = Mucho

La tutoría como estrategia y opción de atención al estudiante o grupo pequeño de estudiantes supone:	(1) Nada	(2) Poco	(3) Regular	(4) Bastante	(5) Mucho
VI.1. Estar integrada en la acción docente y en el itinerario formativo del estudiante como una atención más personalizada.					
VI.2. Utilizarla como algo más que la simple presencia sólo cuando el estudiante tenga algunas dudas sobre algún contenido de la asignatura o acerca del examen.					
VI.3. Proporcionar ayuda ante las dificultades que encuentra el estudiante con la asignatura, motivándolo y ayudándolo a centrar sus esfuerzos y posibles logros.					
VI.4. Tener un horario que no suponga una pérdida de tiempo de otras asignaturas y posibilite la asistencia del estudiante					
VI.5 Ser un elemento clave para el aprendizaje y aprovechamiento más personalizado de temas de interés suscitados en clase.					
VI.6. Complementar las sesiones teórico-prácticas y para orientar el estudio personal como estudiante.					
VI.7. Ser de gran ayuda para el itinerario formativo del estudiante durante el desarrollo de la titulación.					

VII LA PLATAFORMA DE APOTO A LA DOCENCIA

Indique en qué grado de acuerdo o desacuerdo está con lo que se manifiesta en cada uno de los ítems
 Marca con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados:

1= Nada; 2 = Poco; 3 = Regular; 4= Bastante; 5 = Mucho

VII. La plataforma digital como una herramienta que emplea el estudiante como actividad autónoma es útil para:	(1) Nada	(2) Poco	(3) Regular	(4) Bastante	(5) Mucho
VII.1. Apoyar y orientar al estudiante en el desarrollo del aprendizaje con respecto a la asignatura.					
VII.2. Disponer y compartir información relevante de la asignatura					
VII.3. Tener acceso a recursos de interés práctico para la formación académica y para el futuro profesional como maestro					
VII.4. Acercar al conocimiento y dominio de las Nuevas Tecnologías de la Información (TIC)					
VII.5. Facilitar la comunicación con otros compañeros y con el profesor de la asignatura					
VII.6. Aprender cuando se dispone de las posibilidades de acceso a Internet y de un ordenador personal					

MUCHAS GRACIAS POR SU IMPORTANTE COLABORACIÓN

9.4 Anexo N° 4

EDUCACIÓN FÍSICA Y SU DIDÁCTICA I (PHYSICAL EDUCATION AND ITS DIDACTICS I) EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL

Grupo de trabajo N°:

Entre los miembros del grupo deben indicar el grado de valoración de lo que ha supuesto cada uno de los pasos seguidos, el grado de participación y de implicación de los miembros participantes, la exposición del tema, la evaluación del trabajo y la entrega del documento

Efectuar una valoración de cada aspecto del 1 al 5 de acuerdo con los siguientes grados:

1= Muy deficiente; 2 = Deficiente; 3 = Aceptable; 4 = Bueno; 5 = Muy bueno

I.- Preparación del trabajo:	1= Muy deficiente	2 = Deficiente	3= Aceptable	4 = Bueno	5= Muy bueno
I.1. La elección del tema, el nivel de implicación (contrato y nivel de implicación con la asignatura) y el proyecto del trabajo					
I.2. Revisión y lectura de documentos, libros, artículos de Internet, etc. que han ayudado a elaborar el tema.					
II.- El trabajo colaborativo entre los miembros del grupo	1= Muy deficiente	2 = Deficiente	3= Aceptable	4 = Bueno	5 = Muy bueno
II.1.La responsabilidad y la preocupación de todos por la calidad y el rigor en la preparación, exposición y evaluación del trabajo					
II.2. Reparto equilibrado del trabajo entre los miembros del grupo					
II.3. Aportaciones personales de cada uno de los miembros del grupo: lecturas realizadas, elaboración de partes del trabajo, exposiciones, etc.					
II.4. Ha favorecido la ayuda mutua y el trabajo en común de manera colaborativa					
II.5. La cohesión del grupo en cuanto al clima, la actitud solidaria, de convivencia y de socialización.					
II.6. Mejora la capacidad de expresión tanto personal como grupal, posibilitando y favoreciendo la comunicación					
II.7. El Tiempo de trabajo que ha supuesto: número de reuniones grupales de los miembros del grupo y de supervisión con el profesor para la elaboración del trabajo					
II.8. Asistencia a las tutorías concertadas y a las tutorías no concertadas					
-¿Qué es lo que ha supuesto trabajar en grupo?					
-¿Qué es lo que hay que mejorar?					

