

EL TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNO UNIVERSITARIO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA. ANÁLISIS DE SU PERCEPCIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

UNIVERSITY STUDENTS AUTONOMOUS WORK IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS. ANALYSIS OF THEIR PERCEPTION ABOUT THEIR OWN PRACTICE

David **HORTIGÜELA-ALCALÁ** (Universidad de Burgos — España)¹

Alejandro **SALICETTI-FONSECA** (Escuela EF y Deportes, San José, Universidad de Costa Rica — Costa Rica)

Alejandra **HERNANDO-GARIJO** (Universidad de Burgos — España)

Ángel **PÉREZ-PUEYO** (Universidad de León — España)

RESUMEN

El presente estudio, realizado en la Escuela de Educación Física y Deportes de la Universidad de Costa Rica, analiza la percepción del alumnado universitario antes y después de haber cursado cuatro talleres mediante la enseñanza práctica, metodología implementada en la asignatura de *Métodos de enseñanza en Educación Física* de tercer curso de la titulación. Participan en el estudio 28 alumnos, la totalidad de los que cursan la asignatura. Los docentes fueron dos profesores pasantes de la Universidad de Burgos, expertos en metodología y didáctica de la Educación Física (EF) escolar. La metodología utilizada en el trabajo ha sido cuantitativa, empleándose un análisis descriptivo (medias, desviaciones típicas...) e inferencial (prueba de Wilcoxon y correlaciones). Se observa que no existen diferencias significativas en las medias entre las expectativas iniciales y las valoraciones finales. Del mismo modo, las correlaciones para cada uno de los ítems son elevadas y significativas en relación a la enseñanza práctica, excepto para el ítem —en las valoraciones finales del alumnado— relativo a la retroalimentación otorgada por el profesor al terminar las sesiones.

ABSTRACT

This study, conducted at the School of Physical Education and Sports in the University of Costa Rica, analyzes the perceptions of university students before and after attending four workshops through practical teaching, a methodology implemented within the subject of *Teaching Methods in Physical*

¹ Correos electrónicos de los autores: dhortiguela@ubu.es, alejandro.salicetti@ucr.ac.cr, ahgarijo@ubu.es y angel.perez.pueyo@unileon.es.

Education, during their third academic year. Participants in the study were 28 students, the whole group that attended the course. The workshops were developed by two visiting teachers from the University of Burgos, Spain, experts in Physical Education methodology and didactics. From a quantitative perspective, data was submitted to a descriptive (mean, standard deviation...) and inferential analysis (Wilcoxon test and correlations). Results show that there are not significant differences between the means of initial expectations and final evaluations. Similarly, the correlations for each of the items are high and significant in connection with practical teaching, except for the item—in the final judgments of the students—concerning the feedback given by the teacher at the end of the sessions.

PALABRAS CLAVE. Enseñanza práctica; autonomía; percepción del alumno; metodología; educación física.

KEYWORDS. Practical teaching; autonomy; student perception; methodology; physical education.

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

En la última década, en el ámbito universitario se ha experimentado un cambio progresivo en la metodología aplicada por el docente en el aula (Pétriz, 2007). Estos nuevos planteamientos están enfocados y dirigidos hacia la autonomía que tiene que adquirir el alumnado (Palomares, 2011; Ramón, 2010; Rodríguez, 2006). En la formación inicial del profesorado, y más concretamente en el ámbito de la Educación Física (EF), experiencias como la de Backman y Larsson (2014) indican que una de las mejores maneras para fomentar esa autonomía en el aula es el diseño y puesta en práctica de sesiones por parte del alumnado a sus compañeros, desempeñando el rol de docente. Según Prieto, Párraga y Morcillo (2014), es imprescindible que el alumnado tenga experiencias cercanas y transferibles a las posibles vivencias que tendrán el día de mañana en las clases de un colegio o instituto y que ayuden a generar la autonomía necesaria para aprender a aprender, a través del análisis de la práctica, la realización de sesiones o la coevaluación entre compañeros.

Esa autonomía del alumnado se convertirá en clave para aprender a aprender, estableciéndose como uno de los cuatro pilares que deberían sustentar la educación para el siglo XXI en el Informe Delors (Delors et al, 1996). Esta competencia de carácter transversal o genérica (Delgado, 2005; Pérez-Pueyo, Julián, & López-Pastor, 2008), favorecerá la adquisición de competencias específicas aplicadas en otras asignaturas y contextos (Martínez-Lirola, 2009). Sin embargo, para que el alumnado pueda ir desarrollando esa autonomía para el aprendizaje es preciso que desde el comienzo se genere un bagaje teórico-práctico fundamentado en los objetivos de la asignatura. De este modo, el discente tendrá recursos para ir “tomando el relevo” (Shen, McCaughy, Martin, & Fahlman, 2009) en el proceso de generación y adquisición del aprendizaje. Por ello, el hecho de otorgar autonomía al alumnado en el aula debe formar parte de un proceso metodológico guiado y coherente (Freidus, 2009). Además, y con el fin de poder regular sus avances, tendrá que estar asociado a los procedimientos e instrumentos de evaluación delimitados en la asignatura (Vera,

2010). Por lo tanto, en este artículo se atenderá a dos aspectos fundamentales: a) práctica reflexiva del docente y b) formación inicial del profesorado.

