

LAS GRABACIONES Y LOS VIDEOTUTORIALES COMO RECURSO PARA EVIDENCIAR EL APRENDIZAJE

Ángel Pérez-Pueyo¹; David Hortigüela Alcalá²

¹Universidad de León, angel.perez.pueyo@unileon.es; ²Universidad de Burgos, dhortiguela@ubu.es

Resumen

La adquisición de competencias del alumnado universitario requiere tanto de la constante tutorización entre profesor y alumnado como del carácter práctico de las tareas desde un enfoque multidisciplinar. Para ello la utilización de diferentes herramientas digitales como instrumento formativo en el aula se convierte en clave. La presente experiencia tiene dos líneas de desarrollo e interrelación. Por un lado, los procesos de evaluación formativa y los instrumentos de evaluación y calificación asociados. Por otro, la utilización de los videotutoriales didácticos para la comprobación de la adquisición del aprendizaje del alumno y su transferencia al ámbito profesional. Los objetivos son: a) mejorar la presentación y la forma de entrega de las producciones de los alumnos, b) mejorar la calidad del *feedback* proporcionado a los alumnos, c) optimizar el tiempo dedicado a la corrección de sus producciones por parte de los profesores, d) mejorar y facilitar la calificación y, e) aumentar la motivación de los alumnos implicados. Para ello se ha utilizado la metodología denominada Estilo Actitudinal, un modelo pedagógico emergente que, unido a los procesos de evaluación formativa, ha mostrado resultados de verdadero interés.

Palabras clave: Competencias transversales, Videotutorial, Evaluación Formativa, Estilo Actitudinal.

Abstract

The acquisition of competences of university students requires constant mentoring between teacher and student and practical tasks from a multidisciplinary approach. In this sense, the use of different formative digital tools in the classroom becomes key. This experience has two lines of development and integration. On the one hand, the processes of formative assessment and the instruments associated. On the other hand, the use of educational video tutorials for checking the acquisition of student learning and its transfer to the professional field. The objectives are: a) improve the presentation and form of delivery of student productions, b) improve the quality of feedback provided to students, c) optimize the time spent correcting their productions by teachers d) improve and facilitate the qualification and, e) increase the motivation of the students involved. For this we have used the methodology called Attitudinal Style, an emerging pedagogical model that, combined with the processes of formative assessment, has shown results of real interest.

Key words: Transversal competences, Videotutorial, Formative Evaluation, Attitudinal Style.

1 INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior incorporó el concepto de competencia al sistema educativo universitario (Declaración de la Sorbona, 1998). Estas competencias se definen como aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo de un trabajo y que pueden ser comunes a otras muchas situaciones (Delamare Le Deist & Winterton, 2005). En este sentido, la idea de competencia otorga al ámbito universitario la función de proporcionar un amplio bagaje al alumnado que le permita demostrar determinadas destrezas, conocimientos y aprendizajes.

El concepto de competencias, tanto transversales como específicas, ha sido definido por diversidad de autores (Argudín, 2000; Barnett, 2001; Bautista, Mora, & Gata, 2005; Gil & Chiva, 2014; González & Wagenaar, 2003; Hernanz & Rosselló, 2003; Heywood, Gonczi & Hager, 1992; Perrenoud, 2004; Rivero & Oliván, 2006; Rué & Martínez, 2005; Salganik, Rychen, Moser & Konstant, 1999; Zabalza, 2012a). En relación al trabajo de las mismas, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Saliceti (2015) establecen los siguientes criterios: a) la necesidad de una constante tutorización entre profesor y alumnado, existiendo una retroalimentación constante, b) el dotar de un carácter práctico a las tareas desde un enfoque multidisciplinar, o c) la búsqueda de la relación directa con actuaciones exitosas en la sociedad: cooperación, solución de problemas, procesamiento de la información..., entre otros. En este sentido, la utilización de diferentes herramientas digitales del tipo videotutoriales o audioblog, entre otros, como instrumento formativo y generador de aprendizaje en el aula se convierten en claves (Bengochea & Merodio, 2013; Bengochea & Budia, 2012; Hortigüela & Pérez-Pueyo, 2015a,b).

En relación al trabajo competencial, la evaluación formativa es una actividad sistemática y continua cuyos fines son, entre otros, reajustar los objetivos planteados, revisar de manera crítica los métodos y recursos utilizados, orientar y retroalimentar a los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje (Boud & Falchikoz, 2007; Harald & Mulder, 2012; López-Pastor, 1999, 2008; Trigueros, Rivera & De la torre, 2011). En este sentido, es entendida como aquella que permite al alumnado una mayor implicación en las tareas que realice y un mayor criterio para evaluarse a sí mismo y a los demás compañeros (Hammersley & Orsmond, 2007; Sanmartí, 2007; Castro, Gómez & Macazaga, 2014).

En este caso, el trabajo será en grupo, destacando autores como Wimshurst y Manning (2012) la importancia que tiene llevar a cabo la evaluación de manera conjunta, haciendo que se incida en la propia evaluación del trabajo por cada uno de sus componentes. Loureiro, Pombo y Moreria (2012) establecen que es fundamental que se delimiten unos criterios iniciales claros y aceptados por todos los participantes del grupo. Autores como Panitz (1997) y Tolmie, et al (2010) establecen que el trabajo en grupo puede generar diferentes problemas que afecten a su desarrollo armónico. Entre estos problemas aparece el efecto polizón (Kerr & Bruun, 1983; Slavin, 1983), vinculado a las competencias de las relaciones interpersonales, y que Velázquez (2013) lo relaciona con aquellos miembros del grupo que dejan que el resto de sus compañeros hagan la mayor parte del trabajo, beneficiándose así de los logros obtenidos. Por ello, y como se comprobará a continuación, en esta experiencia se presentan al alumnado tanto el instrumento de coevaluación y calificación como los recursos para la valoración de la aportación individual y el reparto posterior de notas; requisito imprescindible en la asignatura.

Establecido este punto de partida y adentrándonos en la segunda línea de desarrollo e interacción de esta comunicación, no parece posible entender el Espacio Europeo de Educación Superior sin la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Cebrián & Raposo, 2009; Ibáñez, 2004) y, sobre todo, en relación a la utilización de herramientas virtuales y el acceso a la información de manera digital (Marín, 2014). En estos últimos años, desde el punto de vista del docente, ya no parece tan importante transmitir contenidos al alumno como el empleo de metodologías que favorezcan la motivación y la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje (Liu, Liu & Chi, 2014).

