



UCAM
UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado de Ciencias del Deporte

Adquisición de competencias mediante el aprendizaje basado en proyectos desde una cuádruple perspectiva: una investigación participante mediante una comunidad de aprendizaje

Autor/a:

Javier López García

Directores:

Dr. D. Antonio Calderón Luquin

Dr. D. Jesús Medina Casaubón

Murcia, 30 de septiembre de 2024



UCAM

UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Programa de Doctorado de Ciencias del Deporte

Adquisición de competencias mediante el aprendizaje basado en proyectos desde una cuádruple perspectiva: una investigación participante mediante una comunidad de aprendizaje

Autor/a:

Javier López García

Directores:

Dr. D. Antonio Calderón Luquin

Dr. D. Jesús Medina Casaubón

Murcia, 30 de septiembre de 2024



AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. D. Antonio Calderón Luquin y el Dr. D. Jesús Medina Casaubón como directores de la tesis doctoral titulada “adquisición de competencias mediante el aprendizaje basado en proyectos desde una cuádruple perspectiva: una investigación participante mediante una comunidad de aprendizaje” realizada por D. Javier López García en el Programa de Doctorado de Ciencias del Deporte, **autorizan su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo que firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 99/2011 de 28 de enero, en Murcia a 1 de septiembre de 2024.

Dr. D. Antonio Calderón Luquin

Dr. D. Jesús Medina Casaubón



AGRADECIMIENTOS Y REFLEXIÓN

En primer lugar quiero agradecer a mis padres, Ángeles y Natalio, por todo aquello que hacen diariamente por nuestra familia, ellos representan el pilar fundamental en este proceso; gracias por acompañarme, alentarme y aconsejarme en esta carrera de fondo. En segundo lugar, quiero manifestar un agradecimiento especial a mis directores de tesis, Antonio y Jesús, por inculcar en mí el rigor científico que un estudio de estas características precisa; gracias por ofrecerme vuestra mejor predisposición en cada momento para asesorarme, sugerirme y resolver las dudas que fueron surgiendo a lo largo del camino. Gracias a mis dos hermanas, Natalia y Blanca, familiares y amigos cercanos, por estar siempre a mi lado, mostrando interés y animándome en los momentos difíciles. A mi alumnado, en las diferentes etapas y contextos educativos en los que he tenido la oportunidad de ser docente, porque ellos son los verdaderos protagonistas en este proceso y representan para mí un reto profesional diario. A mis compañeros docentes, especialmente aquellos que participaron en el estudio, así como al equipo directivo de mi centro escolar, por haberme animado a afrontar este gran desafío.

Haber visitado numerosos países para disfrutar del triatlón es una sensación equiparable a la de cruzar hoy la línea de meta en la prueba de resistencia más larga y elaborada que he realizado hasta la fecha. A pesar de los momentos de dificultad, he sentido en todo momento la ilusión y la energía necesaria para poder disfrutar de los aprendizajes que el camino fue presentando. Gracias a ello hoy siento una tremenda felicidad por coronar ese gran “puerto de montaña”, el del conocimiento y la satisfacción personal. Y es que no puedo encontrar mejor símil para expresar todas aquellas situaciones que he experimentado hasta poder llegar a este preciso momento. Represento a todas aquellas personas que no temen enfrentarse a la dificultad con el objetivo de alcanzar sus sueños, los sueños que literalmente nos mantienen vivos y hacen que nuestra vida cobre sentido. Va por todos vosotros/as.

"Lograr aquello que has soñado te hace feliz, pero, sobre todo, te hace feliz recordar el esfuerzo empleado para lograrlo"
(Rafael Nadal)

RESUMEN

Tal y como han evidenciado los datos publicados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD, 2023), en los últimos años se ha identificado un incremento del número de matrículas en los ciclos formativos de grado superior respecto a un descenso de matrículas en bachillerato. Además, recientemente, el Consejo de Ministros, bajo propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha anunciado un Real Decreto que entrará en vigor a partir de 2025 y permitirá a miles de ciudadanos acceder a la Formación Profesional sin necesidad de contar con la titulación académica tradicional. Por otro lado, el informe PISA del año 2022 revela que la adquisición de competencias por parte del alumnado español está por debajo de la media europea. Debido a ello, el Plan Estrategia Europa está indicando las pautas a seguir en este sentido, estableciendo las normas para que los sistemas educativos focalicen en los currículos la adquisición de competencias para fomentar la innovación, el espíritu emprendedor y la autonomía. Es por ello, que el fomento y adquisición de competencias a través de metodologías activas que favorezcan la formación integral podría resultar un área de gran interés. En este sentido, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) representa una alternativa metodológica apropiada en el modelo de educación competencial que la sociedad demanda. Lo que se pretende con el presente estudio es aunar las posibilidades que ofrecen tanto el ABP como la adquisición de competencias a través de una comunidad de aprendizaje que conecte tanto a docentes, alumnado, tutores de prácticas e investigador participante para dar solución ante la falta de orientaciones atendiendo a las recomendaciones establecidas desde el citado Plan Estrategia Europa. De manera específica, esta investigación pretende aportar un marco de referencia que aborde esta temática en la etapa educativa de formación profesional en el ámbito del deporte, donde hasta la fecha no existe literatura científica especializada que vincule ABP y adquisición de competencias en el contexto de una comunidad de aprendizaje. Por ello, el objetivo principal del presente estudio es el de explorar la realidad de la adquisición competencial a través del ABP en estudiantes de un ciclo formativo de grado superior desde una cuádruple perspectiva. De manera específica se pretende

conocer las percepciones tanto de los alumnos, docentes, tutores de prácticas e investigador participante tras la vivencia de una experiencia basada en el ABP. La propuesta didáctica está diseñada para el Ciclo Formativo de Grado Superior de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS). El programa de intervención se llevó a cabo a lo largo de los dos años académicos del ciclo formativo. La planificación y la coordinación de esta investigación fue llevada a cabo a través de una comunidad de aprendizaje conformada por el director y codirector de tesis, los docentes encargados de diseñar y coordinar los proyectos y el investigador participante. En el primer curso académico se diseñaron dos proyectos (triatlón y gymkana urbana). En el segundo curso se realizó un seguimiento del periodo en prácticas de los alumnos en sus centros de trabajo abarcando un total de 55 semanas entre ambos cursos. Para recopilar la información se utilizaron diversas entrevistas al alumnado y tutores profesionales por parte del investigador participante, entrevistas a los docentes colaboradores a lo largo de las diferentes reuniones de la comunidad de aprendizaje, una rúbrica para evaluar la adquisición competencial para el alumnado, el diario docente por parte del investigador participante y un portafolio elaborado por los estudiantes a lo largo de los dos cursos académicos. Para la interpretación de los datos obtenidos, se realizó un análisis de contenido a través de los diferentes instrumentos de medida como las entrevistas al alumnado y el profesorado. Además, se analizaron de manera cuantitativa los datos obtenidos en la rúbrica de adquisición competencial, y de manera cualitativa el diario del investigador participante y el portafolio analizado como un estudio de caso. Los resultados reflejan opiniones positivas por parte del alumnado, los docentes y el investigador participante sobre la adquisición de competencias mediante el ABP. A modo de conclusión, se considera que el que ABP apoyada en ciclos de investigación acción y soportada con una comunidad de aprendizaje, favorece la adquisición de competencias en el alumnado como el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal, la aplicación teórico práctica, así como la resolución de problemas. Pero, sobre todo, sitúa al estudiante ante contextos reales de desarrollo próximo que podrá convertir en experiencias significativas y transferir las competencias aprendidas al ámbito laboral.

Palabras clave: aprendizaje basado en proyectos, competencias, formación profesional, comunidad de aprendizaje.

Términos de búsqueda TESAURO: educación superior, desarrollo humano.

ABSTRACT

As evidenced by the data published by the Ministry of Education, Culture and Sports (MECD, 2022), in recent years an increase in the number of enrollments in higher degree training cycles has been identified compared to a decrease in enrollment in high school. On the other hand, the PISA report for 2023 reveals that the acquisition of skills by Spanish students is below the European average. For both reasons, the European Strategy Plan is indicating the guidelines to follow in this regard, establishing the standards so that educational systems focus on the acquisition of skills in their curricula to promote innovation, entrepreneurial spirit and autonomy. This is why the promotion and acquisition of skills through active methodologies that promote comprehensive training is an area of great interest. In this sense, Project Based Learning (PBL) represents an appropriate methodological alternative in the competency education model that society demands. The aim of this study is to combine the possibilities offered by both PBL and the acquisition of skills through a learning community that connects teachers, students, internship tutors and participating researchers to provide a solution to the lack of guidelines regarding the recommendations established from the aforementioned European Strategy Plan. Specifically, this research aims to provide a framework that addresses this issue in the educational stage of vocational training, where to date there is no specialized scientific literature that links PBL and the acquisition of skills in the context of a learning community. Therefore, the main objective of the present study is to explore the reality of competence acquisition through PBL in students of a higher degree training cycle from a four-fold perspective. Specifically, the aim is to know the perceptions of students, teachers, internship tutors and participating researchers after experiencing an experience based on PBL. The didactic proposal presented is designed for the Professional Training stage, (TSEAS). The intervention program was carried out throughout the two academic years of the training cycle. The design and monitoring of this intervention was developed through a learning community which was made up of the thesis director and co-director, the teachers in charge of directing the projects and the participating researcher. This learning community represented the epicenter of interdirectional constructivist learning as reviewed later. In the first academic year, two projects were designed (triathlon and urban gymkhana). In the second course, the students'

internship period in their workplaces was monitored, covering a total of 55 weeks between both courses. To collect information, interviews were used with the students and professional tutors by the participating researcher, interviews with the collaborating teachers throughout the different meetings of the learning community, a self-assessment rubric for the students and the teaching diary by the of the participating researcher. A content analysis was carried out on the qualitative data obtained through the different measurement instruments such as interviews with students and teachers. In addition, the data obtained in the competence acquisition rubric were analyzed, as well as the diary of the participating researcher and the portfolio provided by the students. The results show positive manifestations on the part of the students, the teachers and the participating researcher when it comes to perceiving and reflecting on the acquisition of skills through PBL. After knowing the fourfold perspective and by way of conclusion, it is considered that PBL supported by cycles of action research favors the acquisition of skills in students such as teamwork, interpersonal communication, practical theoretical application, as well as the resolution of issues. But, above all, it places the student in real contexts of proximal development that they can convert into meaningful experiences and transfer the skills learned in the workplace.

Keywords: project-based learning, competencies, vocational training, learning community.

THESAURUS search terms: higher education, human development.

ÍNDICE

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN Y ABSTRACT

ÍNDICE

GLOSARIO DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

ÍNDICE DE TABLAS

ÍNDICE DE ANEXOS

INTRODUCCIÓN	29
1.1. MOTIVACIÓN PERSONAL Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	32
II OBJETIVOS.	35
2.1. OBJETIVO GENERAL	35
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	35
III. MARCO TEÓRICO.....	39
3.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)	40
3.1.1. Orígenes y bases psicológicas del aprendizaje basado en proyectos	40
3.1.2. Concepto y características del aprendizaje basado en proyectos	41
3.1.3. El constructivismo social y su relación con el ABP.....	42
3.1.4. Visión crítica del constructivismo social	44
3.1.5. Rol del alumno en el ABP.....	46
3.1.6. Rol del profesor en ABP	47
3.1.7. Cómo diseñar un proyecto educativo de ABP.....	49
3.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA	50

3.2.1. Concepto de competencias	50
3.2.2. Contextualización de las competencias en Europa	52
3.2.3. Contextualización de las competencias en el ciclo formativo de grado superior TSEAS	53
3.2.4. La adquisición de competencias en el alumnado mediante el aprendizaje basado en proyectos	55
3.2.5. Evaluación de la adquisición de las competencias mediante el aprendizaje basado en proyectos	57
3.2.6. Percepciones como medida para valorar variables educacionales.....	59
3.2.6.1. Percepción del alumnado sobre el aprendizaje basado en competencias ..	60
3.2.6.2. Percepción del profesorado sobre el aprendizaje basado en competencias	61
3.3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	62
3.3.1. Sumario del proceso de selección para la revisión bibliográfica	62
3.3.2. Revisión de trabajos sobre la adquisición de competencias mediante aprendizaje basado en proyectos.....	63
3.3.3. Revisión de trabajos sobre la percepción de la adquisición de competencias profesionales mediante ABP en estudios superiores	69
3.3.4. Revisión de trabajos sobre investigación acción y la adquisición de competencias	74
IV. MÉTODO.....	81
4.1. ASPECTOS ONTOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS.....	81
4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	82
4.2.1. Comunidad de aprendizaje	83
4.2.2. La investigación acción y el ABP	84
4.3. PARTICIPANTES.....	85
4.4. PARTICIPANTES.....	86
4.4.1. Primer año académico. Los proyectos.....	89
4.4.1.1. Fase de preparación.....	91

ÍNDICE	17
4.4.1.2. Fase de preparación.....	94
4.4.1.3. Fase de comunicación.....	98
4.4.2. Segundo año académico. Periodo de prácticas.....	103
4.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	108
4.5.1. Rúbrica de autoevaluación para los alumnos	109
4.5.2. Entrevistas a los alumnos al finalizar el primer año académico	110
4.5.3. Entrevistas a los docentes responsables de los proyectos.....	111
4.5.4. Entrevistas a los alumnos al finalizar su periodo de prácticas.....	112
4.5.5. Entrevistas a los tutores de prácticas	112
4.5.6. Diario del investigador participante	113
4.5.7. Portafolio	114
4.5.8. La comunidad de aprendizaje.....	115
4.6. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE DATOS RECOGIDOS.....	116
4.7. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS	119
V RESULTADOS.....	123
5.1. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR ACERCA DE LA ADQUISICIÓN COMPETENCIAL TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP	125
5.2. PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR ACERCA DE LA ADQUISICIÓN COMPETENCIAL TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP	134
5.3. PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS ACERCA DE LA ADQUISICIÓN COMPETENCIAL DE LOS ALUMNOS EN LOS CENTROS DE TRABAJO TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP.....	139
5.4. PERCEPCIÓN DEL INVESTIGADOR PARTICIPANTE ACERCA DE LA ADQUISICIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP.....	142
VI DISCUSIÓN.....	149

6.1. DISCUSIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR ACERCA DE LA ADQUISICIÓN COMPETENCIAL TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP.....	149
6.2. DISCUSIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR ACERCA DE LA ADQUISICIÓN COMPETENCIAL TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP.....	154
6.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE EXAMINAR LA PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS ACERCA DE LA ADQUISICIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS EN LOS CENTROS DE TRABAJO TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP.....	158
6.4. DISCUSIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL INVESTIGADOR PARTICIPANTE ACERCA DE LA ADQUISICIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP	161
VII. CONCLUSIONES Y APLICACIONES PRÁCTICAS.....	171
VIII. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	177
IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	181
X. ANEXOS	199

SIGLAS Y ABREVIATURAS

ABP:	Aprendizaje Basado en Proyectos
CEDEFOP:	Centro Europeo Desarrollo de la Formación Profesional
DeSeCo:	Definición y Selección de Competencias
ESO:	Educación Secundaria Obligatoria
FP:	Formación Profesional
LC:	Learning Community
LOE:	Ley Orgánica de Educación
LOMCE:	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
MECD:	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PISA:	Programme for International Student Assesment
TSEAS:	Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportivo

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I. Zonas de desarrollo próximo de Vigotsky.....	43
Tabla II. Caracterización del rol del estudiante en el ABP.....	46
Tabla III. Caracterización del rol del docente en el ABP.....	48
Tabla IV. Atributos docentes para dirigir el aprendizaje basado en proyectos.....	48
Tabla V. Fases para la implementación del ABP.....	50
Tabla VI. Temáticas de la revisión bibliográfica.....	63
Tabla VII. Trabajos relacionados con el aprendizaje basado en proyectos y la adquisición competencial.....	64
Tabla VIII. Trabajos sobre adquisición de competencias mediante ABP en estudios superiores.....	70
Tabla IX. Trabajos sobre investigación-acción y adquisición de competencias.....	75
Tabla X. Dinámica de la investigación acción.....	85
Tabla XI. Cronología de la intervención.....	87
Tabla XII. Procedimiento empleado y apartados fundamentales.....	88
Tabla XIII. Resumen del primer año académico.....	91
Tabla XIV. Sesiones de la fase de preparación del proyecto.....	93
Tabla XV. Sesiones de la fase de desarrollo del proyecto.....	96
Tabla XVI. Sesiones de la fase de comunicación del proyecto.....	98
Tabla XVII. Resumen del periodo de prácticas.....	107
Tabla XVIII. Instrumentos de recogida de información.....	108
Tabla XIX. Pasos para el diseño de la rúbrica.....	110
Tabla XX. Resumen diario del investigador participante.....	114
Tabla XXI. Miembros de la comunidad de aprendizaje.....	115
Tabla XXII. Pasos en la recogida y procedimientos de análisis de la información.....	118

Tabla XXIII. Resumen de aspectos clave en el procedimiento	120
Tabla XXIV. Codificación de los miembros de la comunidad de aprendizaje.....	123
Tabla XXV. Cuadro de codificación de los instrumentos de medida.....	124
Tabla XXVI. Categorías de la percepción de los alumnos	125
Tabla XXVII. Categorías de la percepción de los profesores	134
Tabla XXVIII. Categorías de la percepción de los tutores de prácticas.....	139
Tabla XXIX. Categorías de la percepción del investigador participante	142
Tabla XXX. Resumen de categorías identificadas en las entrevistas y en la rúbrica	146
Tabla XXXI. Categorías de la percepción del alumnado	149
Tabla XXXII. Categorías de la percepción de los profesores	154
Tabla XXXIII. Categorías de la percepción de los tutores de prácticas.....	158
Tabla XXXIV. Categorías de la percepción del investigador participante	161
Tabla XXXV. Comparativa de las categorías identificadas.....	164
Tabla XXXVI. Resumen de las teorías elaboradas.....	168

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I. Competencias personales, sociales y laborales de TSEAS	199
ANEXO II. Entrevistas alumnado 1º curso	201
ANEXO III. Entrevistas docentes 1º curso	202
ANEXO IV. Entrevistas alumnado en prácticas en el 2º curso.....	202
ANEXO V. Entrevistas tutores de prácticas en el 2º curso	203
ANEXO VI. Diario de las reuniones de la comunidad de aprendizaje.....	204
ANEXO VII. Portafolio del estudio de caso.....	217
ANEXO VIII. Rúbrica de adquisición competencial 1º y 2º curso	251

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La presente tesis doctoral contiene un total de diez apartados. En una primera fase se expone una introducción del documento completada con un subapartado que recoge las motivaciones personales que han animado al doctorando a realizar este trabajo. Posteriormente, se presenta el apartado de objetivo general y objetivos específicos de la investigación para ayudar al lector a comprender la finalidad del presente documento. Seguidamente, se expone el marco teórico abordando conceptos como el de aprendizaje basado en proyectos, identificando sus orígenes y bases psicológicas, conceptualización, relación con el constructivismo social e identificando el rol del alumnado y el rol del profesorado. El segundo punto del marco teórico hace referencia a las competencias, conceptualización, marco legislativo, adquisición de las competencias por parte de alumnado y profesorado, así como la evaluación de las mismas. En el último apartado del marco teórico se añade un apartado de revisión bibliográfica con tres tablas diferenciadas por temáticas.

En el siguiente gran apartado se expone el método, en el cual se aborda la epistemología y ontología del análisis metodológico, el diseño de la investigación, el concepto de comunidad de aprendizaje y su relación con la investigación-acción, participantes, procedimiento, instrumentos de recogida de información, procedimiento para el análisis metodológico y la fiabilidad y validez de los instrumentos de medida. A continuación, se exponen los resultados obtenidos tras conocer la percepción de alumnos, docentes, tutores e investigador participante respecto a la adquisición competencial mediante ABP. La exposición de los resultados se ha estructurado de forma que cada subapartado trata de dar respuesta a cada uno de los objetivos de investigación planteados de manera inicial. En la última parte del documento se exponen la discusión de los resultados, la cual está estructurada en varios subapartados correlativos a los objetivos de la investigación. Finalmente se presentan las conclusiones, limitaciones y las futuras líneas de investigación. Se cierra el documento recogiendo todas las referencias bibliográficas mencionadas en los diferentes apartados del mismo, así como los anexos que han sido incluidos.