III.- La exposición teórica del trabajo	1= Muy deficiente	2 = Deficiente	3 = Aceptable	4 = Bueno	5 = Muy bueno
III.1. Claridad y soltura en la comunicación a la clase (habilidad para comunicar)					
III.2. Adecuación del apoyo en la exposición con medios audiovisuales					

III.3. Fluidez y productividad de los debates que se han originado como consecuencia de la crítica					
III.4. La calidad y el aprovechamiento de la información facilitada al grupo de la clase sobre el contenido desarrollado					
III.5. La adecuación de los contenidos al problema o situación problemática planteada					
III.6. Utilidad de la información facilitada para la aplicación práctica en el campo de la Educación Física					
III.7. Debates y puesta en común					
Apreciaciones personales del grupo sobre la exposición, debate e interés de los contenidos presentados:					
IV. Exposición práctica	1= Muy deficiente	2 = Deficiente	3= Aceptable	4 = Bueno	5= Muy bueno
IV.1. Las actividades desarrolladas eran acordes con los objetivos y los contenidos que se pretendían					
IV.2. La intervención didáctica mediante la presentación, la organización y el desarrollo de las actividades manifiesta cierta autonomía, desenvolvimiento y confianza en las habilidades como docente					
IV.3. Lo desarrollado en la práctica tiene utilidad para una aplicación posterior en el desarrollo profesional en la escuela					
IV.4. Debates y puesta en común					
Apreciaciones personales del grupo sobre la exposición, debate e interés de los contenidos presentados:					

Anexos

V. Visualización audiovisual de las exposiciones y valoración grupal	1= Muy deficiente	2 = Deficiente	3= Aceptable	4 = Bueno	5= Muy bueno
V.1. La aportación de la visualización de la grabación audiovisual de la exposición teórica y de la propuesta práctica					
V.2. La visualización y el análisis del vídeo junto a las críticas y al análisis de las exposiciones teóricas y prácticas, permiten obtener unas conclusiones del trabajo grupal					
V.3. Valoración por parte del grupo de la experiencia realizada en cuanto al proceso de aprendizaje y utilidad para el posterior desarrollo profesional					
Apreciaciones personales de la evaluación por parte de los miembros del grupo:					
VI. Presentación del documento o informe final del trabajo grupal:	1= Muy deficiente	2 = Deficiente	3= Aceptable	4 = Bueno	5= Muy bueno
VI.1. El trabajo se presenta ordenado y bien estructurado					
VI.2. Utilizan diversas fuentes de información para elaborar el marco teórico y la propuesta práctica					
VI.3. Emplean las referencias de los autores de manera adecuada y según las directrices dadas					
VI.4. Ponen las referencias bibliográficas correctamente llegando a citarlas al final, en el apartado de referencias bibliográficas					
VI.5. Calidad del trabajo y del documento elaborado					
VI.6. Han entregado el trabajo en los plazos indicados					
Apreciaciones personales de la evaluación por parte de los miembros del grupo:					
Valoración final del trabajo:	1= Muy deficiente	2 = Deficiente	3= Aceptable	4 = Bueno	5= Muy bueno
En su globalidad el trabajo ha sido					
¿Qué argumentos dais?					

Componentes:

9.5 Anexo N° 5

Indique en qué grado de acuerdo o desacuerdo está con lo que se manifiesta en cada uno de los ítems

Marca con una X en el lugar correspondiente, de acuerdo con los siguientes grados:

1= Nada; 2 = Poco; 3 = Regular; 4= Bastante; 5 = Mucho

I. El contrato o compromiso del estudiante con la materia conlleva:	I. El contrato o compromiso del estudiante con la materia conlleva:
I.1. El grado de acuerdo y compromiso ético establecido entre el estudiante y el profesor con respecto a la implicación en la asignatura.	Establecer el grado de acuerdo y compromiso ético entre el estudiante y el profesor con respecto a la implicación y participación en la asignatura.
I.2. Favorece el proceso de evaluación puesto que los criterios se encuentran claros y asumidos por ambas partes desde el inicio del curso.	Hemos unido el I.2. y el I.7. Tener claro el proceso de evaluación una vez que se han acordado y establecido inicialmente los criterios
I.3. El contrato supone una motivación, entusiasmo y ganas de aprender en la asignatura.	Poseer una motivación y mostrar entusiasmo y ganas de aprender en la asignatura
I.4. El estudiante asume una responsabilidad personal de gestionar su propio aprendizaje en el aula, en el trabajo grupal y en el trabajo autónomo de manera independiente	Asumir responsabilidad personal de gestionar su propio aprendizaje en el aula, en el trabajo grupal y en el trabajo autónomo de manera independiente
I.5. Es un acuerdo inicial que permite adaptar el aprendizaje de los contenidos y logros de la asignatura a los intereses y habilidades de los estudiantes.	Adaptar el aprendizaje de los contenidos y los logros a alcanzar en la asignatura a los intereses y posibilidades de los estudiantes, acordándolos inicialmente.
I.6. El contrato posibilita la libertad de elección del estudiante en cuanto a su responsabilidad y la posibilidad de expresar sus proyectos.	Posibilitar la libertad de elección del estudiante en cuanto a su responsabilidad y la posibilidad de expresar sus proyectos.
I.7. El contrato vislumbrar una evaluación final tanto del proceso como de la consecución de los objetivos establecidos y acordados inicialmente.	ELIMINADO