La idea de competencia, definiéndose como ese conocimiento extrapolable al marco profesional y de la vida diaria (Ashworth, 2006), requiere que el profesorado universitario, en este caso de EF, reflexione acerca de lo que los alumnos deben aprender si en el futuro van a ser docentes. En palabras de Pazo y Tejada (2012), si un futuro docente de EF tiene que saber cómo programar un curso escolar o diseñar una Unidad Didáctica con la mayor realidad posible, eso es lo que se debe enseñar en las aulas. En este sentido, la reflexión del profesorado, ya sea de manera individual o grupal, favorece la toma de decisiones sobre aquello que se pretende enseñar, permitiendo así reconducir experiencias e innovar sobre determinados aspectos (Kenny, Mitchell, Chróinin, Vaughan, & Murtagh, 2014).

Por lo tanto, es preciso conseguir que el alumnado se involucre en su propia práctica mediante el desarrollo de aprendizajes orientados a la práctica pedagógica, pasando de utilizar el plano meramente memorístico al uso integrado de aquello que ya conoce o ha trabajado en la asignatura (Campos, Garrido & Castañeda, 2009). En esta investigación nos centraremos en el uso de la metodología denominada como enseñanza práctica (Fletcher, Mandigo, & Kosnik, 2013; Vesterinen, Toom, & Krokfors, 2014), entendida como el proceso en el que el alumnado organiza una propuesta de actividades prácticas que presenta a sus compañeros durante una clase para desarrollar sus habilidades como docente. Esta práctica ha de estar aprobada previamente por el profesor y posteriormente será evaluada y fortalecida por los aportes de sus compañeros.

Se analizará cómo el alumnado es capaz de diseñar sus propias sesiones a partir de lo que ha aprendido en la asignatura, valorando su percepción sobre el aprendizaje antes y después de esta vivencia. Son varias las posibilidades de conseguir esa autonomía en el alumnado, destacándose como una de las más aplicables el trabajo en grupo (Romero, 2008). Esta estrategia permite la interacción entre los compañeros, lo que favorece además la delimitación de roles y responsabilidades. Este último hecho es destacado por Wimshurst y Manning (2012) como prioritario para conseguir el verdadero trabajo grupal, ya que el alumnado debe asumir tanto su nivel de contribución como el de sus compañeros a ese trabajo final; en este caso, la exposición de una sesión práctica. En este sentido, Jiménez (2006) argumenta que solamente cuando el grupo tiene claro qué es lo que ha de conseguir, cómo ha de hacerlo, los roles que tienen que desempeñar cada uno de los integrantes y su registro periódico de las tareas realizadas, el trabajo de grupo será verdaderamente real, justo y satisfactorio. Halse (2013) destaca la conveniencia de que los docentes que formen a futuros maestros y profesores utilicen elementos metodológicos comunes, ya que favorecerá la comprensión del alumnado del sistema empleado.

En relación al desarrollo de las sesiones por parte del alumnado, es preciso que se realice la práctica en las condiciones de máxima realidad posible (contexto, instalaciones, tiempo, materiales...), aplicando el contenido con el estilo metodológico asignado o elegido. Regan y Besemer (2009) establecen que siempre

que sea posible es idóneo que las sesiones sean impartidas en centros educativos, algo que se acerca más todavía al rol real del docente. Por tanto, lo fundamental es que el alumnado, en grupos, pueda llevar la iniciativa y dinámica de la sesión, actuando sus compañeros como participantes activos en la misma (Pauline, 2012). Además, es positivo que se otorgue un feedback con el profesorado y el resto de la clase al finalizar la sesión, pudiendo establecer instrumentos específicos para ello (Raposo & Martínez, 2011). Se trata de que el futuro docente tenga la posibilidad de demostrar lo aprendido y tenga sensaciones y percepción real de lo que supone desarrollar una o más prácticas vinculadas a la temática trabajada (Leibowitz et al., 2011).

En este sentido, es necesario que el alumnado reflexione, pero antes debe hacerlo el docente (Cánovas, 2007). Healey, Mason y Broadfoot (2010) argumentan la necesidad de incluir en las asignaturas aspectos relacionados con las demandas formativas y profesionales que el alumnado se encontrará al finalizar sus estudios universitarios. Además, si el alumnado es consciente de que el aprendizaje que adquiere tendrá una transferencia útil en otro contexto, su motivación hacia el trabajo será mayor (Kyndt, Donche, Gijbels, & Van Petegem, 2014). Pedrero, Iglesias y Beltrán (2013) reflejan la importancia que tiene la coordinación entre docentes de una misma área o asignatura, especificando vías de trabajo concretas hacia competencias transversales o comunes. Este tipo de prácticas reflexivas del docente repercuten en la mejora de la calidad educativa, ya que permiten adaptarse a las demandas socioculturales actuales (Palomares & Garrote, 2009).

