



Revista Electrónica "Actualidades  
Investigativas en Educación"  
E-ISSN: 1409-4703  
revista@inie.ucr.ac.cr  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

Romero Cerezo, Cipriano; Salicetti Fonseca, Alejandro  
Indicadores del trabajo personal del estudiante de magisterio en educación física  
Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", vol. 11, núm. 2, 2011, pp. 1-15  
Universidad de Costa Rica  
San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720020014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

## INDICADORES DEL TRABAJO PERSONAL DEL ESTUDIANTE DE MAGISTERIO EN EDUCACIÓN FÍSICA

INDICATORS OF STUDENT PERSONNEL WORK IN PHYSICAL EDUCATION TEACHING

Cipriano Romero Cerezo<sup>1</sup> †  
Alejandro Salicetti Fonseca<sup>2</sup>

**Resumen:** La adaptación de la enseñanza a los principios educativos del Espacio Europeo de Educación Superior implica la revisión de la práctica docente y la adopción de nuevas metodologías. Con esta intencionalidad, en el curso 2008/2009, Facultad de Educación de la Universidad de Granada, se ha desarrollado una investigación en la que se verificó los indicadores más relevantes en el trabajo personal y la implicación activa de los estudiantes de primero de magisterio de Educación Física en sus procesos formativos. Se trata de un estudio de investigación aplicada, con un diseño pre-experimental de un solo grupo, con valoración inicial y valoración final, una vez que se aplicó el programa de la asignatura. Los resultados se obtuvieron mediante un cuestionario que se les pasó a 111 estudiantes al principio y 114 al final. Se ha efectuado un análisis descriptivo básico (media y desviación típica), un análisis de la prueba U de Mann Witney para comprobar las diferencias entre las expectativas y las valoraciones, una correlación de Spearman y un análisis factorial. Como grandes evidencias se obtiene que para el trabajo personal es muy importante el compromiso y la participación de los estudiantes en las actividades y del enfoque metodológico de la asignatura.

**Palabras clave:** ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, METODOLOGÍAS DOCENTES, FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS, EDUCACIÓN FÍSICA.

**Abstract:** The Adapting of the education to the area European Space of Higher Education Area, educational principles involves review of teaching practice and methodological further. With the intention of such research has developed which has sought to verify the most significant indicators in personal work and active involvement of students in first teaching physical education in their formative processes. This is a study of applied research, pre-experimental designed a single group, with initial assessment and final assessment, once the program was implemented for the subject. The results were obtained by means of a questionnaire that they passed to 111 students initially and 114 ultimately. There has been effected a descriptive basic analysis (average and standard deviation), an analysis of the proof U Mann Witney to verify the differences between the expectations and the valuations, a Spearman correlation and a factor analysis. As evidence is obtained for the personal work that is very important commitment and participation of students in the activities and the methodological approach to the subject.

**Keywords:** EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA, TEACHING METHODOLOGIES, TRAINING OF SCHOOLTEACHERS, PHYSICAL EDUCATION

---

<sup>1</sup> Doctor, Licenciado en Educación Física y profesor titular de la Universidad de Granada (España). Fue Vicedecano del Practicum de la Facultad de Educación en la Universidad de Granada, profesor del curso Didáctica de la Educación Física I de la Titulación de Maestro Especialista en Educación Física y director del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Granada.

<sup>2</sup> Doctor en Curriculum y Formación del Profesorado en la áreas de Primaria y Secundaria por la Universidad de Granada (España), Máster en Administración Educativa y Entrenador de fútbol federado a la Federación Española de Fútbol. Actualmente es profesor de la Universidad de Costa Rica e Investigador del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Granada. Dirección electrónica: [alejandro.salicetti@ucr.ac.cr](mailto:alejandro.salicetti@ucr.ac.cr)

**Artículo recibido:** 6 de mayo, 2010

**Aprobado:** 28 de julio, 2011

## 1. Introducción

### *In Memoriam*

La adaptación de la enseñanza a los principios constructivistas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) implica la revisión de la práctica docente y la articulación de estrategias metodológicas idóneas a este fin. Estos planteamientos cambian sustancialmente por la incidencia que tienen en las personas implicadas (profesor y estudiantes) y en los procesos a desarrollar (enseñanza y aprendizaje).

