

APRENDIZAJE COOPERATIVO, EXPRESIÓN CORPORAL Y COMPETENCIAS DOCENTES EN ACTIVIDAD FÍSICA

COOPERATIVE LEARNING, BODY EXPRESSION AND TEACHING SKILLS IN PHYSICAL ACTIVITY

Romero-Martín, MR^{1ABCDEF}; Arribas-Garralaga, S^{2AC}

¹Romero-Martín, MR. Doctora en CC de la Actividad Física y el Deporte. Facultad de CC de la Salud y del Deporte, Universidad de Zaragoza, Huesca, España, rromero@unizar.es

²Arribas-Galarraga, S. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Psicología). Facultad de Educación, Filosofía y Antropología (Magisterio), Universidad del País Vasco, Donostia, España, silvia.arribas@ehu.eus

- ^A Diseño de la investigación
- ^B Recolector de datos
- ^C Redactor del trabajo
- ^D Tratamiento estadístico
- ^E Apoyo económico
- ^F Idea original y coordinador de toda la investigación

Código UNESCO: 580207 Formación Profesional

Clasificación Consejo de Europa: 5 Didáctica y Metodología

Recibido el 5 de enero de 2020

Aceptado el 26 de febrero de 2020

Correspondencia: M^a Rosario Romero Martín. rromero@unizar.es

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2020.v9i1.8310>

RESUMEN

Partiendo del concepto de competencias docentes como las que capacitan al estudiante de formación inicial del profesorado para diseñar, impartir y evaluar programas de Actividad Física, sean éstos o no en contextos de educación formal, presentamos una investigación en la que alumnos de primer curso del Grado en CC de la Actividad Física y el Deporte diseñaron sesiones en la asignatura de Expresión Corporal, mediante un modelo pedagógico de Aprendizaje Cooperativo. Cada sesión la impartió un equipo, a todo el grupo-clase, siendo cada miembro responsable de una situación de aprendizaje, o parte de ella, la cual debía concluir en el aprendizaje constatable de acciones motrices expresivas concretas. Se analizó el progreso de la

autopercepción de competencia docente durante la experiencia. Los resultados mostraron cambios significativos positivos en 17 y negativos en 2 de los 40 ítems estudiados.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, competencias docentes, expresión corporal, formación inicial en actividad física, educación superior.

ABSTRACT

Starting from the concept of teaching competencies such as those that enable the student of initial teacher training to design, deliver and evaluate physical activity programs, whether or not in formal education contexts, we present an investigation in which the students of the first year of the Degree In CC of Physical Activity and Sports designed sessions in the subject of Body Expression, through a pedagogical model of Cooperative Learning. Each session was taught by a team, the whole group-class, each member being responsible for a learning situation, or part of it, which should conclude in the constant learning of specific expressive motor actions. The progress of teacher competence self-perception during the experience was analyzed. The results changed positive positive changes in 17 and negative changes in 2 of the 40 items studied.

Key words: cooperative learning, professional skills, body expression, formation of the professorship of physical activity, higher education.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar la evolución de la autopercepción de competencias docentes en estudiantes de formación inicial de Actividad Física que impartieron sesiones simuladas de Expresión Corporal (EC) y que siguieron un programa de intervención docente basado en el Aprendizaje cooperativo.

El objeto de estudio de este trabajo se encuadró en la confluencia de tres tópicos: modelo de Aprendizaje Cooperativo; competencias docentes en la formación inicial de los estudios de; y prácticas de Expresión Corporal promotoras de la motricidad artístico-expresiva.

La formación inicial universitaria está inmersa en un proceso de cambio de modelo donde el protagonismo debe recaer definitivamente en el alumno. El eje vertebrador de los programas son las competencias que debe desarrollar el estudiante para ser un buen profesional, lo cual implica utilizar nuevas metodologías y formas de evaluar más participativas, de manera que las decisiones basculen hacia el alumnado, y el profesorado guíe a los estudiantes de forma interactiva².

Entendemos por competencia la capacidad de las personas para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes para resolver situaciones problemáticas³.

Para Echeverría⁴ las competencias constarían de cuatro aspectos básicos: el saber técnico; el saber metodológico o saber hacer; el saber estar y participar; y el saber personal o saber ser. La clasificación más común de competencias en Educación Superior diferencia entre competencias genéricas o transversales (comunes a todos los estudios) y específicas, disciplinares o profesionales (necesarias para una profesión concreta⁵.