Por lo tanto, y como aspecto diferenciador de estudios precedentes vinculados a esta temática, en este artículo se presenta la percepción del alumnado sobre la metodología de enseñanza práctica recibida, tras haber diseñado y puesto en práctica sesiones de campo para sus compañeros. Para ello se compara su valoración inicial sobre este estilo de enseñanza y la final después de que todos los grupos hayan impartido sus sesiones.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como objetivos:

Comprobar las valoraciones y el efecto de la aplicación de la enseñanza práctica como opción metodológica en los estudiantes de tercer curso de la titulación de Grado en Ciencias del Movimiento Humano de la Universidad de Costa Rica.

Analizar si existen diferencias significativas entre medias para cada uno de los ítems relativos a la enseñanza práctica en las expectativas iniciales y valoraciones finales del alumnado.

Extraer el coeficiente de correlación para calcular las relaciones estadísticas entre cada ítem y la valoración total de la enseñanza práctica.

3. MÉTODO

Participantes

La experiencia fue desarrollada durante la estancia de dos docentes (expertos en el ámbito de la didáctica y la metodología de la actividad física y del deporte de la Facultad de Educación de Burgos), en la Escuela de Ciencias del Movimiento Humano de la Universidad de Costa Rica. Participaron en esta investigación la totalidad de los 28 estudiantes matriculados en la asignatura de Métodos de enseñanza en Educación Física de la titulación de grado de Ciencias del Movimiento Humano de la Universidad de Costa Rica. Este alumnado vivenciaba su primera experiencia de estas características en una asignatura vincualda con los aspectos metodológicos y didácticos de la EF escolar. En cuanto al género, el 54% (n=15) de la muestra estaba compuesta por hombres y el 46% (n=13) por mujeres, con un rango de edad comprendido entre los 19 y los 22 años.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario diseñado *ad hoc* para valorar tanto las expectativas iniciales como las valoraciones finales del alumnado hacia este tipo de metodología. Para la construcción del cuestionario se acudió a la literatura especializada referida a la metodología de enseñanza práctica y a la validación mediante expertos en docencia universitaria. Este instrumento se estructura a partir de una escala Likert (desde 1= muy deficiente a 5= Muy bueno). De la consulta pormenorizada de un material científico actual se extrajeron un conjunto de percepciones claves que relacionan los ítems del instrumento con los objetivos de la investigación. En el cuestionario se reflejan las diferentes variables de estudio, definiendo operacionalmente cada ítem y desglosándolo a partir de las 12 dimensiones.

Con respecto a la validez, la prueba piloto realizada al cuestionario (Salicetti, Campos, Jiménez, Carpio y Smith, 2013) confirma el significado previsto de las variables que se pretenden medir, comprobando la utilidad práctica del instrumento. Para la consistencia interna (cálculo de la fiabilidad) de las preguntas del cuestionario se empleó el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo para los ítems un $r = 0,723$. (n de elementos:65), con un nivel de confianza del 95% superior al límite inferior que según Corbetta (2007) es aceptado como fiable.

Diseño y Procedimiento

La asignatura era de tipo semestral, con asistencia a clase dos veces a la semana y en la cual fueron aplicados diferentes enfoques y estrategias metodológicas (trabajos en grupo, individuales, entre otras), dentro de las cuales, la enseñanza práctica, tuvo un papel preponderante en el desarrollo integral de la asignatura. La decisión de llevar a cabo esta metodología en la asignatura se debió principalmente a los conocimientos y experiencia que tenían los docentes sobre la misma. Antes de comenzar la realización de los talleres, el alumnado cumplimentó de manera individual el cuestionario, reflejando en el mismo las expectativas iniciales que tenían hacia esta metodología. Al finalizarlos lo rellenaron de nuevo para indicar sus valoraciones finales.

El alumno pone su nombre en el cuestionario, ya que se trata de hacer grupos relacionados y conocer la valoración realizada por cada uno de los sujetos en los ítems antes y después de la práctica.

Análisis empleado

Para el tratamiento estadístico del cuestionario hemos realizado un análisis inferencial, con el fin de comparar los resultados obtenidos entre las expectativas iniciales (GE) y las valoraciones finales (GV) una vez aplicada durante el curso la estrategia metodológica de enseñanza práctica. Se comprueban los niveles de significación entre los grupos (GE y GV), utilizando, debido a la ordinalidad de los datos, la prueba inferencial no paramétrica de Wilcoxon. Además, se analizaron los coeficientes de correlación para calcular las relaciones estadísticas entre la enseñanza práctica (como variable dependiente) y las variables independientes explicativas, a través de las cuales definimos esta estrategia metodológica.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Análisis Descriptivos

En la tabla I se reflejan las medias de cada uno de los ítems que componen el cuestionario tanto en relación a las expectativas iniciales como en las valoraciones finales.