II. El trabajo individual del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje	II. El trabajo individual del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje supone:
II.1. Asistir a las clases teóricas y escuchar atentamente las explicaciones que da el profesor en su lección magistral	Asistir a las clases teóricas y escuchar atentamente las explicaciones que da el profesor en su lección magistral
II.2. Participar en los debates, foros, seminarios y talleres que se organicen en torno a la asignatura	Participar en los debates, foros, seminarios y talleres que se organicen en torno a la asignatura
II.3. Asistir a las clases prácticas y participar mediante la ejercitación o esfuerzo físico requerido para las actividades propuestas.	Hemos unido el 3 y el 4 Asistir a las clases prácticas y participar activamente en ellas (ejercitación, análisis, debate y crítica sobre la práctica)
II.4. Participar en el debate, análisis y crítica sobre la práctica de una supuesta situación real de intervención didáctica simulada en la clase práctica	ELIMINADO
II.5. El trabajo autónomo o individual: tiempo de estudio, de búsqueda documental y obtención de información sobre los contenidos y otras actividades no presenciales de la asignatura.	Dedicar un tiempo al estudio, a la búsqueda documental y obtención de información sobre los contenidos y otras actividades no presenciales de la asignatura.
II.6. El aprendizaje es significativo cuando está enfocado a las necesidades personales del estudiante y responde a una utilidad práctica para una posterior inserción laboral y social	Estar enfocado a una experiencia significativa cuando atiende a las necesidades personales del estudiante, responde a una utilidad práctica y para una posterior inserción laboral y social
II.7. La evaluación de la asignatura debe responder a criterios sobre el trabajo individual y la implicación activa que ha tenido el estudiante	Considerar que la evaluación de la asignatura debe responder a criterios sobre el trabajo individual y la implicación activa que pueda tener el estudiante
II.8. Ante el desconocimiento de las nuevas metodologías que se proponen desde los créditos ECTS o del Espacio Europeo de Educación Superior, el estudiante se limita prácticamente a asistir a las clases y preparar en el último momento los exámenes.	ELIMINADO
II.9. El exceso de contenidos teóricos y la primacía de clases magistrales que adoptan propician la pasividad del estudiante y la desmotivación hacia la asignatura.	Renunciar al exceso de contenidos teóricos y la primacía de clases magistrales que adoptan los profesores en sus clases
II.10. El empleo del profesor de diversas opciones metodológicas y de actividades en la clase contribuiría en la motivación y en el interés por la asignatura.	Emplear por parte del profesor diversas opciones metodológicas y de actividades en la clases
II.11. Los temas preparados y expuestos por los estudiantes producen mayor aprendizaje, teniéndose en cuenta para la evaluación.	Preparar, exponer y debatir trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros
II.12. Los problemas o imposibilidad para asistir a las sesiones programadas en la asignatura repercuten negativamente en el seguimiento académico	Asistir regularmente a las sesiones y actividades programadas en la asignatura, repercutiendo en el seguimiento académico y en la evaluación final.

