

La percepción del alumnado de Educación Física sobre su nivel de competencia para aprender a aprender

Jorge Simancas Romero

(MESOB) Especialidad de Educación Física



MÁSTERES
DE LA UAM
2021-2022

Facultad de Formación de Profesorado



Departamento de Educación Física,
Deporte y Motricidad Humana

**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO**

**La percepción del alumnado de Educación Física sobre su
nivel de competencia para aprender a aprender**

Autor: Jorge Simancas Romero

Director: Vicente Martínez de Haro

Trabajo Fin de Máster

Curso: 2021/2022

Convocatoria: Ordinaria

Índice

1.Introducción.....	6
2.Análisis del centro educativo: debilidades, fortalezas, amenazas, oportunidades y enseñanza de la Educación Física	7
2.1 Resultados obtenidos: observación no participativa, encuesta a los protagonistas y análisis documental.....	7
2.2 Conclusiones análisis del centro educativo: Análisis DAFO	8
3. Descripción y análisis del reto: marco de referencia, conceptualización, antecedentes y estado del conocimiento de la debilidad	12
3.1 Marco teórico/conceptual de la evaluación formativa.....	12
3.1.1 Breve historia y evolución de la evaluación en el aula	12
3.1.2 Marco teórico-conceptual de la evaluación formativa en el aula: respuesta a los principales interrogantes e investigaciones que apoyan su implantación	14
3.2 Marco teórico competencia para aprender a aprender	19
3.3 Antecedentes de la investigación.....	22
3.4 Estado de la cuestión y relación con el proyecto presentado	22
4. Propuesta para la mejora de la debilidad: programa de evaluación formativa.....	23
4.1 Puntos clave del programa de evaluación formativa.	24
4.2 Intervención con el programa de evaluación formativa integrado en un proceso de enseñanza-aprendizaje	28
4.2.1 Contexto en el que se desarrolla el programa	28
4.2.2 Descripción de la Unidad Didáctica	29
5. Metodología.....	30
5.1 Objetivos del proyecto.....	30
5.2 Participantes.....	30
5.3 Diseño	31
5.4 Variables e hipótesis	31
5.5 Procedimiento	31
5.6 Técnicas e instrumentos para la recogida de la información: <i>escala tipo Likert y entrevista semiestructurada</i>	31
5.7 Aspectos éticos	32
6. Análisis de los datos.....	33
6.1 Resultados.....	33
6.2 Línea base pre-intervención.....	33
6.3 Diferencias nivel inicial entre los grupos sobre la percepción que presenta el alumnado con respecto a su nivel de competencia para aprender a aprender	34

6.4 Comparativa pre-intervención/post-intervención dentro de los grupos en los valores obtenidos para cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender	34
6.5 Comparativa post-intervención entre los grupos en los valores obtenidos para cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender	36
6.6 Resultados de los testimonios de la entrevista semiestructurada	36
7. Discusión y Conclusiones	38
8. Referencias bibliográficas.....	42
9. Anexos	47
Anexo 1. Resultados obtenidos tras el análisis de los testimonios (entrevistas), la observación no participante (12 sesiones) y el análisis de la programación de Educación Física	47
Anexo 2. Hojas de registro de la fase interactiva de la enseñanza (Observación no participativa).....	53
Anexo 3. Guiones de las entrevistas al alumnado y al docente y testimonios transcritos....	70
Anexo 4. Hoja de registro de la fase pre-interactiva de la enseñanza (Programación docente)	100
Anexo 5. Hoja de registro de la metaevaluación para analizar la evaluación del centro educativo.....	104
Anexo 6. Antecedentes de la investigación	107
Anexo 7. Hoja de registro de la metaevaluación del programa de evaluación formativa ..	116
Anexo 8. Rúbrica de autoevaluación	121
Anexo 9. Cuestionario <i>Kahoot</i>	123
Anexo 10. Hoja de observación de coevaluación.....	125
Anexo 11. Portafolio del alumnado	127
Anexo 12. Escala tipo <i>Likert</i> sobre la autopercepción de la Competencia para Aprender a Aprender	128
Anexo 13. Documento proceso de validación de la escala tipo <i>Likert</i> por el comité de expertos	129
Anexo 14. Guion de la entrevista semiestructura sobre la percepción del alumnado con respecto a su nivel de competencia para aprender a aprender y sobre el sistema de evaluación formativa.....	134
Anexo 15. Documento proceso de validación guion de la entrevista semiestructurada por el comité de expertos	135
Anexo 16. Aspectos éticos de la investigación.....	140
Anexo 17. Informe para solicitar el consentimiento informado	141
Anexo 18. Documento consentimiento/aceptación para el alumnado.....	143
Anexo 19. Documento consentimiento/aceptación para las familias	143

Anexo 20. Documento consentimiento/aceptación para las familias del alumnado entrevistado.....	144
Anexo 21. Pruebas de normalidad primer grupo experimental	145
Anexo 22. Pruebas de normalidad segundo grupo experimental	146
Anexo 23. Valores promedio para cada uno de los ítems pre-test de los dos grupos experimentales	147
Anexo 24. Diferencias nivel inicial entre el primer grupo experimental y el segundo grupo experimental	148
Anexo 25. Valores promedio para cada uno de los ítems post-test de los dos grupos experimentales	151
Anexo 26. Diferencias (pre-post intervención) del primer grupo experimental con respecto a la percepción del alumnado sobre su nivel en cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender	152
Anexo 27. Diferencias (pre-post intervención) del segundo grupo experimental con respecto a la percepción del alumnado sobre su nivel en cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender	155
Anexo 28. Diferencias entre el primer y el segundo grupo experimental después de la intervención con respecto a la percepción del alumnado sobre su nivel en cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender.....	158
Anexo 29. Testimonios del alumnado sobre su percepción con respecto a su nivel en cada uno de los saberes que se integran dentro de la competencia para aprender a aprender así como su punto de vista sobre el sistema de evaluación formativa	162
Anexo 30. Unidad didáctica de balonmano: contribución a los elementos curriculares, duración y ubicación temporal, número y tipo de sesiones, concreción de propósitos, contenidos, tareas, sistema de evaluación formativa empleado y procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados	175

Resumen

Este Trabajo Fin de Máster se articula en torno a un objetivo: conocer el impacto de un programa de evaluación formativa en la percepción del alumnado de Educación Física de 1º de E.S.O sobre su nivel de competencia para aprender a aprender. En primer lugar, se analizó con la herramienta DAFO el centro educativo donde se contextualiza la propuesta, con la que se detectaron debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades. Para dar respuesta a la debilidad de la evaluación, se plantea un programa de innovación basado en la evaluación formativa desarrollado a través de una serie de pautas claves. Para llevarse a cabo, se integraron en un sistema de evaluación formativa propuesto en una unidad didáctica de balonmano. A través de un diseño pre/post test realizado sobre dos grupos y un total de 48 alumnos, se analizó la influencia de la evaluación formativa sobre la percepción del alumnado con respecto a su nivel de la competencia para aprender a aprender. Para la obtención de la información, se ha diseñado una escala tipo Likert validada por seis profesores de la Universidad Autónoma de Madrid y una entrevista semiestructurada con guion validado por cuatro profesores de la Universidad Autónoma de Madrid y uno de la Universidad de Jaén. Los resultados confirman el potencial que presenta el sistema de evaluación formativa en la mejora de la percepción del alumnado de 1º de E.S.O sobre su nivel de competencia para aprender a aprender dentro de la materia Educación Física.

Palabras clave: *competencia para aprender a aprender, Educación Física, entrevista semiestructurada, escala tipo Likert, programa de evaluación formativa.*

Abstract

This Master's Final Work is articulated around one objective: recognising the impact of a formative assessment programme on the perception of the student body of Physical Education of 1st year of E.S.O on their level of learning to learn competence. Firstly, the educational centre where the proposal is contextualised was analysed using the SWOT tool, with which weaknesses, strengths, threats, and opportunities were detected. In order to respond to the weakness of evaluation, an innovation programme based on formative evaluation is proposed, developed through a series of key guidelines. To carry it out, they were integrated into a formative evaluation system proposed in a handball didactic unit. The influence of formative assessment on students' perception of their level of learning to learn competence was analysed with a pre/post-test design conducted on two groups and a total of 48 students. In order to collect the information, a Likert-type scale was designed and validated by six teachers from the Universidad Autónoma de Madrid as well as a semi-structured interview with a script also validated by four teachers from the Universidad Autónoma de Madrid and one from the Universidad de Jaén. The results confirm the potential of the formative assessment system in improving the perception of students in 1st year of E.S.O on their level of learning to learn competence within the subject of Physical Education.

Keywords: *learning to learn competence, Physical Education, semi-structured interview, Likert-type scale, formative assessment programme.*

1.Introducción

Este Trabajo Fin de Máster (TFM) se centra en una línea de investigación que se sitúa a favor y defiende el uso de sistemas de evaluación formativa en el aula y los sitúa como una herramienta pedagógica con potencial formativo para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los que se integra.

De este modo, en el ámbito educativo, se pueden identificar una gran variedad de líneas de investigación abiertas centradas en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, desde la segunda mitad del siglo XX, ya empezaron a surgir investigaciones centradas en mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado, en analizar el impacto de diferentes metodologías o incluso la influencia que tenía el comportamiento docente en el aula (Hernández y López, 2004).

Por otro lado, la evolución de la sociedad, el proceso de globalización y el avance del sistema educativo, han causado que organismos supranacionales como las Naciones Unidas, influyan de forma significativa en la creación y desarrollo de las políticas educativas nacionales de los países miembros, articulándose el desarrollo de competencias en el alumnado como uno de los ejes fundamentales sobre los que ha de girar el sistema educativo actual (León, 2007; GA, 2015; Bolívar, 2010; Real Decreto 1105/2014; Orden ECD/65/2015).

En este sentido, tras una extensa revisión de la bibliografía existente dentro del ámbito de la Educación Física y el desarrollo competencial del alumnado, se localizó a la evaluación en el aula como un objeto de estudio con gran potencial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se plantean, así como los procesos de enseñanza docente, el aprendizaje del alumnado y favorecer, además, el desarrollo de competencias en los estudiantes (Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi, 2019; Bizarro, Paucar y Chambí-Mescco, 2021; Herrero-González, López-Pastor y Manrique-Arribas, 2020; Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019; López-Pastor et al., 2006; López-Pastor, 2017; Mamani, 2017; Pérez, Hortigüela, Gutiérrez y Hernando, 2019; Ozan y Kincal, 2018; Velázquez y Hernández, 2004).

No obstante, desde el siglo anterior, la evaluación ha tenido una orientación puramente higienista centrada en el objetivismo, la cuantificación, el fraccionamiento del alumnado, y en medir de manera exacerbada la condición física de este, quedando actualmente un largo camino por recorrer para conseguir implementar la evaluación como herramienta pedagógica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula (Díaz-Lucea, 2005; Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019; Méndez, 2009).

En este sentido, la realidad anterior se encuentra presente en las clases de Educación Física del centro educativo sobre el que se ha intervenido con este proyecto de innovación/investigación. Tras realizar un análisis del centro con la herramienta DAFO con la que se han detectado debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, la evaluación que se plantea en este presenta una finalidad puramente sumativa y una orientación higienista que sólo trata de calificar al alumnado, en lugar de ser utilizada como una herramienta pedagógica con potencial para poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los que se integra.

Por esta razón, se han elegido ambos objetos de estudio para el desarrollo de este TFM: la evaluación formativa y la competencia para aprender a aprender, estableciéndose el propósito de generar un programa de evaluación formativa que intente mejorar la percepción del

alumnado de Educación Física de 1º de E.S.O sobre su nivel de competencia para aprender a aprender. De igual modo, aunque este sea el propósito principal de este proyecto, también se propone este programa para intentar mejorar una de las debilidades detectadas en las clases de Educación Física del centro educativo de prácticas: la evaluación tradicional en el aula. De este modo, el proyecto podría tener gran relevancia desde el punto de vista académico y social por el impacto que puede generar tanto en el desarrollo de competencias del alumnado, la mejora de sus aprendizajes, el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en definitiva, ser una guía de actuación para el Departamento de Educación Física de este colegio para poder ser implementado en años posteriores.

Por lo tanto y teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, este TFM tiene el objetivo de demostrar y sugerir la viabilidad de la evaluación formativa en contraposición con el sistema de evaluación tradicional que se lleva a cabo en el centro educativo de prácticas. De esta forma, se concluye con argumentos coherentes y sólidos en base a los resultados obtenidos después de la intervención sobre la importancia que tiene el implementar esta potente herramienta pedagógica en el aula: los sistemas de evaluación formativa para mejorar la percepción del alumnado con respecto a su nivel de competencia para aprender a aprender, y en definitiva, para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se desarrolla.

2.Análisis del centro educativo: debilidades, fortalezas, amenazas, oportunidades y enseñanza de la Educación Física

2.1 Resultados obtenidos: observación no participativa, encuesta a los protagonistas y análisis documental

En este apartado, se presentan las principales características del centro educativo sobre el que se articula este TFM, mostrándose información obtenida en referente a la organización y funcionamiento del centro, principales debilidades y amenazas encontradas, así como las fortalezas y oportunidades sobre las que se puede actuar y mejorar así la calidad del servicio educativo que se ofrece.

No obstante, para poder adecuarme a la normativa que nos limita el número de palabras para este trabajo, tan sólo se mostrarán dentro de este las conclusiones extraídas tras el análisis realizado, encontrándose la información redactada en anexos con relación a los resultados obtenidos tras el análisis de los testimonios de las entrevistas a los agentes, la observación no participante y el análisis de la programación de Educación Física (ver anexo 1).

En este sentido, la información que ha permitido el análisis del centro educativo ha sido recogida, por un lado, a través de las siguientes técnicas: el análisis documental sobre los documentos principales del centro educativo y la programación de la materia Educación Física, las encuestas a los protagonistas y la observación no participativa. Y por otro lado, a través de los siguientes instrumentos: las hojas de registro de la fase interactiva de la enseñanza (ver anexo 2), b) los guiones de las entrevistas al docente y al alumnado (ver anexo 3 en el que también aparecen los testimonios), c) la hoja de registro de la fase pre-interactiva de la enseñanza (ver anexo 4), d) la hoja de registro de la metaevaluación (ver anexo 5) y la observación directa (con notas de campo).

2.2 Conclusiones análisis del centro educativo: Análisis DAFO

Para poder extraer las conclusiones del análisis del centro educativo, se utilizó la herramienta DAFO—. Esta es considerada como una herramienta de gestión que proporciona información precisa y que permite implementar acciones, medidas correctoras o desarrollar proyectos de mejora. Las iniciales que componen su nombre provienen de los cuatro elementos fundamentales que integran esta herramienta: las debilidades, las fortalezas, las amenazas y las oportunidades (Olivera y Hernández, 2011).

Comenzando con las *fortalezas* de este centro educativo, tras realizar un análisis documental sobre el Plan de Convivencia, el Reglamento de Régimen Interno, el Plan de Acción Tutorial y el Proyecto Educativo de Carácter Propio, revela dicha documentación como una clara fortaleza, al encontrarse completa, disponible y actualizada al año académico en el que nos encontramos.

Otra fortaleza es la gran variedad de actividades extraescolares y proyectos que se realizan en el centro con el fin de potenciar la adquisición de hábitos de actividad física y vida saludables en el alumnado. En relación con esto, la importancia que el centro le otorga a la actividad físico-deportiva y su relación con la salud es otra clara fortaleza, existiendo incluso una asignatura optativa: “Deporte”, la cual es cursada por gran parte del alumnado.

Seguidamente, con respecto al uso de las *TICs*, estas se implementan de forma correcta en el centro a través de la aplicación “*Clickedu*” como herramienta indispensable en la situación de alarma social actual. Esta herramienta educativa sirve para desarrollar tareas y favorecer la comunicación entre el docente, el alumnado y las familias. Me gustaría destacar el buen funcionamiento de dicha aplicación bajo mi propia experiencia, pues me ha servido para obtener información del alumnado y otorgarle *feedback* durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma inmediata.

Además, otra fortaleza encontrada y que ha sido detectada a través de la observación directa en las reuniones de departamento y la entrevista con el docente, es la buena relación y entre el profesorado del Departamento de Educación Física y la coordinación que existe tanto dentro de este, como entre los diferentes departamentos, llevándose a cabo una acción educativa adaptada al contexto.

Por último, como se ha mencionado anteriormente, la motivación y participación del alumnado durante las clases de Educación Física y el clima socioafectivo que se genera en el aula se constituye como otra fortaleza a destacar. Esto es debido al rol que asume el docente en el aula, un rol basado en el respeto al prójimo, la empatía y la preocupación por la totalidad de su alumnado.

Con respecto a las *debilidades* del centro educativo, estas tienen relación con la metodología, la gestión de los tiempos, la accesibilidad a las instalaciones del centro, la programación general anual de la materia Educación Física y el sistema de evaluación aplicado en las clases de Educación Física

Por otro lado, en cuanto a la metodología que se aplica, esta no parece ser coherente con el currículo educativo actual, ya que prioriza la enseñanza de la técnica independientemente del contenido que se desarrolla. En este sentido, los resultados obtenidos tras el análisis de la fase pre-interactiva e interactiva de la enseñanza sitúan a la metodología como una debilidad dentro de la enseñanza docente. Esta no potencia el desarrollo de las diferentes capacidades del

alumnado. Se basa principalmente en la instrucción directa, siendo el profesor el que se sitúa como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tampoco se atiende a la diversidad con respecto a la satisfacción de los intereses y motivaciones del alumnado, pudiendo afectar de forma directa a la anulación de la competencia para aprender a aprender del alumnado. Estos no son conscientes de lo que aprenden, cómo lo hacen y el valor que tienen esos aprendizajes.

Otra debilidad apreciada a través de la entrevista con el docente y la observación directa en el aula es la poca experiencia docente del profesorado de Educación Física (tres años). Esto podría repercutir en la calidad del desarrollo de las sesiones, afectando a la gestión de los tiempos, desplazamientos y la ausencia total de asambleas grupales tanto iniciales como finales. Estas son sustituidas por el calentamiento tradicional y la recogida del material respectivamente.

En esta línea, otra debilidad encontrada en las sesiones generales ha sido la ausencia total de asambleas iniciales y finales con el alumnado. No se recuerda lo trabajado en sesiones anteriores y no se mencionan los objetivos y tareas que se van a desarrollar. En lugar de dedicarse para obtener información sobre el ámbito afectivo y cognitivo del alumnado, este tiempo es dedicado a la realización del calentamiento y a la recogida del material.

Otro aspecto que mejorar es la cantidad y calidad del *feedback* relacionado con las tareas. Se debería hacer un mayor uso del *feedback* interrogativo con tal de generar disonancias cognitivas y hacer reflexionar al alumnado entre diferentes posibilidades o soluciones.

Por último, otra de las debilidades encontradas en el centro a través de la observación directa es la accesibilidad a las instalaciones. No existen rampas para acceder a estas por lo que resulta muy dificultosa para personas que puedan tener algún tipo de discapacidad.

Con respecto a las *amenazas* externas e internas a las que se enfrenta el centro educativo, he podido observar en el aula como hay una gran cantidad de alumnos y alumnas que utilizan los teléfonos móviles sin fines académicos. Esto a la larga podría influir en el rendimiento académico del alumnado, por lo que sería necesario que las *TICs* fueran integradas en su totalidad con fines exclusivamente académicos.

En esta misma línea, otra de las amenazas a tener en cuenta este año académico es la falta de implicación de los departamentos para favorecer el trabajo multidisciplinar por proyectos. Por lo tanto, si esta situación continúa y el Colegio Sagrada Familia no aprovecha la potencialidad para formar a su alumnado con este tipo de proyectos, otros centros educativos que potencien el trabajo multidisciplinar por proyectos podrían resultar mejor opción para generaciones futuras.

Además, en las reuniones del Departamento de Educación Física, se ha mencionado la necesidad de aprovechar la tercera hora de nuestra asignatura a la semana, siendo necesario que los dos profesores del Departamento adquieran el nivel *Advance* de inglés para poder conseguirlo. Por esta razón, la Directora del Colegio, al no poderse impartir la materia en inglés de momento, pretende no incluir la tercera hora de Educación Física para el año siguiente, por lo que si los docentes no adquieran el nivel de inglés pertinente, esta situación se situaría como otra amenaza en este centro educativo.

Una última amenaza externa a la que se enfrenta esta entidad y más concretamente el Departamento de Educación Física de este centro educativo es la evolución que pueden adquirir las políticas educativas. En este sentido, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, ha introducido a la Educación Física dentro del bloque de asignaturas específicas, en contraposición con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la que esta asignatura era considerada como troncal. Esto repercute de forma

directa a la falta de concreción en las horas lectivas de esta asignatura, existiendo diferencias significativas entre comunidades y a su vez entre los propios centros educativos. Además, la competencia motriz sigue sin considerarse como una competencia básica dentro del currículo actual e incluso según el Real Decreto 665/2015, de 17 de julio, los docentes de Educación Física solo pueden impartir dicha asignatura, reduciendo su labor docente para impartir otras asignaturas relacionadas con este ámbito. En este sentido, una evolución de las políticas educativas que resten importancia a nuestra asignatura puede ser una gran amenaza para este centro de especialidad deportiva, afectando de forma directa a una de sus principales potencialidades.

Todas las debilidades y amenazas analizadas en párrafos anteriores pueden convertirse en *oportunidades* de actuación que den lugar a una mejora en la calidad de los servicios educativos que se ofrecen. Una oportunidad es la posibilidad de llevar a cabo el uso de metodologías activas en el aula a través del uso de modelos pedagógicos, estrategias didácticas y estilos de enseñanza en los que el alumnado sea el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, existe una oportunidad de fomentar el trabajo conjunto entre departamentos a través y fomentar el trabajo multidisciplinar por proyectos que permitan el desarrollo de competencias en el alumnado. Hay que destacar la actitud proactiva por parte de los docentes del Departamento de Educación Física para mejorar los servicios educativos que se ofrecen como otra oportunidad de actuación para impulsar las propuestas anteriores.

A continuación, se presenta la matriz DAFO elaborada a partir de todas las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades detectadas y analizadas en el centro educativo I.E.S San Fernando de Madrid.

Figura 1

Matriz DAFO

Debilidades	Amenazas
<p>Utilización de metodologías tradicionales en el aula</p> <p>Experiencia del equipo docente escasa</p> <p>Accesibilidad a las instalaciones del centro educativo deficiente</p> <p>Aplicación de sistemas de evaluación tradicionales: evaluación con exclusiva finalidad sumativa</p> <p>Falta de planificación de los tiempos, desplazamientos, variedad de <i>feedback</i> y ausencia de asambleas iniciales/finales por parte del equipo docente</p> <p>Programación de Educación Física</p>	<p>Evolución negativa de las conductas disruptivas del alumnado con relación al uso de las <i>TICs</i></p> <p>Falta de implicación de los diferentes departamentos para favorecer el trabajo multidisciplinar por proyectos</p> <p>Escaso nivel de inglés de los docentes del Departamento de Educación Física</p> <p>Mantenimiento del mismo número de horas de Educación Física para el año académico siguiente.</p> <p>Evolución de las políticas educativas que disminuyan la importancia de la Educación Física</p>

Fortalezas	Oportunidades
Documentación del centro trabajada, desarrollada y completa (Proyecto Educativo del Centro, Plan de convivencia, Reglamento de Régimen Interno, etc.)	Una gran probabilidad de mejorar la accesibilidad a las instalaciones deportivas del centro
Importancia que el centro le otorga a la actividad físico-deportiva y su relación con la salud: actividades extraescolares y asignatura optativa de Deporte.	Posibilidad de promoverse formaciones para mejorar el nivel de inglés del equipo docente del centro educativo
Implementación adecuada de las TICs (<i>Clickedu</i>)	Posibilidad de aumentarse el número de horas de Educación Física a la semana en este centro educativo
Buen clima social y organización del Departamento de Educación Física	Posibilidad de implementar metodologías activas y sistemas de evaluación formativa en el aula
Motivación y actitud proactiva del alumnado	Posibilidad de promover el trabajo multidisciplinar por proyectos por parte del equipo directivo
Ubicación del centro y tipo de alumnado	

Para acabar con este apartado y dar comienzo al siguiente, la debilidad detectada en el centro educativo sobre la que se articula este TFM es el sistema de evaluación en el aula. Este se ha analizado a través de la observación directa en el aula, las entrevistas con los agentes, el análisis de la programación y la hoja de registro de la metaevaluación. Los resultados muestran que no existe una evaluación de la enseñanza planificada por el docente y que la evaluación de los aprendizajes del alumnado se realiza de forma puntual, con una finalidad totalmente sumativa y en la que sólo participa el profesor, llevándose a cabo mediante test físicos o pruebas de habilidades bajo los criterios de la evaluación normativa basada en la comparación entre sujetos. Por lo tanto, se puede afirmar que no se tiene en cuenta el potencial de la evaluación para mejorar nuestra labor profesional y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se desarrolla.

En este sentido, los sistemas de evaluación formativa y compartida no aparecen implementados en este centro educativo, a pesar de haberse demostrado su potencial pedagógico y formativo con relación a las mejoras de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula (Bizarro, Paucar y Chambí-Mesco, 2021; Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019; López-Pastor, Barba, Monjas, Manrique y González-Pascual, 2008; Mehmood, Hussain, Khalid y Azam, 2012; Ozan y Kincal, 2018).

Tal vez, dada la debilidad anterior, la competencia para aprender a aprender en el aula no se desarrolla como debería en las clases de Educación Física de este centro educativo, ya que el alumnado ni si quiera conoce lo que se espera de él o lo tiene que aprender. En este sentido, la evaluación formativa le permitiría ver su evolución durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y le ayudaría a establecer metas, modificar sus estrategias de aprendizaje y regular su comportamiento para conseguir sus objetivos académicos. Por ello, la evaluación va a ser la debilidad sobre la que se centra mi TFM y se plantea con el siguiente objetivo: demostrar y

sugerir la viabilidad de la evaluación formativa y analizar su impacto sobre la percepción del alumnado con respecto a su nivel de competencia para aprender a aprender.

3. Descripción y análisis del reto: marco de referencia, conceptualización, antecedentes y estado del conocimiento de la debilidad

En este apartado se presenta un marco teórico en el que se definen los conceptos y variables que conforman los dos objetos de estudio que se articulan en este TFM. En este sentido, se presenta un marco de referencia sobre la evaluación formativa y posteriormente, sobre la competencia para aprender a aprender, finalizando con seis antecedentes que dan sentido a la propuesta de innovación planteada para este centro educativo y el estado de la cuestión que concluye con el conocimiento científico-técnico existente en relación con los objetos de estudio.

3.1 Marco teórico/conceptual de la evaluación formativa

Para abordar de forma adecuada el marco teórico de la evaluación en el aula, se ha dividido este en dos subapartados: breve historia y evolución de la evaluación en el aula, y un marco conceptual con el que se da respuesta a los principales interrogantes y se incluyen varias investigaciones que defienden su uso.

3.1.1 Breve historia y evolución de la evaluación en el aula

En primer lugar, para dar comienzo con la evaluación en el aula, este campo de estudio ha sido de especial interés desde la década de los cincuenta, debido a que es considerado como la última pieza de la acción docente. Esta herramienta pedagógica se articula dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje como un medio que permite analizar en qué medida y cómo se han ido cumpliendo las expectativas de aprendizaje y de enseñanza que se han dado a lo largo del proceso, permitiendo además valorar qué y cómo los factores y hechos han influido durante el desarrollo de este (Velázquez y Hernández, 2004).

No obstante, hasta la década de los setenta no comenzaron a surgir interrogantes con relación a la efectividad de aplicar unos u otros estilos de enseñanza y por esta razón, nacieron las primeras investigaciones en torno a las acciones que debía llevar a cabo el docente para lograr la mayor efectividad posible en la enseñanza que llevaba a cabo (Hernández y López, 2004). En esta década, tan sólo era considerado el comportamiento docente como la única variable relevante dentro de los procesos de enseñanza, obviándose otras como el tipo de tareas, la interacción humana, los materiales a utilizar o la propia evaluación (Velázquez y Hernández, 2004).

Por otro lado, en la época del medioevo comenzaron a proliferar las primeras hazañas evaluativas relacionadas con la defensa de exposiciones ante tribunales compuestos por docentes. A pesar de esto, no fue hasta los años treinta, gracias a Ralph Tyler, cuando nacieron las primeras investigaciones y estudios sobre la evaluación académica y emergió el concepto de evaluación educacional (Gimeno Sacristán, 1992, citado en Velázquez y Hernández, 2004).

En base al argumentario anterior, Díaz-Lucea (2005) hace referencia a la Grecia del siglo IV y V antes de Cristo a la hora de mencionar los primeros cuestionarios que fueron utilizados para evaluar al alumnado, influyendo de forma significativa sobre la cultura romana que adquirió esta misma tendencia. No obstante, no fue hasta los comienzos del pasado siglo cuando este concepto empieza poco a poco a cobrar mayor relevancia y a evolucionar como una acción sistemática y didáctica que es llevada a cabo en los centros educativos.

A pesar de esto, la evaluación en Educación Física siempre había tenido una orientación puramente higienista durante el siglo pasado, centrándose en evaluar la condición biológica de los estudiantes con objetivos de rendimiento muy precisos, surgiendo incluso instituciones que tenían la función de estandarizar pruebas que permitieran evaluar las capacidades físicas del alumnado (Velázquez y Hernández, 2004).

No obstante, a partir del siglo XX comenzaron a emerger propuestas educativas innovadoras, procedimientos de actuación e incluso finalidades dentro de la evaluación que para nada habían sido concebidas con anterioridad. De esta forma, se comenzó a hablar de evaluación del profesorado, de los programas o el proceso, aunque realmente seguían teniendo una orientación sistemática (Díaz-Lucea, 2005).

A raíz de lo anterior, la evaluación iba evolucionando y consolidándose como una herramienta pedagógica con potencial para influir de forma positiva sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se desarrollaba. De esta forma, como cualquier realidad sujeta a una evolución, se produjo cierta controversia en torno a este campo de estudio que resultaba para algunos investigadores polémica, compleja e incluso incómoda, dando como resultado el desarrollo de diferentes modelos, paradigmas y propuestas evaluativas contradictorias entre sí (Velázquez y Hernández (2004).

Además, las leyes educativas iban evolucionando paralelamente, renovándose el sistema educativo con la Ley Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo que provocó el nacimiento de conceptos relacionados con la evaluación del currículo, del docente, de los aprendizajes y de los centros educativos. No obstante, estos conceptos tan sólo eran reflejados sobre el papel, ya que la realidad que se producía en los centros educativos seguía siendo la de aplicar una evaluación alejada de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea, Díaz-Lucea (2005) afirma, que aún predominaba la evaluación con una orientación biológica basada en la comparación de los resultados a través de escalas estandarizadas, lo cual producía una medición objetiva de las personas centrada en el rendimiento deportivo y la antropometría, alejándose la evaluación así de su valor educativo y formativo.

Por otro lado, la evaluación de los procesos de enseñanza comenzó a abrirse un hueco entre las investigaciones a partir de los años setenta. En esta época, comienzan a surgir nuevos modelos curriculares centrados en considerar las relaciones entre el profesorado, el conocimiento y el alumnado. Esto provocó el desarrollo de un campo de análisis de factores como el tiempo de aprendizaje gracias a investigadores como Flanders. Este investigador, intentó sistematizar (con algunas limitaciones y carencias) la observación del proceso de enseñanza en el aula y la interacción entre el alumnado y el profesorado (ver Hernández y López, 2004).

En la actualidad, dada a la evolución anteriormente descrita, la evaluación se sitúa como una competencia básica para el docente. A pesar de esto, suele resultar tediosa y compleja generando miedos en el profesorado. Debido a ello, existe una escasa adaptación por parte de los docentes a las exigencias que aparecen reflejadas en la legislación educativa actual con respecto al desarrollo de sistemas de evaluación formativa en el aula, mostrándose reacios a innovar con este tipo de sistemas (Barrientos, López-Pastor y Pérez Brunicardi, 2019).

En base al argumento anterior, Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019) afirman que aún nos encontramos lejos de utilizar a la evaluación como herramienta para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aspecto que es apreciable en el constante uso de sistemas de evaluación tradicional como recurso de poder en las aulas.

Una vez se ha descrito brevemente la evolución que ha adquirido la evaluación dentro del ámbito educativo, en los siguientes apartados se genera un marco conceptual en el que se da respuesta a los principales interrogantes que engloban este campo de estudio.

3.1.2 Marco teórico-conceptual de la evaluación formativa en el aula: respuesta a los principales interrogantes e investigaciones que apoyan su implantación

Para dar comienzo con este apartado, la Real Academia Española (2008) aporta dos definiciones diferentes sobre el término evaluar. Por un lado, hace referencia a determinar, apreciar, calcular o estimar el valor de algo. Por otro lado, la segunda definición se centra en el ámbito educativo y se refiere a la estimación de conocimientos, aptitudes y al rendimiento del alumnado.

No obstante, el término evaluación, cuando es abordado a través de diferentes campos de interés, adquiere finalidades y significados diversos. En este sentido, para Velázquez y Hernández (2004), la definición que más se aproxima a su sentido genérico es la que aportan los autores Stuffelbeam y Shinkfield (1993, citados en Velázquez y Hernández, 2004), quienes conciben a la evaluación como un estudio planificado, sistemático y dirigido, centrado en ayudar a clientes para perfeccionar el valor de una cosa. A pesar de ser una definición que puede parecer completa, en ella no se menciona que los agentes puedan ser también evaluadores de sus hechos, por lo que se obvia la posibilidad de intereses entre estos.

En este sentido, como la evaluación en el ámbito educativo es una realidad influida por presupuestos e intereses, puede adoptar diversos significados y funciones. Debido a ello, resulta complicado aportar una definición con precisión de esta realidad sin dar respuesta a los interrogantes que sobre ella se integran. Por lo tanto, considero necesario comenzar por el análisis de los paradigmas y las finalidades sobre los que esta se puede articular dentro del panorama educativo (Velázquez y Hernández, 2004).

En base a esto, existen dos formas de conocer y analizar la realidad: la interpretativa y la experimental, lo que da lugar al planteamiento de los problemas dentro de la evaluación a través de estos dos paradigmas principales: el paradigma experimental y el paradigma interpretativo (Carbajosa, 2011).

El paradigma experimental no emite juicios de valor y se basa en aquellos instrumentos centrados en la cuantificación y la medición. Este paradigma no presenta una ética y el alumnado se encuentra fraccionado con tal de ser analizado de la forma más precisa posible. Es un tipo de paradigma muy respaldado por la organización social jerárquica y el sistema educativo vertical y se encuentra basado en criterios de eficacia y rendimiento en el que la evaluación desempeña un papel de poder (Carbajosa, 2011).

Por otro lado, el paradigma interpretativo cobra importancia a partir de los cincuenta en los Estados Unidos a raíz del cognitivismo. Al contrario que el experimental, le otorga mayor importancia a la construcción cultural de la persona y su actividad mental. En este sentido, el conocimiento es construido a partir del significado y sentido que le aporta el sujeto a través de su vivencia activa y participación. Por lo tanto, el alumnado en este paradigma es considerado como un agente activo y tiene un conocimiento dinámico y temporal que es construido a través de la práctica (Carbajosa, 2011).

Por lo tanto, Carbajosa (2011) afirma que, inmersos en el paradigma interpretativo, el docente será el instrumento que trate de obtener información a través del diálogo, la toma de notas y la observación, con tal de hacer valoraciones y posteriormente, emitir juicios de valor ante lo que ha observado. Con tales afirmaciones, la evaluación dentro de la educación debería estar situada dentro de este paradigma.

En este sentido, autores como Fernández (2017), entiende la evaluación como aquella valoración que se realiza a partir de la observación y el análisis de datos para tomar decisiones

orientadas a la mejora de los procesos que se llevan a cabo, favoreciéndose así la consecución de los objetivos con el fin último de establecer juicios u otorgar una calificación. Paralelamente, atendiendo a lo descrito por Velázquez y Hernández (2004), la evaluación consiste en llevar a cabo una serie de acciones que permitan obtener información relevante para elaborar juicios de valor y tomar decisiones sobre los factores que se ven imbuidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta la definición anterior y con la finalidad de dar respuesta al interrogante de cuáles son las fases dentro de la evaluación, se pueden diferenciar cuatro fases claras dentro de esta. Una primera fase destinada a la recogida de información sobre lo que se quiere evaluar, una segunda centrada en analizar e interpretar la información obtenida de forma contextualizada, una tercera en la que se pretende emitir juicios de valor y una última centrada en la toma de decisiones en función del juicio de valor realizado.

Una vez se ha dado respuesta a este interrogante, considero oportuno dar respuesta a otro de ellos que hace alusión al qué de la evaluación. En este sentido, existe una idea reduccionista a la hora de entender la evaluación como herramienta que sólo permite medir el grado de los aprendizajes del alumnado (Hernández y López, 2004). Sin embargo, la evaluación puede servir para evaluar el grado de aprendizajes del alumnado en cada uno de sus ámbitos (afectivo, motor y cognitivo) y el desarrollo de competencias. Por otro lado, también puede servir “para el desarrollo de competencias”, evaluar el proceso de enseñanza docente, evaluar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto e incluso para evaluar la propia evaluación.

Dentro de la evaluación de los aprendizajes, Velázquez y Hernández (2004) afirman que existen dos marcos de análisis vinculados pero con ciertas diferencias entre sí. Por un lado, la valoración del grado de aprendizajes adquiridos por el alumnado con un carácter sumativo y por otro lado, la evaluación del proceso que nos permite obtener información continua sobre la evolución de los aprendizajes del alumnado con una finalidad formativa centrada en mejorar esos aprendizajes.

Paralelamente, debido a los procesos de globalización que influyen también en el ámbito educativo, según Escamilla González (2016), teniendo en cuenta la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, se propone la potenciación del aprendizaje por competencias, propiciando una renovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la práctica docente a través de nuevos enfoques y planteamientos metodológicos innovadores.

En base al argumentario anterior, Villardón (2006) afirma que, la evaluación “para el desarrollo de las competencias” permite aprovechar al máximo la potencialidad de esta. Por esta razón, destaca que la evaluación puede ser utilizada tanto para evaluar el desarrollo de competencias como para favorecer el desarrollo de estas a través de procesos reflexivos, participativos y colaborativos.

Por otro lado, con respecto a la evaluación de la enseñanza docente, Hernández y López (2004) proponen tres fases para su adecuada evaluación, siendo estas: la fase pre-interactiva, fase interactiva y la postactiva o post-interactiva. La fase pre-interactiva se refiere a la evaluación de las decisiones docentes antes de su intervención en el aula (elaboración/programación curricular). Por otro lado, la fase interactiva hace referencia a la evaluación de la tarea de enseñar en el contexto real de práctica, constituyendo la propia intervención del docente en el aula. Finalmente, la fase post-activa o post-interactiva va a consistir en el momento en el que el docente verifica el desarrollo del currículo que ha elaborado y puesto en práctica a través de la reflexión sobre su acción a lo largo del proceso.

Para finalizar con el interrogante de *qué* evaluar, es necesario explicar el concepto de metaevaluación, el cual, según Stufflebeam y Shinkfield (1987, citado en Rincón 2019), consiste en asegurar la calidad del proceso de evaluación, siendo una guía que va a permitir su mejora y perfeccionamiento con tal de ser críticos ante la evaluación llevada a cabo y tomar las decisiones oportunas para realizar ajustes durante su desarrollo y al final de su aplicación.

El siguiente interrogante hace referencia a las funciones que puede adoptar la evaluación en el aula. En este sentido, existen dos funciones que la evaluación puede desempeñar en el aula: la sumativa y la formativa (Casanova, 1995). La función sumativa pretende valorar el proceso que se da por finalizado a través de acciones concretas y valorables, con el fin último de determinar el valor del proceso en cuestión. Sin embargo, la función formativa pretende obtener información contextualizada que permita tomar decisiones adecuadas en un momento concreto, con el fin de determinar el valor del proceso en cuestión.

A pesar de estar de acuerdo con la autora mencionada, bajo mi punto de vista, la evaluación puede desempeñar más funciones a parte de estas dos. En este sentido, autores como Velázquez y Hernández (2004), afirman que la evaluación puede desempeñar también una finalidad de diagnóstico centrada en conocer el punto de partida del alumnado, sus necesidades, intereses, características y motivaciones. Y a su vez, a parte de estas funciones, la evaluación puede desempeñar otras como son: reguladora del proceso, de creación de ambiente escolar, orientadora, de ponderación del currículo y socialización profesional (Velázquez y Hernández, 2004).

En base al argumentario anterior y teniendo en cuenta las funciones descritas en los párrafos anteriores, debería existir una evaluación inicial al comenzar el proceso, con una finalidad formativa y diagnóstica, una evaluación continua con una finalidad formativa y una evaluación al final con una finalidad formativa y sumativa. Tras todo lo leído y estudiado durante los años del Grado y del Máster, considero que la evaluación debería desempeñar una finalidad formativa en todos sus momentos, mejorándose así los aprendizajes del alumnado, la enseñanza docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

Por otro lado y dando respuesta al interrogante de qué criterios ha de seguir la evaluación, Casanova (1995) afirma que se puede diferenciar una evaluación con un criterio normativo o criterial. La evaluación normativa tiende a la comparación del alumnado en función del grupo clase al que pertenece. Por otro lado, la evaluación criterial intenta corregir el fallo de la anterior fijando criterios externos que permiten evaluar al alumnado de forma individualizada sin la necesidad de compararlo y valorarlo en función del nivel general del grupo.

Por último, el interrogante que se refiere a quién participa en la evaluación es uno de los que más preocupa a los docentes, es decir, la evaluación en función del agente que la utiliza y participa. En base a esto, se pueden diferenciar diferentes procesos dentro de la evaluación. En primer lugar, la autoevaluación es entendida como el proceso que una persona realiza sobre sí misma o sobre el proceso que lleva a cabo y se encuentra presente en la vida humana desde nuestros inicios, pudiendo ser realizada en este caso tanto por el alumnado como por el profesorado (López-Pastor, González Pascual y Barba Martín, 2005; Obaya y Ponce, 2010).

Paralelamente, la coevaluación es definida por Casanova (1995) como aquel proceso basado en la evaluación mutua o conjunta, siendo una evaluación entre iguales que va a permitir tanto al alumnado como al profesorado valorarse entre sí, pudiendo evaluarse los estudiantes entre ellos y los docentes con la ayuda de otros compañeros y compañeras de Departamento. Por otro lado, la heteroevaluación es el proceso más aplicado, ya que consiste en la evaluación que una persona lleva a cabo sobre otra, pudiendo ser en este caso la heteroevaluación docente-discente, pero también discente-docente (Casanova, 1995).

Los procesos descritos anteriormente van a perseguir como fin último la participación de todos los agentes que se integran dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, el docente va a recoger información contextualizada desde diferentes fuentes y obtiene una triangulación de datos que le otorga credibilidad a los datos recogidos, permitiéndonos hacer juicios de valor contextualizados y tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Del Villar, 1994).

Por último y finalizando con los interrogantes de la evaluación, el cómo se lleva a cabo esta hace referencia a los procedimientos e instrumentos que van a ser utilizados durante el proceso para obtener información (López-Rodríguez, 2013). En esta línea, existen gran variedad de procedimientos e instrumentos de evaluación dependiendo de lo que queramos evaluar y cuándo lo hagamos.

No obstante, a pesar de tener claras las respuestas a los principales interrogantes que se integran dentro de la evaluación, autores destacados en nuestro país dentro de esta línea de investigación como Pérez-Pueyo y López-Pastor (2017), afirman que existe una gran confusión con respecto a toda la terminología vinculada a los procesos o sistemas de evaluación formativa y compartida. Debido a ello, aún nos encontramos con una problemática al respecto y seguimos asociando la calificación con la evaluación. Esto tiene severas consecuencias en el aula tanto desde el punto de vista pedagógico como de la utilización formativa de la evaluación. En este sentido, no todo lo evaluable tiene por qué ser calificable y deberíamos evaluar bastante más de lo que calificamos, aspecto que realmente no se cumple en las aulas (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019).

De este modo, López-Pastor (2017), define la evaluación formativa como aquella cuyo fin último es el de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se integra, siendo una parte integral con la cual, a través de procesos de reflexión y hacer consciente al alumnado de cómo y qué aprende, logra mejorar el aprendizaje del alumnado, mejorar el proceso de enseñanza docente y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019; López-Pastor, 2017).

El párrafo anterior indica que la evaluación formativa es diferente a los sistemas de evaluación tradicionales basados en el paradigma experimental, el objetivismo, la cuantificación, el fraccionamiento del alumnado y el uso de esta como elemento de poder, midiéndose lo que se es en lugar de lo que se aprende. Además, este tipo de sistemas de evaluación tradicionales obvian las fases más complejas del gesto motor al no tenerse en cuenta la percepción y la toma de decisión, valorándose sólo la ejecución técnica (López-Pastor et al., 2006).

Por lo tanto, se pueden identificar dos modelos que se contraponen dentro del ámbito de la evaluación. Por un lado, los sistemas que se aproximan a los modelos tradicionales/sumativos y por otro lado aquellos sistemas de evaluación que se aproximan a la evaluación formativa/compartida y para el aprendizaje (Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi, 2019).

Para concluir con este subapartado, considero oportuno incluir algunas investigaciones que apoyan con sus resultados los beneficios de aplicar este tipo de sistemas de evaluación en el aula. En este sentido, Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019) afirman que este tipo de sistemas de evaluación permiten al alumnado ser más consciente de lo que aprende, fomentan la resolución de problemas, mejoran la participación de los agentes implicados, aumentan la cantidad de fuentes de retroalimentación y por último, sirven para mejorar nuestra labor profesional.

No obstante, para que estos beneficios se consigan, según Pérez, Hortigüela, Gutiérrez y Hernando (2019), es necesario programar correctamente un proceso de evaluación formativa a través de un diseño, selección y presentación adecuada de su finalidad e instrumentos a utilizar. Además, Méndez (2009) afirma que la evaluación formativa no es aplicada por la mayoría de los docentes investigados en su estudio, decantándose por el uso de evaluaciones sumativas, periódicas y centradas en la calificación final.

Por esta razón existen bastantes investigaciones en torno a este campo de estudio que intentan demostrar los beneficios de la evaluación formativa, como es el caso de López Pastor y cols (2007) y de López-Pastor, Barba, Monjas, Manrique y González-Pascual (2008), quienes destacan su indudable valor formativo, la mejora de los aprendizajes del alumnado y de la enseñanza docente, pero además, su deber de ser aplicada teniendo en cuenta la legislación educativa actual.

En esta línea, Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi (2019), en su estudio multicaso con cuatro docentes, afirman que existen mejoras significativas en el clima del aula, en la toma de conciencia del alumnado sobre sus aprendizajes y en la participación de estos durante el proceso, mejorándose los procesos de aprendizaje del alumnado y los procesos de enseñanza por parte del docente.

Paralelamente, Mehmood, Hussain, Khalid y Azam (2012), tras llevar a cabo una investigación con dos grupos que partían del mismo nivel, el grupo experimental consiguió notables mejoras en su rendimiento académico a diferencia del grupo control, el cual fue evaluado con un sistema de evaluación tradicional. En esta línea, Ozan y Kincal (2018), demuestran que los sistemas de evaluación formativa mejoran los aprendizajes del alumnado y su comportamiento, repercutiendo en su rendimiento académico final de forma positiva.

Por otra parte, Hortigüela y Pérez Pueyo (2016) afirman que la evaluación formativa favorece la implicación del alumnado durante el proceso, la calidad de las tareas, los aprendizajes adquiridos, la colaboración, la implicación, el interés y las responsabilidades del alumnado, valorándose de forma positiva el *feedback* obtenido. Esto es respaldado por López-Pastor, González Pascual y Barba Martín (2005) y Hamodi, Moreno-Murcia y Barba (2018), quienes afirman que se consiguen mejores aprendizajes cuando el alumnado es capaz de tomar conciencia sobre estos y sobre lo que tienen que aprender, ayudándole a centrar el foco atencional y a ser consciente durante todo el proceso de su evolución. A su vez, esto va a repercutir sobre el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y la adquisición de unas responsabilidades.

Seguidamente, López-Pastor (2011), confirma que al aplicar este tipo de sistemas, se aumenta la implicación y participación del alumnado, la adquisición de competencias relacionadas con la autonomía y responsabilidad y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, repercutiendo en el éxito escolar. Con respecto a las principales dificultades encontradas, se destacan las resistencias iniciales del alumnado y el profesorado además de suponer una mayor carga de trabajo para ambos agentes. De igual modo, las resistencias del alumnado y el profesorado ante la novedad de este tipo de sistemas, la organización y el tiempo que se necesita para su adecuado desarrollo, son las principales desventajas que otros autores señalan López-Pastor, Barba, Monjas, Manrique y González-Pascual (2008).

En definitiva, basándonos en las investigaciones y la bibliografía anteriormente mencionada, la aplicación de sistemas de evaluación formativa en el aula tiene infinidad de beneficios relacionados con la mejora de la implicación del alumnado, la mejora en los aprendizajes de estos, el perfeccionamiento de la labor docente, el desarrollo de competencias en el alumnado, la asunción de responsabilidades y en definitiva, la mejora en el proceso de enseñanza-

aprendizaje en su conjunto. Por tanto, podemos concluir afirmando que la evaluación formativa es una herramienta con un indudable potencial pedagógico que es necesario desarrollar en las aulas para mejorar el aprendizaje del alumnado y nuestra labor como docentes.

3.2 Marco teórico competencia para aprender a aprender

En primer lugar, el constructo aprender a aprender tuvo su presencia en la literatura científica en la década de los ochenta integrándose en la psicología cognitiva y el aprendizaje estratégico, así como en la literatura sobre el aprendizaje autorregulado y la teoría sociocognitiva. Sin embargo, no fue hasta los pronunciamientos de la Comisión Europea, cuando realmente se empezó a hablar de la competencia para aprender a aprender (Gargallo-López, Suárez-Rodríguez, Pérez-Pérez, Almerich Cerveró y García-García, 2021).

En esta línea, y enlazando el marco teórico sobre la competencia para aprender a aprender con el anterior, según Escamilla González (2016), teniendo en cuenta la Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, se propone la potenciación del aprendizaje por competencias, integradas en elementos curriculares con tal de propiciar una renovación de los procesos de enseñanza aprendizaje y la práctica docente, a través de nuevos enfoques en el aprendizaje y en la evaluación que han de suponer en los planteamientos metodológicos y en las tareas a resolver por el alumnado.

Por lo tanto, se puede observar una influencia por parte de los organismos supranacionales (*soft power*) que afectan a las políticas educativas nacionales de los países miembros, como es en este caso, la configuración de las competencias básicas dentro del currículo educativo. Esto se debe a que son muchos los organismos internacionales los que recomiendan su puesta en práctica como herramienta evaluativa que permite constatar los aprendizajes adquiridos, encontrándose entre otros: el Informe Delors (1996), el Informe PISA (OCDE, 2006) (OCDE, 2009), o las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo en materia de convergencia educativa (Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Fernández-Río, 2017).

Una vez contextualizado al lector dentro del punto clave sobre el que gira el sistema educativo actual (desarrollo de competencias), considero necesario establecer una definición de este constructo. No obstante, según Jornet Meliá, García-Bellido y González-Such (2012), uno de los mayores problemas que encontramos actualmente a la hora de desarrollar y evaluar las competencias es su complejidad a la hora de definir las y concretarlas.

Así, el término competencia es definido, según Jornet Meliá, García-Bellido y González-Such (2012), basándose en Leyva y Jornet (2006), como aquel conjunto de habilidades, procedimientos, conocimientos, técnicas y actitudes que la persona posee y que son fundamentales para la realización de las tareas de forma eficaz que se demandan en un determinado proceso, la resolución de problemas que se produce de forma autónoma, libre o creativa y la colaboración en la organización del trabajo y con el entorno.

En este sentido, una vez concretada la definición de competencia, resulta interesante aproximarse hacia una definición operativa de lo que comprende realmente la competencia para aprender a aprender. Sin embargo, esta competencia ha sido definida y abordada desde diferentes puntos de vista, perspectivas y autores, siendo necesario, más que enfatizar en la controversia de las diferentes propuestas, en aquellos puntos comunes que se integran en las aproximaciones teóricas (Jornet Meliá, García-Bellido y González-Such, 2012). En este sentido, existen algunas características comunes dentro de la diversidad de propuestas teóricas:

facilita la adquisición de nuevos aprendizajes, es un eje que abre la posibilidad de aprender a lo largo de la vida, todas las materias deberían contribuir en su tratamiento y desarrollo, presenta un carácter evolutivo y es multidimensional.

En base a esto, la definición que aportan Jornet Meliá, García-Bellido y González-Such (2012) de la competencia para aprender a aprender está centrada en el caso de los adultos debido a que hay que tener en cuenta su carácter evolutivo. Por esta razón, la definen como aquel proceso que implica interactuar con el medio (educativo y social) y que supone poner en marcha diversos procesos cognitivos y estratégicos que nos permitan acceder a los recursos necesarios para desempeñar de forma adecuada nuestra tarea y comprender la información que se presenta. No obstante, también supone poner en marcha procesos no cognitivos que nos van a permitir mejorar y actualizar aquella información o conocimientos que ya tenemos, siendo estos el desarrollo de una actitud abierta y flexible ante los nuevos conocimientos que están por acontecer y una motivación intrínseca hacia la tarea.

Por otro lado, según Gargallo-López, Suárez-Rodríguez, Pérez-Pérez, Almerich Cerveró y García-García (2021), mencionan que la adquisición de esta competencia es fundamental para adaptarse a los cambios de la sociedad del conocimiento, así como el propio desarrollo personal y social. Por ello, mencionan que la competencia para aprender a aprender se trata de una metacompetencia que puede dividirse en tres dimensiones: comprensión de lenguajes científicos, utilización y conocimiento de recursos para la mejora profesional, así como actitudes que favorecen ese desarrollo profesional y contribuyen a su mejora.

Asimismo, Muñoz-San Roque, Martín-Alonso y Urosa-Sanz (2016), abordan la competencia para aprender a aprender desde la perspectiva de la autorregulación, y aunque el desarrollo de su propuesta se centre en el ámbito universitario, se asemeja en gran medida a lo que propone la legislación educativa actual con respecto al desarrollo de la competencia para aprender a aprender en las etapas de Secundaria y Bachillerato.

En este sentido, la definición de aprendizaje autorregulado es compartida por la mayoría de los investigadores al utilizar aquella que aportó Zimmerman (2000), autor referente en este campo de estudio que lo define como el proceso de autogeneración de acciones, sentimientos, pensamientos, que planificados y adaptados cíclicamente, permiten conseguir unos determinados objetivos personales.

En este sentido, el aprendizaje autorregulado tiene tres características generales: la respuesta basada en un autocontrol, los procesos motivacionales de la persona y las estrategias de aprendizajes basadas en un uso autorregulado (Zimmerman, 1990).

En base al argumentario anterior y si nos detenemos a analizar esta definición, se pueden extraer similares características entre esta y la competencia para aprender a aprender según el tratamiento que esta recibe dentro de la legislación educativa actual.

De este modo, dentro de nuestro campo de intervención y en función de lo que se recoge en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, se entiende por competencia como un saber hacer que es aplicable a una gran variedad de contextos, ya sea a nivel social, académico o profesional, siendo requisito indispensable que se comprenda el conocimiento integrado en las competencias y su vinculación con las habilidades prácticas o destrezas en las que se integran.

En esta Orden, la competencia para aprender a aprender se diferencia de las otras al ser fundamental para que se produzca un aprendizaje permanente y autónomo a lo largo de la vida

en diferentes contextos. De este modo, está caracterizada por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Por lo tanto, está integrada por aspectos como: la capacidad de motivarse por aprender, el conocimiento y el control del alumnado sobre los propios procesos de aprendizaje (gestión de tiempos, comportamiento, demandas y actividades), la capacidad de reflexionar y tomar conciencia sobre los propios procesos, el conocimiento del alumnado sobre su propio aprendizaje (qué sabe el alumnado, qué desconoce, en qué tiene que mejorar), estrategias de autorregulación, de planificación, supervisión y evaluación del proceso y resultado y en definitiva, por un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.

Finalmente, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.), esta competencia puede dividirse en un saber, un saber hacer y un saber ser, siendo categorizada de forma esquemática en un saber, un saber hacer, y un saber ser, incluyéndose las conductas concretas que ha de desarrollar el alumnado para lograr su consecución, siendo estas:

Saber: con relación al cómo se aprende, lo que uno sabe y desconoce, así como las diferentes estrategias para afrontar las tareas.

Saber hacer: con relación a las estrategias de planificación de resolución de una tarea, de supervisión de las propias acciones, de evaluación del resultado y del proceso llevado a cabo.

Saber ser: con relación a la capacidad de motivarse e interesarse para aprender, tener curiosidad y necesidad hacia el aprendizaje, sentirse protagonista de su propio proceso y de sus resultados adquiridos, mejorando así su percepción y confianza sobre sí mismo.

Para finalizar este subapartado y como bien mencionan Pérez-Pueyo, Vicente-Pedraz y Hortigüela (2019), aún nos encontramos en el desarrollo de un aprendizaje centrado en criterios, estándares y objetivos, estando todavía bastante alejados de los procesos de aprendizajes basados en el desarrollo competencial del alumnado. Por esta razón, este TFM trata de responder a la debilidad de la evaluación en el aula y al mismo tiempo, intenta mejorar la percepción del alumnado con respecto a su nivel de esta competencia básica tan importante según la legislación educativa actual: la competencia para aprender a aprender.

3.3 Antecedentes de la investigación

En este apartado, aparecen seis antecedentes que dan sentido y justifican la razón de llevar a cabo este proyecto de investigación. Se han seleccionado 5 artículos científicos entre 2017 y 2021 y una revisión bibliográfica que abordan la evaluación formativa en el aula y los efectos que esta tiene sobre los aprendizajes del alumnado, el proceso de enseñanza docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Debido al límite de extensión de palabras, he optado por incluir estos antecedentes que dan sentido a la propuesta en anexos, tanto de forma descriptiva en su plenitud como en forma de tabla en la que estos aparecen resumidos (ver anexo 6).

3.4 Estado de la cuestión y relación con el proyecto presentado

Los antecedentes anteriormente descritos han sido seleccionados debido a que muestran gran relación al objeto de estudio que pretende verse mejorado en este TFM a través de la evaluación formativa: la competencia para aprender a aprender. De este modo, en todos los antecedentes se han planteado sistemas de evaluación formativa en las aulas y se han obtenido mejoras en los aprendizajes del alumnado con relación a las conductas que se ven imbuidas en la competencia para aprender a aprender.

En líneas generales, teniendo en cuenta aspectos comentados en el marco teórico y lo que muestran estos antecedentes, la evaluación formativa es una herramienta pedagógica que tiene sentido integrar en los procesos de enseñanza-aprendizaje debido a numerosos factores.

En primer lugar, teniendo en cuenta al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, los docentes deberían plantear este tipo de sistemas de evaluación en las aulas, siendo el referente para comprobar el grado de adquisición de las competencias y el logro de los objetivos generales de etapa, haciéndose hincapié sobre que esta sea continua, formativa e integradora.

Sin embargo, también existen numerosos beneficios cuando estos sistemas se plantean en las aulas. Así, desde el punto de vista del profesorado, se consigue mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, presentan un carácter continuo, favorecen la aportación de *feedback* al alumnado sobre el estado de su aprendizaje y cómo mejorarlos, aumentan la participación de este permitiéndoles reflexionar sobre su estado inicial y evolución, favorecen una mayor autonomía de trabajo y una autorregulación del aprendizaje, siendo la evaluación más lógica y coherente para integrarse junto con metodologías activas.

Por otro lado, con relación al impacto de la evaluación formativa sobre el alumnado, esta puede generar una mayor predisposición por aprender y mejorar los niveles de aprendizaje, valorándose este último como una actividad más placentera y merecedora de esfuerzo. También el alumnado valora en mayor medida su propio progreso debido a que son conscientes de sus actos por su participación directa,

De igual modo, la percepción del alumnado tras recibir la aplicación de sistemas de evaluación formativa en el aula es positiva, afirmando haber utilizado estrategias cognitivas y una autorregulación de su comportamiento y aprendizaje durante el proceso. Creen que mejoran la comprensión sobre los aprendizajes y que les permite establecerse metas y obtener información sobre su propio progreso.

Asimismo, el alumnado se percibe como agente más autónomo durante el proceso, con una percepción de su autoeficacia incrementada, mayor confianza, e incluso, influyendo también en sus creencias motivacionales. Por otro lado, durante las sesiones, se observa que el alumnado

comienza a trabajar antes y es capaz de elegir de forma más oportuna estrategias útiles para conseguir el aprendizaje.

En definitiva, se puede considerar a la evaluación formativa con una herramienta pedagógica con gran potencial para mejorar el grado de aprendizajes del alumnado, conseguir que este desarrolle conductas que se ven imbuidas dentro de las competencias básicas que aparecen en la legislación educativa actual, mejorar su toma de decisiones, regular su propio aprendizaje, aumentar su rendimiento académico, y a su vez, ayudar al docente a reflexionar sobre la calidad de su acción educativa (proceso de enseñanza), mejorándose como resultado el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

Por otro lado, con relación a las líneas de investigación abiertas, los antecedentes anteriores mencionan la necesidad de aplicar estos estudios en otros contextos, aumentándose el tiempo de la intervención que se propone en el proyecto de investigación (Herrero-González, López-Pastor y Manrique-Arribas, 2020; Ozan y Kincal, 2018), aumentar la muestra de estudiantes o incluso el número de profesores encargados de llevar a cabo los sistemas de evaluación formativa (Granberg, Palm y Palmberg, 2021).

Sin embargo, tras haber indagado entre una gran variedad de bases de datos y revistas tanto inglesas como españolas, no he podido encontrar ninguna investigación que, desde la materia Educación Física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y a través de la utilización de sistemas de evaluación formativa, se intente mejorar la percepción del alumnado con relación a su nivel de competencia para aprender a aprender.

Por lo tanto, consideré oportuno centrarme en esta línea de investigación abierta, ya que a pesar de haberse estudiado alguno de los beneficios que la evaluación formativa puede producir en ciertas conductas integradas dentro de la competencia para aprender a aprender, en ninguna de ellas se ha tratado el desarrollo explícito de esta, pudiendo ser de relevancia este proyecto de investigación dentro del marco europeo educativo actual en el que nos encontramos, basado principalmente en el desarrollo competencial del alumnado en las aulas.

4. Propuesta para la mejora de la debilidad: programa de evaluación formativa

La propuesta de innovación que se presenta en este apartado se elabora con la intención clara de mejorar el sistema de evaluación tradicional que se lleva a cabo en mi centro educativo y a la vez, intentar mejorar la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender. En este sentido y en base al marco teórico generado, se puede afirmar la necesidad de implementar sistemas de evaluación formativa en el aula y conseguir favorecer así el desarrollo de esta competencia en los estudiantes.

De este modo, la evaluación ha de ser concebida por el profesorado como una herramienta pedagógica que está al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, con el fin último de extraer el máximo potencial de este recurso pedagógico, es necesario dejar a un lado los sistemas de evaluación tradicionales basados en la medición del alumnado mediante test o pruebas de habilidades que reflejan una puntuación numérica en base a un baremo. El principal fracaso desde el punto de vista pedagógico y educativo de estos sistemas de evaluación es que suelen medir lo que el alumnado “es”, en lugar de lo que “aprende”.

En base al argumentario anterior, es necesario evolucionar hacia sistemas de evaluación formativa que permitan la participación de la totalidad de los agentes que se encuentran integrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo, a través de los sistemas de evaluación formativa, se incentiva la participación a través de autoevaluaciones,

coevaluaciones o heteroevaluaciones docentes-discentes o discentes-docentes o incluso coevaluaciones amigas entre docentes.

En definitiva, este tipo de sistemas permiten extraer información mediante una triangulación de datos que se produce a través de la participación de varios agentes en el proceso y el uso de diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación. Como resultado, este tipo de sistemas nos permiten obtener información relevante, realizar juicios críticos coherentes sobre la información recopilada y tomar decisiones oportunas, repercutiendo positivamente en el proceso que se va a llevar a cabo.