Como se ha presentado, en este caso se utiliza la elaboración de un videotutorial didáctico por el alumnado para demostrar los conocimientos y aprendizaje adquiridos. Gomes (2008) establece que el videotutorial es un vídeo que intenta enseñar algo a través de la percepción dual entre escuchar y ver. Pretende transformar el contenido en sonidos e imágenes utilizando elementos de la expresión audiovisual como los planos fijos o las imágenes en movimiento, las capturas de pantallas, los diferentes ángulos y efectos electrónicos o la música, el timbre y la voz del locutor con textos legibles en la pantalla, subtítulos, etc. Según Bengochea, Domínguez y Diez (2014), un videotutorial pretende reforzar los conceptos y aprendizaje de aquellas áreas de conocimiento, que por sus características, son más complejas de aprender con materiales estáticos, como libros, guías didácticas, diagramas. Estos mismos autores establecen que para que un videotutorial tenga carácter didáctico debe definir su especificidad y finalidad, además de referirse a un material diseñado específicamente para el apoyo de actividades didácticas.

En nuestro caso, y como plantean Hortigüela, Pérez-Pueyo y Salicetti (2015), la solicitud de los videotutoriales relacionado con los procesos de evaluación formativa tiene varias pretensiones como: a) mejorar la calidad del *feedback* proporcionado a los alumnos, b) optimizar el tiempo dedicado a la corrección de sus producciones por parte de los profesores, c) mejorar y facilitar la calificación y, sobre todo, d) aumentar la motivación de los alumnos implicados.

2 EXPLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La asignatura que contempla esta experiencia se denomina “Recreación mediante la Actividad Física” del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. Ésta es obligatoria y se lleva a cabo en el segundo cuatrimestre con un total de 6 créditos ECTS presenciales y 73 alumnos, 3 créditos se imparten en gran grupo y 3 en grupo de prácticas de 20 alumnos cada uno. La asignatura, con un total de 13,20 créditos, es impartida por 3 profesores.

2.1 MOTIVO DE LA EXPERIENCIA

La razón de presentar esta experiencia surge de la participación en la asignatura Recreación mediante la Actividad Física impartiendo créditos prácticos, en relación a tres contenidos presentes en la guía docente, como son: saltar a comba doble, andar en zancos y hacer malabares con tres objetos. Durante el curso 2015-2016 se han impartido únicamente 5,8 créditos prácticos, que se han llevado a cabo en 6 semanas (12 horas de clase).

La intención fundamental era demostrar que es posible conseguir que TODO el alumnado, sin excepción, adquiera estas habilidades aunque su actitud inicial no fuese positiva. Se parte de la idea, quizás absurda para algunos, que para enseñar algo en el ámbito básico de la recreación (en este caso) hay que practicar y

conseguir tener una experiencia positiva; rompiendo la creencia de que no todo el alumnado puede conseguir nuestras propuestas a nivel motivador y, en consecuencia, aceptando las denominadas “bajas en combate”. Éstas son “aquellos alumnos, que antes de comenzar el trabajo, el profesor profetiza acerca de su incapacidad, excluyéndolos consciente o inconscientemente, o ellos mismos se autoexcluyen como modo de defensa” (Pérez-Pueyo, 2005, p. 191).

El aprendizaje de estas habilidades se vincula con la utilización de una metodología contrastada que demuestra que es posible conseguir el logro de todo el alumnado: el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005) y que se presenta en la asignatura de “Didáctica de la Actividad Física” que se imparte en el mismo curso y cuatrimestre. Esta metodología es considerada como uno de los modelos pedagógicos emergentes (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016).

La experiencia presenta una **Escala Graduada Integrada** en la que se relacionan las dos actividades fundamentales que forman parte de la calificación de esta parte de la asignatura: a) Video grupal de evidencia de aprendizaje de habilidades enseñadas (saltar a comba doble, andar en zancos y hacer malanares con tres objetos, y b) Videotutorial didáctico de una de las tres habilidades. De hecho, la primera actividad, como veremos, es suficiente para superar la asignatura, aunque también es requisito para optar a presentar la siguiente y conseguir la máxima calificación. Además, se incorpora una propuesta colaborativa de todo el alumnado de la asignatura implicado.

2.2 DESCRIPCIÓN DETALLADO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Durante las seis semanas que dura el desarrollo de la experiencia en la parte central del cuatrimestre, a los alumnos se les presenta inicialmente el proceso de evaluación de la experiencia. Para ello, se les cuelga en la plataforma Moodle la Escala Graduada Integrada que alberga todos y cada uno de las actividades y aspectos a valorar para alcanzar el 30% de la calificación de la asignatura que corresponde a esta experiencia.

Las prácticas comienzan con dos sesiones de comba doble en las que todos los alumnos, sin excepción, consiguen saltar aunque sus niveles de experiencia de salto a comba sean muy dispares. La intención de las mismas es sorprender al alumnado, pues en la presentación de la parte práctica expresaron su desconfianza sobre que esto fuese posible al no haber tenido nunca una experiencia en la que cuando se les hubiese intentado enseñar a todos una determinada habilidad técnica y todos lo hubiesen conseguido. Además, el 95% declaran no saber saltar a comba doble.

De hecho, fueron varios los alumnos que manifestaron y declararon abiertamente su (supuesta) incapacidad y recriminaron al docente que condicionar el resultado de la parte práctica al logro de su microgrupo de prácticas de 3-4 participantes era notoriamente injusto y favorecía que los alumnos con menos autoconfianza se planteasen elegir la opción final (no formativa) que es individual. Esta falta de confianza en el docente y en la metodología generaba que los primeros días, cuando se establecían los grupos de prácticas de 3-4 personas, se observasen situaciones claras de exclusión. Se podía comprobar que los grupos se hacían por afinidad de amistad o grupos estables de trabajo durante la carrera y que, aunque no gustándoles especialmente, asumían el reto de lograr que algún miembro que consideraban menos hábil motivadamente lo lograra ayudándose. Sin embargo, en aquellos grupos que se debían formar entre personas menos afines, se podía observar que los procesos de diálogo entre ellos para agruparse

estaban claramente orientados hacia los compañeros que consideraban más hábiles y se alejaban de los que consideraban menos capaces... Hecho que se demostró inexacto e injusto.

En la década de los ochenta, Deci y Ryan (1985) destacaban que los procesos psicológicos y motivacionales eran de gran importancia y condicionaban al alumnado dentro y fuera del aula. En este sentido, Ames (1992) consideraba que el clima motivacional era fundamental para el logro final, y éste puede ser enfocando desde dos posibles perspectivas: la orientada al ego, basada en la ejecución y la competición; y la orientada a la tarea, con alto carácter cooperativo o colaborativo. Sin duda, es ésta última la que hemos utilizado en esta experiencia.