Este nuevo modelo educativo, en lugar de estar representado por el profesor y la enseñanza, está basado en el aprendizaje y en la persona que aprende (Álvarez, González y García, 2007). Se enfatiza el trabajo del estudiante, lo que exige un enfoque diferente de la enseñanza, que debe centrarse en su aprendizaje autónomo y guiado, sumiendo el control de su aprendizaje, autoregulando el proceso, siguiendo su propio ritmo y acomodando el aprendizaje a sus particulares circunstancias e intereses, posibilitando la construcción de sus conocimientos de manera activa (Zabalza, 2002; Gairín, Feixas, Guillamón y Quinquer, 2004; Carpio, 2008). Según Herrera (2004), el estudiante debe ser, entre otras cosas, participante de su aprendizaje, auto reflexivo, autónomo, responsable de su actuación, independiente y capaz de decidir lo que desea con su actuación y de lograrlo.

Frente a las metodologías donde prevalece la explicación del profesor, debe ofrecerse aquella en la que el estudiante no se dedica exclusivamente a adquirir el conocimiento sino que su labor es construirlo de manera significativa (Margalef, 2004). Esta concepción se sustenta en los principios constructivistas, que posibilitan a los estudiantes a aprender a aprender, mediante el uso de estrategias y de opciones metodológicas que generan el desarrollo del trabajo personal, en un ambiente propicio para ello, donde se encuentren motivados, se incremente la autonomía en la adquisición de conocimientos mediante la capacidad de reflexión y la comprensión de los procesos de aprendizaje fomentando el pensamiento crítico (García y Álvarez, 2007; Rodríguez y Herrera, 2009).

## 2. Referente teórico

Ante este nuevo enfoque metodológico, se ha llevado a cabo una intervención docente donde se ha pretendido facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje a un grupo de

estudiantes universitarios que concuerde con este enfoque, capacitándolos para el aprendizaje autónomo, buscando una mayor implicación y un mayor compromiso con sus aprendizajes, proporcionándoles herramientas para el estudio y para un posterior desarrollo profesional (competencias). Para llevar a cabo esta experiencia de innovación docente, hemos considerando las necesidades del entorno académico del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), destacando la reducción del componente lectivo y presencial, acentuando la necesidad de los estudiantes de aumentar la carga de trabajo autónomo, el cambio en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la necesidad de una mayor implicación y compromiso del estudiante en su aprendizaje (Rosário, Mourão, Núñez, González-Pienda, Solano y Valle, 2007). A los problemas aludidos, se le añade la falta de motivación del alumnado, sobre todo si se tiene en cuenta que uno de los objetivos básicos de la aplicación del trabajo personal del estudiante reside en mantenerle una constante motivación en los contenidos del curso (Álvarez et al., 2007). En el desarrollo de la autonomía del estudiante en su proceso de aprendizaje, este debe asumir su responsabilidad en la gestión de dicho desarrollo, adoptando un cambio de una actitud pasiva, receptiva, de consumo, a un papel activo en la comprensión, en la toma de decisiones y en la planificación de su aprendizaje (Correa, 2007).

En ese sentido, Colén, Giné e Ibernom (2006), cuando hablan de aprendizaje autónomo no se refieren únicamente a que el estudiante trabaja sólo, sino que hay un proceso de aprendizaje y, por lo tanto, hay un trabajo comprometido y responsable en su avance hacia las metas propuestas por el docente y compartidas entre el profesorado y el alumnado. Se requiere de unas habilidades para que el estudiante trace y gestione el desarrollo de su propio itinerario de aprendizaje, desde la capacidad de establecer sus propios objetivos, elegir los diferentes modos de aprender, establecer su propio ritmo, capacidad de planificar y organizarse, decidir y buscar la ayuda cuando es necesaria, aprender mediante la experiencia, ser creativos, identificar y resolver problemas, comunicarse eficazmente de manera verbal y por escrito y, por último, ser capaces de evaluar sus propios progresos (Fernández, 2005). En ese proceso independiente, el estudiante debe recibir el apoyo y la ayuda del profesor, quien establece estrategias, según las características personales de cada estudiante, para que desarrolle su nivel de responsabilidad en su formación y en su evaluación (Mérida, 2006).