Por otro lado y en base a lo referido en el marco teórico, la competencia para aprender a aprender es una competencia que el alumnado debe desarrollar y que es necesaria para dar respuesta a las necesidades educativas relacionadas con la formación de personas competentes y autónomas dentro del panorama educativo europeo y nacional.

Esto es debido a que el alumnado que posee esta competencia es capaz de establecerse metas al inicio del proceso, seleccionar estrategias de aprendizaje adecuadas, controlar su pensamiento, su conducta y sus emociones, ajustar y modificar cualquier aspecto con tal de conseguir su propósito inicial, dando lugar a una mejora significativa en sus aprendizajes.

Este tipo de competencia se encuentra imbuida por un saber con relación al cómo se aprende, lo que uno sabe y desconoce, así como las diferentes estrategias para afrontar las tareas. Un saber hacer, con relación a las estrategias de planificación, de supervisión de las propias acciones, de evaluación del resultado y del proceso llevado a cabo y finalmente, un saber ser con relación a la capacidad de motivarse e interesarse por el aprendizaje, sentirse protagonista de su propio proceso y sus resultados, mejorándose la percepción y la confianza del alumnado.

Al analizar los factores por los que se ve integrada esta competencia, se puede comprobar como los sistemas de evaluación formativa podrían favorecer a su desarrollo. De este modo, puede favorecer a que el alumnado conozca su nivel inicial y a que se establezca metas de aprendizaje al inicio del proceso. Seguidamente, durante el proceso, puede plantear procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación con los que el alumnado obtenga una retroalimentación sobre sus aprendizajes a través de diversas fuentes, lo cual puede influir directamente en su autocontrol. Así, el alumnado, con la información que obtiene durante el proceso, puede tomar decisiones y reorientar su comportamiento, su cognición o su emoción. Finalmente, estos sistemas pueden favorecer a que el alumnado reflexione al final del proceso, permitiendo que sea consciente de lo que ha aprendido, cómo lo ha aprendido y en qué podría mejorar, siendo una evaluación que no se encuentra directamente relacionada con los procesos de calificación tradicionales, por lo que el alumnado puede sentirse protagonista e interesarse más por aprender que en conseguir una nota.

Con relación a todo lo mencionado, se plantea como innovación para este centro educativo un programa de evaluación formativa con unas líneas básicas de actuación que el departamento de Educación Física podría seguir para conseguir extraer el máximo potencial de esta herramienta pedagógica, intentado mejorar a su vez la autopercepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender.

4.1 Puntos clave del programa de evaluación formativa

El programa de evaluación formativa se articula en torno a una serie de puntos clave que pueden ser integrados en cualquier unidad didáctica o proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolle en esta materia, con el fin último de intentar desarrollar las conductas que se ven imbuidas dentro de la competencia para aprender a aprender en el alumnado, intentando al mismo tiempo mejorar los procesos de enseñanza docente, los aprendizajes del alumnado, y el

proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. De este modo, los pautas que forman el programa son los siguientes:

1- El docente debe utilizar la evaluación durante todo el programa como una herramienta pedagógica al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, evitando asociar la evaluación a la calificación, aspecto que se está produciendo normalmente en la materia de Educación Física en este centro educativo.

2- El programa de evaluación formativa, dentro de cada unidad didáctica, va a evaluar los siguientes aspectos: la evaluación de la enseñanza docente, la evaluación del grado de aprendizajes, del grado de competencias y para el desarrollo de competencias del alumnado, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación del propio sistema (metaevaluación), finalizando con la calificación que se lleva a cabo al finalizar cada uno de los tres procesos de enseñanza-aprendizaje.

3- Dentro de cada Unidad Didáctica, el programa de evaluación formativa debe proponer diferentes procesos que favorezcan la participación de sus agentes, como son: autoevaluaciones del docente y del alumnado, coevaluaciones entre el alumnado, coevaluaciones amigas, heteroevaluaciones docentes-discentes y discentes-docentes. La información se va a obtener principalmente a través de la técnica observacional y se va a seguir una evaluación criterial, al tratarse al alumnado de forma individualizada y no tratar de compararlo con sus iguales.

4- Al inicio de las unidades didácticas, se llevará a cabo una evaluación inicial, con una finalidad diagnóstico y formativa, tratando de conocer las motivaciones, intereses, conocimientos y experiencias previas del alumnado en torno al contenido que se va a desarrollar en el aula. En esta primera sesión, se le ha de presentar al alumnado los objetivos didácticos, en qué va a consistir este proceso de enseñanza-aprendizaje, y se le entregará un instrumento de evaluación que recoge los indicadores que el alumnado ha de aprender durante este proceso y sobre los que se les va a evaluar (rúbrica de autoevaluación). En esta primera sesión, el alumnado deberá situarse en su rúbrica desde un primer momento, haciendo consciente a este del punto en el que se encuentra, permitiéndole que se establezca una serie de metas y al mismo tiempo, desarrollar su motivación por progresar en cada uno de los indicadores que ha de aprender y adquirir. De esta forma, se estarían desarrollando las conductas imbuidas en el saber de la competencia para aprender a aprender.

5- Durante el desarrollo de las unidades didácticas, se llevará a cabo una evaluación continua con una finalidad formativa, tratando de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está desarrollando. Para ello, el docente y el alumnado harán uso de diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación que permitirán mejorar los aprendizajes del alumnado, la enseñanza que lleva a cabo el docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Estos procedimientos e instrumentos van a recoger información sobre los tres ámbitos del alumnado (cognitivo, motor y afectivo) y del proceso de enseñanza docente, de tal forma que permitan tanto al docente como al alumnado, analizar la información que van obteniendo durante el proceso, emitir juicios de valor de esa información y tomar decisiones adecuadas que le permitan modificar (o continuar en caso de que ser correcta) la acción que se está realizando. A su vez, justo en la mitad de cada unidad didáctica, el alumnado deberá situarse de nuevo en la rúbrica de autoevaluación, permitiéndole reflexionar sobre su posible evolución durante la Unidad Didáctica, tomar decisiones al respecto, la posibilidad de modificar algunos aspectos para conseguir sus metas de aprendizaje y mejorar su motivación. De esta forma, se estarían

desarrollando las conductas imbuidas en el saber hacer y el saber ser de la competencia para aprender a aprender.

6- En la última sesión de las unidades didácticas, se realizará una evaluación final con una finalidad formativa y sumativa, dando por concluido el proceso de enseñanza-aprendizaje y haciendo reflexionar al alumnado sobre lo que ha mejorado con respecto a su punto de partida, cómo lo ha conseguido y en qué aspectos podría seguir evolucionando. Para ello, el alumnado deberá justificar al resto la evolución que ha ido adquiriendo a lo largo del proceso teniendo en cuenta la rúbrica de autoevaluación. Paralelamente, el alumnado se entrevistará con el docente para realizar este mismo proceso y entre los dos, llegar a un acuerdo con respecto a la calificación. De esta forma, se estarían desarrollando las conductas imbuidas en el saber hacer y el saber ser de la competencia para aprender a aprender.

7- El programa de evaluación ha de favorecer el desarrollo de diferentes competencias en el alumnado. En este sentido, el programa debe favorecer (además de la competencia para aprender a aprender) el desarrollo de la competencia digital que implica el uso creativo, crítico y seguro de las *TICs* por parte del alumnado, a través de instrumentos de evaluación que se han de proponer durante las unidades didácticas como el portafolio del alumnado a través de la plataforma *WIX* o *Google Drive*. De igual modo, el planteamiento del procedimiento asambleas grupales durante las sesiones, las coevaluaciones entre iguales y el trabajo en grupo, van a perseguir el desarrollo de la tolerancia, la igualdad y el respeto entre los miembros de la clase, favoreciéndose así el desarrollo de la competencia social y cívica. Finalmente, la estructura del programa de evaluación formativa va a perseguir el desarrollo de la competencia sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, debido a que el alumnado va a tener que adquirir conciencia de la situación a resolver, saber elegir, planificar y gestionar sus conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes, con el fin de alcanzar sus metas de aprendizaje.

8- No obstante, el programa de evaluación formativa debe desarrollar como propósito indispensable las tres subcategorías que se ven imbuidas dentro de la competencia para aprender a aprender. En primer lugar, con respecto a la subcategoría del saber, el programa ha de favorecer que el alumnado se establezca sus propias metas al inicio del proceso, ya que deberá conocer lo que tiene que aprender y sobre lo que se le va a evaluar. De igual modo, al tener que situarse en la rúbrica de autoevaluación con respecto a cada uno de los indicadores que tiene que aprender desde la primera sesión, será consciente de sus conocimientos previos, adaptando su modo de trabajar a las exigencias que requieren este nuevo enfoque evaluativo y por consiguiente, del proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente, durante el proceso, se debe promover la reflexión del alumnado con respecto a su progresión, promoviendo que este sea consciente de cómo va evolucionando e integre los nuevos aprendizajes con los que ya sabía.

Asimismo, con relación a la subcategoría saber hacer, la retroalimentación constante que se va a producir en este programa de evaluación formativa durante todo el proceso, el alumnado va a poder detectar con facilidad aquello que le impide alcanzar los resultados de aprendizaje que desea, intentando no volver a cometer errores y solicitando ayuda al docente o a sus compañeros/as cuando no sea capaz de seguir progresando.

Finalmente, con respecto a la subcategoría saber ser, al separar con este programa de evaluación formativa el proceso de calificación del proceso de evaluación, se va a intentar conseguir que el alumnado esté más motivado por aprender y mejorar sus aprendizajes que en sacar una nota determinada. Al no utilizarse a la evaluación exclusivamente con una finalidad sumativa, el alumnado va a ir conociendo su progresión e implicación durante el proceso de enseñanza-

aprendizaje, lo que le va a permitir sentirse protagonista de los resultados que consiga y mejorar su motivación por aprender durante el proceso.

9- El programa de evaluación formativa va a ser evaluado durante todo el proceso, modificándose aquellos aspectos que sean necesarios para sacar el máximo potencial de este en función del contexto de cada clase. Esta evaluación se va a llevar a cabo antes de comenzar con la intervención del programa, durante el desarrollo de este y al finalizarse.

10- Los principales procedimientos e instrumentos de evaluación que han de utilizarse a lo largo del programa y con una finalidad concreta son los siguientes:

Asambleas grupales: con este procedimiento se obtendrá información del ámbito cognitivo (saber y saber hacer) y afectivo del alumnado, así como del proceso enseñanza docente. En estos participaran tanto el docente como el alumnado, utilizándose a lo largo de las unidades didácticas en cada una de las sesiones. La finalidad de este procedimiento es obtener información y evidencias tanto del aprendizaje del alumnado, las posibles dificultades que estos encuentran durante el proceso, además de la enseñanza docente.

Rúbrica de autoevaluación del alumnado (Competencia para aprender a aprender y sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor): uno de los instrumentos fundamentales del programa que va a permitir recoger información de todos los ámbitos del alumnado. Este instrumento es utilizado por los estudiantes, tanto en la evaluación inicial, a mitad de cada una de las Unidades Didácticas y en la última sesión de cada uno de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se plantean. La finalidad de este instrumento es hacer partícipe al alumnado del sistema evaluación planteado, favoreciendo su reflexión y consiguiendo que este sea consciente de su punto de partida, su evolución durante la unidad didáctica, los aprendizajes que ha adquirido a lo largo de esta y en qué aspectos debería mejorar.

Portafolio del alumnado en la plataforma Wix/Google Drive (Competencia digital y competencia para aprender a aprender): este instrumento pretende recoger información de los ámbitos cognitivo y afectivo del alumnado, así como del proceso de enseñanza docente llevado a cabo. Este instrumento va a ser elaborado utilizando las *TICs* por el alumnado, y será necesario que lo complete después de cada una de las sesiones. La finalidad de este instrumento es hacer reflexionar al alumnado sobre sus aprendizajes en cada una de las sesiones y consolidarlos, permitiendo también que el alumnado aporte su visión sobre el proceso de enseñanza docente que se está llevando a cabo.

Hojas de observación (Competencia social y cívica y competencia para aprender a aprender): este instrumento trata de recoger información sobre el ámbito motor y afectivo del alumnado y se utilizará en al menos dos sesiones dentro de cada unidad didáctica. El instrumento será utilizado por el alumnado y tratará de desarrollar en estos la capacidad de coevaluarse, el aprendizaje autónomo y la educación en valores y actitudes vinculadas al trabajo en equipo.

Cuestionario Kahoot (competencia digital): este instrumento trata de recoger información sobre el ámbito cognitivo del alumnado, siendo completado por este, y que ha de utilizarse dos veces durante cada unidad didáctica. De esta forma, el docente podrá conocer el punto de partida del grupo con relación a su ámbito cognitivo y al final del proceso si han conseguido los aprendizajes en su plenitud. De igual modo, el alumnado podrá reflexionar sobre cómo van

evolucionando sus aprendizajes desde el punto de vista del ámbito cognitivo a lo largo del proceso planteado.

Conjunto de instrumentos para evaluar el proceso de enseñanza docente: hoja de registro para evaluar la fase pre-interactiva de la enseñanza, hoja de registro para evaluar la fase interactiva de la enseñanza, hoja de registro fase post-interactiva de la enseñanza, hoja de observación fase interactiva (coevaluación amiga) y diario reflexivo del docente.

Para evaluar el programa de evaluación, en la mitad de cada uno de los tres procesos de enseñanza-aprendizaje planteados y al finalizar estos, se hará uso de la hoja de registro de la metaevaluación, utilizada tanto por el docente responsable de intervenir con el programa, como de los dos expertos que han estado asegurándose de que este se ha llevado a cabo de forma correcta durante todas las sesiones.

Además, para asegurar que el programa se está llevando a cabo de la forma planteada, dos investigadores expertos en este campo de estudio serán los encargados de formar previamente a los dos docentes de Educación Física de este centro educativo y que van a intervenir en el aula, acompañándolos durante todas las sesiones, confirmando que los puntos clave se están produciendo. Además, estos aconsejarán al docente cuando sea necesario sobre los aspectos que estos consideren oportuno, con tal de extraer el máximo potencial de la evaluación formativa y favorecer la consecución de los objetivos de la investigación.

Finalmente, para evaluar si el programa se ha llevado a cabo adecuadamente, se ha diseñado una hoja de registro de metaevaluación del propio programa que ha servido tanto para evaluar la evaluación llevada a cabo en este centro educativo como para comprobar si durante la aplicación del programa, este se ha llevado de forma adecuada, debiendo ser cumplimentada por los dos especialistas que acompañarán a los docentes que intervienen durante todo el proceso (ver anexo 7).

4.2 Intervención con el programa de evaluación formativa integrado en un proceso de enseñanza-aprendizaje

4.2.1 Contexto en el que se desarrolla el programa

Esta propuesta se ha llevado a cabo con las clases 1º B y 1º D de la E.S.O del Colegio Sagrada Familia. La clases están formadas por veinticuatro alumnos y alumnas, pertenecientes a una clase social media la mayoría de los casos. El alumnado presenta niveles de desarrollo acordes a su edad. Con respecto a las características psicológicas, el alumnado no presenta reacciones imprevistas o descontroladas, siendo un comportamiento ejemplar el que desempeñan en el aula, sin presentar ninguno alguna discapacidad. Por otro lado, el nivel de competencia motriz es acorde a la edad. A su vez, la actitud y motivación hacia la práctica de actividad físico-deportiva y hacia la Educación Física que presenta la clase es favorable. Esto repercute en un ambiente grupal basado en el respeto, el apoyo mutuo y la cooperación entre el alumnado y el profesorado.

En este sentido y debido al límite de extensión al que debemos de regirnos para elaborar nuestro TFM, he considerado oportuno incluir en el último anexo de este trabajo (para facilitar así la lectura del resto de anexos) la justificación curricular, la metodología que se emplea en esta unidad didáctica, los recursos, materiales y espacios utilizados, el tratamiento que reciben las competencias clave y las TICs dentro de esta, la atención a la diversidad, el desarrollo de todas las sesiones que se articulan en la unidad didáctica y el sistema de evaluación formativa que sigue las pautas del programa de innovación (ver anexo 30). Esto se debe a que este TFM se

centra en la aplicación y la intervención con el programa. No obstante, para facilitar la comprensión de la intervención, se presenta en el siguiente apartado una breve descripción del proceso de enseñanza-aprendizaje sobre el que aparece integrado el sistema de evaluación formativa llevado a cabo.

4.2.2 Descripción de la Unidad Didáctica

La siguiente Unidad Didáctica se titula: “*De mano a mano*” y está compuesta por 10 sesiones. El contenido por el que se ve integrada es el balonmano, encontrándose según el DECRETO 48/2015, de 14 de mayo, dentro de las actividades de colaboración-oposición que han de desarrollarse para el curso 1º de la E.S.O.

Para su adecuado desarrollo, se han planteado cuatro objetivos didácticos que contemplan los ámbitos motor, afectivo y cognitivo del alumnado, estando relacionados con la aplicación de los fundamentos técnico-tácticos del balonmano, la discriminación de estímulos en función de las fases de juego, el conocimiento y aplicación de las reglas básicas y la adquisición de valores a través de la práctica de esta modalidad deportiva.

Seguidamente, esta unidad didáctica va a contribuir al desarrollo de varias competencias clave teniéndose en cuenta la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, siendo estas: la competencia en comunicación lingüística, la competencia social y cívica, el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, la competencia digital y aprender a aprender.

Por otro lado, los contenidos que se van a desarrollar están relacionados con esta modalidad deportiva y son aquellos que aparecen reflejados en el Decreto 48/2015, de 14 mayo, así como otros concretados por mi parte que no son contemplados dentro de la legislación educativa actual y que están relacionados con las reglas básicas, las funciones de los jugadores, y las conductas y actitudes adecuadas, entre otros contenidos desarrollados.

En cuanto al enfoque metodológico, se va a llevar a cabo el modelo de enseñanza comprensiva, que está basado en la comprensión de las acciones tácticas empleadas a través de juegos modificados. En este sentido, según el TGfU desarrollado por Bunker y Thorpe (1982) citado en Conte et al., (2013), este modelo pedagógico se basa en una enseñanza activa a través de estrategias indirectas de los aspectos tácticos y técnicos del balonmano mediante la indagación. Se utilizará una metodología cognitiva centrada en los estilos de enseñanza de descubrimiento guiado y resolución de problemas donde en ocasiones existirá una respuesta más adecuada y en otras ocasiones, podrán existir diferentes respuestas para un mismo problema. Con respecto al descubrimiento guiado, el docente pretende que el alumnado encuentre la respuesta más eficaz a través de diferentes preguntas y, por otro lado, en la resolución de problemas el docente planteará un problema, para el que podrán existir diferentes respuestas por parte del alumnado. En esta línea, el docente desempeña un rol menos instructivo con respecto a lo que acostumbra el alumnado, actuando como facilitador, orientador y coordinador del grupo, ayudando a resolver posibles conflictos, proporcionando recursos, ayudando a gestionar las emociones y sentimientos del alumnado.

Finalmente, la evaluación de esta Unidad Didáctica va a tener una finalidad diagnóstica al inicio del proceso, formativa durante el mismo y formativa y sumativa al final, evaluándose el ámbito cognitivo, motor y afectivo. De esta forma, se va a llevar a cabo una evaluación continua en la que participarán tanto el alumnado como el profesorado, evaluándose además la enseñanza docente. La técnica predominante para obtener la información va a ser la observacional, utilizándose los siguientes instrumentos para recoger información: la rúbrica de autoevaluación del alumnado (ver anexo 8), el cuestionario *Kahoot* (ver anexo 9), las hojas de observación de

coevaluación (ver anexo 10), el diario reflexivo del docente donde se recogerán los hechos, acontecimientos o sucesos relevantes con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje (notas de campo personales), el portafolio del alumnado en la plataforma *Google Drive* (ver anexo 11) y las asambleas grupales como procedimiento principal al inicio, durante y al final de las sesiones.

5. Metodología

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en la intervención llevada a cabo con los dos grupos. De esta forma, se concretan los objetivos en los que se centra el proyecto e innovación/investigación, los participantes sobre los que se llevó a cabo la intervención, el diseño de esta, las variables sobre las que se articula, las hipótesis generadas y el procedimiento utilizado. Posteriormente, se reflejan los resultados obtenidos con relación al nivel inicial de autopercepción que presenta el alumnado de ambos grupos sobre su nivel de competencia para aprender a aprender, las diferencias encontradas entre la medición pre y la medición post intervención dentro de cada grupo y las diferencias post intervención encontradas al comparar ambos grupos.

5.1 Objetivos del proyecto

El presente proyecto de investigación/innovación tiene dos objetivos claros.

El primero, conocer la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender antes de la intervención.

Breve explicación: este objetivo trata de conocer realmente el punto inicial del alumnado con respecto a la percepción sobre su nivel de competencia para aprender a aprender, antes de proceder con la intervención del programa de evaluación formativa.

El segundo, conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender antes y después de la intervención.

Breve explicación: este objetivo trata de conocer si realmente, el programa de evaluación formativa ha tenido efecto y por tanto, comprobar si ha influido en la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender con relación a los valores obtenidos entre las mediciones pre y post-intervención

5.2 Participantes

La intervención se llevó a cabo con una muestra de 48 alumnos y alumnas matriculados en el primer curso de la E.S.O y pertenecientes al centro educativo Colegio Sagrada Familia. En total, cada clase sobre la que se ha llevado a cabo la intervención cuenta con un total de 24 alumnos y alumnas. Por un lado, dentro de la clase 1ºB, el 61% son hombres (n=13) y el 45% son mujeres (n=11). Por otro lado, dentro de la clase 1ºD, el 58% son hombres (n=14) y el 42% son mujeres (n=10). En ambas clases, el alumnado tiene edades comprendidas entre doce y trece años. Como características interesantes a destacar, la muestra seleccionada presenta un nivel de desarrollo acorde a su edad y presenta un comportamiento en el aula favorable.

La selección de la muestra se ha realizado de forma no aleatoria por muestreo incidental, al ser necesario adaptarse a la situación de alarma social actual y a las posibilidades de intervención del centro educativo de prácticas.

5.3 Diseño

Diseño pretest y postest con dos grupos. De esta forma, se puede analizar tanto el punto de partida de ambos grupos con relación a la autopercepción sobre el nivel de competencia para aprender a aprender y la evolución o involución que ambos experimentan tras la intervención llevada a cabo.

5.4 Variables e hipótesis

Las variables que se pueden diferenciar dentro del proyecto de investigación son:

Variable independiente: programa de evaluación formativa en el aula.

Variable dependiente: percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender.

En este sentido, si se aplican sistemas de evaluación formativa en el aula, la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender se modificará al alta. Por lo tanto, desde el punto de vista estadístico, se entiende la siguiente hipótesis unidireccional:

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del pre-test y el post-test en los índices de la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender tras la aplicación de un programa de evaluación formativa.

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del pre-test y el post-test en los índices de la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender tras la aplicación de un programa de evaluación formativa.

5.5 Procedimiento

Con el objetivo fundamental de conocer la capacidad de impacto que presenta un programa de evaluación formativa sobre la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender, se estableció desde un primer momento una medida inicial de la percepción del alumnado sobre esta competencia en dos clases de primero de la E.S.O. La medición se llevó a cabo a finales del mes de marzo de 2022. Seguidamente, desde este mes a mayo de este mismo año académico, los estudiantes de ambas clases participaron en una unidad didáctica de balonmano en la que se integraron las pautas del programa de evaluación formativa durante las diez sesiones en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje fue desarrollado. Finalmente, en la segunda mitad del mes de mayo y una vez se ha finalizado la intervención, se volvió a medir la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender, esperando encontrar modificaciones a la alta en ambos grupos.

5.6 Técnicas e instrumentos para la recogida de la información: *escala tipo Likert y entrevista semiestructurada*

La percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender se midió en dos ocasiones en ambos grupos: antes de la aplicación del programa de evaluación formativa integrado en la unidad didáctica de balonmano (pre-intervención) y después (post-intervención). En las dos ocasiones, se ha utilizado el procedimiento de la encuesta y un mismo instrumento para recoger la información. El instrumento utilizado ha sido el cuestionario sobre la percepción de la competencia para aprender a aprender (ver anexo 12). Se trata de una escala tipo Likert de diseño propio, elaborada a partir de (Gargallo-López, Suárez-Rodríguez, Pérez-Pérez,

Almerich Cerveró y García-García, 2021; Jornet Meliá, García-Bellido y González-Such, 2012; Martín Alonso, 2021; Ministerio de Educación y Formación Profesional, (s.f.); Muñoz-San Roque, Martín Alonso, Prieto-Navarro y Urosa-Sanz, 2016; Orden ECD/65/2015, de 21 de enero y Simancas Romero, 2021)

En primer lugar, se procedió con el diseño del instrumento, generándose una primera aproximación a su versión definitiva. Para su validación, se ha contado con un comité de expertos compuesto por 6 profesores de la Universidad Autónoma de Madrid, a los cuáles se les pidió, a través del documento para el proceso de validación del instrumento (ver anexo 13), su opinión acerca de la redacción de los ítems, su relevancia y la ausencia de contenido. Una vez reunidas todas las recomendaciones de estos, se procedió con la elaboración del 2º diseño del instrumento, generándose una escala mejorada, con más ítems y con la eliminación de errores.

Seguidamente, se llevó a cabo una prueba piloto la semana previa al comienzo de las prácticas con 5 sujetos elegidos al azar, para comprobar así que el instrumento era comprendido por el alumnado. Finalmente, se procedió con la aplicación del instrumento antes de intervenir con el programa de evaluación formativa y después de intervenir con este programa,

Por otro lado, con el objetivo de no obtener sólo información cuantitativa y querer valorar la percepción del alumnado sobre su nivel de una competencia tan compleja, se llevó a cabo el procedimiento de la entrevista con un guion validado por cuatro profesores de la Universidad Autónoma de Madrid y uno de la Universidad de Jaén. Este guion fue elaborado teniendo en cuenta (al igual que con la escala tipo Likert), la legislación educativa actual y el tratamiento que recibe la competencia para aprender a aprender en esta, viéndose integrada por tres saberes sobre los que se pretende recoger información: saber, saber hacer y saber ser (ver anexo 14).

Al igual que con el instrumento anterior, se procedió con una primera aproximación a lo que sería el guion de la entrevista, planteándose posteriormente un proceso de validación del instrumento y un diseño final de este teniendo en cuenta la opinión de los expertos (ver anexo 15). No obstante, por limitaciones de tiempo durante el periodo de prácticas, no se pudo realizar una prueba piloto previa con el alumnado, por lo que para evitar errores de interpretación de las preguntas por parte de estos, se explicó todo su contenido a cada participante antes de su realización. La entrevista fue llevada a cabo a cinco sujetos elegidos al azar después de haberse intervenido con el programa de evaluación formativa.

5.7 Aspectos éticos

Para abordar este apartado, se han seguido los requisitos concretados por Emmanuel (1999), el cual, afirma que son los que hay que seguir para conseguir que una investigación sea verdaderamente ética, apareciendo explicados en anexos (ver anexo 16).

Con relación al consentimiento informado, en esta investigación, se ha asegurado que tanto el alumnado, las familias, así como el equipo directivo del centro, sean conscientes de la propuesta y esta sea compatible con sus valores, intereses y preferencias.

En este sentido, se le permitió al alumnado retirarse de la investigación sin recibir ningún tipo de sanción por ello y se ha utilizado la información obtenida bajo las reglas explícitas de confidencialidad. Los resultados obtenidos se han dado a conocer a los agentes mencionados anteriormente y se vigiló durante toda la intervención el bienestar de los participantes.

Por otro lado, para conseguir el consentimiento informado, en esta investigación se presentó un informe para solicitar el consentimiento (ver anexo 17), un documento de consentimiento/aceptación para el alumnado sobre el proyecto (ver anexo 18) y un documento de consentimiento para las familias sobre el proyecto (ver anexo 19), así como otro para las familias de los sujetos entrevistados (ver anexo 20).

6. Análisis de los datos

Para el cálculo de los diferentes estadísticos se han utilizado las pruebas *Shapiro-Wilk* (para demostrar que ambos grupos siguen una distribución normal), *T-student para muestras relacionadas* (para comparar las medias obtenidas intragrupo antes y después de la intervención) y *T-student para muestras independientes* (para comparar las medias obtenidas entre los grupos después de la intervención), ambas con un índice de probabilidad menor de 0,05 ($p < 0,05$) a través del programa informático IBM SPSS Statistics 21.

6.1 Resultados

En primer lugar, con el objetivo de conocer si la variable de la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender sigue en ambas clases una distribución normal y por lo tanto, si los resultados obtenidos en el pre/post intervención y la diferencia entre estos se ajusta a los criterios de la distribución normal, se ha procedido a realizar la prueba *Shapiro Wilk* al no disponer de una muestra de al menos cincuenta sujetos.

Como se muestra en las tablas (ver anexo 21) la significancia obtenida en la prueba *Shapiro-Wilk* dentro del primer grupo (clase 1ºB) tanto con la pre-intervención, la post-intervención y la diferencia entre ambas, indican que esta clase se ajusta a los criterios y por lo tanto, sigue una distribución normal con relación a los valores obtenidos en la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender y por lo tanto, se debe hacer uso de pruebas paramétricas para analizar a la clase 1º B al obtenerse un valor superior a $p < 0,05$.

Seguidamente, la significancia obtenida en la prueba *Shapiro-Wilk* para el segundo grupo (clase 1ºD) realizada de nuevo con los valores obtenidos antes de la intervención, después de la intervención y la diferencia entre estas, indican también un valor superior que $p < 0,05$ y por lo tanto, esta clase también sigue una distribución normal con relación a los resultados obtenidos en la autopercepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender (ver anexo 22). De esta forma, se puede afirmar que ambos grupos siguen una distribución normal por lo que se debe proceder con el uso de pruebas paramétricas para analizar a ambos grupos.

6.2 Línea base pre-intervención

Para poder llevar a cabo el análisis del nivel inicial sobre la percepción que presenta el alumnado con respecto a su nivel de competencia para aprender a aprender antes de la intervención, se ha procedido a utilizar la prueba *T-Student para muestras relacionadas*. No obstante, para poder llevar a cabo la prueba anteriormente mencionada y comparar las medias obtenidas entre los grupos, es necesario calcular la media obtenida por los grupos en cada ítem antes de la intervención.

Los datos obtenidos muestran que el alumnado del primer grupo (clase 1ºB), antes de recibir la intervención con el programa de evaluación formativa, muestra un promedio con respecto al ítem 1 de ($M=2,88$) para el ítem 2 ($M= 3$), para el ítem 3 ($M= 3,17$), para el ítem 4 ($M=2,96$), para el ítem 5 ($M=3,04$), para el ítem 6 ($M=3,17$), para el ítem 7 ($M=2,67$), para el ítem 8 ($M= 2,83$), para el ítem 9 ($M= 2,71$), para el ítem 10 ($M=3,04$), para el ítem 11 ($M=3$), para

el ítem 12 ($M=3,33$), para el ítem 13 ($M=2,71$), para el ítem 14 ($M=2,54$), para el ítem 15 ($M=3$), para el ítem 16 ($M=2,42$), para el ítem 17 ($M=3,21$) y para el ítem 18 ($M=3,17$) (ver anexo 23). Es decir, el alumnado con respecto a realizar siempre las acciones que se integran dentro de esta competencia (1= nunca y 4= siempre), ha obtenido las puntuaciones medias anteriormente mencionadas en cada uno de los ítems.

Por otro lado, los datos obtenidos muestran que el segundo grupo (Clase 1ºD), antes de ser intervenido con el programa de evaluación formativa, muestra un valor promedio con respecto al ítem 1 de ($M=2,96$) para el ítem 2 ($M=2,92$), para el ítem 3 ($M=3,04$), para el ítem 4 ($M=2,79$), para el ítem 5 ($M=2,46$), para el ítem 6 ($M=2,83$), para el ítem 7 ($M=2,13$), para el ítem 8 ($M=2,63$), para el ítem 9 ($M=2,29$), para el ítem 10 ($M=2,67$), para el ítem 11 ($M=3,08$), para el ítem 12 ($M=2,83$), para el ítem 13 ($M=2,63$), para el ítem 14 ($M=2,42$), para el ítem 15 ($M=2,83$), para el ítem 16 ($M=2,75$), para el ítem 17 ($M=3,13$) y para el ítem 18 ($M=2,71$) (ver anexo 23). Es decir, el alumnado con respecto a realizar nunca o siempre las acciones que se integran dentro de esta competencia ha obtenido los valores promedio anteriormente mencionados para cada uno de los ítems.

6.3 Diferencias nivel inicial entre los grupos sobre la percepción que presenta el alumnado con respecto a su nivel de competencia para aprender a aprender

Una vez se hallados los valores promedio de cada uno de los ítems para cada uno de los grupos antes de la intervención, se llevó a cabo la prueba *T-Student para muestras independientes* con el objetivo de analizar si existen diferencias significativas o no con respecto a la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender antes de que el programa haya sido aplicado.

A la hora de interpretar la tabla, la *Prueba de Levene para la igualdad de varianzas* aporta valores superiores a 0,05 ($p < 0,05$), en los ítems 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17, por lo que ambos grupos tienen igualdad de varianza o dispersión en los valores promedio obtenidos para cada uno de estos (ver anexo 24). Sin embargo, los resultados muestran que los ítems 2, 7, 8 y 18 no tienen igualdad de varianza o dispersión entre los grupos, al obtenerse valores inferiores a 0,05 ($p < 0,05$) en la *Prueba de Levene para la igualdad de varianzas*.

De esta forma, la significación estadística obtenida en esta prueba es superior a 0,05 ($p < 0,05$) para los ítems (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 y 18) y el intervalo de confianza calculado al 95% incluye el valor (0) en los ítems (1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17 y 18). Por lo tanto, los grupos presentan diferencias estadísticamente significativas en los valores promedio obtenidos para los ítems (5, 7 y 12), mientras que para el resto de los ítems presentan un nivel similar con respecto a la frecuencia que realizan las acciones que conllevan al desarrollo de la competencia para aprender a aprender.

6.4 Comparativa pre-intervención/post-intervención dentro de los grupos en los valores obtenidos para cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender

Para los siguientes apartados, tras calcular los valores promedio en cada uno de los grupos después de la intervención (ver anexo 25), se ha decidido que sean abordados a partir de la agrupación de los ítems que forman la escala y que se ven integrados en cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender. Esto es debido a que sería utópico hacer alusión a una mejora significativa en la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender analizando las diferencias obtenidas en los ítems

(acciones) de forma individual, ya que una acción de forma aislada no va a suponer mejorar la percepción del alumnado con respecto al nivel esta competencia tan compleja. En base al argumentario anterior, a continuación se muestran si existen diferencias estadísticamente significativas en el saber de la competencia para aprender a aprender (ítem 1 al ítem 6), en el saber hacer de la competencia para aprender a aprender (ítem 7 al ítem 12) y en el saber ser de la competencia para aprender a aprender (ítem 13 al ítem 18).

En este sentido, para poder analizar si existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender entre la medición pre-intervención y la medición post-intervención dentro de cada grupo, se ha llevado a cabo la prueba *T-Student para muestras relacionadas*. Como se disponen de los valores promedio obtenidos tanto antes como después de la intervención de ambos grupos, se ha procedido a realizar la prueba paramétrica mencionada con anterioridad a través de la agrupación de los valores promedio obtenidos en los ítems que se integran en cada uno de los saberes de esta competencia.

De esta forma, para el primer grupo los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre la medición pre y post-intervención con respecto a los valores promedio obtenidos en los ítems (1,2,3,4,5 y 6) que hacen referencia al saber de la competencia para aprender a aprender ($M=3,03$, $M=3,3$), en a los ítems (7,8,9,10,11 y 12) que hacen referencia al saber hacer de la competencia para aprender a aprender ($M=2,93$, $M=3,24$) y en los ítems (13,14,15,16,17 y 18) que hacen referencia al saber ser de la competencia para aprender a aprender ($M=2,84$, $M=3,29$).

Esto es debido a que tras la realización de la prueba *T-Student para muestras relacionadas* realizada sobre los valores promedio agrupados en función de los saberes, los valores obtenidos en la columna significación bilateral son menores que 0,05 ($p<0,05$) y además, el intervalo de confianza calculado al 95% no incluye el valor 0 en cada uno de los saberes analizados (**ver anexo 26**). Por lo tanto se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción que tiene el alumnado del primer grupo sobre su nivel con respecto a los saberes que se integran en esta competencia entre la medición pre y la medición post-intervención.

Por otro lado, para el segundo grupo, los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre la medición pre y post-intervención con respecto a los valores promedio obtenidos en los ítems (1,2,3,4,5 y 6) que hacen referencia al saber de la competencia para aprender a aprender ($M=2,83$, $M=3,31$), en los ítems (7,8,9,10,11 y 12) que hacen referencia al saber hacer de la competencia para aprender a aprender ($M=2,60$, $M=2,98$), y en los ítems (13,14,15,16,17 y 18) que hacen referencia al saber ser de la competencia para aprender a aprender ($M=2,74$, $M=3,14$).

Esto es debido a que tras la realización de la prueba *T-Student para muestras relacionadas* realizada sobre los valores promedio agrupados en función de los saberes, los valores obtenidos en la columna significación bilateral son menores que 0,05 ($p<0,05$) y además, el intervalo de confianza calculado al 95% no incluye el valor 0 en cada uno de los saberes analizados (**ver anexo 27**). Por lo tanto se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la percepción que tiene el alumnado segundo sobre su nivel con respecto a los saberes que se integran en esta competencia entre la medición pre y la medición post-intervención.

6.5 Comparativa post-intervención entre los grupos en los valores obtenidos para cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas después de la intervención entre ambos grupos, se ha procedido con el desarrollo de la *Prueba T-Student para muestras independientes* siguiendo el mismo procedimiento de agrupación de los ítems en función de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender.

Como reflejan los datos (ver anexo 28), no se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre el primer y el segundo grupo después de la medición post-intervención con respecto al saber de la competencia para aprender a aprender ($X=3,32$, $X=3,31$) con respecto al saber hacer de la competencia para aprender a aprender ($X=3,22$, $X=2,98$), ni con respecto al saber ser de la competencia para aprender a aprender (valores promedio de los ítems ($X=3,29$, $X=2,98$)). Esto es debido a que los valores obtenidos en la columna significación bilateral para los tres saberes son superiores a 0,05 ($p < 0,05$) y además, el intervalo de confianza calculado al 95% incluye el valor 0 en todos estos. Por lo tanto, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con relación a la percepción que tiene el alumnado de cada clase sobre su nivel con respecto a los saberes que se integran en esta competencia después de la intervención.

6.6 Resultados de los testimonios de la entrevista semiestructurada

En este apartado, se muestran los resultados obtenidos a través de las entrevistas realizadas a cinco sujetos después de haber sido intervenidos con el programa de evaluación formativa (ver anexo 29). Por lo tanto, con esta entrevista, se intenta recoger información cualitativa sobre la percepción que tiene el alumnado con respecto a su nivel en cada uno de los saberes que se integran en esta competencia después de la intervención, así como su punto de vista sobre el sistema de evaluación formativa que se ha llevado a cabo.

En este sentido, el alumnado entiende esta competencia como aquella que les permite: *“mejorar nuestras capacidades de aprendizaje”*, *“nos enseña a como tenemos... bueno en qué aspectos podemos mejorar”*, *“para ayudarte a aprender sobre los conocimientos”*, *“nos ayuda a aprender y a resolver problemas en nuestra vida diaria”* y *“para que podamos analizar cómo aprendemos en cada asignatura”*.

Por otro lado, con relación a la pregunta que hace referencia a si este sistema de evaluación les ha ayudado a centrarse más en sus aprendizajes que en obtener una nota concreta en la calificación, el alumnado considera que sí al haberse obtenido, entre otras respuestas: *“nos centramos mucho más en en divertirnos ósea en hacer los ejercicios que en pensar la nota que es lo que realmente hacíamos”*, *“Pues sí me ha permitido aprender más porque no me han dicho tienes que hacer esto para sacar un 9 o un 10”*.

Seguidamente, el alumnado considera que el planteamiento de la evaluación inicial y los instrumentos utilizados le permitieron conocer y reflexionar sobre el nivel con el que partían, obteniéndose entre otras respuestas: *“Si porque así igual yo pensaba que sabía más cosas de balonmano pero luego en cambio he comprobado que no sabía tantas”*, *“Sí la verdad ha sido muy útil porque yo pensé que sabía muy poco pero al final sabía más de lo que creía”*, *“... en las preguntas que nos hicieron al principio sobre nuestro conocimiento pues ahí sabes del nivel con el que partes y luego nos hicieron al final pues sabemos si hemos mejorado.”*

Paralelamente, el alumnado entrevistado considera que la rúbrica de autoevaluación y su planteamiento desde el inicio del proceso le ha permitido establecer sus propias metas de aprendizaje, obteniéndose entre otras respuestas: *“Me ha ayudado mucho ya que conocer los*

puntos a los que tengo que llegar me ayuda para saber qué tengo que mejorar”, “Pues sí porque....quería mejorar en ese aspecto pues claro yo me ponía una meta y si esa meta la cumplía pues estaba bien y si no pues tenía que mejorar más”.

A su vez, con respecto a la pregunta que hace referencia a si el alumnado, gracias a los procesos reflexivos y el sistema de evaluación planteado ha sido consciente de cómo iba aprendiendo, este considera que sí, obteniéndose entre otras respuestas las siguientes: *“Pues sí porque alguna cosa que yo no había entendido bien bueno yo que se en la actividad que estábamos haciendo ahí yo preguntaba y ya me respondían ahí entonces eso también lo tenía en cuenta”. “Sí porque los compañeros ayudaban a ver lo que tenías que mejorar (...) y te ayudaban los profesores a mejorar.”*

Por otro lado, para la pregunta que hace referencia a si el sistema de evaluación y los instrumentos utilizados durante este le han permitido al alumnado reflexionar sobre cómo iba aprendiendo, los aprendizajes que iba consiguiendo y en aquello que debía mejorar, el alumnado considera que le ha ayudado a conseguir el desarrollo de los procesos anteriores, obteniéndose entre otras respuestas las siguientes: *“Pues a ver yo creo que sí vamos porque (...) es un método de autoevaluación y yo entonces sé lo que hago bien y lo que hago mal entonces eso pues me sirve para saber que nota y porqué me merezco esa nota”. “Sí porque (...) no empezaba muy bien la rúbrica pero luego a lo mejor después al volver a hacerla veía que había mejorado en algunos aspectos”. “Sí porque me hacía ver a lo mejor cosas que se podían mejorar que a lo mejor hacía mal”.*

Seguidamente, con respecto a la pregunta que hace referencia a si este sistema de evaluación ha ayudado a que el alumnado detecte con mayor facilidad aquello que le impide alcanzar los aprendizajes requeridos para esta unidad didáctica, el alumnado considera que sí obteniéndose entre otras respuestas: *“Pues a ver teniendo en cuenta de que yo cada día que tenía clase me ponía una nota y veía que tenía bien y qué tenía mal, claro al día siguiente intentaba mejorar lo que no tenía bien”. “Sí porque no sólo a veces estoy un poco pensando en mis cosas y un poco dormido y con esto me puedo centrar más”. “Eee sí porque ósea las rúbricas eee nos ayudaban a a detectar en lo que fallábamos o en lo que podíamos mejorar”.*

Del mismo modo, con respecto a la pregunta que hace referencia a si el sistema de evaluación formativa ha permitido al alumnado reflexionar sobre cómo podría mejorar para futuras unidades didácticas, todas las respuestas han sido positivas de nuevo, obteniéndose entre otros testimonios: *“Si porque he comprobado las cosas que no he conseguido aprender”.* *“Sí ya que te enseña un conocimiento distinto y no a llegar a una nota determinada”.*

Paralelamente, la pregunta que hace referencia a la mejora de la motivación del alumnado por aprender gracias al sistema de evaluación formativa planteado y los procesos de autoevaluación y coevaluación que en este se integran ha sido contestada de forma positiva por la totalidad del alumnado, afirmándose mejoras en la motivación hacia su propio aprendizaje con respuestas como las siguientes: *“Si porque viendo a mis compañeros he visto los errores que tienen y me he centrado en ellos para yo no cometer los mismos”.* *“Sí porque así igual, yo pensaba que una cosa se me daba bien y en cambio con el compañero pues me puede decir lo que he hecho mal y también aprender yo mientras que le digo a él pues como puede mejorar”.*

Por otra parte, para la pregunta con la que se pretende conocer si el alumnado se considera responsable de los resultados de aprendizaje que ha adquirido durante el proceso, la totalidad de las respuestas son afirmativas por parte de estos, destacándose entre otras: *“Si porque no dependemos de nuestra fuerza física o fuerza mental sino que hacemos nosotros lo que podamos y aprendemos en el proceso”.* *“Pues sí porque he sido yo el que me he puesto la nota el que he visto en qué podía mejorar y qué aspectos he tenido mal porque no he tenido todo bien ósea*

me quedan cosas por mejorar entonces yo creo que sí porque simplemente me podía haber puesto un 10 en todo siendo deshonesto pero no, yo he decidido pues oye evaluarme para saber mi nota y saber mi conocimiento y mi progreso sobre el balonmano”.

Finalmente e intentando recoger información sobre qué le ha parecido al alumnado el sistema de evaluación formativa llevado a cabo, se le preguntó por aquellos aspectos más positivos y aquellas desventajas de la evaluación planteada en esta unidad didáctica, obteniéndose entre las respuestas positivas las siguientes: *“Pues por parte positiva me ha aportado autoevaluarme a mí y coevaluar a mis compañeros”.* *“Pues a ver este método me ha hecho reflexionar bastante y que es un método que si lo piensas puedo aplicar a otras asignaturas por ejemplo si yo en una asignatura como historia bueno mejor como mates tengo que hacer unas operaciones y no me salen ciertas cosas pues ahí me puedo poner una nota y machacar eso que no me sale bien entonces así es una manera de mejorar progresivamente en lo que me sale bien y en lo que no me sale tan bien”.* *“Pues me ha aportado que antes por ejemplo nos centrábamos más en sacar nota y en cambio aquí pues eee nos divertimos mucho más y no nos centramos tanto en la nota”.* No obstante, como desventajas del sistema, se han obtenido entre otras respuestas las siguientes: *“(…) que hay que darle hay que dedicarle un poco de tiempo en casa y que pues el hecho de rellenar un portafolio los días que teníamos clase pues la verdad es que oye era una tarea más. Que se hacía rápido sí, pero que daba un poco de pereza también”.* *“Un poco de trabajo más para casa ya que el portafolio conlleva un tiempo extra en casa”.* *“Pues que a la hora de autoevaluarme más o menos podría haber cosas que no sabía muy bien si ponerme alomejor que lo hago muy bien o bien y ahí pues me genera duda pero por lo demás está muy bien”.*

7. Discusión y Conclusiones

Este TFM se ha elaborado con la intención de mejorar una de las debilidades detectadas en este centro educativo: la evaluación llevada a cabo en las clases Educación Física. Para conseguir este propósito, se ha diseñado e intervenido a través de una unidad didáctica de balonmano adaptada a las características del alumnado y del centro educativo con las pautas claves del programa de evaluación formativa diseñado. En este sentido y tras analizar la bibliografía existente, vi la oportunidad de centrarme en esta línea de investigación abierta en la que se pretende analizar el impacto que tiene la evaluación formativa en el aula como medio para conseguir desarrollar la competencia para aprender a aprender en el alumnado. Esto es debido a que se ha demostrado el gran potencial que tiene la evaluación como herramienta pedagógica para mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado y además, continuando con la línea de intervención de mi TFG, las mejoras significativas que este tipo de sistemas tienen sobre alguna de las fases de los procesos de autorregulación en el aula (Simancas Romero, 2021).

Para esta modesta investigación, se ha diseñado un cuestionario (escala tipo *Likert*) formada por 18 ítems que hacen referencia a las acciones que se ven integradas dentro de la competencia para aprender a aprender. Este cuestionario fue utilizado para recoger información antes de comenzar con la intervención en ambos grupos.

La primera recogida de datos nos aporta que el alumnado de ambas clases parte de un nivel similar de percepción sobre su nivel de competencia para aprender a aprender en todos los ítems, excepto en los ítems (5, 7 y 12), al existir diferencias estadísticamente significativas en los valores promedio obtenidos en estos ítems para cada uno de los grupos.

No obstante, después de la intervención, se volvió a recoger información con el mismo la misma escala tipo *Likert* y en este caso, no existen diferencias estadísticamente significativas para

ninguno de los ítems entre ambos grupos, por lo que a pesar de que ambos grupos no partieran de un mismo nivel en todas las acciones que conllevan al desarrollo de su competencia para aprender a aprender, después de la intervención, ambos grupos consiguieron un nivel similar. A pesar de esto, el primer grupo, aunque sin diferencias significativas en comparación con el segundo, presenta valores promedio más elevados para todos los saberes que se integran dentro de la competencia para aprender a aprender. Esto puede deberse a que partieron con un nivel superior antes de la intervención con respecto a su percepción sobre el nivel de competencia para aprender a aprender en cada uno de los saberes (de forma significativa en los ítems señalados en el párrafo anterior) por lo que el resultado post-intervención se ha podido ver afectado en este sentido.

En esta línea y teniendo en cuenta el objetivo de esta investigación, dentro de cada grupo, tras realizar la prueba *T-Student para muestras relacionadas*, existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores promedio obtenidos para cada uno de los saberes que se integran dentro de la competencia para aprender a aprender entre las mediciones realizadas antes y después de la intervención. Las mejoras significativas obtenidas en los valores promedio en ambos grupos pueden deberse a dos factores. El primero de estos, que la intervención con las pautas que integran el programa de evaluación formativa diseñado haya tenido un efecto positivo en la percepción del alumnado sobre esta variable, o por el contrario, que el alumnado se sintiera sugestionado al haberse explicado en la primera sesión el objetivo de este TFM y el análisis que se iba a realizar para comprobar si realmente, la intervención producía mejoras significativas en la percepción del alumnado sobre el nivel de competencia para aprender a aprender.

Sin embargo, para evitar limitarme a extraer sólo conclusiones cuantitativas, se diseñó un guion que se integra dentro de la entrevista semiestructurada llevada a cabo y que trata de recoger información sobre la percepción del alumnado con relación a su nivel de competencia para aprender a aprender y sobre el sistema de evaluación formativa planteado.

En este sentido, con los testimonios recogidos, con relación al saber de la competencia para aprender a aprender, el alumnado considera haber sido capaz, gracias a los instrumentos de evaluación, de analizar cómo aprender, lo que sabe y desconoce, así como ser capaz de detectar las posibles dificultades que encuentra durante el proceso. De este modo, el alumnado es consciente de su nivel inicial, siendo capaz de establecerse metas concretas y decidir hasta dónde quería llegar en cada uno de los aprendizajes delimitados para esta unidad didáctica.

Paralelamente, con relación al saber hacer, según los testimonios recogidos, se puede comprobar como el alumnado, gracias al sistema de evaluación planteado y el uso planificado de los instrumentos de evaluación, ha ido supervisando sus acciones durante el proceso y autoevaluándose durante este, pudiendo modificar sus estrategias de aprendizaje para conseguir superar y anteponerse sobre aquellos aspectos en los que presentaba mayores dificultades.

Por otro lado, con relación al saber ser que se ve integrado dentro de la competencia para aprender a aprender, según los testimonios recogidos en las entrevistas, el alumnado tiene la percepción de ser protagonista de sus propios aprendizajes gracias al sistema de evaluación formativa planteado, interesándose más por aprender el contenido del balónmano en lugar de obtener una nota concreta en forma de calificación como estaba acostumbrado. Además, según la percepción del alumnado, los procesos de autoevaluación y coevaluación planteados dentro de este sistema han mejorado su motivación por aprender y sus propios aprendizajes, aspectos que se ven imbuidos dentro del saber ser de esta competencia.

Seguidamente y con el objetivo de obtener información cualitativa sobre la percepción que tiene el alumnado tras haber sido intervenido con el sistema de evaluación formativa (novedoso para ambos grupos), el alumnado considera que los aspectos positivos han sido el tener la posibilidad de autoevaluarse y coevaluar a sus iguales, el reflexionar sobre cómo iban aprendiendo y los aprendizajes que iban consiguiendo, la posibilidad de aplicarse este tipo de sistemas de evaluación a otras materias como Matemáticas y el no centrarse tanto en la calificación en beneficio de motivarse por seguir aprendiendo.

No obstante, como dificultades o inconvenientes que el sistema de evaluación formativa ha supuesto para el alumnado, estos han sido la carga de trabajo que este supone (especialmente con el instrumento de evaluación *portafolio*) y la dificultad que en algunos momentos los procesos de autoevaluación suponían para estos, lo cual puede deberse a la falta de experiencia que tiene el alumnado con este tipo de sistemas.

Para finalizar, me gustaría abordar, como autor de este TFM, la experiencia que he tenido tras haber llevado a cabo en el aula este proyecto de innovación y analizar lo que sucedía tanto en el alumnado como agente activo de este proceso, en sus aprendizajes, en mi proceso de enseñanza llevado a cabo y en el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

En base a lo anterior, la experiencia que he podido vivenciar ha sido realmente positiva teniendo en cuenta las mejoras que ha obtenido tanto el alumnado con respecto a sus aprendizajes, la enseñanza que he llevado a cabo, como todo el proceso en su conjunto. Esto es debido a que el sistema de evaluación ha seguido las pautas concretadas en el programa y ha mantenido un diseño planificado que ha favorecido el desarrollo continuado de los procesos de reflexión. De igual modo, considero que la participación de los agentes durante el proceso se ha visto beneficiada e incrementada a través de los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación (docente-discente y discente-docente)

A su vez, considero que la planificación y el uso constante de los instrumentos de evaluación de forma digital que se ha llevado a cabo durante todo el proceso han permitido recoger información triangulada, fiable y continua durante este, existiendo un constante intercambio de información entre el alumnado y el profesorado que han permitido ir tomando decisiones durante el proceso, viéndose indudablemente beneficiados ambos agentes.

Sin embargo, este tipo de sistemas de evaluación aumentan la carga de trabajo, siendo uno de los inconvenientes que tanto el alumnado como yo hemos detectado. Por esta razón, me sitúo a favor de López Pastor y cols (2007), López-Pastor y cols (2008) y López-Pastor (2011), quienes destacan como principal inconveniente la carga excesiva de trabajo que pueden suponer para el alumnado y el profesorado. No obstante, estos autores mencionan a las costumbres de utilizar evaluaciones tradicionales como otro inconveniente que impide la evolución hacia el uso de sistemas de evaluación formativa, aspecto que no ha sucedido durante esta intervención al haberse adaptado el alumnado ante las nuevas demandas que requería este proceso sin ningún inconveniente.

En esta línea, el alumnado ha diferenciado adecuadamente el significado y fin de la evaluación con respecto al de la calificación, al contrario de lo que sucedió en la investigación que llevé a cabo el año pasado (Simancas Romero, 2021). Esto es debido a que los estudiantes han sido capaces de coevaluarse de manera justa y sin intereses, ocurriendo exactamente lo mismo durante los procesos de autoevaluación.

Sin embargo, a pesar de las dificultades comentadas, considero de primera necesidad que este tipo de sistemas de evaluación formativa sean implementados en los centros educativos, situándome a favor de los autores López-Pastor, González Pascual y Barba Martín (2005), López Pastor y cols. (2007), López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba y González-Pascual (2008), López-Pastor (2011), Mehmood, Hussain, Khalid y Azam (2012), Hortigüela, y Pérez-Pueyo (2016), Ozan y Kincal (2018), Hamodi, Moreno-Murcia y Barba (2018), Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo (2019), y McCallum y Milner (2020), quienes corroboran los efectos positivos que este tipo de sistemas pueden producir en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para finalizar con este TFM, considero que nuestra labor dentro de la materia de Educación Física debe residir en la contribución al desarrollo del ámbito motor del alumnado, al ser la única materia con la que este se puede ver desarrollado. Sin embargo, nos encontramos en un momento socio-cultural en el que se demandan sujetos competentes, con un conocimiento emocional, una actitud proactiva, un desarrollo de la personalidad pleno y como no, sujetos con capacidad para relacionarse e integrarse en el mundo que les rodea actuando de forma cívica, responsable y con respeto, por lo que si nos centramos tan sólo en desarrollar la competencia motriz de nuestro alumnado, estaríamos cometiendo un craso error.

En este sentido, los sistemas de evaluación formativa pueden llegar a favorecer el desarrollo de las competencias básicas en el alumnado, además de favorecer la adquisición de valores, actitudes y en definitiva, el desarrollo integral de los estudiantes. De esta forma, estaríamos contribuyendo a generar una sociedad propia del siglo en el que nos encontramos, con potencial para poder desenvolverse de forma adecuada en el periodo de adultez. Bajo mi punto de vista, es aquí donde debe basarse nuestra función principal como docentes: el desarrollar integralmente a todo el alumnado y que este consiga integrarse de forma plena en la sociedad en la que se encuentra, permitiéndoles que sigan aprendiendo de forma autónoma durante el resto de su vida. Este modesto TFM ha intentado demostrar la viabilidad de los sistemas de evaluación formativa en el aula para conseguir este propósito.

8. Referencias bibliográficas

- Barrientos, E.; López-Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del Profesorado. *Retos*, 36, 37-43. <https://bit.ly/3aXtaOs>
- Bizarro, W. H. F., Paucar, P. J. M., & Chambi-Mescoco, E. (2021). Evaluación formativa: una revisión sistemática de estudios en aula. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 872-891. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.244>
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y curriculum*. Madrid: Síntesis. <https://bit.ly/3uZBG7G>
- Carbajosa, D. (2011). Debate desde paradigmas en la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 33(1), 183-192. <https://bit.ly/3aVBqOR>
- Casanova, M. A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colegio Sagrada Familia (Ed.) (2022). *Historia*. <https://bit.ly/38XCwce>
- Colegio Sagrada Familia (2022). *Información del colegio para los alumnos de prácticas 2021-2022*. (Documento inédito). Colegio Sagrada Familia.
- Colegio Sagrada Familia (2022). *Plan de convivencia*. (Documento inédito). Colegio Sagrada Familia.
- Colegio Sagrada Familia (2022). *Programación didáctica de la materia Educación Física*. (Documento inédito). Colegio Sagrada Familia.
- Colegio Sagrada Familia (2022). *Proyecto Educativo de Centro*. Colegio Sagrada Familia.
- Conte, L., Moreno-Murcia, J. A., Pérez, G. e Iglesias, D. (2013). Comparación metodología tradicional y comprensiva en la práctica del baloncesto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 507-523. <https://bit.ly/3tC71KZ>
- Decreto 48/2015, de 14 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 20 de mayo de 2015, 118, 10-309. <https://bit.ly/3zEzK70>
- Del Villar, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 26-33. <https://bit.ly/3OhTdOE>
- Díaz-Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. INDE.
- Emanuel E. ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? Siete requisitos éticos. En: Pellegrino Filho A, Macklin R. *Investigación en sujetos humanos: experiencia internacional*. Santiago de Chile: Programa Regional de Bioética OPS/OMS; 1999: 33-46. <https://bit.ly/36hxg1m>

- Escamilla González, A. (2016). *La competencia para aprender a aprender en educación secundaria obligatoria: fundamentos y herramientas de un programa integrado para su desarrollo*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://bit.ly/3hqXtgD>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, 24, 1-43. <https://bit.ly/3mP9DCt>
- GA, U. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Division for Sustainable Development Goals*: New York, NY, USA. <https://bit.ly/3I3QOEw>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V.M., y Carter-Thuillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 55-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J.M., Pérez-Pérez, C., Almerich Cerveró, G., & Garcia-Garcia, F.J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 27(1), art. 1. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Granberg, C., Palm, T., & Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955>.
- Hamodi, C., Moreno-Murcia J., & Barba R. (2018). Medios de Evaluación y Desarrollo de Competencias en Educación Superior en Estudiantes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 241-257.
- Herrero-González, D., López-Pastor, V.M., & Manrique-Arribas, J.C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://bit.ly/3rUPDjX>
- Hernández, J.L. y López, M.^a A. (2004). La evaluación de la enseñanza: pasado, presente y futuro. En J.L. Hernández y R. Velázquez (Coords.) *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 49-76). Barcelona: Graó.
- Hernández Nieto, B. (2009). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. *EFDeportes Revista Digital*, 132, <https://www.efdeportes.com/efd132/los-metodos-de-ensenanza-en-la-educacion-fisica.htm>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2017). Implantación de las competencias: percepciones de directivos y docentes de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 17(66), 261-281. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2017.66.004>
- Hortigüela, D., y Pérez-Pueyo, A. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Revista Opción*, 32(7), 865-879. <https://bit.ly/3M2zG4J>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>

- Jornet Meliá, J.J., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123. <https://bit.ly/3tgDeHL>
- Llanos, G., & Bravo, J. (2017). Flipped classroom como Puente hacia nuevos retos en la educación primaria. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 8, 39-49. <https://bit.ly/3xxH9Cp>
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1). <https://bit.ly/3zES6ET>
- López-Pastor, V.M., González Pascual, M. y Barba Martín, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37. <https://bit.ly/3zEDnti>
- López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E.M., Martín Pinela, J. F., González Badiola, J., Barba Martín, J.J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M.I., Manrique Arribas, J.C., Subtil Marugán, P., & Marugán García, L. (2006). LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación* 10, 31-41.
- López-Pastor, V.M., Monjas, R., Manrique, J.C., Barba, J.J. y González-Pascual, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 26, 457-77. doi: 10.1174/113564008786542208.
- López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V.M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Eds.), *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*, 34-68. León: Universidad de León.
- López Pastor, V.M., Barba Martín, J.J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J.M. (2007) Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86. <https://bit.ly/3MN5B8g>
- López-Rodríguez, Á., (2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la educación física. Consideraciones en torno a un sistema de evaluación formativa. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 43, 70-77. <https://bit.ly/3b5ZKxS>
- Mamani, A. A. (2017). La evaluación formativa participativa y su impacto en la predisposición por aprender y aprendizaje del área de Educación Física en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria. *Sportis Sci J*, 3(1), 206-220. <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2017.3.1.1813>
- Martín Alonso, J. F. (2021). *La competencia de aprender a aprender. Diseño y validación de un instrumento para medir la percepción de su desarrollo en alumnos de secundaria.*

[Tesis de Doctorado, Universidad Pontificia de Comillas]. Repositorio Institucional – Repositorio Comillas. <https://bit.ly/3pRHQ6z>

- McCallum, S., & Milner, M. M. (2020). The effectiveness of formative assessment: Student views and staff reflections. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1754761>.
- Mehmood, T., Hussain, T., Khalid, M., & Azam, R. (2012). Impact of Formative Assessment on Academic Achievement of Secondary School Students. *International Journal of Business and Social Science*, 3(17), 101–104. <https://bit.ly/39qg2kG>
- Méndez, J (2009). La evaluación en la práctica de aula. *Revista de Educación*, 350, 351-374. <https://bit.ly/3MSw018>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Competencia Aprender a Aprender*. <https://bit.ly/3vq23Us>
- Morales, M. T. y Arias, J. L. (2017). Propuesta de formación del profesorado en el enfoque teaching games for understanding. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 419, 99-107. <https://bit.ly/3u6r06C>
- Muñoz-San Roque, I., Martín-Alonso, J. F., Prieto-Navarro, L. y Urosa-Sanz, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.235881>
- Obaya, A., y Ponce, R. G. (2010). Evaluación del aprendizaje basado en el desarrollo de competencias. *Contactos*, 76, 31-37. <https://bit.ly/3xS3VpN>
- Olivera, D., y Hernández, M. (2011). *El análisis DAFO y los objetivos estratégicos. Contribuciones a la Economía*. Recuperado el 14 de abril de 2021, de <http://www.eumed.net/ce/2011a/domh.doc>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, 25, 6986-7003. <https://bit.ly/3JBL463>
- Orden 1734/2021, de 15 de junio, del Consejero de Educación y Juventud, por la que se establece el Calendario Escolar para el curso 2021/2022 en los centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 24 de junio de 2021, 149, 138-141. <https://bit.ly/3EJ2xWR>
- Ozan, C., & Kincal, R. Y. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 18(1), 85-118. <https://bit.ly/3xSIKFc>
- Pérez, A., Hortigüela, D., Gutiérrez, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559-565. <https://bit.ly/3xsCO35>

- Pérez-Pueyo, A., & López-Pastor, V. M. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V. M. López-Pastor & Pérez-Pueyo (coords.). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 70-91). León: Universidad de León. <https://bit.ly/3HnJO5S>
- Real Academia Española. (2018). *Diccionario de la lengua española* (edición del tricentenario). Consultado el 3 de marzo de 2022. <https://bit.ly/333ASh8>
- Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria. Boletín Oficial del Estado, 12 de marzo de 2010, 65, 4-13. <https://bit.ly/3mOINDL>
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 3 de enero de 2015, 3, 169-546. <https://bit.ly/3mNAoYA>
- Rincón, R. S. (2019). Metaevaluación del desempeño docente. Una aproximación a la realidad. *Atenas*, 4(48), 127-143. <https://bit.ly/3HtxG3l>
- UNESCO (2015). *Educación Física de Calidad (EFC): guía para los responsables políticos*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/30DJDTi>
- Simancas Romero, J. (2021). *La evaluación formativa como intervención educativa para mejorar el aprendizaje autorregulado del alumnado de Educación Física en Secundaria*. [Trabajo Fin de Grado no publicado, Universidad Autónoma de Madrid]. Universidad Autónoma de Madrid.
- Velázquez, R.B. y Hernández, J.L. (2004). La evaluación de la enseñanza: pasado, presente y futuro. En J.L. Hernández y R. Velázquez (Coords.) *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11-48). Barcelona: Graó.
- Villardón, L. (2006) Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. <https://bit.ly/3BYQHry>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17. <https://bit.ly/3xOh02n>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Coords.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). London, UK: Academic Press. <https://bit.ly/3mP76rX>

9. Anexos

Anexo 1. Resultados obtenidos tras el análisis de los testimonios (entrevistas), la observación no participante (12 sesiones) y el análisis de la programación de Educación Física

En primer lugar, para contextualizar al lector, el centro educativo en el que he realizado mi período de prácticas como docente de Educación Física es el Colegio Sagrada Familia, situado en el Distrito Salamanca de la Comunidad de Madrid, siendo este un colegio concertado en el que se imparte desde la Educación Infantil, hasta la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Su origen se debe, según el sitio web del centro educativo, a la acción de varios grupos de Hermanas Corazonistas que construyeron esta escuela, quedando inaugurada el 17 de noviembre de 1922 con el objetivo de ayudar a los más necesitados (Colegio Sagrada Familia, 2022).