En este sentido, las herramientas metodológicas utilizadas por los docentes son fundamentales para compensar las desigualdades generadas por los climas orientados al ego y lograr un clima positivo en el aula (Fernández-Río, Méndez & Cecchini, 2014). Por eso, y como hemos comentado, nos basamos en el Estilo Actitudinal, uno de los métodos pedagógicos considerados emergentes en la actualidad y con un alto carácter colaborativo y cooperativo (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016).

En este sentido, el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005) busca el desarrollo integral del alumnado desde la quintuple visión de las capacidades: cognitiva, psicomotriz, afectivo-motivacional, de relaciones interpersonales y de inserción social (Coll, 1986; MEC, 1992), pero donde la consecución (o no) de manera sistemática de lo motriz condiciona la autoestima de nuestro alumnado y su imagen corporal; y como futuros docentes les alejamos de esa falsa creencia por la que nuestro alumnado, por una cuestión intrínseca, no pueden lograr. Por ejemplo, el proceso de secuencia, que no progresión, para el logro de la práctica de comba doble puede verse en Pérez-Pueyo, Hortigüela y Hernán (2015).

Una vez demostrado que todos son capaces de saltar a comba doble, experiencia que se ha demostrado en la Facultad desde hace más de 15 años en diferentes asignaturas y contextos, pasamos a la segunda de las habilidades; en este caso, el aprendizaje de los malabares con tres objetos. Esta habilidad es otra de las que los alumnos, sobre todo los que han tenido experiencia previas no positivas (y son muchos en relación al logro efectivo de la habilidad, aproximadamente el 83% declaran no saber hacer el ocho con tres objetos), consideran imposible que todos lo logren. Lo más curioso es que, además de lograrlo todos, algunos acaban haciéndolo a la vez que saltan a comba doble o muchos de ellos subidos en zancos. La curiosidad radica en que el proceso de aprendizaje comienza enseñando una habilidad más compleja a nivel motriz individual y se aprende en colaboración con los demás... Para, posteriormente, trabajar otras actividades con menor nivel de dificultad motriz (pero mayor a nivel de relaciones interpersonales e inserción social) consiguiendo aumentar el bagaje motriz y la confianza en los compañeros.

Un caso especial fue el de un alumno con una malformación de nacimiento de su mano izquierda que le impedía el agarre de objetos pues, a la ausencia de varios dedos, se asociaba la disposición poco habitual de alguno de ellos. Este hecho presentaba dos consecuencias, la primera que el propio alumno se excluyó de intentar lograr la habilidad cuando comenzamos el proceso de enseñanza. La segunda, que los compañeros daban por hecho que era imposible que lo lograra. Por ello, una vez que en algo menos de una hora todos los participantes de su grupo de prácticas estaban moviendo los tres objetos y el trabajo era autónomo y colaborativo, pasamos a realizar la atención individualizada que en este caso era evidente y posible.

Le propusimos hacer el “ocho” (cascada con 3 objetos) entre él y el docente. El alumno con su mano con una funcionalidad normal y el docente con la contraria. El logro fue inmediato y la satisfacción del alumno sorprendente. Este hecho volvió a generar dos situaciones, la primera de sorpresa de los compañeros puesto que lo conseguía con soltura, antes incluso que otros compañeros. La segunda, que el alumno generó un nivel de motivación intrínseco y satisfacción que pasó a ser él es que produjese este aprendizaje en sus compañeros; primero de su grupo de prácticas y luego de los demás del grupo clase.

Llegados a este punto, comenzamos en las dos últimas sesiones a la enseñanza para aprender a andar en zancos (sujetos a las rodillas y que permiten que las manos queden libres) (Pérez-Pueyo & Peláez, 2001). El proceso de aprendizaje es rápido y sencillo, lo que en seguida incita a intentar combinar habilidades como saltar a la comba o hacer malabares, en muchos casos, con propuestas entre compañeros.

Evidencias de todo lo planteado se puede ver en el canal de YouTube añadiendo cualquiera de las habilidades y añadiendo “FCAFD de León” y “Recreación mediante la actividad física”.

2.3 ASPECTOS GENERALES RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

La asignatura se impartió por tres docentes. Dos se encargaron de los créditos teóricos. Y los créditos prácticos fueron desarrollados por los tres. Estos se han organizado de la siguiente manera: una primera parte de 2 sesiones (4 horas) de prácticas en el aula reflexionando sobre la recreación y sus posibles enfoques. Una segunda parte de 6 sesiones (12 horas) en las que realizan prácticas dirigidas sobre zancos, malabares y combas dobles, así como sus combinaciones. Y una tercera de exposición de trabajos y demostración práctica donde el alumnado presenta la manera de llevar a cabo diferentes contenidos, en distintos contextos, explicados en la materia.

La experiencia de buena práctica se ha llevado a cabo en la segunda parte prácticas (las relacionadas con el aprendizaje de zancos, malabares, combas dobles, así como sus combinaciones), por lo que los datos que se presentan sólo corresponden al sistema de evaluación de esta parte que corresponde a un 30% del total de la materia.

2.3.1 Resumen de los sistemas de evaluación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

En esta ocasión, de los 73 alumnos totales, 68 han optado por la opción continua con evaluación formativa, 4 por la final y 1 se ha visto obligado a cambiarse a la opción mixta por su participación en un conocido programa de cocina de televisión en el que fue eliminado y repescado, por lo que asistió de manera interrumpida a las prácticas (tabla 1).

Tabla 1. Sistemas de evaluación y presentación de las vías de participación

Sistema	A-Continua	B.- Mixta	C-Final
Alumno/as matriculados	73		
Nº alumno/as por opción	69	1	3

2.3.2 Resumen de las actividades de evaluación y calificación de la asignatura

La impartición de la asignatura por tres profesores ha determinado que el responsable haya preferido repartir el porcentaje de las actividades de calificación entre los mismos. Así, en la tabla 2 muestra el reparto establecido en la misma, correspondiendo a esta experiencia el 30% relacionado con el videotutorial y el video de evidencia de aprendizaje.