Al centrarse nuestro estudio en la formación inicial del profesorado de Actividad Física, las competencias profesionales son principalmente docentes. Salcines *et al.*⁶ las diferenciaron entre las competencias comunes para cualquier docente, y docentes propias de una disciplina, en nuestro caso la Actividad Física. Está bastante extendido considerar que las competencias profesionales se han de ligar a la acción, a la experiencia y al contexto socio-profesional para que adquieran significado para quien las desarrolla. Todo lo cual, en la práctica, supondría conseguir que el futuro docente fuera competente para individualizar el aprendizaje tras el análisis de las fortalezas y debilidades de cada uno de sus alumnos, diseñando situaciones y contextos de aprendizaje donde sus estudiantes pudieran mejorar y superarse⁷. Por ello se plantea en este trabajo un estudio sobre sesiones simuladas que reproduzcan contextos socio-profesionales lo más cercanos posible a la realidad.

Como decíamos, la implantación del modelo por competencias en la universidad implica la implementación de metodologías activas, y participativas que faciliten la significación de los aprendizajes. Los egresados deben integrar saberes y aplicarlos a las distintas situaciones profesionales, y ese saber aplicativo es difícil de conseguir sin disponer de una amplia batería de recursos tanto de evaluación como metodológicos. Diversos autores proponen la utilización de instrumentos que permitan evaluar las distintas aristas que presentan las competencias y superen el tradicional examen, como por ejemplo estudios de casos, proyectos, simulaciones, portafolios, etc.

Además, en el ámbito de la Actividad Física, han cobrado fuerza en los últimos años las propuestas metodológicas de Metzler⁸, [citado en (9p201)] quien propone ocho modelos de aprendizaje entre ellos el Aprendizaje Cooperativo en el que basamos nuestro estudio. Fernández-Rio⁹ define el Aprendizaje Cooperativo como: un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como co-aprendices.

Para Velázquez *et al.*¹⁰ el elemento clave que define este modelo es que los estudiantes trabajan en pequeños grupos con la corresponsabilidad de su propio aprendizaje, pero también y muy especialmente, para el de todos y cada uno de sus compañeros de grupo.

Los elementos esenciales del Aprendizaje Cooperativo basádonos en Jhonson y Jhonson¹¹ son: (1) Interdependencia positiva: el docente propone una tarea clara y un objetivo de grupo dejando claro que la labor de cada uno de los participantes es indispensable para el éxito global; se trata de conseguir un compromiso para conseguir el éxito propio y de los demás; (2) Responsabilidad individual y grupal: se trata de una corresponsabilidad en el aprendizaje: el grupo se responsabiliza de conseguir el objetivo común y cada miembro es responsable de una parte de la tarea; (3) Interacción cara a cara estimuladora: los alumnos deben estar en contacto directo unos con otros compartiendo recursos y apoyándose, enseñando a los demás lo que se va aprendiendo o descubriendo; (4) Técnicas interpersonales y de equipo (habilidades sociales): los estudiantes deben tomar decisiones, ejercer la dirección, etc., por lo que desarrollarán habilidades sociales para comunicarse y resolver conflictos, aspectos todos ellos que el profesor programará al mismo nivel que los contenidos disciplinares; y (5) Evaluación grupal: el grupo debe tener claro el objetivo común para poder evaluar el progreso en la consecución del mismo, tanto en cuanto a la eficacia de las relaciones, como en las tareas de cada integrante.

Finalmente, los estudios sobre la eficacia de este método muestran rendimientos escolares más elevados e incremento de las relaciones positivas entre los alumnos¹¹, por lo que puede ser un modelo eficaz para los objetivos que nos marcamos.

Por otro lado, el programa de intervención diseñado para este estudio, es de Expresión Corporal. La Expresión Corporal se ha materializado en el contexto español como un contenido de la EF en los distintos niveles educativos. Este contenido estudia la actividad física desde una óptica particular, muy distinta a los deportes tradicionales. En las últimas décadas, se ha ido perfilando como una disciplina diferenciada de otras con las que comparte la motricidad expresiva como vehículo, como las danzas, el teatro gestual o el mimo. Mateu y Coelho¹², denominan Actividades Físicas de Expresión al conjunto de todas esas disciplinas y Romero-Martín¹³ se refiere a ellas como Actividades Corporales de Expresión. Estas disciplinas se caracterizan por sus objetivos de expresión, comunicación y búsqueda de la estética a través del cuerpo, del movimiento y de las emociones, desde un punto de vista no competitivo. Es tradicional que las unidades didácticas de Expresión Corporal, concluyan con montajes expresivos donde el alumno trabaja en grupo de manera más o menos autónoma y que se exponen ante un público variado. Estas exposiciones actúan como situaciones sociales de referencia¹⁴ y favorecen la motivación del alumnado. El trabajo en grupo forma parte de la lógica del contenido Expresión Corporal tanto en contextos educativos como de ocio y recreación, por lo que se presenta como un contenido idóneo para esta experiencia basada en el modelo cooperativo.