Actualmente, el colegio cuenta con 51 unidades, entre las que se diferencian 9 de Educación Infantil, 18 de Educación Primaria, 16 de Educación Secundaria y 6 de Bachillerato, siendo de estas 43 unidades las concertadas. A su vez, estas unidades se ven integradas por un total de 1265 estudiantes y 90 docentes (Colegio Sagrada Familia, 2022)

En este sentido, la mayor parte del alumnado procede del barrio Salamanca, aunque el centro educativo recibe estudiantes de otros cercanos como son Moratalaz y La Elipa, los cuales tienen un rendimiento académico medio-alto según el plan de convivencia de este centro (Colegio Sagrada Familia, 2022).

Por otro lado, con relación a la clase social y el nivel de formación que presentan las familias del alumnado del centro, se puede clasificar como medio (Colegio Sagrada Familia, 2022). Además, según el Proyecto Educativo de Carácter Propio, las familias tienen un papel crucial en la educación de estos para el centro educativo, solicitándoseles, como primeros educadores, una estrecha colaboración en la educación que imparte el colegio y que ellos libremente han elegido, asumiendo y haciendo realidad el Carácter Propio del centro (Colegio Sagrada Familia, 2022).

A su vez, el Proyecto Educativo de Carácter Propio resalta que el profesorado del centro es considerado como educador, indispensable y decisivo en la vida del centro educativo, actuando de forma colaborativa con el resto de los agentes que se integran en los procesos de enseñanza-aprendizaje y siguiendo las líneas de actuación desarrolladas en el Proyecto Educativo de Carácter Propio. Además, estos se corresponsabilizan en la acción educativa global e intervienen en la gestión del Centro mediante los órganos de gobierno y participación, unipersonales o colegiados (Colegio Sagrada Familia, 2022).

Finalmente, el personal no docente encargado de la administración y servicios del centro educativo constituye una parte importante de esta comunidad educativa. Desde sus respectivas responsabilidades, cooperan de una manera imprescindible a que la acción educativa sea posible, a la vez que la favorecen y mejoran su eficacia (Colegio Sagrada Familia, 2022).

Por otro lado y centrándonos en el campo de estudio del desarrollo de la materia Educación Física en el Colegio Sagrada Familia, esta se ha analizado a través de distintas técnicas e instrumentos que han permitido recoger información sobre la importancia que tiene dentro del colegio y cómo es llevada a cabo. Las técnicas que se han utilizado para la obtención de información han sido el análisis documental sobre los documentos principales del centro educativo y la programación anual de la materia Educación Física, las encuestas a los

protagonistas y la observación no participativa. Por otro lado, los instrumentos utilizados para obtener información han sido: a) las hojas de registro de la fase interactiva de la enseñanza b) los guiones de las entrevistas al docente y al alumnado, c) la hoja de registro de la fase pre-interactiva de la enseñanza, d) la hoja de registro de la metaevaluación y la observación directa (con notas de campo).

Resultados obtenidos con los testimonios de las entrevistas semiestructuradas sobre la enseñanza de la Educación Física

En este subapartado, se muestran las conclusiones que se han extraído con relación al testimonio de los protagonistas entrevistados, siendo estos un total de tres alumnos, tres alumnas y el docente de Educación Física encargado de impartir clase a estos.

En primer lugar, en líneas generales y en función de los testimonios recogidos, las clases de Educación Física resultan atractivas y motivantes para gran parte de la clase, resultando un medio para desconectar, expresarse, adquirir valores, un sentido crítico hacia la importancia de la práctica físico-deportiva y en definitiva, un contexto diferente en el que las relaciones socioafectivas cobran mayor valor que en otras materias.

No obstante, existen diferentes puntos de vista entre el alumnado entrevistado y el docente, ya que según el alumnado, puede haber parte del profesorado de este colegio que considere a esta materia como innecesaria y sin ningún tipo de valor formativo, otorgándosele menos importancia que al resto de asignaturas, viéndose afectada en el cambio de horarios y en el planteamiento de otras actividades. Paralelamente, el docente sí que indica que esta materia es fundamental dentro del centro, especialmente para la coordinadora del primer ciclo de E.S.O, lo que beneficia al desarrollo de esta y al crecimiento de su departamento.

Un aspecto que me ha llamado bastante la atención y que ha sido comentado por el alumnado, por el docente entrevistado y con los diálogos producidos tanto con mi tutor de prácticas como con el Jefe de Departamento, es que nuestra materia es considerada por el resto de docentes como un buen recurso que permite el “desahogo” del alumnado, en lugar de valorarse como un medio con gran potencial para desarrollar integralmente a todos los estudiantes.

Por otro lado, con relación a los contenidos desarrollados en el primer y el segundo trimestre, estos son iguales para todos los cursos, llevándose a cabo una metodología tradicional en la que el alumnado ha de superar una serie de test de condición física y habilidades gimnásticas que se alejan totalmente de un enfoque inclusivo y educativo de la Educación Física. De esta forma, en el caso de los deportes que se trabajan a lo largo del tercer trimestre en cada uno de los cursos, existe diversidad de opiniones, pero tras contrastar con el análisis de las sesiones, el docente comienza con la enseñanza de la técnica y posteriormente, se trabaja la táctica en situaciones reales de juego. Esto es afirmado por el docente con su testimonio durante la entrevista, al confirmar que le otorga prioridad a la técnica sobre todo en los cursos inferiores.

Con respecto a la gestión de tiempos en el aula, todos confirman que existe una mala gestión de este sobre todo al inicio de las sesiones. Sin embargo, el alumnado asume esta responsabilidad y se culpabiliza de su impuntualidad, repercutiendo así en la tardanza de los comienzos. A pesar de esto, considero que esta mala gestión podría paliarse con el establecimiento de rutinas de aula por parte del docente desde el inicio del curso, quién también confirma con su discurso la dificultad de aprovechar el tiempo de aula en su totalidad.

Por otro lado, los estudiantes entrevistados consideran que la organización de los materiales es adecuada por parte del docente, teniendo un gran repertorio sobre el que puede elegir y además,

estos se encuentran preparados con antelación. Además, para los estudiantes entrevistados, las instalaciones que el centro educativo dispone para el desarrollo de esta materia son adecuadas y suficientes para el desarrollo adecuado de las sesiones. Sin embargo, tras las observaciones y el análisis que he podido realizar durante este período de prácticas, considero que estas son insuficientes y que no presentan una adecuada accesibilidad para cualquier persona que pueda tener algún tipo de discapacidad, aspecto muy similar al que menciona el docente en su testimonio, situándose en una posición negativa con respecto a las instalaciones que presenta este colegio. No obstante, si tenemos en cuenta el Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de infantil, la educación primaria y la educación secundaria, este centro educativo cuenta con más de las exigidas, pues tan sólo se menciona en este Real Decreto la obligación de disponer de un gimnasio con unas dimensiones de 5 metros cuadrados por cada estudiante que se encuentre en el aula, así como un patio de recreo, parcialmente cubierto, susceptible de ser utilizado como pista polideportiva, con una superficie adecuada al número de puestos escolares, por lo que ambos requerimientos se cumplen en este centro educativo.

Seguidamente, con relación a las preguntas, explicaciones y *feedback* del docente, en líneas generales, según el testimonio del alumnado, el profesor hace uso principalmente de refuerzos positivos en el aula, existiendo una mayor ausencia de procesos de reflexión acción y de preguntas que generen disonancias cognitivas en estos. Las explicaciones se encuentran presentes según los sujetos entrevistados siempre que estos lo necesiten. Por otro lado, el docente, con su testimonio, afirma que las recompensas y el *feedback* positivo no siempre es necesario, prefiriendo además realizar paradas de reflexión-acción en los cursos más inferiores que en los superiores. No obstante, tras la observación realizada sobre doce sesiones llevadas a cabo por el docente, los procesos de reflexión-acción a penas se encuentran presentes para ninguno de los grupo clase.

Por otro lado, el alumnado considera que la forma en la que el docente se comunica con ellos, la cercanía de este, el clima social de aula y la función catártica de esta materia, es lo que más le gusta de la Educación Física. Sin embargo, la excesiva cantidad de horas libres que se dejan en esta asignatura (lo cual contrasta con lo vivenciado en el periodo de prácticas), la ausencia de asambleas grupales iniciales y finales, el excesivo contenido teórico en el tercer trimestre y el tratamiento tradicional de las habilidades gimnásticas, son algunos de los aspectos que los sujetos entrevistados modificarían de la asignatura.

Paradójicamente, el docente entrevistado señala en su testimonio que lo que menos le gusta de las clases de Educación Física es la poca carga lectiva que esta tiene dentro del horario escolar, por lo que bajo mi punto de vista, sería adecuado que las horas limitadas que esta materia dispone dentro de la carga lectiva fueran aprovechadas al máximo. De igual modo, el docente destaca las relaciones afectivas que se producen con el alumnado como uno de los aspectos que más le atraen de esta materia.

Con respecto a la debilidad sobre la que se centra este TFM, el testimonio de los sujetos entrevistados contrasta en su totalidad con las observaciones realizadas en el aula sobre la evaluación. En esta línea, las asambleas grupales no suelen existir ni al inicio ni al final de las sesiones, por lo que no se recapitulan los aprendizajes desarrollados durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. A su vez, el alumnado no es evaluado, ya que tan sólo es sometido a un proceso de calificación a través de test de condición física y de habilidades gimnásticas alejados de una Educación Física inclusiva para todos y todas, recayendo el peso y la utilización de la evaluación en su totalidad sobre el docente, estando por tanto bastante alejada de la evaluación

formativa como herramienta pedagógica para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula.

En base al argumentario anterior, el alumnado no recuerda evaluar a sus compañeros ni autoevaluarse a sí mismo, por lo que de esta forma, resulta difícil que los estudiantes puedan reflexionar y ser conscientes de qué están aprendiendo, cómo lo están consiguiendo y cuáles son sus carencias con respecto a los aprendizajes. Además, ninguno de los sujetos conoce el significado de evaluación formativa, por lo que es un punto más que justifica la ausencia de esta en las clases de Educación Física de este colegio.

El discurso del alumnado entrevistado contrasta con el del docente de esta materia, al señalar que el peso de la evaluación recae exclusivamente sobre ellos y la ausencia de asambleas grupales finales después de cada sesión se hace patente en su discurso. Además, afirma que el alumnado no suele coevaluarse entre sí, desconociendo además el concepto de evaluación formativa y por lo que este se encuentra integrado. De este modo, la evaluación en el aula se consolida como una clara debilidad a la que es necesario dar respuesta en este centro educativo.

Resultados obtenido tras la observación no participativa realizada sobre 12 sesiones impartidas por el docente de Educación Física

En este subapartado se muestran los resultados obtenidos tras la observación no participativa realizada en doce sesiones impartidas por uno de los docentes de Educación Física de este centro educativo.

En primer lugar, pude observar que el alumnado asistente de las sesiones analizadas presentaba diversas motivaciones, intereses y capacidades, que repercuten de forma directa en su integración y desarrollo durante estas. Sin embargo, el número de alumnos y alumnas es similar para cada una de las clases y no se aprecian carencias a nivel relacional por parte de estos. Esto puede deberse a que el centro educativo promueve y genera las relaciones sociales entre distintos sujetos al variar cada año la composición y los miembros de cada clase. De esta forma, cada alumno y alumna rota y cambia de grupo, propiciándose que cuando llegan a la etapa de Bachillerato, todo el centro educativo se conoce y ha mantenido relaciones sociales y afectivas entre sí.

A su vez, el comportamiento que presenta el alumnado de las sesiones analizadas es ejemplar. Esta realidad puede estar presente en las aulas debido a la educación que han recibido los estudiantes desde la Etapa de Infantil conforme a los valores que promueve el centro educativo. En este sentido, la gran mayoría de alumnos y alumnas llegan bastante motivados a la clase de Educación Física, por lo que tan sólo observar dos casos que se negaron a hacer la sesión. Por lo tanto, la participación y el comportamiento del alumnado es un punto a favor a tener en cuenta, al menos en la materia de Educación Física.

Por esta razón, el clima socioafectivo que se genera en el aula, basado en el compañerismo, la confianza y el respeto entre todos los agentes que se ven integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una de las fortalezas detectadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje analizados.

Por otro lado, en lo que se refiere a la metodología docente empleada, tras las observaciones realizadas durante las sesiones, considero que esta se asemeja más a una metodología tradicional por diversos factores: se prepara al alumnado para conseguir el máximo rendimiento en diferentes pruebas físicas, se le enseña de forma descontextualizada la técnica de diversas habilidades gimnásticas para otorgarles una calificación y finalmente, con la enseñanza de los deportes, se comienza por la enseñanza de la técnica y no se producen procesos de reflexión-

acción. De esta forma, el alumnado se sitúa como un agente pasivo que repite determinadas gestoformas realizadas previamente por el profesor.

Con relación a los tipos de *feedback* que el docente emplea en el aula, se hace uso principalmente del *feedback* explicativo y positivo, siendo estos últimos bastante frecuentes durante todas sus sesiones. Sin embargo, el *feedback* interrogativo con el que se pueden producir disonancias cognitivas y desarrollar el pensamiento crítico del alumnado a penas se encuentra presente en las clases de Educación Física, y cuando es llevado a cabo, no se produce de forma adecuada.

Por otro lado, a través de lo observado durante los dos períodos de prácticas (genérico y específico), considero que las instalaciones del centro educativo son insuficientes para un adecuado desarrollo de la materia. Cuando las condiciones meteorológicas son negativas, se hace bastante complejo impartir clase a dos grupos en la misma hora. No obstante, el centro educativo cuenta con una gran variedad materiales que son utilizados por el docente de forma adecuada.

Un aspecto que me ha llamado bastante la atención y que es uno de los puntos negativos que se asemeja con el discurso de los sujetos entrevistados y este análisis realizado es la gran cantidad de sesiones que se dedican para tiempo. En estas, el alumnado decide la modalidad deportiva que quiere practicar, estando $\frac{3}{4}$ partes de la clase bastante activa. Sin embargo, al menos $\frac{1}{4}$ de la clase no realiza ejercicio físico y normalmente prefieren utilizar el móvil. Considero que este craso error puede deberse a la programación general anual de Educación Física que presenta este centro educativo, siendo necesario ampliar los contenidos que se incluyen en el DECRETO 48/2015 para evitar este tipo de acontecimientos.

Finalmente, con respecto a la evaluación que se aplica en el aula, lo que he podido presenciar en ambos periodos de prácticas y tras analizar a la evaluación con la hoja de registro de la metaevaluación, esta se encuentra bastante alejada de los sistemas de evaluación formativa que tienen como fin último mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se desarrollan.

Esto se debe a que el alumnado no participa en el sistema de evaluación que se plantea en el aula, el cual tiene una finalidad totalmente sumativa con tal de establecer una calificación a los estudiantes. Además, no se tiene en cuenta en ningún momento el esfuerzo o la evolución de los aprendizajes del alumnado, calificándose tan sólo el producto final, es decir, lo que se es, en lugar de lo que se aprende.

De igual modo ocurre con el proceso de enseñanza docente. El profesor no pregunta al alumnado qué les ha parecido la sesión que se lleva a cabo ni utiliza ningún instrumento que le permita recopilar información sobre su enseñanza, por lo que difícilmente de esta manera se pueden ver mejorados estos para futuras intervenciones.

Resultados obtenidos a través del análisis documental realizado sobre la programación general anual de Educación Física

En este subapartado se muestran los resultados obtenidos tras el análisis de la programación anual realizada por el Departamento de Educación Física de este centro educativo.

En primer lugar, la programación analizada tiene en cuenta la legislación educativa actual, es decir, tanto al Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, como al Decreto 48/2015, de 14 de mayo. En su introducción, aparecen de forma literal los cinco tipo de situaciones motrices que serán abordadas durante el curso, incluyéndose además los objetivos generales de etapa y unos objetivos del área de Educación Física, aunque no se hace mención a su procedencia.

Seguidamente, aparece una adecuada relación entre los contenidos a impartir en cada una de las evaluaciones con los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje que llevan asociados. No obstante, considero que debería realizarse también con los objetivos generales de etapa, los didácticos, su contribución a las competencias clave y los procedimientos e instrumentos de evaluación que se van a utilizar en cada una.

Además, se menciona de forma breve con un párrafo las enseñanzas de contenidos transversales a los que se va a contribuir con el desarrollo de la materia, aspecto que me parece bastante destacable pero en el que profundizaría más sobre cómo se va a contribuir al desarrollo de la comunicación audiovisual, a la educación cívica y al emprendimiento en el alumnado, entre otros.

Por otro lado, la programación presenta un apartado sólido y coherente con respecto al tratamiento de las competencias clave a lo largo del año académico, de forma justificada y con argumentos, siendo esta parte del documento uno de los puntos fuertes de esta. Sin embargo, el apartado de metodología no hace referencia a los modelos pedagógicos que se utilizarán, ni las estrategias didácticas ni estilos de enseñanza predominantes. Tan sólo se hace referencia al trabajo grupal, el desarrollo de inteligencias múltiples y la posibilidad de llevarla a cabo de forma telemática por la situación de alarma social actual.

De igual modo, con respecto a la atención a la diversidad, no se menciona el tipo de adaptaciones curriculares que se pueden hacer pero sí mencionan la necesidad de recabar información previa sobre el alumnado antes de plantear cualquier tipo de medida, siendo fundamental para ello la evaluación inicial que plantean al inicio del curso.

Por otro lado, con respecto a la evaluación, esta se encuentra estrechamente ligada a los procesos calificativos y no en su sentido formativo, al incluirse en tan sólo unos criterios de “calificación” para el alumnado y no mencionarse la finalidad, el cómo o el cuándo de esta. Además, se propone una revisión de la programación y propuestas de mejora pero través del porcentaje que obtengan de aprobados o de suspensos. Sin duda la evaluación es uno de los apartados que deberían revisarse y potenciarse dentro de esta programación.

El documento finaliza con un apartado que hace referencia a la evaluación de la práctica docente, mediante una hoja de “puntuación” que sólo tratar de calificar la acción de los profesores del departamento. No obstante, al contrario que con el planteamiento de la evaluación de la programación que aparece en este documento, considero que esta es mucho más completa y tiene unos indicadores de logro correctamente formulados.

Como aspectos a mejorar de esta programación, destacaría que no existe un calendario específico en el que se integren cada una de las Unidades Didácticas a lo largo del año académico (o al menos una aproximación). También incluiría al menos una breve descripción de cada una de las unidades didácticas que se desarrollan en este curso, así como su contribución a los diferentes elementos curriculares. Finalmente, le daría una mayor importancia a la evaluación como proceso sistemático al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y no tanto relacionada con la calificación.

Anexo 2. Hojas de registro de la fase interactiva de la enseñanza (Observación no participativa)

Instrumento extraído de (Simancas Romero, 2021) {Trabajo académico no publicado}.

Debido a la extensión que supone el análisis realizado sobre las 12 sesiones, se ha decidido incluir a modo de ejemplo aquellas sesiones analizadas sobre el contenido del balonmano, el cual ha sido impartido por el docente de Educación Física de este colegio para otros grupos de 1º de E.S.O, pudiéndose extraer así diferencias entre su enseñanza llevada a cabo y la forma en la que ha sido desarrollada la unidad didáctica por mi parte.

Fecha de Aplicación: 25/03/21 Docente evaluador: Jorge Simancas Romero						
N.º de sesión: 2º (Balonmano)						
Curso: 1ºA (10:00/11:00)						
LEYENDA	SI	NO	A VECES (AV)			
CATEGORÍAS E INDICADORES	T1	T2	T3	T4	T5	T6
PRESENTACIÓN						
Se comunica con el alumnado con relación a la tarea	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
La información inicial es clara y precisa, adecuada a nivel de los alumnos	NO	NO	NO	NO		
Se corrige la información que se suministra	NO	NO	NO	NO		
CONDUCCIÓN						
COMUNICACIÓN						
Utiliza un lenguaje verbal de forma claro.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza un lenguaje verbal adecuado al contexto.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza un tono adecuado en las explicaciones.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
La gestualidad utilizada favorece la explicación.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback individual.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback grupal.	NO	NO	NO	NO		
Utiliza feedback descriptivo.	NO	NO	NO	NO		
Utiliza feedback interrogativo	NO	NO	NO	NO		
Utiliza feedback explicativo.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback positivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback evaluativo.	NO	NO	NO	NO		
Utiliza feedback prescriptivo.	NO	NO	NO	NO		
UBICACIÓN DEL PROFESORADO						
El docente posibilita ser escuchado y visto por el alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se sitúa idóneamente para observar lo que sucede en la sesión de clase y poder intervenir	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Atiende por igual a todo el alumnado, aunque las necesidades personales o de algunos grupos lleven a una atención mayor	NO	NO	NO	NO		
ORGANIZACIÓN						
El agrupamiento se adecúa a las necesidades del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
El agrupamiento se adecúa a las intenciones educativas expresadas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los agrupamientos son equilibrados	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los agrupamientos favorecen la participación/comunicación del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los agrupamientos son aprovechados en las tareas posteriores	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se han planificado con anterioridad los tiempos de clase (tiempo de cada tarea, desplazamiento, asambleas...)	NO	NO	NO	NO		
UTILIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS						

Los recursos didácticos seleccionados son adecuados	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los recursos didácticos son seguros	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los recursos didácticos siguen una secuencia coherente en su utilización	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los recursos didácticos son aprovechados en las tareas posteriores	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se utilizan estrategias para fomentar la participación del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
DISEÑO DE ENTORNO DE ENSEÑANZA						
Los entornos diseñados son coherentes con las intenciones educativas programadas.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los entornos diseñados garantizan la seguridad del alumnado.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
FUNCIONAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA						
La sesión real funciona acorde a la secuencia programada	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Analiza la presentación y conducción de las tareas y de su adecuación real (tareas acordes con las capacidades del alumnado, con los objetivos que se persiguen)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
La secuencia de enseñanza es coherente con el resto de la programación (objetivos, contenidos, metodología...)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza diversos modelos y estrategias de enseñanza	NO	NO	NO	NO		
CLIMA DE LA CLASE						
El clima de la clase se basa en situaciones afectivas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
En las clases predomina la motivación, la autoestima y la confianza que se genera en el alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
El profesor redirige al alumnado que está distraído	NO	NO	NO	NO		
El profesor gestiona las conductas disruptivas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se crea un clima de confianza y trabajo en clase	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
EVALUACIÓN DE LA TAREA						
Se emplea la tarea como unidad de observación	NO	NO	NO	NO		
Reflexiona sobre la tarea desarrollada.	NO	NO	NO	NO		
Usa el diario del docente como instrumento de evaluación	NO	NO	NO	NO		
Utiliza técnicas de evaluación variadas	NO	NO	NO	NO		
OBSERVACIONES: No existen instrumentos o procedimientos con los que el docente recoge información. Principalmente utiliza <i>feedback</i> positivo e influye en la motivación del alumnado.						

INICIO DE LA SESIÓN						
FRECUENCIA (Existe discurso docente)	SÍ	NO	SITUACIÓN	TODO GRUPO	PEQUEÑO GRUPO	INDIVIDUAL
Explica los propósitos de la sesión.		X		X		
Relaciona el contenido de la sesión que va a realizar con sesiones anteriores.		X		X		
Describe las tareas o tipo de tareas que se van a hacer durante la clase.		X		X		
Se asegura de que los alumnos y alumnas han comprendido las explicaciones.		X		X		
OBSERVACIONES: No existe asamblea inicial, la clase comienza con un calentamiento tradicional. El alumnado no está acostumbrado a reunirse en un sitio concreto con el docente para comentar de forma breve cuáles serán los objetivos de la sesión y las tareas que en ella se van a desarrollar. Tampoco se recuerdan los contenidos vistos con anterioridad para conseguir que sean transferidos durante esta sesión.						

FINAL DE LA SESIÓN						
FRECUENCIA (Existe discurso docente)	SÍ	NO	SITUACIÓN	TODO GRUPO	PEQUEÑO GRUPO	INDIVIDUAL
Ayuda a identificar los aprendizajes		X		X		
Señala puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente sesión.		X		X		
Plantea posibilidades de utilizar los aprendizajes realizados en situaciones nuevas.		X		X		
Felicita o motiva al alumnado por el trabajo realizado.				X		

Regaña al alumnado por adaptar dificultades o conductas poco positivas durante la sesión		X		X		
Organiza la recogida del material		X		X		
OBSERVACIONES: Al final de la sesión, el alumnado recoge el material y se marcha. No se termina la clase 5 minutos antes de lo estimado para comentar con el alumnado lo que ha ocurrido, cómo se han sentido, qué es lo que han aprendido y su opinión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Esto puede deberse a que no existe una planificación previa por parte del docente para destinar un tiempo concreto dentro de la sesión a las asambleas grupales.						

Fecha de Aplicación: 31/03/21 Docente evaluador: Jorge Simancas Romero							
N.º de sesión: 3º (Balonmano)							
Curso: 1ºA (10:00/11:00)							
LEYENDA	SI	NO	A VECES (AV)				
CATEGORÍAS E INDICADORES	T1	T2	T3	T4	T5	T6	
PRESENTACIÓN							
Se comunica con el alumnado con relación a la tarea	SÍ	SÍ	SÍ				
La información inicial es clara y precisa, adecuada a nivel de los alumnos	SÍ	SÍ	NO				
Se corrige la información que se suministra	NO	NO	NO				
CONDUCCIÓN							
COMUNICACIÓN							
Utiliza un lenguaje verbal de forma claro.	SÍ	SÍ	SÍ				
Utiliza un lenguaje verbal adecuado al contexto.	SÍ	SÍ	SÍ				
Utiliza un tono adecuado en las explicaciones.	SÍ	SÍ	SÍ				
La gestualidad utilizada favorece la explicación.	SÍ	SÍ	SÍ				
Utiliza feedback individual.	SÍ	SÍ	SÍ				
Utiliza feedback grupal.	NO	NO	NO				
Utiliza feedback descriptivo.	NO	NO	NO				
Utiliza feedback interrogativo	SÍ	SÍ	SÍ				
Utiliza feedback explicativo.	SÍ	SÍ	SÍ				
Utiliza feedback positivo	SÍ	SÍ	SÍ				
Utiliza feedback evaluativo.	NO	NO	NO				
Utiliza feedback prescriptivo.	NO	NO	NO				
UBICACIÓN DEL PROFESORADO							
El docente posibilita ser escuchado y visto por el alumnado	SÍ	SÍ	SÍ				
Se sitúa idóneamente para observar lo que sucede en la sesión de clase y poder intervenir	SÍ	SÍ	SÍ				
Atiende por igual a todo el alumnado, aunque las necesidades personales o de algunos grupos lleven a una atención mayor	NO	NO	NO				
ORGANIZACIÓN							
El agrupamiento se adecúa a las necesidades del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ				
El agrupamiento se adecúa a las intenciones educativas expresadas	SÍ	SÍ	SÍ				
Los agrupamientos son equilibrados	SÍ	SÍ	SÍ				
Los agrupamientos favorecen la participación/comunicación del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ				
Los agrupamientos son aprovechados en las tareas posteriores	SÍ	SÍ	SÍ				
Se han planificado con anterioridad los tiempos de clase (tiempo de cada tarea, desplazamiento, asambleas...)	NO	NO	NO				
UTILIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS							

Los recursos didácticos seleccionados son adecuados	SÍ	SÍ	SÍ			
Los recursos didácticos son seguros	SÍ	SÍ	SÍ			
Los recursos didácticos siguen una secuencia coherente en su utilización	SÍ	SÍ	SÍ			
Los recursos didácticos son aprovechados en las tareas posteriores	SÍ	SÍ	SÍ			
Se utilizan estrategias para fomentar la participación del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ			
DISEÑO DE ENTORNO DE ENSEÑANZA						
Los entornos diseñados son coherentes con las intenciones educativas programadas.	SÍ	SÍ	SÍ			
Los entornos diseñados garantizan la seguridad del alumnado.	SÍ	SÍ	SÍ			
FUNCIONAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA						
La sesión real funciona acorde a la secuencia programada	SÍ	SÍ	SÍ			
Analiza la presentación y conducción de las tareas y de su adecuación real (tareas acordes con las capacidades del alumnado, con los objetivos que se persiguen)	SÍ	SÍ	SÍ			
La secuencia de enseñanza es coherente con el resto de la programación (objetivos, contenidos, metodología...)	SÍ	SÍ	SÍ			
Utiliza diversos modelos y estrategias de enseñanza	NO	NO	NO			
CLIMA DE LA CLASE						
El clima de la clase se basa en situaciones afectivas	SÍ	SÍ	SÍ			
En las clases predomina la motivación, la autoestima y la confianza que se genera en el alumnado	SÍ	SÍ	SÍ			
El profesor redirige al alumnado que está distraído	NO	NO	NO			
El profesor gestiona las conductas disruptivas	SÍ	SÍ	SÍ			
Se crea un clima de confianza y trabajo en clase	SÍ	SÍ	SÍ			
EVALUACIÓN DE LA TAREA						
Se emplea la tarea como unidad de observación	NO	NO	NO			
Reflexiona sobre la tarea desarrollada.	NO	NO	NO			
Usa el diario del docente como instrumento de evaluación	NO	NO	NO			
Utiliza técnicas de evaluación variadas	NO	NO	NO			
OBSERVACIONES: No existen instrumentos o procedimientos con los que el docente recoge información. Principalmente utiliza <i>feedback</i> positivo e influye en la motivación del alumnado. En esta sesión, el docente intenta hacer uso de <i>feedback</i> interrogativo pero no tiene la paciencia suficiente como para aguantar a que el alumnado piense, dándole el mismo la respuesta.						

INICIO DE LA SESIÓN						
FRECUENCIA (Existe discurso docente)	SÍ	NO	SITUACIÓN	TODO GRUPO	PEQUEÑO GRUPO	INDIVIDUAL
Explica los propósitos de la sesión.		X		X		
Relaciona el contenido de la sesión que va a realizar con sesiones anteriores.		X		X		
Describe las tareas o tipo de tareas que se van a hacer durante la clase.		X		X		
Se asegura de que los alumnos y alumnas han comprendido las explicaciones.		X		X		
OBSERVACIONES: No existe asamblea inicial, la clase comienza con un calentamiento tradicional. El alumnado no está acostumbrado a reunirse en un sitio concreto con el docente para comentar de forma breve cuáles serán los objetivos de la sesión y las tareas que en ella se van a desarrollar. Tampoco se recuerdan los contenidos vistos con anterioridad para conseguir que sean transferidos durante esta sesión.						

FINAL DE LA SESIÓN						
FRECUENCIA (Existe discurso docente)	SÍ	NO	SITUACIÓN	TODO GRUPO	PEQUEÑO GRUPO	INDIVIDUAL
Ayuda a identificar los aprendizajes		X		X		
Señala puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente sesión.		X		X		
Plantea posibilidades de utilizar los aprendizajes realizados en situaciones nuevas.		X		X		

Felicita o motiva al alumnado por el trabajo realizado.				X		
Regaña al alumnado por adaptar dificultades o conductas poco positivas durante la sesión		X		X		
Organiza la recogida del material		X		X		

OBSERVACIONES: Al final de la sesión, el alumnado recoge el material y se marcha. No se termina la clase 5 minutos antes de lo estimado para comentar con el alumnado lo que ha ocurrido, cómo se han sentido, qué es lo que han aprendido y su opinión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Esto puede deberse a que no existe una planificación previa por parte del docente para destinar un tiempo concreto dentro de la sesión a las asambleas grupales.

Fecha de Aplicación: 1/04/21 Docente evaluador: Jorge Simancas Romero						
N.º de sesión: 4º (Balonmano)						
Curso: 1ºA (10:00/11:00)						
LEYENDA	SI	NO	A VECES (AV)			
CATEGORÍAS E INDICADORES	T1	T2	T3	T4	T5	T6
PRESENTACIÓN						
Se comunica con el alumnado con relación a la tarea	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
La información inicial es clara y precisa, adecuada a nivel de los alumnos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se corrige la información que se suministra	NO	NO	NO	NO		
CONDUCCIÓN						
COMUNICACIÓN						
Utiliza un lenguaje verbal de forma claro.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza un lenguaje verbal adecuado al contexto.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza un tono adecuado en las explicaciones.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
La gestualidad utilizada favorece la explicación.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback individual.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback grupal.	NO	NO	NO	NO		
Utiliza feedback descriptivo.	NO	NO	NO	NO		
Utiliza feedback interrogativo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback explicativo.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback positivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback evaluativo.	NO	NO	NO	NO		
Utiliza feedback prescriptivo.	NO	NO	NO	NO		
UBICACIÓN DEL PROFESORADO						
El docente posibilita ser escuchado y visto por el alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se sitúa idóneamente para observar lo que sucede en la sesión de clase y poder intervenir	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Atiende por igual a todo el alumnado, aunque las necesidades personales o de algunos grupos lleven a una atención mayor	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
ORGANIZACIÓN						
El agrupamiento se adecúa a las necesidades del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
El agrupamiento se adecúa a las intenciones educativas expresadas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los agrupamientos son equilibrados	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los agrupamientos favorecen la participación/comunicación del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los agrupamientos son aprovechados en las tareas posteriores	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se han planificado con anterioridad los tiempos de clase (tiempo de cada tarea, desplazamiento, asambleas...)	NO	NO	NO	NO		
UTILIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS						

Los recursos didácticos seleccionados son adecuados	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los recursos didácticos son seguros	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los recursos didácticos siguen una secuencia coherente en su utilización	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los recursos didácticos son aprovechados en las tareas posteriores	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se utilizan estrategias para fomentar la participación del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
DISEÑO DE ENTORNO DE ENSEÑANZA						
Los entornos diseñados son coherentes con las intenciones educativas programadas.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los entornos diseñados garantizan la seguridad del alumnado.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
FUNCIONAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA						
La sesión real funciona acorde a la secuencia programada	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Analiza la presentación y conducción de las tareas y de su adecuación real (tareas acordes con las capacidades del alumnado, con los objetivos que se persiguen)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
La secuencia de enseñanza es coherente con el resto de la programación (objetivos, contenidos, metodología...)	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza diversos modelos y estrategias de enseñanza	NO	NO	NO	NO		
CLIMA DE LA CLASE						
El clima de la clase se basa en situaciones afectivas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
En las clases predomina la motivación, la autoestima y la confianza que se genera en el alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
El profesor redirige al alumnado que está distraído	NO	NO	NO	NO		
El profesor gestiona las conductas disruptivas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se crea un clima de confianza y trabajo en clase	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
EVALUACIÓN DE LA TAREA						
Se emplea la tarea como unidad de observación	NO	NO	NO	NO		
Reflexiona sobre la tarea desarrollada.	NO	NO	NO	NO		
Usa el diario del docente como instrumento de evaluación	NO	NO	NO	NO		
Utiliza técnicas de evaluación variadas	NO	NO	NO	NO		
OBSERVACIONES: No existen instrumentos o procedimientos con los que el docente recoge información. Principalmente utiliza <i>feedback</i> positivo e influye en la motivación del alumnado. En esta sesión, el docente intenta hacer uso de <i>feedback</i> interrogativo pero no tiene la paciencia suficiente como para aguantar a que el alumnado piense, dándole el mismo la respuesta.						

INICIO DE LA SESIÓN						
FRECUENCIA (Existe discurso docente)	SÍ	NO	SITUACIÓN	TODO GRUPO	PEQUEÑO GRUPO	INDIVIDUAL
Explica los propósitos de la sesión.		X		X		
Relaciona el contenido de la sesión que va a realizar con sesiones anteriores.		X		X		
Describe las tareas o tipo de tareas que se van a hacer durante la clase.		X		X		
Se asegura de que los alumnos y alumnas han comprendido las explicaciones.		X		X		
OBSERVACIONES: No existe asamblea inicial, la clase comienza con un calentamiento tradicional. El alumnado no está acostumbrado a reunirse en un sitio concreto con el docente para comentar de forma breve cuáles serán los objetivos de la sesión y las tareas que en ella se van a desarrollar. Tampoco se recuerdan los contenidos vistos con anterioridad para conseguir que sean transferidos durante esta sesión.						

FINAL DE LA SESIÓN						
FRECUENCIA (Existe discurso docente)	SÍ	NO	SITUACIÓN	TODO GRUPO	PEQUEÑO GRUPO	INDIVIDUAL
Ayuda a identificar los aprendizajes		X		X		
Señala puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente sesión.		X		X		
Plantea posibilidades de utilizar los aprendizajes realizados en situaciones nuevas.		X		X		
Felicita o motiva al alumnado por el trabajo realizado.				X		
Regaña al alumnado por adaptar dificultades o conductas poco positivas durante la sesión		X		X		
Organiza la recogida del material		X		X		
OBSERVACIONES: Al final de la sesión, el alumnado recoge el material y se marcha. No se termina la clase 5 minutos antes de lo estimado para comentar con el alumnado lo que ha ocurrido, cómo se han sentido, qué es lo que han aprendido y su opinión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Esto puede deberse a que no existe una planificación previa por parte del docente para destinar un tiempo concreto dentro de la sesión a las asambleas grupales.						

Fecha de Aplicación: 10/5/21 Docente evaluador: Jorge Simancas Romero						
N.º de sesión: 5º (Balonmano)						
Curso: 1ºA (9:00/10:00)						
LEYENDA	SI	NO	A VECES (AV)			
CATEGORÍAS E INDICADORES	T1	T2	T3	T4	T5	T6
PRESENTACIÓN						
Se comunica con el alumnado con relación a la tarea	SÍ	SÍ	SÍ			
La información inicial es clara y precisa, adecuada a nivel de los alumnos	SÍ	SÍ	SÍ			
Se corrige la información que se suministra	NO	NO	NO			
CONDUCCIÓN						
COMUNICACIÓN						
Utiliza un lenguaje verbal de forma claro.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza un lenguaje verbal adecuado al contexto.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza un tono adecuado en las explicaciones.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
La gestualidad utilizada favorece la explicación.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback individual.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback grupal.	NO	NO	NO	NO		
Utiliza feedback descriptivo.	NO	NO	NO	NO		
Utiliza feedback interrogativo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback explicativo.	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback positivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Utiliza feedback evaluativo.	NO	NO	NO	NO		
Utiliza feedback prescriptivo.	NO	NO	NO	NO		
UBICACIÓN DEL PROFESORADO						
El docente posibilita ser escuchado y visto por el alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se sitúa idóneamente para observar lo que sucede en la sesión de clase y poder intervenir	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Atiende por igual a todo el alumnado, aunque las necesidades personales o de algunos grupos lleven a una atención mayor	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
ORGANIZACIÓN						
El agrupamiento se adecúa a las necesidades del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
El agrupamiento se adecúa a las intenciones educativas expresadas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los agrupamientos son equilibrados	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los agrupamientos favorecen la participación/comunicación del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Los agrupamientos son aprovechados en las tareas posteriores	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ		
Se han planificado con anterioridad los tiempos de clase (tiempo de cada tarea, desplazamiento, asambleas...)	NO	NO	NO	NO		
UTILIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS DIDÁCTICOS						

Los recursos didácticos seleccionados son adecuados	SÍ	SÍ	SÍ			
Los recursos didácticos son seguros	SÍ	SÍ	SÍ			
Los recursos didácticos siguen una secuencia coherente en su utilización	SÍ	SÍ	SÍ			
Los recursos didácticos son aprovechados en las tareas posteriores	SÍ	SÍ	SÍ			
Se utilizan estrategias para fomentar la participación del alumnado	SÍ	SÍ	SÍ			
DISEÑO DE ENTORNO DE ENSEÑANZA						
Los entornos diseñados son coherentes con las intenciones educativas programadas.	SÍ	SÍ	SÍ			
Los entornos diseñados garantizan la seguridad del alumnado.	SÍ	NO	NO			
FUNCIONAMIENTO DE LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA						
La sesión real funciona acorde a la secuencia programada	SÍ	SÍ	SÍ			
Analiza la presentación y conducción de las tareas y de su adecuación real (tareas acordes con las capacidades del alumnado, con los objetivos que se persiguen)	SÍ	SÍ	SÍ			
La secuencia de enseñanza es coherente con el resto de la programación (objetivos, contenidos, metodología...)	SÍ	SÍ	SÍ			
Utiliza diversos modelos y estrategias de enseñanza	NO	NO	NO			
CLIMA DE LA CLASE						
El clima de la clase se basa en situaciones afectivas	SÍ	SÍ	SÍ			
En las clases predomina la motivación, la autoestima y la confianza que se genera en el alumnado	SÍ	SÍ	SÍ			
El profesor redirige al alumnado que está distraído	NO	NO	NO			
El profesor gestiona las conductas disruptivas	SÍ	SÍ	SÍ			
Se crea un clima de confianza y trabajo en clase	SÍ	SÍ	SÍ			
EVALUACIÓN DE LA TAREA						
Se emplea la tarea como unidad de observación	NO	NO	NO			
Reflexiona sobre la tarea desarrollada.	NO	NO	NO			
Usa el diario del docente como instrumento de evaluación	NO	NO	NO			
Utiliza técnicas de evaluación variadas	NO	NO	NO			
OBSERVACIONES: No existen instrumentos o procedimientos con los que el docente recoge información. Principalmente utiliza <i>feedback</i> positivo e influye en la motivación del alumnado. En esta sesión, ambos docentes del departamento se comunicaron mal, teniendo que modificar toda la sesión y adaptar media cancha para cada uno a 24 alumnos por cada clase, es decir, en total había 50 alumnos y alumnas en la pista. Además, una de las clases estaba practicando <i>Ultimate</i> , por lo que los principios de seguridad en el aula durante esta hora se vieron afectados, viéndose afectado un alumno en concreto por un <i>frisbee</i> .						

INICIO DE LA SESIÓN						
FRECUENCIA (Existe discurso docente)	SÍ	NO	SITUACIÓN	TODO GRUPO	PEQUEÑO GRUPO	INDIVIDUAL
Explica los propósitos de la sesión.	X			X		
Relaciona el contenido de la sesión que va a realizar con sesiones anteriores.		X		X		
Describe las tareas o tipo de tareas que se van a hacer durante la clase.		X		X		
Se asegura de que los alumnos y alumnas han comprendido las explicaciones.		X		X		
<p>OBSERVACIONES: No existe ningún tipo de asamblea inicial. El alumnado comienza con un calentamiento tradicional. Exactamente igual que en las sesiones anteriores. Sin embargo, después de comenzar el clase y comprobó que el otro docente salía también a la pista, tuvo que reunir al alumnado en su mitad de la pista para poder intervenir. Hubo una falta de comunicación entre los docentes, hasta tal punto de solaparse los espacios de práctica y verse la seguridad del alumnado mermada, puesto que la otra clase estaba practicando <i>ultimate</i> y los <i>frisbees</i> eran lanzados a cualquier zona de la pista sin precaución.</p>						

FINAL DE LA SESIÓN						
FRECUENCIA (Existe discurso docente)	SÍ	NO	SITUACIÓN	TODO GRUPO	PEQUEÑO GRUPO	INDIVIDUAL
Ayuda a identificar los aprendizajes		X		X		
Señala puntos débiles del aprendizaje en los que habrá que prestar mayor atención en la siguiente sesión.		X		X		
Plantea posibilidades de utilizar los aprendizajes realizados en situaciones nuevas.		X		X		

Felicita o motiva al alumnado por el trabajo realizado.				X		
Regaña al alumnado por adaptar dificultades o conductas poco positivas durante la sesión		X		X		
Organiza la recogida del material		X		X		

OBSERVACIONES: Al final de la sesión, el alumnado recoge el material y se marcha. No se termina la clase 5 minutos antes de lo estimado para comentar con el alumnado lo que ha ocurrido, cómo se han sentido, qué es lo que han aprendido y su opinión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo. Esto puede deberse a que no existe una planificación previa por parte del docente para destinar un tiempo concreto dentro de la sesión a las asambleas grupales.

Anexo 3. Guiones de las entrevistas al alumnado y al docente y testimonios transcritos

Para llevar a cabo la entrevista semiestructurada con el alumnado, se partió del siguiente guion para su realización:

Buenos días (Nombre del sujeto entrevistado)

Mi nombre es Jorge Simancas Romero Antes de nada, agradecerte que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. Me gustaría que habláramos sobre la materia Educación Física que se imparte en el Colegio Sagrada Familia. Por lo tanto, para dar comienzo con esta entrevista me gustaría preguntarte qué significado tiene para ti el deporte y la actividad física

1- ¿Te gustan las clases de Educación Física?

2- ¿Qué crees que piensan tus compañeros y compañeras sobre la materia?

3- ¿Cómo crees que es percibida por el resto de profesores la Educación Física?

4- ¿Podrías mencionarme los contenidos que habéis trabajado este año?

5- ¿Qué habéis hecho en ellos?

6- ¿Soléis trabajar en grupo o de forma individual?

7- ¿Existen actividades o proyectos dentro de esta asignatura?

8- ¿Qué tipo de metodología soléis utilizar? ¿soléis experimentar dentro de la clase, o hacéis gestos técnicos concretos que realiza previamente el docente?

9- ¿En las modalidades deportivas que habéis trabajado, que se enseña antes la técnica (por ejemplo un toque de dedos) o los fundamentos tácticos del deporte?

10- ¿Consideras que se gestionan los tiempos de forma adecuada? ¿Empezáis siempre las clases de forma puntual o hay problemas de organización?

11- ¿Consideras que las instalaciones del centro educativo son suficientes para impartir la Educación Física? ¿Y si las condiciones meteorológicas son malas? ¿Qué soléis hacer?

12- ¿Consideras que normalmente los materiales que se utilizan durante las sesiones están preparados con antelación?

13- Durante las clases de Educación Física, ¿os suele hacer preguntas el docente, recompensar cuando hacéis algo bien o explicar aspectos que os sean difícil para vosotros?

Por otro lado, con respecto a la evaluación...

14- Al inicio de las sesiones, ¿soléis hacer una asamblea inicial en la que se explica el objetivo de la sesión, lo que vais a trabajar y lo que se espera de vosotros, o empezáis por el contrario con un calentamiento tradicional?

15- ¿Se producen paradas de reflexión durante las sesiones?

16- ¿Al finalizar las sesiones, soléis recapitular con una asamblea grupal lo que habéis hecho o por el contrario recogéis el material y os vais directamente?

17- ¿Me podrías decir cómo se os ha evaluado en el bloque de condición física y salud? ¿Y en el de habilidades gimnásticas? ¿Y en el resto?

18- ¿Soléis autoevaluaros y autocalificaros o son procesos que recaen sobre el docente?

19- ¿Nunca habéis evaluado a otro compañero/compañera?

20- ¿Recuerdas haber utilizado alguna vez un instrumento de evaluación para autoevaluarte?

21- ¿El docente os suele preguntar al finalizar las sesiones qué os ha parecido la sesión? ¿Y al finalizar las Unidades Didácticas?

22- ¿Sabrías decirme en qué consiste la evaluación formativa? ¿Alguna vez os han hablado de ella?

23- Para finalizar, me gustaría que comentaras ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de Educación Física y qué es lo que cambiarías de ellas?

Por otro lado, para llevar a cabo la entrevista semiestructurada con el profesorado, se partió del siguiente guion para su realización:

Buenos días, Alejandro, mi nombre es Jorge Simancas Romero Antes de nada, agradecerte que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. Me gustaría que habláramos sobre la materia Educación Física que se imparte en el Colegio Sagrada Familia. Por lo tanto, para dar comienzo con esta entrevista me gustaría preguntarte ¿qué significado tiene para ti el deporte y la actividad física?

- 1- ¿Por qué elegiste dedicarte a la docencia de la Educación Física en esta etapa?
- 2- ¿Qué es lo que más te gusta de ser profesor de Educación Física, y lo que menos?
- 3- ¿Cómo crees que es percibida la Educación Física por el alumnado?
- 4- ¿Cómo crees que es percibida esta materia por el resto de profesores?
- 5- ¿Podrías mencionarme los contenidos que habéis trabajado este año?
- 6- ¿Qué habéis hecho en ellos?
- 7- ¿Soléis trabajar en grupo o de forma individual?
- 8- ¿Existen actividades o proyectos dentro de esta asignatura?
- 9- ¿Qué tipo de metodología soléis utilizar? ¿soléis experimentar dentro de la clase, o hacéis gestos técnicos concretos que realizas tú previamente?
- 9- ¿En las modalidades deportivas que habéis trabajado, que se enseña antes la técnica (por ejemplo un toque de dedos) o los fundamentos tácticos del deporte?
- 10- ¿Consideras que se gestionan los tiempos de forma adecuada? ¿Empezáis siempre las clases de forma puntual o hay problemas de organización?
- 11- ¿Consideras que las instalaciones del centro educativo son suficientes para impartir la Educación Física? ¿Y si las condiciones meteorológicas son malas? ¿Qué soléis hacer?
- 12- ¿Consideras que normalmente los materiales que se utilizan durante las sesiones están preparados con antelación?
- 13- Durante las clases de Educación Física, ¿sueles hacer preguntas al alumnado, recompensar cuando hacen algo bien “feedback positivo” o explicar aspectos que sean difíciles para el alumnado?

Por otro lado, con respecto a la evaluación...

- 14- Al inicio de las sesiones, ¿sueles hacer una asamblea inicial en la que se explica el objetivo de la sesión, lo que vais a trabajar y lo que se espera del alumnado, o empezáis por el contrario con un calentamiento tradicional?

15- ¿Se producen paradas de reflexión durante las sesiones?

16- ¿Al finalizar las sesiones, soléis recapitular con una asamblea grupal lo que habéis hecho o por el contrario recogéis el material y os vais directamente?

17- ¿Me podrías decir cómo se ha evaluado al alumnado en el bloque de condición física y salud? ¿Y en el de habilidades gimnásticas? ¿Y en el resto?

18- ¿El alumnado suele autoevaluarse y autocalificarse o son procesos que recaen sobre el docente?

19- ¿Suelen evaluarse entre ellos en las Unidades Didácticas?

20- ¿Sueles preguntar al final de las sesiones qué les ha parecido la sesión? ¿Y al finalizar las Unidades Didácticas?

21- ¿Sabrías decirme en qué consiste la evaluación formativa? ¿Alguna vez has oído hablar de ella?

22- Para finalizar, me gustaría que comentaras ¿Qué es lo que más te gusta de las clases de Educación Física y qué es lo que cambiarías de ellas?

Entrevista al docente

Entrevistador: Buenos días, Alejandro.

Sujeto ANS: Buenos días

Entrevistador: Mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada, agradecerte que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. Me gustaría que habláramos sobre la materia Educación Física que se imparte en el Colegio Sagrada Familia. Por lo tanto, para dar comienzo con esta entrevista, me gustaría preguntarte qué significado tiene para ti el Deporte y la actividad física.

Sujeto ANS: Eee pues la verdad que tienen un significado muy importante ya que eee he dedicado prácticamente toda mi vida a ambas ¿no? tanto eee a deportes como a actividad física en general desde muy pequeñito pues desde el cole aaa o desde pre-escolar hasta ahora que tengo casi treinta años he vivido por y para el deporte yyy desde hace pues cin.. cuatro eee para la Educación Física más más específicamente.

Entrevistador: Perfecto. Y ¿por qué elegiste dedicarte a la docencia de la Educación Física en esta etapa?

Sujeto ANS: Elegí la docencia porque me viene de familia como quién dice, mi madre era profe y mi tía es profe y siempre me ha llamado mucho la atención el tema de la docencia por ellas dos y elegí la Educación Física porque no tenía otras capacidades y a parte eee me gustaba mucho la Educación Física me gustaban todos los deportes y se me daban bien entonces pues aproveché

Entrevistador: Muy bien. Y ¿cómo crees que es percibida la Educación Física por el alumnado?

Sujeto ANS: Creo que tenemos la suerte de que en general eee un alto porcentaje del alumnado lo perciben la asignatura como su asignatura favorita o como su forma de distracción dentro de esas seis horas lectivas que tienen a lo largo del día y creo que lo podemos aprovechar porque su actitud es mejor que en cualquier otra clase, su actitud y su motivación sobre todo.

Entrevistador: Y por otro lado, ¿cómo crees que es percibida esta materia por el resto de profesores del centro?

Sujeto ANS. Bueno, a pesar de que podemos tender a pensar que hay ciertos profesores que no le dan el valor que pensamos nosotros eee en este Cole hay ciertos profesores y coordinadores que al final los coordinadores son los que te dan un peso eee un peso más importante que la valoran muy positivamente y que la creen muy necesaria pa para los alumnos en general y para aquellos alumnos que necesitan desahogarse y expresarse de otra forma fuera de las clases entonces creo que en ese sentido en este Cole tenemos la suerte de eee la Coordinadora del Primer Ciclo de la E.S.O por ejemplo que es una defensora a ultranza de la Educación Física y cree que deberíamos tener más horas y creo que eso al final nos hace crecer al Departamento.

Entrevistador: Muy bien. Pasando ya a los contenidos, ¿podrías mencionarme los contenidos que habéis trabajado durante el primer, segundo y el tercer trimestre? Por encima.

Sujeto ANS: Si, eee durante el primer trimestre solemos trabajar condición física eee en el segundo trabajamos eee habilidades gimnásticas eee acrossport eee y en el tercero solemos en función del curso trabajar algún deporte.

Entrevistador: Perfecto y que habéis hecho... bueno ya me has dado respuesta y ¿Soléis trabajar en grupo o de forma individual en las clases?

Sujeto ANS: eee si tuviera que dar un porcentaje creo que el 90% del tiempo trabajamos en grupo y alomejor un día trabajamos de forma individual pero vamos muy pocas veces.

Entrevistador: Perfecto y ¿existen actividades o proyectos dentro de la asignatura?

Sujeto ANS: eee sí ee por ejemplo se llevan a cabo diferentes torneos, campeonatos, en los recreos, eee que sí que parten desde el Departamento.

Entrevistador: vale y ¿qué tipo de metodología soléis utilizar? ¿Soléis experimentar dentro de la clase o hacéis gestos técnicos más concretos?

Sujeto ANS: eee depende del del contenido. Al principio de curso con condición física es complicado pero por ejemplo en la tercera evaluación con los Deportes y demás pues sí que te da más aa innovar por así decirlo y a trabajar gestos técnicos y demás.

Entrevistador: Perfecto Y en las modalidades deportivas que habéis trabajado, ¿qué se enseña antes, la técnica o los fundamentos tácticos?

Sujeto ANS: eee también depende un poco del curso, creo que es importante o fundamental el gesto técnico pero tienen que ir a la par. Te diría que por ejemplo en primero de la E.S.O, intento trabajar un mínimo de gestos técnicos para que luego a la hora de realizar la táctica tenga un sentido, pero bueno, quizá cuando son más pequeñitos le dé más importancia a la técnica y cuando son un poco más mayores le doy más importancia a la táctica.

Entrevistador: Muy bien y ¿consideras que se gestionan los tiempos de forma adecuada?

Sujeto ANS: Eee ¿dentro de la clase?

Entrevistador: Sí

Sujeto ANS: eee (resopla) creo que es complicado que una clase de Educación Física sea esa hora que teórica ¿no? pero bueno creo que dentro de lo de lo estrictamente de práctica que tenemos yo intento sacar el máximo partido y que estén el menor tiempo el menor tiempo posible parados pero creo que es complicado.

Entrevistador: muy bien y ¿consideras que las instalaciones del centro educativo son suficientes para impartir la Educación Física?

Sujeto ANS: eee no. Creo que es una pega que tenemos en el cole y creo que se nos queda pequeño son muchos alumnos para, son muchos alumnos en la E.S.O y Bachillerato para un solo campo de fútbol y dos gimnasios tan pequeños como tenemos pero bueno dentro de esas limitaciones intentamos sacar el máximo rendimiento a lo que tenemos.

Entrevistador: Perfecto y ¿consideras que normalmente los materiales que se utilizan durante las sesiones son suficientes y están preparados con antelación?

Sujeto ANS: Si en ese sentido creo que tenemos la suerte como antes te decía que las instalaciones no son las adecuadas, en cuanto al tema de material no tenemos problema y siempre que se necesita algo se puede pedir sí que es verdad que pedimos material cada dos años y nunca tenemos problemas, podemos pedir dentro de unos límites pero obviamente nunca nos han dicho no esto no lo pidas.

Entrevistador: Perfecto y ya ¿durante las clases de Educación Física, sueles preguntar al alumando, recompensar con feedback positivo lo que hace algo bien y explicar aspectos que sean difíciles para ellos?

Sujeto ANS: (Suspira). Sí, sí que es verdad que también depende un poco de cada grupo, hay grupos que su motivación es tan alta que no necesitas darle ninguna recompensa ni premio y hay con otras que les tienes que picar un poco alomejor eee premias con un Kinder Bueno a un niño y se vuelve loco y hay veces que no hace falta porque ya está dando su máximo y en cuanto al feedback con los pequeños sí que me gusta con los de 1º de la E.S.O sí que me gusta parar de vez en cuando y guiarles un poco en lo que tienen que hacer y sin embargo con los mayores soy más de que cuando acabe la sesión juntarnos un poco y que ellos expresen un poco lo que han percibido y lo que han hecho y luego ya darles yo lo que creo o lo que quiero pensar que es lo correcto.

Entrevistador: Muy bien Y ya por otro lado, con respecto a la evaluación ¿al inicio de las sesiones sueles hacer una asamblea inicial en la que se explica el objetivo, lo que vais a trabajar y lo que se espera de ellos del alumnado?

Sujeto ANS: si, sobre todo ya digo con los pequeños sí que me gusta más guiarles un poco desde el principio y cortarles si la tarea no está saliendo como me gustaría y con los mayores también lo hago aunque sí que es verdad que se lo dejo un poco más a grandes rasgos para qué ellos puedan eee hacerlo un poco a su manera también.

Entrevistador: Y ¿consideras que se producen paradas de reflexión acción durante las sesiones?

Sujeto ANS: Con los mayores menos y con los de 1º y 2º de la E.S.O sí que las hago habitualmente.

Entrevistador: Perfecto y al final de las sesiones, me has comentado que soléis recapitular los aprendizajes con una asamblea grupal final y eso ¿no?

Sujeto ANS: Si al final ee muchas veces tú crees que todo lo han cogido y no es verdad lo han cogido si alomejor diez quince de la clase pero alomejor esa recapitulación final ayuda a los otros quince que no lo han cogido a llevarse una idea más clara a casa.

Entrevistador: Vale y ¿me podrías decir como se ha evaluado al alumnado en el primer trimestre en lo de la condición física en el bloque de condición física y salud, en el segundo en el de habilidades gimnásticas y en este tercero cómo lo vais a realizar?

Sujeto ANS: eeen en la primera evaluación en habilidades gimnásticas (se equivoca quería decir condición física) tenemos unos baremos eee tenemos en total ocho pruebas creo que son eee salto horizontal, flexibilidad, fuerza, abdominales, velocidad, 1000 metros y Cooper no sé si me dejo alguna. Y tenemos unos baremos en función de del curso y del sexo y bueno cada marca tiene una nota asignada y las marcas las tablas los baremos están puestos en el gimnasio y ellos mismos son los que saben su marca y directamente ya saben su nota. En la segunda emmm habilidades gimnásticas muy parecido eee tenemos una serie de habilidades gimnásticas con un le damos le hemos dao una puntuación en función del curso eee y del sexo igual y exactamente igual tienen la tabla colgada puesta en el gimnasio y vamos explicando ejercicio por ejercicio y ellos tienen la tienen esa tabla y pueden elegir desde pino, voltereta, voltereta lateral, salto al león eee salto al plinto tienen diferentes ejercicios que pueden elegir diferentes variantes con su puntuación y en la tercera eee en los deportes los evaluó con una rúbrica en

función de si cumplen o no el objetivo que muchas veces es técnico y otras veces es táctico dentro de cada deporte.

Entrevistador: Perfecto y ¿el alumnado suele autoevaluarse y autocalificarse o son procesos que recaen sobre vosotros?

Sujeto ANS: No, lo llevamos a cabo nosotros.

Entrevistador: Vale, entonces ¿suelen evaluarse entre ellos en las Unidades Didácticas o no?

Sujeto ANS: No

Entrevistador: mmm vale y por otro lado ¿sueles preguntar al final de las sesiones que les ha parecido la sesión y al finalizar las Unidades Didácticas?

Sujeto ANS: eee al finalizar las sesiones no suelo preguntar. Al finalizar la Unidad Didáctica sí que me gusta preguntar quizás no a todos pero sí a unos cuantos para ver qué les ha parecido y si han aprendido algo nuevo no muchas veces creo que el objetivo de la Educación Física o de las clases de Educación Física debería ser enseñar o hacer llegar cosas nuevas a los alumnos y sobre todo en el tercer trimestre me parece interesante que aprendan deportes nuevos y que y saber qué opinan de ese deporte.

Entrevistador: Perfecto y ya por último ¿sabrías decirme en qué consiste la evaluación formativa? ¿Alguna vez has oído hablar de ella?

Sujeto ANS: No (Cara de asombro)

Entrevistador: Vale y para finalizar. Me gustaría que me comentaras qué es lo que más te gusta de las clases de Educación Física y qué es lo que cambiarías de ellas.

Sujeto ANS: EEE creo que lo que más me gusta de las clases de Educación Física es que tienen un tono más distendido que en cualquier otra clase y que al final tu relación con el alumno eee es mejor creo que tienes la facilidad de acercarte a él y de poder tratar con él de forma que otros profesores quizás no puedan o quizás les cueste más. Yo creo que eso es algo que deberíamos aprovechar y lo que menos me guste pues... la poca carga horaria que tiene la asignatura dentro de las clases.

Entrevistador: Perfecto pues muchas gracias por tu participación Alejandro.

Sujeto ANS: A ti.

Entrevistas al alumnado

Entrevistador: Buenos días, Paula

Sujeto P1: Buenos días

Entrevistador: Mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada agradecerte que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. Me gustaría que habláramos sobre la materia educación física que se imparte en el colegio sagrada familia y por lo tanto para dar comienzo con esta entrevista me gustaría preguntarte qué significado tiene para ti el deporte y la actividad física.

Sujeto P1: Para mí personalmente tiene un gran valor porque en mi día a día práctico piragüismo y desde pequeña me han inculcado que son muy importantes los valores del deporte tanto para estar sano físicamente como mentalmente.