Tabla 2. Resumen de los sistemas de evaluación de la asignatura

<i>EVALUACIÓN</i>		<i>Calificación</i>
<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Instrumento</i>	<i>%</i>
1-Examen tipo test (aspectos teóricos impartidos en clase)	Plantilla para el test con una única respuesta correcta	40
2-Presentación de trabajo grupal teórico-práctico	Cuaderno del profesor	30
3-Evidencia de aprendizaje en imagen + videotutorial de una habilidad	Escala Graduada Integrada	30

2.4 ASPECTOS GENERALES RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.4.1 Descripción del proceso de evaluación

El proceso de evaluación comienza el primer día cuando se habla, comenta y discute, si fuese necesario, los instrumentos y criterios de calificación que se exigirán; ya que, además, servirán para el propio proceso de evaluación formativa que se llevará a cabo durante el tiempo de la experiencia.

Durante las sesiones prácticas se llevan a cabo tanto los procesos de heteroevaluación como los de coevaluación y autoevaluación en relación al aprendizaje de las habilidades enseñadas. Éstas son las que el alumnado necesita adquirir para demostrar la evidencia de aprendizaje que se constata con el video de un minuto en el que todos los miembros del grupo realizan las tres habilidades presentadas en la materia.

Además, las grabaciones que los alumnos se van haciendo durante las propias sesiones, algo que les sirve para asegurar las imágenes básicas necesarias para el montaje del video de evidencia. La práctica repetida tras el logro y la combinación con otras habilidades permite que presenten imágenes realmente sorprendentes.

Dentro de cada grupo clase, los microgrupos deben que todos los demás han conseguido realizar las habilidades; ya que, de ser así, ganarán 0,5 puntos extra. En este sentido, si el video de las habilidades no son correctos y los compañeros del microgrupo no han conseguido grabar las imágenes adecuadas, éstos deben ayudar a que se consigan realizar colaborando en su logro final. En este sentido, los grupos clase deben asegurarse que los otros tres también lo han conseguido para conseguir el otro 0,5 extra. Sin embargo, para conseguir éste han debido de realizar el videotutorial que es optativo.

Finalizadas las sesiones prácticas dos semanas después, los grupos deben realizar el montaje de video de las evidencias de aprendizaje que es imprescindible para superar la materia. Para ello, y utilizando la escala graduada integrada, los grupos se van asegurando de cumplir todos los requisitos establecidos en la horquilla del aprobado; y desde ahí toman la decisión de qué hacer para conseguir la máxima nota. Posteriormente, aunque en este caso de manera individual, los alumnos prepararán los ejercicios prácticos.

Antes de la entrega los grupos pueden (y deben) utilizar la escala para realizar una valoración a sí mismos y a los demás grupos, elemento fundamental de la coevaluación intergrupala.

Como en todos los casos es necesario el reparto de notas en el grupo, una vez proporcionada la nota del grupo, éste debe producirse y en el que, al menos, debe haber una diferencia una décima entre algunos de los miembros. La única intención es que acepten que todos no han trabajado lo mismo. Para que puedan tener argumentos, los grupos deben llevar a cabo un seguimiento intragrupal diario del trabajo llevado a cabo por cada alumno. Este instrumento permite al grupo pero, sobre todo al docente, proporcionar al alumno información contrastada entre las opiniones que ellos valoran y las del docente que anota en su diario de clase de grupo.

2.4.2 Resumen de las actividades de evaluación y calificación de la parte de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

Como se puede observar en la tabla 3, se presentan las diferentes actividades de evaluación y calificación llevadas a cabo en relación a la experiencia. Todo el alumnado debe demostrar el aprendizaje de la habilidad a través de la realización de un video grupal de evidencia de aprendizaje de una duración máxima de un minuto. La nota máxima que se puede conseguir es un aprobado con una nota máxima de 6,9. El resto de la nota hasta el 10 (4,1 puntos) se puede conseguir, aunque de manera voluntaria, realizando un videotutorial de una de las habilidades aprendidas (Pérez-Pueyo & Hortigüela, 2016). Sin embargo, junto a la actividad obligatoria se puede conseguir medio punto más si todos los microgrupos del grupo de prácticas al que pertenezcan entregan el video grupal de evidencia de aprendizaje; lo que implicaría que todo el grupo de prácticas lo ha conseguido; pudiendo, por tanto, conseguir hasta un 7,4. Si, además, lo consiguen los cuatro grupos de prácticas, conseguirán otro medio punto extra.

Este hecho tiene dos consecuencias, la primera y más evidente que se podrían conseguir hasta 11 puntos y, por tanto, sin conseguir llegar al diez con las actividades planteadas, se podría alcanzar el sobresaliente. Y la segunda, y más importante, que se plantea como una actividad colaborativa en la que si ayudo a los miembros de otro grupo, nos beneficiamos todos.

Tabla 3. Resumen de los sistemas de evaluación de la parte de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

<i>EVALUACIÓN</i>		<i>Calificación</i>
<i>Actividades de aprendizaje</i>	<i>Instrumento</i>	<i>%</i>
1.- Video grupal de evidencia de aprendizaje de habilidades	Escala Graduada Integrada parte I	69
2.- Videotutorial didáctico de una habilidad elegida	Escala Graduada Integrada parte II	41
3.- Logro de todos los microgrupos en el grupo de prácticas	Escala Graduada Integrada parte III	5 extra
4.- Logro de todos los grupos de prácticas (clase completa)	Escala Graduada Integrada parte IV	5 extra
5.- Participación activa del alumnado en las clases	Registro de anécdotas	-
6.- Diario de seguimiento intragrupal	Planilla de registro	-

Además, es necesario que las notas grupales sean repartidas (Pérez-Pueyo, Hortigüela & Hernando, 2014). En este sentido, no será posible que todos los miembros del grupo tengan la misma nota que la otorgada al grupo por el profesor y, al menos, deberá haber una décima de diferencia en la nota individual de un miembro. En ningún caso podrá haber tampoco una diferencia de nota superior a un punto entre ninguno

los miembros del grupo. La intención es que sean conscientes de que no todos han trabajado igual, que pueden establecer diferencias significativas, pero que si hay de más de un punto, deberían de haberlo resuelto durante el proceso de realización. Para favorecer el proceso de toma de información, el alumnado debe utilizar el Diario de seguimiento intragrupal (Pérez-Pueyo, Hortigüela & Hernando, 2014).

2.5 ASPECTOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Explicado en el apartado anterior las actividades de evaluación y calificación en la experiencia de buena práctica, pasamos a continuación a describir el instrumento utilizado.