III. El portafolios o carpeta pedagógica	El portafolios permite
III.1.Organización, estructuración y presentación de la información de interés obtenida en el trabajo presencial y no presencial de la asignatura	Organizar, estructurar y presentar la información de interés obtenida en el trabajo presencial y no presencial de la asignatura
III.2.La construcción del portafolios responde a una preocupación por la calidad del trabajo y por hacer las cosas bien	Construir una herramienta adecuada de aprendizaje, respondiendo a una preocupación por la calidad del trabajo y por hacer las cosas bien
III.3.Desarrolla destrezas y habilidades de documentación a través de una búsqueda y recopilación de información sobre evidencias y experiencias útiles para futuras consultas en la carrera o para su posterior inserción como profesional de la Educación Física	Desarrollar destrezas y habilidades de documentación a través de una búsqueda y recopilación de información sobre evidencias y experiencias útiles para futuras consultas en la carrera o para su posterior inserción como profesional de la Educación Física
III.4. Habilidad para trabajar de manera autónoma y tomar decisiones selectivas, lo que supone establecer una planificación de las actividades y del tiempo que se le va a dedicar y de tener una orientación sobre las posibles implicaciones en actividades con respecto a la asignatura	Trabajar de manera autónoma lo que supone establecer una planificación de las actividades y del tiempo que se le va a dedicar y de tener una orientación sobre las posibles implicaciones en actividades con respecto a la asignatura
III.5.Ayuda a responsabilizar al estudiante en la implicación y participación, haciendo de este instrumento (el portafolios) un empleo cotidiano, lo que permite mantener una actividad y un seguimiento en la construcción personal de la asignatura	Eliminado
III. 6. Posibilita la autoevaluación a través de las reflexiones personales, de la propia contribución, el grado de aprendizaje y dominio de los contenidos de la asignatura	La autoevaluación a través de las reflexiones personales, de la propia contribución, el grado de aprendizaje y dominio de los contenidos de la asignatura
III. 7. Ayuda al profesor a conocer y a tener una idea más real y personal de los logros del aprendizaje del alumno y de las actividades desarrolladas en la asignatura (evaluación).	Al profesor conocer y tener una idea más real y personal de los logros del aprendizaje del alumno y de las actividades desarrolladas en la asignatura (evaluación)
III. 8. Como trabajo autónomo hay que dedicarle un tiempo para su elaboración	eliminado
III. 9. El apoyo en la programación o guía de la asignatura permite tener una orientación a seguir en la construcción del portafolios	
III. 10. Se considera que se debe contemplar los aspectos destacados de las clases teóricas	Se considera que se debe contemplar los aspectos destacados de las clases teóricas
III. 11. Se considera que se debe contemplar los aspectos destacados de las clases prácticas	Se considera que se debe contemplar los aspectos destacados de las clases prácticas
III.12. No solamente se debe hacer alusión al trabajo individual igualmente habrá que hacerlo con el trabajo grupal colaborativo.	Hacer alusión tanto al trabajo individual como a el trabajo grupal colaborativo.

IV. El trabajo grupal (grupo formado para la realización de un trabajo conjunto entre los miembro (no más de 4)	IV. El trabajo grupal (grupo formado para la realización de un trabajo conjunto entre los miembro (no más de 4) pretende
IV.1. A partir de un tema o situación problemática para el trabajo grupal, la revisión y análisis documental (libros, revistas Internet, etc.) permite la gestión de la información, extrayendo y sintetizado aquello que es importante para el informe o documento final del trabajo	eliminado
IV.2. El grupo debe mostrar una preocupación por la calidad y el rigor en el trabajo y elaborar un buen documento final del trabajo.	Mostrar una preocupación por la calidad y el rigor en el trabajo y elaborar un buen documento final.
IV.3. Habrá una dedicación mediante un tiempo de elaboración del trabajo, de reuniones grupales y de supervisión con el profesor.	Una dedicación mediante un tiempo de elaboración del trabajo, de reuniones grupales y de supervisión con el profesor.
IV.4. La elaboración y exposición del trabajo permite una valoración de las competencias mostradas como futuro docente en Educación Física a través de la práctica simulada.	Permite una valoración de las competencias mostradas como futuro docente en Educación Física a través de la práctica simulada y la elaboración y exposición del trabajo.
IV.5. Permite elaborar un proyecto común y desarrollar un trabajo colaborativo entre los miembros del grupo.	Elaborar un proyecto común y desarrollar un trabajo colaborativo entre los miembros del grupo.
IV.6. El grado de compromiso y de implicación en el trabajo es importante para las aportaciones personales al grupo.	El grado de compromiso y de implicación en el trabajo que son importantes para las aportaciones personales al grupo.
IV.7 El trabajo grupal permite desarrollar la capacidad de análisis, de crítica, reflexión y de síntesis para hacer una propuesta teórica y de intervención práctica sobre un determinado tema o situación problemática.	Desarrollar la capacidad de análisis, de crítica, reflexión y de síntesis para hacer una propuesta teórica y de intervención práctica sobre un determinado tema o situación problemática.
IV.8. Posibilita hacer una reflexión y valoración crítica entre los miembros del grupo referente a lo expuesto en clase ante el resto de los compañeros y el debate mantenido posteriormente.	Hacer una valoración crítica entre los miembros del grupo referente a lo expuesto en clase ante el resto de los compañeros y el debate mantenido posteriormente.
IV.9. La calidad y participación en el debate acerca de una propuesta teórico-práctica que presenta un grupo de estudiantes ante los compañeros y compañeras de la clase, proporciona las habilidades de comunicación, de intervención y de relaciones interpersonales (relacionarse con otros)	
IV.10. La grabación audiovisual, visualización y el análisis posterior sobre la exposición teórica y de la intervención práctica es importante para el desarrollo de competencias didácticas en Educación Física.	