I - INTRODUCCIÓN

I – INTRODUCCIÓN

A nivel europeo se ha evidenciado un incremento del número de matrículas en los ciclos formativos de grado superior en los últimos años respecto a un descenso de matrículas en bachillerato (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2023). Debido a ese incipiente crecimiento de matrículas en FP unida a su implantación de manera dual, se están teniendo en cuenta las indicaciones de la Estrategia Europa 2020, donde se propone que los sistemas educativos deberían focalizar que los currículos favorezcan la adquisición de competencias para fomentar la creatividad, la innovación y el espíritu emprendedor. Según los datos emitidos por el Ministerio de Educación en España recientemente, la formación profesional ha crecido exponencialmente en los últimos años ya que el alumnado matriculado en este tipo de enseñanzas se ha incrementado más de un 30% en los últimos 5 años, llegando hasta superar el millón de estudiantes para el curso 2024-2025 en España, según la estadística del alumnado de Formación Profesional. Ante estos datos y de manera concreta, en el marco de la Estrategia Europa 2020, uno de los objetivos es modernizar la formación profesional para hacerla más atractiva y fomentar la adquisición de competencias específicas, sabiendo que las previsiones indican que más de la mitad de los empleos en los próximos años van a requerir de una cualificación de ciclos formativos (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2023).

Con la intención de modernizar la formación profesional y facilitar la mencionada adquisición competencial es necesaria una aproximación metodológica adecuada. Es por ello que resulta de interés la aplicación del aprendizaje basado en proyectos, porque implica una confrontación del estudiante con la realidad laboral. El ABP se diferencia de otras metodologías porque se caracteriza por la generación de preguntas, búsqueda de respuestas a través de procesos de investigación, trabajo en equipo, autonomía y responsabilidad de los alumnos y elaboración de un producto o proceso final expuesto ante una audiencia, lo cual son razones y características de peso para lograr la adquisición competencial (Sánchez, 2013). Al respecto, Quennerstedt (2019), han indicado que es necesario dar un enfoque transformador al modo de enseñar en el ámbito de las

enseñanzas deportivas, transformando las actuales metodologías para formar al alumnado de cara al futuro mediante la adquisición competencial de manera específica atendiendo a las características de su contexto de aprendizaje.

Hasta ahora tenemos conocimiento de que han sido diversos los estudios que han abordado la percepción del alumnado sobre la adquisición de competencias mediante el aprendizaje basado en proyectos en diferentes etapas educativas. Por ejemplo, en educación primaria el estudio de García-Valcárcel (2017) bajo la visión del alumnado, los proyectos llevados a cabo en las aulas fomentan una buena organización, las actividades bien estructuradas, el número de alumnos de cada grupo apropiado, el profesorado presenta la ayuda oportuna para su desempeño y el feedback sobre los objetivos alcanzados. Del mismo modo, se acentúa la relación entre el alumnado y el aprendizaje colaborativo fomentando de ese modo un clima de trabajo adecuado. En educación secundaria, Fajra (2020) demostró que, bajo la percepción del alumnado a través del aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes se familiarizan con el ambiente real y con el significado del trabajo en el mundo laboral. Concretamente en formación profesional, Eizagirre y Fernández (2017) han aplicado el ABP para la adquisición de competencias encontrando resultados en los que el alumnado percibe que adquiere competencias relacionadas con el trabajo en equipo, las relaciones entre compañeros o la autonomía. En el ámbito universitario, el estudio de Sánchez-Rivas (2023) muestra que los estudiantes universitarios presentan una elevada satisfacción en relación a la implementación de metodologías activas mediante proyectos.

Del mismo modo también se sabe que existen estudios que han investigado la percepción del docente acerca de la adquisición de competencias en el alumnado mediante aprendizaje basado en proyectos, pero este número de estudios es menor y no se ha llevado a cabo en todas las etapas educativas. Haatainen (2021) analizó las percepciones y prácticas de los docentes bajo la metodología activa de ABP concluyendo que los profesores ven el aprendizaje basado en proyectos como beneficioso, pero necesitan aún apoyo para su implementación. En la investigación de MacMath (2017) se analizaron las impresiones del profesorado acerca del ABP en educación secundaria obteniéndose resultados que brindan detalles específicos sobre las condiciones para la implementación exitosa del ABP, los desafíos y el apoyo para la investigación actual sobre ABP. Lo que sí parece claro es que el ABP resulta una vía adecuada para llegar a alcanzar las competencias que permitan al

alumnado afrontar con garantías su etapa laboral. Algunas investigaciones recientes han indicado, que existe una correlación entre el aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje por competencias (Lora Lluque, 2022). Otros autores sostienen que es importante el uso de metodologías activas para promover el desarrollo de competencias transversales y genéricas para favorecer el aprendizaje significativo en los alumnos (Crespi, García Ramos, y Queiruga Dios, 2022).

La mayor parte de los estudios hasta ahora se han realizado desde una perspectiva unidimensional, es decir, bien examinando la percepción del alumnado o bien la del profesorado. La complejidad del acto educativo promueve una exploración más compleja y multidimensional, incluyendo la voz de más actores educativos. En la presente tesis doctoral, se aborda una visión más holística que implica un mayor número de actores. Además de estudiantes y docentes, se implica también a tutores de prácticas y al investigador participante por ser protagonistas que están directamente involucrados en el proceso y pueden aportar su percepción acerca del grado de adquisición competencial por parte del alumnado. Ese precisamente es el objetivo del presente trabajo: abordar el problema de una manera multidimensional, desde una cuádruple perspectiva. Estos estudios y planteamientos permiten considerar la hipótesis de que la metodología activa de ABP aplicada a la titulación del ciclo formativo de grado superior TSEAS puede contribuir a la adquisición de competencias por parte del alumnado. En el caso específico de los ciclos formativos de técnicos superiores, las experiencias son limitadas, es por ello que existe la necesidad de considerar la aplicación de la citada metodología en ámbitos concretos de Formación Profesional con la intención de estimar su efectividad, así como los mecanismos de aplicación y evaluación en lo relacionado con el aprendizaje competencial. En función de lo anterior, el objetivo principal del presente estudio es explorar la percepción de los profesorado, alumnado, investigador participante y tutores de prácticas acerca de la adquisición competencial mediante el ABP.

1.1. MOTIVACIÓN PERSONAL Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

A lo largo de los cuatro años en los que he sido docente en formación profesional he identificado diversos aspectos en los que resultaba interesante poder intervenir. Por un lado, la necesidad de seleccionar una metodología adecuada para relacionar la legislación vigente con la adquisición de competencias necesarias para una adecuada inserción laboral por parte del alumnado. En ese sentido, a lo largo de los dos primeros años como docente he utilizado el modelo de educación deportiva (Siedentop, 1994) también conocida como *Sport Education Model* obteniendo resultados positivos respecto a la autonomía, cultura deportiva y entusiasmo en el alumnado. Por otro lado, he querido tener más experiencia con otros modelos pedagógicos con el objetivo de preparar adecuadamente al alumnado para el periodo de prácticas en centros de trabajo de la manera más real.

Por ello, una de mis motivaciones está orientada hacia la idea de planificar, organizar e implementar proyectos ya que considero que puede contribuir a que el alumando adquiera las competencias específicas de su titulación y a estar mejor preparados de cara a afrontar la fase práctica y la realidad del contexto laboral. Este argumento incrementa en importancia si se tiene en cuenta la progresiva demanda hacia la formación profesional reflejado con un incremento exponencial del número de matriculaciones. Es por ello por lo que he decidido examinar la metodología ABP, cuyas características parecen adecuadas para adquirir competencias en contextos reales de formación orientada a la profesionalización del estudiante. Hasta la fecha las investigaciones realizadas respecto a la adquisición de competencias mediante ABP han estado centradas mayoritariamente en otros niveles educativos como educación secundaria, bachillerato o universidad, pero no en formación profesional. Es por ello que planteo su estudio en un ciclo formativo de grado superior de enseñanzas deportivas para aportar un trabajo que ocupe ese vacío que existe actualmente en la literatura.

II - OBJETIVOS

II - OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

El objetivo principal del presente estudio es el de explorar la realidad de la adquisición competencial a través del ABP en estudiantes de un ciclo formativo de grado superior desde una cuádruple perspectiva: alumnado, profesorado, tutores de prácticas e investigador participante.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1-Examinar la percepción del alumnado acerca de su adquisición competencial tras vivenciar una experiencia de ABP.

2-Examinar la percepción del profesorado acerca de la adquisición competencial tras coordinar y evaluar una experiencia de ABP.

3-Examinar la percepción del investigador participante acerca de la adquisición de competencias del alumnado tras observar y analizar en todas sus fases una experiencia de ABP.

4-Examinar la percepción de los tutores de prácticas acerca de la adquisición competencial del alumnado en los centros de trabajo tras haberlos tutorizado y evaluado.

5-Desarrollar un estudio de caso para conocer en mayor profundidad el grado de adquisición competencial por parte del alumnado a lo largo de los dos cursos académicos.

III - MARCO TEÓRICO

III - MARCO TEÓRICO

Esta sección pretende abordar los orígenes y bases psicológicas del ABP, su definición, sus características fundamentales, sus rasgos representativos desde el rol de alumno y docente, así como su potencial en la formación profesional y en la adquisición de las competencias profesionales propias de esta titulación. Del mismo modo se aborda el concepto y características esenciales de las comunidades de aprendizaje también conocidas como comunidades de práctica relacionadas con la inclusión de entornos sociales y los ciclos de investigación acción. Además, se han realizado aportaciones acerca de la relevancia de las percepciones de los alumnos y docentes sobre la adquisición de competencias añadiendo algunos estudios recientes al respecto. Para finalizar el apartado del marco teórico se expone una revisión bibliográfica de trabajos sobre el aprendizaje basado en proyectos y adquisición de competencias, así como acerca del uso de comunidades de aprendizaje para complementar procesos de investigación y acción.

3.1. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

3.1.1. Orígenes y bases psicológicas del aprendizaje basado en proyectos

Se considera que el ABP se originó en Estados Unidos a finales del siglo XIX a través de los trabajos de Kilpatrick (1918) quien elaboró el concepto de aprendizaje por proyectos en su publicación "Project Method", mediante el cual, estableció las bases de este aprendizaje considerando el papel activo del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje (Cascales-Martínez y Carrillo-García, 2018). Fue a principios del siglo XX, debido a la necesidad de recursos humanos cualificados cuando se impulsó un enfoque relacionado con la realización de experiencias efectivas y directamente relacionadas con la realidad (Pozuelos, 2007). Esta metodología de enseñanza ha ido evolucionando y se ha trabajado desde hace varias décadas en las aulas a través de diversas modalidades que permiten al estudiante, entrar en contacto con situaciones en las que debe considerar alternativas de acción y diseñar soluciones a problemas dados.

En este sentido, el ABP se fundamenta en el modelo constructivista, el cual tiene realmente sus orígenes en el trabajo de Dewey, filósofo estadounidense, quien desarrolla la idea de una escuela laboratorio en Chicago experimentando con formas de enseñar y aprender de carácter activo (Díaz, 2005). Estos planteamientos fueron asumidos por Kilpatrick (1921) pedagogo estadounidense, quién desarrolló el “método por proyectos”, en el que resalta la importancia concedida al aprendiz como sujeto que aprende, así como a la escuela como lugar donde se deben abordar situaciones problemáticas que le interese al alumnado (De la Calle, 2016). Continuando con el modelo constructivista de Dewey, éste explora la naturaleza educativa del aprendizaje colaborativo y cómo puede mejorar la educación de los jóvenes. Al visitar los fundamentos del aprendizaje cooperativo, presentados por el autor señalado, su trabajo aboga por un enfoque más holístico y transformador para la enseñanza y el aprendizaje.

De este modo, se puede interpretar desde las teorías expuestas anteriormente, que la metodología de ABP desarrolla no solo conocimientos sino actitudes y mecanismos para encontrar soluciones alternativas a partir de la experiencia. En concreto, esta metodología, encuentra un sustento en las teorías constructivistas de Piaget y Bruner que consideran que el aprendizaje es un proceso de creación de conocimientos continuo en el que los nuevos aprendizajes se sustentan en conocimientos previos, lo que agrega significación a cualquier experiencia de aprendizaje (Orts, Luz y Fagás, 2012). En esta misma línea, Vygotsky (1979) entendió que el aprendizaje se produce más fácilmente en un contexto social de interacción y definió la “zona de desarrollo próximo” como “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro más capaz” (p. 133). El principio anterior implica que el conocimiento se construye mejor a través de la interacción con otras personas en actividades cooperativas, que es precisamente lo que promulga el aprendizaje basado en proyectos (Orts, Luz y Fagás, 2012). En este sentido, existe un amplio consenso sobre la utilidad del ABP para adquirir competencias, pero al mismo tiempo aún es tema que carece suficientes estudios científicos, especialmente en ciclos formativos, de ahí la importancia de la aportación del presente trabajo.

3.1.2. Concepto y características del aprendizaje basado en proyectos

Según Sánchez Rivas (2018) el ABP es una metodología activa que se fundamenta en la experiencia de los estudiantes en el aula a partir de un proceso de investigación guiado por parte del profesorado. Sus fases principales son: la identificación del centro de interés y el objetivo del proyecto; el diseño del proyecto y la investigación para su desarrollo; y la construcción de un producto de aprendizaje para su presentación (Sánchez Rivas, 2018). Además, promueve aspectos como: la cooperación, la comunicación horizontal y el aprendizaje entre pares (Trujillo, 2016). Además, el ABP es una metodología activa y centrada en el alumno que se basa en principios constructivistas (Kokotsaki, 2016) y repercute positivamente en la motivación del mismo (Blumenfeld *et al.*, 1991; Markham, 2003; Wurdinger, 2007). Además, está pensado como una estructura básica en la construcción de los contenidos escolares, es decir, no es una actividad para enriquecer la forma de dar clase, sino el trabajo principal de una o varias asignaturas (Markham, 2003).

En el contexto educativo, el proyecto busca aplicar los conocimientos adquiridos sobre un producto o proceso específico, donde el alumno tendrá que poner en práctica las competencias adquiridas para resolver problemas reales (Rodríguez, Vargas y Luna, 2010). De esta forma Martí (2010), conciben el proyecto como “la búsqueda de una solución inteligente al planteamiento de un problema o una tarea relacionada con el mundo real”. Esto conlleva varias acciones concretas para encontrar dichas soluciones, normalmente relacionadas con el conocimiento exhaustivo y concreto de un entorno, la recopilación de información, organización previa de actividades, generación de objetivos o metas concretas, ubicación y disposición adecuada de recursos, aplicación de estrategias y evaluación de resultados.

En el ámbito de la educación física, algunos autores como Gutiérrez Díaz del Campo (2017) han tratado de manera específica el ABP realizando diferentes proyectos educativos en contenidos como tenis en educación primaria u olimpiadas en educación secundaria (González-Víllora, 2017); juegos tradicionales (Gutiérrez Díaz del Campo, 2017) ó Pastor Vicedo (2017) en educación infantil. Además, González-Víllora (2021) afirma que todos los modelos centrados en el juego se basan en la premisa de que las experiencias de

aprendizaje pueden ayudar en el desarrollo social, moral y personal de los individuos. Estos planteamientos, según González-Víllora (2021) pueden proporcionar experiencias positivas que intensifiquen el aprendizaje y que promuevan la inclinación a aprender porque están “centrados en el estudiante y basados en el cuestionamiento y enfatizan la reflexión del aprendiz en base a la experiencia y la interacción social” (Light, 2014a, pág. 29).

3.1.3. El constructivismo social y su relación con el ABP

Según el constructivismo, el aprendizaje es resultado del proceso de ir incorporando los esquemas de pensamiento que el propio alumnado adquiere. Este paradigma, desde el planteamiento piagetiano, describe el desarrollo intelectual como un proceso en espiral de conocimientos que cambian y se reestructuran, entre sí (Meroño, 2017). Quiere decir, que este se produce cuando los esquemas que el sujeto posee no le permiten resolver los problemas que la situación le plantea, por lo cual, necesita construir nuevos esquemas mentales. Para ello, son necesarios procesos de “*asimilación*” de esquemas mentales, y la “*acomodación*” del sujeto para modificar sus conductas (Piaget, 1981). Esta teoría pretende construir conocimientos a través de la comprensión de experiencias previas aprendidas por el sujeto mediante la creación activa de significados (Driscoll, 2000). En esta línea, Vygotski (1978) define el aprendizaje significativo como un complejo proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de saberes previos pero inseparables del contexto en el cual se producen. También Piaget, considera el proceso de aprendizaje como la construcción del conocimiento por medio de la interacción y las relaciones sociales (Merino, 2009).

Según Sánchez (2020) el paradigma educativo que impregna al ABP es el constructivismo social, que tiene a Lev Vygotsky como su máximo exponente. Este autor argumenta que el alumno es en sí mismo un sistema de interrelaciones con los sistemas próximos que denomina la “teoría del desarrollo próximo”, que consiste en hacer del aprendizaje un continuo ejercicio de intercambios de conocimientos entre los estudiantes. Vygotsky identificó tres zonas de desarrollo (ver tabla I): la zona de desarrollo real, la cual identifica las habilidades actuales de los estudiantes, la zona de desarrollo próximo donde se encuentra el alumnado en proceso de formación y la zona de desarrollo potencial, que es el nivel que puede

llegar a alcanzar el alumnado con la ayuda de una docente. La zona de desarrollo próximo hace referencia al espacio que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto, es decir, las competencias que ya ha adquirido el alumno y su desarrollo potencial (lo que podría llegar a aprender mediante una guía).

Tabla I. *Zonas de desarrollo de Vigostky*

Zona de desarrollo real
Habilidades actuales del alumnado
Zona de desarrollo próximo
Alumnado en proceso de formación
Zona de desarrollo potencial
Nivel que puede llegar a alcanzar el alumnado con ayuda

Según Vygotsky, el rol del docente o de los compañeros más avanzados en la materia es el de ayuda, guía y organización del aprendizaje del estudiante, en el paso anterior a que esté preparado de cara a dominar esas habilidades, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y de conocimiento que la actividad requiere. Este planteamiento es más efectivo de cara a ofrecer una ayuda a los estudiantes y sean capaces de cruzar la zona de desarrollo proximal (ZDP), que se podría considerar cómo la distancia entre las habilidades ya adquiridas y las que aún no pueden conseguir de manera autónoma.

El aprendizaje, entonces, es un diálogo permanente entre los individuos y sus contextos, está dirigido a propiciar como estrategia el aprendizaje colaborativo, que en términos del trabajo comunitario estará caracterizado por los haceres y saberes, a través de las iniciativas sociales que se abordan y en el proceso de evaluación continua en colectivo, de los impactos en su calidad de vida basado en la reflexión permanente de dónde y hasta dónde se quiere llegar (Sánchez, 2020). La metodología activa de ABP se relaciona con un proceso de construcción conjunta del conocimiento por parte del estudiantado, en este aspecto, Orellana (2020) señala la relación directa entre el constructivismo y el ABP, indicando que el mismo “junto a otros más, nacido gracias a la reflexión contemporánea sobre el paradigma socioconstructivista del aprendizaje se enfoca en la construcción del aprendizaje como el eje central del proceso, la consciencia de cómo se aprende y donde la enseñanza es básicamente definida como la mejora del proceso de aprendizaje” (p. 14). De ahí que se haga necesaria una comprensión integral de lo que implica el

constructivismo como paradigma epistemológico en la educación contemporánea. El constructivismo social se nutre de tres fuentes principales de influencia educativa: docentes, alumnos e instituciones educativas (Serrano et al., 2011). El alumnado, debido a su alta implicación de cara a solucionar los conflictos cognitivos, dudas a nivel conceptual, y regular el propio proceso de aprendizaje. La tercera, por su influencia directa para favorecer la participación de los alumnos en situaciones de aprendizaje complementarias a las de aula, e indirecta a través de los proyectos institucionales (Serrano et al., 2011). En el presente estudio se optó también por incluir a otras fuentes principales como son las figuras de los tutores de prácticas y el investigador participante, formando parte ambos de las citadas instituciones educativas. Existen estudios que han abordado la importancia de la acción tutorial y del investigador participante debido a la importancia que representan en el proceso de formación en competencias, (Martín Romera, 2020).