En este caso presentamos una **Escala graduada integrada de las prácticas de Recreación mediante la Actividad Física** para el trabajo de comba doble, zancos y malabares. Esta escala tiene la peculiaridad, con respecto a las escalas graduadas normales, que integra varias actividades en un mismo instrumento para la valoración y posterior calificación del alumnado; incorporando, además, aspectos relacionados con el trabajo colaborativo en la asignatura.

Como se puede observar en la tabla 4, el instrumento establece que la primera actividad (Montaje de video), que es obligatoria, condiciona la nota en la primera horquilla entre el 5 y el 6,9. Es a partir de esta actividad cuando el alumnado entra en la optatividad y que da la opción en esta opción A (formativa) al máximo de la calificación final. Además, existe la posibilidad de conseguir hasta un punto más a través del enfoque colaborativo, en relación al logro de las habilidades, por parte del todo el alumnado de la opción A.

Tabla 4. Instrumentos de evaluación: Escala graduada integrada de las prácticas de Recreación mediante la Actividad Física (comba doble, zancos y malabares) v.1

Rangos de nota	Actividad a realizar	Criterios de calificación
Entre 5 y 6,9	Actividad 1: Montaje de video de 30'-1 min. en el que se evidencia que todos los miembros del grupo son capaces de (dar) saltar a la comba doble, andar en zancos y realizar malabares con tres pelotas u otros objetos.	Se mantiene en las horquillas de tiempo establecidas (30'-1 min). Se identifican con claridad a todos los miembros del grupo realizando las habilidades mínimas establecidas (dar a comba doble, saltar, andar en zancos y hacer el ocho con tres objetos). Al inicio del video se identifica: la asignatura, el nombre del profesor, el curso académico y el nombre de los componentes. Es imprescindible conseguir el 5 para continuar.
Entre 7 y 9,5	Actividad 2: Montaje de video explicando cómo se realiza una de las habilidades (condiciones previas si son necesarias) y las explicaciones de los aspectos más importantes a tener en cuenta para las correcciones (es recomendable hacer un guion). En ningún caso se podrán superar los 4 min. En caso de hacerlo no se valorará. La temática del montaje en cada grupo de prácticas deberá ser aprobada por el profesor y entre todos los grupos se deberán repartirse las diferentes habilidades.	Se realiza una explicación que demuestre con claridad la información que hay que proporcionar al asistente para que pueda realizar la actividad. La duración puede variar en función de la habilidad pero es sintética y suficiente. Presentan las cuestiones más importantes que deben tenerse en cuenta para ejecutar con corrección. Identifican los errores más habituales y centra la atención en los aspectos a tener en cuenta para corregirse/autocorregirse. La estética está cuidada. Al inicio del video se identifica: la asignatura, el nombre del profesor, el curso académico y el nombre de los componentes.

	<i>Nota: Las preguntas de examen, en el caso de no asistencia a clase o suspender las prácticas, serán sobre este tipo de cuestiones.</i>	
Los grupos deberán realizar un reparto de notas en la actividad 2. No será posible que todos los miembros del grupo tengan la misma nota que la otorgada al grupo por el profesor; al menos, deberá haber una décima (0,1) de diferencia en la nota individual de un miembro. En ningún caso podrá haber tampoco una diferencia de nota superior a un punto entre ninguno los miembros del grupo. Optatividad: Existe la posibilidad de que no todos los miembros del grupo participen en este trabajo si han superado la actividad 1.		
0,5 extra	Si todos los miembros del grupo de prácticas presentan el video de logro individual-grupal.	Se puede optar haciendo únicamente la actividad 1.
0,5 extra	Si todos los grupos de prácticas presentan el video de logro individual-grupal.	Sólo se puede optar habiendo realizado la actividad 1 y 2. Aunque se consiga a nivel de clase, sólo se les añadirá a los alumnos que hayan participado en las 2 actividades.

La opción formativa se completa a través de la proporción de un feedback constante, tanto por parte del profesor como de los compañeros en procesos regulares de coevaluación, durante el proceso de aprendizaje. Además, la utilización de la Escala Graduada Integrada durante la elaboración de las actividades permite, utilizando las tutorías para comprobar si la elaboración está siendo correcta, la utilidad para aquellos que lo necesiten.

2.5.1 Requisitos mínimos establecidos por el profesor

Los grupos deberán realizar un reparto de notas en la actividad 2. No será posible que todos los miembros del grupo tengan la misma nota que la otorgada al grupo por el profesor; al menos, deberá haber una décima (0,1) de diferencia en la nota individual de un miembro. En ningún caso podrá haber tampoco una diferencia de nota superior a un punto entre ninguno los miembros del microgrupo. Además, en relación a la actividad 2, existe la posibilidad de que no todos los miembros del microgrupo participen en este trabajo si han superado la actividad 1.

Es establece como requisito para la evaluación positiva que todos los miembros del microgrupo logres realizar la actividad y lo evidencien en un video de un minuto.

2.6 CUESTIONES A TENER EN CUENTA PARA QUE SU APLICACIÓN SEA EFICAZ Y POSIBLE RELACIÓN CON OTRAS ÁREAS

La obtención de nota gracias al trabajo colaborativo, y que además está vinculado a que todos los miembros de cada microgrupo logren realizar las habilidades, podría parecer injusto. De hecho, los propios alumnos, sobre todo los que se consideran menos hábiles, se quejan de que establecer como requisito imprescindible realizar un video demostrando la adquisición de las habilidades (y que esto condicione la calificación de sus compañeros) es injusto. Piensan que si no consiguen realizarlas, sus compañeros no podrán aprobar por su culpa. Y en condiciones normales tendrían razón.

Reconocen que en sus experiencias motrices anteriores como grupo nunca consiguieron que todos los compañeros, sin excepción, lograran realizar una determinada habilidad con un cierto grado de complejidad. De hecho, en su concepción de enseñanza, no cabe la posibilidad de que todos los alumnos

logren. Parten de la base de que hay alumnos que no están suficientemente dotados (con la capacidad) para lograr estas habilidades. En realidad, son los primeros que no creen que todos los alumnos puedan conseguir aprender... Y es desde este punto de vista donde entra la metodología y la relación con otra materia del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Aprovechando que en el mismo curso y cuatrimestre se imparte de forma también obligatoria la asignatura “Fundamentos de didáctica de la actividad física”, en la que se presenta que existe un modelo pedagógico emergente (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo & Aznar, 2016) que en la EF está demostrando que es posible conseguir que todos los alumnos loguen, sin excepción, se vinculan las asignaturas. Y es utilizado el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005, 2010) con la metodología que se llevan a cabo las prácticas para comprobar sobre la práctica que esto es posible. De hecho, y como viene ocurriendo en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de León desde 2003, todos los alumnos que realizan las prácticas de combas, malabares y zancos, antes en la Licenciatura y ahora en el Grado o Máster de formación del profesorado, las han logrado realizar con éxito.