(Tabla I, página siguiente)

Se observa cómo en las expectativas iniciales todos los ítems tienen valores superiores al 4.5, salvo en el ítem nueve (4.18), relativo al interés de llevar a cabo la práctica con sus propios compañeros como población estudiantil. Los dos ítems mejor valorados en las expectativas iniciales con 4.75 son el seis y el siete, relacionados con la adquisición del rol de docente durante la práctica. En las expectativas finales, las valoraciones también son bastantes positivas, teniendo todos los ítems unos valores superiores al 4.4. El ítem número dos, vinculado a la intervención del profesorado en las sesiones en caso de que el alumnado necesite apoyo, es el que refleja un valor más bajo (4.43). Por el contrario el ítem tres, referido a la retroalimentación del docente al finalizar las sesiones es el que obtiene una media más elevada (4.93). Los promedios generales de las expectativas iniciales y finales son bastantes similares (4.62 y 4.64) al igual que sucede en cada uno de los ítems que componen el cuestionario.

Tabla I. Resultados de la estadística descriptiva según expectativas iniciales y valoraciones finales en la aplicación de la metodología de Enseñanza Práctica

Enseñanza práctica (ítems)	Expectativas (n: 28) Media (DS)	Valoraciones (n: 28) Media (DS)	Promedio Media (DS)
1. Existe coordinación y orientación por parte del profesorado en su proceso de planeamiento de las actividades de la clase.	4.71 (0.53)	4.89 (0.31)	4.80 (0.42)
2. Durante la puesta en práctica de las actividades planeadas el profesorado interviene en caso de que el estudiante requiera apoyo.	4.68 (0.72)	4.43 (1.16)	4.55 (0.94)
3. Al finalizar las actividades planeadas para la lección el profesor o la profesora retroalimenta la puesta en práctica de las mismas.	4.86 (0.35)	4.93 (0.26)	4.89 (0.30)
4. Es esta metodología provechosa en la adquisición de competencias para su futuro desempeño profesional.	4.68 (0.54)	4.75 (0.64)	4.71 (0.59)
5. La metodología le permite tomar el liderazgo de la lección en el ejercicio de su papel como docente.	4.75 (0.44)	4.64 (0.63)	4.69 (0.53)
6. Durante el desarrollo de esta metodología se le facilita aprender mientras le enseña determinado contenido a sus compañeros (el estudiantado en el rol del docente).	4.75 (0.51)	4.71 (0.60)	4.73 (0.55)
7. Durante el desarrollo de esta metodología se le facilita aprender mientras sus compañeros enseñan determinado contenido (el estudiantado en el rol de estudiante).	4.54 (0.57)	4.61 (0.73)	4.57 (0.65)
8. Durante la lección que usted imparte a sus compañeros logra cambiar el rol de estudiante a ser ahora el o la docente y asumir el desarrollo de la lección.	4.54 (0.63)	4.64 (0.67)	4.59 (0.65)
9. Es provechoso realizar la puesta en práctica con sus propios compañeros como población estudiantil.	4.18 (1.02)	4.18 (1.15)	4.18 (1.08)
10. Esta metodología lo motiva en el proceso de su formación profesional cuando usted asume el rol del profesor.	4.68 (0.47)	4.68 (0.67)	4.68 (0.57)
11. Le motiva esta metodología en el proceso de su formación profesional cuando usted es el o la estudiante y al menos uno de sus compañeros desarrolla el contenido de la lección como el o la docente.	4.50 (0.74)	4.54 (0.92)	4.52 (0.83)
12. La aplicación de esta metodología le facilita el aprendizaje de los contenidos del curso.	4.68 (0.54)	4.61 (0.87)	4.64 (0.71)
Promedio	4.62 (0.59)	4.64 (0.72)	4.63 (0.65)

Análisis Inferenciales

Prueba de Wilconxon

Con respecto al análisis de contraste, mediante la prueba no paramétrica de *Wilconxon*, en la tabla II se refleja cómo no existen diferencias significativas ($p < 0,01$ y $0,05$) entre las expectativas iniciales y las valoraciones finales, en ninguno de los ítems incluidos en el análisis.