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

Atendiendo a lo expuesto, se ha desarrollado un estudio donde se han verificado los indicadores más relevantes en el desarrollo del trabajo personal en los procesos de formación de los futuros docentes, cuyo objetivo es: Analizar las expectativas y valoraciones que tienen los estudiantes sobre las estrategias metodológicas desarrolladas en las clases de primero de la titulación de Maestro en Educación Física, cómo éstas están relacionadas e identificar los indicadores que contribuyen más al trabajo personal de los futuros docentes.

### **3. Metodología**

Para este estudio de investigación aplicada, se realizó un diseño preexperimental de un solo grupo, con valoración inicial y valoración final, una vez que se aplicó el programa de la asignatura. Para ello, se pasó un cuestionario que está formado por 10 preguntas que valoran distintos aspectos sobre el trabajo personal del estudiante en una escala de Likert de cinco opciones (desde el valor “1” representaba Nada, y el valor “5”, Mucho). Se utilizó la validación de expertos, además de la correlación del ítem-total con todos los demás, obteniendo valores por encima de 0,3, lo que según Morales et al. (2003) implica que tienen una buena discriminación. La fiabilidad del instrumento se determinó con el Alfa de Cronbach (0,76).

Para el tratamiento o programa de intervención, se ha previsto un plan de trabajo en la Guía de la asignatura y una secuenciación temporal sobre el empleo de las diversas estrategias y opciones metodológicas: el trabajo individual (asistencia y participación en clase, búsqueda de información, lectura, análisis y resumen y trabajo individual, análisis de las mismas con nuevas propuestas de actuación); tutorías (individuales y grupales) y trabajos en grupos.

El programa de intervención fue aplicado en el curso 2008/09 con estudiantes de primero del título de Maestro en Educación Física (Facultad de Educación, Universidad de Granada). El grupo corresponde a la totalidad de los estudiantes que se encontraban en clase en el momento de pasar el cuestionario: grupo inicial: 111 estudiantes, 75 hombres (68%) y 36 mujeres (32%); grupo final: 114 estudiantes, 67 hombres (59%) y 47 mujeres (41%).

La administración del cuestionario se pasó a los estudiantes al inicio del curso y al finalizarlo (duración aproximada: 20 minutos). Posteriormente, se efectuó un análisis descriptivo básico (media y desviación típica); un análisis inferencial, aplicando previamente la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro-Wilk y de la igualdad de las varianzas de Levene, indicándonos que tenemos datos no paramétricos, por lo que se ha empleado la Prueba de U de Mann Witney, para comprobar las diferencias iniciales y finales.

Además, se ha efectuado una correlación de Spearman y un análisis factorial siguiendo el método de componentes principales (con rotación Varimax). Para éste último, se ha utilizado el método de Kaiser, después de la verificación de la adecuación de los datos por el test KMO (adecuación muestral alta de 0,781) y de Esfericidad de Bartlett (Chi-cuadrado de 477,459 y muy alta significación,  $p = ,000$ ). Confirmándose, para este estudio, que mide bien el constructo que pretendía medir, indicándonos la pertinencia del análisis factorial y que ha servido para obtener los indicadores que predicen mejor la implicación personal de los estudiantes.

#### **4. Resultados**

Atendiendo a los resultados de las medias de las expectativas y de las valoraciones de los estudiantes sobre su trabajo personal y su implicación activa en su aprendizaje (tabla 1), los estudiantes suelen tener buenas expectativas con respecto a lo que será su trabajo individual durante el curso (promedio de 3,84), mejorando sus percepciones una vez que han cursado la materia (3,96). La mayoría de los ítems de las valoraciones finales mejoraron sus puntuaciones con respecto a las expectativas, excepto el ítem I.8, *referido a la aplicación a la variación de metodologías y actividades durante las clases*, que de acuerdo con las puntuaciones de las expectativas 4,11, no mejoró al final 3,97.