3.1.4. Visión crítica del constructivismo social

Según Suárez Silverio (2014), el constructivismo se ha convertido en un modelo dominante en el escenario educativo. En este sentido, este autor percibe una tendencia superior por parte de los estudiantes educadores a identificarse con este paradigma. En este escenario es muy habitual escuchar el comentario que *el conocimiento no se descubre, sino que se construye*. La dificultad es que, bajo su percepción, como frecuentemente puede suceder con los modelos que se popularizan en el campo educativo, se conoce relativamente poco sobre sus bases epistemológicas y ontológicas. Una primera aproximación crítica al constructivismo, se refiere a que el mismo no se limita a una sola teoría, ni siquiera a un mismo ámbito epistemológico. El mismo aborda diversas esferas de la ciencia social, incluyendo psicología, pedagógica, psicopedagogía y necesariamente a la sociología. Por ello, su aplicación puede resultar compleja y en algunos casos confusa, partiendo de la premisa de esta gran cantidad de enfoques y sobre todo porque cada uno se centra en un aspecto temático específico (Suárez Silverio, 2014). Por otra parte, en la pedagogía constructivista se hace énfasis en la construcción del conocimiento a nivel individual, como un hecho aislado de la influencia cultural de su mediación en el proceso cognitivo, es decir, en los procesos biológicos que forman parte indiscutible de la experiencia humana con factores como la memoria, adaptación, emociones o

respuestas instintivas que no pueden ser controladas conscientemente por el sujeto. Esto implica una limitación significativa para el enfoque constructivista social de corte radical como el sustentado por Gergen. En un orden similar de ideas, el constructivismo social impone una visión individualista del proceso y en algún sentido descuida el papel de los mediadores y del contexto sociocultural del sujeto. Un aspecto fundamental de este enfoque es que coloca una presión y exigencia en el sujeto que aprende, que en algunas ocasiones más que protagonismo es particularización del proceso (Berrocal, 2013). Asimismo, no establece una clara distinción entre los procesos de enseñanza y aprendizaje más allá de la interrelación lógica entre ambos. Otro aspecto que se presenta en la crítica a este enfoque se refiere a la integración del conocimiento, como una totalidad indivisible e interdependiente que impone mayores dificultades interpretativas. Además, la promoción constante de la experiencia directa reduce el espacio de alternativas didácticas convencionales como por ejemplo la lectura, disminuyendo la capacidad efectiva de reflexión crítica (Berrocal, 2013).

Debido a esto, se pierden oportunidades de aprendizaje por la falta de operaciones intelectuales y la necesaria definición de conceptos aceptados, que representan un espacio de interés permanente en la adquisición de conocimientos (Ander-Egg, 1994). En función de lo anterior, se considera que el constructivismo no se centra realmente en los contenidos, sino en una débil reflexión en torno a los mismos, considerando la experiencia como la única fuente de aprendizaje. Esto genera un predominio evidente de las acciones concretas en el ámbito didáctico y metodológico. Asimismo, relativiza la realidad, imponiendo un criterio extraordinariamente flexible en la interpretación, con una baja reflexión en la valoración de un aprendizaje, otorgándole un peso excesivo a lo logrado, al considerar al estudiante como un investigador consumado (De Zubiría, 2006). Una de las mayores preocupaciones de la comunidad educativa sobre el aprendizaje competencial es conseguir el compromiso y la participación activa de docentes y discentes (Fullan, 2002; Medina et al., 2013). Al tratarse de un proceso que debe ser planificado y orientado, dirigido y contextualizado por ambos (Ferreiro, 2011). Debido a esas causas, los dos protagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y evaluación basado en competencias deben ser los docentes y los alumnos como veremos en los siguientes apartados.

En lo que respecta a la visión crítica del ABP, debemos indicar que generalmente salen a relucir los beneficios que reporta dicha metodología activa pero, por el contrario, no suelen poner mucho énfasis en visibilizar los notables problemas que también acompañan a su implementación: proceso complejo, saturación de trabajo para alumnado y profesorado, falta de preparación de un amplio elenco de profesores para con las nuevas metodologías (plantillas de edad elevada), menoscabo de los contenidos esenciales de las disciplinas y exposición de éstos desorganizada, dificultades de organización horaria y de diseño espacial del aula, y problemas para compatibilizar el estudio con las obligaciones familiares y/o laborales (Villaespín, 2024).

3.1.5. Rol del alumno en el ABP

En el ABP, los alumnos deben involucrarse en un proceso sistemático de investigación, que implica toma de decisiones en cuanto a las metas de aprendizaje, indagación en el tema, y construcción de conocimiento (Thomas, 2000). Por otro lado, el alumnado involucrado en el diseño de un proyecto con otros compañeros deberá desarrollar un conjunto de estrategias de aprendizaje con autonomía. Esto significa que necesitará un alto grado de iniciativa en su trabajo y que tomará un conjunto muy amplio de decisiones sobre su proceso de aprendizaje, ya que tiene por delante un cúmulo de tareas poco estructuradas y cognitivamente complejas y exigentes (Badia y García, 2006, p. 46), características que pueden observarse en la tabla II, que se expone a continuación:

Tabla II. *Caracterización del rol del estudiante en el ABP (Zambrano Briones, 2022)*

Rol del alumno
1. Asumir su responsabilidad ante el aprendizaje.
2. Trabajar con diferentes grupos gestionando los posibles conflictos que surjan.
3. Tener una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas con los compañeros.
4. Compartir información y aprender de los demás.

-
5. Ser autónomo en el aprendizaje (buscar información, contrastarla, comprenderla, aplicarla y saber pedir ayuda y orientación cuando se necesite.
 6. Disponer de las estrategias necesarias para planificar, controlar y evaluar los pasos que lleva a cabo su aprendizaje.
-

3.1.6. Rol del profesorado en el ABP

La función del profesorado debe asegurar que el estudiante asuma su rol y asuma las responsabilidades que se le exigen. En el ABP el docente pasa de guiar a acompañar el proceso, suscitando, brindando estándares de calidad en el proceso de información e investigación para permitir que los estudiantes inmersos en el proyecto adquieran habilidades. El docente debe crear una atmósfera de trabajo, informar, preparar y orientar a los estudiantes en este proceso. Respecto a las acciones que deben seguir los docentes para implementar el ABP como estrategia de enseñanza, Fernández-Cabezas (2017) plantea que deben: crear un espacio interactivo de aprendizaje, brindar acceso a la información y brindar un modelo como guía para que los estudiantes aprendan de manera adecuada. Gestionar actividades, motivarlos durante todo el proceso de aprendizaje, invitarlos a la autorreflexión, animarlos a participar en procesos de aprendizaje metacognitivo, respetar los esfuerzos individuales y de equipo, rastrear y verificar el progreso a medida que se realizan las actividades y diagnosticar problemas en el proceso. Investigar actividades de aprendizaje, proporcionar retroalimentación y dar retroalimentación durante el proceso de aprendizaje, evaluar resultados, etc.

Los docentes deben estar continuamente sometidos a nuevas exigencias con el fin de ser facilitadores y orientadores del aprendizaje de los estudiantes (Méndez-Giménez, 2013; Sierra-Arizmendiarieta, 2015). En este sentido, el propio profesorado debe ser consciente de que la inclusión de las competencias en el currículo exige un gran esfuerzo en el cambio de sus rutinas docentes y de las prácticas de aula (Méndez-Giménez, 2013; Roselló y Pinya, 2014). Argumentaciones que justifican la relevancia de que los docentes sean investigados con el fin de obtener información que permita mejorar dicho proceso (Brownell y Swaner, 2010; Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre y Demers, 2008; Fleischman, Hopstock, Pelcza y Shelley, 2010; Hong, 2011; Méndez-Alonso, 2015).

Todas estas características pueden apreciarse de manera resumida en las tablas III y IV, las cuales se exponen a continuación.

Tabla III. *Caracterización del rol del docente en el ABP, (Zambrano Briones, 2022)*

Rol del profesorado	
1.	Dar un papel protagonista al alumno en la construcción de su aprendizaje.
2.	Ser consciente de los logros que consiguen sus alumnos.
3.	Ejerce de guía, tutor, facilitador del aprendizaje que acude a los alumnos cuando la necesitan.
4.	El papel principal es ofrecer a los alumnos diversas oportunidades de aprendizaje.
5.	Ayudar a sus alumnos a que piensen críticamente orientando sus reflexiones y formulando cuestiones importantes.
6.	Realizar sesiones de tutoría con los alumnos.

Tabla IV. *Atributos docentes para dirigir el ABP, (Restrepo 2005)*

Atributos docentes para dirigir el aprendizaje basado en proyectos	
Gestión del grupo de clase	Competencias para favorecer la gestión del alumnado.
Coordinación	Coordinar la autoevaluación y otros métodos de evaluación significativos.
Estrategias de motivación	Debe motivar, reforzar, facilitar pistas.
Flexibilidad	Ser flexible ante el pensamiento crítico de los alumnos.
El docente como investigador	Conocer y manejar el método científico, que asuma el papel de investigador, que sea reflexivo, crítico e innovador en su práctica educativa.
El docente como facilitador de la experiencia	Que dé respuestas a las inquietudes y necesidades de los alumnos.

Los docentes deben estar preparados para responder las preguntas de los estudiantes, reconocer las acciones que requiere el proceso de enseñanza, deben considerar desarrollar actividades claras y flexibles que guíen a los estudiantes a construir y/o reconstruir nuevos aprendizajes y, en última instancia, deben crear el mejor ambiente de enseñanza. Si el papel del docente es importante en el proceso, debe lograr que los estudiantes asuman su papel y asuman las responsabilidades que requiere. En este caso Barbachán Ruales (2020) también reitera los beneficios de la participación activa de los estudiantes durante todo el proceso, la cual está influenciada por las condiciones que los docentes crean para facilitar la adquisición de habilidades prácticas. El uso del ABP brinda a los docentes la oportunidad de actualizar sus estrategias de enseñanza a través de actividades significativas y especialmente prácticas. Es importante que los docentes monitoreen continuamente el progreso de los estudiantes durante este proceso y cuenten con su apoyo para mejorar las habilidades que los estudiantes adquieren durante el desarrollo del proyecto. No cabe duda de que a través de este apoyo los docentes descubrirán importantes experiencias estudiantiles y aprendizajes que surgen de las actividades de investigación inherentes al ABP durante el proceso de enseñanza.

3.1.7. Cómo diseñar un proyecto educativo de ABP

Una vez expuestas las características fundamentales del ABP y el rol que asume tanto el profesor como el alumnado, se presenta el modo de realizar un proyecto desde el prisma docente. Existen un conjunto de pasos en el diseño de un proyecto que se caracterizan por su flexibilidad permitiendo retroceder para realizar rectificaciones. Por ello, no se considera solo un modo de diseñar un proyecto, existiendo diversas opciones. El proceso que se sigue constituye antes una red que una secuencia lineal (Pozuelos, 2007, p.36). Este diseño supone planificar los pasos a realizar en un proyecto educativo en función del contexto en el que se va a realizar, con el objetivo de obtener aquellas metas establecidas en el acto educativo. En esta línea, Pozuelos (2007) citado por Gutiérrez Díaz del Campo (2017) proponen una serie de fases, expuestas en la tabla V, de cara a implementar el ABP como estrategia metodológica.

Tabla V. *Fases para la implementación del ABP como estrategia didáctica, (Pozuelos, 2007 y Gutiérrez Díaz del Campo, 2017)*

1. Fase de preparación
Seleccionar la temática
Revisar los contenidos
Formar grupos de trabajo
Establecer objetivos
Establecer actividades
Determinar el producto final
2.Fase de desarrollo
Buscar y recopilar la información
Analizar y sintetizar la información
Producir el trabajo investigativo
3. Fase de comunicación
Presentación
Evaluación
Reflexión

3.2. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TÉRMINO COMPETENCIA

3.2.1. Concepto de competencias

Una vez conocidas las características principales del ABP, se procede a exponer las posibilidades que ofrece esta metodología activa para favorecer la adquisición de competencias en el alumnado de formación profesional. El enfoque educativo por competencias deriva de una tendencia mundial de reformas educativas en pro de una educación de calidad. Este término se presenta como una de las soluciones al reto educativo de educar para la vida. En este sentido, en primer lugar, se debe comprender a qué se hace referencia cuando se indica el concepto de competencia. Argudín (2015) afirma que por competencia se entiende aquellos saberes que el alumno pone en práctica, ya que todo conocimiento se puede traducir en un saber, por lo tanto, se posibilita que sea recíproco la competencia y el saber. Saber pensar, saber ejecutar, saber interpretar, saber adaptar en distintas situaciones, en función del contexto" (p. 3).

De esta forma, se implica una relación entre el conocimiento y su aplicabilidad en situaciones concretas del aprendiz. Bohórquez y Checa (2019) señalan que “el desarrollo de competencias mediante el ABP ha crecido mucho en los últimos años, así como sus consecuencias sobre procesos psicosociales, como la creatividad, liderazgo entre iguales y cohesión de equipo en el trabajo en grupo” (p 197). Esto implica que dicho método facilita una aproximación de la enseñanza desde la óptica de la adquisición de las competencias propias de cada titulación. En consecuencia, en función de cada ámbito al que nos refiramos, la terminología empleada pueden tener un significado u otro. Entre sus principales acepciones, Zabala y Arnau (2008) agruparon las competencias en cuatro macro-competencias: “*ser un aprendiz permanente*”, “*ser un profesional eficaz*”, “*ser un ciudadano participativo y solidario*”, y “*ser una persona feliz*”, vinculadas a los cuatro escenarios de la persona: escolar, profesional, social e individual. Escamilla (2008) distinguió tres bloques principales de competencias. Las “*competencias generales*”, expuestas en relación de los objetivos, de carácter transversal, e interpretadas como referencia para las materias en todos los cursos y las “*competencias específicas*”, de un nivel de concreción más concreto, establecidos en las diferentes etapas educativas.

Las primeras, se deben formentar a lo largo de la educación básica y se resumen en las ocho competencias básicas definidas en el currículo educativo. Sin embargo, nunca se conoce cuándo se completa su formación. Las segundas, surgen de la necesidad de desarrollar conocimientos y habilidades vinculadas a una disciplina concreta. Estas requieren el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales para estructurar la secuenciación de la información. De este modo, las competencias se entienden como el conocimiento adquirido en la práctica, mediante la participación activa en actividades sociales, que se pueden llevar a cabo tanto en el contexto escolar, mediante el currículum, como en los contextos no formales. Por tanto, las competencias se comprenden como un saber hacer, que se puede llevar a la práctica en una gran cantidad de situaciones tanto académicas, como sociales o profesionales. Para que esta transferencia del aula a las situaciones prácticas de la vida cotidiana sea posible, es fundamental comprender el conocimiento que existe en las competencias y su relación de este con las habilidades prácticas y las destrezas que las conforman a partir de estrategias basadas en metodologías activas como el ABP (Bohórquez y Checa, 2019).

3.2.2. Contextualización de las competencias en Europa

Al hilo de lo expuesto en el apartado anterior, se procede a abordar la importancia de la adquisición competencial desde el marco de la normativa europea. En la Unión Europea se sigue insistiendo en la importancia que tiene la adquisición de competencias por parte del alumnado como una condición esencial de los objetivos del sistema educativo. Esto con la finalidad de que los estudiantes alcancen determinadas habilidades a nivel personal, social y profesional que les permitan desempeñarse de manera integral en una sociedad globalizada permaneciendo en sintonía con el conocimiento. Desde el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2000) el concepto de competencia se presenta como la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada.

En este sentido, se habla de la formación por competencias desde la enseñanza básica hasta la educación superior como uno de los pilares para avanzar en el cumplimiento de los objetivos de Bolonia, aunque aún no existe claridad en cuanto a su conceptualización, alcances y aplicabilidad (Edwards, 2008; González y Arquero, 2014). En este sentido, en la última década se registró un número creciente de investigaciones que analizaron el cambio de los modelos educativos hacia el enfoque basado en competencias (Rosenbluth, Cruzat-Mandich y Ugarte, 2016). Con el fin de facilitar su implantación y tratamiento, se han desarrollado numerosos proyectos internacionales. Entre ellos, la *“Red Europea de Políticas para la Implementación de las Competencias Clave o Key Competence Network on School Education” (KeyCoNet)*, financiada por el *“Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea”*, centrado en la identificación y el análisis de iniciativas sobre la aplicación de las competencias en Educación Primaria y Secundaria (Gordon, 2012; Pepper, 2012).

3.2.3. Contextualización de las competencias en el ciclo formativo de grado superior TSEAS

Una vez analizado el concepto de competencia y las recomendaciones ofrecidas a nivel europeo, es necesario tener en cuenta la realidad en el sistema educativo español. A lo largo de los últimos años se han experimentado una serie de cambios en función de las reformas educativas vigentes y nuevas leyes de educación, influyendo en el desarrollo de las competencias y la enseñanza en las aulas. Así pues, en España se incorporaron al sistema educativo no universitario las competencias claves recogidas como competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. Sin embargo, en 2013, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) va más allá de incluir el término “competencia” en la normativa, al poner el énfasis en un modelo de “currículo basado en competencias”. Y así, sugiere optar por metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en tareas y proyectos), frente a las opciones metodológicas más tradicionales (LOMCE, 2013).

En el ámbito de la Formación Profesional (FP) el concepto de competencia tiene asimismo una presencia notable. La FP basada en competencias se convierte en uno de los ejes de trabajo centrales del CEDEFOP (Descy y Tessaring, 2001). A partir del 2000, el *Education and Competence Studies Group* de la Universidad de Wageningen (Holanda) destaca en su análisis comparado de países como Reino Unido, Alemania, Francia y Países Bajos que, con diferentes enfoques y énfasis, el sistema se ha extendido y convertido en el eje de las políticas de FP (Mulder, 2014). En cuanto a la titulación de TSEAS quedan determinadas sus competencias profesionales, personales y sociales en el siguiente marco legislativo: “*Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva y se fijan los aspectos básicos del currículo. (BOE nº168 del 15 de julio de 2017)*” y la “*Orden EFP/301/2019, de 11 de marzo, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva. (BOE nº66 del 18 de marzo)*”. La competencia general de este título, reflejada en el indicado marco legislativo, consiste en elaborar, gestionar y evaluar proyectos de animación físico-deportivos recreativos para todo tipo de usuarios, programando y dirigiendo las actividades de enseñanza, inclusión sociodeportiva y tiempo libre, coordinando las actuaciones de los profesionales implicados, garantizando la seguridad,

respetando el medio ambiente y consiguiendo la satisfacción de los usuarios, en los límites de coste previstos. En los siguientes dos apartados se van a analizar con mayor profundidad tanto las competencias que deben adquirir los alumnos en esta titulación, así como las competencias que deben tener los docentes para facilitar la adquisición competencial a través del aprendizaje basado en proyectos. Por lo tanto, diseñar y materializar una FP basada en competencias se presenta como una tarea compleja para la que se propone superar escollos como la diversidad en la percepción sobre el concepto de competencia, la excesiva tendencia a la estandarización, la problemática relación escuela-empresa, el diseño e implementación de corte tradicional, la evaluación, el nuevo rol del profesorado, y el rediseño de la organización y gestión de los centros (Biemans, Wesselink, Gulikers, Schaafsma, Verstegen y Mulder, 2009).

Los escollos que presentan su materialización práctica son la punta de un iceberg que necesita ser investigado con profundidad de manera que las actividades propuestas se sustenten sobre bases más sólidas y científicas (Eizagirre, 2017). Son varios los proyectos nacionales basados en el desarrollo de experiencias relacionadas con la integración curricular de estas competencias y el desarrollo de las directrices europeas, como el *“Proyecto Atlántida”* (2014) propuesto para buscar la integración de las competencias dentro del marco curricular, que permita interrelacionar los elementos del currículo, y extrapolar a nivel práctico actividades concretas vinculadas a los contenidos trabajados, que a su vez puedan ser evaluadas con facilidad (Meroño, 2017). La finalidad común para todos ellos es poner el acento en los aprendizajes que se consideran imprescindibles, a partir de un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos (Méndez-Alonso, 2016). En conclusión, si bien las competencias deben ser entendidas como las *‘llaves maestras’* que permiten abrir las puertas de los futuros aprendizajes de la sociedad actual, la clave reside en que todos los elementos del currículo se encuentren hilados y se planteen correctamente a lo largo del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación del alumnado (Álvarez, Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui, 2014; Valle, 2013).

3.2.4. La adquisición de competencias en el alumnado mediante el aprendizaje basado en proyectos

El modelo competencial pretende dar respuesta a los requisitos de desarrollo individual y de cohesión social y centrado, además, en el aprendizaje de alumnado, en un aprendizaje construido sobre contenidos que pueden ser transferibles a la vida cotidiana en el momento actual y en futuro (Fernández-March, 2006; Lleixá, 2016; Roegiers, 2010). Así, las competencias profesionales que adquieren los alumnos permiten a los mismos "saber hacer" y "saber estar" para su práctica profesional porque abarcan actitudes, conocimientos y procedimientos que se combinan e integran (Tejada, 1999). De manera específica, las competencias profesionales, personales y sociales que debe adquirir el alumnado perteneciente al ciclo formativo TSEAS quedan recogidas en el Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva. Según la Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo, 2000) los alumnos pueden reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Recientemente, desde las instituciones educativas se está comenzando a incorporar en sus currículums educativos elementos que propicien vivencias reales de aprendizaje en el aula (Moya y Luengo, 2011). Al respecto, se han establecido relaciones entre la transferencia del conocimiento a la vida real. En este caso, la psicología cognitiva utiliza el término "transferencia" para hacer referencia al proceso donde el alumno es capaz de transferir el contenido y las habilidades aprendidas a nuevas situaciones que puedan afrontar en situaciones reales, mostrando su competencia para solucionar nuevos retos y/o problemas (Larmer, Mergendoller y Boss, 2015). Según autores como Hager (2009) la transferencia es una metáfora totalmente inapropiada para pensar en la mayor parte del aprendizaje, pero especialmente en el aprendizaje vocacional. Las nociones de transferencia tradicionales han sido cada vez más descartadas incluso en la literatura siendo más adecuado utilizar metáforas alternativas (Hager, 2009).