2.7 RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL 30% DE LA ASIGNATURA RELACIONADO CON LA EXPERIENCIA

Los resultados globales encontrados en esta experiencia son significativos. Como puede comprobarse en la tabla 5, finalmente la mayoría del alumnado se animó a aceptar el reto de la propuesta colaborativa y parece que el resultado fue muy bueno.

Tabla 5. Resultado por opción de aprendizaje.

	Procesual y formativa	Mixta	Examen	No presentados
Número	69	1	2	1
Porcentaje	94,5	1,4	2,7	1,4

En relación a las calificaciones (tabla 6), puede observarse que el nivel de aprobados es del 95,9% y que los suspensos fueron de dos de los tres alumnos que eligieron la opción de examen final y, según reconocieron, no prepararon la asignatura adecuadamente, ni la parte relativa a esta experiencia (el 30% de la asignatura) ni el resto de la misma (70% restante).

Tabla 6. Resultados globales de la experiencia.

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Sobresaliente	21,9	16
Notable	64,4	47
Aprobado	9,6	7
Suspenso	2,7	2
No presentado	1,4	1
Totales	100	73

3 VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia presentada puede ser considerada como “buena práctica”, aunque quizás debemos aclarar brevemente este término pues existe abundante bibliografía en el ámbito educativo (Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero, 2011; López-Yáñez, 2010; Zabalza, 2012b). Para Alejandro (2011), se denominan así a las prácticas docentes que facilitan actividades de aprendizaje eficaces y que sirven de modelo para otras actuaciones. Según Zabalza (2012b), las “buenas prácticas” deben describir y narrar de forma detallada la experiencia y pretender alcanzar un carácter transformador vinculado a la mejora del objeto de estudio. Sin embargo, quizás la propuesta de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), en coincidencia con la UNESCO en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations), es la más concreta al determinar que una buena práctica educativa se caracteriza por ser: (a) *innovadora*, al desarrollar soluciones nuevas o creativas; (b) *efectiva*, cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora; (c) *sostenible* al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y (d) *replicable*, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos.

En este sentido, la (a) innovación se observa al desarrollar soluciones nuevas para conseguir que el alumnado, por un lado, demuestre de manera generalizada el aprendizaje adquirido con el video de evidencias, y por otro la capacidad para poder reproducirlo por su cuenta posteriormente al realizar el videotutorial. La (b) eficacia se puede comprobar al permitir que los alumnos puedan demostrar el aprendizaje adquirido sin exclusión; todos los alumnos que han asistido a clase han podido corroborar su aprendizaje y el de los demás. Y finalmente, la (c) sostenibilidad y la (d) replicabilidad se observan pues los alumnos de cursos anteriores, que también pasaron por este mismo proceso, continúan siendo capaces de realizarlas. En este sentido, para el curso que viene, los alumnos que este año estaban en tercero, cuando estén en cuarto participarán en la organización del Día de la Educación Física en la Calle en el que saldrán con alumnos de la secundaria y primaria realizando estas habilidades en un trabajo de pasacalles.

3.1 PRINCIPALES VENTAJAS ENCONTRADAS

Las ventajas encontradas son varias. La primera, que el hecho de que los alumnos tengan que realizar un montaje de video con las evidencias de sus habilidades conseguidas les condiciona positivamente su actitud en clase por aprender y conseguir que sus compañeros aprendan; quizás lo más importante, sin duda. La segunda, que tienen que aprender un programa de edición de video. La tercera, que el montaje del videotutorial les obliga a hacer el proceso de reflexión de lo aprendido al tener que plantearlo como unos apuntes útiles para su futuro profesional que les permita volver a reproducir el aprendizaje y ayudarles a conseguir que sus futuros alumnos aprendan con su ayuda como futuros docentes. La cuarta, que los alumnos comprueban que lo aprendido en otras materias, en este caso “Fundamentos de didáctica”, tiene una transferencia de conocimiento en relación con su aprendizaje. La quinta, que el hecho de condicionar el aprendizaje de unos compañeros a otros en su microgrupo, y de estos con su grupo de prácticas y clase, les acerca a los procesos de aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson, 1999; Ovejero, 1990; Orlick, 1990; Velázquez, 2013) en los que deberían integrarse el alumnado universitario (Escribano, 1995; del Barco & Pérez, 2007).

Parece evidente que la opción formativa, en la que el feedback constante durante el proceso de aprendizaje y la utilización de la Escala Graduada Integrada durante la elaboración de las actividades

necesarias para superar la asignatura, ayudan a que el nivel de aprendizaje demostrado sea muy alto. Además, la posibilidad de poder utilizar las tutorías para comprobar si la elaboración de las actividades era correcta demostró su utilidad para aquellos que lo necesitaron y solicitaron.

3.2 PROBLEMAS ENCONTRADOS Y POSIBLES SOLUCIONES

Uno de los principales problemas encontrado, aunque para los alumnos no fue tal, se relacionaba con los valores de las horquillas. Por ello, en la tabla 7 pueden verse los cambios planteados. En relación a la actividad 1 sobre el montaje de video de las evidencias, se han establecido de manera más objetiva tres subhorquillas que permiten graduar el valor del mismo y disminuir la relativa subjetividad de la discrecionalidad técnica del docente. En relación al videotutorial, se han establecido dos subhorquillas con la misma intención. Además, los valores del trabajo colaborativo se ha reducido a la mitad pues el alumnado, con el paso de los cursos, es absolutamente consciente de que es posible conseguir que todos consigan realizar las habilidades sin excepción.