A partir de la revisión de los conceptos básicos sobre los que se asienta este trabajo nos planteamos analizar la influencia de un programa de Expresión Corporal mediante el modelo de Aprendizaje Cooperativo en la autopercepción de competencia docente de los estudiantes de formación inicial de Actividad Física.

MATERIAL Y MÉTODOS

Diseño

Se trata de un estudio descriptivo-comparativo que relaciona dos medidas de una misma población, antes y después de la aplicación de un programa de intervención docente.

Se diseña una experiencia basada en el modelo de Aprendizaje Cooperativo. Se llevan a cabo sesiones simuladas¹, donde los estudiantes asumen el rol de docentes aplicando los conocimientos didácticos y disciplinares de Expresión Corporal.

Los estudiantes están organizados en pequeños grupos formales de aprendizaje cooperativo¹¹ o equipos. Cada equipo de 5-6 estudiantes diseña una o varias sesiones que imparte al resto de su grupo de prácticas (alrededor de 30 alumnos).

Cada miembro del equipo es responsable de diseñar, implementar y evaluar una situación de aprendizaje con la que debe conseguir que todos los compañeros aprendan la habilidad o elemento coreográfico que se haya tratado. La preparación se hace teniendo en cuenta los presupuestos del Aprendizaje Cooperativo mencionados anteriormente.

Participantes

Los participantes fueron 75 alumnos (17% mujeres) de primer curso del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD) de la Universidad de Zaragoza, cursando la asignatura de Actividades Corporales de Expresión.

Instrumentos

Se utilizó la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales en Educación Superior⁶ de 45 ítems en tres dimensiones: competencias transversales, docentes y docentes en EF. Los resultados del análisis psicométrico de este instrumento, mostró una adecuada validez de contenido. El análisis descriptivo de los ítems evidenció su relevancia. La validez de constructo, mostró una estructura acorde con la tipología de competencias que se pretendía evaluar. La prueba Alfa de Cronbach para valorar la consistencia interna arrojó un valor de .992, valor considerado muy alto. Con todo se estimó que era una escala adecuada para aplicar en este estudio. Se hicieron dos medidas con estas escalas, una antes y otra después de la experiencia.

Procedimiento

Se diseñó e implementó una experiencia práctica de Expresión Corporal con alumnos de 1º de CCAFD con la que se pretendió: (1) Mejorar la autopercepción

ción de competencia docente en los estudiantes de formación inicial; (2) Aprender los contenidos disciplinares de Expresión Corporal; y (3) Diseñar, implementar y evaluar situaciones de enseñanza-aprendizaje de Expresión Corporal, de manera que el proceso aporte a los estudiantes las mejoras tanto cognitivas, como motrices y relacionales atribuidas al Aprendizaje Cooperativo.

Cada equipo se responsabilizó de impartir una sesión en el horario de prácticas de la asignatura. Otro de los equipos actuó como evaluador y el resto como alumnos. Para su preparación se dispuso de 4-5 seminarios y clases teóricas-participativas de la asignatura. Tras la impartición se generó un proceso de autoevaluación y coevaluación que concluyó con un informe final de cada equipo, que incluyó informes particulares de cada estudiante.