Entrevistador: Perfecto y ¿te gustan las clases de educación física?

Sujeto P1: Ee bueno esto es un poco complicado ya que algunas están mejor que otras porque solemos tener bastante tiempo libre entonces algunas como que hacemos más cosas y hacemos más deporte y sin embargo en otras pues no solemos hacer nada

Entrevistador: ¿Y qué crees que piensan tus compañeros y compañeras sobre la materia?

Sujeto P1: En mi clase hay algunas personas que son bastante deportistas ee pero sin embargo hay otras que yo considero que no entonces piensan que es innecesaria la asignatura.

Entrevistador: ¿Y cómo crees que es percibida por el resto de profesores la educación física en este colegio?

Sujeto P1: Ee Yo creo que el resto de profesores al ser adultos tienen más ee conocimiento y creen que buen está bien que la educación física es una materia bastante importante.

Entrevistador: ¿Podrías mencionarme por encima los contenidos que habéis trabajado este año?

Sujeto P1: Eee hemos dado habilidades gimnásticas y mmm nosé

Entrevistador: ¿Pruebas físicas?

Sujeto P1: Pruebas físicas

Entrevistador: ¿Y que habéis hecho en ellos el primer trimestre y en el segundo trimestre?

Sujeto P1: Eee (risa) pues hemos hecho salto al potro, la cuerda, distintos tipos de pino, de voltertas.

Entrevistador: ¿Y soléis trabajar en grupo en clase o de forma individual?

Sujeto P1: Pues solemos trabajar de forma individual pero te puedes poner en pareja en grupos si tú quieres para que te ayuden.

Entrevistador: ¿Y existen actividades o proyectos dentro de esta materia de esta asignatura?

Sujeto P1: Si por ejemplo ahora estamos haciendo un trabajo en el que cada grupo se prepara un Deporte y lo expone.

Entrevistador: ¿Y qué tipo de metodología soléis utilizar, soléis experimentar dentro de clase o hacéis gestos técnicos concretos que realiza previamente el docente? por ejemplo un toque de dedos.

Sujeto P1: Eee solemos aa primero practicar y luego hacer cosas más generales tipo los partidos y tal

Entrevistador: Perfecto y en las modalidades deportivas que habéis trabajado ¿qué se enseña antes la técnica o la táctica?

Sujeto P1: Ee primero se enseña la técnica y luego ya hacemos la táctica

Entrevistador: Vale perfecto ¿consideras que se gestionan los tiempos de forma adecuada? ¿empezáis en la clase de forma puntual o hay problemas de organización?

Sujeto P1: Eee no solemos empezar las clases de forma puntual ya que somos bastante impuntuales y solemos llegar tarde pero luego el tiempo se organiza bien.

Entrevistador: Perfecto y ¿consideras que las instalaciones del centro educativo son suficientes para impartir la educación física?

Sujeto P1: Eee sí, tenemos dos gimnasios, el patio y bastantes materiales.

Entrevistador: Y ¿consideras que los materiales que se utilizan durante las sesiones están preparados con antelación?

Sujeto P1: EE si

Entrevistador: Vale. Durante las clases educación física ¿el docente suelo hacer preguntas, recompensar cuando hacéis algo bien o explicar aspectos que os sean difícil para vosotros?

Sujeto P1: Yo creo que no lo suele recompensar pero sí que si tienes cualquier pregunta eee te explica pues como se hace un ejercicio o cualquier cosa.

Entrevistador: Perfecto y ya abordando la evaluación, al inicio de la sesiones ¿soléis hacer una asamblea inicial en la que se explica el objetivo de la sesión, lo que vais a trabajar y lo que se espera de vosotros? ¿O empezáis por el contrario con un calentamiento tradicional?

Sujeto P1: EE si al principio hablamos un poco sobre lo que vamos a hacer y si tenemos alguna pregunta la responde y ya está.

Entrevistador: ¿Y se producen paradas de reflexión-acción durante las sesiones?

Sujeto P1: Eee no solemos parar

Entrevistador: Perfecto y ¿al finalizar las sesiones soléis recapitular como una asamblea grupal lo que habéis hecho en durante toda la sesión o por el contrario recogéis el material y os vais directamente?

Sujeto P1: Recogemos y nos vamos

Entrevistador: Perfecto y ¿me podrías decir cómo se os ha evaluado en el bloque de condición física y salud en el de las pruebas físicas? En el de las pruebas físicas.

Sujeto P1: Eeee pues simplemente tenemos una tabla en la que nos ponía cuántos puntos valía cada ejercicio y tú decidías cuál querías hacer y cuál no para llegar al aprobado.

Entrevistador: ¿Y en el de habilidades gimnásticas?

Sujeto P1: Eee igual.

Entrevistador: Perfecto y ¿soléis auto evaluaros o autocalificaros o son procesos que recaen sobre el docente?

Sujeto P1: Eee es el docente el que nos evalúa.

Entrevistador: ¿nunca habéis evaluado otro compañero compañera?

Sujeto P1: En otros cursos sí pero este año no.

Entrevistador: Vale y ¿Recuerdas haber utilizado alguna vez un instrumento de evaluación para autoevaluarte tú, tu proceso?

Sujeto P1: EE igualmente en otros cursos sí que he utilizado alguna vez una rúbrica pero en este no.

Entrevistador: ¿Y te autoevaluabas tú en esa rúbrica?

Sujeto P1: EE no, no evaluaba a otros.

Entrevistador: Vale y ¿el docente os suele preguntar al finalizar las sesiones qué os ha parecido la sesión y al finalizar las Unidades Didácticas?

Sujeto P1: Yo creo que en alguna ocasión sí, sí que lo ha hecho.

Entrevistador: ¿Y normalmente?

Sujeto P1: Normalmente no.

Entrevistador: ¿Sabrías decirme en qué consiste la evaluación formativa? ¿Alguna vez has oído hablar de ella?

Sujeto P1: EEE no

Entrevistador: Vale y para finalizar me gustaría que comentaras que es lo que más te gusta de las clases de Educación Física y qué es lo que menos o lo que cambiarías de ellas?

Sujeto P1: Lo que más me gusta es como da las clases el profesor y la cercanía que tiene a nosotros y lo que menos me gusta quizás es que hay demasiado tiempo libre y que hay mucha gente que no está haciendo nada o está con el móvil.

Entrevistador: Perfecto pues muchas gracias por tu participación.

Sujeto P1: Muchas de nada.

Entrevistador: Buenos días, Begoña

Entrevistador: Mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada, agradecerte que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. Me gustaría que habláramos sobre la materia Educación Física que se imparte en el Colegio Sagrada Familia. Y por lo tanto, para dar comienzo con esta entrevista me gustaría preguntarte qué significado tiene para ti el deporte y la actividad física

Sujeto B1: Eee pues a ver eee para mí el deporte es una manera de liberarte un poco y desestresarte sobre todo ahora en Bachillerato yo uso el ejercicio y el deporte sobre todo para evadirme un poco

Entrevistador: Vale y ¿te gustan las clases de Educación Física?

Sujeto B1: Si la verdad que es como salirse un poco de lo que es las demás asignaturas y viene bien desconectar un poco a veces

Entrevistador: Y ¿qué crees que piensan tus compañeros y compañeras sobre esta materia?

Sujeto B1: Si yo creo que piensan un poco lo mismo, todos agradecemos hacer un poco de deporte y no sé si eso hacer algo que se salga de lo que hacemos habitualmente.

Entrevistador: Los profesores ¿Cómo crees que perciben esta materia Educación Física en el colegio sagrada familia, el resto de profesores?

Sujeto B1: A ver pues supongo que como en todo habrá gente que le parezca bien y le parezca mal yo creo que les parece bien pero no sé si a todos les parecerá necesaria la asignatura.

Entrevistador: Vale y ¿podrías mencionarme los contenidos que habéis trabajado este año?

Sujeto B1: Pues que yo recuerde en el 1º trimestre hacemos sobre todo pruebas e pues test de couper, resistencia, pues abdominales, lanzado de pelota, salto de longitud, pruebas así físicas, en el 2º trimestre más gimnásticas pues ee volteretas, pino eee si más gimnásticas y ahora en el 3º estamos haciendo cada uno exposiciones en los que presentamos un deporte que hemos elegido y hacemos una parte teórica y una práctica en la que podemos irnos a algún sitio a practicarlo.

Entrevistador: Muy bien y ¿soléis trabajar en grupo o de forma individual? A lo largo del año?

Sujeto B1: Si casi siempre es en grupo, porque bueno, mmm a la hora de evaluar sí que es individual, e menos esta última parte pero lo que es la práctica de los ejercicios sí que podemos practicarlo en grupo.

Entrevistador: ¿Y existen actividades o proyectos dentro de esta asignatura?

Sujeto B1: Si por ejemplo el que estamos haciendo ahora lo organizamos el propio grupo y luego podemos contactar con centros para que nos dejen practicarlo si no se puede hacer aquí.

Entrevistador: Perfecto con respecto a la metodología del aula ¿soléis experimentar dentro de la clase o hacéis gestos técnicos concretos que realiza previamente el docente?

Sujeto B1: (risa) Puedes repetir

Entrevistador: En las modalidades deportivas por ejemplo en voleibol ¿trabajáis primero el toque de dedos, el toque de antebrazos, o empezáis ya con la táctica?

Sujeto B1: A vale, ee no si primero nos explica un poco, por ejemplo sobre todo lo he notao la diferencia con otros años ee cuando estábamos haciendo en el primer trimestre pues volteretas y tal, primero se enseñaba la técnica y cómo se hacía y luego ya se hacía la voltereta y eso.

Entrevistador: ¿Y con los deportes igual no?

Sujeto B1: Si con los deportes primero las reglas, primero como se usa todo

Entrevistador: Perfecto, con respecto a la gestión de los tiempos, ¿crees que se realiza de forma adecuada en el aula por el profesor? ¿empezáis siempre las clases de forma puntual o hay problemas de organización?

Sujeto B1: Bueno mmm normalmente puntual, pero al ser la primera hora un lunes a las 8 de la mañana ee a veces no estamos todos aquí a las 8 pero sí.

Entrevistador: ¿Y consideras que normalmente los materiales que se utilizan durante las sesiones están planificados y preparados con antelación?

Sujeto B1: Sí yo creo que sí cada material que hemos necesitado lo podemos coger en cualquier momento así que sí yo diría que sí.

Entrevistador: Durante las clases de Educación Física ¿os suele hacer preguntas el docente o recompensar cuando hacéis algo bien o explicar aspectos que sean difíciles para vosotros o no?

Sujeto B1: Si nos suele ayudar y sobre todo nos felicita si hemos mejorado en alguna actividad.

Entrevistador: Perfecto y ya por último con respecto a la evaluación ¿Al inicio de las sesiones soléis hacer una asamblea inicial en la que se explica el objetivo de la sesión, lo que vais a trabajar y lo que se espera de vosotros? ¿O empezáis por el contrario con un calentamiento tradicional?

Sujeto B1: No, primero nos suelen explicar de que va a tratar las próximas clases o la clase individual

Entrevistador: ¿Y se producen paradas de reflexión-acción durante las sesiones, para reflexionar las tareas que vais haciendo o no?

Sujeto B1: Eso no, simplemente si tenemos alguna duda si que podemos parar un momento y preguntar pero reflexión como tal no.

Entrevistador: Y al finalizar las sesiones, ¿soléis recoger los materiales o soléis recapitular con una asamblea grupal lo que habéis hecho al final de la misma?

Sujeto B1: No yo creo que más bien recogemos todo y ya la reflexión final si eso de la evaluación en sí.

Entrevistador: Vale ¿me podrías decir cómo se os ha evaluado en el bloque de condición física y salud, en el bloque de las pruebas físicas?

Sujeto B1: ¿Cómo? Pues e hay una lista, eso, a, pues hay una lista pues que te pone las notas así como equivalentes por ejemplo velocidad, pues si tardas 7 segundos o tal te pone al lado

equivalente a la nota si eres chico o chica o depende del curso y entonces tu con eso depende de la marca que hayas tenido en las distintas pruebas te redondea a una marca o a otra y luego te deja subir nota cuando todo ha acabado si la tienes baja.

Entrevistador: Y el bloque de las habilidades gimnásticas, el bloque de las volteretas y eso ¿cómo se os ha evaluado?

Sujeto B1: De eso hay otra lista, en la que hay varias opciones distintos bloques, ee por ejemplo distintos tipos de volteretas y dentro del bloque tú puedes elegir la que quieras hacer y depende de la dificultad de esa tienes más puntos por esa o no pero tú decides más o menos cual te quieres arriesgar a hacer por así decirlo.

Entrevistador: Perfecto, ¿soléis autoevaluaros y autocalificarnos o son procesos que recaen sobre el docente?

Sujeto B1: Mm que yo recuerde recaen sobre él nosotros no podemos yo creo.

Entrevistador: ¿Y nunca habéis evaluado a otro compañero?

Sujeto B1: Mmm que yo recuerde no.

Entrevistador: ¿Recuerdas haber utilizado alguna vez un instrumento de evaluación para autoevaluarte tú?

Sujeto B1: ¿Cómo que autoevaluarme?

Entrevistador: Un instrumento por ejemplo una rúbrica en la que tú te autoevalúes durante el proceso.

Sujeto B1: Aa si ahora que, no recuerdo cuando, a lo largo del curso, o no sé si fue este año ahora que recuerdo, pero había una parte en la que como que rellenábamos un cuestionario sobre quién había trabajado más si puntuábamos a los demás compañeros.

Entrevistador: ¿Y el docente os suele preguntar al finalizar las sesiones que os ha parecido la sesión y al finalizar las Unidades Didácticas o no?

Sujeto B1: Si yo creo que mm si o si no antes que nos parece y luego al final por ejemplo yo creo que al final de este trimestre después de que vayamos a cada sitio a practicar nos preguntará como nos ha parecido la actividad y si la repetiríamos

Entrevistador: Vale y para finalizar me gustaría que comentaras que es lo que más te gusta de las clases de Educación Física y qué es lo que cambiarías de ellas.

Sujeto B1: Pues me suele gustar en general el ambiente que hay, que todos participamos, que son actividades físicas de moverse y no se en general las actividades que realizamos y cómo está desarrollado y cambiaria alomejor mmm alomejor hay demasiadas clases que hay tiempo libre o que podemos hacer lo que queramos y tal porque no todos tenemos una idea de hacer algo y alomejor se acaba perdiendo más tiempo.

Entrevistador: Perfecto pues muchas gracias, Begoña

Sujeto B1: Mmm De nada.

Entrevistador: Ya está.

Entrevistador: Buenos días, María

Sujeto M1: Hola

Entrevistador: Mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada agradecerte que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. Me gustaría que habláramos sobre la materia educación física que se imparte en el colegio sagrada familia por lo tanto para dar comienzo con esta entrevista me gustaría preguntarte qué significado tiene para ti el deporte y la actividad física.

Sujeto M1: Bueno pues yo, hace unos años empecé hacer más deporte y ahora mismo para mí es mm un motivo y un un entretenimiento y de relajación también

Entrevistador: Perfecto y ¿te gustan las clases de Educación Física?

Sujeto M1: Sí la verdad que sí me entretienen bastante y me despejan de las demás clases.

Entrevistador: ¿Qué crees que piensan tus compañeros y compañeras sobre la materia?

Sujeto M1: Hombre supongo que habrá partes educación física en los trimestres que sean más divertidos y que nos entretengan más a unos y a otros pero creo que en general es un asignatura que le gusta todo el mundo

Entrevistador: Y ¿cómo crees que es percibida por el resto de profesores de este centro?

Sujeto M1: Hombre yo creo que la educación física siempre es algo que se tiene como infravalorado y que se tiene por debajo de las demás asignaturas porque por ejemplo si hay alguna vez que hacer algún cambio o hay que hacer alguna salida pues siempre se intenta coger la casa educación física en vez de otras materias

Entrevistador: ¿Podrías mencionarme los contenidos que habéis trabajado este año?

Sujeto M1: Sí, en la primera evaluación siempre se dan las pruebas ... no sé cómo se llaman exactamente

Entrevistador: Pruebas físicas

Sujeto M1: Sí, las pruebas físicas en las que hemos hecho el test de Cooper, los 1000 m., la prueba de salto, coordinación, fuerza y abdominales y en el segundo trimestre son más habilidades gimnásticas y *acrossport* y en el tercer trimestre pues los trabajos en los que nos tenemos que enfocar en distintos deportes

Entrevistador: Perfecto y ¿soléis trabajar en grupo o de forma individual?

Sujeto M1: Pues según, en la primera evaluación como cada uno tiene que hacer sus pruebas pues es individual pero en la segunda evaluación por ejemplo en los bailes de *acrossport* pues obviamente es en grupo.

Entrevistador: Y, ¿existen actividades o proyectos dentro de esta asignatura?

Sujeto M1: No sé si te refieres exactamente a esto pero ahora en la en esta evaluación en la que todos tenemos que elegir un deporte pues si tenemos actividades que por ejemplo vamos a ir a a un centro deportivo de kayak polo y hay salidas

Entrevistador: Perfecto y que con respecto a la metodología ¿soléis experimentar dentro de la clase o hacéis gestos técnicos concretos que realiza el docente previamente?

Sujeto M1: Hombre pues normalmente no los hacemos porque al fin y al cabo estas pruebas por ejemplo las pruebas físicas las repetimos todos los años sí que alomejor en alguna pues nos enseña un poco la táctica por ejemplo me acuerdo en el balón medicinal pues cómo tiras y todo eso te enseñan la técnica.

Entrevistador: ¿Pero por ejemplo en las modalidades deportivas que habéis trabajado se enseña antes la técnica, por ejemplo un toque de dedos en vóley o primero los fundamentos tácticos?

Sujeto M1: Claro si no primero es la técnica y la teoría por llamarlo de alguna manera y luego es la táctica.

Entrevistador: Perfecto y ¿consideras que se gestionan los tiempos de forma adecuada? ¿empezáis siempre las clases de forma puntual o hay problemas de organización?

Sujeto M1: Hombre las clases de forma puntual mm a veces no las empezamos pero nos ha dao tiempo a incluir todo lo que queríamos en el trimestre así que pienso que eso sí que está bien organizado.

Entrevistador: Y ¿Consideras que las instalaciones del centro educativo son suficientes para impartir esta materia?

Sujeto M1: Si yo creo que sí, en ninguna evaluación nos ha faltado nada y yo creo que hay suficiente material.

Entrevistador: ¿Consideras que normalmente los materiales están preparados con antelación y planificados?

Sujeto M1: Eee si, la verdad es que sí.

Entrevistador: Y durante las clases de Educación Física, ¿os suele hacer preguntas el docente, recompensar cuando hacéis algo bien o explicar aspectos que os sean difícil para vosotros?

Sujeto M1: Ee explicarnos aspectos sí obviamente sí y siempre que tenemos dudas eee preguntamos y nos las resuelven y nos ayudan estando detrás de nosotros aunque seamos muchos.

Entrevistador: Por otro lado, con respecto a la evaluación, al inicio de las sesiones, ¿soléis hacer una asamblea inicial en la que se explica el objetivo de la sesión, lo que vais a trabajar y lo que se espera de vosotros o por el contrario empezáis con un calentamiento tradicional?

Sujeto M1: Hombre según, al principio de cuando se cambia la actividad, pues sí tenemos como esa asamblea que dices de explicarnos qué es lo que vamos a hacer en el trimestre o en lo próximo que nos toca y normalmente las clases siempre las empezamos con un calentamiento.

Entrevistador: ¿Se producen paradas de reflexión-acción durante las sesiones?

Sujeto M1: Ee no entiendo muy bien a que te refieres.

Entrevistador: Después de cada actividad, paráis y reflexionáis sobre lo que habéis hecho o no existen paradas y es todo dinámico.

Sujeto M1: Yo creo que es más todo dinámico la verdad

Entrevistador: Y al finalizar las sesiones, ¿Soléis recapitular con una asamblea grupal lo que habéis hecho, o por el contrario recogéis los materiales y os vais

Sujeto M1: Normalmente recogemos y nos vamos. Es más al final comentar cómo ha ido el trimestre más que otra cosa.

Entrevistador: Vale y ¿me podrías decir cómo se os ha evaluado en el bloque de condición física y salud, las pruebas físicas?

Sujeto M1: Vale las pruebas físicas hay rúbricas distintas para chicos y chicas según cual y pues nosotros hacemos la prueba nos quedamos con nuestra marca y lo podemos mirar en la rúbrica los chicos necesitan más nota en la mayoría y las chicas por ejemplo en flexibilidad necesitamos más notas que los chicos.

Entrevistador: ¿Y en el de habilidades gimnásticas?

Sujeto M1: En el de habilidades gimnásticas es igual para todos.

Entrevistador: ¿Pero cómo os evalúan?

Sujeto M1: También tenemos una rúbrica pegada en la pared y elegimos una prueba, la que mejor nos salga y luego contamos los puntos, hay algunas que cuentan más puntos que son las que obviamente tenemos que intentar hacer y otras que cuentan menos.

Entrevistador: Y en función de eso os ponen la nota supongo

Sujeto M1: Exacto luego se suman los puntos ósea la nota la puedes saber tú la sumas tú y de ahí sale la nota.

Entrevistador: Perfecto y ¿Soléis autoevaluaros y autocalificaros o son procesos que recaen sobre el docente?

Sujeto M1: No sólo recaen sobre el profesor

Entrevistador: ¿Nunca te suena haber evaluado a otro compañero o compañera?

Sujeto M1: A ver evaluar como tal, bueno sí, contar tiempos o contar abdominales por ejemplo pero claro luego está la rúbrica así que al final todo recae en la rúbrica.

Entrevistador: Y ¿Recuerdas alguna vez haber utilizado un instrumento de evaluación para autoevaluarte tú?

Sujeto M1: Para autoevaluarme... no yo creo que autoevaluarme no

Entrevistador: ¿El docente os suele preguntar al finalizar las sesiones qué os ha parecido la sesión y al finalizar las Unidades Didácticas o no?

Sujeto M1: MMM no normalmente no si eso como te he dicho antes al acabar el trimestre no todos los días.

Entrevistador: ¿Sabrías decirme en qué consiste la evaluación formativa? ¿Alguna vez has oído hablar de ella o ni idea?

Sujeto M1: No no sé lo que es una evaluación formativa

Entrevistador: Vale y ya para finalizar, me gustaría que me comentaras qué es lo que más te gusta de las clases de Educación Física y qué es lo que cambiarías de ellas?

Sujeto M1: Vale lo que más me gusta de las clases de Educación Física es que es algo dinámico, me gusta el deporte entonces obviamente me gusta la asignatura, es algo que parece que sales del colegio y no estás sentado en una mesa y una silla como en las demás asignaturas, especialmente me gusta la segunda evaluación mucho donde es tema de acrossport y y las pruebas y algo que cambiaría podría ser este tercer trimestre me gusta menos porque creo que es al fin y al cabo como menos dinámico ya que al final ee elegimos un deporte pero claro la parte teórica nos quita tiempo. Entonces a mí sinceramente lo que más me gustaría hacer en Educación Física durante todo el año es algo dinámico todo el rato

Entrevistador: ¿Y ahora no os estáis moviendo entonces?

Sujeto M1: Ahora mismo no, vamos a tener unas semanas que tenemos todas las exposiciones teóricas.

Entrevistador: Perfecto pues muchas gracias, María

Sujeto M1: (risas) De nada.

Entrevistador: Buenos días, Fernando

Sujeto F2: Hola

Entrevistador: Mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada agradecerte que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. Me gustaría que habláramos sobre la materia educación física que se imparte en el colegio sagrada familia. Por lo tanto para dar comienzo con esta entrevista me gustaría preguntarte qué significado tiene para ti el deporte y la actividad física.

Sujeto F2: Bueno pues para mí el deporte pues es como un método de liberación para escaparme de los problemas o de lo que pasa en el entorno en el que estoy metido ee por ejemplo si me pasa algo malo pues me desahogo porque yo hago fútbol y eso me ayuda a desahogarme y con las clases de Educación Física alomejor después de salir de un examen también me ayuda mucho.

Entrevistador: Perfecto y ¿Te gustan las clases de Educación Física?

Sujeto F2: EEE si las clases de Educación Física hay algunas que son mejores y otras que son peores pero en general están bastante bien y me ayudan a escaparme de los problemas.

Entrevistador: ¿Qué crees que piensan tus compañeros y compañeras sobre la materia?

Sujeto F2: EEE bueno pues es una materia más que algunos les puede gustar más o menos pero yo creo que en general pensamos que está muy bien la materia nos ayuda a relajarnos y también a concienciarnos sobre el deporte.

Entrevistador: Y ¿cómo crees que es percibida por el resto de profes la Educación Física de este centro, de este Colegio?

Sujeto F2: EEE pues yo creo que bien porque es algo que nos nos incluyen desde muy pequeños y yo creo que si no la perciben bien no lo harían.

Entrevistador: Perfecto y ¿Podrías mencionarme los contenidos que habéis trabajado este año?

Sujeto F2: Bueno pues este año la primera evaluación hemos empezado con ee las aaa jodxr no me sale, las pruebas físicas por ejemplo fuerza, resistencia, velocidad y todo eso y después en la segunda evaluación eee las habilidades gimnásticas que pueden ser salto, pino, potro, etcétera y luego pues hicimos un pequeño baile.

Entrevistador: Y ¿Soléis trabajar en grupo o de forma individual?

Sujeto F2: EE depende de la clase, por ejemplo para la segunda evaluación trabajamos en grupo, pero de normal, las actividades como son individuales o la nota es individual, pues lo solemos hacer individual.

Entrevistador: Y ¿Existen actividades o proyectos dentro de esta asignatura?

Sujeto F2: Eeee si, eee a ver son opcionales, pero, por ejemplo yo no los hago (ríe), pero sí, ósea existen para la gente que no llega a la nota y poder subir al cinco o a, o a lo que pueda.

Entrevistador: Vale y ¿qué tipo de metodología soléis utilizar? ¿soléis experimentar dentro de la clase o hacéis gestos técnicos concretos que realiza previamente el docente? Como el pase en fútbol o el toque de dedos en bal... en voleibol.

Sujeto F2: Bueno pues lo normal es que primero nos den una pequeña explicación de lo que vamos a hacer, ee del deporte y después empezamos lo más básico eee primero hacemos como una muestra de los movimientos sin balón o sin el objeto que vayas a practicar y después ya incluimos la pelota por ejemplo en fútbol pues te explican el pase de interior el pase de exterior todo y luego ya lo pones en práctica con el balón de fútbol.

Entrevistador: Perfecto y en las modalidades deportivas que habéis trabajado ¿Qué se enseña antes la técnica, por ejemplo como hemos dicho el toque de dedos en voleibol, o los fundamentos tácticos del Deporte?

Sujeto F2: Ee mm de normal se empieza con los fundamentos tácticos por ejemplo yo hice una exposición de de fútbol creo que fue y empezamos con los fundamentos tácticos porque no le vas a enseñar a alguien eee un deporte sin saber las reglas o lo que tiene que hacer porque alomejor empieza a jugar al fútbol y la coge con la mano.

Entrevistador: Perfecto y el profesor ¿cómo empieza?

Sujeto F2: Emmm el profesor en general los empieza pues diciendo que vamos a hacer ósea nos explica un poco laa la clase y después empezamos a hacer un calentamiento para evitar lesiones.

Entrevistador: Vale ¿Consideras que se gestionan los tiempos de forma adecuada? ¿Empezáis siempre las clases de forma puntual? ¿O hay problemas de organización?

Sujeto F2: Eee a ver el empezar las clases de forma puntual depende de cómo bajemos nosotros eee pero de normal la solemos empezar 5 minutos más tarde y y pero ya está pero luego los tiempos se manejan bastante bien.

Entrevistador: ¿Consideras que normalmente los materiales que se utilizan durante las sesiones están preparados con antelación?

Sujeto F2: Eee pues yo creo que sí, el Colegio tiene bastantes materiales por ejemplo tiene palos de hockey tiene también raquetas de bádminton tiene muchos materiales también tiene pelotas de fútbol de baloncesto etcétera así que yo creo que sí.

Entrevistador: Vale y durante las clases de Educación Física ¿El docente os suele hacer preguntas, recompensar cuando hacéis algo bien o explicar aspectos que sean difíciles para vosotros?

Sujeto F2: Eee generalmente no eee no.

Entrevistador: Vale. Por otro lado, con respecto a la evaluación, al inicio de las sesiones, ¿Soléis hacer una asamblea inicial en la que se explica el objetivo de la sesión, lo que vais a trabajar y lo que se espera de vosotros en ella o empezáis por el contrario con un calentamiento tradicional?

Sujeto F2: Eee de normal empezamos con un calentamiento y después ya nos dicen cuál es el objetivo de la clase o de la sesión y lo que vamos a hacer.

Entrevistador: Y ¿Se producen paradas de reflexión-acción durante las sesiones?

Sujeto F2: EEe no, de normal no eeee porque si empiezas a hacer el ejercicio no no te dicen nada al no ser que lo estés haciendo muy mal.

Entrevistador: Al finalizar las sesiones ¿Soléis recapitular con una asamblea grupal lo que habéis hecho durante esta o por el contrario recogéis el material y os vais?

Sujeto F2: Eee nosotros recogemos el material y nos quedamos porque tenemos el rezo a primera hora (ríe). Pero en general está bien ósea no no lo hacemos.

Entrevistador: Perfecto. ¿Me podrías decir cómo se os ha evaluado en el bloque de condición física, las pruebas físicas?

Sujeto F2: EEE sí. Pues el bloque estaba dividido en dos partes eee chicos y chicas. Eee para las chicas la la las condiciones eran menores ósea eee tienen menos capacidad física que nosotros pero les evaluaba ee que tú tenías que escoger las pruebas un determinado número de pruebas y intentar y había algunas que tenían más más puntuación que otras y ya dependiendo de las sumas de todas pues tenías la nota.

Entrevistador: Vale ¿Y en el de habilidades gimnásticas? En el de la voltereta, el pino... ¿Cómo se os evaluó?

Sujeto F2: ¿Era eso no?

Entrevistador: No las pruebas físicas te he preguntado

Sujeto F2: A perdón perdón

Entrevistador: Vale me has contestado al segundo no pasa nada y ahora con respecto a las pruebas físicas ¿Cómo?

Sujeto F2: Eee las pruebas físicas ee son por marcas. Las marcas están están marcadas son distintas para chicos y chicas pero pero por ejemplo en resistencia se te evalúa por número de vueltas en velocidad por un tiempo determinando que tienes que superar o no en fuerza igual ósea es unas marcas que están ya puestas.

Entrevistador: ¿Y en función de eso tenéis una nota?

Sujeto F2: Si en función de eso tenemos la nota que que ya pues podemos ver previamente.

Entrevistador: ¿Soléis autoevaluaros y autocalificaros? ¿O son procesos que recaen sobre el docente?

Sujeto F2: Eee Este año no, este año no nos hemos evaluado ninguno y nos evalúa el profesor.

Entrevistador: Vale y ¿Nunca habéis evaluado a otro compañero o compañera?

Sujeto F2: Eee mmm

Entrevistador: Este año

Sujeto F2: En general en general sí hemos evaluado porque eee por ejemplo en 2º de la E.S.O teníamos deporte y había que que autoevaluarnos pues porque teníamos que hacer exposiciones y entonces nos auto autoevaluábamos nosotros.

Entrevistador: ¿En las exposiciones que hacíais?

Sujeto F2: Si

Entrevistador: Vale y ¿Recuerdas haber utilizado alguna vez algún instrumento de evaluación para autoevaluarte?

Sujeto F2: EE para evaluarme a mí mismo no, sólo para evaluar a los compañeros.

Entrevistador: Vale y el docente os suele hacer preguntas al finalizar las sesiones sobre qué os ha parecido la sesión?

Sujeto F2: Pues generalmente no, ósea no (ríe)

Entrevistador: ¿Y al finalizar las Unidades Didácticas?

Sujeto F2: Tampoco (ríe).

Entrevistador: Vale y ¿Sabrías decirme en qué consiste la evaluación formativa? ¿Alguna vez has oído hablar de ella?

Sujeto F2: (Ríe) No tengo ni idea.

Entrevistador: (Ríe) Vale. Y para finalizar Me gustaría que comentaras qué es lo que más te gusta de las clases de Educación Física y qué es lo que cambiarías?

Sujeto F2: EEE pues lo que más me gusta es que pues que es como que no es una clase que que sea como por ejemplo matemáticas o física que es como que tienes que estar puedes tener tus momentos más de relax o de que puedes estar menos pendiente y luego lo que yo cambiaría es por ejemplo el el que sí que nos pregunten que que nos ha parecido la sesión o que vamos a hacer.

Entrevistador: Perfecto. Muchas gracias, Fernando.

Sujeto F2: De nada.

Entrevistador: Buenos días, Diego

Sujeto D2: Buenos días

Entrevistador: Mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada agradecerme que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. Me gustaría que habláramos sobre la materia educación física que se imparte en el colegio sagrada familia y por lo tanto para dar comienzo con esta entrevista me gustaría preguntarte qué significado tiene para ti el deporte y la actividad física.

Sujeto D2: Para mí el deporte me sirve para desconectarme de las cosas para olvidarme de todo lo malo que haya pasado en el día y al final cuando terminas de hacer el ejercicio te sientes contigo mismo

Entrevistador: Muy bien. Y ¿te gustan las clases de física?

Sujeto D2: EEE sí.

Entrevistador: ¿Qué crees que piensan tus compañeros y compañeras sobre la materia?

Sujeto D2: Yo creo que a la mayoría nos gusta porque nos sirve para ee, desconectar de las clases y de todo un poco.

Entrevistador: Y ¿cómo crees que es percibida por el resto de profesores de este colegio la educación física?

Sujeto D2: Mmm a lo, No lo sé. No lo sé muy bien qué pensarán pero alomejor piensan que es un poco pérdida de tiempo.

Entrevistador: ¿Podrías decirme los contenidos que habéis trabajado este año en educación física?

Sujeto D2: La primera evaluación eee eee aptitudes físicas correr, abdominales, ee todo eso. En la segunda evaluación eee más acrobacias he de decir y en la tercera estamos dando deportes.

Entrevistador: Muy bien ¿Soléis trabajar en grupo o de forma individual en clase?

Sujeto D2: En grupo y en forma individual.

Entrevistador: ¿Pero cuál tiene preferencia en el primer segundo trimestre y en el tercero estáis cómo?

Sujeto D2: En el primero eem individual, en el segundo también y en el tercero en grupo.

Entrevistador: Vale y ¿qué tipo de metodología soléis utilizar? ¿soléis experimentar dentro de la clase o hacéis gestos técnicos concretos que realiza previamente el docente?

Sujeto D2: Solemos experimentar dentro de la clase.

Entrevistador: Perfecto. Y ¿consideras que las modalidades deportivas que habéis trabajado se enseña antes la técnica? por ejemplo en voleibol con un toque de dedos ¿o empezáis con los fundamentos tácticos del deporte?

Sujeto D2: Por ejemplo la segunda evaluación yo creo que hemos empezado por los fundamentos tácticos del Deporte.

Entrevistador: Perfecto y ¿consideras que se gestionan los tiempos de forma adecuada? ¿empezáis siempre las clases de forma puntual o hay problemas de organización?

Sujeto D2: Eeem Yo creo que empezamos no muy no forma puntual un poquito más tarde entre que la gente viene y eso.

Entrevistador: Y ¿consideras que las instalaciones del centro educativo son suficientes para impartir la educación física?

Sujeto D2: EE sí, creo que son suficientes.

Entrevistador: ¿Consideras que normalmente los materiales que se utilizan durante las sesiones están preparados con antelación?

Sujeto D2: Creo que no

Entrevistador: ¿Por qué?

Sujeto D2: Porque siempre tenemos que coger las cosas y luego los alumnos y ponerlas.

Entrevistador: Vale y durante las clases de educación física ¿el docente os suele hacer preguntas. recompensar cuando haces algo bien o explicar aspectos que os sean difíciles para vosotros?

Sujeto D2: ¿Cómo cómo?

Entrevistador: Durante las clases de Educación Física, ¿os suele hacer preguntas el docente, recompensar cuando hacéis algo bien o explicar aspectos que os sean difíciles para vosotros?

Sujeto D2: EEe sí.

Entrevistador: Y por otro lado ya por último con respecto a la evaluación, al inicio de la sesiones ¿soléis hacer una asamblea inicial en la que se explica el objetivo de la sesión, lo que vais a trabajar y lo que se espera de vosotros? ¿o empezáis por el contrario con un calentamiento tradicional?

Sujeto D2: Empezamos eee si por una asamblea y luego calentamiento.

Entrevistador: Vale ¿Y en la asamblea se dicen los objetivos de la sesión y lo que se espera de vosotros?

Sujeto D2: MM Sí.

Entrevistador: Vale, ¿se producen paradas de reflexión durante las sesiones?

Sujeto D2: No

Entrevistador: Al finalizar las sesiones ¿soléis recapitular con una asamblea grupal lo que habéis hecho? O por el contrario, recogéis el material y os vais.

Sujeto D2: Recogemos el material y nos vamos.

Entrevistador: ¿Me podrías decir cómo se usa evaluado en el bloque de condición física y salud? En el bloque de las pruebas físicas.

Sujeto D2: Eee por una tabla ee si tu hacías un cierto número, si tardabas tal segundo, tal esto, tenías una nota u otra y así con todo

Entrevistador: Perfecto ¿Y en el de habilidades gimnásticas?

Sujeto D2: Ee si conseguías hacer la voltereta, si conseguías subir la cuerda pues se te ponía por puntos e ibas sumando cada uno y luego te daba una nota final.

Entrevistador: Mm vale ósea ¿Soléis autoevaluaros y autocalificaros o son procesos que recaen sobre el docente?

Sujeto D2: Eee nos lo suele, nos lo suele evaluar él pero por ejemplo en abdominales y en correr nos lo evaluamos entre nosotros

Entrevistador: Osea que en abdominales ¿contabais vosotros las repeticiones y eso?

Sujeto D2: Si

Entrevistador: MM Vale ¿Nunca habéis evaluado a otro compañero o compañera?

Sujeto D2: EE sí.

Entrevistador: Pero sólo en ese sentido, ¿Contar los abdominales no?

Sujeto D2: Eee si solo eso

Entrevistador: Perfecto ¿Recuerdas haber utilizado alguna vez algún instrumento de evaluación para autoevaluarte tú?

Sujeto D2: Eemm

Entrevistador: ¿En este colegio?

Sujeto D2: No

Entrevistador: ¿El docente os suele preguntar al finalizar las sesiones qué os ha parecido la sesión?

Sujeto D2: MM no

Entrevistador: ¿Y al finalizar las Unidades Didácticas?

Sujeto D2: Sí

Entrevistador: Perfecto y ¿Sabrías decirme en qué consiste la evaluación formativa?

Sujeto D2: No

Entrevistador: ¿Nunca has oído hablar de ella?

Sujeto D2: No

Entrevistador: Vale y para finalizar, me gustaría que comentaras qué es lo que más te gusta de las clases de Educación Física y qué es lo que cambiarías de ellas.

Sujeto D2: Pues lo que más me gusta es que pues eso lo que he dicho antes, que te desconectas, estás con tus amigos, haces deporte. Lo que cambiaría, pues cambiaría por ejemplo la segunda evaluación. No me entiendo por qué está.... Y la cambiaría por ejemplo por, por como se dice esto, eeee, bueno por otras actividades que tengan que ver más con el desarrollo de los músculos y no con hacer el pino o la voltereta lateral.

Entrevistador: Perfecto pues muchas gracias, Diego.

Sujeto D2: EEE gracias a ti.

Entrevistador: Buenos días, Sergio.

Sujeto S2: Buenos días

Entrevistador: Mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada agradecerte que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos me gustaría que habláramos sobre la materia educación física que se imparte en el colegio sagrada familia por lo tanto para dar comienzo con esta entrevista, me gustaría preguntarte qué significado tiene para ti el deporte y la actividad física.

Sujeto S2: Eee para mí personalmente pienso que el deporte es una manera de relajarte, respirar y por así decirlo desconectar de lo que estás haciendo de los estudios etc.

Entrevistador: Perfecto ¿Y te gustan las clase de educación física?

Sujeto S2: Si la verdad que sí, para mí son mis favoritas de entre todas las que hay

Entrevistador: ¿Cómo crees que es percibida por tus compañeros esta materia?

Sujeto S2: Pues yo creo que la mayoría también le gusta mucho las clases de Educación Física es algo diferente a lo que estamos acostumbrado a hacer más más actividad ee física que mental mm por el tema de estudiar Matemáticas, Física todo ese rollo

Entrevistador: ¿Podrías mencionarme los contenidos que habéis trabajado este año, los tres trimestres, así por encima?

Sujeto S2: Ee pues ee en el primer trimestre diría que hemos hecho más actividades físicas como podía ser correr fuerza etc, en los segundos en el segundo trimestre habilidades gimnásticas y baile y en este trimestre vamos a tratar temas de deportes cada uno va a elegir un deporte y vamos a hablar sobre él.

Entrevistador: ¿Y soléis trabajar en grupo o de forma individual?

Sujeto S2: Eee Depende del trimestre pero por lo general solemos trabajar más en grupo que individual.

Entrevistador: Perfecto y ¿Qué tipo de metodología soléis utilizar? ¿Soléis experimentar dentro de clase o hacéis gestos técnicos concretos que dice el docente que tenéis que hacer?

Sujeto S2: Ee solemos experimentar también en clase yo creo, personalmente pienso que sí.

Entrevistador: Y en las modalidades deportivas que habéis trabajado ¿Se enseña antes la técnica o la táctica? Por ejemplo si estáis jugando al vóley empezáis por el toque de dedos?

Sujeto S2: EE más la técnica que la táctica, se enseña primero la técnica y luego ya vamos a la táctica sí.

Entrevistador: ¿Consideras que se gestionan los tiempos de forma adecuada? ¿Empezáis siempre las clases de forma puntual o hay problemas de organización?

Sujeto S2: MM no es más problemas de organización del profesor yo creo que más que siempre llegamos tarde pero por lo general siempre se empieza puntual la clase.

Entrevistador: Perfecto y ¿Consideras que las instalaciones del centro educativo son suficientes para impartir la Educación Física?

Sujeto S2: Podríamos tener más cosas pero yo creo que sí, que lo fundamental sí que lo tenemos.

Entrevistador: ¿Y cuando llueve? ¿Qué soléis hacer?

Sujeto S2: Nos solemos bajar abajo y también la clase que daríamos arriba la damos abajo porque también nos lo permite.

Entrevistador: ¿Consideras que normalmente los materiales que se utilizan durante las sesiones están preparados con antelación?

Sujeto S2: Sí, Sí, completamente.

Entrevistador: Durante las clases de Educación Física, el docente os suele hacer preguntas, recompensar cuando hacéis algo bien, o explicar aspectos que sean difíciles para vosotros?

Sujeto S2: Sí, sí, sí, siempre nos ayuda en ese ámbito.

Entrevistador: Y por otro lado, con respecto a la evaluación, al inicio de las sesiones, ¿Soléis hacer una asamblea inicial en la que se explica el objetivo de la sesión, lo que vais a trabajar y lo que se espera de vosotros? ¿O directamente empezáis por calentamiento tradicional?

Sujeto S2: Emmm Depende de la ocasión. Hay algunas ocasiones en las que sí que primero explican un poco lo que vamos a hacer y un poco más teoría y luego ya empezamos con el calentamiento. Y otras veces no.

Entrevistador: ¿Se producen paradas de reflexión-acción durante las sesiones?

Sujeto S2: Pues que yo sepa no, no me he visto haciendo eso nunca.

Entrevistador: Y al finalizar las sesiones, ¿Soléis recapitular lo que habéis hecho con una asamblea grupal o recogemos los materiales directamente?

Sujeto S2: Recogemos los materiales ahí.

Entrevistador: ¿Me podrías decir cómo se os ha evaluado el bloque de condición física y salud? El bloque de las pruebas físicas.

Sujeto S2: ¿Cómo va eso en plan?

Entrevistador: ¿Como os han evaluado?

Sujeto S2: ¿Simplemente eso?

Entrevistador: Si

Sujeto S2: Pues es que no sé en qué sentido te refieres a que...

Entrevistador: ¿habéis hecho unas pruebas? Esas pruebas.

Sujeto S2: Vale sí, pero eso hemos hecho unas pruebas, íbamos haciendo pruebas en orden, el profesor nos iba eee calificando mientras los demás practicábamos las pruebas y pues de uno en uno íbamos eee practicándolas y haciéndolas.

Entrevistador: ¿Y el de habilidades gimnásticas, el de las volteretas y tal?

Sujeto S2: Igual, ee íbamos, las primeras veces estábamos practicándolo y luego ya al tercero o el cuarto día ya empezaba a calificar e iba calificando de uno en uno mientras los demás seguían practicando lo que peor se le daba o lo que querían mejorar.

Entrevistador: Y ¿soléis autoevaluaros y autocalificaros o son procesos que recaen sobre el docente?

Sujeto S2: Ee suelen recaer más sobre el docente.

Entrevistador: ¿Nunca has evaluado a otro compañero o compañera?

Sujeto S2: Eeee si de hecho si, en la tercera evaluación solemos evaluar, ee solemos dar nuestra opinión también sobre el deporte que han expuesto pero por lo general suele recaer... suele hacerlo también el docente.

Entrevistador: ¿Recuerdas haber utilizado alguna vez un instrumento de evaluación para autoevaluarte tú?

Sujeto S2: No, yo no recuerdo eso.

Entrevistador: ¿El docente suele preguntar al finalizar las sesiones qué os ha parecido la sesión y al finalizar las Unidades Didácticas o no? ¿O empezáis la siguiente?

Sujeto S2: Eee suele preguntar y luego ya pasamos con la siguiente.

Entrevistador: Perfecto y ¿sabrías decirme en qué consiste la evaluación formativa, alguna vez has oído hablar de ella o no?

Sujeto S2: Ni idea, nunca he oído hablar sobre ella.

Entrevistador: Vale pues ya para finalizar me gustaría que comentaras ¿qué es lo que más te gusta de las clases de Educación Física y qué es lo que cambiarías?

Sujeto S2: Pues lo que más me gusta de las clases de Educación Física son la idea de moverme, activarme, relajarme eeee y aprender sobre otros deportes y cambiaría más muchas veces que es una parte muy técnica y alomejor se hace muy pesado este tema pero bueno también estaría bien eso.

Entrevistador: Perfecto pues muchas gracias, Sergio.

Sujeto S2: Gracias.

Anexo 4. Hoja de registro de la fase pre-interactiva de la enseñanza (Programación docente)

Instrumento extraído de (Simancas Romero, 2021) {Trabajo académico no publicado}

Fecha de Aplicación: Antes de iniciar la U.D Simancas Docente evaluador: Jorge Simancas			
CATEGORÍAS E INDICADORES	SÍ	NO	A VECES
INTRODUCCIÓN		X	
Muestra claridad en la formulación de principios, la base teórica y los objetivos de la U.D.		X	
Aparece reflejada la importancia de la U.D en el curso correspondiente.		X	
Justifica la adecuación y coherencia de llevar a cabo la U.D en el curso académico correspondiente.		X	
ELEMENTOS CURRICULARES			
Los objetivos de aprendizaje son concretos y están determinados en las Unidades Didácticas		X	
Los objetivos de aprendizaje guardan relación con los criterios del departamento y la normativa correspondiente		X	
Los objetivos de aprendizaje son adecuados al curso en el que se proponen	X		
Los objetivos de aprendizaje favorecen el desarrollo de capacidades básicas y valores	X		
Los contenidos son coherentes con los objetivos propuestos			X
Los contenidos son relevantes y actualizados	X		
Existen contenidos específicos para alcanzar cada uno de los objetivos propuestos	X		
Los contenidos previstos están secuenciados y estructurados adecuadamente.	X		
Se han definido unos mínimos exigibles y se han propuesto contenidos de ampliación.	X		
Los contenidos previstos son coherentes con los del curso anterior y posterior.			X
La planificación temporal de los contenidos se adecúa a la	X		

planificación general del centro y es factible			
Existe representatividad de diferentes tipos de contenidos.	X		
Existe representatividad de diferentes tipos de capacidades.	X		
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD			
La programación didáctica atiende a las necesidades individuales del alumnado		X	
La metodología didáctica se adapta y tiene en cuenta las características del grupo		X	
La metodología orienta el trabajo personal del alumnado		X	
La programación de la U.D favorece el autoaprendizaje del alumnado.		X	
La programación aplica las medidas necesarias de apoyo educativo	X		
La programación es flexible en cuanto a la adaptación de los elementos curriculares	X		
METODOLOGÍA			
La metodología se define acorde a la finalidad de la programación	X		
Se propone el uso de métodos y recursos didácticos variados	X		
La metodología es adecuada para conseguir los objetivos que se plantean.		X	
Se concibe al alumnado como el eje central del proceso de e-a.	X		
Los recursos previstos se adecúan a las posibilidades del centro y a la planificación.	X		
Las técnicas de enseñanza propuestas son coherentes con los objetivos didácticos y con el conjunto del proyecto educativo		X	
La metodología está en consonancia con las características de aprendizaje de los alumnos		X	
ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE			
Existen actividades de e-a para el aprendizaje de cada uno de los contenidos propuestos		X	

Las actividades de e-a contribuyen a la consecución de los objetivos	X		
Las actividades de e-a favorecen a alcanzar el aprendizaje del alumnado		X	
Las actividades de e-a favorecen la autorreflexión en el alumnado		X	
Las actividades de e-a son acordes a la metodología y el conjunto del proyecto educativo.		X	
Las actividades de e-a son motivantes y acaparan el interés en el alumnado.		X	
Se proponen actividades extraescolares relacionadas con la U. D	X		
EVALUACIÓN			
Se define la finalidad de la evaluación y el paradigma en el que se basa.		X	
El sistema de evaluación propuesto es coherente con los objetivos, contenidos y la metodología propuesta.		X	
El sistema de evaluación se basa en una evaluación criterial.		X	
Participa tanto el alumnado como el docente en el sistema de evaluación propuesto		X	
El sistema de evaluación favorece los aprendizajes del alumnado		X	
El sistema de evaluación favorece la autorregulación del alumnado.		X	
Se utilizan criterios de evaluación variados y son adecuados a las necesidades del alumnado.		X	
Los criterios de evaluación reflejan significativamente los objetivos que se quieren alcanzar		X	
Se utilizan procedimientos e instrumentos de evaluación variados		X	
Los procedimientos e instrumentos permiten obtener información válida sobre lo que se quiere evaluar		X	
Las tareas de evaluación responden a una estructura similar a la desarrollada durante la enseñanza.		X	
Las tareas de evaluación programadas son válidas para		X	

obtener información sobre lo expresado en los objetivos.			
<p>OBSERVACIONES:</p> <p>Como puntos a mejorar de esta programación, destacaría la necesidad de incluir una breve descripción de las U.D así como su contribución a los elementos curriculares. La inclusión de modelos pedagógicos actuales dentro del apartado de metodología y un tratamiento de la evaluación como herramienta pedagógica que permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues exclusivamente aparece la evaluación asociada a la calificación.</p>			

Anexo 5. Hoja de registro de la metaevaluación para analizar la evaluación del centro educativo

Instrumento extraído de (Simancas Romero, 2021) {Trabajo académico no publicado}

Fecha de Aplicación: Al finalizar la U.D			
Docente evaluador: Jorge Simancas Romero			
CATEGORÍAS E INDICADORES	SÍ	NO	A VECES
ENSEÑANZA			
FASE PRE-INTERACTIVA			
Se ha recopilado información sobre la enseñanza en esta fase		X	
Se ha evaluado esta fase de enseñanza antes, durante y al final de la U.D.		X	
Tiene una finalidad formativa		X	
Ha servido para ir tomando decisiones que mejoraran la programación		X	
Ha participado el docente y otro personal del centro (coevaluación amiga)		X	
Los procedimientos utilizados son adecuados para obtener la información		X	
Los instrumentos utilizados son adecuados para obtener la información		X	
FASE INTERACTIVA			
Se ha recogido información de esta fase en más de una ocasión durante el proceso		X	
La evaluación de esta fase ha permitido mejorar la intervención docente en el aula		X	
Tiene una finalidad formativa.		X	
Ha participado tanto el profesorado, el		X	

alumnado y otro docente del departamento			
Los procedimientos han aportado información sobre lo que se quería evaluar		X	
Los instrumentos han aportado información sobre lo que se quería evaluar		X	
FASE POST-INTERACTIVA			
Se ha recogido información sobre esta fase de la enseñanza		X	
Se ha reflexionado y evaluado todo el proceso de enseñanza llevado a cabo		X	
Tiene una finalidad formativa		X	
Tiene una finalidad sumativa		X	
Participa tanto el alumnado como el profesorado		X	
Se lleva a cabo al final de cada una de las sesiones		X	
Se lleva a cabo al final de la U.D.		X	
Los procedimientos han aportado información sobre lo que se quería evaluar en esta fase		X	
Los instrumentos han aportado información sobre lo que se quería evaluar en esta fase		X	
APRENDIZAJE			
Ha sido continua		X	
Ha sido formativa		X	
Ha sido integradora		X	
Se ha realizado una evaluación criterial		X	
Ha participado tanto el alumnado		X	

como el profesorado			
Ha conseguido la finalidad programada en cada una de las fases		X	
Los procedimientos han aportado información sobre lo que se quería evaluar	X		
Los instrumentos han aportado información sobre lo que se quería evaluar		X	
Ha favorecido los procesos de autorregulación del alumnado		X	
Ha favorecido la evaluación del aprendizaje para el desarrollo de las competencias			
PROCESO E-A			
Ha servido para evaluar la influencia de la intervención docente en el desarrollo de los aprendizajes del alumnado.		X	
Tiene una finalidad formativa.		X	
Tiene una finalidad sumativa.		X	
Ha participado tanto el alumnado como el profesorado.		X	
Se ha realizado durante todo el proceso de forma holística.		X	
Los instrumentos utilizados han servido para obtener información sobre todo el proceso.		X	
Los procedimientos utilizados han servido para obtener información sobre todo el proceso.		X	
Observaciones: necesidad de darle un nuevo enfoque al sistema de evaluación tradicional que se plantea, basado en la medición a través de test de condición física o pruebas de habilidades gimnásticas concretas, no aprovechando realmente el potencial educativo que tiene la propia evaluación			

Anexo 6. Antecedentes de la investigación

El primer antecedente analizado ha sido la investigación llevada a cabo por Herrero-González, López-Pastor y Manrique-Arribas (2020), teniendo el propósito de investigar la aplicación de sistemas de evaluación formativa y compartida en las propuestas didácticas basadas en el Aprendizaje Cooperativo por los profesores pertenecientes a un seminario permanente de formación del profesorado de Educación Física en la etapa de Educación Primaria.

Los participantes del estudio son tres profesores que pertenecen al grupo de trabajo de formación del profesorado de Educación Física y los grupo clase sobre los que se interviene. Entre las diferentes técnicas de recogida de datos utilizadas para recoger la información destacan: la observación directa no participante, la entrevista individual semiestructurada y el análisis documental, al tratarse de un estudio de carácter cualitativo.

Para la recogida de datos, elaboraron una ficha de observación compuesta por 10 ítems validada por dos profesores de universidad que pertenecen a la Red Nacional de Evaluación Formativa y se siguieron los criterios establecidos por Porta & Silva (2003), citados en Herrero-González, López-Pastor y Manrique-Arribas, (2020). Seguidamente, se utilizó un guion de la entrevista que constaba de diez preguntas elaboradas previamente pero abierta la posibilidad de incluir nuevas preguntas durante el desarrollo de la entrevista. Por último, el análisis de documentos fue realizado a través de una ficha para el análisis de documentos compuesta por nueve ítems que también estaba abierta a la inclusión o eliminación de algún indicador durante el proceso de análisis de los documentos.

Con respecto a los resultados más relevantes, el profesorado que participó en el estudio utilizó sistemas de evaluación formativa y compartida de forma habitual (aunque no en todos los casos), pero que lo hace siempre cuando utiliza la metodología Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Los motivos principales que llevan a estos profesores a utilizar estos sistemas de evaluación son: mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados, presentan un marcado carácter continuo, ofrece un feedback continuado al alumnado sobre el estado de su proceso de aprendizaje y sobre cómo mejorar sus resultados y porque favorece la participación del alumnado en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el alumnado asume responsabilidades en los procesos de evaluación formativa y se observó que los instrumentos utilizados por los docentes cuentan con un carácter compartido entre docente y alumnado. Finalmente, estos docentes creen que esta participación, incrementa la cantidad de información obtenida y permite que el alumnado conozca su estado inicial, la evolución de sus aprendizajes y la forma en la que pueden incrementarlos. Además, creen que este tipo de sistemas de evaluación generan una mayor autonomía de trabajo y una autorregulación del proceso de aprendizaje en el alumnado.

Seguidamente, el segundo antecedente seleccionado es la investigación llevada a cabo por Mamani (2017), la cual tiene el propósito de demostrar el impacto de la evaluación formativa participativa en la predisposición por aprender y aprendizaje del área de educación física en estudiantes del segundo grado de educación secundaria.

Para ello, en esta investigación de diseño cuasiexperimental con dos grupos experimentales y dos grupos control, participaron 104 estudiantes (58 chicos y 46 chicas, con una edad entre 14 y 15 años) y se utilizaron dos instrumentos para recoger la información: un cuestionario para

medir la predisposición por aprender en el área de Educación Física y una escala para el aprendizaje de Educación Física en Educación Secundaria.

El cuestionario se construyó tomando como referencia el test de motivación de logro en Educación Física (Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida, 2004, como se citó en Mamani, 2017), el cuestionario para mantener la disciplina en la clase de Educación Física (Hellín, 2007, como se citó en Mamani 2017) y el cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (Rodríguez, 2008, como se citó en Mamani, 2017). A su vez, para la validación de este instrumento, se realizó una validez de contenido por parte del investigador, seguidamente se validó mediante la opinión de juicio de dos expertos con formación científica en educación e investigación y práctica docente y se llevaron a cabo dos pruebas piloto del instrumento, con lo que se verificó la funcionabilidad de este y se aplicó al total de la muestra. Del mismo modo, el Alpha de Cronbach de los componentes fueron de 0,87, 0,89 y 0,89 y de la totalidad del instrumento de 0,95. Los índices de homogeneidad de los ítems (correlación factor-ítem corregida) fueron superiores a 0,30 en todos los casos.

Por otro lado, la escala ordinal se construyó a partir de la propuesta de Blázquez (2010) y Mamani (2011), ambos citados en Mamani (2017), la cual presenta el fin último de obtener información del aprendizaje alcanzado en el área de Educación Física. Al igual que con el instrumento anterior, se validó el contenido realizado por el investigador, luego fue sometido a la opinión de juicio de tres expertos que juzgaron la capacidad del instrumento según sus características. La confiabilidad de la escala ordinal se dio por medio del Coeficiente de Estabilidad (test-retest) siendo la correlación de Spearman = 1,00, por lo que es un instrumento altamente fiable.

Los resultados muestran un impacto positivo de la evaluación formativa en la predisposición por aprender y en los niveles de aprendizaje en los estudiantes en el área de Educación Física, en contraposición con el grupo control evaluado de forma tradicional. En este sentido, la evaluación formativa participativa hace que los estudiantes valoren el aprendizaje como una actividad más placentera y merecedora de esfuerzo, haciendo que el aprendizaje sea realmente significativo debido a que se aplican mecanismos de autorregulación son oportunos. Además, se destaca que el alumnado valora el progreso de sus aprendizajes, principalmente porque son conscientes de sus actos por su participación directa y vivencial.

Por otra parte, el tercer antecedente seleccionado es la investigación llevada a cabo por Ozan y Kincal (2018) que tiene por propósito el examinar los efectos de la evaluación formativa en los logros académicos del alumnado, su actitud hacia las clases y sus habilidades de autorregulación en el alumnado de 5º grado en las clases de Estudios Sociales. Para ello, participaron 45 estudiantes (21 del grupo control y 24 del grupo experimental).

En esta investigación se utilizaron cuatro instrumentos y un procedimiento para la recogida de la información: el test de rendimiento en Estudios Sociales, la escala de actitud hacia la clase de Estudios Sociales, la escala de estrategias de autorregulación, la hoja de observación y la entrevista semiestructurada.

El test para medir los conocimientos sobre estudios sociales presenta 92 preguntas. Para su validación, se recurrió a cuatro profesores de esta materia y tres expertos que mantienen relación con programas educativos y la docencia. Finalmente, se llevó a cabo una prueba piloto con estas recomendaciones. Por otro lado, la escala para medir la actitud hacia la clase de

Estudios Sociales fue utilizada a partir de la desarrollada por Demir y Akengin (2010), citados en Ozan y Kincal (2018), compuesta por cuatro dimensiones diferentes y 26 ítems. Consiste en una escala tipo *Likert* con cinco opciones que van desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo. Estos autores en su estudio siguieron los criterios de validación del instrumento.

La escala sobre las estrategias de autorregulación fue extraída de la investigación de Kadioglu, Uzuntiryaki y Capa-Aydin (2011), citados en Ozan y Kincal (2018), con la que se determina las habilidades de autorregulación del alumnado mediante una escala tipo *Likert* con 6 niveles que van desde nunca a siempre, conteniendo 29 ítems pertenecientes a ocho dimensiones diferentes. Al igual que con el instrumento anterior, para este estudio se comprobó la fiabilidad o consistencia interna del instrumento a través de la prueba alfa de Cronbach, encontrándose el instrumento previamente validado.

Por otro lado, las entrevistas semiestructuradas fueron examinadas por cinco especialistas en programas educativos y un profesor de esta materia. Se realizaron los ajustes necesarios en el formulario de acuerdo con las opiniones de este grupo de expertos. Se llevó a cabo una entrevista preliminar con dos estudiantes del grupo experimental eliminándose y corrigiéndose aquellos aspectos que no se entendían con claridad. El guion constaba de nueve preguntas preparadas para obtener las opiniones de los estudiantes sobre las prácticas de evaluación formativa. De igual modo, el guion de la entrevista semiestructurada para los docentes fue validada por el mismo grupo de expertos, llevándose a cabo el mismo proceso que con el instrumento anterior. En este caso, el guion estaba compuesto por 13 preguntas abiertas para obtener la opinión del docente sobre las prácticas de evaluación formativa.

Finalmente, la hoja de observación se utilizó para apoyar los datos obtenidos del método cuantitativo y las entrevistas cualitativas. La validez del contenido fue otorgada por un grupo de cinco expertos que actúan dentro de programas educativos y se dedican a la docencia.

Entre los principales hallazgos de la investigación, destacan que el grupo experimental obtuvo mayores aprendizajes que el grupo control, mejoras en la actitud hacia la materia, un similar desarrollo de las habilidades de autorregulación entre ambos grupos y una percepción positiva del alumnado con respecto a la utilidad de este tipo de sistemas para mejorar su comprensión, sus aprendizajes y su participación activa durante el proceso.

Por otro lado, el cuarto antecedente seleccionado es la investigación propuesta por Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Thuillier (2018), que tiene como propósitos analizar la valoración del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa y compartida utilizado en la asignatura y analizar la autopercepción de competencias profesionales adquiridas por parte del alumnado durante la misma. El estudio se desarrolló con 93 alumnos y alumnas de la misma Facultad de Educación de una universidad española: 52 del grado MGEI y 41 de PECEPI. La edad media del alumnado de MGEI es de 23,5 años mientras que en el grupo de PECEPI la edad media es de 18,5 años.

Para la recogida de la información, se utilizan dos instrumentos que intentan dar respuesta a los objetivos planteados. Por un lado, el cuestionario de evaluación sobre la asignatura, con el que se recogen valoraciones que el alumnado realiza sobre el sistema de evaluación formativa y compartida empleado. Consta de 30 ítems y fue previamente validado (Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios, 2015), presentando un coeficiente de *.84 Alpha de Cronbach* para toda la escala. En esta investigación, el análisis se centró en los ítems y variables que dan respuesta a

los factores que tienen que ver con las ventajas del sistema de evaluación y las posibles desventajas de este.