Tabla 7. Escala graduada integrada de las prácticas de Recreación mediante la Actividad Física (comba doble, zancos y malabares) V.2

Rangos de nota	Actividad a realizar	Criterios de calificación
Entre 0 y 4,9	Actividad 1: Montaje de video de 30'-1 min. en el que se evidencia que todos los miembros del grupo son capaces de (dar) saltar a la comba doble, andar en zancos y realizar malabares con tres pelotas u otros objetos.	No se identifican La universidad (y logo), la Facultad (y logo), la asignatura, el nombre del profesor, el curso académico y el nombre de los componentes.
Entre 5 y 5,5		Se mantiene en las horquillas de tiempo establecidas (30'-1 min). Aparecen todos los miembros del grupo realizando las habilidades mínimas establecidas (saltar a comba doble, andar en zancos y hacer el ocho con tres objetos). Al inicio del video se identifica: La universidad (y logo), la Facultad (y logo), la asignatura, el nombre del profesor, el curso académico y el nombre de los componentes. Es imprescindible conseguir el 5 para continuar.
Entre 5,6 y 6,9		Se mantiene en las horquillas de tiempo establecidas (30'-1 min). Se identifican con claridad a todos los miembros del grupo realizando dar a comba doble, saltar, andar en zancos y hacer el ocho con tres objetos y algunas combinaciones. Al inicio y al final del video se identifica: La universidad (y logo), la Facultad (y logo), la asignatura, el nombre del profesor, el curso académico y el nombre de los componentes. Incluye algunos contenidos extras interesantes. Es imprescindible conseguir el 5 para continuar.
Entre 7 y 8,5	Actividad 2: Montaje de video explicando cómo se realiza una de las habilidades (condiciones previas si son necesarias) y las explicaciones de los aspectos más importantes a tener en cuenta para las correcciones (es recomendable hacer un guion). En ningún caso se podrán superar los 4 min. En caso de hacerlo no se valorará.	Se realiza una explicación que demuestre la información que habría que proporcionar para que pueda realizar la actividad. La duración no sobrepasa los 4 minutos pero podría ser más sintética. Presentan las cuestiones importantes que deben tenerse en cuenta para ejecutar con corrección y algunas de poca relevancia que podrían sobrar. Identifican los errores habituales pero no centra la atención todos en los aspectos a tener en cuenta para corregirse/autocorregirse. La estética del videotutorial podría estar más cuidada. Al inicio del video se identifica: la asignatura, el nombre del

Entre 8,6 y 10	La temática del montaje en cada grupo de prácticas deberá ser aprobada por el profesor y entre todos los grupos se deberán repartirse las diferentes habilidades. <i>Nota: Las preguntas de examen, en el caso de no asistencia a clase o suspender las prácticas, serán sobre este tipo de cuestiones.</i>	profesor, el curso académico y el nombre de los componentes. Se realiza una explicación que demuestre con claridad la información que hay que proporcionar para que pueda realizar la actividad adecuadamente y sin riesgo. La duración puede variar en función de la habilidad pero es sintética y suficiente. Presentan las cuestiones más importantes y de relevancia que deben tenerse en cuenta para ejecutar con corrección. Identifican los errores más habituales y centra la atención en todos los aspectos a tener en cuenta para corregirse/autocorregirse. La estética está cuidada. Al inicio del video se identifica: la asignatura, el nombre del profesor, el curso académico y el nombre de los componentes.
	Los grupos deberán realizar un reparto de notas en la actividad 2. No será posible que todos los miembros del grupo tengan la misma nota que la otorgada al grupo por el profesor; al menos, deberá haber una décima (0,1) de diferencia en la nota individual de un miembro. En ningún caso podrá haber tampoco una diferencia de nota superior a un punto entre ninguno los miembros del grupo. Optatividad: Existe la posibilidad de que no todos los miembros del grupo participen en este trabajo si han superado la actividad 1.	
0,2 extra	Si todos los miembros del grupo de prácticas presentan el video de logro individual-grupal.	Se puede optar haciendo únicamente la actividad 1.
0,3 extra	Si todos los grupos de prácticas presentan el video de logro individual-grupal.	Sólo se puede optar habiendo realizado la actividad 1 y 2. Aunque se consiga a nivel de clase, sólo se les añadirá a los alumnos que hayan participado en las 2 actividades.

4 CONCLUSIONES

Tras la experiencia, se puede comprobar cómo parece haberse mejorado la presentación y la forma de entrega de las producciones por parte de los alumnos. Además, la calidad del *feedback* proporcionado a los alumnos, tanto durante la realización de las prácticas como en la elaboración de las actividades, ha permitido que los resultados de los microgrupos mejoren tanto como ellos decidiesen. Por parte del docente, el tiempo dedicado a las correcciones durante el proceso se ha reducido a aquellos grupos que la solicitaban en las tutorías, pues la Escala Graduada Integrada especificaba suficientemente las condiciones para estar en cada horquilla de valoración. Por último, se ha mejorado y facilitado la calificación y, sobre todo, ha aumentado de manera significativa la motivación de los alumnos implicados por adquirir el aprendizaje de las habilidades; objetivo fundamental de la experiencia.

5 BIBLIOGRAFÍA

Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012). *Guía de buenas prácticas docentes*. Sevilla: Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/GuiaBuenasPracticasDocentes.pdf>

Alejandre, J. L. (2011). *Buenas Prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2011*. Zaragoza: Editorial Prensas Universitarias de Zaragoza.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Argudín, Y. (2000). La Educación Superior para el siglo XXI. *DINAC*, 36, 16-25.

Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Bautista, J.M., Mora, B., & Gata, M. (2005). Los temas fundamentales del debate en torno al EEES. Recuperado de <http://www.educaweb.com/EducaNews/interface/asp/web/NoticiesMostrar.asp?NoticiaID=409&SeccioID=639>.

Bengochea, L. (2013). *Improvements in the accessibility of audiovisual training content*. En C. Canabal; G. Nogueiras & M^a D. García. *Docentes y estudiantes dialogando. Hacia una comprensión de la participación en la universidad*. (pp. 353-362) 1^a ed. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Bengochea, L. & Budia, F. (2012). Subtitled video tutorials, an accessible teaching material. *Journal of Accessibility and Design for All (CC) JACCES*, 2(2) 155-164. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Documat-SubtitledVideoTutorialsAnAccessibleTeachingMaterial-5275633.pdf>

Bengochea, L. & Medina, J. M. (2013). *El papel de los videotutoriales accesibles en el aprendizaje del futuro*. En M. A. Córdova & L. Bengochea. *Actas del V Congreso Internacional sobre Aplicación de Tecnologías de la Información y Comunicaciones Avanzadas. ATICA2013*. (80-87). Hurogayo (Perú): Universidad Continental. Recuperado de http://www.esvial.org/wp-content/files/Videotutoriales_BengocheaMedina.pdf

Bengochea, L., Domínguez, M. J. & Diez, T. (2014). La percepción de los docentes acerca del uso didáctico de los videotutoriales accesibles. En L. Bengochea, R. Hernández & J. R. Hilera. *V Congreso Internacional sobre Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual (CAFVIR 2014)*. (pp-27-34). Guatemala: Universidad de Galileo.

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon. Routledge.