Las fases de la experiencia fueron:

- Información de la experiencia: objetivos; tipos de sesiones: de preparación y de impartición (sesiones simuladas); temporalización, tutorías; instrumentos y rúbricas de evaluación.
- Organización de equipos: docente-evaluador-alumno.
- Exposición participativa sobre Aprendizaje Cooperativo (liderazgo compartido, cada uno aporta, responsabilidad individual y evaluación, todos han de aprender, se organiza la evaluación del funcionamiento del grupo...).
- Cumplimentación inicial de las escalas de autopercepción de competencias docentes.
- Sesiones/seminarios preparatorios. Cada equipo trabajó en conjunto de manera cooperativa para ir perfilando su sesión negociando aspectos de la sesión a impartir. En paralelo, cada estudiante perfiló la situación de aprendizaje que implementará. El docente guió el proceso aportando materiales básicos y orientaciones para las búsquedas (bases de datos y palabras clave). Las sesiones se complementaron con tutorías obligatorias y voluntarias.
- Impartición de la sesión. El equipo correspondiente se hizo cargo de una sesión. Cada uno de sus miembros imparte una situación de aprendizaje. Se grabó la intervención para que cada alumno y el grupo en su conjunto pudieran evaluar la actuación.
- Tras la intervención cada estudiante se autoevaluó y recibió retroalimentación del grupo evaluador, la cual fue grabada. Con todo esto, más el video de su intervención, elaboró un informe individual. Todo el equipo elaboró un informe grupal sobre la actuación y la dinámica del grupo a lo largo del proceso, revisando los principios del Aprendizaje Cooperativo. Se evaluó en tutoría programada con la profesora.
- Cumplimentación final de las escalas de autopercepción de competencias docentes.

Análisis de los datos

Inicialmente se calcularon la media, la diferencia de medias y la desviación típica. Posteriormente se aplicó la prueba de Wilcoxon para analizar si existían diferencias significativas ($p \leq 0.05$) entre las dos medidas de autopercepción de competencias. Cabe precisar que de los 45 ítems, se pudieron analizar 40 debido a fallos del aplicativo del cuestionario, del bloque I se analizaron 10; del II los 17 de la escala validada y del bloque III, 13 de los 14.

RESULTADOS

En las tablas 1, 2 y 3, se muestran los datos de cada uno de los bloques de competencias en los que se dieron diferencias significativas.

Tabla 1: Bloque I: Competencias transversales.

ITEMS	Inicial		Final		Dif	Z	Sig.
	Media	DT	Media	DT			
1.1-Analizar y sintetizar	2,9	0,58	3,1	0,47	-0,2	-2	0,046
1.2-Organizar y planificar	3	0,58	3,2	0,58	-0,2	-1,978	0,048
1.5-Conocer una lengua extranjera	2,5	0,71	3,3	0,57	-0,8	-3,187	0,001
1.9-Desarrollar habilidades intrapersonales (autoestima, motivación y confianza en uno mismo)	3,1	0,63	3,3	0,57	-0,2	-2,129	0,033
1.13-Adaptarse a situaciones nuevas	3	0,57	3,4	0,55	-0,4	-2,236	0,025
1.14-Desarrollar la creatividad	2,9	0,77	3,4	0,6	-0,5	-3,347	0,001

Todas las diferencias significativas en las competencias transversales fueron positivas (Tabla 1), es decir, la media aumentó en la segunda medida. Las dos medias más altas del estudio ($M_{final}=3,4$), se dieron en este bloque y fueron: “adaptarse a situaciones nuevas” y “desarrollar la creatividad” que además fue uno de los que más se incrementó. La mayor diferencia positiva del bloque (Dif=+0,8), y de todo el estudio, se dio en “conocer una lengua extranjera”.

Cabe mencionar el ítem de “trabajo en equipo” por su relación con el estudio. Aunque no dio diferencias significativas, obtuvo las medias más altas de todo el estudio, aunque una diferencia de tan solo, 2 décimas ($M_{inicial}=3,3$; $M_{final}=3,5$).

En primer lugar, cabe destacar que el rango de valores medios es claramente más bajo que el de las competencias transversales, con varios valores finales que no superaron el 3. Observamos también los dos únicos ítems de todo el estudio donde la media de la medida final bajó respecto de la inicial: “diseñar estrategias de atención a la diversidad” e “implicar al alumnado en su aprendizaje”. Este último ítem, además, obtuvo la diferencia de medias mayor de todo

el estudio (Dif=+0,8). Destacar el comportamiento del ítem “animar situaciones de aprendizaje” por obtener una de las mayores mejoras del bloque y una significación de $p \leq 0,000$.

Tabla 2: Bloque II: Competencias docentes.