Por otro lado, el segundo instrumento utilizado fue la escala para la autopercepción de competencias de los estudiantes, que mide la autopercepción entre tres tipos de competencias: transversales, docentes generales y docentes específicas de Educación Física. Esta escala presenta 45 ítems y al igual que la anterior, es una escala tipo Likert con cuatro opciones. La escala ha sido previamente validada por Salcines-Talledo et al. (2017), con un *Alpha de Cronbach* de 0.992 para el cuestionario global y de 0.962, 0.896 y 0.982 para cada uno de los tres grandes bloques, respectivamente.

Entre los hallazgos encontrados tras esta investigación, los resultados muestran que el alumnado presenta una alta y buena valoración con relación a las ventajas del sistema de evaluación formativa y compartida empleado en ambas titulaciones, destacándose los ítems que hacen referencia a que está más centrado en el proceso, se le otorga mayor importancia del trabajo diario, el alumnado está más motivado y el proceso de aprendizaje, por lo tanto, es más motivador. A su vez, permite aprendizajes más funcionales y significativos y se da un seguimiento más individualizado. Con respecto a las desventajas, los ítems con valoración más alta hacen referencia a las exigencias de asistencia, continuidad, comprensión previa, mayor esfuerzo, acumulación de trabajo al finalizar, desproporción de trabajo/créditos, exigencia de autoevaluarse y el tener que comprender previamente el sistema de evaluación formativa y compartida empleado.

Seguidamente, otro de los antecedentes seleccionados ha sido la investigación llevada a cabo por Granberg, Palm y Palmberg (2021), que tiene como objetivo analizar el impacto de un sistema de evaluación formativa en el aprendizaje autorregulado del alumnado de 7º grado de Secundaria en la asignatura de Matemáticas. Para ello, los participantes de esta investigación fueron un total de 55 alumnos, 18 del grupo experimental y 18 y 19 de los dos grupos control respectivamente.

En esta investigación, los instrumentos utilizados para recoger la información se dividen en aquellos predominantemente cuantitativos y aquellos cualitativos. En primer lugar, dentro de los cuantitativos, se presenta un cuestionario web adaptado de los autores (Deci y Ryan, 2000, Gagne, 2003 y Williams y Deci, 1996, citados en Granberg, Palm y Palmberg, 2021), para conocer la percepción de autoeficacia y autonomía del alumnado pre y post intervención con el sistema de evaluación formativa. El *Alpha de Cronbach* para cada conjunto de ítems en este estudio es de 0,77 t 0,81 para la autonomía percibida y 0,8 y 0,86 para la autoeficacia, lo que indica una fiabilidad con relación a la consistencia interna entre buena y aceptable.

Seguidamente, para los datos cualitativos, se utilizaron por un lado las entrevistas docentes, las entrevistas al alumnado y la observación de las clases y, por otro lado, el cuaderno del docente, para conseguir de esta forma, una aproximación más “real” y directa” de la práctica del alumnado y del profesor en el aula. Concretamente se entrevistó dos veces al docente y se entrevistó a diez alumnos, que, junto con las observaciones por vídeo de ocho clases de una hora, los comentarios del docente y el alumnado, así como la percepción de estos últimos en el cuestionario, permiten conseguir una triangulación de datos para garantizar fiabilidad y validez al estudio.

Los resultados muestran un efecto positivo tras la intervención con la evaluación formativa en las creencias motivacionales y en los comportamientos de autorregulación del aprendizaje del alumnado. Por ejemplo, la percepción sobre la autonomía y la autoeficacia percibida es bastante mayor que al inicio del estudio y el comportamiento autorregulado también varió sorprendentemente, ya que, al inicio de la intervención, la gran mayoría de alumnos sólo participaba en actividades que eran iniciadas por el docente y no participaban en las fases de previsión, ejecución o autorreflexión durante estas.

Para finalizar con este apartado, el último antecedente seleccionado ha sido la investigación llevada a cabo por Bizarro, Paucar y Chambí-Mescco (2021) que tiene como propósito analizar la evaluación formativa a través de una revisión sistemática de estudios desarrollados en aula y producidos en los últimos cinco años, tomando como bases de datos *Scopus*, *Scimedirect* y *Scielo*. Al tratarse de una revisión sistemática, considero oportuno tratar como protagonistas a la muestra de artículos analizados. En este caso, se estudiaron 10 artículos de la base de datos *Scielo*, 11 artículos de *Scimedirect* y 12 artículos de *Scopus*.

Se llevó a cabo una revisión sistemática con un nivel descriptivo, realizándose una síntesis de las investigaciones seleccionadas de los artículos nacionales e internacionales sobre la aplicación de la evaluación formativa por docentes en el aula.

Se efectuó una búsqueda sistemática de artículos publicados entre enero de 2016 a julio de 2020, en inglés, español o portugués dentro de las bases de datos mencionadas. Las palabras clave utilizadas fueron “evaluación formativa”, “*formative assesment*”, “*Avaliacao formativa*”, “evaluación formativa en aula”, *formativa assesment in the classroom*”, “*Avilacao formativa em sala de aula*”.

Se encontraron 85 artículos de las bases de datos mencionadas y se aplicaron criterios de inclusión de publicaciones para esta revisión, siendo los siguientes: a) estudios de evaluación formativa en aula, b) aplicación de la evaluación en aula por docentes e investigadores, desde el nivel inicial de la educación básica hasta la superior universitaria, c escritos en inglés, español o portugués. Para los criterios de exclusión, se tomó en cuenta la duplicidad, las temáticas diferentes por razones justificadas, quedando seleccionados finalmente 33 artículos científicos.

Entre las conclusiones más relevantes extraídas tras esta revisión sistemática, destacan los siguientes: la evaluación formativa genera buenos resultados en función de los artículos analizados en esta revisión en el aprendizaje y produce mayor satisfacción y autopercepción de las habilidades de enseñanza. El alumnado es capaz de expresar y proponer cambios en el aula, tomar decisiones y aportar ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, este tipo de sistemas de evaluación ayuda al alumnado a regular su propio aprendizaje, permite mejorar el rendimiento académico y a su vez, ayuda al docente a reflexionar sobre su acción educativa, fomenta el diálogo entre iguales y entre el docente y el alumnado, logrando una comunicación auténtica.

Con relación a los aspectos negativos de este tipo de evaluación, esta produce inseguridades del alumnado frente a la propuesta de autoevaluación y evaluación entre iguales y ocurre esporádicamente en el aula. Además, genera ansiedad y temor hacia la evaluación por parte de los profesionales de Educación Física y existen dificultades para superar la evaluación tradicional tan comúnmente aplicada.

Antecedentes de la investigación resumidos en formato tabla

CITA ANTECEDENTE	PROPÓSITO	PROTAGONISTAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	RESULTADOS
Herrero-González, López-Pastor y Manrique-Arribas (2020)	Investigar la aplicación de sistemas de evaluación formativa y compartida en las propuestas didácticas basadas en el Aprendizaje Cooperativo.	3 profesores y los grupo clase sobre los que se interviene	<p>Ficha de observación compuesta por 10 ítems validada por dos expertos de la Red Nacional de Evaluación Formativa y se siguieron los criterios establecidos por Porta & Silva (2003), citados en Herrero-González, López-Pastor y Manrique-Arribas, (2020).</p> <p>Guion de la entrevista formado por diez preguntas pero con posibilidad de incluir durante su desarrollo.</p> <p>Ficha para el análisis de documentos compuesta por nueve ítems abierta a la inclusión o eliminación de algún indicador durante el proceso.</p>	<p>El profesorado que participó sistemas de evaluación formativa de forma habitual (aunque no en todos los casos), pero que lo hace siempre cuando utiliza la metodología Aprendizaje Cooperativo en Educación Física.</p> <p>Motivos principales que llevan a utilizar estos sistemas de evaluación son: mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje, carácter continuo, <i>feedback</i> continuado al alumnado sobre su proceso de aprendizaje y cómo mejorar sus resultados, favorece la participación de este y generan una mayor autonomía de trabajo y una autorregulación del proceso de aprendizaje en el alumnado.</p>
Mamani (2017)	Demostrar el impacto de la evaluación formativa participativa en la predisposición por aprender y en el aprendizaje del área de educación física en estudiantes del segundo grado de educación secundaria.	104 estudiantes (58 chicos y 46 chicas, con una edad entre 14 y 15 años)	El cuestionario se construyó tomando como referencia el test de motivación de logro en Educación Física (Ruiz, Graupera, Gutiérrez y Nishida, 2004, como se citó en Mamani, 2017), el cuestionario para mantener la disciplina en la clase de Educación Física (Hellín, 2007, como se citó en Mamani 2017) y el cuestionario para la evaluación de metas académicas en Secundaria (Rodríguez, 2008, como se citó en	<p>Impacto positivo de la evaluación formativa en la predisposición por aprender y en los niveles de aprendizaje en los estudiantes, en contraposición con el grupo control evaluado de forma tradicional.</p> <p>Los estudiantes valoran el aprendizaje como una actividad</p>

			<p>Mamani, 2017). Proceso de validación disponible en anexos.</p> <p>La escala ordinal se construyó a partir de la propuesta de Blázquez (2010) y Mamani (2011), ambos citados en Mamani (2017). Su validación disponible en anexos.</p>	<p>más placentera, haciendo que el aprendizaje sea realmente significativo. El alumnado valora el progreso de sus aprendizajes porque son conscientes de sus actos por su participación directa y vivencial</p>
Ozan y Kincal (2018)	<p>Examinar los efectos de la evaluación formativa en los logros académicos del alumnado, su actitud hacia las clases y sus habilidades de autorregulación en el alumnado de 5º grado en las clases de Estudios Sociales</p>	<p>45 estudiantes (21 del grupo control y 24 del grupo experimental).</p>	<p>El test para medir los conocimientos sobre estudios sociales presenta 92 preguntas.</p> <p>Por otro lado, la escala para medir la actitud hacia la clase de Estudios Sociales fue utilizada a partir de la desarrollada por Demir y Akengin (2010), citados en Ozan y Kincal (2018), compuesta por cuatro dimensiones diferentes y 26 ítems y ya validada.</p> <p>La escala sobre las estrategias de autorregulación fue extraída de la investigación de Kadioglu, Uzuntiryaki y Capa-Aydin (2011), citados en Ozan y Kincal (2018), conteniendo 29 ítems ya validada.</p> <p>Las entrevistas semiestructuradas y las hojas de observación fueron validadas por cinco expertos y un profesor de esta materia</p>	<p>El grupo experimental obtuvo mayores aprendizajes que el grupo control, mejoras en la actitud hacia la materia, un similar desarrollo de las habilidades de autorregulación y una percepción positiva con respecto a la utilidad de este tipo de sistemas para mejorar su comprensión, sus aprendizajes y su participación durante el proceso</p>
Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Thuillier (2018)	<p>Analizar la valoración del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa y compartida utilizado en la asignatura y analizar la autopercepción de competencias</p>	<p>93 alumnos y alumnas de la misma Facultad de Educación de una universidad española: 52 del grado MGEI y 41 de PECEPI. La edad media del alumnado es de 23,5 años y de 18,5 años respectivamente.</p>	<p>El cuestionario de evaluación sobre la asignatura que recoge la valoración sobre el sistema de evaluación formativa empleado. Consta de 30 ítems y fue previamente validado (Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios, 2015).</p>	<p>El alumnado presenta una alta valoración con relación a las ventajas del sistema de evaluación formativa y compartida empleado en ambas titulaciones, siendo los ítems con puntuaciones más altas: que está más centrado en el proceso, mayor importancia del</p>

	profesionales adquiridas por parte del alumnado durante la misma		La escala para la autopercepción de competencias de los estudiantes, que presenta 45 ítems y fue previamente validada por Salcines-Talledo et al. (2017).	trabajo diario, más motivado, aprendizajes más funcionales y seguimiento individualizado. Las desventajas señaladas fueron: exigencias de asistencia, continuidad, comprensión previa, mayor esfuerzo, acumulación y desproporción de trabajo, exigencia de autoevaluarse y comprender previamente el sistema empleado.
Granberg, Palm y Palmberg (2021)	Analizar el impacto de un sistema de evaluación formativa en el aprendizaje autorregulado del alumnado de 7º grado de Secundaria en la asignatura de Matemáticas.	55 estudiantes (18 del grupo experimental y 18 y 19 de los dos grupos control respectivamente).	Cuestionario web adaptado de los autores (Deci y Ryan, 2000, Gagne, 2003 y Williams y Deci, 1996, citados en Granberg, Palm y Palmberg, 2021), para conocer la percepción de autoeficacia y autonomía del alumnado. Las entrevistas docentes, las entrevistas al alumnado, la observación de las clases y el cuaderno del docente, para conseguir de esta forma, una aproximación más “real” y directa” de la práctica del alumnado y del profesor en el aula.	Efecto positivo tras la intervención en las creencias motivacionales y en los comportamientos de autorregulación del aprendizaje del alumnado.
Bizarro, Paucar y Chambí-Mescoco (2021)	Analizar la evaluación formativa a través de una revisión sistemática de estudios desarrollados en aula y producidos en los últimos cinco años, tomando como bases de datos Scopus, Scienccdirect y Scielo	10 artículos de la base de datos <i>Scielo</i> , 11 artículos de <i>Sciencedirect</i> y 12 artículos de <i>Scopus</i> .	Se efectuó una búsqueda sistemática de artículos publicados entre enero de 2016 a julio de 2020, en inglés, español o portugués dentro de las bases de datos: <i>Scopus</i> , <i>Sciencedirect</i> y <i>Scielo</i> Se encontraron 85 artículos y se aplicaron criterios de inclusión de publicaciones para esta revisión, quedando seleccionados finalmente 33 artículos científicos.	Aspectos positivos de la evaluación formativa: genera buenos resultados en el aprendizaje y produce mayor satisfacción y autopercepción de las habilidades de enseñanza. El alumnado es capaz de expresar y proponer cambios en el aula, tomar decisiones y aportar ideas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, ayuda al

				<p>alumnado a regular su propio aprendizaje, mejorar el rendimiento académico y ayuda al docente a reflexionar sobre su acción educativa, fomentando el diálogo y logrando una comunicación auténtica.</p> <p>Aspectos negativos: produce inseguridades del alumnado, ocurre esporádicamente en el aula, genera ansiedad y temor hacia la evaluación por parte de los profesionales de Educación Física y existen dificultades para superar la evaluación tradicional normalmente aplicada.</p>
--	--	--	--	---

Anexo 7. Hoja de registro de la metaevaluación del programa de evaluación formativa

Fecha de Aplicación:			
Docente evaluador:			
CATEGORÍAS E INDICADORES	SÍ	NO	A VECES
¿QUÉ SE EVALÚA?			
ENSEÑANZA (FASE PRE-INTERACTIVA – INTERACTIVA – POST-INTERACTIVA)			
Se ha recopilado información sobre la fase pre-interactiva de la enseñanza			
Se ha recopilado información sobre la fase interactiva de la enseñanza			
Se ha recopilado información sobre la fase post-interactiva de la enseñanza			
La evaluación tiene una finalidad formativa			
Ha servido para ir tomando decisiones que mejoraran la programación			
Ha servido para ir tomando decisiones que mejoraran la intervención en el aula			
Ha servido para evaluar la influencia de la intervención docente en el desarrollo de los aprendizajes del alumnado.			
Ha participado el docente y otro personal del centro (coevaluación amiga)			
Los procedimientos utilizados son adecuados para obtener la información			
Los instrumentos utilizados son adecuados para obtener la información			
APRENDIZAJE (ÁMBITOS COGNITIVO, MOTOR, AFECTIVO, DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS)			
APRENDIZAJE			
Ha sido continua			
Ha sido formativa			
Ha sido integradora			

Se ha realizado una evaluación criterial			
Se han evaluado todos los ámbitos del alumando			
Se ha evaluado el desarrollo de competencias del alumnado			
Los procedimientos han aportado información sobre lo que se quería evaluar			
Los instrumentos han aportado información sobre lo que se quería evaluar			
Ha favorecido los procesos de autorregulación del alumnado			
Ha favorecido la evaluación del aprendizaje para el desarrollo de las competencias			
PROCESO E-A			
Ha servido para evaluar la influencia de la intervención docente en el desarrollo de los aprendizajes del alumnado.			
Tiene una finalidad formativa.			
Tiene una finalidad sumativa.			
Se ha realizado durante todo el proceso de forma holística.			
Los instrumentos utilizados han servido para obtener información sobre todo el proceso.			
Los procedimientos utilizados han servido para obtener información sobre todo el proceso.			
¿QUIÉN PARTICIPA?			
Dentro de la evaluación el alumnado es partícipe			
Dentro de la evaluación el profesorado es partícipe			
Dentro de la evaluación el compañero de Departamento de Educación Física es partícipe			
Se producen procesos de autoevaluación			
Se producen procesos de coevaluación entre el alumnado			
Se producen procesos de coevaluación amiga entre docentes			
Se producen procesos de heteroevaluación discente-docente			
Se producen procesos de heteroevaluación docente-discente			

¿CÓMO SE EVALÚA?			
Se utilizan rúbricas de autoevaluación y heteroevaluación docente-discente para valorar todos los ámbitos del alumnado			
Se utilizan cuestionarios para valorar el ámbito cognitivo y afectivo del alumnado			
Se utiliza el diario reflexivo del docente para valorar todos los ámbitos del alumnado y el proceso de enseñanza			
Se utiliza el portafolio del alumnado para valorar el ámbito cognitivo y afectivo y el proceso de enseñanza			
Se utilizan hojas de observación de coevaluación para valorar el ámbito motor y afectivo del alumnado			
Se utilizan las asambleas grupales para valorar el ámbito afectivo, cognitivo y el proceso de enseñanza			
¿PARA QUÉ?			
Se favorece el desarrollo del saber integrado en la competencia para aprender a aprender			
Se favorece el desarrollo del saber hacer integrado en la competencia para aprender a aprender			
Se favorece el desarrollo del saber ser integrado en la competencia para aprender a aprender			
Se favorece el uso crítico de las <i>TICs</i> por parte del alumnado			
Se favorecen procesos de reflexión y comunicación basados en el respeto mutuo			
Se favorece al iniciativa personal y el desarrollo de una actitud crítica en el alumnado			
¿EXISTE UNA ÉTICA?			
Los agentes conocen desde el inicio los objetivos que se van a evaluar en la unidad didáctica			
Las finalidades de la evaluación se conocen desde el inicio de la unidad didáctica			
Las competencias que se evalúan se conocen desde el inicio de la unidad didáctica			
Los procedimientos de evaluación que se van a utilizar se conocen desde el inicio de la unidad didáctica			

Los instrumentos de evaluación que se van a utilizar se conocen desde el inicio de la unidad didáctica.			
Observaciones:			

Anexo 8. Rúbrica de autoevaluación

Rúbrica Autoevaluación Unidad Didáctica de Balonmano					
<i>Sitúate en el lugar sobre el que consideres que te encuentras en este momento de la Unidad Didáctica para cada uno de los tipos de aprendizaje</i>					
Fecha de Aplicación:			Alumno/a:		
TIPO DE APRENDIZAJE	MUY BAJO	BAJO	MEDIO	ALTO	MUY ALTO
Adapto los fundamentos técnicos y tácticos para obtener ventaja en las situaciones que se producen en el balonmano	No soy capaz de adaptar ni los fundamentos técnicos ni tácticos del balonmano, por lo que no soy capaz de obtener ventaja en las situaciones de este deporte.	Me cuesta adaptar los fundamentos técnicos y tácticos para obtener ventaja en las situaciones que se producen en el balonmano.	Adapto algunos fundamentos técnicos y tácticos para obtener ventaja en algunas situaciones que se producen en el balonmano.	Adapto la mayoría de los fundamentos técnicos y tácticos para obtener ventaja en la mayoría de las situaciones que se producen en el balonmano.	Adapto los fundamentos técnicos y tácticos para obtener ventaja en cualquier situación que se produce en el balonmano.
Describo y pongo en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en el balonmano.	No soy capaz de describir ni poner en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en el balonmano.	Me cuesta describir y poner en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en el balonmano.	Describo y pongo en práctica algunos aspectos de organización de ataque y de defensa en el balonmano.	Describo y pongo en práctica de manera autónoma la mayoría de los aspectos de organización de ataque y de defensa en el balonmano.	Describo y pongo en práctica de manera autónoma todos los aspectos de organización de ataque y de defensa en el balonmano.
Discrimino los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones, para obtener ventaja o cumplir el objetivo en el balonmano.	No soy capaz de discriminar ningún estímulo que debo tener en cuenta para tomar decisiones, obtener ventaja, o cumplir el objetivo en el balonmano.	Me cuesta discriminar los estímulos que debo tener en cuenta en la toma de decisiones, para obtener ventaja o cumplir el objetivo en el balonmano.	Discrimino algunos estímulos que debo tener en cuenta en la toma de decisiones, para obtener ventaja o cumplir el objetivo en el balonmano.	Discrimino la mayoría de los estímulos que debo tener en cuenta en la toma de decisiones, para obtener ventaja o cumplir el objetivo en el balonmano.	Discrimino todos los estímulos que hay que tener en cuenta siempre en la toma de decisiones, para obtener ventaja o cumplir el objetivo en el balonmano.
Reflexiono sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y	No soy capaz de reflexionar sobre las situaciones resueltas ni valorar las soluciones aportadas para ser	Me cuesta reflexionar sobre las situaciones resueltas y valorar las soluciones aportadas para ser aplicadas en el balonmano.	Reflexiono algunas veces sobre las situaciones resueltas, pero no valoro las soluciones aportadas para ser aplicadas en el balonmano.	Reflexiono la gran mayoría de veces sobre las situaciones resueltas y valoro en gran medida las soluciones aportadas para	Reflexiono siempre sobre las situaciones resueltas y valoro de forma constante las soluciones aportadas para ser aplicadas en el balonmano.

su aplicabilidad en el balonmano	aplicadas en el balonmano.			ser aplicadas en el balonmano.	
Muestro tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador	No soy capaz de mostrar tolerancia y deportividad ni en el papel de participante ni del de espectador en el balonmano.	Me cuesta mostrar tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como en el de espectador en el balonmano.	Muestro tolerancia y deportividad a veces en el papel de participante y en el de espectador en el balonmano.	Muestro tolerancia y deportividad casi siempre en el papel de participante y en el de espectador en el balonmano.	Muestro tolerancia y deportividad siempre en el papel de participante y en el de espectador en el balonmano.
Colaboro en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo mis responsabilidades para la consecución de los objetivos.	No colaboro ni respeto las aportaciones de los demás ni las normas establecidas en las actividades grupales, y, además, no asumo mis responsabilidades para la consecución de los objetivos.	Necesito ayuda para colaborar en las actividades grupales, aunque en la mayoría de las ocasiones respeto las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumo en ocasiones, mis responsabilidades	Colaboro en algunas actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, asumiendo en parte, mis responsabilidades para conseguir los objetivos	Colaboro y participo de manera activa en la mayoría de las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, asumiendo mis responsabilidades para conseguir los objetivos.	Colaboro de forma activa y crítica en todas las actividades grupales, respetando tanto las aportaciones de los demás como las normas establecidas, asumiendo mis responsabilidades en todo momento para conseguir los objetivos.
Respeto a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.	No respeto a los demás dentro de la labor del equipo y menos aún si son menos competentes que yo.	Me cuesta respetar a los demás dentro de la labor de equipo, sobre todo si son menos competentes que yo	Respeto a los demás dentro de la labor del equipo la mayoría de las ocasiones, con independencia del nivel de destreza	Respeto y colaboro con todos los miembros del equipo, con independencia del nivel de destreza	Respeto y colaboro con todos los miembros del equipo, ayudando a las personas con menor nivel de destreza.
Utilizo las tecnologías de la información y la comunicación para elaborar documentos digitales propios (portafolio y búsqueda de composiciones), como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante.	No soy capaz de utilizar las TICs para elaborar documentos digitales propios y seleccionar información relevante.	Me cuesta utilizar las TICs para elaborar documentos digitales propios y seleccionar información relevante.	Soy capaz de utilizar las TICs para elaborar documentos digitales propios y seleccionar información relevante, pero mi portafolio puede mejorar.	Soy capaz de utilizar las TICs para elaborar documentos digitales propios y seleccionar información relevante, creando un portafolio útil.	Utilizo las TICs para elaborar documentos digitales propios y seleccionar información relevante, creando un portafolio original y útil como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante

Anexo 9. Cuestionario Kahoot

The screenshot shows the Kahoot! web interface. At the top, there is a navigation bar with the Kahoot! logo and menu items: Inicio, Descubre, Biblioteca, Informes, and Marketplace. A green 'Actualizar' button with a star icon is in the top right corner. The main content area is split into two columns. The left column features a large 'Kahoot!' logo at the top, followed by the quiz title 'Evaluación Inicial Balonmano' and the text '2 jugadas · 51 jugadores'. Below this are three buttons: 'Empezar' (blue), 'Asignar' (grey), and 'Practicar' (light grey). A user profile for 'jorgesimancass' is shown at the bottom left, with the note 'Actualizado hace 26 días'. The right column is titled 'Preguntas (11)' and lists five questions:

- 1 - Quiz
¿Cuáles son los fundamentos tácticos colectivos de ataque del balonmano?
- 2 - Quiz
¿Cuáles son los fundamentos tácticos colectivos de defensa del balonmano?
- 3 - Verdadero o falso
Dentro del terreno de juego... hay 6 jugadores de campo y 1 portero por cada equipo
- 4 - Quiz
Las posiciones básicas de los jugadores en balonmano son:
- 5 - Verdadero o falso
El equipo que tiene el balón puede pasárselo sin tener intención de atacar y no es considerado juego pasivo

6 - Quiz

El tiempo de juego en balonmano es de:

7 - Verdadero o falso

En el área de portería puede entrar tanto el portero como los jugadores de campo

8 - Quiz

Cuando se hace una falta, las amonestaciones suelen ser...

9 - Verdadero o falso

Si el portero detiene un lanzamiento de un atacante y el balón sale por la línea de su portería se considera córner.

10 - Quiz

Para desplazarse con el balón en balonmano....

11 - Quiz

La meta a conseguir durante un partido de balonmano es...

Anexo 10. Hoja de observación de coevaluación

HOJA DE OBSERVACIÓN (COEVALUACIÓN BALONMANO)

Alumno/a que observa:

Alumno/a que juega:

MARCA CON UNA X SEGÚN LO QUE OBSERVES EN TU COMPAÑERO/A. EN EL CASO DE MARCAR NO O A VECES, ESCRIBE UN CONSEJO PARA AYUDARLE A MEJORAR

Fecha	Aspectos a observar:	SI	NO	A VECES	¿CÓMO PODRÍA MEJORAR?
FASE DE ATAQUE					
_____	Para recibir un pase se desmarca (se mueve para intentar separarse de su defensa).				
_____	Cuando realiza un pase lo hace con sentido: a personas que están desmarcadas, y de la mejor manera para que la atrape el compañero/a.				
_____	Al desplazarse con el balón, realiza un bote por cada ciclo de tres pasos.				
_____	Lanza a portería con el pie contrario al brazo de lanzamiento en posición adelantada, elevando el codo y separándolo del cuerpo con una flexión de 90° y girando el tronco para atrasar el balón.				
FASE DE DEFENSA					
_____	Defiende situándose cerca del rival para intentar recuperar el balón				

	Bascula en posición defensiva en función de la posición del balón				
	Se anticipa a las decisiones del adversario para intentar recuperar el balón.				
	La posición de bloqueo al disparo del adversario la realiza con los dos brazos levantados.				
COMPORTAMIENTO					
	Respeto a los compañeros/as independientemente de lo buenos o buenas que sean.				
	Respeto al docente				
	Respeto a los materiales				
	Muestra una actitud de deportividad durante el juego basada en el juego limpio				

Anexo 11. Portafolio del alumnado

Instrumento extraído de (Simancas Romero, 2021) {Trabajo académico no publicado]

Nombre del alumno/a:

Nº Sesión (De la 1 a la 9):

Describe las actividades llevadas a cabo durante la sesión y lo que has aprendido hoy:

Comenta cuál ha sido tu relación con los compañeros y compañeras:

Comenta cuál ha sido tu relación con los profesores:

Comenta cómo has trabajado y cómo te has sentido hoy. Si has tenido algún problema o dificultad, señala cuál ha sido:

¿Podrías haberlo hecho mejor en la sesión de hoy? ¿En qué podrías mejorar?

Escribe al menos dos aspectos que más te han gustado de la sesión y dos aspectos que menos. Explica por qué.

¿Qué crees que opinan tus compañeros de la clase de hoy?

Anexo 12. Escala tipo *Likert* sobre la autopercepción de la Competencia para Aprender a Aprender

Cuestionario sobre la autopercepción de la Competencia para Aprender a Aprender

Por favor, lee cuidadosamente cada uno de los ítems de la siguiente tabla e indica con qué frecuencia llevas a cabo lo expresado en cada uno de ellos, siguiendo la siguiente escala:

1= Nunca 2= Casi nunca 3 = Casi Siempre 4= Siempre

Gracias por tu colaboración.

ÍTEM	1	2	3	4
SABER				
1- Establezco mis propias metas al inicio del proceso de aprendizaje para alcanzar los resultados que deseo				
2- Soy consciente de mis conocimientos previos al inicio del proceso de aprendizaje				
3- Adapto mi modo de trabajar a las exigencias del docente de Educación Física				
4- Soy consciente de cómo aprendo durante los procesos de aprendizaje				
5- Sé dónde encontrar fuentes fiables cuando necesito información para resolver una tarea de aprendizaje				
6- Integro mis nuevos aprendizajes a lo que ya sabía anteriormente				
SABER HACER				
7-Planifico el tiempo que voy a dedicar a la realización de las tareas de aprendizaje antes de su resolución				
8- Detecto con facilidad aquello que me impide alcanzar los resultados de aprendizaje que deseo en las clases de Educación Física				
9- Reflexiono sobre mi grado de implicación durante el proceso de aprendizaje.				
10- Me pregunto cómo podría mejorar en futuros procesos de aprendizaje.				
11- Solicito ayuda al docente o a un compañero/a cuando no soy capaz de resolver una tarea de aprendizaje				
12- Si cometo algún error en mi aprendizaje, intento no volver a cometerlo				
SABER SER				
13- Mi necesidad por aprender es el mejor estímulo para seguir mejorando mis aprendizajes				
14- Si cometo algún error en mi aprendizaje, continúo con motivación				
15-Trato de mantener la atención en el aula para evitar distraerme				
16- Considero que soy capaz de resolver una tarea de aprendizaje antes de comenzarla				
17- Trato de motivarme para aprender lo máximo posible durante el proceso de aprendizaje.				
18- Me siento protagonista de los resultados de aprendizaje/académicos que consigo.				

Anexo 13. Documento proceso de validación de la escala tipo *Likert* por el comité de expertos

Mi nombre es Jorge Simancas Romero y soy alumno del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) en la Universidad Autónoma de Madrid. Si el lector se encuentra aquí, es porque ha decidido formar parte del grupo de expertos que me van a permitir validar el instrumento a utilizar en mi proyecto de investigación.

Antes de nada, agradecerle haber aceptado mi propuesta y dedicar su tiempo en la lectura de este documento.

Mi investigación trata de analizar el impacto de un programa de evaluación formativa en la autopercepción del nivel de competencia en “aprender a aprender” del alumnado de 2º de la E.S.O de Educación Física del Colegio Sagrada Familia.

Para ello, entre otros aspectos, se ha elaborado un cuestionario con 14 ítems, como instrumento que nos debe permitir recoger información para valorar si se logra el objetivo de esta investigación, que no es otro que el de:

- Conocer y valorar la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender antes y después de la intervención.

Para contextualizar al experto sobre el aspecto clave (la competencia para aprender a aprender), según la Orden ECD/65/2015, la competencia para aprender a aprender está caracterizada por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Por lo tanto, está integrada por aspectos como: la capacidad de motivarse por aprender, el conocimiento y el control del alumnado sobre los propios procesos de aprendizaje (gestión de tiempos, comportamiento, demandas y actividades), la capacidad de reflexionar y tomar conciencia sobre los propios procesos, el conocimiento del alumnado sobre su propio aprendizaje (qué sabe el alumnado, qué desconoce, en qué tiene que mejorar), estrategias de autorregulación, de planificación, supervisión y evaluación del proceso y resultado y en definitiva, por un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.

Además, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.), esta competencia puede dividirse en un saber, un saber hacer y un saber ser, siendo categorizada de forma esquemática en un saber, un saber hacer, y un saber ser, incluyéndose las conductas concretas que ha de desarrollar el alumnado para lograr su consecución, siendo estas:

Saber: con relación al cómo se aprende, lo que uno sabe y desconoce, así como las diferentes estrategias para afrontar las tareas.

Saber hacer: con relación a las estrategias de planificación de resolución de una tarea, de supervisión de las propias acciones, de evaluación del resultado y del proceso llevado a cabo.

Saber ser: con relación a la capacidad de motivarse e interesarse para aprender, tener curiosidad y necesidad hacia el aprendizaje, sentirse protagonista de su propio proceso y de sus resultados adquiridos, mejorando así su percepción y confianza sobre sí mismo.

El cuestionario, para cuya validación de contenido se solicita su inestimable colaboración, ha sido elaborado teniendo en cuenta la legislación educativa actual y el tratamiento que recibe la competencia para aprender a aprender en esta, así como diversos artículos que la describen y generan instrumentos para su evaluación (Bibliografía disponible al final del documento).

A continuación, el lector podrá visualizar el cuestionario elaborado y se le solicita su opinión sobre:

- la redacción seleccionada para cada uno de los ítems,
- un juicio de valor sobre la relevancia de cada uno de los ítems y finalmente,
- su opinión sobre los aspectos que no hayan sido considerados en este instrumento y que el lector considere que deben ser incluidos.

Muchas gracias de antemano.

JSR

Cuestionario sobre la autopercepción de la Competencia para Aprender a Aprender

Por favor, lee cuidadosamente cada uno de los ítems de la siguiente tabla e indica con qué frecuencia llevas a cabo lo expresado en cada uno de ellos, siguiendo la siguiente escala:

1= Nunca 2= A veces 3 = A menudo 4= Siempre

Gracias por tu colaboración.

ÍTEMS	1	2	3	4	5
1- Establezco mis propias metas al inicio del proceso de aprendizaje para alcanzar los resultados deseados					
2- Soy consciente de mi punto de partida al inicio del proceso de aprendizaje					
3- Adopto mi modo de trabajar a las exigencias de las materias					
4- Soy consciente de cómo aprendo					
5- Planifico mi tiempo antes de iniciar las tareas de aprendizaje.					
6- Detecto con facilidad lo que no me funciona y lo modifico para seguir aprendiendo					
7- Reflexiono sobre mi grado de implicación durante el proceso de aprendizaje.					
8- Siempre me pregunto cómo podría mejorar en futuros procesos de aprendizaje.					
9- Relaciono lo que aprendo con mis experiencias/aprendizajes previos para integrarlo con lo que ya sé					
10- Si cometo algún error, no me desanimo; al contrario, intento no volver a cometerlo.					
11- Trato de controlar mi comportamiento en el aula para evitar distraerme					
12- La satisfacción por aprender es el mejor estímulo					
13- Trato de motivarme para aprender lo máximo posible durante el proceso de aprendizaje.					
14- Mis resultados académicos son adecuados a mi esfuerzo/dedicación					

Proceso para obtener la opinión del grupo de expertos

Por favor, escriba su opinión sobre la redacción/expresión seleccionada para cada uno de los ítems:

Realice un juicio de valor sobre la relevancia que el ítem tiene para los objetivos del trabajo. Para ello, marque con una (X) en la casilla que considere:

ÍTEMS	Nada Relevante	Poco Relevante	Bastante Relevante	Muy Relevante
1- Establezco mis propias metas al inicio del proceso de aprendizaje para alcanzar los resultados deseados				
2- Soy consciente de mi punto de partida al inicio del proceso de aprendizaje				
3- Adopto mi modo de trabajar a las exigencias de las materias				
4- Soy consciente de cómo aprendo				
5- Planifico mi tiempo antes de iniciar las tareas de aprendizaje.				
6- Detecto con facilidad lo que no me funciona y lo modifico para seguir aprendiendo				
7- Reflexiono sobre mi grado de implicación durante el proceso de aprendizaje.				
8- Siempre me pregunto cómo podría mejorar en futuros procesos de aprendizaje.				
9- Relaciono lo que aprendo con mis experiencias/aprendizajes previos para integrarlo con lo que ya sé				
10- Si cometo algún error, no me desanimo; al contrario, intento no volver a cometerlo.				
11- Trato de controlar mi comportamiento en el aula para evitar distraerme				
12- La satisfacción por aprender es el mejor estímulo				
13- Trato de motivarme para aprender lo máximo posible durante el proceso de aprendizaje.				
14- Mis resultados académicos son adecuados a mi esfuerzo/dedicación				

Por último, sería muy útil para mi proyecto de investigación conocer su opinión sobre las posibles ausencias o aspectos relevantes que considere oportuno incluir en este cuestionario y que no han sido abordados. En este sentido, ¿Qué aspectos cree que deberían ser incluidos y que han pasado desapercibidos en la elaboración de este cuestionario?:

Instrumento elaborado a partir de:

Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Pérez-Pérez, C., Almerich-Cerveró, G. y Garcia-García, F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia

aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). 1-28. <https://bit.ly/3i1D5Tg>

Martín Alonso, J. F. (2021). *La competencia de aprender a aprender. Diseño y validación de un instrumento para medir la percepción de su desarrollo en alumnos de secundaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pontificia de Comillas]. Repositorio Institucional – Repositorio Comillas. <https://bit.ly/3pRHQ6z>

Simancas Romero, J. (2021). *La evaluación formativa como intervención educativa para mejorar el aprendizaje autorregulado del alumnado de Educación Física en Secundaria*. [Trabajo Fin de Grado no publicado, Universidad Autónoma de Madrid]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/35hb9Z7>

Teniendo en cuenta:

Escamilla González, A. (2016). *La competencia para aprender a aprender en educación secundaria obligatoria: fundamentos y herramientas de un programa integrado para su desarrollo*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://bit.ly/3hqXtgD>

Jornet Meliá, J.J., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123. <https://bit.ly/3tgDeHL>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Competencia Aprender a Aprender*. <https://bit.ly/3vq23Us>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, 25, 6986-7003. <https://bit.ly/3JBL463>

Anexo 14. Guion de la entrevista semiestructura sobre la percepción del alumnado con respecto a su nivel de competencia para aprender a aprender y sobre el sistema de evaluación formativa

Buenos días (Nombre del alumno/a).

Mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada, te agradezco que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. El objetivo de la entrevista es conocer tu autopercepción sobre el desarrollo de la Competencia para Aprender a Aprender. Por lo tanto, me gustaría comenzar esta entrevista con la siguiente pregunta:

- 1- ¿Qué entiendes por la competencia aprender a aprender?
 - 2- ¿Piensas que el sistema de evaluación formativa planteado te ha permitido centrarte más en mejorar tus aprendizajes que en conseguir una nota concreta en la calificación? ¿Por qué?
 - 3- ¿Llevar a cabo la evaluación inicial en el aula y el uso de instrumentos como la rúbrica de autoevaluación y el cuestionario *Kahoot* te ayudaron a conocer el nivel inicial de conocimiento con el que partías en esta unidad didáctica? ¿Por qué?
 - 4- ¿Conocer la rúbrica de autoevaluación desde el inicio de la unidad didáctica y por lo tanto, lo que tenías que aprender, te ha ayudado a establecer tus propias metas de aprendizaje? ¿Por qué?
 - 5- Paralelamente, ¿Consideras que has sido consciente de cómo ibas aprendiendo a lo largo de la unidad didáctica gracias a los procesos reflexivos planteados durante las sesiones? ¿Por qué?
 - 6- ¿Crees que el portafolio individual y la rúbrica de evaluación te han ayudado a reflexionar sobre cómo ibas aprendiendo, los aprendizajes que ibas consiguiendo y en aquello que debías mejorar? ¿Por qué?
 - 7- Por otro lado, ¿Piensas que el sistema de evaluación formativa te ha ayudado a detectar con mayor facilidad aquello que te impide alcanzar los aprendizajes necesarios en esta unidad didáctica? ¿Por qué?
 - 8- ¿Consideras que el sistema de evaluación formativa te ha permitido que analices en qué podrías mejorar para futuras unidades didácticas? ¿Por qué?
 - 9- ¿La posibilidad de autoevaluarte y el coevaluar a tus compañeros/as durante la unidad didáctica ha mejorado tu motivación para aprender? ¿Por qué?
 - 10- A su vez, con relación al saber ser de la competencia para aprender a aprender ¿Consideras que la evaluación te ha hecho sentirte responsable de los resultados de aprendizaje resultados obtenidos?
 - 11- Para finalizar, me gustaría que comentaras qué es lo que te ha aportado la evaluación que se ha llevado a cabo en esta unidad didáctica
 - 12 ¿Y qué dificultades te ha planteado?
- Muchas gracias por tu participación (Nombre del alumno/a)

Anexo 15. Documento proceso de validación guion de la entrevista semiestructurada por el comité de expertos

Mi nombre es Jorge Simancas Romero y soy alumno del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) en la Universidad Autónoma de Madrid. Si el lector se encuentra aquí, es porque ha decidido formar parte del grupo de expertos que me van a permitir validar el instrumento a utilizar en mi proyecto de investigación.

Antes de nada, agradecerle haber aceptado mi propuesta y dedicar su tiempo en la lectura de este documento.

Mi investigación trata de analizar el impacto de un programa de evaluación formativa en la autopercepción del nivel de competencia en “aprender a aprender” del alumnado de 1º de la E.S.O de Educación Física del Colegio Sagrada Familia.

Para ello, entre otros aspectos, se ha elaborado un cuestionario con 14 ítems (ya validado), como instrumento que nos debe permitir recoger información para valorar si se logra el objetivo de esta investigación, que no es otro que el de:

- Conocer y valorar la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender antes y después de la intervención.

No obstante, considero que la Educación no es un fenómeno que pueda medirse sólo desde el punto de vista cuantitativo, por lo que se ha procedido también a la elaboración de un guion de una entrevista semiestructurada compuesto por 11 preguntas con las que se pretende conocer de nuevo la percepción del alumnado desde un punto de vista cualitativo sobre su nivel de competencia para aprender a aprender después de la intervención.

Para contextualizar al experto sobre el aspecto clave (la competencia para aprender a aprender), según la Orden ECD/65/2015, la competencia para aprender a aprender está caracterizada por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Por lo tanto, está integrada por aspectos como: la capacidad de motivarse por aprender, el conocimiento y el control del alumnado sobre los propios procesos de aprendizaje (gestión de tiempos, comportamiento, demandas y actividades), la capacidad de reflexionar y tomar conciencia sobre los propios procesos, el conocimiento del alumnado sobre su propio aprendizaje (qué sabe el alumnado, qué desconoce, en qué tiene que mejorar), estrategias de autorregulación, de planificación, supervisión y evaluación del proceso y resultado y en definitiva, por un aprendizaje cada vez más eficaz y autónomo.

Además, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.), esta competencia puede dividirse en un saber, un saber hacer y un saber ser, siendo categorizada de forma esquemática en un saber, un saber hacer, y un saber ser, incluyéndose las conductas concretas que ha de desarrollar el alumnado para lograr su consecución, siendo estas:

Saber: con relación al cómo se aprende, lo que uno sabe y desconoce, así como las diferentes estrategias para afrontar las tareas.

Saber hacer: con relación a las estrategias de planificación de resolución de una tarea, de supervisión de las propias acciones, de evaluación del resultado y del proceso llevado a cabo.

Saber ser: con relación a la capacidad de motivarse e interesarse para aprender, tener curiosidad y necesidad hacia el aprendizaje, sentirse protagonista de su propio proceso y de sus resultados adquiridos, mejorando así su percepción y confianza sobre sí mismo.

El guion de la entrevista, para cuya validación de contenido se solicita su inestimable colaboración, ha sido elaborado teniendo en cuenta la legislación educativa actual y el tratamiento que recibe la competencia para aprender a aprender en esta, así como diversos artículos que la describen y generan instrumentos para su evaluación (Bibliografía disponible al final del documento).

A continuación, el lector podrá visualizar el guion de la entrevista elaborado y se le solicita su opinión sobre:

- la redacción seleccionada sobre cada una de las preguntas
- un juicio de valor sobre la relevancia de cada una de las preguntas y finalmente,
- su opinión sobre los aspectos que no hayan sido considerados en este instrumento y que el lector considere que deben ser incluidos.

Muchas gracias de antemano.

JSR

Guion entrevista semiestructurada sobre la autopercepción del alumnado de la Competencia para Aprender a Aprender

Buenos días (Nombre del alumno/a).

Mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada, te agradezco que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. El objetivo de la entrevista es conocer tu autopercepción sobre el desarrollo de la Competencia para Aprender a Aprender. Por lo tanto, me gustaría comenzar esta entrevista con la siguiente pregunta:

- 1- ¿Qué entiendes por la competencia aprender a aprender?
- 2- ¿Piensas que el sistema de evaluación formativa planteado te ha permitido centrarte más en mejorar tus aprendizajes que en conseguir una nota concreta en la calificación? ¿Por qué?
- 3- ¿Llevar a cabo la evaluación inicial en el aula y el uso de instrumentos como la rúbrica de autoevaluación y el cuestionario *Kahoot* durante esta te ayudaron a conocer tu nivel inicial de conocimiento con el que partías en esta unidad didáctica? ¿Por qué?
- 4- ¿Conocer la rúbrica de autoevaluación desde el inicio de la unidad didáctica y por lo tanto, lo que tenías que aprender, te ha ayudado a establecer tus propias metas de aprendizaje? ¿Por qué?
- 5- ¿Crees que el portafolio individual y la rúbrica de evaluación te han ayudado a reflexionar sobre cómo ibas aprendiendo, los aprendizajes que ibas consiguiendo y en aquello que debías mejorar? ¿Por qué?
- 6- Por otro lado, ¿Piensas que el sistema de evaluación formativa te ha ayudado a detectar con mayor facilidad aquello que te impide alcanzar los aprendizajes necesarios en esta unidad didáctica? ¿Por qué?
- 7- ¿Consideras que el sistema de evaluación formativa te ha hecho reflexionar sobre cómo podrías mejorar en futuras unidades didácticas? ¿Por qué?
- 8- Paralelamente, ¿Consideras que has sido consciente de cómo ibas aprendiendo a lo largo de la unidad didáctica gracias a los procesos reflexivos planteados durante las sesiones? ¿Por qué?
- 9- ¿La posibilidad de autoevaluarte y el coevaluar a tus compañeros/as durante la unidad didáctica ha mejorado tu motivación para aprender? ¿Por qué?
- 10- A su vez, con relación al saber ser de la competencia para aprender a aprender ¿Consideras que la evaluación te ha hecho sentirte responsable de los resultados de aprendizaje resultados obtenidos?
- 11- Para finalizar, me gustaría que comentaras qué es lo que te ha aportado la evaluación que se ha llevado a cabo en esta unidad didáctica
- 12 ¿Y qué dificultades te ha planteado?

Muchas gracias por tu participación (Nombre del alumno/a)

Proceso para obtener la opinión del grupo de expertos

Escriba su opinión sobre la redacción/expresión seleccionada para cada una de las preguntas:

Debes adaptar el lenguaje para que el alumnado comprenda las preguntas que les formulas y revisar los comentarios incluidos.

Realice un juicio de valor sobre la relevancia que la pregunta tiene para los objetivos del trabajo. Para ello, marque con una (X) en la casilla que considere:

ÍTEMS	Nada Relevante	Poco Relevante	Relevante	Muy Relevante
Pregunta 1				
Pregunta 2				
Pregunta 3				
Pregunta 4				
Pregunta 5				
Pregunta 6				
Pregunta 7				
Pregunta 8				
Pregunta 9				
Pregunta 10				
Pregunta 11				

Por último, sería muy útil para mi proyecto de investigación conocer su opinión sobre las posibles ausencias o aspectos relevantes que considere oportuno incluir en esta entrevista y que no han sido abordados. En este sentido, ¿Qué aspectos cree que deberían ser incluidos y que han pasado desapercibidos?:

Instrumento elaborado a partir de:

Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Pérez-Pérez, C., Almerich-Cerveró, G. y García-García, F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia

aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). 1-28. <https://bit.ly/3IIsZTm>

Martín Alonso, J. F. (2021). *La competencia de aprender a aprender. Diseño y validación de un instrumento para medir la percepción de su desarrollo en alumnos de secundaria*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pontificia de Comillas]. Repositorio Institucional – Repositorio Comillas. <https://bit.ly/3pRHQ6z>

Simancas Romero, J. (2021). *La evaluación formativa como intervención educativa para mejorar el aprendizaje autorregulado del alumnado de Educación Física en Secundaria*. [Trabajo Fin de Grado no publicado, Universidad Autónoma de Madrid]. Universidad Autónoma de Madrid. <https://bit.ly/35hb9Z7>

Teniendo en cuenta:

Escamilla González, A. (2016). *La competencia para aprender a aprender en educación secundaria obligatoria: fundamentos y herramientas de un programa integrado para su desarrollo*. [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional de la UCM. <https://bit.ly/3hqXtgD>

Jornet Meliá, J.J., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia aprender a aprender: una propuesta metodológica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 103-123. <https://bit.ly/3tgDeHL>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s. f.). *Competencia Aprender a Aprender*. <https://bit.ly/3vq23Us>

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Boletín Oficial del Estado, 29 de enero de 2015, 25, 6986-7003. <https://bit.ly/3JBL463>

Anexo 16. Aspectos éticos de la investigación

En primer lugar, con respecto al valor de la investigación que se propone, según Emmanuel (1999), para que pueda ser considerada como ética, esta debe encargarse de promover mejoras en la población o muestra sobre la que se desarrolla, haciendo un uso responsable tanto de los recursos limitados como de su explotación. En este caso, el programa de evaluación formativa que se plantea pretende no sólo mejorar la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender, sino también servir de herramienta pedagógica con potencial para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que se desarrolla, pudiendo servir como ejemplo para el centro educativo en la que se plantea para mejorar la calidad de la enseñanza. De igual modo, los recursos serán aportados en formato digital (hojas de diversos instrumentos de evaluación y tiempo), pero también se hará un uso adecuado y responsables de los espacios, materiales y las *TICs* del centro educativo.

Por otro lado, según Emmanuel (1999), para que una investigación sea ética debe ser válida y, además, realizable, teniendo un objetivo claro y estando diseñada utilizando principios, métodos y prácticas que tengan efecto seguro y aceptado. En este caso, la investigación presenta unos objetivos claros y previamente definidos, un diseño basado en un proceso sistemático basado en investigaciones previas de rigor y la legislación educativa actual, así como dos instrumentos validados por un grupo de 6 y 5 expertos respectivamente, aplicable al contexto de Educación Secundaria Obligatoria.

Asimismo, la selección de los sujetos se ha realizado dentro de las posibilidades de actuación del periodo de prácticas y la situación de alarma social actual, actuando sobre aquellos grupos que presentan un horario acorde a las premisas de actuación y las fases del proyecto, no siendo seleccionada la muestra para aquellos más favorecidos o con mejores resultados académicos (Emmanuel, 1999).

Además, la proporción de riesgo-beneficio es adecuada dentro de esta investigación, ya que los riesgos potenciales a los sujetos de forma individual y colectiva se minimizan, viéndose los beneficios potenciales maximizados e incluso excediendo los riesgos asumidos (Emmanuel, 1999).

Por otra parte, la investigación que se plantea no tiene un conflicto de intereses, de tal forma que no se han distorsionado los juicios que se realizan en lo que se refiere al diseño de la intervención ni al análisis de los datos, así como de los resultados obtenidos (Emmanuel, 1999).

Anexo 17. Informe para solicitar el consentimiento informado

Mi nombre es Jorge Simancas Romero y soy alumno del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (MESOB) en la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente me encuentro realizando el periodo de prácticas externas como docente de Educación Física en el centro educativo “*Colegio Sagrada Familia*”, teniendo que realizar un proyecto de investigación para poder finalizar el Máster.

El presente documento tiene como fin solicitar permiso para poder llevar a cabo mi proyecto de investigación en este centro educativo. Para ello, en los siguientes apartados, se explica en qué va a consistir el proyecto, cuáles son los objetivos de este, cómo se van a tratar los datos que se obtengan tras la intervención, qué se le va a solicitar al centro educativo y cuáles son los beneficios que conlleva llevarlo a cabo.

En primer lugar, mi proyecto de investigación se titula “Impacto de un programa de evaluación formativa en la percepción del alumnado de Educación Física de 1º de E.S.O sobre su nivel de competencia para aprender a aprender” y se va a llevar a cabo en el tercer trimestre del curso académico 2021/2022. En líneas generales, el proyecto consiste en implementar un programa de evaluación formativa durante una unidad didáctica de balonmano (adaptándome a la programación del departamento), intentando producir un efecto en la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender.

Este proyecto de investigación se va a llevar a cabo con las clases 1ºB y 1ºD de la E.S.O, elegidos estos cursos por la franja horaria que disponen actualmente. De esta forma, se ha elaborado un cuestionario validado por 6 profesores de la Universidad Autónoma de Madrid que recopilan las conductas que se van a intentar desarrollar en el alumnado a través de este programa, imbuidas todas en el constructo de la competencia para aprender a aprender. En este sentido, se procederá a pasar este cuestionario en ambas clases antes de comenzar la intervención, llevándolo a cabo de nuevo después de la intervención. Los datos se analizarán con el programa informático IBM SPSS Statistics 21 y la información se utilizará con fines exclusivamente académicos, manteniéndose en todo momento los criterios de confidencialidad del alumnado, utilizándose seudónimos en lugar del nombre original de los sujetos para evitar la identificación pública de los participantes.

De igual modo, con el fin último de no extraer conclusiones exclusivamente cuantitativas, se ha elaborado una entrevista semiestructurada cuyo guion ha sido validado por 4 profesores de la Universidad Autónoma de Madrid y 1 de la Universidad de Jaén, con el que se entrevistará después de la intervención al menos a 5 alumnos o alumnas de forma aleatoria.

El presente proyecto de investigación tiene dos objetivos claros.

- El primero, conocer la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender antes de la intervención. *Breve explicación:* este objetivo trata de conocer realmente el punto inicial del alumnado con respecto a la percepción sobre su nivel de competencia para aprender a aprender, antes de proceder con la intervención del programa de evaluación formativa.
- El segundo, conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender antes

y después de la intervención. *Breve explicación:* este objetivo trata de conocer si realmente, el programa de evaluación formativa ha tenido efecto y por tanto, comprobar si ha influido en la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender con relación a los valores obtenidos entre las mediciones pre-intervención y post-intervención.

Con la realización de este proyecto de investigación, no sólo se pretende mejorar la percepción del alumnado sobre su nivel de competencia para aprender a aprender, sino que también aporta numerosos beneficios que pueden resultar útiles para este centro educativo.

De este modo, el programa de evaluación formativa que se propone tiene como fin último mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se plantean en las clases de Educación Física del *Colegio Sagrada Familia*. Es decir, pretende mejorar los aprendizajes del alumnado, los procesos de enseñanza docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. A su vez, este tipo de programas puede mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, favorecer el desarrollo de otras competencias (competencias sociales y cívicas, competencia digital, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor o la comunicación lingüística) y en definitiva, conseguir formar a un alumnado cada vez más autónomo, crítico y responsable con sus aprendizajes. De esta forma, el centro educativo dispondrá tanto del programa diseñado como de sus puntos básicos, por si le sirve de utilidad para continuar aplicándolo en años académicos posteriores e incluso para adaptarlos en otras materias si lo considera necesario.

Con este documento, se pretende informar también del protocolo de desarrollo que se va a llevar a cabo y se le solicita al centro educativo una serie de recursos (humanos, materiales y temporales) que son necesarios para la intervención. En este sentido, se le solicita al centro el acceso a las clases 1ºB y 1ºD de la E.S.O, los martes y los jueves, desde el 30 de marzo al 11 de abril de este curso, siendo un total de 10 sesiones las que se impartan en ambas clases y sobre las que se integrará el programa de evaluación formativa. Por otro lado, se le solicita al centro el acceso a las aulas habituales de cada clase esos dos días, ya que se hará uso del proyector y el ordenador durante parte de la sesión. El resto de los días, se le solicita al centro el uso del gimnasio y la pista exterior, así como el uso de los materiales que dispone el centro educativo para la práctica de Educación Física. Finalmente, se le solicita al centro educativo el poder disponer del profesor de Educación Física asignado para impartir esta materia en estos cursos durante todas las sesiones.

Por último, quiero añadir que se facilitará el acceso de los resultados obtenidos en este proyecto de investigación al centro educativo, al equipo directivo, a los docentes del Departamento de Educación Física, al alumnado y a las familias demostrando que se han seguido los criterios éticos de investigación y la posible utilidad que puede tener este programa para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se plantean en la materia Educación Física en el *Colegio Sagrada Familia*.

Fdo: Jorge Simancas Romero

Anexo 18. Documento consentimiento/aceptación para el alumnado

Yo,; manifiesto que he sido seleccionado por Jorge Simancas Romero para participar en el desarrollo de su proyecto de investigación: *“Impacto de un programa de evaluación formativa en la percepción del alumnado de Educación Física de 1º de E.S.O sobre su nivel de competencia para aprender a aprender”*.

De igual modo, confirmo que conozco los objetivos del proyecto y que la información que se obtenga como resultado de mi participación va a ser utilizada con fines exclusivamente académicos, concretamente para la finalización del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (especialidad Educación Física) de Jorge Simancas Romero.

Soy consciente que tengo derecho a que la información que se suministre se trate con discreción, y, si así lo creo conveniente, se utilice un seudónimo que imposibilite mi identificación pública.

De acuerdo con esto, expreso mi participación de forma voluntaria y AUTORIZO el uso de la información que se recoja durante la intervención.

En, Madrid a ... de Marzo ... de

Fdo.:

Anexo 19. Documento consentimiento/aceptación para las familias

Yo,; padre/madre/tutor legal del alumno/a, autorizo la participación autorizo la participación de en el proyecto de investigación: *“Impacto de un programa de evaluación formativa en la percepción del alumnado de Educación Física de 1º de E.S.O sobre su nivel de competencia para aprender a aprender”*, que lleva a cabo Jorge Simancas Romero y soy consciente de los objetivos básicos de este proyecto.

De igual modo, declaro que conozco que la información obtenida como resultado de la participación de, en este proyecto va a ser utilizada con fines exclusivamente académicos que permitirán a Jorge Simancas Romero finalizar el Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (especialidad Educación Física).

A su vez, entiendo que la información que se suministre va a ser tratada con total discreción y que, en caso de referirse a en alguna fase de la intervención, ésta va a ser llevada a cabo bajo un seudónimo que impida conocer la identificación pública de mi hijo/hija.

Bajo estas condiciones, AUTORIZO la participación de en el proyecto que llevará a cabo Jorge Simancas Romero.

En, Madrid a de Marzo ... de

Fdo.:

Anexo 20. Documento consentimiento/aceptación para las familias del alumnado entrevistado

Yo,; padre/madre/tutor legal del alumno/a, autorizo su participación en la entrevista que llevará a cabo Jorge Simancas Romero para la elaboración de su Trabajo Fin de Máster de la Universidad Autónoma de Madrid.

De igual modo, declaro que conozco que la información obtenida como resultado de la participación de mi hijo/a en este proyecto, va a ser utilizada con fines exclusivamente académicos que permitirán a Jorge Simancas Romero finalizar el Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (especialidad Educación Física).

A su vez, entiendo que la información que se suministre va a ser tratada con total discreción y que, en caso de referirse a en alguno de los trabajos, se va a llevar a cabo bajo un seudónimo que impida conocer la identificación pública de mi hijo/hija.

Bajo estas condiciones, AUTORIZO la participación de en la entrevista que llevará a cabo Jorge Simancas Romero.