Castro, M., Gómez, A., & Macazaga, A.M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 174-179. Recuperado de <file:///C:/Users/David%20portatil/Downloads/Dialnet-AprendizajeDialogicoYGruposInteractivosEnEducacion-4555265.pdf>

Cebrián, M., & Raposo, M. (2009). La incorporación de las TIC al desarrollo del Prácticum.

Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l' ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d' Ensenyament, Secretaria General.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Declaración De La Sorbona (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. París, 25 de mayo de 1998.* Recuperado de <http://www.informatica.uma.es/ETSIPub/Cumbres/DeclaracionSorbona.pdf>

del Barco, B. L., & Pérez, C. L. (2007). La formación en técnicas de aprendizaje cooperativo del profesor universitario en el contexto de la convergencia europea. *Revista de psicodidáctica*, 12(2), 269-278.

Escribano, A. (1995). Aprendizaje cooperativo y autónomo en la enseñanza universitaria. *Enseñanza*, 13, 15.

Fernández-Río, J., Méndez, A. & Cecchini, J. A. (2014). A cluster analysis on students' perceived motivational climate. Implications on psycho-social variables. *Spanish Journal of Psychology*, 17 (1), 1-13.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 413, 55-75.

Gil, J., & Chiva, O. (2014). Una experiencia de aprendizaje-servicio en la asignatura «Bases anatómicas y fisiológicas del movimiento» del Área de Didáctica de la Expresión Corporal. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 122-127. Recuperado de http://www.retos.org/numero_26/122-127.pdf

Gomes, L. F. (2008). *Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise.* R. bras. Est. pedag., 223 (89) 477-492.

González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase 1.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Gutiérrez, P., Yuste, R., Cubo, S., & Lucero, M. (2011). Buenas prácticas en el desarrollo de trabajo colaborativo en materias tic aplicadas a la educación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 179-194. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART13.pdf>

Hammersley, L., & Orsmond, P. (2007). Evaluating our peers: is peerobservation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29, 489-503.

Harald, S., & Mulder, A. (2012). Collaborative learning through formative peer review: pedagogy, programs and potential. *Computer Science Education*, 22, 343-367.

Hernanz, M. L., & Rosselló, G. (coord.). (2003). *Marc general per a la integració europea.* Barcelona: Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.

Heywood, L., Gonczi, A., & Hager, P. (1992). *Guide to development of competence-based standards for professions.* Canberra: Australian Government Publishing Service.

Hortigüela, D. & Pérez-Pueyo, A. (2015a). Análisis de la implicación y la regulación del trabajo del alumno mediante el uso de herramientas virtuales. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 131, 82-97. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15178/va.2015.131.82-97>

Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2015b). Utilización del Audioblog como instrumento formativo y generador de aprendizaje en el aula. *Revista de la Comunicación de la SEECI*, 37, 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15198/seeci.2015.37.1-18>.

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Salicetti, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 28, 66-70.

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 30, 76-81.

Hortigüela, D., Fernández-Río, J. & Pérez-Pueyo, A. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 295-306.

Ibáñez, J. S. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1), 3.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Kerr, N. L., & Bruun, S. E. (1983). Dispensability of member effort and group motivation losses: Free-rider effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 78-94.

Liu, H., Liu, J., & Chi, X. (2014). Regulatory Mechanism of Self-Determination Involvement in Higher Education: Assessing Chinese Students Experiences. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 67(1), 51-70.

López-Pastor, V. M. (coord.) (1999). *Educación Física, evaluación y reforma*. Segovia: Diagonal.

López-Pastor, V. M. (2008). Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31, 293-311.

López-Yáñez, J. (2010). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 1-5. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56714113001.pdf>

Loureiro, M., Pombo, L., & Moreria, A. (2012). The quality of peer assessment in a wiki-based online context: a qualitative study. *Educational Media International*, 49, 139-144.

Marín, V. (2014). Una propuesta de integración metodológica del Campus Virtual y herramientas web 2.0 en la asignatura. Responsabilidad contractual y extracontractual de tercer curso de los estudios de grado de Derecho. *Revista de educación y derecho*, 10, 1-19.

MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.

Panitz, T. (1997). Collaborative versus Cooperative Learning: Comparing the Two Definitions Helps Understand the Nature on Interactive Learning. *Cooperative Learning and College Teaching*, 8, 37-41.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A., & Peláez, C. (2001). *Los zancos: de la invención a la altura*. (Unidad didáctica interdisciplinar entre Educación Física y Tecnología). León: publicación propia (descatalogado).

Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela, D. (2016). Transferibilidad del aprendizaje en los procesos de evaluación del futuro docente. R. Serrano, M. E. Gómez & C. A. Huertas. *La educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 143-159). Madrid: Editorial Síntesis.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Hernando, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado y M^o I: Cebreiros (coords.) *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289) Orense: Edición Editora.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Hernán, I. (2015). Taller de combas. En F. Ruiz-Juan, J. Sánchez-Guerrero, M. Sánchez-Guerrero, & J. Castro. *Centros escolares y municipios promotores de una vida activa y saludable para prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp.179-193). Murcia: FEADef-APEF.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 413, 55-75.

Rivero, A., & Oliván, J. (2006). Los itinerarios competenciales. En B. Learreta, (coord.), *La coordinación del profesorado ante las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior: el caso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la Universidad Europea de Madrid*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.

Rué, J., & Martínez, M. (2005). *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos. Colección Eines, 1*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Salganik, L., Rychen, D., Moser, V., & Konstant, J.W. (1999). *Definition and Selection of Competencies: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*. Neuchâtel: SFSO/ OECD/ ESSI.

Sanmartí, N. (2007). *(10 ideas clave) Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.

Slavin, R. (1983). *Cooperative Learning*. Longman: Canada.

Tolmie, A., Topping, K., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K., & Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction, 20*, 177-191.

Trigueros, C., Rivera, E., & De la Torre, E. (2011). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 12*(47), 473-491.

Trueba, S. (2010). Relato de una experiencia de autoevaluación y autocalificación del alumnado en la educación superior. *Revista Ser Corporal, 4*, 18-28.

Velázquez (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física (Tesis doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf.pdf>

Wimshurst, L., & Manning, S. (2012). Feed-forward assessment, exemplars and peer marking: evidence of efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 1*, 1-15.

Zabalza, M.A. (2012a). La Universidad de las competencias. *REDU. Revista de Docencia Universitaria, 10*(2), 11-14.

Zabalza, M. (2012b). El estudio de las “buenas prácticas” docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria, 10*(1), 17-42. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>