	Inicial		Final		Dif	Z	Sig.
	Media	DT	Media	DT			
2.4-Animar situaciones de aprendizaje	2,8	0,65	3,3	0,78	-0,5	-3,692	0
2.5-Gestionar la progresión de los aprendizajes	2,6	0,6	2,8	0,84	-0,2	-3,644	0
2.6-Diseñar estrategias de atención a la diversidad	2,6	0,64	2,5	0,84	0,1	-2,801	0,005
2.8-Implicar al alumnado en su aprendizaje	2,8	0,65	2	0,9	0,8	-2,666	0,008
2.12-Implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a	2,6	0,72	3	0,6	-0,4	-3,065	0,002
2.13. Implicar a las familias en la vida del centro	2,3	0,69	2,5	0,87	-0,2	-2,396	0,017
2.15-Atender al propio desarrollo profesional docente (autoev., lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo)	2,7	0,65	3,1	0,54	-0,4	-2,601	0,009
2.16-Desarrollar procesos de innovación educativa en el aula	2,6	0,63	3,1	0,52	-0,5	-3,267	0,001

Tabla 3: Bloque III: Competencias específicas docentes de Educación Física.

	Inicio		Final		Dif.	Z	Sig.
	Media	DT	Media	DT			
3.1-Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en el área de EF	2,8	0,55	3,1	0,62	-0,3	-2,725	0,006
3.2-Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	2,7	0,66	3,3	0,63	-0,6	-3,175	0,001
3.3-Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional	2,7	0,6	3,3	0,56	-0,6	-2,001	0,045
3.6-Conocer los elementos y fundamentos de la EC y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	2,6	0,66	2,7	0,77	-0,1	-4,041	0
3.12-Saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de EF	2,8	0,58	3,3	0,56	-0,5	-2,307	0,021

En el bloque de competencias específicas docentes de EF (Tabla 3), las medias de la primera medida oscilaron entre $M_{\text{initial}}=2,6$ y $M_{\text{final}}=2,8$. En la segunda medición prácticamente todas superaron el valor 3. A excepción del ítem

“conocer los elementos de la EC...” cuyo incremento fue de tan solo una décima ($M_{\text{initial}}=2,6$ vs $M_{\text{final}}=2,7$) aunque su significación resultó la más alta ($p \leq .000$). Por su parte, el ítem “conocer... manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional” y “diseñar/desarrollar/evaluar... con atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo” obtuvieron el mayor incremento del valor de las medias.

Globalmente, cabe mencionar que dos ítems que podrían tener valores semejantes, los referidos a atención de la diversidad o necesidades especiales, se comportan de manera opuesta: en el caso de las competencias docentes, bajan de media y en el de las docentes de EF suben de las que más tras la experiencia.

DISCUSIÓN y CONCLUSIONES

De los tres bloques de competencias, el de docentes genéricas obtuvo rangos de medias menores que el resto, posiblemente debido a que la formación didáctica que reciben los estudiantes tiene una orientación específica hacia la Actividad Física. En todo caso Molins *et al.*¹⁵, ponen en evidencia resultados distintos en la aplicación del modelo cooperativo.

Se dio un fuerte incremento en el conocimiento de lenguas extranjeras, que atribuimos a las búsquedas bibliográficas en inglés y francés.

Un dato impactante fue la dificultad que encontraron los estudiantes-docentes para implicar a sus alumnos en el aprendizaje; posiblemente porque la experiencia les permitió tomar conciencia de la complejidad de la labor docente.

No encontramos explicación al diferente comportamiento en los dos ítems referidos a la atención a la diversidad del alumnado; sí mencionar que no se dio ninguna indicación al respecto para la preparación de la experiencia.

Tampoco era previsible que, el ítem del estudio referido a trabajar en equipo, el más relacionado con el modelo de Aprendizaje Cooperativo, mejorase muy poco: la diferencia fue pequeña y no significativa. Probablemente el alto valor de la media inicial influyó en un bajo incremento. Por otro lado, el trabajo en equipo, siendo una competencia genérica muy pretendida por el profesorado universitario, con frecuencia, o no se programa o no se hace el seguimiento conveniente para conseguir que los estudiantes cooperen óptimamente¹⁶ lo que explicaría también nuestros resultados. Posiblemente en nuestro programa no se atendieron suficientemente los indicadores del aprendizaje cooperativo. Y de igual manera, competencias como las del trabajo en equipo de gran complejidad de aplicación, debiéramos desglosarlas y secuenciarlas para garantizar un desarrollo efectivo. Al respecto, parece pertinente desglosar las competencias en subcompetencias, organizándolas a modo de mallas¹⁷ o diseñar actividades de asimilación y evaluación analizando en profundidad las competencias para mejorar su secuenciación.