Tabla II. Estadísticos de contraste prueba de *Wilconxon* entre expectativas y valoraciones en la aplicación de la plataforma de apoyo a la docencia

Enseñanza práctica (ítems)	Z	Sig
1. Existe coordinación y orientación por parte del profesorado en su proceso de planeamiento de las actividades de la clase.	-1.508(a)	.132
2. Durante la puesta en práctica de las actividades planeadas el profesorado interviene en caso de que el estudiante requiera apoyo.	-.898(b)	.369
3. Al finalizar las actividades planeadas para la lección el profesor o la profesora retroalimenta la puesta en práctica de las mismas.	-.816(a)	.414
4. Es esta metodología provechosa en la adquisición de competencias para su futuro desempeño profesional.	-.279(a)	.780
5. La metodología le permite tomar el liderazgo de la lección en el ejercicio de su papel como docente.	-.905(b)	.366
6. Durante el desarrollo de esta metodología se le facilita aprender mientras le enseña determinado contenido a sus compañeros (el estudiantado en el rol del docente).	-.289(b)	.773
7. Durante el desarrollo de esta metodología se le facilita aprender mientras sus compañeros enseñan determinado contenido (el estudiantado en el rol de estudiante).	-.244(a)	.807
8. Durante la lección que usted imparte a sus compañeros logra, cambiar el rol de estudiante a ser ahora el o la docente y asumir el desarrollo de la lección.	-.676(a)	.499
9. Es provechoso realizar la puesta en práctica con sus propios compañeros como población estudiantil.	-.067(a)	.947
10. Esta metodología lo motiva en el proceso de su formación profesional cuando usted asume el rol del profesor.	-.042(b)	.967
11. Le motiva esta metodología en el proceso de su formación profesional cuando usted es el o la estudiante y al menos uno de sus compañeros desarrolla el contenido de la lección como el o la docente.	-.472(a)	.637
12. La aplicación de esta metodología le facilita el aprendizaje de los contenidos del curso.	-.122(b)	.903

Nivel significancia 0,05.

Coeficientes de correlación no paramétrica

Tal y como se observa en la tabla III, y tras analizar los coeficientes de correlación para calcular las relaciones estadísticas entre cada ítem y la valoración total de la enseñanza práctica entre los 12 niveles de la variable, se comprueba cómo existen correlaciones altas, positivas y estadísticamente significativas entre las variables analizadas y la enseñanza práctica. Esto indica que los resultados son consistentes, ya que cuando el estudiantado valora positivamente cada ítem también valora positivamente la variable en términos generales.

Sin embargo en el ítem tres, relativo a la utilización de la retroalimentación por el profesor al terminar las sesiones, no se obtiene una correlación significativa en las valoraciones finales.

Tabla III. Coeficientes de correlación no paramétrica

Variables	Enseñanza práctica	
	expectativas	valoraciones
1. Existe coordinación y orientación por parte del profesorado en su proceso de planeamiento de las actividades de la clase.	.628(**)	.480(**)
2. Durante la puesta en práctica de las actividades planeadas el profesorado interviene en caso de que el estudiante requiera apoyo.	.505(**)	.673(**)
3. Al finalizar las actividades planeadas para la lección el profesor o la profesora retroalimenta la puesta en práctica de las mismas.	.530(**)	.222
4. Es esta metodología provechosa en la adquisición de competencias para su futuro desempeño profesional.	.698(**)	.558(**)
5. La metodología le permite tomar el liderazgo de la lección en el ejercicio de su papel como docente.	.624(**)	.699(**)
6. Durante el desarrollo de esta metodología se le facilita aprender mientras le enseña determinado contenido a sus compañeros (el estudiantado en el rol del docente).	.552(**)	.568(**)
7. Durante el desarrollo de esta metodología se le facilita aprender mientras sus compañeros enseñan determinado contenido (el estudiantado en el rol de estudiante).	.619(**)	.657(**)
8. Durante la lección que usted imparte a sus compañeros logra, cambiar el rol de estudiante a ser ahora el o la docente y asumir el desarrollo de la lección.	.644(**)	.515(**)
9. Es provechoso realizar la puesta en práctica con sus propios compañeros como población estudiantil.	.685(**)	.807(**)
10. Esta metodología lo motiva en el proceso de su formación profesional cuando usted asume el rol del profesor.	.483(**)	.646(**)
11. Le motiva esta metodología en el proceso de su formación profesional cuando usted es el o la estudiante y al menos uno de sus compañeros desarrolla el contenido de la lección como el o la docente.	.662(**)	.779(**)
12. La aplicación de esta metodología le facilita el aprendizaje de los contenidos del curso.	.687(**)	.727(**)

** La correlación es significativa al nivel 0,01. * La correlación es significativa al nivel 0,05.

5. DISCUSIÓN

Se ha observado en el presente estudio cómo la valoración que hace el alumnado hacia esta metodología es elevada, no existiendo diferencias significativas en ninguno de los ítems entre las expectativas iniciales y las valoraciones finales. También se refleja una correlación elevada y significativa para cada uno de los ítems en relación a la valoración total de la enseñanza práctica.