9.6 Anexo N 6

Datos de identificación

INFORMACIÓN GENERAL SOBRE EL EXPERTO			
Lugar de trabajo y cargo:			
Años de experiencia	Sector profesional del que procede: (marque con una X)		
_____	Empresa <input type="checkbox"/>	Instituto <input type="checkbox"/>	Universidad <input type="checkbox"/>

II valoración de contenidos

Validar el nivel de Claridad (C), Significatividad (S) y Adecuación (A) de los diferentes grupos de Ítems y además recoger las sugerencias para cada uno de los ítems integrados en el espacio determinado para "observaciones".

Claridad (C)	Significatividad (S)	Adecuación (A)		
VALORACIÓN DE ÍTEMS				
I. El contrato o compromiso del estudiante con la asignatura	C	S	A	OBSERVACIONES A LOS ÍTEMS
I.1.				
I.2.				
I.3.				
I.4.				
I.5.				
I.6.				
I.7.				
¿Agregarías o eliminarías algún Ítems? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		¿Por qué?:		
¿Cuál? _____				
II. El trabajo individual del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje	C	S	A	OBSERVACIONES A LOS ÍTEMS
II.1.				
II.2.				
II.3.				
II.4.				
II.5.				
II.6.				
II.7.				
II.8.				
II.9.				
II.10.				
II.11.				
II.12.				
¿Agregarías o eliminarías algún Ítems? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>		¿Por qué?:		
¿Cuál? _____				
III. El portafolio o carpeta de aprendizaje de la asignatura	C	S	A	OBSERVACIONES A LOS ÍTEMS
III.1.				
III.2.				
III.3.				
III.4.				
III.5.				
III.6.				

III.7.				
III.8.				
III.9.				
III.10.				
III.11.				
¿Agregarías o eliminarías algún Ítems? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____	¿Por qué?:			
IV. El trabajo grupal (grupo formado para la realización de un trabajo conjunto entre los miembro –no más de 4 -)	C	S	A	OBSERVACIONES A LOS ÍTEMS
IV.1.				
IV.2.				
IV.3.				
IV.4.				
IV.5.				
IV.6.				
IV.7.				
IV.8.				
IV.9.				
IV.10.				
¿Agregarías o eliminarías algún Ítems? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____	¿Por qué?:			
V. Seminario: agrupación en pequeños grupos (estudio de casos, discusiones sobre temas de interés, resolución de problemas, debates en grupo...)	C	S	A	OBSERVACIONES A LOS ÍTEMS
V.1.				
V.2.				
V.3.				
V.4.				
V.5.				
V.6.				
¿Agregarías o eliminarías algún Ítems? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____	¿Por qué?:			
VI. La tutoría	C	S	A	OBSERVACIONES A LOS ÍTEMS
VI.1.				
VI.2.				
VI.3.				
VI.4.				
VI.5.				
VI.6.				
VI.7.				
VI.8.				
¿Agregarías o eliminarías algún Ítems? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> ¿Cuál? _____	¿Por qué?:			

VII. Plataforma de apoyo a la docencia	C	S	A	OBSERVACIONES A LOS ÍTEMS
VII.1.				
VII.2.				
VII.3.				
VII.4.				
VII.5.				
VII.6.				
VII.7				
¿Agregarías o eliminarías algún ítems? Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	¿Por qué?:			
¿Cuál? _____				