Otro dato destacable fue el comportamiento tan distinto de dos ítems a priori semejantes: por un lado “conocer los elementos fundamentales de la EC”, que no mejoró a penas, y, por otro lado, las “...manifestaciones motrices de la cultura tradicional” que aumentaron sustancialmente. Posiblemente se debió a que varios equipos eligieron para su sesión manifestaciones de la cultura tradicional, como la danza y el baile, pues en estas disciplinas las tareas normalmente son más cerradas, más concretas y en consecuencia más fáciles para programar, que las de Expresión Corporal. Esta cuestión es destacada por algunos autores¹³. Las bajas medias y escasa mejora en el ítem de Expresión Corporal, muestra que no hemos alcanzado nuestro segundo objetivo, ya que pretendíamos que mejorasen las competencias en Expresión Corporal de los estudiantes.

Los valores más altos se dieron en las competencias transversales que implican adaptarse a situaciones nuevas y desarrollar la creatividad; y las mayores mejoras, en animar situaciones de aprendizaje o saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación, lo que muestra haber conseguido los objetivos 1 (mejorar la autopercepción de las competencias docentes propias de los estudiantes) y 3 del estudio (diseñar, implementar y evaluar situaciones de enseñanza-aprendizaje de Expresión Corporal).

Finalmente consideramos que la experiencia ha podido contribuir a que los estudiantes se sientan capaces de gestionar programas de aprendizaje en Expresión Corporal y otras disciplinas expresivas que promocionan la actividad física desde ópticas artísticas y creativas de la motricidad, si bien se ha puesto de manifiesto la necesidad de una mejor aplicación del modelo cooperativo y de concretar, secuenciar y programar las competencias docentes en la formación inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alonso MC, Gómez-Alonso MT, Pérez-Pueyo Á, Gutiérrez-García C. Errores en la intervención didáctica de profesores de EF en formación: perspectiva de sus compañeros en sesiones simuladas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 2016; (29): 229-235.
2. Bembenutty H. Teaching. Effectiveness, Course Evaluation, and Academic Performance. The Role of Academic Delay of Gratification. *Journal of Advanced Academics*. 2009; 20: 326-355. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=EJ849381>.
3. Cano, E. Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado. Barcelona: Graó, 2005.
4. Echeverría B. Configuración actual de la profesionalidad. *Letras de Deusto*. 2001; 31: 35-55.
5. González J, Wagenaar R. (coords.). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.
6. Salcines I, González-Fernández N, Ramírez-García A, Martínez-Mínguez L. Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesio-

- nales de estudiantes de educación superior. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado. 2018; 22(3): 31-51. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/69182/41673>.
7. Baños R, Ortiz-Camacho MM, Baena-Extremera A, Granero-Gallegos A, Machado-Parra JP, Rentería I, et al. Relación entre el clima de aprendizaje en Educación Física y la percepción de los estudiantes en las competencias del profesorado. En: Libro de actas del XV Congreso Internacional de Actividad Física y Deporte. Revista Iberoamericana de CC de la Actividad Física y el Deporte. 2019; 8(2): 117-224. Disponible en <http://www.revistas.uma.es/index.php/riccaf/article/view/6696/6186>.
 8. Metzler MW. Instructional models for physical education. EEUU: Holcomb Hathaway, Publishers, 2011.
 9. Fernández-Río J, Méndez-Giménez A. El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación. 2016; (29): 201-206.
 10. Velázquez Callado C, Fraile Aranda A López Pastor VM. Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Movimento. 2014; 20(1): 239-259.
 11. Jhonson DW, Jhonson RT (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós, 1999. Disponible en <http://conexiones.dgire.unam.mx/wp-content/uploads/2017/09/El-aprendizaje-cooperativo-en-el-aula-Johnsons-and-Johnson.pdf>.
 12. Mateu M, Coelho MA. La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). Emancipaçao. 2011; 11(1): 129-142.
 13. Romero-Martín MR. La Expresión Corporal en Educación Física. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2015.
 14. Seners P. La leçon d'EPS. Paris: Vigot, 2001.
 15. Molins-Nimo S, Onetti W, Castillo-Rodríguez A. Influencia del estilo de enseñanza en el aprendizaje de elementos técnicos deportivos. Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. 2019; 8(1): 54-61.
 16. Scallon G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique, 2004.
 17. Zabalza MÁ. Tendencias pedagógicas. 2012; 20 : 5-32. Disponible en <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2012/2118>.