El desarrollo de las competencias ha de pasar por operaciones mentales complejas, sustentadas por esquemas de pensamiento, que permitan determinar y realizar de manera eficaz una acción relativamente adaptada a una situación determinada (Perrenoud, 2004). Según Hager y Hodkinson (2009) el concepto de *learning transfer* sostiene que gran parte de la política educativa contemporánea parte de suposiciones sobre el aprendizaje que se contradicen directamente con las mejores investigaciones y teorizaciones sobre el aprendizaje que se han producido durante la última década y más. Este preocupante desajuste se puede atribuir en gran medida a la adhesión por parte de los responsables de las políticas (y otras partes interesadas clave, como los empleadores) a nociones de "sentido común" sobre la transferencia de aprendizaje. De hecho, estas nociones de transferencia de "sentido común" han sido cada vez más descartadas incluso en la literatura sobre transferencia de aprendizaje. Sin embargo, vamos más allá al argumentar que la transferencia es una metáfora totalmente inapropiada para pensar en la mayor parte del aprendizaje, pero especialmente en el aprendizaje vocacional.

Al aceptar que el pensamiento sobre el aprendizaje implica inevitablemente metáforas, consideramos los méritos y desventajas de varias otras metáforas del aprendizaje, incluidas la participación y la construcción. Concluimos que los defectos conceptuales de la transferencia pueden evitarse empleando metáforas alternativas. El valor de nuestra alternativa recomendada se ilustra por su poder para iluminar los datos sobre el aprendizaje recopilados de varios proyectos de investigación. En este sentido, el ABP promueve el aprendizaje social, porque la colaboración obliga al alumno a desarrollar habilidades comunicativas, relacionadas con la negociación para la toma de decisiones, fomentando la escucha activa, el respeto por las opiniones de los otros, el trabajo en equipo y la producción de ideas individuales y grupales que los lleva a la solución colectiva del problema o reto planteado en la pregunta impulsora del proyecto (Du Toit, Havenga y Van del Walt, 2016). Esto es, centrado en las actitudes de los estudiantes hacia qué y cómo aprenden (Hernández y De La Paz, 2009; Mioduser y Betzer, 2007) por un lado; y hacia sus compañeros (Cheng, 2008; Kaldi, 2011) por otro.

3.2.5. Evaluación de la adquisición de las competencias mediante el aprendizaje basado en proyectos

La evaluación educativa debe ser entendida como el procedimiento que persigue recoger información, conocer resultados de aprendizaje, y tomar decisiones que optimicen el aprendizaje del alumnado (Molina et al., 2014). Con este propósito, a día de hoy, una de las mayores necesidades de la comunidad educativa es evaluar adecuadamente las competencias del alumnado (Gómez-Carrasco, 2013; Medina et al., 2013; Méndez-Giménez, 2013; Pérez-Pueyo, 2012; Zapatero, González y Campos, 2017). Para evaluar las competencias entrenadas mediante ABP los instrumentos seleccionados deben ser sensibles a la consecución parcial y progresiva de logros por parte del alumnado (Fernández-Martínez, 2006), es decir, llevar a cabo una evaluación formativa y no una final (Santos-Pastor, Castejón-Oliva, y Martínez-Muñoz, 2012). Se observa que las estrategias y los instrumentos tradicionales de evaluación distan mucho de medir la adquisición de dichas competencias. Por lo tanto, se contempla lo que Biggs (2005) llama “alineamiento constructivo” (p. 20) de los contenidos con las competencias que se pretenden desarrollar. Esto es, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación deben definirse de manera conjunta en relación a las competencias que se desean alcanzar (Biggs, 2005; De Miguel, 2005; Prieto, 2008). De este modo el diseño de la evaluación debe tener presente tres elementos fundamentales (Vergara, 2015):

1. Los resultados de aprendizaje que el docente espera obtener en relación a los contenidos y competencias propias de la titulación: ¿Qué he aprendido?
2. El modo en que el aprendizaje se incorpora a la vida de los alumnos, convirtiéndolo en un elemento de reflexión y significación: ¿Para qué sirve lo aprendido?
3. Las acciones que el alumno decide realizar como consecuencia de su proceso de aprendizaje: ¿Qué hago con lo aprendido?

Las dos primeras cuestiones están directamente relacionadas con “ser competentes”, mientras que la tercera pregunta invita a realizar acciones concretas sobre el entorno, es decir “tener competencia”. Este movimiento

conocido como “*authentic assessment*” (De Miguel, 2005, p. 44) considera que una evaluación auténtica debe proponer al alumno tareas o desafíos de la vida real, para cuya resolución debe desplegar un conjunto integrado de conocimientos, destrezas y actitudes, huyendo así de evaluaciones analíticas que requieran el desempeño de una única habilidad o conocimiento, a favor de una evaluación más holística (De Miguel, 2005). De este modo, para conseguir el alineamiento constructivo, es importante integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje, dotándola de utilidad práctica y concreta (Vergara, 2015). Así, el acto de evaluar el ABP debe ser entendido como un momento de reflexión integrado en todo el proceso de elaboración de un proyecto. En el caso del aprendizaje basado en proyectos es importante disponer de una rúbrica que haga referencia a las competencias que propone el currículo (Vergara, 2015).

Dicha rúbrica analiza los logros alcanzados en relación a las distintas áreas de conocimiento (contenidos, habilidades, actitudes y valores) y además valorar la intervención de los docentes y los alumnos en las diferentes fases del proyecto (Vergara, 2015). No solo la rúbrica por parte del profesor, sino la autoevaluación por parte del alumno cobra un mayor protagonismo, ya que el alumno se hace responsable de sus logros, se automotiva, autorregula y reorienta su aprendizaje, sin que por ello el profesor pierda su papel activo en el proceso (De Miguel, 2005). La autoevaluación se produce cuando el alumno se evalúa a sí mismo plasmando sus resultados en una rúbrica con diferentes niveles de logro a través de la reflexión, al interiorizar los criterios de corrección que el profesor ha hecho explícitos previamente, de modo que el alumnado pueda ajustar sus respuestas a lo que el profesor espera de ellos. Además, los instrumentos de evaluación deben fomentar una valoración más cualitativa que cuantitativa, ya que se trata de apreciar el valor de un proceso y el desarrollo competencial del alumno (Berger, 2003). La valoración cuantitativa no solo no asegura un trabajo de calidad ni mide el esfuerzo (Manrique y Sanmartín, 2019). Entre los aspectos positivos de la utilización de rúbricas destaca la autorregulación del aprendizaje debido al potencial del feedback de rendimiento, la planificación de acciones futuras, la comprobación de los progresos y la revisión de las tareas antes de que éstas sean evaluadas por el docente (Velasco-Martínez y Tójar-Hurtado, 2015).

3.2.6. Percepciones como medida para valorar variables educacionales

En la evaluación de los estudiantes a cerca del grado de adquisición competencial, resulta necesario emplear distintos instrumentos para la recopilación de datos ya que una prueba o un examen podría resultar insuficiente para evaluar el aprendizaje competencial de los alumnos. En ese sentido se han realizado diferentes estudios sobre la percepción del aprendizaje de los estudiantes y los docentes acerca del grado de adquisición competencial como veremos posteriormente. Según Gutiérrez (2018) dichas percepciones sirven para describir las valoraciones que hacen los estudiantes y docentes sobre qué competencias, técnicas o metodologías han adquirido a través en este caso del ABP. Así, el propósito de las percepciones es adquirir información de utilidad con la intención de mejorar tanto la práctica docente como la formación de los estudiantes, además de aportar un repertorio de experiencias sobre recursos metodológicos favorables para el profesorado.

Además, pueden servir para conocer si existen diferencias significativas en la opinión del alumnado sobre las competencias adquiridas en función de los diferentes niveles educativos (ciclo formativo de grado superior, ciclo formativo de grado medio, grado universitario o bachillerato). Tobon (2010) destaca que desde el enfoque socio formativo de las competencias, el énfasis no está en los estudiantes, ni tampoco en los docentes, sino en la relación de ambos. Según Mas-Torelló (2012) para abordar de manera satisfactoria las nuevas necesidades formativas provocadas por la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior y de cara a implantar puntos de referencia adecuados en los protocolos de desarrollo y formación del profesorado, debe establecerse un nuevo perfil competencial. Para delimitar este perfil competencial del docente y del alumno se puede realizar una investigación cualitativa mediante el empleo de entrevistas personales, rúbrica, diario o reuniones de la comunidad de aprendizaje para identificar la percepción del alumno, docente, tutor de prácticas e investigador participante sobre las competencias adquiridas.

3.2.6.1. *Percepción del alumnado sobre el aprendizaje basado en competencias*

Son escasos los instrumentos de evaluación validados que permiten conocer la percepción del alumnado sobre el ABP. Entre ellos Meroño (2017) diseñó y validó tres instrumentos de evaluación, y su análisis, que permitieron explorar la percepción de alumnado y profesorado sobre el ABP. Por otro lado, Ramírez-García et al. (2013) validaron una herramienta de evaluación para determinar su percepción sobre su propio aprendizaje en diferentes competencias. Para ello, se realizó la validez de contenido, análisis factorial exploratorio de los ítems y análisis de fiabilidad del instrumento mediante el coeficiente alfa de Cronbach por dimensiones. Se definieron indicadores de evaluación a responder en escala tipo Likert de 1 (*poco*) a 5 (*excelente*). Instrumento que fue posteriormente aplicado, por Ramírez-García, Corpas-Reina, Amor, y Serrano (2014), para analizar la percepción del alumnado sobre la competencia lingüística y matemática. También por Ramírez-García, Marín-Díaz, y Sánchez-Carrero (2014), con el fin de valorar la adquisición de la competencia mediática y, Corpas-Reina et al. (2015) sobre la competencia cultural y artística. No obstante, los propios autores manifestaron la necesidad de someter el cuestionario a un proceso de validación más riguroso, y por ende, mejorar la validez y la fiabilidad del mismo.

Recientemente, Rosenbluth (2016) validó un instrumento de evaluación por competencias destinado al alumnado universitario. Actualmente son escasos los instrumentos, válidos y fiables, de valoración subjetiva que permitan conocer la percepción del alumnado sobre el aprendizaje basado en competencias. Por ello, a nivel internacional, frecuentemente se demandan investigaciones sobre la percepción del alumnado con el fin de conocer cómo mejorar el proceso de enseñanza, aprendizaje, y evaluación, e incrementar los resultados de rendimiento académico (Van Dinther, Dochy, Segers y Braeken, 2014). Ante la ausencia de instrumentos de evaluación que permitan conocer la percepción del alumnado acerca de la adquisición competencial, el presente trabajo pretende aportar a la literatura científica una herramienta adecuada para obtener información al respecto. Han sido diversos los estudios que recientemente han abordado la temática de las percepciones como medida para valorar variables educacionales. En un primer estudio, Gil-Galván; Martín-Espinosa y Gil-Galván (2021) analizaron las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas.

Para efectuar la recogida de datos en esta investigación, se diseñó un cuestionario ad hoc dirigido a los estudiantes, denominado “cuestionario de análisis de competencias adquiridas a través del ABP en las aulas universitarias”, basado en los trabajos de Carrasco (2015) y Hwang et al. (2005), y adaptado al utilizado por Gil-Galván (2018). El alumnado, como protagonista de la adquisición de competencias, debe asumir el rol principal de este proceso de enseñanza, aprendizaje, y evaluación (Villa y Poblete, 2011). Sin embargo, escasas investigaciones contemplan sus percepciones a lo largo de este proceso basado en competencias. Entre los escasos estudios realizados en esta línea, se evidenció que la práctica totalidad del alumnado mostró elevada autopercepción sobre su propio nivel de competencia (Corpas-Reina, 2015; Ramírez-García, 2014). Percepciones que fueron analizadas según las variables que más podrían condicionar tales puntuaciones de aprendizaje competencial percibido por el alumnado. Entre ellas, género, curso, y titularidad del centro. Atendiendo al género, las niñas se percibieron más competentes en la lingüística, y en la competencia cultural y artística, mientras que los niños se percibieron más competentes en la competencia matemática (Corpas-Reina, 2015; Ramírez-García, 2014).

3.2.6.2. *Percepción del profesorado sobre el aprendizaje basado en competencias*

Si bien son múltiples las investigaciones que pretenden apoyar e iluminar al profesorado en el aprendizaje competencial, aún no se conocen cuáles son las indicaciones y recomendaciones que facilitarían su inclusión y desarrollo (Cordero, Manchón y Simancas, 2014; Heras, 2012; Hortigüela, 2014; Sornson, 2016). Esta laguna en la investigación debe ser atendida a través de la elaboración de instrumentos de evaluación, válidos y fiables, que permitan valorar la percepción de docentes y discentes sobre el aprendizaje competencial (Méndez-Alonso, 2015). Así como determinar, según sus percepciones, los modelos hipotéticos de predicción que permitirían aportar posibles recomendaciones y medidas para: facilitar la implantación de las competencias en las programaciones docentes, guiar el proceso de enseñanza, aprendizaje, y evaluación competencial, identificar las competencias que mayormente podrían predecir el aprendizaje del alumnado y, conocer los posibles modelos de enseñanza que apoyarían el adecuado desarrollo del aprendizaje competencial, entre otras.

De este modo, se podría ofrecer al profesorado formación, inicial y permanente de calidad que le permita conseguir el aprendizaje significativo y, por ende, mejorar el rendimiento académico del alumnado a nivel internacional (Campbell, 2013). Fernández (2016) investigó acerca de las percepciones de docentes sobre el instrumento para evaluar el desempeño docente en universidades públicas. Por último, Sartor-Harada (2020) analizó la percepción de los profesores respecto al desarrollo de competencias a partir de proyectos de servicio. En conclusión, hoy en día, llama poderosamente la atención que un sistema que presume de la aplicación y la enseñanza, por y desde las competencias educativas, lo que acabe evaluando sea otra cosa diferente (Molina et al., 2014). Esto ha sido provocado porque hasta la fecha, no se ha contemplado rigurosamente el marco competencial desde la perspectiva de los verdaderos protagonistas: docentes y discentes (Calderón et al., 2013).

3.3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

3.3.1. Sumario del proceso de selección para la revisión bibliográfica

El presente estudio representa una experiencia basada en una investigación-acción participante implementada a través de una comunidad de aprendizaje destinada a explorar la realidad de la adquisición competencial mediante el ABP desde la cuádruple perspectiva: la de los alumnos, los docentes, los tutores de prácticas y el investigador participante. El ámbito de aplicación ha sido un ciclo formativo de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS). Es por todo ello por lo que la revisión bibliográfica se ha realizado teniendo en cuenta todos aquellos elementos presentes en la investigación abordando la temática del ABP fundamentalmente. En una primera tabla se plasman estudios relativos al APB y la adquisición competencial, en una segunda tabla se muestra los trabajos relacionados con las percepciones de los alumnos y profesores sobre la adquisición de competencias y en una tercera tabla se ven reflejados trabajos relacionados con las Comunidades de Aprendizaje y la investigación-acción. En la tabla VI, expuesta a continuación, se presentan de manera resumida las temáticas de la revisión bibliográfica.

Tabla VI. *Temáticas de la revisión bibliográfica*

Tabla VII	Tabla VIII	Tabla IX
Trabajos relacionados con el ABP y la adquisición competencial.	Trabajos sobre adquisición de competencias profesionales mediante ABP en estudios superiores.	Trabajos sobre investigación acción y la adquisición de competencias.

Nota: Elaboración propia (2023).

3.3.2. Revisión de trabajos sobre la adquisición de competencias mediante aprendizaje basado en proyectos

En la primera tabla de revisión (tabla VII) se presentan trabajos que han relacionado el ABP y la adquisición competencial especialmente en formación profesional. Los trabajos seleccionados ofrecen contenidos sobre las competencias y habilidades que debe adquirir el alumnado de formación profesional para desempeñar de manera satisfactoria su vida laboral. Del mismo modo, analizando las principales aportaciones de estos estudios se puede comprender la relación directa que hay entre la adquisición de competencias y el ABP. Se evidencia que el método es efectivo en espacios concretos como la formación profesional. Respecto al procedimiento de búsqueda para la tabla VII se utilizaron como palabras clave aprendizaje basado en proyectos, competencias y formación profesional. El periodo de búsqueda seleccionado fue el periodo de años comprendido entre 2017 y 2022. La base de datos utilizada para la búsqueda de artículos científicos fue Google académico.

Tabla VII. *Trabajos relacionados con el aprendizaje basado en proyectos y la adquisición competencial*

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2022	Lora Lluque, E. P.	Aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje por competencias.	Determinar la relación entre el ABP y el aprendizaje por competencias.	Se identifica la relación entre el APB y el aprendizaje que favorece la adquisición de competencias.
2022	Vargas Espinoza, D.A.	Aprendizaje basado en proyectos para obtener la competencia investigativa.	Establecer la relación entre el aprendizaje basado en proyectos y la competencia investigativa en grado universitario.	Los alumnos intervenidos presentaron niveles altos en la competencia investigativa. El método puede presentar algunas fallas sobre todo asociadas a la comprensión de los materiales investigados y la interpretación de los mismos a nivel teórico.
2022	Almazroui, K.	Aprendizaje basado en proyectos para las habilidades del siglo XXI.	Ofrecer una descripción general del ABP, destacando su eficacia y su posible papel para ayudar a los estudiantes a aprender estas habilidades.	El ABP debería adoptarse para impartir el currículo de educación moral y promover la participación de los estudiantes en proyectos de desarrollo comunitario. Se describen los pasos para una implementación exitosa del ABP, con especial atención al diseño de proyectos y los métodos de evaluación.

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2021	Rodríguez Quito, D.J.	Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de competencias laborales.	Mejorar las competencias laborales de estudiantes de formación profesional.	Mediante el ABP se logró un 90% de adquisición de las competencias laborales planteadas. Destaca la interacción colectiva y el planteamiento de objetivos concretos a ser alcanzados. La descripción y medición de alcances estimula la acción concreta y la competitividad.
2021	Bilbao-Aiastui, E.	Desarrollo de la competencia científica mediante el aprendizaje basado en proyectos mediante las TIC.	Analizar la integración del método de ABP, a través de las TIC para la adquisición de competencias científicas.	Desarrollo de la competencia TIC mediante ABP. Un aspecto fundamental que se aprecia en los resultados del trabajo de campo es que no existe una relación directa en torno a la efectividad del método en cuanto a rendimiento académico en general, pero si existen mejoras observables en la adquisición de determinados contenidos y habilidades.

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2020	Fajra, M.; Suparno, Sukardi, Ambiyar, Novalinda, R.	Aprendizaje basado en proyectos: innovación para mejorar la adecuación de las competencias productivas en las instalaciones de formación profesional a las necesidades del mundo laboral.	Presentar estudios sobre conceptos de ABP; la implementación del ABP y aprendizaje de competencias productivas basado en proyectos en la escuela secundaria vocacional	Mediante el aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes de la escuela secundaria profesional se familiarizan con el ambiente real y el significado del trabajo en el mundo laboral. Por lo tanto, el modelo de aprendizaje adecuado para la competencia productiva de la escuela secundaria profesional es el aprendizaje basado en proyectos.
2019	Bohórquez Gómez- Millán, M.R. y Checa Esquivá, I.	Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo de grupo en Educación Superior.	Determinar las diferencias que se producen en el nivel competencial del alumnado, tanto en competencias genéricas como específicas.	Se observa una mejora en la adquisición de competencias organizativas y desarrollo del trabajo en equipo en contextos deportivos.