**Tabla 1.** Trabajo personal del estudiante y su implicación en la asignatura

<b>El trabajo personal del estudiante y su implicación activa con su aprendizaje</b>	<b>Expectativas (n = 111)</b>		<b>Valoraciones (n= 114)</b>		<b>U de Mann-Whitney</b>
	$\bar{x}$	$\sigma$	$\bar{x}$	$\sigma$	p
I.1. Asistir a las clases teóricas y escuchar atentamente las explicaciones que da el profesor en su lección magistral.	3,79	0,916	4,16	0,878	0,001
I.2. Participar en los debates, foros, seminarios y talleres que se organicen en torno a la asignatura.	3,68	0,983	3,83	0,861	0,306
I.3. Asistir a las clases prácticas y participar activamente en ellas (ejercitación, análisis, debate y crítica sobre la práctica).	4,32	0,726	4,46	0,718	0,090
I.4. Dedicar un tiempo al estudio, a la búsqueda documental y obtención de información sobre los contenidos y otras actividades no presenciales de la asignatura.	3,44	0,941	3,93	0,713	0,000
I.5. Estar enfocado a una experiencia significativa cuando atiende a las necesidades personales del estudiante, responde a una utilidad práctica y para una posterior inserción laboral y social.	3,77	0,738	3,98	0,716	0,024
I.6. Considerar que la evaluación de la asignatura debe responder a criterios sobre el trabajo individual y la implicación activa que pueda tener el estudiante.	3,96	0,819	4,11	0,745	0,190
I.7. Renunciar al exceso de contenidos teóricos y la primacía de clases magistrales que adoptan los profesores en sus clases.	3,65	1,050	3,78	1,011	0,264
I.8. Emplear por parte del profesor diversas opciones metodológicas y de actividades en las clases.	4,11	0,857	3,97	0,857	0,173
I.9. Preparar, exponer y debatir trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros	3,77	1,018	4,11	0,935	0,009
I.10. Asistir regularmente a las sesiones y actividades programadas en la asignatura, repercutiendo en el seguimiento académico y en la evaluación final.	3,98	0,953	4,29	0,880	0,008
Promedio	3,84	0,90	4,06	0,83	

Nivel de significacia 5%

**Fuente:** Elaboración propia

Los ítems con las puntuaciones más altas, tanto en las expectativas como en la valoraciones finales son: el I.3, “*Asistir a las clases prácticas y participar activamente en ellas*”, con un promedio de 4,32 en las expectativas y 4,46 en las valoraciones, con la puntuación mas alta; a continuación le sigue los ítems I.10, “*Asistir regularmente a las sesiones y actividades programadas en la asignatura, repercutiendo en el seguimiento académico y en la evaluación final*” (3,98 en la expectativa y 4,29 en la valoración) y el I.6, “*Considerar que la evaluación de la asignatura debe responder a criterios sobre el trabajo individual y la implicación activa que pueda tener el estudiante*” (3,96 en la expectativa y 4,11 en la valoración). Siguiendo con el orden de la mayor puntuación, también consideramos tanto el ítem I.8, aludido antes, el I.1, “*Asistir a las clases teóricas y escuchar atentamente las explicaciones que da el profesor en su lección magistral*” (3,79 en la expectativa y 4,16 en la valoración) y el I.9, “*Preparar, exponer y debatir trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros*” (3,77 en la expectativa y 4,11 en la valoración)

#### **4.1 Diferencias entre las expectativas y las valoraciones**

En los resultados obtenidos en la prueba U de Mann-Whitney, aplicada a las diversas cuestiones planteadas, se han encontrado diferencias significativas entre las valoraciones finales y las expectativas en el ítem I.1, que alude a las clases teóricas y la atención a la explicación del profesor ( $p = ,001$ ), en el ítem I.4, el dedicado al trabajo autónomo, al estudio, a trabajos y a la búsqueda documental ( $p = ,000$ ), en el ítem I.5, cuando la experiencia es significativa y atiende a las necesidades personales y a la utilidad práctica ( $p = ,024$ ), el ítem I.9, sobre la preparación, exposición y debate de los trabajos grupales ( $p = ,009$ ) y el ítem I.10, asistencia regular a las actividades programadas y la repercusión académica ( $p = ,008$ ); de modo tal que en estos ítems se pueden verificar las valoraciones positivas que los estudiantes tienen una vez que han cursado la asignatura.

#### **4.2 Relación entre los diferentes ítems**

A la hora de verificar qué tipo de relación se da entre los diversos ítems, aplicando la correlación de Rho de Spearman, se ha obteniendo una relación positiva y significativa entre: el ítem I.1 y el I.10 ( $r = ,514$ ;  $p = ,000$ ), al igual que con el I.3 y el I.10 ( $r = ,503$ ;  $p = ,000$ ), por lo que la asistencia y la participación activa en las clases teóricas y prácticas repercuten en el seguimiento académico y en la evaluación final de la asignatura. También, entre el ítem I.2

y el I.3 ( $r = ,536$ ;  $p = ,000$ ), indicando que la participación e intervención en las clases teóricas propicia una mayor implicación en las clases prácticas, no sólo a través de las simulaciones, sino a través del análisis, el debate y la crítica sobre la práctica. Por último, entre el ítem I.9 y I.2 ( $r = ,524$ ;  $p = ,000$ ), donde preparar, exponer y debatir trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros está asociado a la participación en los debates, foros, seminarios y talleres que se organizan en torno a la asignatura.