A pesar de que los alumnos participantes en la presente investigación no habían experimentado metodologías de este tipo en el aula ni habían participado de manera autónoma en el diseño de sus propias sesiones, las expectativas hacia la misma fueron altas. Varias son las explicaciones que justifican este hecho. En primer lugar los profesores que impartieron los talleres eran de otro país, España, lo que generó una actitud positiva y motivación hacia la práctica por parte del alumnado. Algunos autores como Sakurai, Pyhäntö, y Lindblom-Ylänne, (2014) reflejan experiencias en las que se muestra una mayor implicación del alumnado hacia los procesos de enseñanza cuando éstas se fundamentan en tareas llevadas a cabo en contextos diferentes de los que están acostumbrados. Esta motivación fue percibida cuando en una sesión previa el docente responsable de la asignatura presentó a los alumnos el tipo de metodología que se iba a llevar a cabo, así como las líneas de trabajo de los profesores españoles.

En segundo lugar, el alumnado manifestaba interés en ser parte activa del proceso de enseñanza y poder utilizar el aprendizaje obtenido para posteriormente plantear sus sesiones a los compañeros. Como indican Capella, Gil-Gómez y Martí (2014), es fundamental hacer ver al alumnado desde el comienzo la aplicación y utilidad práctica que va a tener todo aquello que se enseña a lo largo de la asignatura.

Finalmente, esta valoración previa positiva hacia la metodología propuesta podría estar fundamentada en el interés que se percibía en el alumnado al vivenciar actividades fundamentadas en la EF escolar, ámbito escasamente abordado por ellos hasta ese momento en la titulación. Este hecho es fundamental tenerlo en cuenta, ya que si una de las salidas profesionales habituales del alumnado que estudia EF es la docencia, los docentes tendrán que orientar su enseñanza hacia este ámbito, incidiendo en aplicaciones prácticas (Johnson, 2012). Del mismo modo, las valoraciones finales también fueron elevadas, no existiendo diferencias significativas en ninguno de los ítems, lo que refleja el cumplimiento de las expectativas creadas en el alumnado mediante los talleres impartidos. Gómez, Santa Cruz y Thomsen (2007) inciden en la importancia que tiene el ajuste entre las expectativas del docente y las del alumnado, ya que cuanto más equilibradas sean más satisfacción existirá sobre el aprendizaje generado.

En este sentido y en relación a la EF, Beishuizen (2008) establece la relevancia que tiene cualquier cambio metodológico en la percepción del alumnado, existiendo unas pretensiones más elevadas hacia la práctica cuanto más opción tenga el alumnado de regular su aprendizaje. Esta conexión con la realidad profesional de las tareas es algo que valora positivamente el alumnado al contemplar la posibilidad de transferir el

conocimiento aprendido en el aula a un contexto laboral (Cho, & Delahaye, 2011). Bajo este enfoque, y atendiendo al ámbito de la EF escolar, Zhu (2013) refleja que las expectativas iniciales que tenga el alumnado hacia la práctica determinan en gran medida su motivación en el transcurso de las tareas, lo que indica la importancia que tiene el cumplimiento de los programas por parte del docente. En la presente investigación se mantiene la percepción positiva del alumnado en cada uno de los ítems una vez que se han desarrollado los cuatro talleres, lo que refleja la linealidad comentada.

Por otro lado, se refleja la validez del cuestionario respecto a lo que se quiere medir, obteniéndose una correlación en cada uno de los ítems tanto en las expectativas como en las valoraciones finales en relación a la enseñanza práctica. Esto sucede a excepción del ítem tres, referente a la retroalimentación del docente al terminar la clase, que obtuvo unas valoraciones 0.3 puntos por encima del promedio general. Que el alumnado valore positivamente la retroalimentación final del docente implica la necesidad que manifiesta el estudiante de conocer la aplicación que pueden tener los aprendizajes experimentados en las sesiones en el aula de EF (Palao, Hernández, Guerreiro, & Ortega, 2011). Como establece Tang, Cheng y Cheng (2014), la motivación del futuro docente de EF por adquirir recursos en el aula es uno de los claros indicadores que pueden reflejar una mejora en la futura calidad educativa. Esta última idea concuerda con los datos obtenidos en el estudio, ya que los ítems vinculados con el futuro desempeño docente han obtenido los valores más elevados. En esta línea, Lozano (2009) comenta la posibilidad de llevar a cabo ciclos de investigación-acción ya desde la formación inicial del profesorado de EF, incidiendo en prácticas que puedan tener éxito en el futuro profesional.

Por último, cabe destacar la importancia que deriva de los resultados obtenidos en relación a aspectos que ofrece esta metodología sobre el tratamiento de las actividades y la adaptación de las mismas al grupo. Como afirman Torres y López-Pastor (2007), si queremos que el enfoque procedimental y evaluativo de la EF cambie es preciso que como docentes valoremos cuál es la percepción que tiene el alumnado sobre lo que les enseñamos, así como su utilidad para el aprendizaje. Si enseñar al alumnado requiere de una gran dosis de responsabilidad, es preciso reflexionar sobre lo que supone hacerlo a un futuro profesor (Coates, 2012). Tanto en la formación inicial como en los 3 primeros años de formación permanente del profesorado se define en gran parte el enfoque metodológico que el docente utilizará en el aula, así como su concepción de la educación en su sentido más amplio (König, 2013).