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2019	Martín Pineda, N.	Aprendizaje Basado en Proyectos en el ciclo formativo de gestión administrativa.	Proponer una solución a la desmotivación de los alumnos que cursan formación profesional mediante el ABP para la adquisición de competencias.	Resultados positivos en la adquisición de competencias específicas mediante el ABP en formación profesional de gestión administrativa. En este caso, se puede observar que no se trata solo del trabajo colectivo, sino de la asignación específica de tareas según las capacidades individuales.
2017	Eizaguirre, A., Altuna, J., Fernández, I.	Prácticas de éxito en el desarrollo de competencias transversales en centros de Formación Profesional del País Vasco.	Analizar y caracterizar las prácticas de éxito en el desarrollo de las competencias transversales en los centros de Formación Profesional.	El alumnado destaca sobre todo el trabajo en equipo, la comunicación y la autonomía. Se presenta como el resultado de la dinámica del trabajo en equipo y de los objetivos comunes. El trabajo en equipo es la competencia más trabajada según la percepción del profesorado.

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2017	Eizaguirre, A., Altuna, J., Fernández, I.	Los entornos activo-colaborativos de aprendizaje como buenas prácticas en el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco.	Analizar el modo en que las orientaciones prescriptivas generales sobre competencias transversales se están llevando realmente a la práctica en los centros de FP.	El ABP favorece la adquisición de competencias por parte del docente e incrementa la motivación del alumnado. Esto sucede porque se establecen diferentes acciones concretas, con la asignación de responsabilidades y metas, mejorando la visualización del contenido y la manera de alcanzar las metas.

3.3.3. Revisión de trabajos sobre la percepción de la adquisición competencias profesionales mediante ABP en estudios superiores

En la segunda tabla de revisión (tabla VIII) se pueden apreciar investigaciones que han abordado la temática de la percepción de los alumnos sobre la adquisición de competencias profesionales mediante ABP en estudios superiores. Entre las principales aportaciones de estos estudios se puede apreciar que el alumnado percibe de manera muy positiva la adquisición y mejora de las competencias mediante el ABP. Respecto al procedimiento de búsqueda para la tabla VIII se utilizaron como palabras clave aprendizaje basado en proyectos, competencias y percepciones. El periodo de búsqueda seleccionado fue el periodo de años comprendido entre 2015 y 2023. La base de datos utilizada para la búsqueda de artículos científicos fue Google académico.

Tabla VIII. *Trabajos sobre adquisición de competencias profesionales mediante ABP en estudios superiores*

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2023	Sánchez-Rivas, E., Ramos-Núñez, M., Linde-Valenzuela, T. & Sánchez-Rodríguez, J. (2023)	Percepción del alumnado universitario respecto al aprendizaje basado en proyectos con tecnología.	Conocer la percepción del alumnado universitario sobre una metodología didáctica derivada del ABP y mediada por tecnología.	Los estudiantes universitarios presentan una elevada satisfacción en relación a la implementación de metodologías activas mediante proyectos.
2022	Zambrano Montehermoso, I. N.	Revisión bibliográfica sobre formación en competencias del profesorado utilizando diferentes metodologías de enseñanza.	Crear una revisión sobre la formación en competencias de los profesores utilizando diferentes metodologías.	Conocer la percepción del profesorado a cerca de las diferentes competencias adquiridas mediante diferentes metodologías de enseñanza y su efectividad en el ámbito de la FP.
2022	Sudira, P., Nurtado, M., Masrifah, N., Nurdinanah, E., Mutohhari, F.	Online Project-based learning: effectiveness in teachers training and coaching in vocational education.	Medir la percepción de los docentes de FP respecto a la eficacia del aprendizaje basado en proyectos.	El ABP contribuye a la adquisición de competencias. Se evidencia que el método es efectivo en espacios concretos como la formación profesional y se agrega un aspecto básico determinado por el uso de las

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2021	Gómez Torres, M.J.	Competencias profesionales adquiridas en opinión de una muestra de estudiantes universitarios mediante el método de Aprendizaje Basado en Proyectos.	Validación de un cuestionario para conocer las competencias que, según una muestra de alumnos universitarios, han alcanzado mediante el método ABP.	nuevas tecnologías sobre todo las Online. Los alumnos adquieren y desarrollan competencias genéricas mediante ABP y lo manifiestan mediante cuestionario validado (CAMAOP).
2021	Santana Ardila, et al.	Percepción del alumnado del grado de maestro en educación primaria sobre las competencias transversales adquiridas durante su formación.	Analizar la percepción que el alumnado tiene con respecto a las competencias transversales adquiridas a lo largo de su formación como docentes.	Se concluye que los alumnos adquieren de forma general las competencias transversales contribuyendo a su adecuada formación para su futuro como docentes.
2021	Ortega-Ruipérez et al.	Percepción del alumnado sobre la adquisición de la competencia en creación de contenidos digitales con gamificación.	Comprobar la valoración de aprendizaje de competencias en creación de contenidos digitales mediante gamificación.	Los hallazgos manifiestan una mejora de la percepción de las habilidades adquiridas tras la creación de contenidos digitales.

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2021	Gil-Galván, R.; Martín-Espinosa, I. y Gil-Galván, F.J.	Percepciones de los estudiantes universitarios sobre las competencias adquiridas mediante el aprendizaje basado en problemas.	Describir las valoraciones que hacen los estudiantes de grado sobre qué competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales han adquirido a través de la utilización del ABP.	Los alumnos valoran positivamente la competencia relacionada con la resolución de problemas, la comunicación interpersonal y la habilidad para trabajar en equipo interdisciplinar
2020	Pérez-Parallé, M. y Sánchez, J.L.	Percepción de la adquisición de competencias en la materia de Bioquímica adaptada a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.	Análisis de la percepción de las competencias docentes, desde el punto de vista del alumnado como desde el punto de vista del docente.	Se manifestó la evolución de la percepción del grado de adquisición de las mismas competencias pasados tres años.
2020	Sartor-Harada, A., et al.	Análisis de las competencias docentes en proyectos de aprendizaje- servicio en la educación superior: la percepción del profesorado.	Analizar la valoración de los docentes respecto al desarrollo de competencias a partir de proyectos.	Los resultados ofrecen una valoración positiva del profesorado sobre la adquisición de competencias relacionadas con el aprendizaje servicio.

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2018	Gutiérrez, C., et al.	Percepciones de alumnos del grado en maestro en educación primaria con mención educación física sobre la adquisición de competencias.	Conocer y compartir la percepción sobre competencias adquiridas que tienen los alumnos del grado en magisterio con mención en educación física.	La percepción del alumnado valora la adquisición de competencias personales generales y las docentes tanto genéricas como específicas de educación física de forma parecida.
2016	Fernández, D. et al.	La evaluación del desempeño por competencias: percepciones de docentes y estudiantes en la educación superior.	El objetivo de la investigación fue conocer las percepciones de estudiantes y docentes sobre el instrumento para evaluar el desempeño docente en universidades públicas.	Las valoraciones de alumnos y docentes permitió concluir sobre la efectividad de utilizar las cuatro dimensiones propuestas para evaluar el desempeño del profesorado.
2015	Robledo, P., et al.	Percepción de los estudiantes sobre el desarrollo de competencias a través de diferentes metodologías activas.	Análisis de la percepción de los alumnos acerca de la influencia diferencial que cinco métodos de enseñanza aprendizaje activos.	Los hallazgos indican que el ABP favorece un mayor desarrollo de competencias que otras metodologías.

3.3.4. Revisión de trabajos sobre investigación acción y la adquisición de competencias

En el tercer cuadro de revisión (tabla IX) se pueden observar diferentes estudios que han abordado la temática de la investigación-acción y su relación con la adquisición competencial. Entre las principales aportaciones destacan que la investigación-acción favorece el desarrollo de competencias en alumnos y docentes y mejora la calidad de sus prácticas. Respecto al procedimiento de búsqueda para la tabla IX se utilizaron como palabras clave aprendizaje basado en proyectos, competencias e investigación-acción. El periodo de búsqueda seleccionado fue el periodo de años comprendido entre 2013 y 2021. La base de datos utilizada para la búsqueda de artículos científicos fue Google académico.

Tabla IX. *Trabajos sobre investigación acción y la adquisición de competencias*

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2021	Núñez-Rojas, N., Orrego-Zapo, J., Noriega-Sánchez, C.A. y Alejandría, Y.	Formación de competencias docentes desde la investigación- acción.	Determinar si la investigación-acción es una estrategia didáctica para la formación de competencias docentes desde una perspectiva multidisciplinar.	Se evidencia que la investigación- acción es una estrategia didáctica que mejora el desarrollo de las competencias del profesorado. En este caso, la investigación acción requiere de implicación directa de una comunidad de aprendizaje y el ABP aportando un mecanismo para alcanzar las metas propuestas.
2021	Giles Girela, F.J. et al.	Gestión de aula del alumnado universitario en una propuesta de aprendizaje servicio en educación física en comunidades de aprendizaje.	Analizar las valoraciones de los alumnos universitarios sobre la gestión del aula en una experiencia de Aprendizaje-Servicio realizada en centros de Comunidades de Aprendizaje.	Los participantes valoran el gran aporte que tiene esta metodología para su formación como profesores, percibiendo indispensable la realidad del aula a lo largo del proceso de formación.

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2020	Johannesson, P.	Development of professional learning communities through action research: understanding professional learning in practice.	Explorar el aprendizaje profesional a medida que los docentes participan en la investigación-acción para mejorar sus prácticas.	Los hallazgos sugieren que cuando los profesores participan en la investigación-acción, desarrollan un repertorio compartido relacionado con las necesidades locales, así como con el campo y las tradiciones de la investigación-acción.
2020	Eshchar-Netz, L. y Vedder-Weiss, D.	Teacher learning in communities of practice: the affordances of co-planning for novice and veteran teachers learning.	Explorar la dinámica entre profesores de ciencias veteranos y novatos en un caso muestreado intencionalmente de tres profesores involucrados en la planificación colaborativa en una comunidad de desarrollo profesional.	Los hallazgos demuestran cómo en un contexto de planificación colaborativa, se permite una participación periférica legítima, mitigando así las amenazas y apoyando el aprendizaje tanto de los profesores novatos como de los veteranos.

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2020	Calle Arévalo, L.	Las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico como estrategia de praxis pedagógica en educación intercultural bilingüe.	Ofrecer una metodología para la implementación de Educación Intercultural Bilingüe sustentada mediante la creación de Comunidades de Aprendizaje (CA).	La reflexión dialógica permitió que en las comunidades de aprendizaje conformadas se creara aprendizaje para que los estudiantes interioricen su proyecto de vida desde espacios sociales y culturales de manera óptima.
2020	Sanahuja, A.	Análisis de prácticas inclusivas de aula desde la investigación-acción participativa. Reflexiones de una comunidad educativa.	Analizar el proceso de reflexión y revisión de prácticas inclusivas implementadas por una comunidad educativa.	Se valoran mejoras que favorecen la educación inclusiva a través de la investigación acción de manera participativa, a través de una comunidad de aprendizaje.
2019	Botella, A. M.	Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica	Ofrecer una revisión bibliográfica sobre la relación del APB y la investigación-acción.	Revisión de trabajos que demuestran que la investigación acción puede adaptarse al trabajo por proyectos.

Año	Autores	Título	Objetivo	Principales aportaciones
2013	Ampartzaki, M.	Communities of practice and participatory action research: formation and synergy for the development of museum programmes for early childhood.	Explorar la integración de dos ideas clave y marcos de trabajo: una comunidad de práctica educativa formada por la sinergia entre un museo de historia natural y un departamento universitario.	La investigación-acción participativa permitió a la comunidad monitorear la implementación de la teoría con rigor científico y formular una nueva "estrategia de conocimiento", que en términos teóricos guiará los desarrollos futuros.

IV - MÉTODO

IV - MÉTODO

4.1. ASPECTOS ONTOLÓGICOS Y EPISTEMOLÓGICOS

En investigación cualitativa, con investigador-participante, es importante que el investigador haga explícito su posicionamiento epistemológico y ontológico, así como su subjetividad, para aportar transparencia al proceso de análisis de resultados (Salgado, 2007). El primer elemento determinante del paradigma de investigación es la ontología, la cual trata de explicar las suposiciones que el investigador presupone del mundo que le rodea; el segundo elemento es la epistemología, la cual trata esas suposiciones iniciales del mundo para crear conocimiento; el tercer elemento es la subjetividad, que se refiere a la percepción del investigador de forma individual, sus valores, experiencias y creencias. La suma de los tres elementos, conforman el paradigma de investigación del investigador participante.

En cuanto a la epistemología, este trabajo se posiciona desde una perspectiva interpretativa, la cual asume que la realidad es construida intersubjetivamente y adquiere significado a través de las experiencias e interpretaciones de las personas (Schwandt, 1994). Por tanto, en esta investigación se buscó comprender las percepciones de los participantes (alumnado, docentes, tutores de prácticas e investigador participante), respecto a sus experiencias a través del diseño y puesta en práctica de proyectos y la adquisición de competencias para posteriormente aplicarlas en su etapa de formación práctica.

En relación a la ontología, se asume una visión relativista, donde se reconoce la existencia de múltiples realidades subjetivas y dinámicas, construidas a partir de las experiencias vivenciales de los actores (Guba y Lincoln, 2012). Desde esta perspectiva, en este estudio se exploraron las realidades percibidas por estudiantes, docentes, tutores y el investigador participante respecto al objeto de estudio desde sus diferentes prismas, realidades e intereses. Finalmente, en cuanto a la subjetividad del investigador, es importante reconocer la influencia de las propias creencias, valores y experiencias previas a lo largo del proceso investigativo (Sampieri, 2014). En el caso particular del investigador participante, las creencias,

valores y experiencias previas, han estado influenciadas de manera objetiva por todos aquellos aprendizajes derivados del propio proceso de formación en el doctorado, tales como revisión bibliográfica de trabajos de una temática similar, seminarios, asistencia a congresos científicos o tutorías con sus directores de tesis.

Respecto al tercer elemento, la subjetividad, es importante indicar que el investigador participante ha estado influenciado por su filosofía de enseñanza y su visión personal de la educación. Una filosofía de enseñanza que se posiciona hacia el constructivismo y el aprendizaje significativo y una visión personal de la educación que valora la importancia de implantar metodologías activas que contribuyan a la adquisición de competencias en el alumnado. Además, el investigador participante cuenta con experiencias investigativas previas por el hecho de haber aplicado el modelo de educación deportiva en alumnado de ESO. Valores como el compañerismo, el trabajo en equipo, la colaboración y la superación además de las creencias anteriormente descritas han animado al investigador participante a realizar el presente estudio para contribuir a la ciencia con aportaciones útiles para el profesorado y de aplicación práctica para el alumnado. Además de todo ello, la subjetividad de sus valoraciones ha podido estar influenciada por el hecho de conocer personalmente a los docentes implicados y al alumnado participante. A modo de síntesis, este estudio se posiciona desde un enfoque epistemológico desde una perspectiva interpretativa, una ontología relativista y asume la subjetividad del investigador.

4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trata de una experiencia basada en la investigación-acción participante implementada a través de una comunidad de aprendizaje destinada a explorar la realidad de la adquisición competencial mediante el ABP desde la cuádruple perspectiva de los alumnos, docentes, tutores de prácticas e investigador participante en el ciclo formativo de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS). Este tipo de investigación implica un estudio riguroso, sistemático y reflexivo de un fenómeno social, ello ocurre dentro del contexto en el que naturalmente se produce. En los siguientes apartados se procede a desglosar la terminología y características de la comunidad de aprendizaje y la investigación-acción.

4.2.1. Comunidad de aprendizaje

Por comunidad de aprendizaje se puede entender el proyecto colectivo en el que se dispone de elementos para la gestión de conocimientos a partir de la interacción entre los componentes de la misma (Elboj, 2006). En un sentido complementario, Wenger y Wenger (2015) describen a las comunidades de aprendizaje como “grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo que hacen y aprenden a hacerlo mejor a medida que interactúan regularmente”, es decir, son colectivos con una identidad en la que se presentan necesidades o preocupaciones particulares sobre las que tienen conocimiento y requieren solventar y esto los motiva a aprender en conjunto. La comunidad de aprendizaje se centra en transformar su entorno a través de la educación como centro de motivación del colectivo. Se trata de un modelo que integra aprendizajes que van más allá de los contenidos curriculares, incorporando la construcción de comportamientos efectivos y operativos que reduzcan las limitaciones impuestas por el conflicto y el fracaso escolar. Asimismo, hacen referencia a la idea de que el aprendizaje social es más poderoso que el individual porque el primero estimula la interacción y el contacto con la realidad mientras que el segundo, se centra en el contenido y no en la práctica (Barak et al., 2010).

En este caso, Racionero y Serradell (2005) describen los principios básicos desarrollados con especial atención a la integración y el manejo del entorno según la siguiente descripción: colaboración, en la que se asume que todos los integrantes de la comunidad deben participar y desarrollar escucha activa, comunicación asertiva y respeto por las opiniones ajenas; consenso, relacionado con la toma de decisiones en conjunto y bajo la premisa de aceptación de las mismas como parte de una discusión previamente acordada en su funcionamiento; centrados en la resolución de problemas, la comunidad de aprendizaje representa un modelo basado en retos y para ello, se deben desarrollar estrategias dirigidas a mejorar la capacidad de comprender los mismos y adecuar las acciones para solventarlos. Por otra parte, Muntaner (2018) en “Prácticas inclusivas en Comunidades de Aprendizaje” señala que la inclusión de esta modalidad es capaz de potenciar la equidad y se convierten en una herramienta fundamental para lograr los objetivos de la comunidad de aprendizaje. De Botton (2019) en “Participación dialógica en la escuela: Comunidades de Aprendizaje” hace referencia a las estrategias de inclusión y

dialogo en dichas comunidades y encontró que mejoran la convivencia en grupos diversos impulsando un cambio de paradigma en la interacción social de los mismos. Este estudio se caracteriza por la presencia de una comunidad de aprendizaje que ha abordado la temática del ABP y la adquisición competencial en alumnado de ciclos formativos de deporte (TSEAS). Además, según los estudios expuestos hasta la fecha ninguna comunidad de aprendizaje ha establecido una red de comunicación y colaboración entre expertos en la materia, investigador participante, alumnado, docentes y tutores de prácticas con la intención de conocer la percepción de los mismos acerca de la adquisición competencial del alumnado.

4.2.2. La investigación acción y el ABP

En el ABP los alumnos construyen un producto final a través de tareas de investigación. Con la intención de optimizar esta metodología, el docente debe implementar del mismo modo la función docente, y con ese objetivo se requiere de una metodología de investigación. La actual exposición teórica expone el modo en el que la investigación-acción es capaz de adaptarse a la metodología activa de ABP. Las dos metodologías ofrecen flexibilidad en sus características y el alumnado adquiere un rol protagonista y de reflexión acerca del proceso. De este modo, la investigación-acción se considera una metodología de investigación que posibilita la combinación con el ABP, así como su mejora. Por otro lado, aunque estamos considerando dos metodologías de diferente índole, por un lado, una de la investigación, y la otra a nivel docente, las dos ofrecen mucha similitud. Estas características comunes, refuerzan la efectividad de las dos metodologías. Por otro lado, la escasez de tiempo por parte del profesorado conlleva que pueda haber problemas de cara a aplicar de forma combinada ambas metodologías.

En esta línea, Pelton (2010) valora la investigación-acción, no como una reflexión acerca de la acción, sino lo considera como si fuera una reflexión en la acción, esto quiere decir que supone un camino en el que el profesorado valora el efecto de su acción docente conforme son aplicadas, y no con posterioridad. El marco teórico posibilita al docente-investigador desempeñar un ejercicio de reflexión en torno a la práctica. En este sentido, Satariyan y Reynolds (2016) definen varias fases de la IA en las que el profesor-investigador reflexiona sobre la práctica

y la teoría: identificación de un problema y reflexión (marco teórico); reflexión sobre el plan inicial (diseño a partir de la teoría); reflexión en la acción (mientras se implementa la práctica); reflexión después de la acción (evaluación); y reflexión para un nuevo ciclo de IA. En la siguiente figura, (tabla X) se resume la dinámica de la investigación acción propuesta por Pelton, 2010.

Tabla X. *Dinámica de la investigación acción (Pelton, 2010)*

Ciclos de investigación-acción
Planear → Actuar → Observar → Reflexionar →
Diseñar un plan nuevo para iniciar otro ciclo

En el presente estudio se han llevado a cabo dos ciclos de investigación acción, uno para cada proyecto llevado a cabo por el alumnado. En cada uno de ellos se ha elaborado un plan de actuación mediante la comunidad de aprendizaje basado en la observación, la reflexión y el análisis de los acontecimientos que se iban sucediendo. El diseño del cada uno de los ciclos estuvo guiado por la metodología activa del ABP.