### 4.3 Análisis factorial

Para sintetizar las ideas y clarificar cuáles son los indicadores más determinantes en el trabajo personal de los estudiantes, efectuamos un análisis factorial exploratorio basado en las correlaciones mutuas entre los ítem. El método de extracción mediante el análisis de componentes principales con una simple rotación de normalización Varimax converge en tres interacciones, obteniendo dos componentes que explican el 60,93 % de la varianza y tiene interés para la interpretación del estudio. La estructura factorial (tabla 2) muestra un factor I dominante, formado por 5 ítems que explica el 40,42 % de la varianza, con todas las cuestiones de la escala con una carga apreciable (por encima de 0,5) y un índice de fiabilidad alto ( $\alpha = ,786$ ). Un factor II, compuesto por 5 ítems que explica un 20,51 % de la varianza, con cargas superiores a 0,5 y con una fiabilidad aceptable ( $\alpha = ,651$ ).

**Tabla 2.** Análisis factorial: Matriz de componentes rotados

Ítems	Denominación del factor	% Varianza explicada	Componente	
			1	2
I.10	Factor I: <i>“Compromiso y participación con la asignatura y el aprendizaje”</i>	40,42	,811	
I.2			,713	
I.3			,711	
I.1			,707	
I.9			,581	
I.5	Factor II: <i>“Enfoque metodológico de la asignatura”</i>	20,51		,671
I.8				,643
I.4				,602
I.7				,583
I.6				,569

**Fuente:** Elaboración propia

El Factor I: “*Compromiso y participación con la asignatura y el aprendizaje*”, contempla lo relacionado con la asistencia e implicación del estudiante en las actividades presenciales de la asignatura, asumiendo un papel activo, desarrollando trabajos en equipo y la capacidad de análisis, de debate, de interpretación y de crítica sobre el conocimiento que se presenta.

Factor II: *Enfoque metodológico de la asignatura*, recoge las ideas sobre la adopción del método docente a emplear para despertar el interés del estudiante y motivarlo para que desempeñe un papel activo. Se parte de lo que sabe y de la utilidad práctica del conocimiento o destrezas que se pretende que adquiera, optando por diversas opciones metodológicas y actividades en las clases, proporcionando una orientación adecuada para el trabajo autónomo, con clases menos magistrales y con unos criterios de evaluación que se basen en el proceso.

## 5. Discusión y conclusiones

Lo que más valoran los estudiantes sobre diferentes propuestas, en relación con el trabajo personal y la implicación activa en sus aprendizajes, es asistir y participar activamente en las clases prácticas, aspecto de interés que también puso de manifiesto García y Álvarez (2007) y Rodríguez y Herrera (2009), porque les lleva a percibir la utilidad práctica de la asignatura y es de gran utilidad para el futuro.

Los estudiantes destacan que la asistencia regular a las sesiones y actividades programadas, repercuten académicamente en la evaluación y consideran que la evaluación de la asignatura debe responder al criterio del trabajo individual y a la implicación activa del estudiante. Así, ante la actitud responsable del estudiante de asistir de modo asiduo al desarrollo de las actividades de la asignatura, del análisis autorreflexivo de lo desarrollado, de las propias implicaciones y trabajos que va desarrollando, posibilita que se vaya dando cuenta de sus logros y se pueda verificar en la evaluación de los aprendizajes (Romero, 2008). Para Cano e Imbernon (2003) es una situación ideal, ya que permite una valoración continua del conocimiento, habilidades y actitudes de los estudiantes, reflejando la evolución del aprendizaje en cada momento del proceso. Bonsón y Benito (2005) avalan la regularidad en el proceso como situación ideal de evaluación, demostrando las posibilidades que ofrece el aprendizaje independiente para la asimilación de los contenidos del curso.