6. CONCLUSIONES

En relación al primer objetivo se ha demostrado cómo la metodología desarrollada de enseñanza práctica ha tenido unas valoraciones muy positivas tanto en las expectativas iniciales como en las finales, no difiriendo mucho las respuestas en el

pretest y postest en cada uno de los ítems. Los ítems valorados con la adquisición del rol del profesor por parte del alumnado han sido los mejor valorados.

Respecto al segundo objetivo, no existen diferencias significativas en ninguno de los ítems para la enseñanza práctica entre las expectativas iniciales y las valoraciones finales del alumnado. Este hecho indica la realización de los cuatro talleres cumplió las expectativas que tenía el alumnado.

Finalmente, se alcanza una correlación elevada en cada uno de los ítems tanto en el pretest como en postest en relación a la enseñanza práctica. Esto sucede en la totalidad de los ítems, salvo en el tres, referido a la retroalimentación del profesor al finalizar las sesiones, que alcanza una media superior al resto.

Entendemos que esta investigación puede ser de utilidad para aquellos docentes de EF, tanto en la educación superior como en la obligatoria, que quieran implantar metodologías basadas en la autonomía del alumnado, reflexionando sobre los posibles beneficios que pueden derivar en su motivación y aprendizaje.

La investigación presenta algunas limitaciones. En primer lugar, si bien es cierto que la muestra no es muy elevada, son todos los alumnos de la asignatura los que participan en la investigación. En segundo lugar, únicamente se contrastan las percepciones que tiene el alumnado en una asignatura. Sería interesante para futuras investigaciones aumentar los participantes, contrastando las percepciones que tiene el alumnado en diferentes asignaturas de la titulación o de otras Universidades.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Ashworth, P. (2006). Being competent and having 'competencies'. *Journal of Further and Higher Education*, 16(3), 8-17.
- Backman, E. & Larsson, H. (2014). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 3(12), 27-31. doi: 10.1080/17408989.2014.946007
- Beishuizen, J. (2008). Does a community of learners foster self-regulated learning? *Technology, Pedagogy and Education*, 17(3), 183-193. doi: 10.1080/14759390802383769
- Campos, M.C., Garrido, M.E. & Castañeda, C. (2009). Técnicas para promover el aprendizaje significativo en Educación Física los CMap-Tools. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 58-62.
- Cánovas, C. (2007). Reflexión de la práctica docente en un proceso innovador. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(13), 13-27.
- Capella, C., Gil-Gómez, J., & Martí, M. (2014). La metodología del aprendizaje-servicio en la educación física. *Apuntes: Educación física y deportes*, 116, 33-43.
- Choy, S., & Delahaye, B. (2011). Partnerships between universities and workplaces: some challenges for work-integrated learning. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 157-172. doi: 10.1080/0158037X.2010.546079
- Coates, J. (2012). Teaching inclusively: are secondary physical education student teachers sufficiently prepared to teach in inclusive environments? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 349-365. doi: 10.1080/17408989.2011.582487

- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Delors, J. et al (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO.
- Delgado, A. (coord) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*. Madrid: Dirección General de Universidades. Recuperado de <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
- Fletcher, T., Mandigo, J., & Kosnik C., (2013). Elementary classroom teachers and physical education: change in teacher-related factors during pre-service teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 169-183. doi: 10.1080/17408989.2011.649723
- Freidus, H. (2009). Insights into Self-Guided Professional Development: Teachers and Teacher Educators Working Together. *Studying Teacher Education*, 5(2), 183-194.
- Gómez, V., Santa Cruz, J., & Thomsen, P. (2007). En busca del cambio conceptual del profesor en el contexto de la formación continua. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 27-31.
- Halse, C. (2013). Presidential Address: Culture and the Future of Education Research. *Australian Educational Researcher*, 40(2), 139-153.
- Healey, M., Mason, K. & Broadfoot, P. (2010). Reflections on engaging students in the process and product of strategy development for learning, teaching, and assessment: an institutional case study. *International Journal for Academic Development*, 15(1), 19-32. doi: 10.1080/13601440903529877
- Jiménez, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 1-15.
- Johnson, T. (2012). The Significance of Physical Education Content: "Sending the Message" in Physical Education Teacher Education. *Quest*, 64(3), 187-196.
- Kenny, A., Mitchell, E., Chróinin, D., Vaughan, E., & Murtagh, E. (2014). "In Their Shoes": Exploring a Modified Approach to Peer Observation of Teaching in a University Setting. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(2), 218-229.
- König, J. (2013). First Comes the Theory, Then the Practice? On the Acquisition of General Pedagogical Knowledge during Initial Teacher Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 999-1028.
- Kyndt, E., Donche, V., Gijbels, D., & Van Petegem, P. (2014). Workplace Learning within Teacher Education: The Role of Job Characteristics and Goal Orientation. *Educational Studies*, 40(5), 515-532.
- Leibowitz, B. et al., (2011). Orientations to academic development: lessons from a collaborative study at a research-led university. *International Journal for Academic Development*, 16(1), 19-32. doi: 10.1080/1360144X.2011.546214
- Lozano, J.J. (2009). La investigación acción mejora la formación inicial del profesorado de educación física. *Agora para la educación física y el deporte*, 10, 33-58. (Disponible en: http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2012/05/agora10_lozano.pdf)
- Martínez-Lirola, M. (2009). Análisis de las competencias desarrolladas en el aprendizaje autónomo y en el presencial: construyendo la autonomía del alumnado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 34, 4-14.
- Palao, J.M., Hernández, E., Guerreo, P., & Ortega, E. (2011). Efecto de distintas estrategias de presentación de feedback mediante vídeo en clases de Educación Física. *Apunts: Educación física y deportes*, 106, 26-35.