4.3. PARTICIPANTES

Los participantes en esta investigación-acción fueron los integrantes de la comunidad de aprendizaje: el investigador participante, dos docentes responsables de las asignaturas implicadas en la investigación y dos expertos asesores en la materia que guiaron y orientaron en el proceso. Por otro lado, los principales protagonistas en el proceso, veinte alumnos de formación profesional pertenecientes al ciclo formativo de grado superior de TSEAS. Los dos docentes encargados de llevar a cabo las asignaturas tienen una experiencia de ocho y siete años respectivamente como docentes en ciclos formativos tanto de grado medio como de grado superior. Hasta el momento nunca habían tenido contacto con la metodología de ABP salvo a nivel teórico en alguna asignatura de la carrera que ambos estudiaron: Grado en Ciencias del Deporte por la Universidad de Granada. Su filosofía de enseñanza es la de hacer protagonistas del proceso al alumnado, otorgando responsabilidades y funciones prácticas, útiles para su desempeño laboral a corto plazo. En ese sentido son docentes que les gusta mantenerse actualizados con aquellas metodologías activas que mejor se adapten a las

necesidades de su contexto educativo. Consideran importante la formación y actualización docente y otorgar responsabilidad a su alumnado con el objetivo de su formación competencial. Los dos expertos asesores tienen una dilatada experiencia en la docencia universitaria y numerosos estudios relacionados con metodologías activas y su implementación en diferentes etapas educativas. Por último, el investigador participante cuenta con una experiencia de catorce años como profesor de educación física en educación secundaria y con cuatro años de experiencia docente en ciclos formativos de grado superior. Resulta importante indicar que el investigador participante ha estado influenciado por su filosofía de enseñanza, la cual se posiciona hacia el construccionismo y el aprendizaje significativo y una visión personal de la educación que valora la importancia de implantar metodologías activas que contribuyan a la adquisición de competencias en el alumnado. Además, cuenta con la experiencia de haber participado en una investigación en la que aplicó el MED en un grupo de estudiantes de ESO, evaluando el grado de autonomía, competencia y responsabilidad adquirida en ese nivel educativo mediante esa metodología activa.

4.4. PROCEDIMIENTO

La experiencia, en su primer año, se desarrolló a lo largo del curso 2020/2021 en el horario lectivo de las asignaturas: actividades físico deportivas individuales (de 95 horas de duración y 10 créditos ECTS) y juegos y actividades físico recreativas y de animación turística (de 95 horas de duración y 10 créditos ECTS), en el ciclo formativo de grado superior TSEAS. En este primer curso académico se desarrollaron dos proyectos, uno para cada una de las asignaturas enunciadas. De un lado, un triatlón para la asignatura de actividades físico deportivas individuales y por otro lado, una gymkana urbana para la asignatura de juegos y actividades físico recreativas y de animación turística. Para facilitar la adquisición de las competencias propuestas por el RD 653/2017 de 23 de junio (BOE N°18 del 15 de julio) en el alumnado de TSEAS, se siguieron las directrices de la metodología activa del ABP y de los ciclos de investigación-acción. En el curso siguiente, 2021/2022 se realizaron las prácticas por parte de los alumnos en sus correspondientes centros de trabajo. Allí se desarrolló un seguimiento del alumnado por parte de sus tutores laborales.

Los alumnos fueron visitados por el investigador participante en sus centros de trabajo, el cual pudo ver cómo ponían en práctica las competencias adquiridas en el primer año en las diversas actividades prácticas. Al finalizar el periodo de prácticas, tanto los alumnos en prácticas como sus tutores laborales, fueron entrevistados por el investigador participante, sus respuestas fueron analizadas mediante una reflexión dialógica, entendida como el análisis de las expresiones y palabras de los participantes, permitiendo construir unas estructuras que muestran las relaciones de dependencia e independencia entre ideas, sentimientos o valores. En las siguientes figuras se puede observar un sumario de la cronología de la intervención (tabla XI) aspectos más relevantes a la cronología de la intervención (tabla XII) a lo largo de los dos años de intervención:

Tabla XI. *Cronología de la intervención*

Cronología de la intervención	
Primer año académico curso 2020/2021	Segundo año académico curso 2021/2022
Proyecto triatlón	
Asignatura: deportes individuales	Periodo de prácticas en centros de trabajo
Proyecto gymkana urbana	
Asignatura: juegos y actividades físico recreativas	

Tabla XII. *Procedimiento empleado y apartados fundamentales*

OBJETIVO PRINCIPAL			
Investigar la realidad de la adquisición competencial a través del ABP en estudiantes de un ciclo formativo de grado superior desde una cuádruple perspectiva (alumnado, docentes, tutores de prácticas e investigador participante).			
MARCO LEGISLATIVO			
RD 653/2017 de 23 de junio		<i>Orden EFP/301/2019, de 11 de marzo</i>	
BOE nº 18 del 15 de julio		BOE nº66 del 18 de marzo	
COMPETENCIA PRINCIPAL			
Elaborar, gestionar y evaluar proyectos de animación físico-deportivos recreativos para todo tipo de usuarios, programando y dirigiendo las actividades de enseñanza, inclusión sociodeportiva y tiempo libre.			
COMPETENCIAS SECUNDARIAS			
Las indicadas para TSEAS en la <i>Orden EFP/301/2019, de 11 de marzo</i>			
INSTRUMENTO PARA MEDIR COMPETENCIAS			
Rúbrica de adquisición competencial			
METODOLOGÍA			
ABP (Learning Transfer)		Investigación-acción (Zona de Desarrollo Próximo)	
CRONOLOGÍA			
1ºCurso 2020/2021 Proyectos		2ºCurso 2021/2022 Prácticas	
DISEÑO			
Investigación-acción participante			
COMUNIDAD DE APRENDIZAJE			
Alumnado	Profesorado	Expertos	Investigador participante
PERCEPCIONES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA			
Alumnado	Profesorado	Tutores	Investigador participante
Entrevistas, rúbrica portafolio	Entrevistas en el y primer curso	Entrevistas en el segundo curso	Diario anecdótico durante dos años
Análisis de contenido de las percepciones y análisis de hechos relevantes.			

4.4.1. Primer año académico. Los proyectos.

Todo el proceso de intervención se inició con una serie de reuniones virtuales en las que los miembros de la comunidad de aprendizaje comenzaron a establecer algunas de las pautas a seguir en el primer curso académico. Dichas pautas abordaron temas relativos a la temporalización de la intervención (fases de los proyectos), metodología de enseñanza a aplicar (ABP), metodología de investigación y el diseño e instrumentos de evaluación a emplear para el análisis de los datos (rúbrica de adquisición competencial). Una vez celebradas las primeras reuniones iniciales entre algunos de los miembros de la comunidad de aprendizaje (expertos e investigador participante) se procedió a iniciar las conversaciones con los docentes responsables de las asignaturas de actividades físico deportivas individuales y juegos y actividades físico recreativas y de animación turística para explicarles el plan de intervención. En dichas reuniones, el objetivo era conocerse entre los miembros de la comunidad de aprendizaje y posteriormente explicarles a los profesores responsables de las asignaturas el modo de proceder desde ese momento en adelante.

Además, estas reuniones sirvieron para que los profesores pudieran formarse en la metodología ABP y estuvieran capacitados para llevar a cabo el diseño y puesta en práctica de cada uno de los proyectos. En un tercer nivel de reuniones, el investigador participante acudió en dos ocasiones al centro escolar para explicarles en primera persona a los alumnos y a los profesores responsables de las asignaturas implicadas el concepto de competencia y cuáles eran las competencias, a trabajar, de manera específica. Además, el investigador participante explicó en clase la estructura y contenido del instrumento de evaluación: rúbrica de adquisición competencial. En una siguiente fase de reuniones, los profesores responsables junto con sus alumnos determinaron la temática de dos proyectos, uno para cada asignatura. Dicha propuesta fue determinada por los propios profesores junto con la opinión de sus respectivos alumnos mediante una lluvia de ideas o necesidades ante un problema que debían abordar y dar solución. Desde ese momento y periódicamente el investigador participante se reunía de manera virtual y presencial con los docentes y los asesores expertos para guiar y hacer seguimiento de la investigación-acción. Como se ha indicado con anterioridad, el diseño utilizado corresponde a una aproximación de comunidad de aprendizaje, en la que el

doctorando ha representado una figura de investigador participante y los alumnos han sido gestores del proceso. Dicha comunidad de aprendizaje estaba intercomunicada directa e indirectamente, siendo el investigador participante el actor encargado de transmitir a profesores, tutores de prácticas, alumnos y expertos en la materia toda la información necesaria para seguir con un orden preestablecido a lo largo de todo el proceso. Las pautas e indicaciones necesarias fueron desarrolladas y presentadas por los expertos asesores, los docentes explicaban y otorgaban al alumnado el protagonismo y estos últimos ejecutaban en la práctica las diferentes fases de los proyectos mientras iban adquiriendo competencias que finalmente pusieron en práctica en sus centros de trabajo. Todos los miembros de la comunidad de aprendizaje realizaron dos ciclos de investigación acción en los dos proyectos propuestos (triatlón y gymkana urbana) siguiendo las pautas y fases del ABP.

En este sentido, dicha comunidad de aprendizaje se encargó de el diseño de los proyectos, formulación de las preguntas para las diferentes entrevistas semiestructuradas (a los alumnos en primero de TSEAS, a los docentes encargados de los proyectos, el alumnado en fase de prácticas y los tutores laborales de los mismos) y por último confección del diario del doctorando, instrumento en el que se recogen los datos de las decisiones tomadas a lo largo del proceso. Posteriormente los datos han sido analizados de manera cualitativa para su interpretación y relación con el marco teórico vinculando aspectos como el aprendizaje significativo, el constructivismo social y la adquisición de competencias. Para establecer un rigor en las fases de intervención en el diseño de los proyectos, se tuvo en cuenta a Pozuelos (2017). Dicho autor establece varias fases claramente definidas para la preparación, desarrollo y comunicación de los proyectos mediante la metodología ABP. Estas fases que propone Pozuelos (2017) pueden sintetizarse en tres grandes fases de cara a facilitar la comprensión del proceso realizado. Estas tres grandes fases son (planificación, desarrollo y presentación) que han sido del mismo modo presentadas por otros autores como Lloscos Audi (2015) y Malpartida Márquez (2018). Éstos sugieren las siguientes fases (tabla XIII) para la implementación del ABP como estrategia didáctica:

Tabla XIII. *Resumen del primer año académico*

<p>Resumen primer año académico 2020 / 2021</p> <p>Primer ciclo de investigación-acción: diseño y puesta en práctica del proyecto triatlón</p> <p>Fase de preparación: octubre - diciembre 2020</p> <p>Fase de desarrollo: enero – abril 20/21</p> <p>Fase de comunicación: mayo 2021</p> <p>Reuniones de la comunidad de aprendizaje.</p> <p>Entrevistas al alumnado y docentes: mayo 2021</p> <p>Rúbrica de adquisición competencial: mayo 2021</p>
<p>Segundo ciclo de investigación-acción: diseño y puesta en práctica del proyecto gymkana urbana</p> <p>Fase de preparación: octubre – diciembre 2020</p> <p>Fase de desarrollo: enero – abril 20/21</p> <p>Fase de comunicación: mayo 2021</p> <p>Reuniones de la comunidad de aprendizaje.</p> <p>Entrevistas al alumnado y docentes: mayo 2021</p> <p>Rúbrica de adquisición competencial: mayo 2021</p>

A continuación, se procede a exponer las diferentes fases llevadas a cabo en cada uno de los proyectos siguiendo las pautas de la metodología ABP a través de ciclos de investigación acción:

4.4.1.1. *Fase de preparación*

En la fase de preparación se realizaron las primeras conversaciones entre profesores y alumnos con la intención de plantear un posible tema de proyecto que pudiera ser de utilidad e interés para los estudiantes. El objetivo de esta fase fue establecer un primer contacto con los proyectos mediante situaciones abiertas, participativas y motivantes. Se caracterizó por la delimitación del propósito del proyecto, motivar a los alumnos para la tarea y por comenzar los procesos de diagnóstico, investigación y planificación. Los meses en los que esta fase se llevó a cabo fueron noviembre y diciembre de 2020. El tema o problema elegido debía ser de interés del alumnado, motivador y que tuviera relación con sus preocupaciones, su vida cotidiana y mundo real, (Pozuelos, 2007). Los profesores

motivaron a los alumnos para que la temática de los proyectos fueran cuestiones relevantes y que guardaran relación con los contenidos del currículum. Los docentes tuvieron en cuenta que la temática proporcionara conocimientos valiosos, que tuvieran continuidad, especialmente pensando en su etapa de formación práctica del año siguiente y en su futuro profesional. Para planificar esta primera etapa, seleccionar el tema y revisar los contenidos y conocimientos previos que el alumnado tenía de años anteriores, los docentes se reunieron en clase con el alumnado y dedicaron las primeras sesiones para planificar y temporalizar los proyectos. Tras varias sesiones, los alumnos decidieron hacer un proyecto de gymkana urbana en la asignatura de juegos y un triatlón en la asignatura de deportes individuales.

Además, en las sesiones siguientes se establecieron los grupos de manera heterogénea, como sugiere la literatura (Pozuelos, 2007), y se comenzaron a identificar los recursos necesarios para llevar a cabo ambos proyectos mediante búsqueda de información en internet, lluvia de ideas y listado de aspectos importantes a tener en cuenta. El agrupamiento que se realizó fomentó la heterogeneidad del grupo. Uno de los docentes permitió establecer los grupos de forma libre y en la otra asignatura los agrupamientos se realizaron bajo el criterio del profesor. Se procuró que hubiera un adecuado reparto de tareas y se ofrecieron diferentes funciones dentro de cada grupo. Dichas responsabilidades estaban en función de las características del trabajo a realizar por cada equipo. Para que el alumnado pudiera elegir según sus intereses y sus motivaciones los docentes en esta primera fase procuraron fomentar un clima de participación entre todo el alumnado, dando las recomendaciones oportunas de manera grupal e individualizada. Una vez establecidos los roles en el grupo, los componentes de cada grupo negociaron entre ellos la planificación de su parte del trabajo, siempre bajo la tutela del docente, quién guió y aconsejó en cada paso. Los docentes identificaron algunas dificultades iniciales en el alumnado de cara a la organización y asignación de roles, pero progresivamente, mediante el diálogo, pudieron establecer los objetivos a lograr y el itinerario a seguir para el adecuado diseño y puesta en práctica de los proyectos. A continuación, en la tabla XIV se muestra un resumen en el que se puede visualizar las tareas realizadas durante esta primera fase.

Tabla XIV. *Sesiones de la fase de preparación del proyecto.*

Sesiones	Tarea	Responsable	Resultados observables
Septiembre	Reunión de la comunidad de aprendizaje	Comunidad de aprendizaje	Organización y planteamiento de la investigación
Octubre	Analizar la situación de partida. Listar aquello que se conoce. Listar aquello que no se conoce Identificar y definir el problema, con el objetivo de realizar un proyecto.	Grupo	Lluvia de ideas, debate y listado
Octubre	Seleccionar un tema relevante y de interés, relacionado con los contenidos de la asignatura.	Grupo	Listado y debate en clase
Noviembre	Relacionar el problema con diferentes conceptos (de la misma asignatura o de la otra)	Grupo	Listado y debate en clase
Noviembre	Formación de grupos. Distribución equitativa de grupos colaborativos determinando los roles para cada estudiante.	Grupo	Listado de acciones y recursos asociados

Sesiones	Tarea	Responsable	Resultados observables
Noviembre	Reunión de la comunidad de aprendizaje	Comunidad de aprendizaje	Seguimiento del proceso
Diciembre	Identificar necesidad de aprendizaje	Grupo	Listado
Diciembre	Elaborar un plan de indagación	Grupo	Listado de acciones y recursos asociados
Diciembre	Búsqueda de recursos digitales de indagación	Grupo	Listado de recursos accedidos
Diciembre	Describir el objetivo del proyecto que sea claro, posible de cumplir y que despierten el interés de los estudiantes.	Coordinador del grupo.	Redacción del objetivo principal y secundarios.

4.4.1.2. Fase de desarrollo

Una vez finalizada la fase de planificación se procedió al desarrollo de las actividades encaminadas al producto final. Al igual que en la fase de preparación del proyecto, las reuniones de la comunidad de aprendizaje representaron el eje vertebrador desde el cual continuar dando pasos. Además de determinar las actividades y el tiempo estimado necesario para el desarrollo de las mismas, se hizo seguimiento de un calendario conocido por parte del alumnado. En esta fase se llevó a cabo la búsqueda y recopilación de la información necesaria para diseñar un proyecto de gymkana urbana y triatlón de manera simultánea, así como pequeñas actividades de simulación y preparación a pequeña escala dentro del centro escolar. Dichas actividades tenían la finalidad de ir preparando al alumnado para que se sintiera más preparando el día de la puesta en práctica del proyecto (fase de presentación y comunicación). Se analizó y sintetizó la información que alumnado iba recopilando, en ocasiones con ayuda del docente.

Los meses en los que se llevó a cabo esta fase fueron febrero y marzo de 2021. En esta fase se percibió una diferencia en los dos ciclos de investigación-acción donde uno de los profesores fue más flexible y otorgó mayor autonomía al grupo y la otra profesora tuvo mayor control sobre el grupo. El profesor que otorgó mayor autonomía al grupo (proyecto gymkana urbana), percibió una organización más caótica, mientras que la profesora que ejerció mayor control (proyecto triatlón), fue haciendo un seguimiento más exhaustivo de las fases de los proyectos. En este caso esa profesora utilizó la plataforma classroom para ir comunicando y corrigiendo las tareas que los diferentes grupos iban realizando. Además, esta profesora incidió en que los alumnos debían saber cuáles son las competencias que deberán alcanzar al final del proceso, para que supieran qué se les pedía y además conocer cómo autoevaluarse, por ello compartió en la plataforma classroom la rúbrica de adquisición competencial desde la primera fase, para hacer más conscientes a los alumnos de lo que debían ir trabajando.

Según la profesora, el hecho de crear un diagrama para visualizar las actividades y la manera de realizarlas en un determinado periodo de tiempo disponible y programado facilitó la comprensión del proceso por parte del alumnado, ya que podía conocer con tiempo suficiente la sucesión de actividades y tareas a realizar. La fase de desarrollo, en el proyecto gymkana urbana, implicó actividades de búsqueda de información sobre las posibilidades de diseño de la gymkana en el barrio del Albaicín de Granada, caracterizado como una zona de patrimonio artístico, cultural e histórico de la humanidad. además, implicó el diseño del circuito, material necesario, estaciones, dificultades, dudas y asignación de roles dentro de los grupos de trabajo. El diseño del circuito y las diferentes pruebas supuso un exhaustivo análisis del barrio, identificando plazas, parques, calles, puntos de agua, iglesias, localizaciones de referencia para los puntos de control, puntos pintorescos con vistas para hacer más atractiva al usuario la experiencia. Del mismo modo, supuso búsqueda de información, solicitud de permisos en el centro escolar para poder salir a hacer la actividad fuera de las instalaciones del centro, gestiones relativas a la seguridad y posibles emergencias (lesiones, caídas, grupos que se pudieran perder por el circuito de la gymkana). La fase de desarrollo en el proyecto de triatlón conllevó un análisis sobre la logística necesaria para llevar a cabo un triatlón. Se tuvieron como referencia los triatlones populares que anualmente se celebran en la ciudad de

Granada, se eligió y estudió un recorrido cercano al centro escolar, siendo la Facultad de Ciencias del Deporte y sus alrededores el lugar seleccionado para realizar la prueba deportiva. Se establecieron cuatro grupos, uno para el segmento de natación (en la piscina de la facultad), otro para el segmento de ciclismo (alrededor de las instalaciones de la universidad), otro para el segmento de carrera (en un sendero natural cercano a la facultad de ciencias del deporte) y un último grupo encargado de diseñar dorsales, registrar resultados y velar por la seguridad del evento. A continuación (tabla XV) se pueden observar de manera detallada las sesiones pertenecientes a la fase de desarrollo del proyecto:

Tabla XV. *Sesiones de la fase de desarrollo del proyecto*

Sesiones	Tarea	Responsable	Resultados observables
Enero	Reunión de la comunidad de aprendizaje	Comunidad de aprendizaje	Seguimiento del proceso
Enero	Establecimiento de actividades: Espacios, tiempo y recursos necesarios para ayudar y orientar el trabajo de los estudiantes.	Grupo y docente.	Listado de recursos
Enero	Búsqueda y recopilación de información: Los estudiantes investigaron toda la información en cuanto al tema propuesto.	Individual, grupal y docente.	Listado y esquema
Febrero	Análisis y síntesis de la información: Los estudiantes compartirán todo lo investigado en la cual analizarán la información recopilada.	Grupo y docente.	Listado y esquema
Sesiones	Tarea	Responsable	Resultados observables

Febrero	Integración de los nuevos conocimientos	Grupo y docente.	Esquemas
Febrero	Elaborar un plan de indagación.	Grupo y docente.	Listado de acciones y recursos asociados
Marzo	Identificar necesidad de aprendizaje	Grupo y docente.	Listado
Marzo	Búsqueda de recursos digitales de indagación	Grupo y docente.	Listado de recursos accedidos
Marzo	Producción: Los estudiantes aplican lo aprendido en clase y empezaran a producir su trabajo investigativo según su creatividad.	Grupo y docente.	Actividades prácticas en clase
Marzo	Desarrollo de las actividades encaminadas al producto final	Grupo y docente.	Actividades prácticas en clase

Esta segunda fase se puede identificar como la fase de aplicación de estrategias previamente diseñadas para alcanzar los objetivos propuestos. Se realizó una puesta en común y organización de la información y su interpretación por parte de los diferentes grupos con la finalidad de tomar decisiones de manera argumentada y consensuada. La intención de esta fase es la de evaluar el aprendizaje de los alumnos, cómo están siguiendo el sentido del proyecto, haciendo un seguimiento del clima de la clase, el tipo y la calidad de relaciones personales, de las competencias y habilidades de trabajo en equipo, de cooperación, de responsabilidad personal con el otro, del sentido de trabajo en grupo (Pozuelos, 2007). Algunas de las competencias que el Real Decreto 653/2007 de 23 de junio propone para este tipo de estudiantes estuvieron presentes en esta fase, por ejemplo: elaboración de proyectos, utilizar nuevas tecnologías, utilizar recursos para la puesta en marcha de los proyectos, seleccionar las metodologías apropiadas, secuenciar ejercicios, organizar y coordinar equipos de trabajo y la comunicación entre iguales y superiores.