También se ha incidido en la necesidad de *asistir a las clases teóricas y escuchar las explicaciones que da el profesor*. En este caso se ha podido verificar que no sólo es una

opción que es relevante para los estudiantes, además que se dan diferencias entre lo que piensan en un principio y lo que valoran al cursar la asignatura. Como pone de manifiesto el MEC (2006), la explicación teórica del profesor es la práctica predominante en las universidades españolas, por lo que la enseñanza meramente expositiva resulta insuficiente para promover el cambio conceptual en los estudiantes; en ese caso, habría que proporcionarles unas orientaciones que promuevan la capacidad de que se puedan implicar en sus aprendizajes (Monereo y Pozo, 2003). De ahí la importancia que pusieron de manifiesto García y Álvarez (2007), en cuanto a la necesidad del docente de despertar el interés del estudiante y motivarlo, para que pueda desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje tanto en las clases teóricas como en el desarrollo de casos prácticos. Por ello, los estudiantes desde el inicio del curso consideran de interés que el profesor emplee diversas opciones metodológicas y de actividades en la clase. En ese sentido, De Miguel (2006) comprobó que, además del método expositivo, para que se desarrolle una actividad que conlleven una participación activa del estudiante, deben usarse diferentes opciones metodológicas que requieran un trabajo más activo e implicación personal: estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje orientado a proyectos, aprendizaje cooperativo y los contratos de aprendizaje.

Asimismo, los estudiantes le otorgan importancia a la preparación, a la exposición y al debate de los trabajos en clase conjuntamente con otros compañeros, verificándose las diferencias existentes entre las valoraciones y las expectativas que hacen sobre esta posibilidad de trabajo, por lo que se han podido dar cuenta de lo que supone este tipo de trabajo. Watts, García-Carbonell y Llorens (2006) demuestran las ventajas que ofrece plantear el trabajo grupal de los estudiantes como una estrategia metodológica de gran interés, aprendiendo a trabajar en equipo con un propósito común, siendo necesario establecer un plan para elaborar el trabajo, exponerlo y debatirlo en clase, lo que les llevará a la capacidad de analizar y sintetizar los puntos de vista con los demás. Por su parte, Romero (2008) encontró las habilidades de comunicación, de debate, de análisis y reflexión como una orientación al desarrollo personal y profesional, entre las que podemos enumerar: la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo, la solución de problemas en grupo, liderazgo, negociación y la gestión del tiempo. Mientras tanto, Romero y Salicetti (2009) pusieron de manifiesto las posibilidades reales que ofrece el trabajo grupal, donde los

miembros del grupo puedan relacionarse y desempeñar diferentes roles durante su aplicación, siendo de gran importancia para las competencias interpersonales.

Además, se han producido diferencias entre las apreciaciones que tienen los estudiantes al finalizar la asignatura con respecto las que tenían inicialmente sobre la necesidad de dedicar un tiempo al estudio, a la búsqueda documental y obtención de información sobre los contenidos de la asignatura. Carpio (2008) considera indispensable enseñar a los estudiantes a aprender, a buscar información nueva, a utilizarla y evaluar su importancia, a resolver problemas profesionales nuevos, que no aparecen en los libros de texto. Este tipo de actividades académicas, de carácter no presencial, que potencian el trabajo autónomo del estudiante y que le integran en su búsqueda y adquisición de conocimiento y de competencias personales (Rué, 2007); al respecto, De Miguel (2006), argumenta que este aspecto está relacionado con el papel activo que el estudiante debe asumir, y que consiste en una serie de tareas antes, durante y después de cada lección a fin de lograr el máximo provecho de las mismas.

Otro de los aspectos significativos, de acuerdo con la opinión de los alumnos, son las experiencias personales desarrolladas durante la asignatura, que responden a una utilidad práctica y favorecen para una posterior inserción laboral. Para Carpio (2008), los estudiantes necesitan destrezas metacognitivas de alto nivel y un cuerpo abstracto de teoría sobre donde desarrollarlas, de manera que puedan juzgar reflexivamente los problemas, afrontar los nuevos y la manera de desenvolverse mejor. Es, en definitiva, lo que se conoce como aprendizaje para toda la vida. Este tipo de actividades tienen como finalidad mostrar a los estudiantes cómo deben actuar, los beneficia directamente en el desarrollo de competencias relativas a los conocimientos vinculados con el ejercicio profesional, al desarrollo de actitudes y de valores de organización personal y al desarrollo profesional (Alfaro, 2006).