- Palomares, A. (2011). El modelo docente universitario y el uso de nuevas metodologías en la enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista de educación*, 355, 231-232.
- Palomares, A., & Garrote, D. (2009). Un nuevo modelo docente por y para el alumnado. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24, 25-34.
- Pauline, J. (2012). Action Learning-A Process Which Supports Organisational Change Initiatives. *Action Learning: Research and Practice*, 9(1), 29-36.
- Pazo, C.I., & Tejada, J. (2012). Las competencias profesionales en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 22, 5-8. (Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3984881>)
- Pedrero, C., Iglesias, A., & Beltrán, F. (2013). El trabajo colaborativo en distintas materias de grado. *Tendencias pedagógicas*, 22, 73-88.
- Pérez-Pueyo, A.; Julián, J.A.; López-Pastor, V. M. (2008). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López-Pastor (coord.) *La Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 19-44) Madrid: Narcea.
- Pétriz, F. (2007). Estrategias para el cambio metodológico en la universidad española. *La Cuestión Universitaria*, 2, 15-27.
- Prieto, A.J., Párraga, J & Morcillo, J.A. (2014). Aprendizaje basado en experiencias de interés a partir del área de Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, 27, 40-50.
- Ramón, E. (2010). *La autonomía del alumno universitario de la especialidad de maestro en inglés: aplicación de un manual de autoestudio*. Tesis Doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria Departamento de Didácticas Especiales
- Raposo, M., & Martínez, M.E. (2011). La Rúbrica en la Enseñanza Universitaria. Un Recurso Para la Tutoría de Grupos de Estudiantes. *Formación Universitaria*, 4(4), 19-28.
- Regan, J.A., & Besemer, K. (2009). Using action learning to support doctoral students to develop their teaching practice. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 209-220.
- Rodríguez, R. (2006). Diseño de entornos para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje. *Aula abierta*, 86, 89-104.
- Romero, C. (2008). El portafolios y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del maestro especialista en Educación Física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 11(2), 1-11.
- Salicetti, A., Campos, C., Jiménez, J., Carpio, E., & Smith, D. (2013). Construcción y validación de un instrumento de evaluación de estrategias metodológicas aplicadas a la educación física. *Ágora para la educación física y el deporte*, 15(3), 210-227. Disponible en: http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/12/agora_15_3d_salicetti_et_al.pdf
- Sakurai, Y., Pyhältö, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2014). Are Chinese University Students More Likely to Exhibit a Surface Approach to Learning than Other International Students in Finland? *Journal of Research in International Education*, 13(2), 135-148.
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J. & Fahlman, M. (2009). Effects of Teacher Autonomy Support and Student's Autonomous Motivation on Learning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(1), 44-53.
- Tang, S., Cheng, M., & Cheng, A., (2014). Shifts in teaching motivation and sense of self-as-teacher in initial teacher education. *Educational Review*, 66(4), 465-481. doi: 10.1080/00131911.2013.812061

- Torres, D., & López-Pastor, V.M. (2007). Una experiencia de evaluación formativa en educación física en educación primaria. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 2, 14-24.
- Vera, J.A. (2010). Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 72-82.
- Vesterinen, O., Toom, A., & Krokfors, L. (2014). From action to understanding – student teachers' learning and practical reasoning during teaching practice. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 13(2), 1-16. doi: 10.1080/14623943.2014.900028
- Wimshurst, L., & Manning, S. (2012). Feed-forward assessment, exemplars and peer marking: evidence of efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1, 1-15.
- Zhu, X. (2013). Exploring Students Conception and Expectations of Achievement in Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(1), 62-73. doi: 10.1080/1091367X.2013.741368

Este trabajo ha sido desarrollado dentro del proyecto I+D+i denominado *Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*, convocatoria 35-11-2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R.