4.4.1.3. Fase de comunicación

Por último, la fase de presentación consistió en la entrega de un portafolio donde se recogían todas las actividades realizadas a lo largo del curso y la puesta en escena del proyecto por parte de los organizadores ante sus docentes y ante los alumnos del ciclo formativo de grado medio que fueron los participantes tanto en la gymkana urbana como en el triatlón. El mes en el que se llevó a cabo esta fase fueron los meses de abril y mayo de 2021. La fase de presentación del producto final se llevó a cabo, en primer lugar, mediante una comunicación oral ante los participantes en el centro escolar para que en días posteriores se llevara a cabo cada actividad en sus lugares correspondientes. La exposición oral previa tuvo como intención tratar de explicar las diferentes áreas de actuación, proyectando un mapa con la localización de cada actividad, resolviendo las dudas que pudieran surgir y tratando de minimizar los riesgos respecto a seguridad y organización. Autores como Gethins (1990) citado por Arribas (2019) diferencian entre la puesta en común, una sencilla comunicación a los compañeros de los resultados de un proyecto y otra denominada presentación o celebración, que implica una comunicación más allá de la clase, con mayor amplitud y diversidad de mecanismos, como en este caso, la celebración de la gymkana y el triatlón y el componente festivo que se incorporó tras la celebración de cada una de las actividades entre todos los alumnos organizadores y participantes. A continuación (tabla XVI) se pueden observar de manera detallada las sesiones pertenecientes a la fase de desarrollo del proyecto:

Tabla XVI. *Sesiones de la fase de comunicación del proyecto*

Sesiones	Tarea	Responsable	Resultados observables
Abril	Presentación al grupo de los nuevos datos Propuestas de alternativas de solución. Desarrollo de la solución elegida.	Individual y grupal y docente.	Listado de recursos y exposición

Abril	Decidir un sistema de exposición de los proyectos.	Grupo y docente.	Descripción y exposición
Abril	Preparar la exposición de los proyectos Presentación de los proyectos	Grupo y docente.	Material de presentación Presentación
Abril	Reunión de la comunidad de aprendizaje	Comunidad de aprendizaje	Seguimiento del proceso
Mayo	Presentación: En esta fase se realiza la presentación formal del todo el proyecto. Evaluación: La evaluación de tipo formativa utilizando una rúbrica basada en competencias. Reflexión: Reflexionar sobre los aspectos significativos, fallos y errores durante la ejecución del proceso.	Individual - grupal y docente.	Presentación y exposición ante los compañeros y participantes.

Sesiones	Tarea	Responsable	Resultados observables
Mayo	Debate acerca de la exposición de los proyectos.	Grupo y docente.	Listado de conclusiones
Mayo	Cumplimentación de la rúbrica de adquisición competencial. Entrevistas para comprobar el grado de adquisición competencial.	Grupo y docente.	Listado de recursos accedidos
Junio	Reunión de la comunidad de aprendizaje.	Comunidad de aprendizaje	Análisis, valoración y reflexión del proceso.

La fase de comunicación en el proyecto de triatlón contó con una sesión previa en el aula en la que los organizadores explicaban a los participantes el reglamento de la competición y resolvían cualquier tipo de duda que pudieran surgir. Además, explicaron el circuito en el cual se iban a desarrollar los diferentes segmentos (natación, ciclismo y carrera a pie), pormenorizando los detalles relativos a seguridad vial en la circulación con la bicicleta, advertencias preventivas respecto a la correcta hidratación y alimentación los días previos, durante y posteriores al triatlón, así como un pequeño plan de entrenamiento específico para llevarlo a cabo semanas previas al evento. Del mismo modo, se entregó un decálogo de recomendaciones a los participantes con aspectos relativos a indumentaria, calzado, hidratación, prevención en ritmos de carrera y control de la frecuencia cardíaca. En esa presentación del evento también se anotaron los participantes y se les hizo entrega de los dorsales personalizados a cada uno de ellos. También participaron en la competición los dos profesores de las asignaturas de los proyectos (deportes individuales y juegos). El evento se desarrolló el viernes 3 de mayo de 2021 a las 10:00 am de la mañana, en un ambiente sano y seguro, donde los 25 participantes disfrutaron de un soleado día.

y el triatlón se correspondió con la modalidad súper-sprint, es decir, consistió en recorrer 150 metros a nado en la piscina de la facultad de ciencias del deporte de la universidad de granada, posteriormente 6 kilómetros de ciclismo por la carretera colindante con la facultad y un segmento a pie de 4,5 kilómetros por terreno semi asfaltado. Las transiciones se realizaron en la zona de aparcamiento de bicis de la facultad, que cuenta con videovigilancia además de los alumnos que estaban encargados de controlar la correcta ejecución de las transiciones: transición 1 natación-ciclismo y transición 2 ciclismo-carrera a pie. la prueba se desarrolló con muy buen ambiente deportivo y no hubo problemas destacables, más allá de la larga transición que debían hacer los deportistas desde la piscina hasta el parking donde estaban situadas las bicicletas. al finalizar el evento hubo un acto de entrega de trofeos, en el que reinó un ambiente festivo y de compañerismo entre los diferentes grupos organizadores y entre los participantes.

La fase de comunicación del proyecto gymkana urbana tuvo una primera sesión explicativa en el aula, en la que los grupos organizadores expusieron la dinámica de la misma sobre un mapa proyectado a gran escala, en el que se visualizaba la localización del barrio en el que se iba a llevar a cabo la actividad. se entregó un pequeño dossier con el lugar y la hora de encuentro (arco de elvira) para distribuir los diferentes grupos a las diferentes postas. en dicha sesión también se preestablecieron los diferentes grupos para ganar tiempo el día del evento y se resolvieron todas las dudas que pudieran tener los participantes. unos días más tarde, se celebró el evento, el viernes 30 de abril de 2021 a las 9:30 am. la dinámica de la gymkana consistió en completar una serie de pruebas localizadas en 5 postas, distribuidas por los lugares más representativos del barrio del Albaicín de Granada. Los participantes se establecieron en 5 grupos de 5 alumnos cada grupo y se le entregó un mapa del barrio en el que se indicaban las diferentes postas del recorrido. Cada una de ellas contenía una prueba de diferente temática: disfraces, figuras de acrosport, concurso fotográfico, pruebas de habilidad colaborativa y retos en los que debían interactuar con los viandantes. Finalmente hubo un acto de entrega de premios y un rato de convivencia entre organizadores y participantes, en el que pudieron disfrutar de un desayuno conjunto con vistas a la Alhambra.

Los días posteriores a la celebración de los eventos (triatlon y gymkana), el alumnado, junto con sus docentes, realizaron una reflexión en clase sobre lo aprendido a lo largo de la planificación, diseño y puesta en práctica de los proyectos. La reflexión sobre la experiencia parte de los alumnos, beneficios y competencias que les ha aportado y de cómo han sido capaces de construir el conocimiento y aprender al mismo tiempo sirvió para hacer más conscientes tanto a alumnos como a docentes de las competencias adquiridas y puestas en práctica. En esta fase hubo una evaluación final en la que se observaron todos los elementos y aspectos del proyecto, con la pretensión de analizar todo el proceso con la intención de estimar los resultados y mejorar posibles propuestas futuras. Dicha evaluación competencial se plasmó mediante la rúbrica de adquisición competencial entregada al comienzo del proceso, siendo ahora el momento oportuno de valorarla y entregarla a sus correspondientes profesores.

Este hecho implicó un proceso a través del cual, de forma conjunta, se facilitó a todos los participantes, alumnado y docentes, una retroalimentación. Además, se analizaron posibles mejoras respecto a organización, asignación de responsabilidades, disponibilidad de tiempo necesario para el correcto diseño y de los proyectos y su posterior aplicación. Entre los aspectos que reciben mayor atención se hace referencia a la manera en la que se verificó el aprendizaje de los contenidos seleccionados; las competencias adquiridas y en qué grado; cómo fue el ritmo del proceso de aprendizaje, los logros parciales y el producto final. La fase de presentación del proyecto favoreció la adquisición de las siguientes competencias por parte del alumnado: dirigir y dinamizar juegos y actividades, resolver problemas con autonomía, organizar y coordinar equipos de trabajo, comunicarse entre iguales y superiores, seguridad.

4.4.2. Segundo año académico. Periodo de prácticas

El segundo año académico, en el periodo comprendido entre el mes de febrero y mayo, los alumnos eligieron de forma libre en qué centros de trabajo querían realizar su periodo de prácticas (ver tabla XVII). Los alumnos tuvieron conocimiento de los criterios de evaluación del periodo de prácticas para conseguir los resultados de aprendizaje esperados. Este módulo profesional de formación en centros de trabajo tenía una equivalencia de 22 créditos ECTS y una duración total de 220 horas. Este módulo profesional contribuye a completar las competencias de este título y los objetivos generales del ciclo, tanto aquellos que se han alcanzado en el centro educativo, como los que son difíciles de conseguir en el mismo. Muchos de los alumnos eligieron centros escolares como lugar donde aplicar todo lo aprendido en el curso y medio anterior. Cada uno de los alumnos era tutorizado por un tutor de prácticas, responsable de realizar su seguimiento laboral e informar de ello a su tutor académico. A su vez, desde el centro escolar estaba presente la figura de coordinador de prácticas, perteneciente a la escuela de FP y encargado de supervisar y hacer seguimiento de las prácticas de cada alumno.

El investigador participante visitó periódicamente al alumnado en sus centros de prácticas, tuvo la oportunidad de conocer personalmente a sus tutores, dialogar con ellos acerca de la adquisición competencial del alumnado y el modo en el que iba implementando esas competencias en su labor diaria. En las visitas a los centros de trabajo que el investigador participante realizaba, anotaba todos los hechos relevantes que iba identificando, así como las actividades y tipos de tareas que iban desarrollando en su periodo de formación profesional en centros de trabajo. Las actividades que estos alumnos debían desempeñar estaban relacionadas con el diseño y dinamización de juegos y actividades deportivas, así como organización de eventos a media y gran escala como el día del juego o una carrera popular, en la que el volumen de alumnos participantes era bastante considerable. La aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en la actividad académica enriqueció la formación de los estudiantes y les proporcionó tanto a ellos como a los responsables de las prácticas un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán para el ejercicio de su profesión. La fase de formación práctica contribuyó a aportar un elemento profesionalizador dentro de la formación inicial que permitiera al estudiante no solo desarrollar y adquirir las competencias citadas sino también facilitar a los

estudiantes su incorporación en el mercado laboral. La primera semana se destinó a la observación activa, siendo el tutor de prácticas el que decidió el momento en el que el alumno debía comenzar a participar. La labor del alumno en el periodo de formación práctica consistió en detallar en primer lugar el horario de prácticas en el centro elegido, así como una breve descripción del lugar en el que iban a realizar las prácticas. Asimismo, se incluyó el nombre del tutor de prácticas y del tutor académico que fue el mismo para todos y pertenecía al centro escolar de formación profesional. Por otro lado, los alumnos debían detallar los aspectos contextuales y organizativos del centro indicando las características socioculturales y organizativas del centro. Además, los alumnos debían realizar un cronograma que recogiera un plan de prácticas en el que hubiera una propuesta de trabajo inicial en el que el estudiante, orientado por sus tutores profesionales debían recoger: objetivos iniciales de las prácticas, contenidos, métodos, técnicas y actividades a realizar, control y organización del trabajo, medios y recursos a utilizar, procedimientos y técnicas de evaluación.

Los alumnos en prácticas realizaron una reflexión y valoración de las actividades llevadas a cabo durante la semana. En dicha reflexión se debía reflejar con máximo detalle lo desarrollado diariamente y una reflexión crítica de la actividad realizada. Semanalmente se entregaba al tutor académico según el medio acordado (plataforma classroom). El número total de alumnos a los que se les realizó la entrevista para conocer sus percepciones en el periodo de prácticas fue de cuatro. Tres de ellos realizaron las prácticas en un centro escolar y uno de ellos en una empresa de actividades multideportivas. Los tres alumnos que escogieron realizar sus prácticas en el mismo colegio se le asignó un tutor profesional diferente a cada uno de ellos. Junto con cada tutor, los alumnos realizaron tareas de observación, anotación, colaboración progresiva y participación activa en las sesiones, llegando a colaborar con el tutor profesional en tareas de evaluación y reflexión sobre la práctica. Dos de los tres alumnos realizaron las prácticas en la asignatura de educación física en educación primaria y el otro alumno realizó las prácticas con el profesor de educación física de secundaria. Las actividades en las que tomaron parte fueron las propias de la asignatura de educación física dentro del contenido programado para esa época del año, según la programación didáctica de los tutores profesionales. Actividades como atletismo para la preparación de una carrera popular a la que asiste anualmente el alumnado de ese centro escolar;

☉ fútbol sala para la preparación de un torneo anual que convoca a alumnos y antiguos alumnos del centro fueron alguna de las actividades de las que fueron partícipes en la preparación de los alumnos y en la organización de los dos eventos deportivos. El hecho de ser dos eventos que abarcan la totalidad del alumnado del colegio, permitió a los alumnos en prácticas trabajar en equipo y asumir sus responsabilidades como si de un proyecto se tratara, encontrando de este modo una gran similitud a los proyectos que en el curso anterior debieron preparar y presentar. Dichas responsabilidades consistieron en labores de motivación; registro de participantes; preparación física de los estudiantes para las competiciones de atletismo y fútbol sala; organización de cuadros de competición; clasificaciones y evento de entrega de trofeos. Estos dos eventos fueron organizados junto con sus tutores de prácticas y a nivel grupal conformando un comité organizador coordinado por el profesor de educación física de secundaria, el cual tutorizaba al mismo tiempo a uno de los estudiantes en prácticas. Ello supuso la posibilidad de crear, a su vez, una pequeña comunidad de aprendizaje conformada por los tres alumnos en prácticas, sus tres tutores profesionales y el profesor de educación física de secundaria que ejerció de coordinador e investigador participante al mismo tiempo, supervisado por los dos expertos asesores que en todo momento estuvieron al tanto de cada uno de los pasos que se iban realizando.

El alumno que realizó sus prácticas en una empresa de actividades multideportivas pudo vivenciar diversas actividades en el medio natural, pero especialmente destacó su participación en la organización de un triatlón popular, el triatlón de la Universidad de Granada, en el que formó parte activa de la preparación del evento, especialmente en el segmento de natación, donde desempeñó funciones de seguridad deportiva, velando por la salvaguarda de los nadadores desde un kayak. También participó en la organización y logística de vallas, arco de meta y balizamiento de los segmentos de ciclismo y carrera a pie. De este modo este alumno pudo transferir de manera muy directa los aprendizajes y competencias que adquirió en el primer curso académico (organización y presentación del proyecto de triatlón) a la organización de un evento real, organizado por la federación andaluza de triatlón. Al finalizar el periodo de prácticas los estudiantes debían presentar un portafolio con todo el trabajo que habían realizado durante las 240 horas de prácticas. Este se presentó organizado de tal modo que evidenciara el progreso del proceso de aprendizaje y adquisición

competencial y sirviera como instrumento de evaluación a sus correspondientes tutores. Los apartados del portafolio que debían entregar fueron los siguientes: grado de consecución de los objetivos definidos en el plan de prácticas; reflexión sobre la integración de los aspectos teóricos con el contexto de las prácticas realizadas; autoevaluación del trabajo realizado; materiales utilizados durante el periodo de prácticas. además, el porfolio incluía un apartado de anexos en el que se añadieron fichas y documentos trabajados en el desarrollo de las prácticas (con el permiso del tutor profesional). la procedencia de ese material y trabajos debía estar correctamente identificada, indicando datos bibliográficos en el caso de ser textos editados y en el caso de ser material elaborado por el estudiante o su tutor de profesional, especificar que era de producción propia. La función del tutor profesional fue la de planificar las actividades de los estudiantes en su centro de prácticas, acompañar y orientar a los estudiantes en el desarrollo de todas sus actividades en el centro, promover el aprendizaje activo en un clima de participación, cooperación y comunicación interpersonal, colaborar con el tutor académico en el diseño y seguimiento de dichas actividades.

En el desarrollo de las sesiones, los tutores tenían la labor de integrar progresivamente a los alumnos de prácticas en la dinámica de las sesiones. En una primera fase, los tutores llevaban el peso de las mismas mientras que los alumnos observaban y anotaban los hechos relevantes que les llamaba la atención. Posteriormente, los tutores fueron otorgando responsabilidades y mayor protagonismo a los alumnos de prácticas de cara a dirigir juegos, dinámicas, calentamientos o vuelta a la calma siempre bajo su supervisión y control. Los tutores también formaron parte de la comunidad de aprendizaje que se conformó junto con los alumnos y el coordinador de la misma para organizar de manera conjunta los eventos de la carrera popular y el torneo de fútbol sala. Finalmente fue labor de los tutores de emitir un informe de evaluación competencial sobre las actividades realizadas por el estudiante durante el periodo de prácticas, conforme a los criterios y pautas del plan de prácticas y la planificación específica elaborada por el centro, así como participar en la evaluación del periodo de prácticas. La labor del investigador participante en el periodo de prácticas fue la de hacer un seguimiento de los alumnos en los centros de trabajo, dialogando con ellos para intercambiar impresiones acerca de las prácticas y de la adquisición y puesta en práctica de las competencias, previamente indicadas en la rúbrica de adquisición

competencial. Además, el investigador participante asumió la responsabilidad de coordinar la comunidad de aprendizaje. El investigador participante valoró positivamente el hecho de apreciar que las competencias estaban siendo adquiridas y puestas en práctica por parte de los alumnos, suponiendo una clara evidencia de los resultados de aprendizaje competencial. Algunas de estas competencias observadas por el investigador participante fueron las siguientes: identificar la estructura y organización de la empresa, relacionándolas con el tipo de servicio que presta; aplicar hábitos éticos y laborales en el desarrollo de su actividad profesional, de acuerdo con las características del puesto de trabajo y con los procedimientos establecidos en la empresa; programar actividades de animación sociodeportiva para el tiempo libre, dirigidas a todo tipo de usuarios y en diferentes contextos.

Además, al finalizar el periodo de prácticas el investigador participante realizó una entrevista a cada uno de los alumnos y tutores de prácticas abordando principalmente la temática de la adquisición competencial por parte de los alumnos. De este modo se trataba de dar respuesta a la pregunta de investigación de la manera más completa posible, teniendo en cuenta la percepción de los alumnos en su fase de formación práctica y la de los tutores de prácticas. En dichas entrevistas los alumnos destacaban los hechos más relevantes y los aprendizajes más significativos que habían tenido a lo largo de su periodo de prácticas. Por su parte, los tutores de prácticas hicieron balance sobre la participación del alumnado en la fase de prácticas y la puesta en práctica de las competencias adquiridas. El desarrollo de estas entrevistas al igual que las realizadas en el primer año académico se pueden ver explicadas en el siguiente apartado.