En la **búsqueda de las relaciones** entre las diferentes opciones del trabajo personal de los estudiantes, se ha puesto de manifiesto que el *seguimiento académico y la evaluación final de los estudiantes* que suelen asistir y participar *regularmente a todas las actividades programadas en la asignatura*, no sólo para aprobar o pasar un examen, sino que se muestra motivado para lograr un aprendizaje duradero y profundo. Álvarez (2007), durante la aplicación de un proyecto de innovación encontró igualmente cambios manifestados por los estudiantes en valoraciones positivas con respecto al método de evaluación empleado, que consistió en un sistema mixto que incentivó al alumnado en su aprendizaje autónomo. De

esta forma, García y Álvarez (2007) y Rodríguez y Herrera (2009), pusieron de manifiesto que aquellos estudiantes que asistieron a clase regularmente y que se implicaron en la asignatura en la experiencia desarrollada, fueron quienes lograron más aprendizajes y mejores resultados académicos.

La participación en las diversas actividades programadas de la asignatura es de gran interés para las clases prácticas y para el trabajo grupal. Tanto De Miguel (2006) como García y Álvarez (2007) evidencian la necesidad de emplear diversas opciones metodológicas para que suscite en los estudiantes la necesidad de reflexionar e implicarse más en el trabajo, lo que desemboca en una mayor comprensión y, en consecuencia, un mayor aprovechamiento de las clases prácticas y de los trabajos que se exponen ante los compañeros.

Por último, los **indicadores más determinantes en el trabajo personal de los estudiantes** aluden, por un lado, al compromiso y participación con la asignatura y, por otro, el aprendizaje y al enfoque metodológico. Para que se pueda dar un trabajo activo y exista una implicación personal del estudiante, es necesario que éste tenga una regularidad en la asistencia a las clases y las actividades programadas en la asignatura, se trabaje conjuntamente con otros compañeros y se involucren en procesos de comunicación, análisis y de interpretaciones de las situaciones que se presentan en clase. Por lo tanto, para que pueda darse el aprendizaje es de gran importancia la implicación personal del estudiante en el proceso, tal y como evidenciaron Rosario et al. (2007), para lo cual el profesorado tendrá que usar, por una parte, clases menos expositivas para que los estudiantes asuman un papel más activo y, por otra, un enfoque metodológico de tipo constructivista y significativo, para que favorezca el aprendizaje autónomo, reflexivo, crítico y cooperativo (Camarero et al., 2000; Rodríguez y Herrera, 2009). Precisamente, esto es lo que se pretende desde las metodologías que se dimana del EEEs, que el estudiante sea más protagonista de su aprendizaje, tenga capacidad para gestionar sus aprendizajes y disponga de herramientas que le posibiliten seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de toda su vida (Monereo y Pozo, 2003), encontrando útil lo que aprende y con relevancia para una posterior inserción laboral.

## Dedicatoria

Durante la revisión del presente artículo, con onda pena recibí la noticia de la muerte de mi profesor tutor de tesis Doctoral el Profesor Dr. Cipriano Romero Cerezo, el cual deja un gran vacío entre las personas que le conocimos. Aprovecho esta dedicatoria para expresar mi más profundo agradecimiento a Dios por haberme dado la oportunidad de trabajar junto a este gran profesional y mejor amigo, y concretar algunos de los muchos proyectos que teníamos pensado efectuar. Ahora este y otros trabajos ya realizados y por realizar, valen más para mí, que todo el oro del mundo: “*te fuiste pero has dejado huella imborrable en mi pensamiento, que espero algún día poder dejarlo de igual forma en mis estudiantes*”