III Valoración Global del cuestionario

(1) Nada (2) Poco (3) Bastante (4) Mucho

VALORACIÓN GLOBAL DEL CUESTIONARIO (Indique con X)				
<i>Sobre el contenido de los ítems</i>	1	2	3	4
1 Es relevante la información que se va a obtener de los ítems				
2 Los términos importantes que se va a estudiar se hallan definidos				
3 Es exhaustiva la definición de cada ítem				
<i>Sobre la redacción de los ítems</i>	1	2	3	4
1 En las frases se emplea un lenguaje muy técnico o poco claro y por ello dificulta la comprensión de los ítems				
2 Expresa el ítem adecuadamente la alternativa con respecto al tema que se está tratando				
3 Están los ítems inclinados hacia un tipo particular de respuesta				
4 Tiene los ítems un significado igual para todos				
5 Utiliza preguntas demasiado largas dificultando su comprensión				
<i>Sobre la ubicación de los ítems en la secuencia</i>	1	2	3	4
1 Están dirigida la pregunta en forma natural				
2 El formato del cuestionario es adecuado a la hora de cumplimentarlo				
3 Necesita los ítems ser más concretos, específicos e íntimamente ligados con la experiencia del informante				
<i>Sobre la respuesta</i>	1	2	3	4
1 El caso de la elección de escala Likert es suficiente con cuatro posibles opciones de valoración (nada, poco, bastante y mucho) para mostrar el grado de acuerdo/desacuerdo de cada ítem para evitar posicionamiento central del encuestado				
2 El caso de la elección de escala Likert sería mejor con cinco posibles opciones de valoración (nada, poco, algo, bastante y mucho), porque de esta manera estaría más equilibrada la posible respuesta al considerar que los intervalos de las respuestas son iguales				

9.7 Anexo N° 7

Pruebas de normalidad

	cuestionario	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
v1.1	Expectativas	,314	111	,000	,840	111	,000
	Valoración	,329	114	,000	,796	114	,000
v1.2	Expectativas	,227	111	,000	,834	111	,000
	Valoración	,254	114	,000	,850	114	,000
v1.3	Expectativas	,309	111	,000	,784	111	,000
	Valoración	,260	114	,000	,779	114	,000
v1.4	Expectativas	,293	111	,000	,824	111	,000
	Valoración	,296	114	,000	,800	114	,000
v1.5	Expectativas	,304	111	,000	,825	111	,000
	Valoración	,262	114	,000	,828	114	,000
v1.6	Expectativas	,284	111	,000	,844	111	,000
	Valoración	,242	114	,000	,822	114	,000
v2.1	Expectativas	,265	111	,000	,860	111	,000
	Valoración	,280	114	,000	,783	114	,000
v2.2	Expectativas	,233	111	,000	,883	111	,000
	Valoración	,226	114	,000	,863	114	,000
v2.3	Expectativas	,269	111	,000	,764	111	,000
	Valoración	,355	114	,000	,724	114	,000
v2.4	Expectativas	,255	111	,000	,880	111	,000
	Valoración	,302	114	,000	,823	114	,000
v2.5	Expectativas	,264	111	,000	,840	111	,000
	Valoración	,282	114	,000	,826	114	,000
v2.6	Expectativas	,274	111	,000	,841	111	,000
	Valoración	,295	114	,000	,791	114	,000
v2.7	Expectativas	,182	111	,000	,888	111	,000
	Valoración	,261	114	,000	,861	114	,000
v2.8	Expectativas	,261	111	,000	,813	111	,000
	Valoración	,232	114	,000	,849	114	,000
v2.9	Expectativas	,222	111	,000	,862	111	,000

Anexos

	Valoración	,234	114	,000	,816	114	,000
v2.10	Expectativas	,237	111	,000	,847	111	,000
	Valoración	,290	114	,000	,756	114	,000
v3.1	Expectativas	,265	111	,000	,872	111	,000
	Valoración	,240	114	,000	,829	114	,000
v3.2	Expectativas	,260	111	,000	,873	111	,000
	Valoración	,242	114	,000	,829	114	,000
v3.3	Expectativas	,256	111	,000	,881	111	,000
	Valoración	,252	114	,000	,824	114	,000
v3.4	Expectativas	,254	111	,000	,888	111	,000
	Valoración	,285	114	,000	,821	114	,000
v3.5	Expectativas	,276	111	,000	,851	111	,000
	Valoración	,242	114	,000	,817	114	,000
v3.6	Expectativas	,218	111	,000	,895	111	,000
	Valoración	,237	114	,000	,823	114	,000
v3.7	Expectativas	,257	111	,000	,883	111	,000
	Valoración	,259	114	,000	,839	114	,000
v3.8	Expectativas	,301	111	,000	,854	111	,000
	Valoración	,295	114	,000	,840	114	,000
v3.9	Expectativas	,300	111	,000	,855	111	,000
	Valoración	,281	114	,000	,834	114	,000
v3.10	Expectativas	,306	111	,000	,837	111	,000
	Valoración	,245	114	,000	,810	114	,000
v3.11	Expectativas	,266	111	,000	,874	111	,000
	Valoración	,245	114	,000	,798	114	,000
v4.1	Expectativas	,249	111	,000	,855	111	,000
	Valoración	,268	114	,000	,753	114	,000
v4.2	Expectativas	,296	111	,000	,835	111	,000
	Valoración	,285	114	,000	,831	114	,000
v4.3	Expectativas	,262	111	,000	,858	111	,000
	Valoración	,281	114	,000	,771	114	,000
v4.4	Expectativas	,288	111	,000	,839	111	,000
	Valoración	,299	114	,000	,780	114	,000
v4.5	Expectativas	,277	111	,000	,822	111	,000
	Valoración	,245	114	,000	,802	114	,000
v4.6	Expectativas	,287	111	,000	,828	111	,000