En, Madrid a ... de abril de 2022

Fdo.:

Anexo 21. Pruebas de normalidad primer grupo experimental

Pruebas de normalidad Primer Grupo Experimental Resultados Pretest y Postest

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRETEST	,137	24	,200*	,959	24	,425
POSTEST	,111	24	,200*	,943	24	,187

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad Primer Grupo Experimental de la Diferencia obtenida entre la medición Pretest y Postest

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
DIFERENCIA	,172	24	,063	,925	24	,074

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Anexo 22. Pruebas de normalidad segundo grupo experimental

Pruebas de normalidad Segundo Grupo Experimental Resultados Pretest y Postest

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRETEST	,143	24	,200*	,962	24	,471
POSTEST	,114	24	,200*	,968	24	,616

*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Pruebas de normalidad Segundo Grupo Experimental de la Diferencia obtenida entre la medición Pretest y Postest

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
DIFERENCIA	,148	24	,184	,940	24	,162

a. Corrección de la significación de Lilliefors

Anexo 23. Valores promedio para cada uno de los ítems pre-test de los dos grupos experimentales

VALORES PROMEDIO PRE-TEST PRIMER Y SEGUNDO GRUPO EXPERIMENTAL

PRETESTG1/PRETESTG2	Item1	Item2	Item3	Item4	Item5	Item6	Item7	Item8	Item9	Item10	Item11	Item12	Item13	Item14	Item15	Item16	Item17	Item18	
PRE-TEST Grupo Experimental 1	Media	2,88	3,00	3,17	2,96	3,04	3,17	2,67	2,83	2,71	3,04	3,00	3,33	2,71	2,54	3,00	2,42	3,21	3,17
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Desv. típ.	,537	,590	,761	,859	,624	,565	,637	,482	,751	,806	,933	,565	,751	,977	,659	,654	,721	1,007
PRE-TEST Grupo Experimental 2	Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	4,00
	Media	2,96	2,92	3,04	2,79	2,46	2,83	2,13	2,63	2,29	2,67	3,08	2,83	2,63	2,42	2,83	2,75	3,13	2,71
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
Total	Desv. típ.	,624	,929	,859	,779	,658	,761	,992	,824	,908	,917	,830	,761	,770	,830	,761	,608	,741	,690
	Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	2,50	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00
	Media	2,92	2,96	3,10	2,88	2,75	3,00	2,40	2,73	2,50	2,85	3,04	3,08	2,67	2,48	2,92	2,58	3,17	2,94
Total	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
	Desv. típ.	,577	,771	,805	,815	,700	,684	,869	,676	,851	,875	,874	,710	,753	,899	,710	,647	,724	,885
	Mediana	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00

Anexo 24. Diferencias nivel inicial entre el primer grupo experimental y el segundo grupo experimental

		Prueba de muestras independientes									
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias							
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia		
										Inferior	Superior
Item1	Se han asumido varianzas iguales	,078	,782	-,496	46	,622	-,083	,168	- ,422	,255	
	No se han asumido varianzas iguales			-,496	44,991	,622	-,083	,168	- ,422	,255	
Item2	Se han asumido varianzas iguales	5,597	,022	,371	46	,712	,083	,225	- ,369	,535	
	No se han asumido varianzas iguales			,371	38,958	,713	,083	,225	- ,371	,538	
Item3	Se han asumido varianzas iguales	,293	,591	,534	46	,596	,125	,234	- ,347	,597	
	No se han asumido varianzas iguales			,534	45,351	,596	,125	,234	- ,347	,597	
Item4	Se han asumido varianzas iguales	,669	,418	,704	46	,485	,167	,237	- ,310	,643	
	No se han asumido varianzas iguales			,704	45,571	,485	,167	,237	- ,310	,643	
Item5	Se han asumido varianzas iguales	2,563	,116	3,151	46	,003	,583	,185	,211	,956	
	No se han asumido varianzas iguales			3,151	45,872	,003	,583	,185	,211	,956	
Item6	Se han asumido varianzas iguales	1,478	,230	1,723	46	,092	,333	,193	- ,056	,723	
	No se han asumido varianzas iguales			1,723	42,424	,092	,333	,193	- ,057	,724	

	Se han asumido varianzas iguales	4,755	,034	2,251	46	,029	,542	,241	,057	1,026
Item7	No se han asumido varianzas iguales			2,251	39,216	,030	,542	,241	,055	1,028
	Se han asumido varianzas iguales	11,951	,001	1,069	46	,291	,208	,195	-,184	,601
Item8	No se han asumido varianzas iguales			1,069	37,063	,292	,208	,195	-,186	,603
	Se han asumido varianzas iguales	,795	,377	1,733	46	,090	,417	,240	-,067	,901
Item9	No se han asumido varianzas iguales			1,733	44,430	,090	,417	,240	-,068	,901
	Se han asumido varianzas iguales	,620	,435	1,505	46	,139	,375	,249	-,127	,877
Item10	No se han asumido varianzas iguales			1,505	45,263	,139	,375	,249	-,127	,877
	Se han asumido varianzas iguales	,105	,747	-,327	46	,745	-,083	,255	-,596	,430
Item11	No se han asumido varianzas iguales			-,327	45,386	,745	-,083	,255	-,596	,430
	Se han asumido varianzas iguales	,387	,537	2,584	46	,013	,500	,193	,111	,889
Item12	No se han asumido varianzas iguales			2,584	42,424	,013	,500	,193	,110	,890
	Se han asumido varianzas iguales	,133	,717	,380	46	,706	,083	,219	-,358	,525
Item13	No se han asumido varianzas iguales			,380	45,971	,706	,083	,219	-,358	,525
	Se han asumido varianzas iguales	1,276	,264	,478	46	,635	,125	,262	-,402	,652
Item14	No se han asumido varianzas iguales			,478	44,823	,635	,125	,262	-,402	,652
	Se han asumido varianzas iguales	2,388	,129	,811	46	,422	,167	,206	-,247	,581
Item15	No se han asumido varianzas iguales			,811	45,080	,422	,167	,206	-,247	,581
Item16	Se han asumido varianzas iguales	,585	,448	-1,829	46	,074	-,333	,182	-,700	,034

	No se han asumido varianzas iguales			-1,829	45,758	,074	-,333	,182	-,700	,034
	Se han asumido varianzas iguales	,388	,536	,395	46	,695	,083	,211	-,341	,508
Item17	No se han asumido varianzas iguales			,395	45,966	,695	,083	,211	-,341	,508
	Se han asumido varianzas iguales	8,464	,006	1,839	46	,072	,458	,249	-,043	,960
Item18	No se han asumido varianzas iguales			1,839	40,700	,073	,458	,249	-,045	,962

Anexo 25. Valores promedio para cada uno de los ítems post-test de los dos grupos experimentales

VALORES PROMEDIO POST-TEST PRIMER Y SEGUNDO GRUPO EXPERIMENTAL

POSTG1/POSTG2		Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item	Item		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
POST-TEST GRUPO EXPERIMENTAL 1	Media	3,25	3,33	3,38	3,38	3,46	3,13	3,00	3,33	3,08	3,13	3,42	3,38	3,42	3,04	3,33	3,17	3,42	3,38	
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Desv. típ.	,442	,637	,576	,770	,509	,741	,933	,637	,654	,680	,776	,711	,584	,751	,637	,637	,654	,647	
	Mediana	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50	3,00
POST-TEST GRUPO EXPERIMENTAL 2	Media	3,13	3,46	3,25	3,42	3,33	3,29	2,38	3,08	3,04	3,08	2,88	3,46	3,04	2,29	3,17	3,00	3,25	3,13	
	N	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24
	Desv. típ.	,612	,588	,442	,654	,565	,751	,770	,408	,690	,654	,900	,588	,624	1,04	,702	,780	,737	,680	
	Mediana	3,00	3,50	3,00	3,50	3,00	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50	3,00	2,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00
Total	Media	3,19	3,40	3,31	3,40	3,40	3,21	2,69	3,21	3,06	3,10	3,15	3,42	3,23	2,67	3,25	3,08	3,33	3,25	
	N	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48
	Desv. típ.	,532	,610	,512	,707	,536	,743	,903	,544	,665	,660	,875	,647	,627	,975	,668	,710	,694	,668	
	Mediana	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,50	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00

Anexo 26. Diferencias (pre-post intervención) del primer grupo experimental con respecto a la percepción del alumnado sobre su nivel en cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender

Estadísticos de muestras relacionadas (SABER DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
GRUPO EXPERIMENTAL 1	MediciónPre	3,0367	6	,11605	,04738
	MediciónPost	3,3217	6	,11652	,04757

Correlaciones de muestras relacionadas (SABER DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		N	Correlación	Sig.
GRUPO EXPERIMENTAL 1	MediciónPre y MediciónPost	6	-,161	,761

Prueba de muestras relacionadas (SABER DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
GRUPO EXPERIMENTAL 1	MediciónPre - MediciónPost	-,28500	,17717	,07233	-,47093	-,09907	-3,940	5	,011

Estadísticos de muestras relacionadas (SABER HACER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
GRUPO	MediciónPre	2,9300	6	,24617	,10050
EXPERIMENTAL	MediciónPost	3,2400	6	,19667	,08029
1					

Correlaciones de muestras relacionadas (SABER HACER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		N	Correlación	Sig.
GRUPO	MediciónPre y	6	,765	,077
EXPERIMENTAL	MediciónPost			
1				

Prueba de muestras relacionadas (SABER HACER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
GRUPO	MediciónPre -	-,31000	,15887	,06486	-,47672	-,14328	-4,780	5	,005
EXPERIMENTAL	MediciónPost								
1									

Estadísticos de muestras relacionadas (SABER SER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
GRUPO	MediciónPre	2,8417	6	,33307	,13598
EXPERIMENTAL	MediciónPost	3,2933	6	,15513	,06333
1					

Correlaciones de muestras relacionadas (SABER SER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		N	Correlación	Sig.
GRUPO	MediciónPre y	6	,746	,089
EXPERIMENTAL	MediciónPost			
1				

Prueba de muestras relacionadas (SABER SER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
GRUPO	MediciónPre -	-,45167	,24070	,09827	-,70427	-,19907	-4,596	5	,006
EXPERIMENTAL	MediciónPost								
1									

Anexo 27. Diferencias (pre-post intervención) del segundo grupo experimental con respecto a la percepción del alumnado sobre su nivel en cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender

Estadísticos de muestras relacionadas (SABER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
GRUPO EXPERIMENTAL 2	MediciónPre	2,8333	6	,20373	,08317
	MediciónPost	3,3133	6	,11944	,04876

Correlaciones de muestras relacionadas (SABER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		N	Correlación	Sig.
GRUPO EXPERIMENTAL 2	MediciónPre y MediciónPost	6	-,282	,588

Prueba de muestras relacionadas (SABER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
GRUPO EXPERIMENTAL 2	MediciónPre - MediciónPost	-,48000	,26367	,10764	-,75670	-,20330	-4,459	5	,007

Estadísticos de muestras relacionadas (SABER HACER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
GRUPO EXPERIMENTAL 2	MediciónPre	2,6050	6	,34812	,14212
	MediciónPost	2,9867	6	,35319	,14419

Correlaciones de muestras relacionadas (SABER HACER COMEPTENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		N	Correlación	Sig.
GRUPO EXPERIMENTAL 2	MediciónPre y MediciónPost	6	,546	,263

Prueba de muestras relacionadas (SABER HACER COMPETENCIA PARA ARRENDER A APRENDER)

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
GRUPO EXPERIMENTAL 2	MediciónPre - MediciónPost	-,38167	,33421	,13644	-,73240	-,03093	-2,797	5	,038

Estadísticos de muestras relacionadas (SABER SER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
GRUPO	MediciónPre	2,7450	6	,23476	,09584
EXPERIMENTAL	MediciónPost	3,1467	6	,11396	,04652
2					

Correlaciones de muestras relacionadas (SABER SER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		N	Correlación	Sig.
GRUPO	MediciónPre y	6	,055	,918
EXPERIMENTAL	MediciónPost			
2				

Prueba de muestras relacionadas (SABER SER COMEPTENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
GRUPO	MediciónPre -	-,40167	,25530	,10422	-,66958	-,13375	-3,854	5	,012
EXPERIMENTAL	MediciónPost								
2									

Anexo 28. Diferencias entre el primer y el segundo grupo experimental después de la intervención con respecto a la percepción del alumnado sobre su nivel en cada uno de los saberes que se integran en la competencia para aprender a aprender

Estadísticos de grupo (SABER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

	G1/G2	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Posttest	GRUPO1 POST	6	3,3217	,11652	,04757
	GRUPO2 POST	6	3,3133	,11944	,04876

Prueba de muestras independientes (SABER COMEPTENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Posttest	Se han asumido varianzas iguales	,003	,955	,122	10	,905	,00833	,06812	-,14345	,16012
	No se han asumido varianzas iguales			,122	9,994	,905	,00833	,06812	-,14346	,16013

Estadísticos de grupo (SABER HACER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

	G1/G2	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Posttest	GRUPO1 POST	6	3,2233	,17535	,07159
	GRUPO2 POST	6	2,9867	,35319	,14419

Prueba de muestras independientes (SABER HACER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Posttest	Se han asumido varianzas iguales	,720	,416	1,470	10	,172	,23667	,16098	-,12203	,59536
	No se han asumido varianzas iguales			1,470	7,324	,183	,23667	,16098	-,14061	,61395

Estadísticos de grupo (SABER SER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

	G1/G2	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
Posttest	GRUPO1 POST	6	3,2933	,15513	,06333
	GRUPO2 POST	6	2,9800	,34974	,14278

Prueba de muestras independientes (SABER SER COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER)

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Posttest	Se han asumido varianzas iguales	1,023	,336	2,006	10	,073	,31333	,15620	-,03470	,66136
	No se han asumido varianzas iguales			2,006	6,894	,085	,31333	,15620	-,05717	,68383

Anexo 29. Testimonios del alumnado sobre su percepción con respecto a su nivel en cada uno de los saberes que se integran dentro de la competencia para aprender a aprender así como su punto de vista sobre el sistema de evaluación formativa

Entrevistador: buenos días, Alba.

Sujeto A2: Buenos días

Entrevistador: mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada, te agradezco que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. El objetivo de la entrevista es conocer tu autopercepción sobre el desarrollo de la Competencia para Aprender a Aprender. Por lo tanto, me gustaría comenzar esta entrevista con la siguiente pregunta: ¿Qué entiendes por la competencia para aprender a aprender?

Sujeto A2: Que es una competencia para que podamos analizar como aprendemos en cada asignatura.

Entrevistador: Vale. ¿Y piensas que el sistema de evaluación formativa planteado te ha permitido centrarte más en mejorar tus aprendizajes que en conseguir una nota concreta en la calificación?

Sujeto A2: Pues si me ha permitido aprender más porque no me han dicho tienes que hacer esto para sacar un 9 o un 10 y además han hecho algunos formularios y cosas para que nos analicemos, autoevaluemos y eso.

Entrevistador: Perfecto y llevar a cabo la evaluación inicial en el aula y el uso de instrumentos como la rúbrica de autoevaluación y el cuestionario Kahoot ¿Te ayudaron a conocer el nivel inicial de conocimiento con el que partías en esta Unidad Didáctica?

Sujeto A2: Si porque así igual yo pensaba que sabía más cosas de balonmano pero luego en cambio he comprobado que no sabía tantas.

Entrevistador: Muy bien y ¿Conocer la rúbrica de autoevaluación desde el inicio de la unidad didáctica y por lo tanto, lo que tenías que aprender, te ha ayudado a establecer tus propias metas de aprendizaje?

Sujeto A2: eee sí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Sujeto A2: porque así podía saber en qué tengo que esforzarme más y pues que se me daba mejor para lo que se me da peor para trabajarlo más.

Entrevistador: Perfecto y paralelamente, ¿Consideras que has sido consciente de cómo ibas aprendiendo a lo largo de la unidad didáctica gracias a los procesos reflexivos planteados durante las sesiones?

Sujeto A2: Sí porque así después de hacer las actividades recordamos lo que hemos hecho y pues eso.

Entrevistador: Vale y ¿Crees que el portafolio individual y la rúbrica de evaluación te han ayudado a reflexionar sobre cómo ibas aprendiendo, los aprendizajes que ibas consiguiendo y en aquello que debías mejorar?

Sujeto A2: Sí porque así eee me autoevalúo.

Entrevistador: Tranquila no pasa nada, no te pongas nerviosa. Te la repito ¿Crees que el portafolio individual y la rúbrica de evaluación te han ayudado a reflexionar sobre cómo ibas aprendiendo, los aprendizajes que ibas consiguiendo y en aquello que debías mejorar?

Sujeto A2: Sí porque así sé lo que he ido aprendiendo cada día y recuerdo lo que hemos hecho en la clase.

Entrevistador: Perfecto. Y por otro lado, ¿Piensas que el sistema de evaluación formativa te ha ayudado a detectar con mayor facilidad aquello que te impide alcanzar los aprendizajes necesarios en esta unidad didáctica? Si piensas que el sistema de evaluación formativa te ha permitido detectar aquello que te impedía, aquellas dificultades que te impiden alcanzar los aprendizajes.

Sujeto A2: Sí porque así esas cosillas que me han costado más o que no he conseguido no he que no he conseguido realizarlas pues así eee puedo concentrarme en ello y pensar cómo poder realizarla mejor.

Entrevistador: Vale y ¿Consideras que el sistema de evaluación formativa te ha permitido que analices en qué podrías mejorar para futuras unidades didácticas?

Sujeto A2: Sí porque he comprobado que eee las cosas eee que no he conseguido aprender.

Entrevistador: Vale y la posibilidad de autoevaluarte y el coevaluar a tus compañeros/as durante la unidad didáctica ¿ha mejorado tu motivación para aprender?

Sujeto A2: Sí porque así igual, yo pensaba que una cosa se me daba bien y en cambio con el compañero pues me puede decir lo que he hecho mal y también aprender yo mientras que le digo a él pues como puede mejorar.

Entrevistador: Y a su vez, con relación al saber ser de la competencia para aprender a aprender ¿Consideras que la evaluación te ha hecho sentirte responsable de los resultados de aprendizaje resultados obtenidos?

Sujeto A2: Sí porque así compruebo pues que he llegado a aprender lo que es el balonmano en este caso y eso.

Entrevistador: Vale... ¿Y te sientes tú responsable de tus aprendizajes?

Sujeto A2: eee sí.

Entrevistador: Vale y para finalizar, me gustaría que comentaras ¿qué es lo que te ha aportado la evaluación el sistema evaluación que hemos llevado a cabo en esta unidad didáctica? ¿Con qué te quedarías.

Sujeto A2: Pues con todo lo que he aprendido del balonmano ya que no sabía casi nada y bueno que me ha gustado mucho y pues eso.

Entrevistador: ¿Y de la evaluación? Del uso de instrumentos como la rúbrica, el evaluar a otros compañeros, el evaluarte a ti misma, ¿Con qué te quedas de todo eso? ¿Qué es lo que más te ha gustado?

Sujeto A2: pues me ha gustado más el poder autoevaluarnos a nosotros mismos así pues sabemos lo que nos ha faltado aprender.

Entrevistador: Perfecto y ¿qué dificultades te ha planteado o que inconvenientes dirías que tiene este sistema de evaluación?

Sujeto A2: Bueno lo del portafolio del alumnado que al fin y al cabo te manda más tarea para casa pero por lo general pues nada.

Entrevistador: Perfecto pues muchas gracias.

Sujeto A2: Gracias a ti.

Entrevistador: buenos días, Bruno.

Sujeto B2: Buenos días

Entrevistador: mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada, te agradezco que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. El objetivo de la entrevista es conocer tu autopercepción sobre el desarrollo de la Competencia para Aprender a Aprender. Por lo tanto, me gustaría comenzar esta entrevista con la siguiente pregunta: ¿Qué entiendes por la competencia para aprender a aprender Bruno?

Sujeto B2: Pues yo creo que la competencia de aprender a aprender es una competencia en la cual nos ayuda a aprender y a resolver problemas en nuestra vida diaria.

Entrevistador: Perfecto. ¿Y piensas que el sistema de evaluación formativa planteado te ha permitido centrarte más en mejorar tus aprendizajes que en conseguir una nota concreta en la calificación?

Sujeto B2: Si porque al no decirnos que cosas tenemos que hacer para sacar un 10 o un 9 podemos hacerlo por nuestra propia cuenta y motivarnos.

Entrevistador: Perfecto muy bien y llevar a cabo la evaluación inicial en el aula y el uso de instrumentos como la rúbrica de autoevaluación y el cuestionario Kahoot ¿Te ayudaron a conocer el nivel inicial de conocimiento con el que partías en esta Unidad Didáctica?

Sujeto B2: Si la verdad ha sido muy útil porque yo pensé que sabía muy poco pero al final sabía más de lo que creía.

Entrevistador: Muy bien y ¿Conocer la rúbrica de autoevaluación desde el inicio de la unidad didáctica y por lo tanto, lo que tenías que aprender, te ha ayudado a establecer tus propias metas de aprendizaje?

Sujeto B2: Si si bien tengo algunos aspectos tengo muy desarrollados gracias a la rúbrica sé en qué puedo mejorar.

Entrevistador: Muy bien y al inicio del proceso te permitió decir vale, quiero llegar hasta este nivel en cada uno de los indicadores.

Sujeto B2: Sí

Entrevistador: Vale. Paralelamente, ¿Consideras que has sido consciente de cómo ibas aprendiendo a lo largo de la unidad didáctica gracias a los procesos reflexivos planteados durante las sesiones?

Sujeto B2: Sí porque al final de las clases hacíamos un pequeño resumen de todo lo que habíamos hecho y para poder ponerlo en práctica.

Entrevistador: Perfecto y ¿Crees que el portafolio individual y la rúbrica de evaluación te han ayudado a reflexionar sobre cómo ibas aprendiendo, los aprendizajes que ibas consiguiendo y en aquello que debías mejorar?

Sujeto B2: Sí en el portafolio es un instrumento bastante útil y nos enseña muchas cosas

Entrevistador: ¿y por qué crees que la rúbrica y el portafolio te han ayudado a reflexionar y decir cómo estoy aprendiendo, qué me falta por mejorar:

Sujeto B2: Porque a veces me obceco con algunas cosas aspectos que tengo muy desarrollados y podría seguir desarrollándolos en vez de centrarme en otros más que llevo peor.

Entrevistador: Perfecto. Y por otro lado, ¿Piensas que el sistema de evaluación formativa te ha ayudado a detectar con mayor facilidad aquello que te impide alcanzar los aprendizajes necesarios en esta unidad didáctica?

Sujeto B2: Sí

Entrevistador: ¿Por qué? Te la repito si quieres ¿Piensas que el sistema de evaluación de la Unidad Didáctica te ha ayudado a detectar con mayor facilidad aquello que te impide alcanzar los aprendizajes? Aquellas dificultades que tienes ¿crees que la evaluación que hemos realizado te permite ayudar a detectar esas dificultades?

Sujeto B2: Sí porque no sólo a veces estoy un poco pensando en mis cosas y un poco dormido y con esto me puedo centrar más.

Entrevistador: Perfecto y ¿Consideras que el sistema de evaluación formativa te ha permitido que analices en qué podrías mejorar para futuras unidades didácticas?

Sujeto B2: Si porque además esto ha sido un método completamente distinto al que hemos hecho todos estos años y pues me ha parecido algo muy bueno porque es nuevo y ayuda bastante.

Entrevistador: Vale y la posibilidad de autoevaluarte y el coevaluar a tus compañeros/as durante la unidad didáctica ¿ha mejorado tu motivación para aprender?

Sujeto B2: Si porque viendo a mis compañeros he visto los errores que tienen y me he centrado en ellos para yo no cometer los mismos.

Entrevistador: Y a su vez, con relación al saber ser de la competencia para aprender a aprender ¿Consideras que la evaluación te ha hecho sentirte responsable de los resultados de aprendizaje resultados obtenidos?

Sujeto B2: Si porque no dependemos de nuestra fuerza física o fuerza mental sino que hacemos nosotros lo que podamos y aprendemos en el proceso.

Entrevistador: Muy bien y para finalizar, me gustaría que comentaras ¿qué es lo que te ha aportado la evaluación el sistema evaluación que hemos llevado a cabo en esta unidad didáctica?

Sujeto B2: Pues me ha enseñado muchas cosas sobre el balonmano que no sabía como por ejemplo donde se defendía o como tirar.

Entrevistador: Y como sistema de evaluación con diferentes procedimientos que hemos hecho como las asamblea grupal, la evaluación a otros compañeros, la evaluación a ti mismo ¿Qué te llevas de eso?

Sujeto B2: Me llevo muchas cosas muy buenos momentos y mucho aprendizaje.

Entrevistador: Perfecto y ¿qué dificultades te ha planteado o que inconvenientes dirías que tiene este sistema de evaluación?

Sujeto B2: Pues en general todo muy bueno excepto tal vez el portafolio que es un poco de tarea extra nada más pero sirve para aprender así que está bien.

Entrevistador: Pues muchas gracias, Bruno por tu participación

Sujeto R2: De nada.

Entrevistador: buenos días, Carmen.

Sujeto C2: eee Buenos días

Entrevistador: mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada, te agradezco que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. El objetivo de la entrevista es conocer tu autopercepción sobre el desarrollo de la Competencia para Aprender a Aprender. Por lo tanto, me gustaría comenzar esta entrevista con la siguiente pregunta: ¿Qué entiendes por la competencia para aprender a aprender?

Sujeto C2: eee pues yo entiendo que es una competencia para ayudarte a aprender sobre los conocimientos del balonmano

Entrevistador: ¿O sobre cualquier conocimiento?

Sujeto C2: O sobre cualquier conocimiento.

Entrevistador: ¿Y piensas que el sistema de evaluación formativa planteado te ha permitido centrarte más en mejorar tus aprendizajes que en conseguir una nota concreta en la calificación?

Sujeto C2: Sí ya que te enseñaban los conceptos que tenías que saberte y no y no una nota.

Entrevistador: Perfecto y llevar a cabo la evaluación inicial en el aula y el uso de instrumentos como la rúbrica de autoevaluación y el cuestionario Kahoot ¿Te ayudaron a conocer el nivel inicial de conocimiento con el que partías en esta Unidad Didáctica?

Sujeto C2: Si ya que me ayudaron a decir cuál era mi nivel en el balonmano y lo que tenía que mejorar.

Entrevistador: Perfecto y ¿Conocer la rúbrica de autoevaluación desde el inicio de la unidad didáctica y por lo tanto, lo que tenías que aprender, te ha ayudado a establecer tus propias metas de aprendizaje?

Sujeto C2: Me ha ayudado mucho ya que conocer los puntos a los que tengo que llegar me ayuda para saber qué tengo que mejorar.

Entrevistador: Perfecto y paralelamente, ¿Consideras que has sido consciente de cómo ibas aprendiendo a lo largo de la unidad didáctica gracias a los procesos reflexivos planteados durante las sesiones?

Sujeto C2: Sí porque los compañeros ayudaban a ver lo que tenías que mejorar y decían no es que y te ayudaban los profesores a mejorar tus técnicas.

Entrevistador: Vale y ¿Crees que el portafolio individual y la rúbrica de evaluación te han ayudado a reflexionar sobre cómo ibas aprendiendo, los aprendizajes que ibas consiguiendo y en aquello que debías mejorar?

Sujeto C2: Sí ya que los puntos que conllevan me ayudan a mejorar mis técnicas y mi pensamiento sobre el balonmano

Entrevistador: Y por otro lado, ¿Piensas que el sistema de evaluación formativa te ha ayudado a detectar con mayor facilidad aquello que te impide alcanzar los aprendizajes necesarios en esta unidad didáctica? Te la repito ¿Piensas que el sistema de evaluación formativa te ha ayudado a detectar con mayor aquello que te impide alcanzar los objetivos o los aprendizajes necesarios?

Sujeto C2: Me ha ayudado mucho ya que me decía los puntos que tenía que aprenderme para llegar a tener un conocimiento bueno.

Entrevistador: Perfecto y ¿Consideras que el sistema de evaluación formativa te ha permitido que analices en qué podrías mejorar para futuras unidades didácticas?

Sujeto C2: Sí ya que te enseña un conocimiento distinto y no a llegar a una nota determinada.

Entrevistador: Y la posibilidad de autoevaluarte y coevaluar a tus compañeros/as durante la unidad didáctica ¿ha mejorado tu motivación para aprender?

Sujeto C2: a mejorado mucho ya que al coevaluar a tus compañeros he visto sus errores y los he aplicado en mis técnicas.

Entrevistador: ¿Y ha mejorado tu motivación entonces?

Sujeto C2: Sí. Mucho.

Entrevistador: Y a su vez, con relación al saber ser de la competencia para aprender a aprender ¿Consideras que la evaluación te ha hecho sentirte responsable de los resultados de aprendizaje resultados obtenidos?

Sujeto C2: Si ya que mis resultados obtenidos los me han ayudado mucho a saber mis conocimientos sobre el balonmano.

Entrevistador ¿Y eres responsable de esos aprendizajes?

Sujeto C2: Sí soy responsable de esos aprendizajes?

Entrevistador: ¿Por qué?

Sujeto C2: Porque los he hecho yo con con mi cuerpo, con mi mente y sabiendo los conocimientos que me han enseñado mis profesores.

Entrevistador: Vale y para finalizar, me gustaría que comentaras ¿qué es lo que te ha aportado la evaluación el sistema evaluación que hemos llevado a cabo en esta unidad didáctica? ¿Con qué te quedarías.

Sujeto C2: eee pues por parte positiva me ha aportado autoevaluarme a mí y coevaluar a mis compañeros.

Entrevistador: Y ¿qué dificultades te ha planteado o que inconvenientes dirías que tiene este sistema de evaluación?

Sujeto C2: Un poco de trabajo más para casa ya que el portafolio conlleva un tiempo extra en casa.

Entrevistador: Perfecto pues muchas gracias Carmen por tu participación.

Sujeto C2: De nada. Gracias a ti.

Entrevistador: buenos días, Javi.

Sujeto J2: Hola. Buenas.

Entrevistador: mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada, te agradezco que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. El objetivo de la entrevista es conocer tu autopercepción sobre el desarrollo de la Competencia para Aprender a Aprender. Por lo tanto, me gustaría comenzar esta entrevista con la siguiente pregunta: ¿Qué entiendes por la competencia para aprender a aprender?

Sujeto J2: Bueno pues yo creo que la competencia aprender a aprender pues nos enseña a como tenemos bueno en qué aspectos podemos mejorar y bueno pues dependiendo de los métodos que usemos puede ser pues más efectiva o menos.

Entrevistador: Muy bien. ¿Y piensas que el sistema de evaluación formativa planteado te ha permitido centrarte más en mejorar tus aprendizajes que en conseguir una nota concreta en la calificación?

Sujeto J2: Pues a ver yo creo que sí porque pues el hecho que me haya autoevaluado pues me ha hecho que me ha hecho darme cuenta que soy yo el que me pongo la nota y soy yo el que me critico. Que me podría poner un 10 pero pues si eres sincero en verdad te das cuenta de lo que puedes mejorar y de lo que se te da mal y eso es un método que puede ir que puede ayudar bastante a mejorar.

Entrevistador: Genial y llevar a cabo la evaluación inicial en el aula y el uso de instrumentos como la rúbrica de autoevaluación y el cuestionario Kahoot ¿Te ayudaron a conocer el nivel inicial de conocimiento con el que partías en esta Unidad Didáctica?

Sujeto J2: Pues la verdad es que me ayudaron bastante porque es un instrumento igual que antes, pues no sé el hecho de que yo me haya autoevaluado me da... porque otras veces cuando un profesor te pone una nota y tú no lo entiendes pues claro tienes que pensar más y a veces te quedas sin saber por qué te has puesto esa nota sin embargo cuando te pones tú la nota eso sí siendo sincero pues entiendes en qué puedes mejorar y que has hecho mal.

Entrevistador: ¿Te ayudaron entonces a conocer del nivel con el que partías en balonmano estos instrumentos?

Sujeto J2: Claro porque en las preguntas que nos hicieron al principio sobre nuestro conocimiento pues ahí sabes del nivel con el que partes y luego nos hicieron al final pues sabemos si hemos mejorado y si no y claro eso lo ponemos nosotros.

Entrevistador: Perfecto y ¿Conocer la rúbrica de autoevaluación desde el inicio de la unidad didáctica y por lo tanto, lo que tenías que aprender, te ha ayudado a establecer tus propias metas de aprendizaje?

Sujeto J2: Pues si porque si yo en la rúbrica me ponía esa nota y quería mejorar en ese aspecto pues claro yo me ponía una meta y si esa meta la cumplía pues estaba bien y si no pues tenía que mejorar más y eso haciendo la rúbrica y las preguntas los días que teníamos clase pues eso me daba cuenta de que tenía que machacar más por así decir y de que estaba bien ya.

Entrevistador: Perfecto y paralelamente, ¿Consideras que has sido consciente de cómo ibas aprendiendo a lo largo de la unidad didáctica gracias a los procesos reflexivos planteados durante las sesiones?

Sujeto J2: Sí porque eee no eran los profesores los que me ponían la nota ni los que me decían lo que había hecho bien ni mal sino que era yo el que tenía que estar pendiente de lo que hacía bien y autoevaluarlo para que luego así el siguiente día pudiese mejorar en esa cosa.

Entrevistador: ¿Y los procesos reflexivos de las sesiones, las paradas, te sirvieron para ser consciente de cómo ibas aprendiendo?

Sujeto J2: Pues sí porque alguna cosa que yo no había entendido bien bueno yo que se en la actividad que estábamos haciendo ahí yo preguntaba y ya me respondían ahí entonces eso también lo tenía en cuenta.

Entrevistador: Perfecto y ¿Crees que el portafolio individual y la rúbrica de evaluación te han ayudado a reflexionar sobre cómo ibas aprendiendo, los aprendizajes que ibas consiguiendo y en aquello que debías mejorar?

Sujeto J2: Pues a ver yo creo que sí vamos porque lo que he repetido eee, es un método de autoevaluación y yo entonces sé lo que hago bien y lo que hago mal entonces eso pues me sirve pa saber que nota y porqué me merezco esa nota.

Entrevistador: Perfecto. Y ¿Piensas que el sistema de evaluación formativa te ha ayudado a detectar con mayor facilidad aquello que te impide alcanzar los aprendizajes necesarios en esta unidad didáctica? Si piensas que el sistema de evaluación formativa te ha permitido detectar aquello que te impedía, aquellas dificultades que te impiden alcanzar los aprendizajes.

Sujeto J2: Pues a ver teniendo en cuenta de que yo cada día que tenía clase me ponía una nota y veía que tenía bien y qué tenía mal, claro al día siguiente intentaba mejorar lo que no tenía bien.

Entrevistador: Perfecto y ¿Consideras que el sistema de evaluación formativa te ha permitido que analices en qué podrías mejorar para futuras unidades didácticas?

Sujeto J2: Pues a ver yo creo que sí.

Entrevistador: ¿Por qué?

Sujeto J2: No sé es....

Entrevistador: ¿Por qué te ha permitido que tú pienses en que debes mejorar para futuras Unidades Didácticas?

Sujeto J2: Pues por el simple hecho de que yo me he puesto la nota sinceramente. De que yo, es que no no sé.

Entrevistador: Vale y la posibilidad de autoevaluarte y el coevaluar a tus compañeros/as durante la unidad didáctica ¿ha mejorado tu motivación para aprender?

Sujeto J2: Si porque mientras yo evaluaba a mis compañeros he visto algunos de sus errores que hacían y no se daban cuenta entonces claro cuando yo salía a a jugar a... bueno pues me daba cuenta que esos errores que había visto yo también los cometía entonces claro eso me hizo pensar y ahí empecé a mejorar progresivamente de que bueno pues algunas cosas que no me daba cuenta antes veo como otros compañeros las hacían mal también y bueno pues eso me hizo mejorar mi motivación.

Entrevistador: Y a su vez, con relación al saber ser de la competencia para aprender a aprender ¿Consideras que la evaluación te ha hecho sentirte responsable de los resultados de aprendizaje resultados obtenidos?

Sujeto J2: Pues sí porque he sido yo el que me he puesto la nota el que he visto en qué podía mejorar y qué aspectos he tenido mal porque no he tenido todo bien ósea me quedan cosas por mejorar entonces yo creo que sí porque simplemente me podía haber puesto un 10 en todo siendo deshonesto pero no, yo he decidido pues oye evaluarme para saber mi nota y saber mi conocimiento y mi progreso sobre el balonmano.

Entrevistador: Vale y para finalizar, me gustaría que comentaras ¿qué es lo que te ha aportado el sistema evaluación que hemos llevado a cabo en esta unidad didáctica? ¿Con qué te quedarías.

Sujeto J2: Pues a ver este método me ha hecho reflexionar bastante y que es un método que si lo piensas puedo aplicar a otras asignaturas por ejemplo si yo en una asignatura como historia bueno mejor como mates tengo que hacer unas operaciones y no me salen ciertas cosas pues ahí me puedo poner una nota y machacar eso que no me sale bien entonces así es una manera de mejorar progresivamente en lo que me sale bien y en lo que no me sale tan bien.

Entrevistador: Y ¿qué dificultades te ha planteado o que inconvenientes dirías que tiene este sistema de evaluación?

Sujeto J2: Pues a ver es muy buen sistema yo creo pero el único problema es que hay que darle hay que dedicarle un poco de tiempo en casa y que pues el hecho de rellenar un portafolio los días que teníamos clase pues la verdad es que oye era una tarea más. Que se hacía rápido sí, pero que daba un poco de pereza también.

Entrevistador: Perfecto pues un placer Javi, muchas gracias.

Sujeto J2: a ti.

Entrevistador: buenos días, Rodrigo.

Sujeto R2: Buenos días

Entrevistador: mi nombre es Jorge Simancas Romero y antes de nada, te agradezco que hayas accedido a participar en esta entrevista con fines puramente académicos. El objetivo de la entrevista es conocer tu autopercepción sobre el desarrollo de la Competencia para Aprender a Aprender. Por lo tanto, me gustaría comenzar esta entrevista con la siguiente pregunta: ¿Qué entiendes por la competencia para aprender a aprender?

Sujeto R2: Pues yo creo que es eee mejorar nuestras capacidades de aprendizaje para luego realizar los ejercicios que mande el profesor.

Entrevistador: Muy bien. ¿Y piensas que el sistema de evaluación formativa planteado te ha permitido centrarte más en mejorar tus aprendizajes que en conseguir una nota concreta en la calificación?

Sujeto R2: Pues sí ósea yo creo que sí porque nos centramos mucho más en en divertirnos ósea en hacer los ejercicios que en pensar la nota que es lo que normalmente hacíamos.

Entrevistador: Perfecto y llevar a cabo la evaluación inicial en el aula y el uso de instrumentos como la rúbrica de autoevaluación y el cuestionario Kahoot ¿Te ayudaron a conocer el nivel inicial de conocimiento con el que partías en esta Unidad Didáctica?

Sujeto R2: eee si ósea me ha ayudado porque alomejor pensaba que sabía mucho más pero luego en realidad pues no no sabía tanto y alomejor pues cometía varios errores.

Entrevistador: Perfecto y ¿Conocer la rúbrica de autoevaluación desde el inicio de la unidad didáctica y por lo tanto, lo que tenías que aprender, te ha ayudado a establecer tus propias metas de aprendizaje?

Sujeto R2: eee sí porque por ejemplo alomejor alguna alguna cosa que había que hacer en en jugando al deporte pues alomejor se me daba un poco peor y pues quería mejorar en eso específicamente.

Entrevistador: Muy bien. Paralelamente, ¿Consideras que has sido consciente de cómo ibas aprendiendo a lo largo de la unidad didáctica gracias a los procesos reflexivos planteados durante las sesiones?

Sujeto R2: eee si porque me hacía ver alomejor cosas que se podían mejorar que alomejor hacía mal

Entrevistador: Muy bien y ¿Crees que el portafolio individual y la rúbrica de evaluación te han ayudado a reflexionar sobre cómo ibas aprendiendo, los aprendizajes que ibas consiguiendo y en aquello que debías mejorar?

Sujeto R2: Sí porque ósea alomejor eee no empezaba muy bien la rúbrica pero luego alomejor después al volver hacerla veía que había mejorado en algunos aspectos.

Entrevistador: Perfecto, genial. Y por otro lado, ¿Piensas que el sistema de evaluación formativa te ha ayudado a detectar con mayor facilidad aquello que te impide alcanzar los aprendizajes necesarios en esta unidad didáctica?

Sujeto R2: eee sí porque ósea las rúbricas eee nos ayudaban a a detectar en lo que fallábamos o en lo que podíamos mejorar.

Entrevistador: Vale y ¿Consideras que el sistema de evaluación formativa te ha permitido que analices en qué podrías mejorar para futuras unidades didácticas?

Sujeto R2: Pues si yo creo que sí ósea las rúbricas más o menos sabes lo que hacer y cada vez que la haces sabes que en un deporte pues alomejor no se te da tan bien pero puedes ir mejorando a la vez que las vas haciendo.

Entrevistador: ¿Y te has planteado como podrías mejorar en otro deporte que deis en otra Unidad Didáctica gracias a este sistema de evaluación en general? No sólo a través de la rúbrica sino a través de las asambleas grupales, a través de la rúbrica, a través del kahoot, a través de las hojas de coevaluación.

Sujeto R2: Pues mejorar alomejor si haciendo kahoots, viendo preguntas que alomejor creíamos que eran de una manera y son de otras y eee o por ejemplo hablando así con el profesor, bastantes cosas hablando con los compañeros.

Entrevistador: Perfecto y ¿Crees que la posibilidad de autoevaluarte y el coevaluar a tus compañeros/as durante la unidad didáctica ha mejorado tu motivación para aprender?

Sujeto R2: eee sí porque un compañero o un amigo tuyo veía tus defectos y tu les decías los suyos y pues así alomejor pues podías motivar un poco más o menos lo que hacíais mal y cómo podía mejorar.

Entrevistador: Perfecto y a su vez, con relación al saber ser de la competencia para aprender a aprender ¿Consideras que la evaluación te ha hecho sentirte responsable de los resultados de aprendizaje resultados obtenidos?

Sujeto R2: eee sí ósea eee ósea cada vez que preguntaba un compañero cualquier cosa sabía en qué tenía que mejorar e intentaba mejorar en eso y al final pues yo creo que al final que sí pues más o menos he acabado mejorando.

Entrevistador: y ¿eres responsables de esos resultados que tú has conseguido no?

Sujeto R2: Si era consciente de de lo que hacía.

Entrevistador: Perfecto y para finalizar, me gustaría que comentaras ¿qué es lo que te ha aportado este sistema de evaluación que hemos llevado a cabo en esta unidad didáctica?

Sujeto R2: Pues me ha aportado que antes por ejemplo nos centrábamos más en sacar nota y en cambio aquí pues eee nos divertimos mucho más y no nos centramos tanto en la nota.

Entrevistador: ¿Y qué dificultades te ha planteado o qué inconvenientes dirías que este sistema de evaluación en comparación con la evaluación que veníais haciendo en esta materia qué inconvenientes o dificultades te ha supuesto?

Sujeto R2: pues que a la hora de autoevaluarme más o menos podría haber cosas que no no sabía muy bien si ponerme alomejor que lo hago muy bien o bien y ahí pues me genera duda pero por lo demás está muy bien.

Entrevistador: Perfecto pues muchas gracias por tu participación Rodrigo

Sujeto R2: muchas gracias a ti.

Anexo 30. Unidad didáctica de balonmano: contribución a los elementos curriculares, duración y ubicación temporal, número y tipo de sesiones, concreción de propósitos, contenidos, tareas, sistema de evaluación formativa empleado y procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados

Estructura extraída de (Simancas Romero, 2021) {Trabajo académico no publicado]

Justificación y desarrollo curricular de la propuesta

En este apartado, se muestran los elementos curriculares seleccionados y que la Unidad Didáctica de balonmano va a contribuir en su tratamiento y desarrollo.

Competencias clave. En este sentido, comenzando con el tratamiento de las competencias clave durante el desarrollo de esta Unidad Didáctica, es necesario recurrir a la Orden ECD 765/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

En primer lugar, la competencia social y cívica va a ser desarrollada en esta Unidad Didáctica al favorecerse el trabajo en equipo y actitudes de respeto al prójimo independientemente de los niveles de competencia motriz. Es una competencia que puede ser trabajada fácilmente en nuestra asignatura gracias al ambiente que se genera, siendo necesario su tratamiento transversal durante todo el año académico y no sólo durante este proceso de enseñanza-aprendizaje. El respeto será indispensable durante todo el curso y esta Unidad Didáctica. En este primer curso de la E.S.O, el alumnado deberá sentar las bases con relación a las actitudes de respeto, además de conocerlas, desarrollando un trabajo en equipo basado en la deportividad y la empatía. A su vez, la evaluación formativa que se plantea favorece el desarrollo de esta competencia con los procesos y procedimientos que en ella se desarrollan. Con los instrumentos y procedimientos que se plantean, el alumnado deberá ser capaz de evaluar a sus iguales, respetando siempre la integridad de la persona, colaborando para mejorar el aprendizaje del evaluado y su propio aprendizaje. Además, se respetarán los turnos de palabra y la opinión de cualquier componente de la clase

En segundo lugar, el sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor es desarrollado en esta Unidad Didáctica ya que el alumnado tiene que tomar decisiones y descubrir sus posibilidades/imposibilidades de movimiento, así como la de sus iguales. Además, tiene que superar retos a nivel individual y grupal para poder aprender lo máximo posible este contenido. El sentimiento de grupo, el trabajo por equipos, la iniciativa y la toma de decisión se convierten en aspectos claves para resolver los problemas que surgen durante el proceso. El alumnado debe asumir diferentes roles dentro de cada equipo, donde el liderazgo, la delegación, el manejo de la incertidumbre, la planificación y organización son primordiales. En este curso, el alumnado experimenta un cambio de etapa y un tránsito entre la Educación Primaria hacia la Educación Secundaria, por lo que se le empieza a dotar de cierta autonomía desde el punto de vista de la planificación y organización. Esta competencia guarda estrecha relación con la competencia aprender a aprender que es abordada en el siguiente párrafo, ya que el alumnado tendrá que conocerse a sí mismo, sus posibilidades y forjar una autoconfianza.

La siguiente competencia a la que esta Unidad Didáctica da respuesta es la competencia aprender a aprender, trabajada durante todo el proceso y ser la variable dependiente que tratará de mejorarse con el sistema de evaluación formativa que se plantea. De esta forma, el sistema de evaluación generado permite al alumnado conocer desde un primer momento lo que tiene que aprender, cómo va a aprendiendo y en qué tiene que mejorar. Esto repercute en los procesos

de autorregulación del alumnado favoreciendo a su desarrollo. Los procesos de autoevaluación y coevaluación van a fomentar la autonomía y regulación del alumnado, dando lugar a un aprendizaje entre iguales y al desarrollo de un autoconocimiento sobre los aprendizajes adquiridos. En este curso, se establecen las bases para aumentar progresivamente la complejidad de esta competencia en cursos posteriores, permitiendo que el alumnado poco a poco incremente su autonomía y responsabilidad que tiene que asumir, mejorándose además las experiencias previas que este ha experimentado con los procesos de autorregulación y el aprendizaje entre iguales.

Por otro lado, la competencia digital es desarrollada en este proceso de igual modo que la anterior, especialmente a través del sistema de evaluación formativa que se plantea. Uno de los principales instrumentos es el portafolio del alumnado a través de la plataforma *Clickedu*, donde el alumnado tiene que subir su portafolio después de cada sesión. Además, todos los instrumentos de evaluación planteados serán utilizados por el alumnado con sus *tablets* personales, adaptándose de esta forma a las posibilidades digitalizadas que presenta el centro educativo. De esta forma, el alumnado este año deberá iniciarse con la utilización de los recursos tecnológicos habilitados por el centro educativo para su uso, mostrando una responsabilidad y madurez en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación, haciendo un uso adecuado que le permita resolver problemas y comunicarse con el resto del alumnado y el profesorado.

Por último, la competencia en comunicación lingüística es desarrollada en esta Unidad didáctica debido a la constante comunicación que se produce entre los miembros de los equipos. Además, los procesos de coevaluación entre iguales, las coevaluaciones grupales, la toma de decisión, el aporte de ideas y el diálogo que se establece durante todo el proceso favorecen el desarrollo de esta competencia. La comunicación verbal vinculada a una adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos, situaciones y finalidades, así como la comunicación con el propio docente, favorecen también el desarrollo de esta competencia. El alumnado debe interpretar la información que le otorgan los instrumentos de evaluación, el *feedback* de sus compañeros, del docente y de uno mismo. Es una competencia transversal, ya que el proceso de enseñanza es en sí mismo un proceso de comunicación, interpretación y comprensión de mensajes. El alumnado deberá de ser crítico y conocer los conceptos claves que engloban a la modalidad deportiva del balonmano, usándolos de forma adecuada tanto en las autoevaluaciones como en las coevaluaciones. En cuanto a su diferenciación con otros cursos, el alumnado ha de conocer los conceptos básicos que serán utilizados durante el proceso, pudiéndose aumentar la complejidad en cursos posteriores con terminología más concreta que se aumenta la complejidad con respecto al uso de términos o conceptos más concretos, pues se valora en mayor medida la capacidad de análisis e interpretación de la información y las decisiones obtenidas en función del proceso comunicativo.

Objetivos generales de la etapa. Abordando otro de los elementos curriculares principales, de todos los objetivos de etapa recogidos en el Decreto 48/2015 por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (BOCM), esta unidad didáctica va a contribuir a la consecución de los siguientes (p. 11):

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación

k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje. Por otro lado, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje seleccionados para esta Unidad Didáctica a través del Decreto 48/2015, han sido los siguientes (p. 221-222):

3. Resolver situaciones motrices de oposición, colaboración o colaboración oposición, utilizando las estrategias más adecuadas en función de los estímulos relevantes.

3.1. Adapta los fundamentos técnicos y tácticos para obtener ventaja en la práctica de las actividades físico-deportivas de oposición o de colaboración-oposición propuestas.

3.2. Describe y pone en práctica de manera autónoma aspectos de organización de ataque y de defensa en las actividades físico-deportivas de oposición o de colaboración-oposición seleccionadas.

3.3. Discrimina los estímulos que hay que tener en cuenta en la toma de decisiones en las situaciones de colaboración, oposición y colaboración-oposición, para obtener ventaja o cumplir el objetivo de la acción.

3.4. Reflexiona sobre las situaciones resueltas valorando la oportunidad de las soluciones aportadas y su aplicabilidad a situaciones similares

7. Reconocer las posibilidades de las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de inclusión social, facilitando la eliminación de obstáculos a la participación de otras personas independientemente de sus características, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.

7.1. Muestra tolerancia y deportividad tanto en el papel de participante como de espectador.

7.2. Colabora en las actividades grupales, respetando las aportaciones de los demás y las normas establecidas, y asumiendo sus responsabilidades para la consecución de los objetivos.

7.3. Respeta a los demás dentro de la labor de equipo, con independencia del nivel de destreza.

10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de aprendizaje, para buscar, analizar y seleccionar información relevante, elaborando documentos propios, y haciendo exposiciones y argumentaciones de los mismos.

10.1. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación para elaborar documentos digitales propios (texto, presentación, imagen, video, sonido,) como resultado del proceso de búsqueda, análisis y selección de información relevante.

Duración y ubicación temporal. La duración y ubicación temporal de la Unidad Didáctica se muestra en esta tabla

MARZO 2022						
Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		30 de marzo Sesión N° 1		1 de abril Sesión N° 2		
		6 de abril Sesión N° 3				
		20 de abril Sesión N° 4		22 de abril Sesión N° 5		
		27 de abril Sesión N° 6		29 de abril Sesión N° 7		

		4 de mayo Sesión Nº 8		6 de abril Sesión Nº 9		
		11 de abril Sesión Nº 10				

Objetivos didácticos. Los objetivos didácticos propuestos para esta Unidad Didáctica son los siguientes:

1. Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.
2. Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.
3. Conocer y aplicar las reglas básicas del balonmano en situaciones reales de juego, teniendo en cuenta el papel y las conductas de los jugadores del equipo contrario y del propio equipo.
4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación, y la convivencia a través de la participación en el balonmano.

Número y tipo de sesiones en las que se desarrolla la Unidad Didáctica. La Unidad Didáctica de balonmano va a estar compuesta por diez sesiones en las cuales se establece una progresión en cuanto a la complejidad de la acción motriz y el grado de autonomía del estudiante. Al existir un límite de hojas para la entrega del TFM, las sesiones aparecen desarrolladas en el último anexo de este documento con tal de facilitar al lector la comprensión del resto. Sin embargo, se presenta a continuación un breve resumen de las sesiones que se llevan a cabo en esta Unidad Didáctica.

La primera sesión se titula *¡Demuéstrame tus conocimientos sobre balonmano!* y se constituye como una evaluación inicial con una finalidad diagnóstica y formativa llevada a cabo en el aula. Pretende conocer el nivel inicial o punto de partida del alumnado con respecto al contenido del balonmano. Además, sirve al alumnado para comprender el desarrollo de la Unidad Didáctica, conocer los fundamentos principales de esta modalidad deportiva y el sistema de evaluación formativa que se plantea. El docente explica a través de la visualización de una presentación *Power Point* los aspectos mencionados y posteriormente, el alumnado realiza un cuestionario

Kahoot con el que se evalúa el nivel inicial del ámbito cognitivo del este respecto al balonmano. Posteriormente, el docente resuelve las dudas surgidas después de realizar el cuestionario y a través de la plataforma *Clickedu*, entrega al alumnado uno de los principales instrumentos que intentan favorecer al desarrollo de la competencia para aprender a aprender del alumnado durante el proceso: la rúbrica de autoevaluación. La rúbrica es completada por el alumnado este mismo día, situándose este en el lugar en el que considera que se encuentra en cada uno de los indicadores que se incluyen en este instrumento de evaluación. Finalmente, se organizan dos partidos de balonmano de cinco minutos cada uno. En estos partidos, el alumnado deberá coevaluarse por parejas a través de la hoja de observación de coevaluación. Los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados en esta primera sesión son: la rúbrica de autoevaluación, el cuestionario *kahoot*, la hoja de observación de coevaluación, el diario reflexivo del docente, el portafolio del alumnado y las asambleas grupales.

La segunda sesión de esta Unidad Didáctica se titula *¡A ver quién pasa!* y tiene la finalidad principal de que el alumnado se inicie con el pase en balonmano, así como con el principio táctico colectivo de ataque de conservación de balón, utilizándose para ello situaciones de juego modificado en las que el alumnado deberá tomar la decisión más adecuada teniendo en cuenta a sus compañeros y oponentes. Además, el asumir responsabilidades dentro del grupo y actitudes de respeto tanto al equipo de trabajo como al resto de miembros de la clase será otra finalidad de esta sesión y del resto de las sesiones de esta unidad didáctica. Al igual que en el resto de las sesiones de este proceso de enseñanza-aprendizaje, esta se inicia con una asamblea grupal en la que se relacionan los aprendizajes adquiridos en las sesiones anteriores con tal de transferirlos a las que acontecen. La orientación metodológica que sigue esta sesión se encuentra basada en el modelo comprensivo, consiguiendo a través de juegos modificados que el alumnado comprenda los fundamentos tácticos colectivos de este deporte y aplique la técnica con un sentido de forma contextualizada con tal de dar solución a los problemas que se presentan en el juego. Los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados en esta sesión son: las asambleas grupales (ámbito cognitivo y afectivo), el diario reflexivo del docente (todos los ámbitos) y el portafolio del alumnado (ámbito cognitivo y afectivo).

La tercera sesión se titula; *Si en balonmano te quieres mover, el bote y el ciclo de pasos has de aprender*, y tiene la finalidad de que el alumnado se inicie con el bote y el ciclo de los 3 pasos en balonmano, así como con el principio táctico colectivo de ataque de progresar hacia la meta, utilizándose para ello situaciones de juego modificado en las que el alumnado deberá tomar la decisión más adecuada teniendo en cuenta a sus compañeros y oponentes. Los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal (ámbito cognitivo y afectivo), diario reflexivo del docente (todos los ámbitos) y portafolio del alumnado (ámbito cognitivo y afectivo).

La cuarta sesión se titula *Si ya nos desplazamos y pasamos: ¿Por qué no lanzamos?*, y tiene la finalidad de que el alumnado se inicie con el lanzamiento en balonmano, así como con el principio táctico colectivo de ataque de conseguir el objetivo (marcar gol), utilizándose para ello situaciones de juego modificado en las que el alumnado deberá tomar la decisión más adecuada teniendo en cuenta a sus compañeros y oponentes. Los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal (ámbito cognitivo y afectivo), diario reflexivo del docente (todos los ámbitos) y portafolio del alumnado (ámbito cognitivo y afectivo).

La quinta sesión se titula *¡Recapitulamos lo que sabemos, jugando como podemos!*, y va a tener la finalidad de recapitular los aprendizajes adquiridos hasta este momento durante la Unidad

Didáctica, reforzando las posibles dudas o carencias que puedan seguir existiendo con respecto a los principios tácticos colectivos de ataque de conservar el balón, progresar hacia la meta y conseguir el objetivo, así como los elementos técnicos del pase y la recepción, el bote y el desplazamiento con el móvil y el lanzamiento en balonmano. En esta sesión, el alumnado deberá situarse de nuevo a través de sus *tablets* en su rúbrica de autoevaluación con tal de reflexionar sobre sus posibles aprendizajes o dificultades que van encontrando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados en esta sesión son los mismos que en la cuarta sesión, pero en este caso, también se utiliza la rúbrica de autoevaluación durante la sesión.

La sexta sesión de esta Unidad Didáctica se titula *¡Aunque atacar es importante, hay que defender con talante!*, y tiene la finalidad de que el alumnado se inicie con los principios tácticos colectivos de defensa a través de juegos modificados en los que será necesario la comprensión táctica de estos para tomar las decisiones más adecuadas en función de las decisiones de los compañeros y oponentes. Para ello, siguiendo con el mismo modelo pedagógico (Modelo Comprensivo) y con los procesos de reflexión-acción programados para cada una de las sesiones, se pretende que el alumnado comprenda el porqué es necesario impedir el avance hacia la meta del equipo contrario y la necesidad de recuperar el balón, así como los fundamentos técnicos defensivos que permiten su consecución. Los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados en esta sesión son: la asamblea grupal (ámbito cognitivo y afectivo), diario reflexivo del docente (todos los ámbitos) y portafolio del alumnado (ámbito cognitivo y afectivo).

La séptima sesión de la Unidad Didáctica se titula *¡Defensa férrea y sin fisuras, en el juego es una baza segura!*, y tiene la finalidad de consolidar los principios tácticos colectivos de defensa a través de juegos modificados en los que será necesario la comprensión táctica de estos para tomar las decisiones más adecuadas en función de las decisiones de los compañeros y oponentes. Para ello, siguiendo con el mismo modelo pedagógico (Modelo Comprensivo) y con los procesos de reflexión-acción programados para cada una de las sesiones, se pretende que el alumnado comprenda el porqué es necesario impedir el avance hacia la meta del equipo contrario, la necesidad de recuperar el balón, evitar que los adversarios consigan el objetivo, así como los fundamentos técnicos defensivos que permiten su consecución. Los instrumentos y procedimientos de evaluación utilizados en esta sesión son: la asamblea grupal (ámbito cognitivo y afectivo), diario reflexivo del docente (todos los ámbitos) y portafolio del alumnado (ámbito cognitivo y afectivo).

La octava sesión de esta Unidad Didáctica se titula: *¿Qué sabemos de las funciones de los jugadores en Balonmano?* y tiene la finalidad de familiarizar al alumnado con las funciones básicas de los jugadores en balonmano. De esta forma, el alumnado deberá aplicar todos los fundamentos técnico-tácticos adquiridos a lo largo de la Unidad Didáctica en situaciones contextualizadas de balonmano, siendo consciente de la función que debería desempeñar en función del rol que asuma en el juego. En esta sesión, el alumnado deberá resolver de nuevo el cuestionario *Kahoot*, realizado durante la evaluación inicial, reflexionando sobre los aprendizajes que han adquirido desde el punto de vista cognitivo y afectivo. Finalmente, los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal (ámbito cognitivo y afectivo), diario reflexivo del docente (todos los ámbitos) y portafolio del alumnado (ámbito cognitivo y afectivo) y el cuestionario *Kahoot* (ámbito cognitivo y afectivo).

La novena sesión se titula: *¡Hora de brillar, jugar al balonmano y disfrutar!*, y tiene la finalidad de consolidar todos los aprendizajes adquiridos durante la Unidad Didáctica en el alumnado,

tratando de materializar todos los fundamentos técnicos y tácticos adquiridos por parte de estos en una situación real de juego como es un partido de balonmano. A su vez, el alumnado se coevalúa en esta sesión de la misma manera que se produjo en la primera, pudiendo de esta forma ser conscientes de la evolución que han adquirido desde el punto de vista motor y afectivo con relación al balonmano. Finalmente, los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal (ámbito cognitivo y afectivo), diario reflexivo del docente (todos los ámbitos) y portafolio del alumnado (ámbito cognitivo y afectivo) y la hoja de observación de coevaluación (ámbito motor y afectivo). Además, como tarea para casa, el alumnado deberá traer cumplimentada su rúbrica de autoevaluación que será utilizada en la última sesión de la Unidad Didáctica.

La décima y última sesión de esta Unidad Didáctica se titula *Balonmano trabajado, Balonmano acabamos*, y va a tener una finalidad formativa y sumativa tanto desde el punto de vista de la enseñanza docente como de los aprendizajes del alumnado y del proceso en su conjunto. La finalidad de la sesión va a consistir en que el alumnado explique y razone ante sus compañeros y compañeras su evolución durante el proceso y los aprendizajes adquiridos, apoyándose para ello en su rúbrica de autoevaluación que ha tenido que rellenar después de la novena sesión. De esta forma, el alumnado tendrá que argumentar el porqué de su autoevaluación. Paralelamente, el alumnado tendrá una entrevista individual con el docente en la que tendrá que argumentar a este su evolución y autoevaluación a través de un guion de preguntas que el docente ha establecido previamente. En este sentido, es una sesión que va a mejorar el aprendizaje del alumnado (desde el punto de vista de la recapitulación, integración y posibilidad de progresar en sus aprendizajes) pero también se va a llevar a cabo una evaluación sumativa de estos y del desarrollo de competencias, dándose por concluido el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, el docente en esta sesión va a valorar como sus decisiones, concepciones y acciones que ha llevado a cabo han influido en los aprendizajes y evolución del alumnado, tomando las decisiones correspondientes para intentar mejorar en futuras intervenciones.

Recursos materiales, espaciales y humanos. Los recursos materiales, espaciales y humanos que han sido utilizados para desarrollar esta propuesta aparecen en esta tabla

Recursos		
Espaciales o de instalación	Materiales y tecnológicos	Humanos
Aula	Soportes tecnológicos: ordenador, pizarra digital, tablets	1 docente de Educación Física
Gimnasios	Conexión a internet	
Cancha exterior	Balones de balonmano	
	Chinos	

	Petos	
	Balones de otras características	
	Fotocopias instrumentos	

Metodología. Las técnicas, estilos y estrategias utilizadas en esta unidad didáctica han sido seleccionadas de forma consciente y reflexiva para conseguir que el alumnado sea el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje y conseguir el desarrollo de los objetivos propuestos. Además, al ser otra de las debilidades detectadas en el centro educativo, se plantea una progresión metodológica durante la Unidad Didáctica avanzando hacia metodologías activas con las que se favorece la toma de decisiones y una implicación cognitiva del alumnado.

Con respecto al enfoque metodológico que va a seguir la Unidad Didáctica de Balonmano, este va a estar centrado en el modelo pedagógico conocido como *TGFU* o modelo comprensivo, que se basa en trabajar con el alumnado en situaciones donde la táctica, la toma de decisiones y la resolución de problemas es lo fundamental.

De esta forma, el hecho de comprender el juego es un factor determinante en este modelo, debido a que no sólo es importante en la ejecución para ser eficaz en el juego, sino que es imprescindible para comprender cuándo, cómo y dónde se debe utilizar la técnica, llevando al jugador a plantearse el “por qué” hacer algo. En este modelo, la realización de juegos modificados que tienen las características básicas del juego son imprescindibles para la enseñanza del modelo comprensivo. Unido a ello, enseñar al alumnado a tomar decisiones adecuadas en el juego es una tarea compleja. Sin embargo, el dominio de la técnica es necesario para llevar a cabo estrategias en el juego. (Conte et al., 2013)

En relación con el tema, la Unidad Didáctica de balonmano se basará en la comprensión de las acciones tácticas empleadas en balonmano a través de juegos similares, según la metodología Enseñanza del Juego por la Comprensión (TGfU) desarrollada por Bunker y Thorpe (1982), que es una enseñanza activa a través de estrategias indirectas de los aspectos tácticos y técnicos del balonmano mediante la técnica de enseñanza de indagación. (Conte et al., 2013).

Por esta razón, en las sesiones, se irán realizando diferentes preguntas sobre los contenidos del balonmano y requerimientos relacionados con las técnicas necesarias para dar respuesta a los diferentes problemas de juego, siendo el alumnado aquellos que encuentren las respuestas y las soluciones y el docente un guía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, el modelo pedagógico TGfU se trata de un enfoque de enseñanza originado en el ámbito escolar que trata de ser una alternativa al enfoque tradicional que se ha venido practicando tantos años. Este modelo trata de conseguir que el sujeto aprenda a jugar a través de la táctica los diferentes deportes. De este modo, se propone un aprendizaje contextualizado, basado en la toma de decisiones, donde los juegos modificados se articulan como una pieza fundamental, siendo el paso previo a la enseñanza de la técnica (Bunker y Thorpe, 1982, en Morales y Arias, 2017).

Además, también se hará uso de la estrategia pedagógica Flipped Classroom, a través de la cual, el alumnado en una sesión ha de informarse previamente desde casa sobre cuáles son las funciones y acciones que han de desempeñar los jugadores de balonmano según su posición en el juego. De esta forma, la educación y las *TICs* aparecen fusionadas con esta estrategia en la que el aula se transforma en un nuevo ambiente en el que la creatividad, la reflexión y el trabajo colaborativo se articulan como ejes indispensables del proceso de enseñanza-aprendizaje (Llanos y Bravo, 2017).

En cuanto a los estilos de enseñanza principalmente serán el descubrimiento guiado y la resolución de problemas debido a que el docente implicará cognoscitivamente al alumnado. Con respecto al descubrimiento guiado, el docente será el guía del proceso de enseñanza-aprendizaje pretendiendo que el alumnado encuentre la respuesta más adecuada a través de diferentes preguntas. Por otro lado, en cuanto a la resolución de problemas, existirán diferentes soluciones para resolver el problema planteado por el docente. De esta forma, el grado de libertad y participación es casi completo (Hernández Nieto, 2009).

Atención a la diversidad. La atención a la diversidad que se va a llevar a cabo en esta Unidad Didáctica va a respetar las consideraciones que aparecen reflejadas en la guía de la Unesco (2015), la cual hace referencia a la atención a la diversidad y a una calidad en la enseñanza de nuestra asignatura: la Educación Física.

Con respecto a la atención a la diversidad, en este proceso de enseñanza-aprendizaje se va a llevar a cabo una metodología inclusiva como es el modelo pedagógico TGFU para adquirir una educación física de calidad. En relación con el tema, en las sesiones se fomenta la inclusión y la sensibilización sobre una serie de valores que se deben alcanzar mediante la educación física. Unido a ello, se normaliza la inclusión entre el alumnado debido a que todos y todas tienen derecho a las mismas oportunidades.

De esta forma, durante la Unidad Didáctica se realiza un enfoque inclusivo del desarrollo curricular, incorporando una flexibilidad que permite ajustar las sesiones a las diferentes necesidades del alumnado, asegurando que todo el mundo se beneficia del proceso y que el profesor tiene la libertad de adaptar sus métodos de trabajo para alcanzar así el máximo impacto y relevancia en el contexto específico de la clase. Es fundamental la utilización de un enfoque flexible de la organización y evaluación del alumnado permitiendo el desarrollo de una pedagogía más inclusiva, con un enfoque que deje de estar centrado en el docente para centrarse en el alumnado abarcando estilos de enseñanza como el descubrimiento guiado o la resolución de problemas y metodologías activas.

Además, durante esta Unidad Didáctica, se valora a través de un sistema de evaluación formativa (basada en una evaluación criterial), la evolución y desarrollo individual de cada alumno, fomentándose actitudes y valores relacionados con la autoexigencia, la superación y motivación dentro de las individualidades y características de cada uno de los componentes del grupo. A su vez, este sistema de evaluación formativa permite evaluar lo que se aprende en lugar de lo que se es, tan comúnmente practicado este error entre los sistemas de evaluación tradicionales basados en la evaluación descontextualizada a través de pruebas estandarizadas. Con respecto a las adaptaciones curriculares, no ha sido necesario modificar o suprimir ningún elemento básico del currículo para atender a las necesidades educativas del alumnado en esta clase. Sin embargo, el uso de las herramientas que se han abordado con anterioridad ha favorecido la participación proactiva e inclusión del alumnado en el aula, además de producir aprendizajes contextualizados y relevantes.