## 6. Referencias

- Alfaro, Ignacio. (2006). Estudio y trabajo autónomos del estudiante. En Mario de Miguel (Ed.). **Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias**. Madrid: Alianza.
- Álvarez, Manuella. (2007). Promover el aprendizaje de la competencia escritora: secuencias en las que se combina el trabajo individual y el trabajo cooperativo. **Revista de Docencia Universitaria** (en línea). Recuperado el 13 de junio de 2009, de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/m1/alfarez.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/m1/alfarez.pdf).
- Álvarez, Begoña; González, Celina y García, Nuria. (2007). La motivación y los métodos de evaluación como variables fundamentales para estimular el aprendizaje autónomo. **Revista de Docencia Universitaria** (en línea). Recuperado el 3 de febrero de 2009, de [http://www.um.es/ead/Red\\_U/2/alfarez.pdf](http://www.um.es/ead/Red_U/2/alfarez.pdf).
- Bonsón, Magdalena y Agueda, Benito. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En Benito Agueda y Ana Cruz (eds.), **Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior** (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Camarero, Francisco; Martín, Francisco y Herrero, Javier. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios. **Psicothema**, 12 (4), 615-622.
- Cano, Elena e Imbernon, Francisco. (2003). La carpeta docente como instrumento de desarrollo profesional del profesorado universitario. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 17 (2), 43- 51.
- Carpio, Carmen. (2008). Métodos de enseñanza-aprendizaje aplicables en Magisterio en el marco del espacio europeo de Educación Superior. **Docencia e Investigación: revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo**, 33 (18).
- Correa, Cesar. (2007). Impactos del aprendizaje autónomo en el diseño curricular y didáctico dentro de la práctica docente. **Seminario internacional RED-U** (en línea). Recuperado el 26 de diciembre de 2008, de <http://revistas.um.es/actas-redu/article/view/434/405>.

- De Miguel, Mario. (2006). **Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias**. Madrid: Alianza.
- Fernández, Amparo. (2005). **Nuevas metodologías docentes**. Instituto de Ciencias de la Educación Universidad Politécnica de Valencia (en línea). Recuperado el 4 de febrero de 2009, de [http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS\\_METODOLOGIAS/nuevas\\_metodologias\\_docentes.doc](http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc).
- Gairín, Joaquín; Feixas, Mónica; Guillamón, Cristina y Quinquer, Dolors. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. **Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado**, 18 (001), 61-77.
- García, Nuria y Álvarez, María B. (2007). La motivación del alumnado a través de la satisfacción con la asignatura. Efecto sobre el rendimiento. **Estudios Sobre Educación**, 13, 89-112.
- Gibbs, Paul. (2009). Learning Agreements and Work-Based Higher Education. **Research in Post-Compulsory Education**, 14(1), 31-41.
- Herrera, Jorge L. (2004). La didáctica del proceso docente para el desarrollo de la práctica laboral de las empresas. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación 4 (2). Recuperado el 10 de noviembre de 2009, de <http://revista.inie.ucr.ac.cr>.
- Margalef, Leonor. (2004). Innovar desde adentro: transformar la enseñanza más allá de la convergencia europea. **Revista Iberoamericana de educación** (en línea). Recuperado el 23 de noviembre de 2008, de <http://www.rieoi.org/deloslectores/1124Garcia.pdf>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), España. (2006). **Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad**. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Mérida, Rosario. (2006). Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. Recuperado el 23 de noviembre de 2009, de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>
- Monereo, Carlos y Pozo, Juan I. (2003). **La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía**. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez, Clemente y Herrera, Lucía. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**, 13 (2). Recuperado el 16 de noviembre de 2009, de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL4.pdf>.
- Romero, Cipriano. (2008). El portafolios y el trabajo de grupo: una experiencia del crédito ECTS en la formación del magisterio especialista en Educación Física. **REIFOP**, 9 (2)

(en línea). Recuperado el 20 de enero de 2009, de <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/93/446>.

Romero, Cipriano y Salicetti, Alejandro. (2009). La contribución del trabajo grupal de los estudiantes como estrategia docente en la formación del maestro especialista en educación física. *Revista iberoamericana de educación*, 49 (8) (en línea). Recuperado el 23 de julio de 2009, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2952Cerezo.pdf>.

Rosário, Pedro; Mourão, Rosa; Núñez, Jose Carlos; González-Pienda, Julio; Solano, Paula y Valle, Antinio. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19 (3), 422- 427.

Rué, Joan (2007). **Enseñar en la Universidad. El EEEs como reto para la Educación Superior.** Madrid: Narcea.

Watts, Frances; García-Carbonell, Amparo y Llorens, Juan. (2006). Introducción a la evaluación compartida: investigación multidisciplinar. En Frances Watts y Amparo. García-Carbonell (ed.), **La evaluación compartida: investigación multidisciplinar** (pp. 1-9). Valencia: U. Politécnica.

Zabalza, Miguel A. (2002). **La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.** Madrid: Narcea.