Anexos

	Valoración	,310	114	,000	,758	114	,000
v4.7	Expectativas	,239	111	,000	,861	111	,000
	Valoración	,273	114	,000	,808	114	,000
v4.8	Expectativas	,254	111	,000	,869	111	,000
	Valoración	,254	114	,000	,789	114	,000
v4.9	Expectativas	,270	111	,000	,850	111	,000
	Valoración	,275	114	,000	,791	114	,000
v4.10	Expectativas	,261	111	,000	,872	111	,000
	Valoración	,262	114	,000	,772	114	,000
v5.1	Expectativas	,265	111	,000	,880	111	,000
	Valoración	,231	114	,000	,879	114	,000
v5.2	Expectativas	,189	111	,000	,901	111	,000
	Valoración	,212	114	,000	,902	114	,000
v5.3	Expectativas	,232	111	,000	,872	111	,000
	Valoración	,238	114	,000	,873	114	,000
v5.4	Expectativas	,269	111	,000	,872	111	,000
	Valoración	,237	114	,000	,876	114	,000
v5.5	Expectativas	,222	111	,000	,899	111	,000
	Valoración	,265	114	,000	,877	114	,000
v5.6	Expectativas	,259	111	,000	,874	111	,000
	Valoración	,246	114	,000	,859	114	,000
v6.1	Expectativas	,320	111	,000	,822	111	,000
	Valoración	,270	114	,000	,850	114	,000
v6.2	Expectativas	,243	111	,000	,879	111	,000
	Valoración	,271	114	,000	,839	114	,000
v6.3	Expectativas	,262	111	,000	,836	111	,000
	Valoración	,306	114	,000	,796	114	,000
v6.4	Expectativas	,278	111	,000	,794	111	,000
	Valoración	,222	114	,000	,869	114	,000
v6.5	Expectativas	,324	111	,000	,331	111	,000
	Valoración	,221	114	,000	,879	114	,000
v6.6	Expectativas	,246	111	,000	,887	111	,000
	Valoración	,326	114	,000	,815	114	,000
v6.7	Expectativas	,282	111	,000	,857	111	,000
	Valoración	,290	114	,000	,850	114	,000
v7.1	Expectativas	,276	111	,000	,859	111	,000

	Valoración	,254	114	,000	,789	114	,000
v7.2	Expectativas	,265	111	,000	,813	111	,000
	Valoración	,359	114	,000	,681	114	,000
v7.3	Expectativas	,231	111	,000	,841	111	,000
	Valoración	,326	114	,000	,754	114	,000
v7.4	Expectativas	,221	111	,000	,858	111	,000
	Valoración	,258	114	,000	,784	114	,000
v7.5	Expectativas	,259	111	,000	,811	111	,000
	Valoración	,342	114	,000	,694	114	,000
v7.6	Expectativas	,212	111	,000	,870	111	,000
	Valoración	,252	114	,000	,798	114	,000