TICs (recursos tecnológicos). En esta Unida Didáctica los recursos tecnológicos tienen un papel fundamental si analizamos los objetivos de etapa a los que contribuye este proceso de enseñanza-aprendizaje y los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje seleccionados.

En la primera sesión, el docente hace uso de la herramienta tecnológica *Power Point* para la explicación teórica correspondientes sobre el contenido balonmano. Además, en esta primera sesión el alumnado y el docente utilizan la aplicación *Kahoot* que permite evaluar de forma diagnóstica el ámbito cognitivo y afectivo del alumnado. Esta aplicación es utilizada de nuevo en la sesión ocho, permitiendo al alumnado valorar la evolución que ha experimentado con respecto al ámbito cognitivo y su relación con el balonmano, además de reforzar los aprendizajes adquiridos hasta el momento.

Por otro lado, el alumnado utiliza la plataforma *Google Drive* durante toda la Unidad Didáctica. En esta plataforma, los estudiantes elaboran su portafolio personal en el que se recoge información sobre los ámbitos cognitivo y afectivo del alumnado durante todo el proceso. Además, esta herramienta es de gran utilidad desde el punto de vista de la inmediatez y viabilidad que aporta al docente, ya que permite obtener información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma rápida y asignar *feedbacks* simultáneamente.

Finalmente, el alumnado utiliza la plataforma *Clickedu* y sus *tablets* para poder cumplimentar el portafolio anteriormente mencionado y su rúbrica de autoevaluación en la primera, la quinta y después de la novena sesión.

Los recursos tecnológicos comentados permiten mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y obtener información sobre el proceso de enseñanza docente, repercutiendo de forma significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. De igual modo, el alumnado debe ser capaz de utilizar las *TICs* de forma crítica y responsable, elaborar documentos digitales propios y desarrollar destrezas básicas en la utilización de estos recursos.

Sistema de evaluación de la unidad didáctica

Sistema de evaluación basado en (Simancas Romero, 2021) {Trabajo académico no publicado}

En este apartado del TFM se desarrolla el sistema de evaluación formativa que aparece integrado en la Unidad Didáctica de balonmano. Para su correcto desarrollo, se ha optado por dividir el sistema de evaluación en los siguientes subapartados: la introducción al sistema de evaluación, la evaluación de la enseñanza docente, la evaluación del grado de aprendizajes del alumnado, la evaluación para el desarrollo de competencias del alumnado, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto, la metaevaluación y finalmente, la calificación que se plantea al finalizar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Introducción al sistema de evaluación formativa

Una vez contextualizado al lector de este TFM sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que aparece integrado el sistema de evaluación formativa. en este apartado se desarrolla el sistema de evaluación que pretende mejorar la evaluación llevada a cabo en el centro educativo de prácticas, detectada esta como una debilidad clara del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, para su desarrollo, se da respuesta a los principales interrogantes que han sido abordados en el marco teórico y que incluyen todos los aspectos sobre los que se articula el sistema de evaluación que se propone.

En primer lugar, haciendo referencia al qué es lo que se evalúa con este sistema de evaluación, se va a contemplar el grado de aprendizajes del alumnado, el desarrollo de competencias en este (especialmente la competencia para aprender a aprender), la evaluación de la enseñanza docente, la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto y finalmente, la evaluación del propio sistema de evaluación planteado, también conocido este proceso como la metaevaluación.

De este modo, este sistema de evaluación formativa está basado en las líneas de actuación y principios pautados dentro de la racionalidad práctica y el paradigma experimental. Por lo tanto, en este sistema, se contempla la participación continua tanto del alumnado, del profesorado, así como otros docentes del centro educativo (tutor de prácticas) durante el proceso, siendo una evaluación que se realiza de forma simultánea y holística con el fin último de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que se integra. A su vez, se trata de un sistema de evaluación que aparece desarrollado de forma contextualizada y tiene en cuenta las características de los agentes, las características contextuales y sociales relacionadas con las posibilidades del centro y el lugar dónde se ubica.

No obstante, a pesar de que en algunos casos los docentes tiendan a preocuparse en demasía por el cómo de la evaluación y dejen de lado aspectos como el para qué se está utilizando, con este sistema de evaluación formativa se plantean sus finalidades de forma clara: formativa en todos sus momentos, combinándose además con otras finalidades como pueden ser la diagnóstica o la sumativa, dependiendo de lo que estemos evaluando y cuándo lo estemos haciendo.

En base al argumentario anterior, al inicio de la Unidad Didáctica la evaluación va a tener una clara finalidad diagnóstica y formativa con el objetivo de conocer el punto de partida del alumnado y a su vez, mejorar el proceso de enseñanza-docente desde un primer momento. Durante el desarrollo de la unidad didáctica, este sistema va a tener una finalidad formativa al centrarse en mejorar tanto el proceso de enseñanza docente, los aprendizajes del alumnado y el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Finalmente, al terminar la unidad didáctica, la evaluación va a tener una finalidad formativa y sumativa que permitirá no sólo mejorar todo el proceso, sino también darlo por concluido.

Por otro lado, con el fin último de fomentar la participación de todos los agentes en el sistema de evaluación, durante su desarrollo se plantean diferentes procesos entre los que destacan: autoevaluaciones del docente y del alumnado, coevaluaciones entre el alumnado, coevaluaciones amigas, heteroevaluaciones docentes-discentes y discentes-docentes. De este modo, la información se va a obtener principalmente a través de la técnica observacional y va a seguir los criterios característicos de una evaluación criterial, tratándose al alumnado de forma individualizada y no comparando a este con sus iguales.

Abordando de nuevo el qué se evalúa, dentro del grado de aprendizajes del alumnado, este sistema de evaluación evalúa todos los ámbitos del alumnado: afectivo, motor y cognitivo. Además, esta evaluación se produce durante todo el proceso a través de diferentes procedimientos e instrumentos, dando lugar a una triangulación de datos que otorga gran fiabilidad a la información que se recoge. De igual modo, con respecto a la evaluación para el desarrollo de competencias, este sistema de evaluación formativa favorece el desarrollo en concreto de la competencia digital, la competencia social y cívica y la competencia para aprender a aprender.

A su vez, con respecto a la evaluación del proceso de enseñanza docente, siguiendo con la línea del marco teórico expuesto, esta se lleva a cabo en tres fases diferentes: la fase pre-interactiva, la fase interactiva y la fase post-interactiva. En este sentido, se evalúa la programación elaborada por el docente, el cómo lleva a cabo las sesiones en el aula y se reflexiona finalmente sobre el proceso acontecido y cómo las acciones y decisiones del profesorado han podido influir en el alumnado.

Por lo tanto, si se unen tanto el proceso de enseñanza docente, como el proceso de aprendizaje del alumnado, se culmina con la evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Esta evaluación se basa en analizar la influencia de nuestra intervención como docentes en el desarrollo y consecución de los procesos de aprendizaje del alumnado. Con esta evaluación se consigue mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje planteado para futuras intervenciones gracias a la finalidad formativa y sumativa de esta evaluación.

Finalmente, este sistema de evaluación culmina con la evaluación del propio sistema planteado y desarrollado a lo largo de todo el proceso, también conocida esta realidad como metaevaluación. Con la metaevaluación, se analiza durante el transcurso de la unidad didáctica y al final de esta si se van consiguiendo los objetivos programados con el sistema de evaluación formativa planteado. De esta forma, permite reflexionar y reorientar el sistema de evaluación planteado y mejorarlo para futuras intervenciones.

Una vez dada la respuesta a los principales interrogantes relacionados con la evaluación, se desarrollan cada una de las partes que componen este sistema de evaluación formativa comentadas de forma breve en esta introducción.

Evaluación de la enseñanza

Para dar comienzo con este subapartado y como se ha venido mencionando a lo largo de este TFM, la evaluación que se lleva a cabo en el centro educativo de prácticas se encuentra basada en una racionalidad técnica en la que a través de pruebas de condición física o de habilidades descontextualizadas trata de calificar (no evaluar), al alumnado. Por lo tanto, no tiene en cuenta la evaluación de la enseñanza docente ni tampoco la evaluación para el desarrollo de competencias. Sin embargo, el sistema de evaluación formativa que se plantea en el presente trabajo sí que tiene en cuenta la evaluación del proceso de enseñanza que lleva a cabo el docente con el fin último de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto y en definitiva nuestra labor profesional. Para llevar a cabo la evaluación de la enseñanza, me he basado en evaluar cada una de las fases que proponen Hernández y López (2004), siendo estas: la fase pre-interactiva de la enseñanza, la interactiva y la post-interactiva.

La fase pre-interactiva de la enseñanza hace referencia a la función que tiene el docente de programar, también conocida esta acción como elaboración curricular. En esta fase, el pensamiento del docente, sus concepciones e ideas previas, así como lo que considera que deber ser la Educación Física y su enseñanza, queda plasmado a través de la concreción de los elementos curriculares.

En relación con esto, la evaluación de esta fase se lleva a cabo antes de comenzar la Unidad Didáctica, durante su aplicación y al final de esta, participando el docente que ha elaborado la programación (yo en este caso), mi tutor de prácticas de la Universidad y un compañero/a de departamento (mi tutor de prácticas del centro educativo). Esta evaluación se realiza a través de un análisis documental con la hoja de registro de la fase pre-interactiva, la cual se utiliza antes, durante y al final del proceso. Además, a través del diario reflexivo del docente, se

recogen los argumentos y razones de cada una de las decisiones tomadas con respecto a la elaboración curricular correspondiente, lo que permite realizar un seguimiento para evaluar la programación durante el proceso por si fuera necesario realizar adaptaciones.

La evaluación de esta fase resulta imprescindible, ya que permite valorar la programación docente antes de aplicarse en el aula, cómo se va desarrollando lo programado, las posibles modificaciones o adaptaciones que van surgiendo y si se ha logrado lo que se pretendía con nuestra programación. Por lo tanto, el realizar un análisis documental por parte de tres agentes diferentes puede resultar de gran utilidad para mejorar esta fase de la enseñanza. Además, la hoja de registro se aplica después de la cuarta y octava sesión con tal de comprobar si lo programado se está llevando a cabo y cómo está afectando la programación en los aprendizajes del alumnado. Finalmente, este instrumento también se utiliza al finalizar la Unidad Didáctica para reflexionar sobre las posibles modificaciones que se han ido llevando a cabo y cómo ha afectado nuestra programación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Paralelamente, la evaluación de la fase interactiva de la enseñanza se lleva a cabo dentro de este sistema de evaluación formativa durante todo el proceso. Esto es debido a que la fase interactiva hace referencia a la intervención del docente en el aula, lugar dónde se producen los procesos comunicativos en diferentes direcciones entre el alumnado y el profesorado. En esta evaluación, son tres los agentes que van a participar: el docente que interviene en forma de autoevaluación, otro docente del departamento en forma de coevaluación amiga y el alumnado en forma de heteroevaluación discente-docente. De esta forma, durante todas las sesiones, se obtiene información relevante a través del portafolio del alumnado en la plataforma *Google Drive*, el diario reflexivo del docente, las asambleas grupales y la hoja de registro de la fase interactiva (ver Anexo 9) llevada a cabo por un docente de departamento en la tercera y séptima sesión. Gracias a la evaluación de la fase interactiva de la enseñanza, podemos recopilar información y evidencias que nos permiten hacer juicios de valor pertinentes y tomar decisiones precisas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje que se está llevando a cabo en el aula, pudiendo encaminar así nuestra labor como docentes, mejorando nuestra profesionalidad y en definitiva, influyendo de forma positiva en los aprendizajes del alumnado.

Finalmente, la fase post-interactiva es evaluada con una finalidad formativa y sumativa, ya que permite al docente reflexionar y reorientar sus decisiones para mejorar su intervención educativa en futuros procesos de enseñanza-aprendizaje y dar por concluido el proceso actual. El docente durante la evaluación de la fase post-interactiva de su enseñanza se cuestiona las acciones y decisiones que ha ido tomando y se interroga sobre el propio proceso de evaluación que ha llevado a cabo. La información es obtenida a través de todos los instrumentos que se han utilizado a lo largo de la unidad didáctica sobre el proceso de enseñanza.

Evaluación del grado de aprendizajes y para el desarrollo de competencias.

El sistema de evaluación formativa que se plantea, al contrario que el que se viene realizando en el centro educativo de prácticas, va a evaluar el aprendizaje del alumnado basándose en la racionalidad práctica y los principios del paradigma experimental. Esta se realiza de forma continua y en ella participan tanto el docente como el alumnado, de forma holística y simultánea, con el fin último de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la evaluación de los aprendizajes va a ser abordada a través de los diferentes momentos (inicial, procesual o continua y final), respondiéndose a los diferentes interrogantes en cada uno de ellos y justificándose las decisiones adoptadas.

En este sentido, con respecto a la evaluación inicial, esta es llevada a cabo en la primera sesión con una finalidad diagnóstica y formativa ya que tiene como objetivos conocer el punto de partida (motivaciones, necesidades, intereses, conocimientos previos y/o carencias) del alumnado con relación al deporte del balonmano. Asimismo, la finalidad formativa de esta sesión está presente ya que el alumnado comienza a iniciarse con sus aprendizajes respecto a este contenido. En esta sesión, el docente (además de explicar en qué consiste el sistema de evaluación formativa), entrega al alumnado el instrumento central de este sistema de evaluación: la rúbrica de autoevaluación. Con este instrumento, el alumnado se tiene que autoevaluar en esta sesión, a lo largo del proceso y al final de este, conociendo desde un primer momento lo que tiene que aprender. De esta forma, el alumnado se configura como un agente consciente dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje al saber de dónde parte, la evolución que ha tenido durante el proceso, hasta dónde llega y en qué podría mejorar.

En base al argumentario anterior, el diseño y utilización de la rúbrica ha sido programado de forma consciente con el fin último de favorecer al desarrollo de la competencia para aprender a aprender en el alumnado, ya que este conoce desde un primer momento lo que tiene que aprender, se establece metas, comprueba su evolución durante el proceso y comprende hasta dónde ha llegado. A su vez, en esta primera sesión se lleva a cabo una evaluación inicial con una finalidad diagnóstica del ámbito cognitivo del alumnado a través de un cuestionario realizado con la herramienta digital “*Kahoot*”, aplicándose de nuevo este mismo cuestionario durante la octava sesión para que el alumnado sea consciente de su evolución y los aprendizajes que ha adquirido a lo largo del proceso en este ámbito. Finalmente, a través de la hoja de observación de coevaluación, el alumnado se coevalúa en esta primera sesión su ámbito motor y afectivo con relación al balonmano, conociendo su punto de partida al respecto desde el inicio del proceso.

En esta misma línea, entre la segunda y décima sesión (evaluación continua/procesual), se va a llevar a cabo una evaluación continua con una finalidad claramente formativa. En esta, se van a evaluar los tres ámbitos del alumnado (motor, cognitivo y afectivo), a través de diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación. De esta forma, se lleva a cabo una evaluación para el desarrollo de competencias, entre las que destacan la competencia para aprender a aprender, la digital y la competencia social y cívica.

Por ello, entre la segunda y la cuarta sesión, los procedimientos e instrumentos que se utilizan para obtener información sobre los diferentes ámbitos del alumnado son: el diario reflexivo del docente (permite recoger información de todos los ámbitos), el portafolio del alumnado (permite recoger información del ámbito cognitivo y afectivo) y las asambleas grupales (permite recoger información del ámbito cognitivo y afectivo).

En la quinta sesión, además de los comentados anteriormente, el alumnado tiene que situarse nuevamente en su rúbrica de autoevaluación correspondiente, analizando la evolución (o involución) que ha adquirido hasta la mitad del proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de la rúbrica de autoevaluación es planteado a través de la plataforma *Clickedu*, de tal forma que el alumnado posee su propia rúbrica en su *tablet*, favoreciendo así el desarrollo de procesos autorreflexivos y paralelamente, el desarrollo de la competencia digital. Para la sexta sesión, se hará uso de nuevo de los instrumentos anteriormente mencionados pero sin utilizarse la rúbrica de autoevaluación, ya que esta no volverá a ser utilizada hasta el final del proceso (tres veces en toda la unidad didáctica).

Seguidamente, en la octava sesión, además del diario reflexivo del docente, el portafolio del alumnado y las asambleas grupales, el alumnado vuelve a utilizar el cuestionario “*Kahoot*” de

la primera sesión. De esta forma, el docente obtiene información sobre la evolución experimentada del alumnado con respecto al ámbito cognitivo al contrastar los resultados obtenidos durante la primera sesión (evaluación inicial) con los obtenidos en esta sesión. De igual modo, el alumnado es consciente al realizar el mismo *Kahoot* que en la evaluación inicial de sus posibles mejoras o avances adquiridos con respecto a su ámbito cognitivo en relación con el balonmano.

En la novena sesión, a parte del del diario reflexivo del docente, el portafolio del alumnado y las asambleas grupales, se hace uso nuevamente de la hoja de observación de coevaluación utilizada durante la evaluación inicial, de tal forma que el alumnado evalúa a sus compañeros y compañeras los ámbitos afectivo y motor con respecto al balonmano. De esta forma, el alumnado es consciente de la evolución que ha adquirido a lo largo del proceso con relación a su ámbito afectivo y motor para esta modalidad deportiva, recibiendo *feedback* por parte de sus compañeros y compañeras por lo que con este proceso, se ven desarrolladas tanto la competencia social y cívica como la competencia para aprender a aprender.

En la décima sesión, se utiliza el procedimiento “entrevista con el alumnado” en la que aparecen involucrados todos los procedimientos e instrumentos que han servido para obtener información sobre los aprendizajes del alumnado. El alumnado debe argumentar tanto al docente (de forma individual a mi tutor de prácticas y a mí) como a sus iguales (dinámica grupal planteada de forma simultánea) su autoevaluación con respecto a los indicadores de aprendizaje y la evolución que ha obtenido durante el proceso. El docente en este caso utiliza la rúbrica de heteroevaluación docente-discente, siendo el instrumento en el que reflejará la evaluación del alumnado de forma individualizada con toda la información que ha ido obteniendo de este durante el proceso. En este sentido, es la misma rúbrica que la del alumnado, pero con verbos formulados en tercera persona. De esta forma, se consigue una evaluación formativa basada en el diálogo y centrada en mejorar los aprendizajes del alumnado. Además, durante esta sesión también se hace uso de la asamblea grupal al inicio y para dar concluido el proceso.

En base a lo referido en los párrafos anteriores, la manera en la que aparece programado este sistema de evaluación formativa permite obtener información de todos los ámbitos del alumnado a través de diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación, dando lugar a una triangulación de datos que nos permite obtener evidencias de diferentes fuentes y que nos permitirán emitir juicios de valor y tomar decisiones oportunas.

Además, este sistema de evaluación no sólo va a evaluar el grado de aprendizaje del alumnado sino también va a ser una evaluación “para el desarrollo de competencias”. En este sentido, la hoja de observación de coevaluación va a desarrollar en el alumnado la capacidad de co-evaluarse entre iguales, la educación en valores y actitudes, el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo, y, por lo tanto, puede contribuir indudablemente al desarrollo de la competencia para aprender a aprender y la competencia social y cívica.

Por otro lado, haciendo referencia a los instrumentos de evaluación, su diseño y el desarrollo de competencias, la rúbrica de autoevaluación/heteroevaluación será el instrumento central de este sistema de evaluación con el que el alumnado se autoevaluará y los evaluaremos. Este instrumento ha sido elaborado teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje seleccionados para esta unidad didáctica, reflejándose por tanto en este lo que el alumnado debe aprender en cada uno de sus ámbitos. A su vez, la forma en la que se plantea el uso de este instrumento permite al alumnado conocer desde un primer momento lo que tiene que aprender, cómo va evolucionando con respecto a cada uno de los aprendizajes a lo largo del proceso y en lo que puede mejorar al finalizar este.

Con relación a esto, este sistema de evaluación está diseñado para que el alumnado reciba retroalimentación constante durante el proceso sobre sus aprendizajes y esto pueda favorecer a su reflexión durante el desarrollo de la Unidad Didáctica, al ajuste de sus estrategias de aprendizaje, su comportamiento, su cognición, sus emociones, y en definitiva, contribuir al desarrollo de la competencia para aprender a aprender.

Por otro lado, a través del portafolio del alumnado integrado en la plataforma *Google Drive* a través de sus *tablets*, este será capaz de autoevaluarse a sí mismo con respecto a su nivel de implicación en las tareas y los aprendizajes adquiridos, argumentando en qué podría mejorar y cómo se ha sentido durante la sesión. Este portafolio contiene una serie de aspectos pautados por el docente, elaborados de forma consciente con la intención clara de hacer reflexionar al alumnado sobre lo que aprende, su comportamiento, implicación en el aula y en qué podría mejorar. En este sentido, el portafolio se consolida en este sistema como un instrumento que permite al alumnado reflexionar sobre sus aprendizajes y desarrollar tanto la competencia digital como la competencia para aprender a aprender en este.

Finalmente, las asambleas grupales son un procedimiento que está presente al inicio, durante y al final de cada una de las sesiones y que va a permitir desarrollar la competencia social y cívica en el alumnado, ya que estos deben ser capaces de respetar las opiniones de los demás, construir un aprendizaje conjunto entre todos los miembros de la clase y en definitiva, desarrollar una actitud crítica y responsable ante este proceso.

Con respecto a la evaluación final que se programa en la última sesión con una finalidad formativa y sumativa, el diálogo que se plantea ha sido propuesto con la intención clara de favorecer el desarrollo del saber y el saber hacer de la competencia para aprender a aprender.

Por lo tanto, el sistema de evaluación formativa desarrollado va a contribuir al desarrollo de varias competencias clave consideradas dentro de la legislación educativa actual, además de evaluar el grado de aprendizajes del alumnado y el proceso de enseñanza docente.

Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

El sistema de evaluación formativa planteado también tiene en cuenta la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. En ese sentido, se evalúa la influencia de la intervención docente en el desarrollo o dominio de los procesos de aprendizaje del alumnado a través de la participación del docente y del alumnado. Esta evaluación se realiza durante todo el proceso de forma holística y al final de la unidad didáctica, analizando e interpretando la información que se ha conseguido durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que permite realizar juicios de valor y tomar las decisiones/consideraciones correspondientes sobre todo el proceso. Esta información es obtenida a través de todos los instrumentos utilizados anteriormente y que han aportado evidencias, por un lado, de la acción docente y por otro lado, de los aprendizajes del alumnado. Por lo tanto, esta evaluación permite evaluar cómo nuestras decisiones, concepciones y acciones docentes han influido en los aprendizajes y en la evolución del alumnado.

Metaevaluación

Para culminar con este sistema de evaluación formativa, se propone una metaevaluación sobre el propio sistema de evaluación planteado a través de la hoja de registro de la metaevaluación. A través de esta, se extrae información y se comprueba si el sistema de evaluación ha sido utilizado en función de lo programado, cómo se ha ido desarrollando y si realmente se ha

conseguido su propósito principal: el mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacer de una debilidad del centro educativo una de sus principales fortalezas.

Número y tipo de sesiones en las que se desarrolla la unidad didáctica

Formatos de las tablas extraído de: (Simancas Romero, 2021) {Trabajo académico no publicado]

Información de ubicación	
UD: Balonmano. 1ºESO.	Sesión nº 1: ¡Demuéstrame tus conocimientos sobre balonmano!
<p>Tipo de sesión y finalidad general de la misma: Primera sesión de la Unidad Didáctica compuesta por 10 sesiones. Es una sesión de evaluación inicial con una finalidad diagnóstica y formativa que pretende conocer el nivel inicial o punto de partida del que parte el alumnado con respecto al contenido central de toda la Unidad Didáctica (balonmano). Además, sirve al alumnado para comprender el desarrollo que va a tener la Unidad Didáctica, conocer los fundamentos principales de este deporte, así como el sistema de evaluación formativa que va a ser utilizado durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	
Elementos curriculares de la UD a los que contribuye	
<p><u>Objetivos didácticos:</u></p> <p>Es una primera sesión que va a permitir sentar las bases y así favorecer a un correcto desarrollo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y a la consecución de los objetivos didácticos planteados. Por ello, considero que contribuye al desarrollo de todos los objetivos didácticos y todos los contenidos que se han planteado, al ser mencionados por el profesor en esta primera sesión, haciendo consciente al alumnado de lo que tiene que aprender durante la Unidad Didáctica. Además, se va a explicar el sistema de evaluación formativa que se va a llevar cabo durante todo el proceso, por lo que este se encuentra como un contenido complementario en esta sesión, además de los fundamentos básicos del balonmano (ver anexo 9).</p> <p>1- Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.</p>	<p><u>Contenidos didácticos:</u></p> <p>Con respecto a los contenidos que se desarrollan en esta Unidad Didáctica, según el Decreto 48/2015, dentro de las actividades de colaboración oposición (balonmano) que se trabaja en el primer curso de la E.S.O, son los siguientes (p.218):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias. - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas. - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo. <p>No obstante, en estos contenidos tan sólo se ven imbuidos aquellos relacionados con el ámbito motriz del alumnado, pudiéndose categorizar en contenidos procedimentales. Por lo tanto, considero necesario incluir más contenidos relacionados con el saber y saber hacer del alumnado (ámbito cognitivo) y con las actitudes que estos deben desarrollar (ámbito</p>

<p>2- Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.</p> <p>3- Conocer y aplicar las reglas básicas del balonmano en situaciones reales de juego, teniendo en cuenta el papel y las conductas de los jugadores del equipo contrario y del propio equipo.</p> <p>4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación y la convivencia a través de la práctica del balonmano.</p>	<p>afectivo), pudiendo categorizarse estos en contenidos conceptuales y actitudinales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas básicas del balonmano: espacio, funciones del portero, funciones de los jugadores, área de portería, tiempo de juego, el juego del balón, juego pasivo, el saque de banda, el saque de portería las faltas y conductas antideportivas, el golpe franco, el lanzamiento de 7 metros y el gol. - Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua. - *Evaluación formativa
--	--

Recursos necesarios

Al ser una sesión que va a ser llevada a cabo en el aula y en la cancha de balonmano, se va a necesitar el ordenador del docente y el proyector del aula, las *tablets* del alumnado y balones de balonmano.

Orientaciones de tipo metodológico

Toda la Unidad Didáctica va a estar basada en el modelo comprensivo, la técnica de enseñanza de indagación y los estilos de enseñanza descubrimiento guiado y la resolución de problemas, esta sesión va a ser una primera toma de contacto para el alumnado con el contenido del balonmano, siendo el docente el que tendrá el papel clave en esta sesión, explicando por un lado la Unidad Didáctica (objetivos, contenidos, sesiones que se van a llevar a cabo, etc.) y por otro lado, el sistema de evaluación formativa que se va a tener que desarrollar, por lo que estaríamos hablando de un enfoque tradicional si analizamos el papel del docente. Sin embargo, el docente desde un primer momento se interesará por las motivaciones, necesidades e intereses del alumnado, haciéndole partícipe y consciente a este de su punto de partida, lo que tiene que aprender y cómo se va a desarrollar la Unidad Didáctica.

Estructura (partes o fases) y tareas de la sesión

Descripción	Objs.	Contenidos
En la presentación de la sesión, el docente realizará una breve contextualización de la Unidad Didáctica, mencionándose aspectos básicos de esta como su nombre, el número de sesiones y el contenido principal sobre el que va	Al ser una sesión de evaluación inicial, los objetivos que se pretenden conseguir están relacionados con	- Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias.

<p>a girar todo este proceso: “el balonmano”. En este momento, el docente realizará una asamblea inicial para intentar conocer posibles experiencias previas del alumnado con respecto al contenido planteado, intereses, necesidades o motivaciones concretas.</p>	<p>la comprensión del sistema de evaluación formativa que se va a llevar a cabo y los contenidos que se van a desarrollar en esta U.D. Por lo tanto, los objetivos/finalidades de esta sesión son:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas.
<p>En la parte principal de la sesión, el docente planteará un primer cuestionario inicial a través de la herramienta digital “<i>Kahoot</i>”, con el que se evaluará el nivel inicial o punto de partida del alumnado con respecto al ámbito cognitivo (saber, saber hacer y saber ser). Se resolverán las dudas que pueda tener el alumnado mediante un proceso de preguntas y respuestas.</p> <p>Seguidamente, se llevará a cabo una evaluación inicial del ámbito motor del alumnado mediante una hoja de observación con la que el alumnado se coevaluará mientras practican un partido modificado de balonmano. De esta forma, el alumnado podrá ver de dónde parte motrizmente con respecto a este contenido, para posteriormente volver a aplicarse esta hoja de observación en la novena sesión y analizar su posible evolución.</p>	<p>Comprender el sistema de evaluación formativa que va a ser utilizado durante la unidad didáctica de balonmano</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo. - Reglas básicas del balonmano: espacio, funciones del portero, funciones de los jugadores, área de portería, tiempo de juego, el juego del balón, juego pasivo, el saque de banda, el saque de portería las faltas y conductas antideportivas, el golpe franco, el lanzamiento de 7 metros y el gol.
<p>En la parte final de la sesión, el docente plantea mediante la aplicación <i>Clickedu</i> uno de los principales instrumentos que van a favorecer la autorregulación del alumnado durante todo el proceso: la rúbrica con la que se tendrán que autoevaluar a medida que avanza la Unidad Didáctica y con la que los evaluaremos.</p> <p>Esta rúbrica será rellenada ese mismo día por el alumnado, haciendo conscientes a estos sobre su nivel inicial, lo que van a tener que aprender durante la unidad didáctica, estableciéndose metas que tendrán que ir satisfaciendo a medida que avanza el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Conocer su punto de partida y nivel inicial teniendo en cuenta sus conocimientos, actitudes, intereses y motivaciones hacia el balonmano</p> <p>Conocer los fundamentos básicos del balonmano que se van a desarrollar durante la Unidad Didáctica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua.

<p>➤ Instrumentos de evaluación (criterios de evaluación y estándares relacionados)</p>		
<p>La rúbrica de autoevaluación está generada a partir de los estándares de aprendizaje seleccionados para esta Unidad Didáctica. Se establecen diferentes niveles de logro para cada uno de estos estándares y el alumnado debe situarse inicialmente en cada uno de ellos en el lugar que considere oportuno. De esta forma, la evaluación diagnóstica a través de este instrumento va a utilizar los criterios y estándares: 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1). Además, a través del <i>Kahoot</i> y de la asamblea grupal, el docente recoge información inicial con una finalidad diagnóstica del ámbito cognitivo y afectivo del alumnado, relacionándose con los estándares de aprendizaje 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1). Finalmente, la hoja de observación (coevaluación) se relaciona con los estándares de aprendizaje 3 (3.1,3.3) 7 (7.1,7.2,7.3) y permite evaluar el nivel inicial del ámbito motor y afectivo del alumnado con relación al balonmano.</p>		
<p>➤ Justificación de las tareas, en función de su valor para el logro de los elementos curriculares.</p> <p>➤ Justificación de la secuencia.</p>		
<p>Es una sesión básica dentro la Unidad Didáctica que va a permitir al alumnado expresar en un primer momento sus necesidades, motivaciones o experiencias con respecto al balonmano, sintiéndose un eje principal y activo desde el inicio del proceso.</p> <p>Posteriormente, recibirá información teórica por parte del docente sobre los contenidos básicos que ha de conocer para poder llevar a cabo las sesiones de forma cívica, responsable y segura, además de comprender el sistema de evaluación formativa que se va a llevar a cabo.</p> <p>El <i>kahoot</i> planteado le va a permitir al docente obtener información inicial sobre el ámbito cognitivo del alumnado, conociendo el punto de partida y los conocimientos que tiene el alumnado sobre el balonmano. Además, el docente obtendrá indirectamente a través de los resultados obtenidos información sobre la calidad/adecuación de sus explicaciones previas, comprobando si han sido comprendidas o no por el alumnado.</p> <p>Por otro lado, a través de la hoja de observación aplicada por el alumnado con sus iguales, se obtendrá información del nivel inicial del alumnado con respecto a su ámbito motor en relación con el balonmano, haciendo consciente al alumnado de su punto de partida en este sentido.</p> <p>Finalmente, la rúbrica de autoevaluación que se le entrega al alumnado en la última parte de la sesión va a permitir a este conocer desde un primer momento lo que tiene que aprender durante la Unidad Didáctica. Además, este va a ser consciente de dónde parte con relación a cada uno de los aprendizajes que aparecen en la rúbrica, estableciéndose metas de aprendizaje desde el inicio del proceso.</p>		

Información de ubicación	
UD: Balonmano. 1ºESO.	Sesión nº 2: “¿A ver quién pasa!
<p>Tipo de sesión y finalidad general de la misma: La segunda sesión de esta Unidad Didáctica va a tener la finalidad principal de que el alumnado se inicie con el pase en balonmano, así como con el principio táctico colectivo de ataque de conservación de balón, utilizándose para ello situaciones de juego modificado en las que el alumnado deberá tomar la decisión más adecuada teniendo en cuenta a sus compañeros y oponentes. Además, el asumir responsabilidades dentro del grupo y actitudes de respeto tanto al equipo de trabajo como al resto de miembros de la clase será otra finalidad de esta sesión.</p>	
Elementos curriculares de la UD a los que contribuye	
<p><u>Objetivos didácticos:</u></p> <p>Esta sesión va a contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos didácticos:</p> <p>1- Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.</p> <p>2- Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.</p> <p>4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación y la convivencia a través de la práctica del balonmano.</p>	<p><u>Contenidos didácticos:</u></p> <p>Con respecto a los contenidos que se desarrollan en esta Unidad Didáctica, según el Decreto 48/2015, dentro de las actividades de colaboración oposición (balonmano) que se trabaja en el primer curso de la E.S.O, son los siguientes (p.218):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias. - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas. - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo. - Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua.
Recursos necesarios	
Balones de balonmano, chinos.	
Orientaciones de tipo metodológico	
Toda la Unidad Didáctica va a estar basada en el modelo pedagógico conocido como modelo comprensivo o TGFU, los estilos de enseñanza descubrimiento guiado y la resolución de problemas y la técnica de enseñanza de indagación. El docente desde un primer momento hará uso de las asambleas	

grupales (al inicio, en mitad y al final de la sesión) con tal de conocer la evolución del alumnado, resolver posibles dudas o atender a las dificultades. El alumnado será el agente que dé solución a los problemas que el juego plantea, siendo el docente un guía en este proceso.

Estructura (partes o fases) y tareas de la sesión

Descripción	Objetivos	Contenidos
<p>En la presentación de la sesión, el docente realizará una breve asamblea grupal para aportar la información inicial al alumnado. En esta, se pregunta al alumnado sobre los contenidos y aprendizajes adquiridos durante la primera sesión para poder transferirlos y aplicarlos durante esta y favorecer a su desarrollo durante la Unidad Didáctica. Además, se concreta la finalidad de la sesión y las diferentes actividades de enseñanza que en ella se articulan.</p>	<p>Recordar y transferir los contenidos trabajados durante la primera sesión</p>	<p>El pase (clásico, altura intermedia entre hombro y cadera, altura baja por debajo de la cadera, en pronación, por detrás, por encima del hombro del brazo ejecutor y dejada</p>
<p>En la parte principal de la sesión, se llevan a cabo varias actividades de enseñanza-aprendizaje (incluyéndose entre estas el calentamiento) que serán descritas a continuación.</p>	<p>Iniciarse con el bote en balonmano en situaciones de juego modificado.</p>	<p>La recepción</p> <p>El desmarque</p>
<p>En la parte final de la sesión, se realizan estiramientos dirigidos por el docente y paralelamente se lleva a cabo una asamblea final grupal en la que se pregunta al alumnado sobre el desarrollo de la sesión, la consecución de la finalidad de esta presentada al inicio de la clase, las posibles dificultades encontradas y aspectos a mejorar por parte del docente. El alumnado finalmente recoge el material y se dirige a su pabellón correspondiente para comenzar con la siguiente clase.</p>	<p>Ser capaz de reconocer las dificultades encontradas durante la sesión, así como los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de esta.</p>	<p>El principio táctico colectivo de ataque (conservación de balón)</p>

Actividades de enseñanza-aprendizaje planteadas en la sesión

<p>Calentamiento: ¡Pasa y Pilla!</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: La clase se distribuye libremente por la mitad del terreno de juego del balonmano. El docente solicitará la participación de un voluntario/a que será la persona a la que el resto de la clase tiene que pillar. Para ello, haciendo uso del elemento técnico del pase, deberán mover el móvil para intentar aproximarse a la persona que huye e intentar tocarle con el balón alguna parte de su cuerpo. La persona que consiga pillarlo será la persona que ahora deberá huir.</p>
--	---

	<p>Variante: se añade 1 balón más.</p> <p>Contenidos: El pase.</p> <p>Metodología: asignación de tareas</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Juego de los 10 pases.</p> <p>Duración: diez minutos</p>	<p>Descripción: El alumnado se distribuirá formando 4 equipos de 5 personas cada uno. Se establecerán dos zonas de juego delimitadas con chinos donde deberán encontrarse en su interior todos los miembros de ambos equipos enfrentados. El equipo con posesión de balón intentará dar 10 pases seguidos sin que el balón sea interceptado por el equipo contrario. En ese caso, sumarán un punto y sacará el equipo contrario. Los pases deberán contarse en voz alta por el alumnado.</p> <p>Variante: No se puede botar el balón</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, principio táctico colectivo conservación de balón</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Reflexión</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará con el alumnado sobre la complejidad de este principio táctico (algunas preguntas)</p> <p>¿Qué puede influir en el pase? ¿Cuándo es mejor pasar el balón? ¿Qué tipos de pases podéis realizar?</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, principio táctico colectivo conservación de balón</p> <p>Metodología: Modelo comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Juego de los 10 pases</p> <p>Duración: 10 minutos.</p>	<p>Descripción: se vuelve de nuevo al juego inicial con tal de que el alumnado comprenda la necesidad de aprender los diferentes tipos de pase en balonmano.</p>

	<p>Variante: No se puede botar el balón</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, principio táctico colectivo conservación de balón</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Aprendemos la técnica</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: El profesor explica la técnica basándose en un alumno modelo y a base de preguntas y respuestas de los diferentes tipos de pase en balonmano</p> <p>Pase sobre hombro (con pierna contraria adelantada) similar al rectificado (este último más alto) lateral o entre medias del hombro y la cintura) pase en pronación (dando la vuelta a la palma de la mano) Por debajo de la cadera (realizar pases por el costado de la defensa). Por detrás de la espalda (engañar a la defensa). Picado (con bote) y el pase en suspensión (3 pasos previos)</p> <p>Posteriormente, el alumnado en grupos de 3 deberá desplazarse libremente por el espacio realizando pases sin repetir el pase ejecutado por el compañero que nos lo ha enviado.</p> <p>Se vuelve finalmente al juego de los 10 pases planteado inicialmente. (10 minutos).</p> <p>Variante: No se puede botar el balón</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, principio táctico colectivo conservación de balón</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Observaciones de las tareas:</p>	<p>Se observará cómo el alumnado está respondiendo al desarrollo de la actividad, otorgando <i>feedback</i> interrogativo durante la misma y correcciones en caso de ser necesario. Se observará dentro del ámbito afectivo el grado de implicación del</p>

	alumnado durante la actividad, el respeto a los compañeros y al material.
<p>➤ Instrumentos de evaluación (criterios de evaluación y estándares relacionados)</p>	
<p>En esta sesión, los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal, el diario reflexivo del docente y el portafolio del alumnado. Con estos, el docente valora el ámbito motor (diario reflexivo), cognitivo y afectivo del alumnado (portafolio y asambleas).</p> <p>En este sentido, con el diario reflexivo del docente se puede obtener información de los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje: 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1)</p> <p>Por otro lado, con las asambleas grupales y el portafolio del alumnado de los siguientes: 3 (3.2 3.4) 7 (7.2, 7.3) y 10 (10.1).</p>	
<p>➤ Justificación de las tareas, en función de su valor para el logro de los elementos curriculares.</p> <p>➤ Justificación de la secuencia.</p>	
<p>Las tareas propuestas en esta sesión intentan favorecer la consecución de los objetivos didácticos mencionados. En este sentido, siguiendo con el modelo pedagógico TGFU, desde el calentamiento se comienza a trabajar uno de los fundamentos técnicos que serán utilizados durante toda la sesión por el alumnado (el pase). De esta forma, a través del juego de los 10 pases, el alumnado es consciente de la necesidad que tiene de aprender este elemento técnico para conseguir de mejor forma el objetivo que el juego plantea. No obstante, esto se consigue a través de los procesos de reflexión planteados.</p> <p>Así, una vez que el alumnado se da cuenta de la necesidad que tiene por aprender el pase en balonmano, se explica la técnica correcta y se regresa posteriormente al juego modificado inicial (juego de los 10 pases), para que el alumnado aplique lo que ha aprendido: el principio táctico colectivo de conservar el móvil a través del elemento técnico el pase y otras acciones como desmarques o la ocupación de espacios libres</p>	

Información de ubicación	
UD: Balonmano. 1ºESO.	Sesión nº 3: Si en balonmano te quieres mover, el bote y el ciclo de pasos has de aprender
<p>Tipo de sesión y finalidad general de la misma: La tercera sesión de esta Unidad Didáctica va a tener la finalidad principal de que el alumnado se inicie con el bote y el ciclo de los 3 pasos en balonmano, así como con el principio táctico colectivo de ataque de progresar hacia la meta, utilizándose para ello situaciones de juego modificado en las que el alumnado deberá tomar la decisión más adecuada teniendo en cuenta a sus compañeros y oponentes. Además, el asumir responsabilidades dentro del grupo y actitudes de respeto tanto al equipo de trabajo como al resto de miembros de la clase será otra finalidad de esta sesión.</p>	
Elementos curriculares de la UD a los que contribuye	
<p><u>Objetivos didácticos:</u></p> <p>Esta sesión va a contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos didácticos:</p> <p>1- Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.</p> <p>2- Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.</p> <p>3- Conocer y aplicar las reglas básicas del balonmano en situaciones reales de juego, teniendo en cuenta el papel y las conductas de los jugadores del equipo contrario y del propio equipo.</p> <p>4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación y la convivencia a través de la práctica del balonmano.</p>	<p><u>Contenidos didácticos:</u></p> <p>Con respecto a los contenidos que se desarrollan en esta Unidad Didáctica, según el Decreto 48/2015, dentro de las actividades de colaboración oposición (balonmano) que se trabaja en el primer curso de la E.S.O, son los siguientes (p.218):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias. - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas. - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo. - Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua.
Recursos necesarios	
Balones de balonmano, chinos.	

Orientaciones de tipo metodológico

A pesar de estar toda la Unidad Didáctica basada en el modelo pedagógico conocido como modelo comprensivo o TGFU, los estilos de enseñanza descubrimiento guiado y la resolución de problemas y la técnica de enseñanza de indagación. El docente desde un primer momento hará uso de las asambleas grupales (al inicio, en mitad y al final de la sesión) con tal de conocer la evolución del alumnado, resolver posibles dudas o atender a las dificultades. El alumnado será el agente que dé solución a los problemas que el juego plantea, siendo el docente un guía en este proceso.

Estructura (partes o fases) y tareas de la sesión

Descripción	Objetivos	Contenidos
En la presentación de la sesión, el docente realizará una breve asamblea grupal para aportar la información inicial al alumnado. En esta, se pregunta al alumnado sobre los contenidos y aprendizajes adquiridos durante la segunda sesión para poder transferirlos y aplicarlos durante esta y favorecer a su desarrollo durante la Unidad Didáctica. Además, se concreta la finalidad de la sesión y las diferentes actividades de enseñanza que en ella se articulan.	Recordar y transferir los contenidos trabajados durante la primera sesión	El pase (clásico, altura intermedia entre hombro y cadera, altura baja por debajo de la cadera, en pronación, por detrás, por encima del hombro del brazo ejecutor y dejada
En la parte principal de la sesión, se llevan a cabo varias actividades de enseñanza-aprendizaje (incluyéndose entre estas el calentamiento) que serán descritas a continuación.	Iniciarse con el bote en balonmano en situaciones de juego modificado.	La recepción El desmarque
En la parte final de la sesión, se realizan estiramientos dirigidos por el docente y paralelamente se lleva a cabo una asamblea final grupal en la que se pregunta al alumnado sobre el desarrollo de la sesión, la consecución de la finalidad de esta presentada al inicio de la clase, las posibles dificultades encontradas y aspectos a mejorar por parte del docente. El alumnado finalmente recoge el material y se dirige a su pabellón correspondiente para comenzar con la siguiente clase.	Ser capaz de reconocer las dificultades encontradas durante la sesión, así como los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de esta.	El principio táctico colectivo de ataque (conservación de balón) El principio táctico colectivo de ataque (progresar hacia la meta) El bote El ciclo de pasos

Actividades de enseñanza-aprendizaje planteadas en la sesión

<p>Calentamiento: ¡Esquivando al Bulldog!</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Descripción: Para este juego, el docente necesitará un voluntario que será el/la (bulldog) encargado de pillar al resto de la clase. El “bulldog” se situará en el centro del campo de balonmano y el resto de los compañeros/as en una de las líneas de fondo (portería). La clase, desplazándose</p>
--	--

	<p>con el balón utilizando el elemento técnico del bote, deberá sobrepasar la línea del centro del campo sin ser pillado por el bulldog. El último que quede sin pillar gana el juego.</p> <p>Variante: se realiza de nuevo el juego con dos bulldogs pero estos tienen que botar y desplazarse lateralmente con el balón para pillar al resto de compañeros.</p> <p>Contenidos: El bote. El ciclo de tres pasos en balonmano.</p> <p>Metodología: asignación de tareas</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: ¡Balón-Rugby!</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: Se trata de un juego modificado adaptado al principio táctico colectivo de ataque que se quiere trabajar durante esta sesión y el elemento técnico del bote y el ciclo de pasos en balonmano. Para ello, la clase se dividirá en 4 equipos de 5 personas cada uno. Los equipos disputarán este juego modificado en el ancho del campo del balonmano. Dos equipos se enfrentarán en una mitad y los otros dos en otra mitad. El alumnado deberá de conseguir la línea de banda del campo contrario, avanzando con el móvil haciendo uso del pase visto en la sesión anterior, pero también del bote y del ciclo de pasos. El alumnado sólo podrá realizar pases a aquellos alumnos que estén situados detrás suya, como en el deporte del Rugby. De esta forma, se favorece que el alumnado tenga que avanzar haciendo uso del bote y del ciclo de pasos, con el apoyo de sus compañeros. Como aspectos básicos reglamentarios de este juego modificado, todos los componentes del equipo deberán tocar el balón antes de poder conseguir punto y no se podrá placar al rival. Si nos tocan, tenemos que quedarnos quietos y pasar el balón hacia atrás.</p> <p>Variante: Si resulta muy complejo para el alumnado, tan sólo tres miembros del equipo deberán tocar el móvil antes de poder conseguir punto.</p>

	<p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el principio táctico colectivo conservación de balón y el principio táctico colectivo progresar hacia la meta</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Reflexión</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará con el alumnado sobre la complejidad de este principio táctico y el elemento técnico del bote y el ciclo de pasos (algunas preguntas)</p> <p>¿Qué puede influir en la progresión hacia el campo contrario? ¿Qué estáis haciendo para lograr el avance? ¿Qué dificultades tenéis a la hora de intentar conseguir punto?</p> <p>Metodología: Modelo comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Balón-rugby</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: se vuelve de nuevo al juego inicial con tal de que el alumnado comprenda la necesidad de utilizar el ciclo de pasos de forma adecuada, así como el principio táctico colectivo de progresar hacia la meta, para conseguir el fin último de este juego modificado, transferible al balonmano: conseguir punto /gol.</p> <p>Variante: se delimita la zona de banda que el alumnado ha de atravesar utilizando el bote para conseguir punto, acercándonos más así al tamaño de la portería de balonmano.</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el principio táctico colectivo conservación de balón y el principio táctico colectivo progresar hacia la meta</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Aprendemos la técnica del bote y el ciclo de pasos.</p>	<p>Descripción: El profesor explica la técnica basándose en un alumno modelo y con un proceso</p>

<p>Duración: 10 minutos</p>	<p>de preguntas y respuestas sobre cómo se ha de desplazarse con el balón en balonmano.</p> <p><i>En balonmano, se debe realizar un bote por cada ciclo de tres pasos cuando se produce un desplazamiento con el balón. El bote debe producirse sin mirarse al balón, pudiéndose realizar con ambas manos, con la mano más alejada del defensor e interponiendo el cuerpo, o variándose la altura en función de la presión de los defensores.</i></p> <p>Una vez realizada la explicación sobre el elemento técnico que se está desarrollando en la sesión</p> <p>El alumnado se desplazará libremente por el espacio realizando llevando a cabo de forma adecuada el bote y el ciclo de pasos, respondiendo motrizmente a las acciones que el docente diga en voz alta: Botando constantemente el balón, sólo botando cada tres pasos, botando cada tres pasos sin mirar el balón, cada tres ciclos de tres pasos realizado intercambiar el balón con el compañero/a más próximo, botando con la mano dominante y la no dominante, botando con la mano dominante y no dominante cada ciclo de tres pasos, realizar cambios de dirección. A su vez, existirán diferentes conos repartidos por el espacio con diferentes colores, por lo que el docente mencionará el color en voz alta y el alumnado deberá ir corriendo a tocar ese color.</p> <p>Variante: No se puede botar el balón</p> <p>Contenidos: El bote y el ciclo de tres pasos.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: ¡Balón-Rugby!</p> <p>Duración: 15 minutos</p>	<p>Descripción: el alumnado vuelve al juego modificado inicial, contextualizando los fundamentos técnico-tácticos trabajados durante la sesión. Se trata de un juego modificado adaptado al principio táctico colectivo de ataque que se quiere trabajar durante esta sesión y el elemento</p>

	<p>técnico del ciclo de los 3 pasos en balonmano. Para ello, la clase se dividirá en 4 equipos de 5 personas cada uno. Los equipos disputarán este juego modificado en el ancho del campo del balonmano. Dos equipos se enfrentarán en una mitad y los otros dos en otra mitad. El alumnado deberá de conseguir la línea de banda del campo contrario, avanzando con el móvil haciendo uso del pase visto en la sesión anterior, pero también del bote y del ciclo de pasos. El alumnado sólo podrá realizar pases a aquellos alumnos que estén situados detrás suya, como en el deporte del Rugby. De esta forma, se favorece que el alumnado tenga que avanzar haciendo uso del bote y del ciclo de pasos, con el apoyo de sus compañeros. Como aspectos básicos reglamentarios de este juego modificado, todos los componentes del equipo deberán tocar el balón antes de poder conseguir punto y no se podrá placar al rival.</p> <p>Variante: En este caso, la disposición del alumnado será en todo el campo de balonmano, uniéndose los dos equipos que se enfrentaron la última vez y para conseguir punto, deberán entrar en la portería de balonmano con el balón controlado.</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el principio táctico colectivo conservación de balón y el principio táctico colectivo progresar hacia la meta</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Observaciones de las tareas:</p>	<p>Se observará cómo el alumnado está respondiendo al desarrollo de la actividad, otorgando <i>feedback</i> interrogativo durante la misma y correcciones en caso de ser necesario. Se observará dentro del ámbito afectivo el grado de implicación del alumnado durante la actividad, el respeto a los compañeros y al material.</p>
<p>➤ Instrumentos de evaluación (criterios de evaluación y estándares relacionados)</p>	
<p>En esta sesión, los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal, el diario reflexivo del docente y el portafolio del alumnado. Con estos, el docente valora el ámbito motor (diario reflexivo), cognitivo y afectivo del alumnado (portafolio y asambleas).</p>	

En este sentido, con el diario reflexivo del docente se puede obtener información de los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje: 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1)

Por otro lado, con las asambleas grupales y el portafolio del alumnado de los siguientes: 3 (3.2 3.4) 7 (7.2, 7.3) y 10 (10.1).

- **Justificación de las tareas, en función de su valor para el logro de los elementos curriculares.**
- **Justificación de la secuencia.**

Las tareas propuestas en esta sesión intentan favorecer la consecución de los objetivos didácticos mencionados. De esta forma, el alumnado desde el calentamiento se inicia con el principio táctico colectivo de progresar hacia la meta contraria, concretamente a través del elemento técnico del bote y el ciclo de pasos en balonmano.

En este sentido, considero que el juego modificado inicial planteado (balón-rugby) consigue a la perfección trabajar el principio táctico colectivo de progresar hacia la meta, generando la necesidad en el alumnado de aprender a realizar el ciclo de pasos para poder conseguir el objetivo del juego.

De esta forma, se sale del juego modificado para explicar la técnica correcta del ciclo de pasos una vez se ha generado esa necesidad en el alumnado,

Información de ubicación	
UD: Balonmano. 1ºESO.	Sesión nº 4: Si ya nos desplazamos y pasamos: ¿Por qué no lanzamos?
<p>Tipo de sesión y finalidad general de la misma: La cuarta sesión de esta Unidad Didáctica va a tener la finalidad principal de que el alumnado se inicie con el lanzamiento en balonmano, así como con el principio táctico colectivo de ataque de conseguir el objetivo (marcar gol), utilizándose para ello situaciones de juego modificado en las que el alumnado deberá tomar la decisión más adecuada teniendo en cuenta a sus compañeros y oponentes. Además, el asumir responsabilidades dentro del grupo y actitudes de respeto tanto al equipo de trabajo como al resto de miembros de la clase será otra finalidad de esta sesión.</p>	
Elementos curriculares de la UD a los que contribuye	
<p><u>Objetivos didácticos:</u></p> <p>Esta sesión va a contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos didácticos:</p> <p>1- Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.</p> <p>2- Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.</p> <p>4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación y la convivencia a través de la práctica del balonmano.</p>	<p><u>Contenidos didácticos:</u></p> <p>Con respecto a los contenidos que se desarrollan en esta Unidad Didáctica, según el Decreto 48/2015, dentro de las actividades de colaboración oposición (balonmano) que se trabaja en el primer curso de la E.S.O, son los siguientes (p.218):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias. - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas. - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo. - Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua.
Recursos necesarios	
Balones de balonmano, chinos.	
Orientaciones de tipo metodológico	
A pesar de estar toda la Unidad Didáctica basada en el modelo pedagógico conocido como modelo comprensivo o TGFU, los estilos de enseñanza descubrimiento guiado y la resolución de problemas y	

la técnica de enseñanza de indagación. El docente desde un primer momento hará uso de las asambleas grupales (al inicio, en mitad y al final de la sesión) con tal de conocer la evolución del alumnado, resolver posibles dudas o atender a las dificultades. El alumnado será el agente que dé solución a los problemas que el juego plantea, siendo el docente un guía en este proceso.

Estructura (partes o fases) y tareas de la sesión

Descripción	Objetivos	Contenidos
En la presentación de la sesión, el docente realizará una breve asamblea grupal para aportar la información inicial al alumnado. En esta, se pregunta al alumnado sobre los contenidos y aprendizajes adquiridos durante la segunda sesión para poder transferirlos y aplicarlos durante esta y favorecer a su desarrollo durante la Unidad Didáctica. Además, se concreta la finalidad de la sesión y las diferentes actividades de enseñanza que en ella se articulan.	Recordar y transferir los contenidos trabajados durante la primera sesión	El pase (clásico, altura intermedia entre hombro y cadera, altura baja por debajo de la cadera, en pronación, por detrás, por encima del hombro del brazo ejecutor y dejada
En la parte principal de la sesión, se llevan a cabo varias actividades de enseñanza-aprendizaje (incluyéndose entre estas el calentamiento) que serán descritas a continuación.	Iniciarse con el lanzamiento y el principio táctico colectivo de ataque conseguir el objetivo (marcar gol) en balonmano en situaciones de juego modificado.	La recepción El desmarque El principio táctico colectivo de ataque (conservación de balón)
En la parte final de la sesión, se realizan estiramientos dirigidos por el docente y paralelamente se lleva a cabo una asamblea final grupal en la que se pregunta al alumnado sobre el desarrollo de la sesión, la consecución de la finalidad de esta presentada al inicio de la clase, las posibles dificultades encontradas y aspectos a mejorar por parte del docente. El alumnado finalmente recoge el material y se dirige a su pabellón correspondiente para comenzar con la siguiente clase.	Ser capaz de reconocer las dificultades encontradas durante la sesión, así como los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de esta.	El principio táctico colectivo de ataque (progresar hacia la meta) El principio táctico colectivo de ataque (conseguir el objetivo) El bote El ciclo de pasos El lanzamiento
Actividades de enseñanza-aprendizaje planteadas en la sesión		
Calentamiento: Balón prisionero Duración: 10 minutos	Descripción: .la clase se divide en dos grandes equipos de 12/13 personas cada uno. A su vez, cada grupo tendrá a dos jugadores en cada una de sus bases y el resto de jugadores se situarán en cada una	

	<p>de las zonas delimitadas para el juego. Los jugadores de las bases intentarán golpear a los jugadores contrarios con el balón o pasarle el móvil a alguno de sus compañeros para que estos lo intenten. Si un jugador es golpeado por el móvil, se irá a la base de su equipo.</p> <p>Variante: se añade un balón para aumentar la complejidad del juego.</p> <p>Contenidos: El pase. El lanzamiento.</p> <p>Metodología: asignación de tareas</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: ¡Lanzamos al objetivo!</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: Se trata de un juego modificado adaptado al principio táctico colectivo de ataque que se quiere trabajar durante esta sesión y el elemento técnico del lanzamiento y la penetración. Para este juego, el alumnado se dividirá en grupos de 5 personas formándose 4 equipos en total. El alumnado deberá realizar 10 pases y todos los componentes del equipo tocar el móvil antes de avanzar hacia los objetos repartidos por el campo e intentar golpearlos (aros, conos y chinos).</p> <p>Variante: sólo se puede lanzar a un mismo objeto. Se puede elegir lanzar al objeto que se quiera.</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el lanzamiento, el principio táctico colectivo conservación de balón, el principio táctico colectivo progresar hacia la meta y el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo: marcar gol.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Reflexión</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará con el alumnado sobre la complejidad de este principio táctico y el elemento técnico del lanzamiento y la penetración</p> <p>¿Qué habéis tenido que hacer para conseguir que el móvil impacte con el objeto? ¿Qué dificultades</p>

	<p>habéis encontrado en la tarea? ¿Cómo creéis que lo podrías hacer mejor?</p> <p>Metodología: Modelo comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Lanzamos al objetivo</p> <p>Duración: 10 minutos.</p>	<p>Descripción: se vuelve de nuevo al juego inicial con tal de que el alumnado comprenda la necesidad de utilizar el ciclo de pasos de forma adecuada, así como el principio táctico colectivo de progresar hacia la meta, para conseguir el fin último de este juego modificado, transferible al balonmano: conseguir punto /gol.</p> <p>Variante: se delimita la zona de banda que el alumnado ha de atravesar utilizando el bote para conseguir punto, acercándonos más así al tamaño de la portería de balonmano.</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el lanzamiento, el principio táctico colectivo conservación de balón, el principio táctico colectivo progresar hacia la meta y el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo: marcar gol.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Aprendemos la técnica del lanzamiento</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: El profesor explica la técnica basándose en un alumno modelo y a base de preguntas y respuestas sobre cómo se ha de desplazarse con el balón en balonmano.</p> <p><i>El lanzamiento en balonmano es igual que los tipos de pases que existen dentro de este deporte, pudiéndose lanzar a portería de la misma forma: (clásico, altura intermedia entre hombro y cadera, altura baja por debajo de la cadera, en pronación, por detrás, por encima del hombro del brazo ejecutor y dejada).</i></p> <p>Una vez realizada la explicación sobre el elemento técnico que se está desarrollando en la sesión</p> <p>El alumnado se dividirá en dos equipos, situados ambos uno enfrente del otro en la línea de 7 metros</p>

	<p>de balonmano. Cada equipo dispondrá de 7 balones de balonmano, que deberán lanzar con la técnica explicada anteriormente con tal de producir un desplazamiento del balón medicinal hacia el campo del rival.</p> <p>Variante: el docente dirá el tipo de lanzamiento a realizar</p> <p>Contenidos: el lanzamiento y el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo: marcar gol.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Lanzamos al objetivo</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: Se trata de un juego modificado adaptado al principio táctico colectivo de ataque que se quiere trabajar durante esta sesión y el elemento técnico del lanzamiento y la penetración. Para este juego, el alumnado se dividirá en grupos de 5 personas formándose 4 equipos en total. El alumnado deberá realizar 10 pases y todos los componentes del equipo tocar el móvil antes de avanzar hacia los objetos repartidos por el campo e intentar golpearlos (aros, conos y chinos).</p> <p>Variante: En este caso, el objeto sobre el que se deberá lanzar será un cono encima del larguero de la portería o un aro atado en una de las escuadras de esta, acercándonos más al balonmano.</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el lanzamiento, el principio táctico colectivo conservación de balón, el principio táctico colectivo progresar hacia la meta y el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo: marcar gol.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Observaciones de las tareas:</p>	<p>Se observará cómo el alumnado está respondiendo al desarrollo de la actividad, otorgando <i>feedback</i> interrogativo durante la misma y correcciones en caso de ser necesario. Se observará dentro del ámbito afectivo el grado de implicación del</p>

	alumnado durante la actividad, el respeto a los compañeros y al material.
<p>➤ Instrumentos de evaluación (criterios de evaluación y estándares relacionados)</p>	
<p>En esta sesión, los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal, el diario reflexivo del docente y el portafolio del alumnado. Con estos, el docente valora el ámbito motor (diario reflexivo), cognitivo y afectivo del alumnado (portafolio y asambleas).</p> <p>En este sentido, con el diario reflexivo del docente se puede obtener información de los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje: 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1)</p> <p>Por otro lado, con las asambleas grupales y el portafolio del alumnado de los siguientes: 3 (3.2 3.4) 7 (7.2, 7.3) y 10 (10.1).</p>	
<p>➤ Justificación de las tareas, en función de su valor para el logro de los elementos curriculares.</p> <p>➤ Justificación de la secuencia.</p>	
<p>Las tareas propuestas en esta sesión intentan favorecer la consecución de los objetivos didácticos mencionados. De esta forma, el alumnado desde el calentamiento se inicia con el lanzamiento hacia un objetivo (el alumnado) que va a ser uno de los fundamentos técnicos a desarrollar en esta sesión. A su vez, con el juego modificado inicial se produce una situación real de balonmano modificada en la que el alumnado ya tiene que desarrollar el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo: marcar gol tras realizar los diez pases.</p> <p>Una vez que el alumnado se da cuenta de la necesidad de aprender el elemento técnico del lanzamiento para conseguir ese principio táctico, se explican los diferentes tipos de lanzamientos en este deporte y se contextualizan en una tarea que permite al alumnado sin lugar a duda experimentar con los diversos lanzamientos.</p> <p>Una vez aprendida la técnica, se vuelve al juego modificado inicial para aplicar lo aprendido y consolidar el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo en balonmano: marcar gol.</p>	

Información de ubicación	
UD: Balonmano. 1ºESO.	Sesión nº 5: ¡Recapitulamos lo que sabemos, jugando como podemos!
<p>Tipo de sesión y finalidad general de la misma: La quinta sesión de esta Unidad Didáctica va a tener la finalidad principal de recapitular los aprendizajes adquiridos hasta este momento durante la Unidad Didáctica, reforzando las posibles dudas o carencias que puedan seguir existiendo con respecto a los principios tácticos colectivos de ataque de conservar el balón, progresar hacia la meta y conseguir el objetivo, así como los elementos técnicos del pase y la recepción, el bote y el desplazamiento con el móvil y el lanzamiento en balonmano. Además, el asumir responsabilidades dentro del grupo y actitudes de respeto tanto al equipo de trabajo como al resto de miembros de la clase será otra finalidad de esta sesión.</p>	
Elementos curriculares de la UD a los que contribuye	
<p><u>Objetivos didácticos:</u></p> <p>Esta sesión va a contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos didácticos:</p> <p>1- Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.</p> <p>2- Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.</p> <p>4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación y la convivencia a través de la práctica del balonmano.</p>	<p><u>Contenidos didácticos:</u></p> <p>Con respecto a los contenidos que se desarrollan en esta Unidad Didáctica, según el Decreto 48/2015, dentro de las actividades de colaboración oposición (balonmano) que se trabaja en el primer curso de la E.S.O, son los siguientes (p.218):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias. - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas. - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo. - Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua.
Recursos necesarios	
Balones de balonmano, chinos.	
Orientaciones de tipo metodológico	

A pesar de estar toda la Unidad Didáctica basada en el modelo pedagógico conocido como modelo comprensivo o TGFU, los estilos de enseñanza descubrimiento guiado y la resolución de problemas y la técnica de enseñanza de indagación. El docente desde un primer momento hará uso de las asambleas grupales (al inicio, en mitad y al final de la sesión) con tal de conocer la evolución del alumnado, resolver posibles dudas o atender a las dificultades. El alumnado será el agente que dé solución a los problemas que el juego plantea, siendo el docente un guía en este proceso.