a Corrección de la significación de Lilliefors

9.8 Anexo N° 8

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
v1.1	8,432	1	223	,004

Anexos

v1.2	,357	1	223	,551
v1.3	,967	1	223	,326
v1.4	,064	1	223	,801
v1.5	,281	1	223	,597
v1.6	,220	1	223	,640
v2.1	1,126	1	223	,290
v2.2	2,641	1	223	,106
v2.3	,262	1	223	,609
v2.4	23,214	1	223	,000
v2.5	3,741	1	223	,054
v2.6	,634	1	223	,427
v2.7	1,711	1	223	,192
v2.8	,012	1	223	,911
v2.9	3,021	1	223	,084
v2.10	,000	1	223	,995
v3.1	4,033	1	223	,046
v3.2	3,150	1	223	,077
v3.3	6,170	1	223	,014
v3.4	25,814	1	223	,000
v3.5	4,914	1	223	,028
v3.6	13,235	1	223	,000
v3.7	5,868	1	223	,016
v3.8	11,104	1	223	,001
v3.9	8,188	1	223	,005
v3.10	1,285	1	223	,258
v3.11	3,373	1	223	,068
v4.1	,389	1	223	,533
v4.2	,013	1	223	,909
v4.3	,048	1	223	,827
v4.4	,626	1	223	,430
v4.5	4,474	1	223	,036
v4.6	,925	1	223	,337
v4.7	4,910	1	223	,028
v4.8	1,397	1	223	,239
v4.9	3,489	1	223	,063
v4.10	9,170	1	223	,003
v5.1	2,568	1	223	,110
v5.2	,049	1	223	,825

v5.3	1,230	1	223	,269
v5.4	,631	1	223	,428
v5.5	3,724	1	223	,055
v5.6	4,672	1	223	,032
v6.1	,001	1	223	,972
v6.2	4,834	1	223	,029
v6.3	1,770	1	223	,185
v6.4	5,330	1	223	,022
v6.5	1,499	1	223	,222
v6.6	2,425	1	223	,121
v6.7	12,413	1	223	,001
v7.1	,148	1	223	,700
v7.2	,033	1	223	,856
v7.3	,003	1	223	,957
v7.4	2,113	1	223	,147
v7.5	,001	1	223	,977
v7.6	8,869	1	223	,003

9.9 Anexo N°9

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
I.1	185,48	300,693	,384	,902
I.2	185,50	300,258	,331	,902
I.3	185,46	298,983	,388	,902
I.4	185,32	301,428	,349	,902
I.5	185,58	298,494	,455	,901
I.6	185,50	301,061	,303	,902
I.7	185,46	299,661	,394	,902

Anexos

II.1	185,18	299,956	,383	,902
II.2	185,60	297,916	,400	,901
II.3	185,04	300,610	,376	,902
II.4	185,39	298,959	,400	,901
II.5	185,43	302,689	,252	,903
II.6	185,26	301,928	,289	,902
II.7	185,21	299,650	,414	,901
II.8	186,05	309,738	-,037	,907
II.9	185,53	302,388	,204	,904
II.10	185,19	302,560	,258	,903
II.11	185,43	297,387	,406	,901
II.12	185,54	303,730	,170	,904
III.1	185,64	299,067	,400	,901
III.2	185,50	299,427	,377	,902
III.3	185,56	299,625	,374	,902
III.4	185,51	296,583	,495	,901
III.5	185,45	296,843	,480	,901
III.6	185,59	295,585	,500	,900
III.7	185,51	297,905	,463	,901
III.8	185,23	301,585	,331	,902
III.9	185,59	299,156	,399	,901
III.10	185,50	299,116	,417	,901
III.11	185,42	300,362	,365	,902
III.12	185,39	297,118	,422	,901
IV.1	185,47	298,914	,450	,901
IV.2	185,06	297,381	,499	,901
IV.3	185,29	296,676	,486	,901
IV.4	185,38	295,869	,499	,900
IV.5	185,33	297,940	,468	,901
IV.6	185,09	296,972	,488	,901
IV.7	185,33	296,715	,502	,901
IV.8	185,38	296,429	,483	,901
IV.9	185,37	299,064	,433	,901
IV.10	185,53	298,001	,384	,902
V.1	185,50	297,739	,457	,901
V.2	185,43	299,547	,380	,902
V.3	185,29	296,606	,511	,900
V.4	185,47	298,969	,387	,902
V.5	185,42	302,030	,260	,903
V.6	185,31	296,714	,464	,901
VI.1	185,23	298,218	,437	,901

Anexos

VI.2	185,90	308,503	-,002	,907
VI.3	185,22	297,683	,442	,901
VI.4	186,14	311,471	-,087	,908
VI.5	185,16	304,775	,120	,905
VI.6	185,34	299,492	,368	,902
VI.7	185,43	299,927	,354	,902
VI.8	185,34	300,688	,334	,902
VII.1	185,51	300,465	,369	,902
VII.2	185,40	297,251	,475	,901
VII.3	185,39	297,983	,444	,901
VII.4	185,37	297,188	,444	,901
VII.5	185,25	297,947	,462	,901
VII.6	185,72	308,401	,004	,906
VII.7	186,15	312,743	-,125	,908

Tabla n°8: “Alfa de Cronbach” si se elimina el elemento.