Estructura (partes o fases) y tareas de la sesión

Descripción	Objetivos	Contenidos
<p>En la presentación de la sesión, el docente realizará una breve asamblea grupal para aportar la información inicial al alumnado. En esta, se pregunta al alumnado sobre los contenidos y aprendizajes adquiridos durante la segunda sesión para poder transferirlos y aplicarlos durante esta y favorecer a su desarrollo durante la Unidad Didáctica. Además, se concreta la finalidad de la sesión y las diferentes actividades de enseñanza que en ella se articulan.</p>	<p>Recordar y transferir los contenidos trabajados durante la primera sesión</p> <p>Recapitular los aprendizajes adquiridos hasta este momento durante la Unidad Didáctica, reforzando las posibles dudas o carencias que puedan seguir existiendo con respecto a los principios tácticos colectivos de ataque de conservar el balón, progresar hacia la meta y conseguir el objetivo, así como los elementos técnicos del pase y la recepción, el bote y el desplazamiento con el móvil y el lanzamiento en balonmano.</p>	<p>El pase (clásico, altura intermedia entre hombro y cadera, altura baja por debajo de la cadera, en pronación, por detrás, por encima del hombro del brazo ejecutor y dejada</p>
<p>En la parte principal de la sesión, se llevan a cabo varias actividades de enseñanza-aprendizaje (incluyéndose entre estas el calentamiento) que serán descritas a continuación.</p>		<p>La recepción</p> <p>El desmarque</p> <p>El bote</p>
<p>En la parte final de la sesión, se realizan estiramientos dirigidos por el docente y paralelamente se lleva a cabo una asamblea final grupal en la que se pregunta al alumnado sobre el desarrollo de la sesión, la consecución de la finalidad de esta presentada al inicio de la clase, las posibles dificultades encontradas y aspectos a mejorar por parte del docente. El alumnado finalmente recoge el material y se dirige a su pabellón correspondiente para comenzar con la siguiente clase.</p>	<p>Ser capaz de reconocer las dificultades encontradas durante la sesión, así como los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de esta.</p>	<p>El desplazamiento con el balón</p> <p>El ciclo de los tres pasos en balonmano</p> <p>El lanzamiento</p> <p>Los principios tácticos colectivos de ataque (conservación de balón, progresar hacia la meta y conseguir el objetivo)</p>
<p>Actividades de enseñanza-aprendizaje planteadas en la sesión</p>		

<p>Calentamiento: Calentamiento específico de balonmano dirigido por el docente</p> <p>Duración: 7 minutos</p>	<p>Descripción: Este calentamiento es propuesto en este momento de la Unidad Didáctica para hacer consciente al alumnado de la importancia de un calentamiento específico a la hora de practicar cualquier modalidad deportiva, siendo necesario su realización de forma autónoma por el alumnado en caso de querer practicar este Deporte de forma autónoma.</p> <p>Este calentamiento se basa en una movilidad articular libre, incidiéndose en las articulaciones y la musculatura principalmente implicada en el balonmano: hombros, brazos, antebrazos, muñecas, rodillas, cadera y tobillos.</p> <p>También se realizan estiramientos dinámicos, cambios de ritmo, movilidad de cadera, aterrizajes a una pierna, sprints, trabajo de fuerza a través del press palof, planchas isométricas y dinámicas con breve desequilibrio por parte del compañero, <i>squat jumps</i> y trabajo con progresión de velocidad.</p> <p>Contenidos: El calentamiento en balonmano</p> <p>Metodología: Mando directo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: ¡Pasando al círculo!</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: La clase se divide en dos grandes grupos (atacantes y defensores) en media pista de balonmano. El objetivo del juego modificado es, a través del elemento técnico el pase y los principios tácticos colectivos de conservación de balón y progresar hacia la meta, penetrar en uno de los círculos que se encuentran en esta zona del campo a través de un salto previo y cayendo de forma controlada.</p> <p>Variante: Se debe entrar en el círculo con un salto previo sin pisar la cuerda que forma el círculo para que se considere punto en ataque.</p> <p>Se introduce otro balón (2 balones).</p>

	<p>No existen atacantes y defensores, los roles proceden a asumirse por un intercambio continuo en función de la posesión de balón.</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el principio táctico colectivo conservación de balón y el principio táctico colectivo de progresar hacia la meta.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Reflexión</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará con el alumnado sobre la complejidad del principio táctico de conservación de balón y progresar hacia la meta, así como la utilidad del elemento técnico del pase, el bote y el ciclo de pasos.</p> <p>¿Qué habéis tenido que hacer para conseguir que el móvil impacte con el objeto? ¿Qué dificultades habéis encontrado en la tarea? ¿Cómo creéis que lo podrías hacer mejor?</p> <p>Metodología: Modelo comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: La torre</p> <p>Duración: 10 minutos.</p>	<p>Descripción: la clase se divide en 4 equipos de 5/6 personas cada uno, repartiéndose a su vez dos equipos en una mitad de la pista de balonmano y los otros dos equipos en la mitad restante. El objetivo de este juego modificado es mediante pases, el bote, desplazamientos y desmarques, avanzar hacia el campo del equipo contrario e intentar que el balón llegue a la torre de forma controlada. La torre será un integrante del equipo, existiendo dos torres en cada uno de los enfrentamientos.</p> <p>Variante: todos los miembros del equipo deben tocar el balón antes de que este sea enviado a la torre.</p> <p>Las torres se convierten en jugadores, por lo que, para conseguir punto, los jugadores deben aproximarse al círculo en el que estaba la torre e intentar que el móvil caiga dentro de esta zona para conseguir punto.</p>

	<p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el principio táctico colectivo conservación de balón y el principio táctico colectivo progresar hacia la meta</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Reflexión</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará de nuevo sobre la complejidad del principio táctico trabajado en la tarea anterior, pero en este caso, haciéndose especial énfasis en el que se ha trabajado principalmente con esta actividad: progresar hacia la meta, y el elemento técnico del bote y el ciclo de pasos.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Gymkhana de lanzamientos</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: Se trata de un juego modificado adaptado al principio táctico colectivo de ataque de conseguir el objetivo, y con el elemento técnico del lanzamiento en balonmano. En este caso, se mantendrán los 4 equipos anteriores, organizándose 4 zonas de lanzamiento (conos en las escuadras de una portería, conos en las zonas de debajo de la portería, aros en una pared de la pista y aros en la otra pared de la pista. Los equipos van rotando según las agujas del reloj por cada una de las postas, a la orden del docente al transcurrir 3 minutos.</p> <p>Variante: En este caso, el objeto sobre el que se deberá lanzar será un cono encima del larguero de la portería o un aro atado en una de las escuadras de esta, acercándonos más al balonmano.</p> <p>Contenidos el lanzamiento y el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Reflexión final</p>	<p>Descripción: se reflexionará con el alumnado sobre la utilidad de los elementos técnicos</p>

	trabajados hasta el momento durante la unidad didáctica (pase, recepción, bote, ciclo de pasos y lanzamientos en balonmano), así como su integración en los tres principios tácticos colectivos de ataque (conservación de balón, progresar hacia la meta y conseguir el objetivo).
Observaciones de las tareas:	Se observará cómo el alumnado está respondiendo al desarrollo de la actividad, otorgando <i>feedback</i> interrogativo durante la misma y correcciones en caso de ser necesario. Se observará dentro del ámbito afectivo el grado de implicación del alumnado durante la actividad, el respeto a los compañeros y al material.
➤ Instrumentos de evaluación (criterios de evaluación y estándares relacionados)	
<p>En esta sesión, los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal, el diario reflexivo del docente y el portafolio del alumnado. Con estos, el docente valora el ámbito motor (diario reflexivo), cognitivo y afectivo del alumnado (portafolio y asambleas).</p> <p>En este sentido, con el diario reflexivo del docente se puede obtener información de los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje: 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1)</p> <p>Por otro lado, con las asambleas grupales y el portafolio del alumnado de los siguientes: 3 (3.2 3.4) 7 (7.2, 7.3) y 10 (10.1).</p> <p>Además, en esta sesión el alumnado vuelve a utilizar su rúbrica de autoevaluación (utilizada por primera vez en la sesión 1), en la que tendrán que volver a situarse en la rúbrica y analizar qué es lo que han aprendido, si realmente han mejorado y que les falta por mejorar (competencia para aprender a aprender), estando relacionado este instrumento con los estándares: 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1).</p>	
<p>➤ Justificación de las tareas, en función de su valor para el logro de los elementos curriculares.</p> <p>➤ Justificación de la secuencia.</p>	
<p>Las tareas propuestas en esta sesión intentan favorecer la consecución de los objetivos didácticos mencionados.</p> <p>De esta forma, se puede observar que es una sesión que trata de recapitular todo lo visto en las sesiones anteriores (elementos técnicos y principios tácticos de ataque) a través de 3 juegos modificados.</p> <p>Con los dos primeros juegos, se pretende que el alumnado consolide el principio táctico de ataque de conservación de balón y de progresar hacia la meta, mientras que con la gymkhana de lanzamientos, se prioriza el principio táctico de ataque de conseguir el objetivo.</p> <p>Finalmente, considero que con los procesos de reflexión planteados después de cada juego se favorece a que el alumnado recapacite e integre lo trabajado tanto en esta sesión como en las anteriores.</p>	

Información de ubicación	
UD: Balonmano. 1ºESO.	Sesión nº 6: ¡Aunque atacar es importante, hay que defender con talento!
<p>Tipo de sesión y finalidad general de la misma: La sexta sesión de esta Unidad Didáctica va a tener la finalidad principal de que el alumnado se inicie con los principios tácticos colectivos de defensa a través de juegos modificados en los que será necesario la comprensión táctica de estos para tomar las decisiones más adecuadas en función de las decisiones de los compañeros y oponentes. Para ello, siguiendo con el mismo modelo pedagógico (Modelo Comprensivo) y con los procesos de reflexión-acción programados para cada una de las sesiones, se pretende que el alumnado comprenda el porqué es necesario impedir el avance hacia la meta del equipo contrario y la necesidad de recuperar el balón, así como los fundamentos técnicos defensivos que permiten su consecución. Además, el asumir responsabilidades dentro del grupo y actitudes de respeto tanto al equipo de trabajo como al resto de miembros de la clase será otra finalidad de esta sesión.</p>	
Elementos curriculares de la UD a los que contribuye	
<p><u>Objetivos didácticos:</u></p> <p>Esta sesión va a contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos didácticos:</p> <p>1- Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.</p> <p>2- Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.</p> <p>4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación y la convivencia a través de la práctica del balonmano.</p>	<p><u>Contenidos didácticos:</u></p> <p>Con respecto a los contenidos que se desarrollan en esta Unidad Didáctica, según el Decreto 48/2015, dentro de las actividades de colaboración oposición (balonmano) que se trabaja en el primer curso de la E.S.O, son los siguientes (p.218):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias. - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas. - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo. - Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua.
Recursos necesarios	
Balones de balonmano, chinos.	
Orientaciones de tipo metodológico	

A pesar de estar toda la Unidad Didáctica basada en el modelo pedagógico conocido como modelo comprensivo o TGFU, los estilos de enseñanza descubrimiento guiado y la resolución de problemas y la técnica de enseñanza de indagación. El docente desde un primer momento hará uso de las asambleas grupales (al inicio, en mitad y al final de la sesión) con tal de conocer la evolución del alumnado, resolver posibles dudas o atender a las dificultades. El alumnado será el agente que dé solución a los problemas que el juego plantea, siendo el docente un guía en este proceso.

Estructura (partes o fases) y tareas de la sesión

Descripción	Objetivos	Contenidos
<p>En la presentación de la sesión, el docente realizará una breve asamblea grupal para aportar la información inicial al alumnado. En esta, se pregunta al alumnado sobre los contenidos y aprendizajes adquiridos durante la segunda sesión para poder transferirlos y aplicarlos durante esta y favorecer a su desarrollo durante la Unidad Didáctica. Además, se concreta la finalidad de la sesión y las diferentes actividades de enseñanza que en ella se articulan.</p>	<p>Recordar y transferir los contenidos trabajados durante la primera sesión</p>	<p>El pase (clásico, altura intermedia entre hombro y cadera, altura baja por debajo de la cadera, en pronación, por detrás, por encima del hombro del brazo ejecutor y dejada</p>
<p>En la parte principal de la sesión, se llevan a cabo varias actividades de enseñanza-aprendizaje (incluyéndose entre estas el calentamiento) que serán descritas a continuación.</p>	<p>Iniciarse con los principios tácticos colectivos de defensa (impedir el avance hacia la meta, recuperar el balón y evitar que consigan el objetivo: marcar gol).</p>	<p>La recepción El desmarque El bote</p>
<p>En la parte final de la sesión, se realizan estiramientos dirigidos por el docente y paralelamente se lleva a cabo una asamblea final grupal en la que se pregunta al alumnado sobre el desarrollo de la sesión, la consecución de la finalidad de esta presentada al inicio de la clase, las posibles dificultades encontradas y aspectos a mejorar por parte del docente. El alumnado finalmente recoge el material y se dirige a su pabellón correspondiente para comenzar con la siguiente clase.</p>	<p>Ser capaz de reconocer las dificultades encontradas durante la sesión, así como los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de esta.</p>	<p>El desplazamiento con el balón El ciclo de los tres pasos en balonmano El lanzamiento Los principios tácticos colectivos de defensa (impedir el avance hacia la meta, recuperar el balón y evitar que consigan el objetivo: marcar gol). Desplazamiento lateral.</p>

		<p>Marcaje.</p> <p>Robo de balón</p>
Actividades de enseñanza-aprendizaje planteadas en la sesión		
<p>Calentamiento: Calentamiento específico de balonmano dirigido por el docente</p> <p>Duración: siete minutos</p>	<p>Descripción: Este calentamiento es propuesto en este momento de la Unidad Didáctica para hacer consciente al alumnado de la importancia de un calentamiento específico a la hora de practicar cualquier modalidad deportiva, siendo necesario su realización de forma autónoma por el alumnado en caso de querer practicar este Deporte de forma autónoma.</p> <p>Al haberse trabajado previamente en la sesión anterior, en este caso, será el alumnado de forma autónoma los que realizarán este calentamiento.</p> <p>Este calentamiento se basa en una movilidad articular libre, incidiéndose en las articulaciones y la musculatura principalmente implicada en el balonmano: hombros, brazos, antebrazos, muñecas, rodillas, cadera y tobillos.</p> <p>También se realizan estiramientos dinámicos, cambios de ritmo, movilidad de cadera, aterrizajes a una pierna, sprints, trabajo de fuerza a través del press palof, planchas isométricas y dinámicas con breve desequilibrio por parte del compañero, <i>squat jumps</i> y trabajo con progresión de velocidad.</p> <p>Contenidos: El calentamiento en balonmano</p> <p>Metodología: Mando directo.</p>	
<p>Actividades de enseñanza principales: ¡Protegemos la base!</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: La clase se divide en grupos de 4 grupos de 6 personas cada uno. A su vez, dentro de cada grupo, se formarán dos equipos de 3 personas respectivamente. Cada grupo de 6 personas (2 equipos), se situará en cada una de “las bases”, (zona circular generada con setas), de tal manera que el equipo con posesión de balón deberá</p>	

	<p>penetrar entre los defensores e intentar entrar en la base, mientras que los defensores deberán evitar que estos entren. Si un atacante con balón es tocado por alguno de los defensores, la penetración no es válida y no se consigue punto. Para poder conseguir punto, es necesario que el jugador con balón entre en la base establecida con el móvil controlado y sin ser tocado por alguno de los tres defensores. Sólo se puede pasar el balón de izquierda a derecha y viceversa, pero no por encima de los defensores.</p> <p>Variante: Se puede realizar cualquier tipo de pase, buscando la espalda de los defensores y al compañero que esté más alejado.</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, las fintas, el bote, el ciclo de pasos, la penetración, el principio táctico colectivo conservación de balón, el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo, posición básica defensiva, desplazamiento lateral defensivo, el principio táctico colectivo de evitar que consigan el objetivo.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Reflexión</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará con el alumnado sobre la complejidad del principio táctico de conservación de balón y el pase, ambos trabajados en la segunda sesión de la Unidad Didáctica, con tal de consolidar los aprendizajes en el alumnado.</p> <p>¿Qué habéis tenido que hacer para evitar que los atacantes entraran en la base? ¿Qué dificultades habéis encontrado en la tarea? ¿Cómo creéis que lo podrías hacer mejor? ¿Qué principios tácticos colectivos de ataque trabajados en sesiones anteriores creéis que habéis desarrollado durante el juego? ¿Y de defensa, cuál creéis que ha sido el principio táctico colectivo fundamental?</p> <p>Para este curso, nos centraremos principalmente en la defensa individual, la posición básica de defensa, el desplazamiento lateral, contacto con el defensor y dificultarle el avance/lanzamiento, anticiparse a los pases de los atacantes y robar el balón, (no quitar el balón de la mano, sólo se puede</p>

	<p>golpear con la palma de la mano abierta y en un recorrido de abajo a arriba para poder robarle el balón al contrario de la mano, no se puede agarrar al defensor o será golpe franco).</p> <p>Metodología: Modelo comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>¡Duelo de atletas!</p> <p>Duración: 10 minutos.</p>	<p>Descripción: Para esta tarea, la clase se dividirá por parejas llevándose a cabo un 1 vs 1 en las zonas del campo delimitadas por setas. El jugador con balón deberá intentar superar al defensor y cruzar la línea que forman las dos setas. El defensor, deberá dificultar el avance de su oponente y/o recuperar el móvil, utilizando para ello los desplazamientos, la posición básica de defensa, el contacto físico permitido siempre por delante al jugador con balón, el robo de balón cuando el jugador que lo tiene lo está botando (sin quitar de las manos y con la palma de la mano abierta).</p> <p>Variante: se añade un defensor y un atacante, produciéndose un 2 vs 2. (10 minutos)</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el principio táctico colectivo conservación de balón y el principio táctico colectivo progresar hacia la meta y el principio táctico colectivo de defensa de recuperar el balón y de impedir el avance hacia la meta de los adversarios.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>Reflexión</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará de nuevo sobre los principios tácticos defensivos trabajados en la tarea anterior (recuperar el balón e impedir el avance de los oponentes), así como de los fundamentos técnicos básicos defensivos desarrollados durante esta.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p>	<p>Descripción: Se trata de un juego modificado que pretende hacer énfasis sobre el principio táctico</p>

<p>¡La bomba a la base enemiga!</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>colectivo de defensa de recuperar el balón y evitar el avance hacia la meta del equipo contrario. Para ello, la clase se dividirá en 4 equipos de 5/6 personas cada uno. Cada equipo se enfrentará contra otro en una mitad del campo del balonmano, realizándose el juego modificado de una banda a otra. Existirá un comodín que ayudará constantemente en las funciones defensivas de ambos equipos, existiendo por tanto una superioridad numérica en la defensa de forma constante, haciéndose más complejo así los principios tácticos colectivos de ataque ya trabajados y favoreciéndose a la iniciación adecuada de los principios tácticos colectivos defensivos. Para conseguir punto, el alumnado deberá dejar de forma controlada la “bomba” en la base del equipo enemigo.</p> <p>Variante: Si resulta muy complejo para el alumnado, se elimina la superioridad numérica defensiva.</p> <p>Lanzar el balón e intentar que bote dentro de la base para conseguir punto en lugar de tener que dejarlo dentro de esta de forma controlada</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, las fintas, el bote, el ciclo de pasos, la penetración, el principio táctico colectivo conservación de balón, el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo, posición básica defensiva, desplazamiento lateral defensivo, el principio táctico colectivo de recuperar el balón, impedir el avance y evitar que consigan el objetivo</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Reflexión final</p>	<p>Descripción: se reflexionará con el alumnado sobre la complejidad de los principios tácticos colectivos y los fundamentos técnicos defensivos trabajados en esta sesión, así como la adecuación de las tareas propuestas por el docente para su desarrollo y las posibles mejoras sobre esta.</p>
<p>Observaciones de las tareas:</p>	<p>Se observará cómo el alumnado está respondiendo al desarrollo de la actividad, otorgando <i>feedback</i> interrogativo durante la misma y correcciones en caso de ser necesario. Se observará dentro del ámbito afectivo el grado de implicación del</p>

	alumnado durante la actividad, el respeto a los compañeros y al material.
<p>➤ Instrumentos de evaluación (criterios de evaluación y estándares relacionados)</p>	
<p>En esta sesión, los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal, el diario reflexivo del docente y el portafolio del alumnado. Con estos, el docente valora el ámbito motor (diario reflexivo), cognitivo y afectivo del alumnado (portafolio y asambleas).</p> <p>En este sentido, con el diario reflexivo del docente se puede obtener información de los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje: 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1)</p> <p>Por otro lado, con las asambleas grupales y el portafolio del alumnado de los siguientes: 3 (3.2 3.4) 7 (7.2, 7.3) y 10 (10.1).</p>	
<p>➤ Justificación de las tareas, en función de su valor para el logro de los elementos curriculares.</p> <p>➤ Justificación de la secuencia.</p>	
<p>Las tareas propuestas en esta sesión intentan favorecer la consecución de los objetivos didácticos mencionados. De esta forma, el alumnado, a través del juego modificado inicial, va a trabajar los principios tácticos colectivos de impedir el avance hacia la meta del equipo contrario y la necesidad de recuperar el balón, así como los fundamentos técnicos defensivos que permiten su consecución.</p> <p>Con los procesos de reflexión y con lo que acontece durante este juego, se le plantea la necesidad al alumnado de aprender los fundamentos técnicos de la defensa individual en balonmano, siendo explicados por parte del docente para que sean aplicadas en una situación de juego modificada (duelo de atletas), por parte del alumnado.</p> <p>Finalmente, el último juego modificado ha sido planteado con una superioridad numérica defensiva, para favorecer al alumnado la comprensión y consolidación de los principios tácticos y técnicos defensivos de este deporte.</p>	

Información de ubicación	
UD: Balonmano. 1ºESO.	Sesión nº 7: ¡Defensa férrea y sin fisuras, en el juego es una baza segura!
<p>Tipo de sesión y finalidad general de la misma: La séptima sesión de esta Unidad Didáctica va a tener la finalidad principal de consolidar los principios tácticos colectivos de defensa a través de juegos modificados en los que será necesario la comprensión táctica de estos para tomar las decisiones más adecuadas en función de las decisiones de los compañeros y oponentes. Para ello, siguiendo con el mismo modelo pedagógico (Modelo Comprensivo) y con los procesos de reflexión-acción programados para cada una de las sesiones, se pretende que el alumnado comprenda el porqué es necesario impedir el avance hacia la meta del equipo contrario, la necesidad de recuperar el balón, evitar que los adversarios consigan el objetivo, así como los fundamentos técnicos defensivos que permiten su consecución. Además, el asumir responsabilidades dentro del grupo y actitudes de respeto tanto al equipo de trabajo como al resto de miembros de la clase será otra finalidad de esta sesión.</p>	
Elementos curriculares de la UD a los que contribuye	
<p><u>Objetivos didácticos:</u></p> <p>Esta sesión va a contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos didácticos:</p> <p>1- Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.</p> <p>2- Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.</p> <p>3- Conocer y aplicar las reglas básicas del balonmano en situaciones reales de juego, teniendo en cuenta el papel y las conductas de los jugadores del equipo contrario y del propio equipo.</p> <p>4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación y la convivencia a través de la práctica del balonmano.</p>	<p><u>Contenidos didácticos:</u></p> <p>Con respecto a los contenidos que se desarrollan en esta Unidad Didáctica, según el Decreto 48/2015, dentro de las actividades de colaboración oposición (balonmano) que se trabaja en el primer curso de la E.S.O, son los siguientes (p.218):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias. - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas. - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo. - Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua.

Recursos necesarios

Balones de balonmano, chinos.

Orientaciones de tipo metodológico

A pesar de estar toda la Unidad Didáctica basada en el modelo pedagógico conocido como modelo comprensivo o TGFU, los estilos de enseñanza descubrimiento guiado y la resolución de problemas y la técnica de enseñanza de indagación. El docente desde un primer momento hará uso de las asambleas grupales (al inicio, en mitad y al final de la sesión) con tal de conocer la evolución del alumnado, resolver posibles dudas o atender a las dificultades. El alumnado será el agente que dé solución a los problemas que el juego plantea, siendo el docente un guía en este proceso.

Estructura (partes o fases) y tareas de la sesión

Descripción	Objetivos	Contenidos
<p>En la presentación de la sesión, el docente realizará una breve asamblea grupal para aportar la información inicial al alumnado. En esta, se pregunta al alumnado sobre los contenidos y aprendizajes adquiridos durante la segunda sesión para poder transferirlos y aplicarlos durante esta y favorecer a su desarrollo durante la Unidad Didáctica. Además, se concreta la finalidad de la sesión y las diferentes actividades de enseñanza que en ella se articulan.</p>	<p>Recordar y transferir los contenidos trabajados durante la primera sesión</p>	<p>El pase (clásico, altura intermedia entre hombro y cadera, altura baja por debajo de la cadera, en pronación, por detrás, por encima del hombro del brazo ejecutor y dejada</p>
<p>En la parte principal de la sesión, se llevan a cabo varias actividades de enseñanza-aprendizaje (incluyéndose entre estas el calentamiento) que serán descritas a continuación.</p>	<p>Consolidar con los principios tácticos colectivos de defensa (impedir el avance hacia la meta, recuperar el balón y evitar que consigan el objetivo: marcar gol).</p>	<p>La recepción El desmarque El bote</p>
<p>En la parte final de la sesión, se realizan estiramientos dirigidos por el docente y paralelamente se lleva a cabo una asamblea final grupal en la que se pregunta al alumnado sobre el desarrollo de la sesión, la consecución de la finalidad de esta presentada al inicio de la clase, las posibles dificultades encontradas y aspectos a mejorar por parte del docente. El alumnado finalmente recoge el material y se dirige a su pabellón correspondiente para comenzar con la siguiente clase.</p>	<p>Ser capaz de reconocer las dificultades encontradas durante la sesión, así como los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de esta.</p>	<p>El desplazamiento con el balón El ciclo de los tres pasos en balonmano El lanzamiento Los principios tácticos colectivos de defensa (impedir el avance hacia la meta, recuperar el balón y evitar que consigan el</p>

		<p>objetivo: marcar gol).</p> <p>Posición básica defensiva.</p> <p>Desplazamiento lateral.</p> <p>Marcaje.</p> <p>Robo de balón.</p>
Actividades de enseñanza-aprendizaje planteadas en la sesión		
<p>Calentamiento: Calentamiento específico de balonmano dirigido por el docente</p> <p>Duración: siete minutos</p>	<p>Descripción: Este calentamiento es propuesto en este momento de la Unidad Didáctica para hacer consciente al alumnado de la importancia de un calentamiento específico a la hora de practicar cualquier modalidad deportiva, siendo necesario su realización de forma autónoma por el alumnado en caso de querer practicar este Deporte de forma autónoma.</p> <p>Al haberse trabajado previamente en la sesión anterior, en este caso, será el alumnado de forma autónoma los que realizarán este calentamiento.</p> <p>Este calentamiento se basa en una movilidad articular libre, incidiéndose en las articulaciones y la musculatura principalmente implicada en el balonmano: hombros, brazos, antebrazos, muñecas, rodillas, cadera y tobillos.</p> <p>También se realizan estiramientos dinámicos, cambios de ritmo, movilidad de cadera, aterrizajes a una pierna, sprints, trabajo de fuerza a través del press palof, planchas isométricas y dinámicas con breve desequilibrio por parte del compañero, <i>squat jumps</i> y trabajo con progresión de velocidad.</p> <p>Contenidos: El calentamiento en balonmano</p> <p>Metodología: Mando directo.</p>	

<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>¡Acabamos con el castillo enemigo!</p> <p>Duración: diez minutos</p>	<p>Descripción: Para este juego modificado la clase se dividirá en equipos de 5 miembros. El campo de balonmano se divide en dos zonas de juego, dónde los cuatro equipos se enfrentarán. Existirán dos zonas delimitadas con conos y chinos (una para cada equipo). Los atacantes, deberán avanzar haciendo uso de los principios tácticos colectivos de ataque aprendidos a lo largo de la Unidad Didáctica mientras que el equipo defensor deberá evitar a toda costa que los atacantes derriben sus conos.</p> <p>Variante: Un comodín defensivo para ambos equipos</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, las fintas, el bote, el ciclo de pasos, la penetración, el principio táctico colectivo conservación de balón, el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo, posición básica defensiva, desplazamiento lateral defensivo, el principio táctico colectivo de evitar que consigan el objetivo.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>Reflexión</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará con el alumnado sobre la complejidad del principio táctico de recuperar el balón y de evitar que consigan el objetivo.</p> <p>¿Qué habéis tenido que hacer para evitar que los atacantes entraran en la base? ¿Qué dificultades habéis encontrado en la tarea? ¿Cómo creéis que lo podrías hacer mejor? ¿Qué principios tácticos colectivos de ataque trabajados en sesiones anteriores creéis que habéis desarrollado durante el juego? ¿Y de defensa, cuál creéis que ha sido el principio táctico colectivo fundamental?</p> <p>Para este curso, nos centraremos principalmente en la defensa individual, la posición básica de defensa, el desplazamiento lateral, contacto con el defensor y dificultarle el avance/lanzamiento, anticiparse a los pases de los atacantes y robar el balón, (no quitar el balón de la mano, sólo se puede golpear con la palma de la mano abierta y en un</p>

	<p>recorrido de abajo a arriba para poder robarle el balón al contrario de la mano, no se puede agarrar al defensor o será golpe franco).</p> <p>Metodología: Modelo comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>3 vs 3</p> <p>Duración: diez minutos.</p>	<p>Descripción: Para esta tarea, la clase se dividirá en grupos de 3 personas y a su vez, estas se repartirán en las dos porterías del campo de balonmano. El equipo con posesión de balón deberá finalizar la jugada con un lanzamiento con salto previo e intentando penetrar en el área defendida por el otro equipo. El equipo que defiende deberá evitar que el equipo con posesión de balón consiga el objetivo (marcar gol), pudiendo recuperar el móvil y finalizar ellos el ataque o incluso dificultar el avance de estos hacia la meta.</p> <p>Variante: superioridad numérica en defensa (10 minutos)</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el principio táctico colectivo conservación de balón y el principio táctico colectivo progresar hacia la meta y el principio táctico colectivo de defensa de recuperar el balón y de impedir el avance hacia la meta de los adversarios.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>Reflexión</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará de nuevo sobre los principios tácticos defensivos trabajados en la tarea anterior (recuperar el balón e impedir el avance de los oponentes), así como de los fundamentos técnicos básicos defensivos desarrollados durante esta.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>4 vs 5 superioridad numérica defensiva</p>	<p>Descripción:</p> <p>Variante:</p>

<p>Duración: diez minutos</p>	<p>Contenidos: El pase, la recepción, las fintas, el bote, el ciclo de pasos, la penetración, el principio táctico colectivo conservación de balón, el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo, posición básica defensiva, desplazamiento lateral defensivo, el principio táctico colectivo de recuperar el balón, impedir el avance y evitar que consigan el objetivo</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>Minibalonmano</p> <p>Duración: diez minutos</p>	<p>Descripción: igual que el juego modificado inicial, pero en lugar de tener que derribar los 3 conos de cada una de las bases, ahora deberán intentar meter gol en una miniportería, trabajándose en este juego todos los principios técnico-tácticos del balonmano, pero adaptándose los elementos estructurales como la portería o el espacio, al llevarse a cabo en la mitad de la pista.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>Reflexión final</p>	<p>Descripción: se reflexionará con el alumnado sobre la complejidad de los principios tácticos colectivos y lo fundamentos técnicos defensivos trabajados en esta sesión, así como la adecuación de las tareas propuestas por el docente para su desarrollo y las posibles mejoras sobre esta.</p>
<p>Observaciones de las tareas:</p>	<p>Se observará cómo el alumnado está respondiendo al desarrollo de la actividad, otorgando <i>feedback</i> interrogativo durante la misma y correcciones en caso de ser necesario. Se observará dentro del ámbito afectivo el grado de implicación del alumnado durante la actividad, el respeto a los compañeros y al material.</p>
<p>➤ Instrumentos de evaluación (criterios de evaluación y estándares relacionados)</p>	
<p>En esta sesión, los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal, el diario reflexivo del docente y el portafolio del alumnado. Con estos, el docente valora el ámbito motor (diario reflexivo), cognitivo y afectivo del alumnado (portafolio y asambleas).</p> <p>En este sentido, con el diario reflexivo del docente se puede obtener información de los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje: 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1)</p> <p>Por otro lado, con las asambleas grupales y el portafolio del alumnado de los siguientes: 3 (3.2 3.4) 7 (7.2, 7.3) y 10 (10.1).</p>	
<p>➤ Justificación de las tareas, en función de su valor para el logro de los elementos curriculares.</p>	

➤ **Justificación de la secuencia.**

Las tareas propuestas en esta sesión intentan favorecer la consecución de los objetivos didácticos mencionados. De esta forma, el alumnado con los juegos modificados y situaciones reales de juego que se plantean en esta sesión se pretende que el alumnado consolide los principios tácticos colectivos así como los fundamentos técnicos y subroles que en ellos se integran.

De esta forma, los juegos modificados planteados van a permitir al alumnado reforzar lo trabajado y consolidar lo visto en la sesión anterior, así como experimentar una situación real de juego muy cercana al deporte que se está impartiendo en esta Unidad Didáctica: el balonmano.

Información de ubicación	
UD: Balonmano. 1ºESO.	Sesión nº 8: ¿Qué sabemos de las funciones de los jugadores en Balonmano?
<p>Tipo de sesión y finalidad general de la misma: La octava sesión de esta Unidad Didáctica va a tener la finalidad principal de familiarizar al alumnado con las funciones básicas de los jugadores en balonmano. De esta forma, el alumnado deberá aplicar todos los fundamentos técnico-tácticos adquiridos a lo largo de la Unidad Didáctica en situaciones contextualizadas de balonmano, siendo consciente de la función que debería desempeñar en función del rol que asuma en el juego. Para ello, siguiendo con el mismo modelo pedagógico (Modelo Comprensivo) y con los procesos de reflexión-acción programados para cada una de las sesiones, se pretende que el alumnado comprenda el porqué es necesario impedir el avance hacia la meta del equipo contrario, la necesidad de recuperar el balón, evitar que los adversarios consigan el objetivo, así como los fundamentos técnicos defensivos que permiten su consecución. Además, el asumir responsabilidades dentro del grupo y actitudes de respeto tanto al equipo de trabajo como al resto de miembros de la clase será otra finalidad de esta sesión.</p>	
Elementos curriculares de la UD a los que contribuye	
<p><u>Objetivos didácticos:</u></p> <p>Esta sesión va a contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos didácticos:</p> <p>1- Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.</p> <p>2- Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.</p> <p>3- Conocer y aplicar las reglas básicas del balonmano en situaciones reales de juego, teniendo en cuenta el papel y las conductas de los jugadores del equipo contrario y del propio equipo.</p> <p>4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación y la convivencia a través de la práctica del balonmano.</p>	<p><u>Contenidos didácticos:</u></p> <p>Con respecto a los contenidos que se desarrollan en esta Unidad Didáctica, según el Decreto 48/2015, dentro de las actividades de colaboración oposición (balonmano) que se trabaja en el primer curso de la E.S.O, son los siguientes (p.218):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias. - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas. - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo. - Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua.

Recursos necesarios		
Balones de balonmano, chinos.		
Orientaciones de tipo metodológico		
A pesar de estar toda la Unidad Didáctica basada en el modelo pedagógico conocido como modelo comprensivo o TGFU, los estilos de enseñanza descubrimiento guiado y la resolución de problemas y la técnica de enseñanza de indagación. El docente desde un primer momento hará uso de las asambleas grupales (al inicio, en mitad y al final de la sesión) con tal de conocer la evolución del alumnado, resolver posibles dudas o atender a las dificultades. El alumnado será el agente que dé solución a los problemas que el juego plantea, siendo el docente un guía en este proceso.		
Estructura (partes o fases) y tareas de la sesión		
Descripción	Objetivos	Contenidos
En la presentación de la sesión, el docente realizará una breve asamblea grupal para aportar la información inicial al alumnado. En esta, se pregunta al alumnado sobre los contenidos y aprendizajes adquiridos durante la segunda sesión para poder transferirlos y aplicarlos durante esta y favorecer a su desarrollo durante la Unidad Didáctica. Además, se concreta la finalidad de la sesión y las diferentes actividades de enseñanza que en ella se articulan.	Recordar y transferir los contenidos trabajados durante las sesiones anteriores	El pase (clásico, altura intermedia entre hombro y cadera, altura baja por debajo de la cadera, en pronación, por detrás, por encima del hombro del brazo ejecutor y dejada
En la parte principal de la sesión, se llevan a cabo varias actividades de enseñanza-aprendizaje (incluyéndose entre estas el calentamiento) que serán descritas a continuación.	Iniciarse con los principios tácticos colectivos de defensa (impedir el avance hacia la meta, recuperar el balón y evitar que consigan el objetivo: marcar gol).	La recepción El desmarque El bote
En la parte final de la sesión, se realizan estiramientos dirigidos por el docente y paralelamente se lleva a cabo una asamblea final grupal en la que se pregunta al alumnado sobre el desarrollo de la sesión, la consecución de la finalidad de esta presentada al inicio de la clase, las posibles dificultades encontradas y aspectos a mejorar por parte del docente. El alumnado finalmente recoge el material y se dirige a su pabellón correspondiente para comenzar con la siguiente clase.	Ser capaz de reconocer las dificultades encontradas durante la sesión, así como los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de esta.	El desplazamiento con el balón El ciclo de los tres pasos en balonmano El lanzamiento Los principios tácticos colectivos de defensa (impedir el avance hacia la meta, recuperar el balón y evitar que consigan el

		<p>objetivo: marcar gol).</p> <p>Posición básica defensiva.</p> <p>Desplazamiento lateral.</p> <p>Marcaje.</p> <p>Robo de balón.</p>
Actividades de enseñanza-aprendizaje planteadas en la sesión		
<p>Calentamiento: Calentamiento específico de balonmano dirigido por el docente</p> <p>Duración: 7 minutos</p>	<p>Descripción: Este calentamiento es propuesto en este momento de la Unidad Didáctica para hacer consciente al alumnado de la importancia de un calentamiento específico a la hora de practicar cualquier modalidad deportiva, siendo necesario su realización de forma autónoma por el alumnado en caso de querer practicar este Deporte de forma autónoma.</p> <p>Al haberse trabajado previamente en la sesión anterior, en este caso, será el alumnado de forma autónoma los que realizarán este calentamiento.</p> <p>Este calentamiento se basa en una movilidad articular libre, incidiéndose en las articulaciones y la musculatura principalmente implicada en el balonmano: hombros, brazos, antebrazos, muñecas, rodillas, cadera y tobillos.</p> <p>También se realizan estiramientos dinámicos, cambios de ritmo, movilidad de cadera, aterrizajes a una pierna, sprints, trabajo de fuerza a través del press palof, planchas isométricas y dinámicas con breve desequilibrio por parte del compañero, <i>squat jumps</i> y trabajo con progresión de velocidad.</p> <p>Contenidos: El calentamiento en balonmano</p> <p>Metodología: Mando directo.</p>	

<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>¡Conseguimos 6 pases y a puerta!</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: Para este juego modificado la clase se dividirá en equipos de 6 personas situándose dos equipos en un área de balonmano y los otros dos en la otra área. El juego consistiría en disputar un 6vs6 en el que todos los componentes han de tocar el móvil al menos una vez para poder finalizar la jugada. El equipo defensor podrá robar el balón e intercambiarse los roles. Una vez todos los miembros del equipo tocan el balón, podrán realizar una penetración de la defensa rival e intentar lanzar a algunos de los objetos que se encuentran en las porterías.</p> <p>Variante: Un comodín defensivo para ambos equipos</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, las fintas, el bote, el ciclo de pasos, la penetración, el principio táctico colectivo conservación de balón, el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo, posición básica defensiva, desplazamiento lateral defensivo, el principio táctico colectivo de evitar que consigan el objetivo.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>Reflexión</p> <p>Duración: 5 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará con el alumnado sobre lo que creen que pueden hacer y que acciones han desempeñado durante la situación real de juego en función de la posición en la que se encontraban.</p> <p>¿Qué habéis tenido que hacer para poder finalizar de forma adecuada? ¿Existen diferencias de actuación en función de la posición de los jugadores? ¿Qué creéis que hacen los jugadores que se encuentran en los laterales? ¿Y los jugadores que se encuentran en posiciones más centrales? ¿Y de defensa, cuál creéis que ha sido el principio táctico colectivo fundamental?</p> <p>Para este curso, nos centraremos principalmente en la defensa individual, la posición básica de defensa, el desplazamiento lateral, contacto con el defensor y dificultarle el avance/lanzamiento, anticiparse a los pases de los atacantes y robar el balón, (no quitar el balón de la mano, sólo se puede</p>

	<p>golpear con la palma de la mano abierta y en un recorrido de abajo a arriba para poder robarle el balón al contrario de la mano, no se puede agarrar al defensor o será golpe franco).</p> <p>Metodología: Modelo comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>Se vuelve a la situación real de juego inicial para aplicar las soluciones a las respuestas que han dado.</p> <p>Duración: 10 minutos.</p>	<p>Descripción: Para este juego modificado la clase se dividirá en equipos de 6 personas situándose dos equipos en un área de balonmano y los otros dos en la otra área. El juego consistiría en disputar un 6vs6 en el que todos los componentes han de tocar el móvil al menos una vez para poder finalizar la jugada. El equipo defensor podrá robar el balón e intercambiarse los roles. Una vez todos los miembros del equipo tocan el balón, podrán realizar una penetración de la defensa rival e intentar lanzar a algunos de los objetos que se encuentran en las porterías.</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, el desmarque, el bote, el ciclo de pasos, el principio táctico colectivo conservación de balón y el principio táctico colectivo progresar hacia la meta y el principio táctico colectivo de defensa de recuperar el balón y de impedir el avance hacia la meta de los adversarios.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Reflexión</p> <p>Duración: 10 minutos</p>	<p>Descripción: Se reflexionará de nuevo sobre las funciones en balonmano y además, se describen por parte del docente las principales funciones de los jugadores en función de la posición que desempeñan en el juego, siendo las siguientes:</p> <p>Portero: jugador que trata de impedir en última instancia que el balón entre en la portería utilizando cualquier parte de su cuerpo.</p> <p>Central: creador del juego de equipo en ataque y más alejado de la portería rival. Atento a todos los movimientos de sus compañeros y compañeras y reparte el juego.</p>

	<p>Laterales: tanto izquierdo como derecho, se suelen situar en la línea de 9 metros, siendo muy activos en todo el juego de pases del equipo y ser muy buenos lanzadores a larga distancia. Suelen ser altos y corpulentos.</p> <p>Extremos: Los extremos izquierdo y derecho suelen ser los pesos ligeros de los equipos en balonmano, tienen gran capacidad de salto y de rectificar su tiro. Son muy participativos y suelen situarse en la línea de 6 m.</p> <p>Pivote: jugador/a más corpulento del equipo y el que se sitúa más cerca del portero contrario, centrado y en la línea de 6 m. se suele aprovechar de su gran volumen para ganarse un hueco entre la defensa contraria.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>¿Quiénes serán los reyes y reinas de la pista?</p> <p>Duración: 15 minutos</p>	<p>Descripción: Se formarán 3 equipos de 7 personas cada uno. Se jugarán mini-partidos de balonmano en el que los jugadores de los equipos deberán asumir los roles y subroles adecuados y explicados anteriormente, en función de la posición que desempeñen en el juego. Sin embargo, al ser 1º de E.S.O, se valora principalmente que el alumnado haya comprendido qué tipo de acciones pueden realizar los jugadores en función de estas posiciones.</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, las fintas, el bote, el ciclo de pasos, la penetración, el principio táctico colectivo conservación de balón, el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo, posición básica defensiva, desplazamiento lateral defensivo, el principio táctico colectivo de recuperar el balón, impedir el avance y evitar que consigan el objetivo</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales: Reflexión final</p>	<p>Descripción: se reflexionará con el alumnado sobre las funciones de los jugadores en función de la posición que desempeñen en el juego y que han sido trabajadas a lo largo de la sesión.</p>

<p>Observaciones de las tareas:</p>	<p>Se observará cómo el alumnado está respondiendo al desarrollo de la actividad, otorgando <i>feedback</i> interrogativo durante la misma y correcciones en caso de ser necesario. Se observará dentro del ámbito afectivo el grado de implicación del alumnado durante la actividad, el respeto a los compañeros y al material.</p>
<p>➤ Instrumentos de evaluación (criterios de evaluación y estándares relacionados)</p>	
<p>En esta sesión, los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal, el diario reflexivo del docente y el portafolio del alumnado. Con estos, el docente valora el ámbito motor (diario reflexivo), cognitivo y afectivo del alumnado (portafolio y asambleas).</p> <p>En este sentido, con el diario reflexivo del docente se puede obtener información de los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje: 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1)</p> <p>Por otro lado, con las asambleas grupales y el portafolio del alumnado de los siguientes: 3 (3.2 3.4) 7 (7.2, 7.3) y 10 (10.1).</p> <p>Además, en esta sesión se vuelve a utilizar el cuestionario <i>Kahoot</i> con el que el docente evaluará el ámbito cognitivo del alumnado con relación al balonmano, siendo estos conscientes a su vez de la evolución que han tenido en sus aprendizajes a lo largo del proceso. Este instrumento está relacionado con los estándares 3 (3.2, 3.4) 7 (7.1, 7.3) y 10 (10.1).</p>	
<p>➤ Justificación de las tareas, en función de su valor para el logro de los elementos curriculares.</p> <p>➤ Justificación de la secuencia.</p>	
<p>Las tareas propuestas en esta sesión intentan favorecer la consecución de los objetivos didácticos mencionados. Para ello, en esta sesión, se intenta que el alumnado, en la medida de lo que cabe debido al curso en el que se encuentran, conozca las funciones principales que tienen los jugadores en balonmano dependiendo de la posición en la que jueguen.</p> <p>Para ello, se aumenta el número de jugadores por equipo con respecto a sesiones anteriores en el juego modificado inicial (6 jugadores), acercándonos más al deporte real del balonmano. De esta forma, se plantea un 6 vs 6 de balonmano en el que se integran todos los principios tácticos colectivos de este deporte y trabajados a lo largo de las sesiones anteriores, pudiendo en este momento hacer referencia a las funciones que desempeñan los jugadores dependiendo de la posición.</p> <p>Tras este juego modificado, se reflexiona con el alumnado sobre cuáles cree que son las principales funciones, produciéndose un proceso de preguntas y respuestas entre docente y discentes con tal de que el alumnado comprenda cuáles son estas funciones realmente.</p> <p>Una vez se han comprendido las funciones, se vuelve a la situación real de juego propuesta al inicio para que el alumnado aplique lo tratado en la reflexión.</p> <p>Finalmente, con la actividad quiénes serán los reyes y reinas de la pista, nos acercamos casi en su totalidad al deporte del balonmano, modificándose el elemento estructural del tiempo para que el</p>	

alumnado pueda disputar varios encuentros entre los equipos, aplicando las funciones de los jugadores que se han trabajado durante la sesión.

Información de ubicación	
UD: Balonmano. 1ºESO.	Sesión nº 9: ¡Hora de brillar, jugar al balonmano y disfrutar!
<p>Tipo de sesión y finalidad general de la misma: La novena sesión de esta Unidad Didáctica va a tener la finalidad principal de consolidar todos los aprendizajes adquiridos durante la Unidad Didáctica en el alumnado, tratando de materializar todos los fundamentos técnicos y tácticos adquiridos por parte de estos en una situación real de juego como es un partido de balonmano. A su vez, el alumnado se coevalúa en esta sesión del mismo modo que lo hicieron durante la primera de esta Unidad Didáctica, pudiendo de esta forma ser conscientes de la evolución que han adquirido desde el punto de vista motor con relación al balonmano durante este proceso de enseñanza aprendizaje. Además, el asumir responsabilidades dentro del grupo y actitudes de respeto tanto al equipo de trabajo como al resto de miembros de la clase será otra finalidad de esta sesión.</p>	
Elementos curriculares de la UD a los que contribuye	
<p><u>Objetivos didácticos:</u></p> <p>Esta sesión va a contribuir al desarrollo de los siguientes objetivos didácticos:</p> <p>1- Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.</p> <p>2- Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.</p> <p>3- Conocer y aplicar las reglas básicas del balonmano en situaciones reales de juego, teniendo en cuenta el papel y las conductas de los jugadores del equipo contrario y del propio equipo.</p> <p>4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación y la convivencia a través de la práctica del balonmano.</p>	<p><u>Contenidos didácticos:</u></p> <p>Con respecto a los contenidos que se desarrollan en esta Unidad Didáctica, según el Decreto 48/2015, dentro de las actividades de colaboración oposición (balonmano) que se trabaja en el primer curso de la E.S.O, son los siguientes (p.218):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias. - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas. - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo. - Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua.

Recursos necesarios		
Balones de balonmano, chinos.		
Orientaciones de tipo metodológico		
A pesar de estar toda la Unidad Didáctica basada en el modelo pedagógico conocido como modelo comprensivo o TGFU, los estilos de enseñanza descubrimiento guiado y la resolución de problemas y la técnica de enseñanza de indagación. El docente desde un primer momento hará uso de las asambleas grupales (al inicio, en mitad y al final de la sesión) con tal de conocer la evolución del alumnado, resolver posibles dudas o atender a las dificultades. El alumnado será el agente que dé solución a los problemas que el juego plantea, siendo el docente un guía en este proceso.		
Estructura (partes o fases) y tareas de la sesión		
Descripción	Objetivos	Contenidos
En la presentación de la sesión, el docente realizará una breve asamblea grupal para aportar la información inicial al alumnado. En esta, se pregunta al alumnado sobre los contenidos y aprendizajes adquiridos durante la segunda sesión para poder transferirlos y aplicarlos durante esta y favorecer a su desarrollo durante la Unidad Didáctica. Además, se concreta la finalidad de la sesión y las diferentes actividades de enseñanza que en ella se articulan.	Recordar y transferir los contenidos trabajados durante las sesiones anteriores	El pase (clásico, altura intermedia entre hombro y cadera, altura baja por debajo de la cadera, en pronación, por detrás, por encima del hombro del brazo ejecutor y dejada
En la parte principal de la sesión, se lleva a cabo el calentamiento específico de balonmano de forma autónoma y se disputan los partidos (incluyéndose entre estas el calentamiento) que serán descritas a continuación.	Aplicar y consolidar todos los aprendizajes trabajados durante este proceso de enseñanza-aprendizaje	La recepción El desmarque El bote
En la parte final de la sesión, se realizan estiramientos dirigidos por el docente y paralelamente se lleva a cabo una asamblea final grupal en la que se pregunta al alumnado sobre el desarrollo de la sesión, la consecución de la finalidad de esta presentada al inicio de la clase, las posibles dificultades encontradas y aspectos a mejorar por parte del docente. El alumnado finalmente recoge el material y se dirige a su pabellón correspondiente para comenzar con la siguiente clase.	Ser capaz de reconocer las dificultades encontradas durante la sesión, así como los aprendizajes adquiridos durante el desarrollo de esta.	El desplazamiento con el balón El ciclo de los tres pasos en balonmano El lanzamiento Los principios tácticos colectivos de defensa (impedir el avance hacia la meta, recuperar el balón y evitar que consigan el

		<p>objetivo: marcar gol).</p> <p>Posición básica defensiva.</p> <p>Desplazamiento lateral.</p> <p>Marcaje.</p> <p>Robo de balón.</p>
Actividades de enseñanza-aprendizaje planteadas en la sesión		
<p>Calentamiento: Calentamiento específico de balonmano dirigido por el docente</p> <p>Duración: siete minutos</p>	<p>Descripción: Este calentamiento es propuesto en este momento de la Unidad Didáctica para hacer consciente al alumnado de la importancia de un calentamiento específico a la hora de practicar cualquier modalidad deportiva, siendo necesario su realización de forma autónoma por el alumnado en caso de querer practicar este Deporte de forma autónoma.</p> <p>Al haberse trabajado previamente en la sesión anterior, en este caso, será el alumnado de forma autónoma los que realizarán este calentamiento.</p> <p>Este calentamiento se basa en una movilidad articular libre, incidiéndose en las articulaciones y la musculatura principalmente implicada en el balonmano: hombros, brazos, antebrazos, muñecas, rodillas, cadera y tobillos.</p> <p>También se realizan estiramientos dinámicos, cambios de ritmo, movilidad de cadera, aterrizajes a una pierna, sprints, trabajo de fuerza a través del press palof, planchas isométricas y dinámicas con breve desequilibrio por parte del compañero, <i>squat jumps</i> y trabajo con progresión de velocidad.</p> <p>Contenidos: El calentamiento en balonmano</p> <p>Metodología: Mando directo.</p>	

<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>¡Somos un partidazo!</p> <p>Duración: diez minutos</p>	<p>Descripción: Para esta actividad de enseñanza aprendizaje, la clase se divide en 4 equipos de 6 personas. Los equipos serán formados de manera equilibrada por el docente y comienzan jugando el equipo a contra el equipo b. El equipo c y el equipo d son los equipos evaluadores en este comienzo de la actividad. Tras 15 minutos de partido. El equipo c y el equipo d se enfrentan y el equipo a y b serán los evaluadores. Cada alumno/a será evaluado por otro compañero que se encuentre fuera del terreno, siendo evaluado este por el mismo sujeto cuando le toca jugar su partido.</p> <p>Contenidos: El pase, la recepción, las fintas, el bote, el ciclo de pasos, la penetración, el principio táctico colectivo conservación de balón, el principio táctico colectivo de conseguir el objetivo, posición básica defensiva, desplazamiento lateral defensivo, el principio táctico colectivo de evitar que consigan el objetivo.</p> <p>Metodología: Modelo Comprensivo.</p>
<p>Actividades de enseñanza principales:</p> <p>Reflexión final</p>	<p>Descripción: se reflexionará con el alumnado sobre la mejoría que han podido obtener con respecto al primer día y en qué creen que han podido mejorar o aprender en mayor medida.</p>
<p>Observaciones de las tareas:</p>	<p>Se observará cómo el alumnado está respondiendo al desarrollo de la actividad, otorgando <i>feedback</i> interrogativo durante la misma y correcciones en caso de ser necesario. Se observará dentro del ámbito afectivo el grado de implicación del alumnado durante la actividad, el respeto a los compañeros y al material.</p>
<p>➤ Instrumentos de evaluación (criterios de evaluación y estándares relacionados)</p>	
<p>En esta sesión, los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados son: la asamblea grupal, el diario reflexivo del docente y el portafolio del alumnado. Con estos, el docente valora el ámbito motor (diario reflexivo), cognitivo y afectivo del alumnado (portafolio y asambleas).</p> <p>En este sentido, con el diario reflexivo del docente se puede obtener información de los siguientes criterios de evaluación y estándares de aprendizaje: 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4) 7 (7.1, 7.2, 7.3) y 10 (10.1)</p> <p>Por otro lado, con las asambleas grupales y el portafolio del alumnado de los siguientes: 3 (3.2 3.4) 7 (7.2, 7.3) y 10 (10.1).</p>	

Finalmente, la hoja de observación (coevaluación) se relaciona con los estándares de aprendizaje 3 (3.1,3.3) 7 (7.1,7.2,7.3) y permite evaluar la evolución que ha experimentado el alumnado con relación a su ámbito motor y afectivo en esta Unidad Didáctica de balonmano.

- **Justificación de las tareas, en función de su valor para el logro de los elementos curriculares.**
- **Justificación de la secuencia.**

Las tareas propuestas en esta sesión intentan favorecer la consecución de los objetivos didácticos mencionados. De esta forma, considero que es una sesión en la que el alumnado puede demostrar todo lo que ha aprendido en todos los ámbitos (cognitivo, motor y afectivo), siendo además coevaluados por sus compañeros y compañeras. De esta forma, el alumnado podrá comparar la coevaluación que se realizó en la primera sesión en forma de evaluación inicial con la que se ha realizado en esta penúltima sesión, pudiendo ser consciente de los avances y la evolución obtenida a lo largo del proceso.

Información de ubicación	
UD: Balonmano 1º E.S. O	Sesión nº 10: Balonmano trabajado, Balonmano acabamos.
<p>Tipo de sesión y finalidad general de la misma: Última sesión de esta Unidad Didáctica compuesta por diez sesiones. Es una sesión de evaluación final que tiene una finalidad formativa y sumativa tanto desde el punto de vista de la enseñanza docente como de los aprendizajes del alumnado y del proceso en su conjunto.</p> <p>La finalidad de la sesión va a consistir en que el alumnado explique y razone ante sus compañeros y compañeras su evolución durante el proceso y los aprendizajes adquiridos, apoyándose para ello en su rúbrica de autoevaluación que ha tenido que rellenar después de la décima sesión. De esta forma, el alumnado tendrá que argumentar el porqué de su autoevaluación. Paralelamente, el alumnado tendrá una entrevista individual con el docente en la que tendrá que argumentar a este su evolución y autoevaluación a través de un guion de preguntas que el docente ha establecido previamente.</p> <p>En este sentido, es una sesión que va a mejorar el aprendizaje del alumnado (desde el punto de vista de la recapitulación, integración y posibilidad de progresar en sus aprendizajes) pero también va a llevar a cabo una evaluación sumativa de estos y del desarrollo de competencias, dándose por concluido el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Por otro lado, el docente en esta sesión va a valorar como sus decisiones, concepciones y acciones que ha llevado a cabo han influido en los aprendizajes y evolución del alumnado, tomando las decisiones correspondientes para intentar mejorar en futuras intervenciones.</p> <p>Finalmente, en esta sesión se rellenará el cuestionario sobre la percepción del alumnado con relación a su nivel de competencia para aprender a aprender que será utilizado en mi TFM</p>	
Elementos curriculares de la UD a los que contribuye	
<p><u>Objetivos didácticos:</u></p> <p>Al ser la última sesión de la Unidad Didáctica en la que se realiza una evaluación final formativa y sumativa, todos los objetivos didácticos se van a ver involucrados dentro de esta, siendo estos:</p> <p>1- Resolver situaciones motrices relacionadas con el balonmano, aplicando los fundamentos técnicos y tácticos, autoevaluándose y mejorando su nivel de ejecución con respecto a su nivel de partida.</p> <p>2- Discriminar los estímulos que hay que tener en cuenta en función de la fase de juego del balonmano para tomar las decisiones</p>	<p><u>Contenidos didácticos:</u></p> <p>Con respecto a los contenidos que se desarrollan en esta Unidad Didáctica, según el Decreto 48/2015, dentro de las actividades de colaboración oposición (balonmano) que se trabaja en el primer curso de la E.S.O, son los siguientes (p.218):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades específicas en balonmano. Modelos técnicos y adaptación a las características propias. - Aspectos funcionales y principios estratégicos; papel y conductas de los jugadores en las fases del juego. Capacidades implicadas. - Estímulos relevantes que en balonmano condicionan la conducta motriz. Situación de los jugadores, del balón y de la portería, ocupación de los espacios, etc. - La colaboración y la toma de decisiones en equipo.

<p>adecuadas y obtener una ventaja o cumplir el objetivo.</p> <p>3- Conocer y aplicar las reglas básicas del balonmano en situaciones reales de juego, teniendo en cuenta el papel y las conductas de los jugadores del equipo contrario y del propio equipo.</p> <p>4. Adquirir valores como la tolerancia, la igualdad entre sexos, la solidaridad, el respeto a las normas y a los compañeros, la cooperación y la convivencia a través de la práctica del balonmano.</p>	<p>- Conductas y actitudes dentro del balonmano: manifestación y regulación progresiva de sentimientos y emociones, valoración del propio cuerpo, actitud proactiva y de colaboración en la resolución de conflictos, el juego limpio, la solidaridad, el respeto al docente, el respeto a los compañeros y compañeras, el respeto a los materiales y espacios y la ayuda mutua.</p>
--	--

Recursos necesarios

Instrumento (rúbrica autoevaluación del alumnado y rúbrica heteroevaluación docente-discente) y guion de preguntas.

Orientaciones de tipo metodológico

La metodología de esta sesión continúa estando basado en el aprendizaje cooperativo al plantearse una dinámica de diálogo por grupos en la que todos y todas tendrán que argumentar la evolución experimentada, produciéndose un aprendizaje conjunto y una toma de conciencia sobre el proceso llevado a cabo.

Estructura (partes o fases) y tareas de la sesión

Descripción	Objs.	Contenidos
<p>La información inicial que se presenta en esta sesión se realizará mediante una breve asamblea inicial en la que el docente explicará la dinámica a seguir durante la sesión. Además, este resuelve las dudas que puedan existir en el alumnado.</p>	<p>Al ser una sesión de evaluación final, los objetivos que se pretenden conseguir están relacionados con la evaluación final formativa y sumativa de los aprendizajes adquiridos por parte del alumnado.</p> <p>Por otro lado, el alumnado ha de ser capaz de explicar razonadamente el porqué de su</p>	<p>Todos los trabajados durante la Unidad Didáctica</p>
<p>En la parte principal de la sesión, el alumnado se divide en sus grupos de trabajo, explicando cada componente de forma individual la autoevaluación obtenida y los aprendizajes adquiridos durante el proceso.</p>		
<p>Paralelamente, el docente llevará a cabo una entrevista individual con cada uno de los componentes de la clase en base a un guion elaborado previamente.</p>		

<p>En la parte final de la sesión, el docente plantea una asamblea grupal en la que agradece al alumnado su implicación durante esta Unidad Didáctica y da por concluido este proceso.</p>	<p>autoevaluación y la evolución que ha obtenido durante el proceso.</p> <p>En este sentido, el alumnado tiene que ser consciente del nivel final de aprendizajes adquiridos con relación al balonmano.</p>	
--	---	--

➤ **Instrumentos de evaluación (criterios de evaluación y estándares relacionados)**

Los procedimientos e instrumentos que se articulan en torno al desarrollo de esta sesión han sido todos los utilizados durante la Unidad Didáctica y que han permitido tanto al docente como al alumnado recoger información sobre el desarrollo de los aprendizajes, sobre el proceso de enseñanza docente y en definitiva, sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto. Por lo tanto, en esta sesión se produce además una evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo con una finalidad formativa y sumativa.

- **Justificación de las tareas, en función de su valor para el logro de los elementos curriculares.**
- **Justificación de la secuencia.**

Considero que es una sesión fundamental dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje ya que permite tanto al docente como al alumnado recoger información sobre cómo se ha ido desarrollando la Unidad Didáctica, los aprendizajes adquiridos por el alumnado y la enseñanza que el docente ha llevado a cabo.

El planteamiento de esta sesión es muy enriquecedor desde el punto de vista de los nuevos aprendizajes que el alumnado puede adquirir (de ahí que no sólo sea formativa) y la información que el docente puede obtener sobre su enseñanza.

Lo más sencillo sería haber finalizado la Unidad Didáctica con la sesión anterior, pero creo que esta sesión es una de las más importantes de todo el proceso al conseguir integrar todos los aprendizajes que se han desarrollado y adquirido durante este.

Finalmente, es una sesión de evaluación final con una finalidad formativa (ya comentada) y sumativa, al permitir al docente reflexionar sobre como sus acciones y decisiones han influido en los aprendizajes del alumnado, tomando decisiones para mejorar en futuras intervenciones y por último, dar por concluido este proceso.