Tabla XVII. *Resumen del periodo de prácticas*

Prácticas en el segundo curso académico			
Fecha	Nº de horas	Responsables	Créditos
De febrero a mayo	220	Tutor académico y tutores de prácticas	22 CTS

4.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada inicialmente y conocer la percepción desde el punto de vista docente, del alumnado, tutores de prácticas e investigador participante acerca de la adquisición de competencias mediante el ABP, la comunidad de aprendizaje determinó una serie de instrumentos para la recogida de la información obtenida. Dicha información recogía la percepción de los alumnos a través de entrevistas en sus dos años académicos y una rúbrica de adquisición competencial para el primer año; del mismo modo, la percepción de los docentes fue recopilada mediante una entrevista al finalizar el primer año académico (ver tabla XVIII). La percepción de los tutores de prácticas fue recogida al finalizar las mismas en el segundo año académico mediante una entrevista para proceder del mismo modo que en las demás entrevistas, mediante un análisis dialógico de sus respuestas. La percepción del investigador participante fue considerada a través del diario del doctorando, que recogió todas aquellas anotaciones de hechos relevantes e incidentes críticos que pudieran aportar respuestas a la pregunta de investigación. A continuación, se procede a exponer cada uno de los diferentes instrumentos utilizados en el proceso de investigación.

Tabla XVIII. *Instrumentos de recogida de información*

Instrumentos para conocer la percepción de la adquisición competencial				
Alumnado	Profesorado	Investigador participante	Tutores de prácticas	
1º año académico: entrevistas y rúbrica de adquisición competencial.	Entrevistas al finalizar proyectos primer académico.	al finalizar los del primer año académico.	Diario del doctorando durante los dos cursos académicos.	Entrevistas al finalizar las prácticas en el segundo año académico.
2º año académico: entrevistas al finalizar el periodo de prácticas. Portafolio: durante dos años académicos.				

4.5.1. Rúbrica de adquisición competencial

La rúbrica de evaluación se utilizó con el objetivo de conocer la percepción de los alumnos, docentes y tutores de prácticas acerca de la adquisición competencial de los mismos. La rúbrica se ha basado en las competencias establecidas en la legislación vigente del ciclo formativo de grado superior TSEAS. El marco legislativo que sirvió de referencia para el diseño de la misma fue el *BOE nº168 del 15 de julio, Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva y se fijan los aspectos básicos del currículo*. En la estructura de dicha rúbrica se incluyeron las competencias que establece dicho marco legislativo. Con la intención de determinar con exactitud el nivel de adquisición competencial desarrollado por el alumno, se establecieron cuatro niveles de logro para cada una de las competencias (ver tabla XIX). La rúbrica fue suministrada y cumplimentada una vez que terminaron el primer curso académico a los alumnos y profesores y al finalizar el periodo de prácticas a los tutores y a un grupo de alumnos. Como indica Vergara, (2015), la rúbrica competencial analiza los logros alcanzados en relación a las distintas áreas de conocimiento (contenidos, habilidades, actitudes, valores y capacitaciones) y, además, valora la intervención de los alumnos en las diferentes fases del proyecto.

Durante su diseño y validación se siguieron varios pasos, análisis del marco legislativo vigente para el ciclo formativo de grado superior de TSEAS, para identificar las competencias específicas que los alumnos deben adquirir. Posteriormente, con ayuda de los asesores expertos, el investigador participante fue sintetizando todas las competencias en un total de diez competencias específicas, adaptadas a un vocabulario que los alumnos pudieran comprender de manera adecuada. El siguiente paso fue establecer diferentes niveles de logro para cada una de las competencias específicas. Por último, los profesores explicaron a los alumnos la rúbrica en su totalidad al comienzo de la planificación de los proyectos, para que los alumnos consideraran los objetivos que debían alcanzar en cada momento, recordando a lo largo del proceso la importancia de la misma para que finalmente la cumplimentaran al finalizar el diseño y puesta en práctica del producto final de los proyectos. De este modo supuso un diseño de un instrumento de evaluación en el cual tomaron parte todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Teniendo en cuenta la percepción del alumno, la

rúbrica ayudó a guiar el trabajo del estudiante y a evaluar la calidad de los productos finales elaborados. Los diferentes niveles de logro referidos a la adquisición competencial que se indicaban en la rúbrica se establecieron en nivel inicial, medio y avanzado. A continuación, se exponen los pasos que se llevaron a cabo para su diseño:

Tabla XIX. *Pasos para el diseño de la rúbrica*

Paso 1: análisis del marco legislativo	
Ley General de Educación	BOE nº168 del 15 de julio, Real Decreto 653/2017, de 23 de junio TSEAS
Paso 2: identificar las competencias específicas	
Sintetizar las competencias	Establecer niveles de logro
Paso 3: Validación de la rúbrica	
Análisis y aprobación por parte de los expertos asesores	
Paso 4: Explicación y entrega de la rúbrica a los alumnos, docentes y tutores	
Tener presente la rúbrica a lo largo del proceso	Cumplimentar la rúbrica y obtener el nivel competencial del alumnado

4.5.2. Entrevistas a los alumnos al finalizar el primer año académico

En segundo lugar, se diseñó una entrevista semiestructurada para conocer la percepción acerca de la adquisición competencial por parte de los alumnos al finalizar su primer año académico. El diseño y elaboración de la entrevista para los alumnos se llevó a cabo por parte de la comunidad de aprendizaje, concretamente el investigador participante y los dos expertos que iban supervisando su diseño. Esta entrevista se aplicó al finalizar el primer curso académico, una vez finalizados ambos proyectos. La estructura de esta primera entrevista tenía tres partes: en primer lugar, una parte en la que se dialogaba sobre la participación personal del alumno en este proyecto de investigación; una parte intermedia, en la que se preguntaba acerca de las competencias adquiridas a lo largo del proceso y, una parte final, en la que se realizaban preguntas sobre el rol de su profesor y el uso del instrumento de evaluación utilizado. El contenido de las preguntas de la entrevista del primer año hacía referencia a lo que había supuesto para los alumnos participar en dichos proyectos y, además, qué destacarían de ese proceso.

Posteriormente se pidió resaltar algún hecho a nivel personal como estudiantes o a nivel de grupo que les hubiera marcado especialmente. además, de las competencias adquiridas se pidió que se subrayara la que más le había resultado significativa. además, también se preguntó sobre la intervención del profesor, haciendo mención al rol del docente desde la perspectiva del alumno. y finalmente se preguntaba sobre el proceso de evaluación de los proyectos y el empleo de la rúbrica de evaluación de adquisición competencial.

4.5.3. Entrevistas a los docentes responsables de los proyectos

Para la entrevista semiestructurada de los profesores al finalizar el primer curso académico se realizaron una serie de preguntas con el objetivo de conocer sus percepciones acerca de la adquisición competencial como docentes tras la experiencia del ABP y poder dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación. La estructura de esta entrevista semiestructurada tenía tres partes: una primera parte introductoria en la que se dialogaba sobre la experiencia del docente en su participación en el proceso, una segunda parte en la que se valoraban las competencias que ellos pensaban que habían adquirido y una tercera parte en la que se valoraba el rol que habían asumido como docentes.

En la parte introductoria la entrevista contenía preguntas relativas a la experiencia que suponía para los profesores participar en este tipo de proyectos, destacando las ventajas y desventajas del mismo. En segundo lugar, se cuestionaba acerca de los hechos más significativos o incidentes críticos más destacados a lo largo del proceso para los docentes y a partir de ellos, qué competencias consideraban que habían adquirido o reforzado. Seguidamente, se pedía que destacaran el principal aprendizaje que consideraban haber adquirido gracias a estas competencias. También se preguntó por la rúbrica, como elemento de ayuda respecto a la evaluación del proceso. Además, se cuestionó acerca de las características fundamentales del rol del docente y del alumno bajo su percepción. Finalmente, se pidió la opinión de los docentes sobre si pensaban que este cambio metodológico perduraría en ellos a largo plazo y si se animarían a repetir el ABP como medio para adquirir competencias en el futuro.

4.5.4. Entrevistas a los alumnos al finalizar su periodo de prácticas

La segunda entrevista para los alumnos se aplicó al finalizar el periodo de prácticas en el segundo año. El objetivo de este instrumento de medida fue conocer la percepción del alumnado respecto a la adquisición competencial, una vez vivenciado su periodo de prácticas en centros de trabajo, donde podía aplicar en situación real todo lo aprendido en el primer curso académico. Las preguntas de dicha entrevista estaban basadas en las experiencias más significativas que los alumnos habían recopilado en su periodo de prácticas. En dicha entrevista se pedía a los alumnos que destacaran aquellos sucesos, incidentes críticos, momentos, actividades o experiencias que más les habían marcado. A nivel general, y de manera introductoria, se le cuestionó acerca de si a través de algún proyecto o alguna actividad, que eligiera destacar, había puesto en práctica algunas de las competencias de su etapa como alumno de TSEAS. A continuación, se le preguntó si hubo algún tipo de relación entre las competencias aplicadas en su periodo de prácticas y las aprendidas en su primer año académico. En tercer lugar, se cuestionó sobre si gracias a un evento de este tipo, a los proyectos del primer curso, había aprendido y afianzado mejor todas estas competencias que estas describiendo al aplicarlas en su periodo de prácticas. Por último, se les pedía que destacaran algún aprendizaje en la fase de prácticas y las competencias más destacables, así como bajo su percepción, el mayor aprendizaje alcanzado.

4.5.5. Entrevistas a los tutores de prácticas

Al finalizar el segundo año académico se aplicó una entrevista a los tutores profesionales, al igual que a los alumnos en prácticas, para conocer sus impresiones respecto a la adquisición competencial por parte de los alumnos tutorizados. El contenido de la entrevista contenía preguntas relativas a las actividades y funciones que desempeñaban los alumnos diariamente en su fase de prácticas. La entrevista comenzaba con una pregunta introductoria en la que se cuestionaba acerca del quehacer diario de los alumnos en un día normal en sus centros de trabajo. En segundo lugar, se sugería que el tutor destacara alguna situación concreta en la que se manifestara alguna de las competencias aprendidas en el ciclo formativo de grado superior TSEAS. En tercer lugar, el investigador participante preguntaba sobre la posibilidad de que el tutor

relacionara las competencias propias del ciclo formativo con las actividades realizadas a lo largo de las 240 horas de prácticas. Finalmente, los tutores eran cuestionados sobre el grado competencial que bajo su valoración consideraban que el alumno había alcanzado desde su primer día de prácticas hasta la finalización de las mismas. Además, el investigador participante realizó un seguimiento de los alumnos en sus centros de trabajo y pudo dialogar con el tutor de cada uno de ellos acerca de su valoración sobre la adquisición de competencias por parte de los alumnos en su fase de prácticas, debido a que entre otras cosas el investigador participante realizó funciones de coordinación de la comunidad de aprendizaje en el centro escolar donde tres de los cuatro alumnos realizaron sus prácticas, (ver anexo III).

4.5.6. Diario del investigador participante

El cuarto instrumento que se ha elaborado hace referencia al diario del investigador participante. Dicho diario se caracterizó por realizar un registro anecdótico de incidentes críticos, bajo el criterio del investigador participante, tanto de las reuniones de la comunidad de aprendizaje como a lo largo del proceso del diseño y puesta en práctica de los proyectos y en el periodo de prácticas de los alumnos (ver tabla XX). El objetivo principal del diario anecdótico fue conocer las percepciones del investigador participante para aportar respuestas a la pregunta de investigación. Del mismo modo, sirvió como herramienta para aportar posibles soluciones ante los problemas que iban surgiendo a lo largo del proceso de intervención. Con el diario se complementan las percepciones de la comunidad de aprendizaje, en este caso desde el punto de vista del investigador participante.

La estructura del diario, de cara a organizar la información de cada reunión, tenía tres partes, una primera en la que se anotaba y describía todo lo que acontecía en las reuniones de la comunidad de aprendizaje, otro apartado donde se anotaban los incidentes críticos identificados a lo largo del proceso y un apartado de reflexión acerca de los aprendizajes adquiridos por parte del investigador participante. Aspectos como el diseño de los proyectos, confección de la rúbrica de evaluación o la formulación de las preguntas de las entrevistas eran temas habituales a negociar. Del mismo modo, el procedimiento para

analizar los datos cualitativos fue otro de los temas a tratar en las reuniones de la comunidad de aprendizaje recogido en el diario. En el apartado de incidentes críticos se identificaban y anotaban aquellos sucesos relevantes que, a juicio del investigador participante, resultaban de interés para el estudio, en referencia al proceso de adquisición competencial de los alumnos tanto a lo largo del diseño y puesta en práctica de los proyectos como en la fase de prácticas en centros de trabajo. Dichos sucesos relevantes fueron analizados en las reuniones de la comunidad de aprendizaje de manera consensuada entre el investigador participante y los directores de tesis. En el apartado de reflexión se anotaron aquellos aprendizajes y valoraciones del investigador participante fruto de la puesta en práctica del proyecto de intervención y de los análisis de datos (ver anexo 4).

Tabla XX. *Resumen diario del investigador participante.*

Diario investigador participante		
Año	Temática	Análisis
Primer curso académico	Proyectos	Reuniones de la
Segundo año académico	Prácticas	comunidad de aprendizaje

4.5.7. Portafolio

El portafolio ha sido un instrumento de recogida de información en el que el alumnado ha ido recopilando todas las actividades realizadas en el primer y segundo curso académicos y ha servido para corroborar y reafirmar las percepciones aportadas mediante las entrevistas y la rúbrica de adquisición competencial. En el primer curso académico especialmente se han realizado anotaciones relativas al diseño y puesta en práctica de los proyectos. En el segundo año se han registrado las actividades y sesiones que realizaron en sus correspondientes centros de prácticas. Dicho portafolio fue entregado a sus correspondientes profesores al finalizar cada uno de los cursos académicos. En las valoraciones realizadas por el alumnado se pueden extraer mediante análisis de contenido las percepciones que tiene el alumnado respecto a la adquisición competencial mediante ABP.

4.5.8. La comunidad de aprendizaje

La comunidad de aprendizaje supuso el elemento vertebrador para organizar y llevar a cabo todo el proceso de intervención. Ha representado el epicentro del aprendizaje constructivista de manera multidisciplinar y multidireccional y representa el lugar donde se unificaron y analizaron todos los datos recogidos mediante los diferentes instrumentos de medida. Dicha comunidad de aprendizaje estaba conformada por el investigador participante, dos asesores expertos y dos profesores (ver tabla XXI). En total, se realizaron dieciocho reuniones desde el mes de noviembre de 2020 hasta junio de 2023, periodo de tiempo que coincide con los dos cursos académicos en los que se llevó a cabo el proceso de intervención metodológica más el periodo de análisis de todo el proceso.

Dichas reuniones se llevaron a cabo mediante videoconferencia entre el investigador participante, expertos, profesores encargados de dirigir los proyectos y alumnos participantes. Se realizaron tres reuniones iniciales de planteamiento de objetivos, las demás reuniones sirvieron para hacer seguimiento del proceso, aportaciones, posibles mejoras y valoración de resultados obtenidos. Posteriormente se realizaron once reuniones de seguimiento de la fase de diseño de los proyectos, confección de los instrumentos (rúbrica, entrevistas, diario...). Por último, se realizaron cuatro sesiones virtuales para corregir y analizar los resultados de investigación, así como para resolver todas las dudas que pudiera tener el investigador participante de cara a la presentación del documento final. La información obtenida fruto de las diferentes reuniones de la comunidad de aprendizaje sirvió para reforzar la percepción del investigador participante respecto a la adquisición competencial de los alumnos.

Tabla XXI. *Miembros de la comunidad de aprendizaje.*

Comunidad de aprendizaje		
Docentes	Investigador participante	Expertos en la materia
Dos docentes de dos asignaturas del 1º curso académico	Un investigador participante asesorando durante los dos cursos académicos	Dos expertos en la materia que asesoran a lo largo de los dos cursos académicos.

4.6. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE DATOS RECOGIDOS

Las unidades de análisis en las entrevistas realizadas fueron palabras, frases o párrafos, relacionadas de manera directa o indirecta, consideradas claves de acuerdo a los objetivos de esta investigación. Las palabras, frases o párrafos, son el testimonio escrito de las competencias, valores, intereses, propósitos, percepciones, actitudes, tanto de los alumnos como del profesor (Valles, 2000). De esta manera, fueron desglosadas en categorías y relacionadas con los diferentes objetivos del estudio. Dichas categorías representaban agrupaciones de frases o palabras que pertenecían a una misma temática y hacían referencia tanto a los aspectos relacionados con el grado de adquisición de competencias docentes (en los profesores) y competencias profesionales (para el futuro laboral de los alumnos). Para la obtención de las categorías se siguió un proceso mixto; primero inductivo en el que se leyeron las respuestas varias veces y se fueron creando categorías de forma libre y un segundo paso deductivo, donde fruto de estas categorías se fueron realizando agrupamientos y deduciendo teorías que generaran conocimiento científico convergiendo así con la pregunta de investigación.

Todo este proceso de análisis ha supuesto un proceso eminentemente reflexivo que se ha traducido a su vez en tres subfases que se muestran a continuación. Una primera, fase de análisis inicial, en el que el proceso de análisis comienza con la identificación de unidades de significado a partir de los enunciados, palabras o frases literales, relacionadas según el investigador participante con los objetivos del trabajo. Se configuran las categorías iniciales y se contrastan con los conceptos de partida derivados de las cuestiones y objetivos de investigación. Una segunda, fase de análisis centrado o focalizado en la que se originan nuevas categorías mediante una agrupación de las iniciales. Ello da lugar a nuevas categorías y subcategorías, en lo que se define como nivel intermedio de intersubjetividad. Por último, la fase teórica en la que se ha relacionado las categorías o temas con el objetivo y con el marco teórico con la intención de crear teorías que aporten conocimiento (ver tabla XXII). Este tipo de análisis, sigue un proceso de codificación de acuerdo con Charmaz (2006), que se basa en una recogida y análisis de datos cualitativos con objeto de construir una teoría basada en dichos datos. El análisis cualitativo que se presenta en esta investigación está basado en la teoría fundamentada o "*Grounded Theory*" de Glaser y Strauss (1967), sobre las opiniones grupales e individuales en este caso de los alumnos,

investigador participante y profesores y tutores de prácticas. Los datos obtenidos en las entrevistas conforman la base de la teoría y su análisis genera las diferentes categorías teóricas o conceptos sobre los que se construye. Este proceso va más allá de la simple descripción de las respuestas al interpretar y explicar lo que piensan los participantes. Los pasos seguidos en este proceso de análisis están en línea con las pautas referidas por Charmaz (2006) a través del procedimiento de muestreo teórico, seguido de una codificación de los datos y la elevación de los códigos a categorías y teorías antes de pasar a la interpretación de los resultados. Siguiendo esta propuesta de Charmaz (2006) para la construcción de la teoría fundamentada, el proceso se ha llevado a cabo en dos grandes fases principales, una inductiva y otra deductiva.

En primer lugar, ha habido una fase inicial o abierta, centrada en la exploración de los datos para extraer conceptos e ideas clave a nivel general y otra fase de análisis focalizado donde se lleva a cabo un estudio más minucioso con la meta de describir conceptos y establecer relaciones desde las ideas generales hasta llegar a las específicas. Es importante añadir que para el análisis cuantitativo de la información recabada mediante la rúbrica de adquisición competencial se utilizó una sencilla interpretación por porcentajes relacionando las respuestas aportadas con los diferentes niveles de adquisición competencial. La combinación de herramientas más cualitativas (entrevistas, diarios reflexivos) con métodos más cuantitativos (rúbricas de autoevaluación), ha contribuido a cubrir una perspectiva más holística de la realidad. Por último, tras exponer los diversos instrumentos para conocer la percepción de la adquisición competencial desde la cuádruple perspectiva y examinados los procesos de puesta en marcha del APB, se procede a sintetizar mediante la siguiente figura los diferentes procedimientos de análisis de los datos obtenidos:

Tabla XXII. *Pasos en la recogida y procedimiento de análisis de la información.*

Pasos en la recogida de información			
Paso 1: recogida de datos			
Entrevistas	Rúbrica	Portafolio	Diario
Paso 2: análisis cualitativo de los datos (Grounded theory, 1967) (Proceso mixto: inductivo-deductivo)			
Paso 2.1 Codificación de datos (identificar palabras o frases literales)		Paso 2.2 Establecer categorías genéricas.	
Paso 3: Crear teorías para aportar conocimiento científico (Charmaz, 2006)			
Paso 3.1 Relacionar las categorías genéricas con la pregunta de investigación.		Paso 3.2 Establecer implicaciones y discusión de los resultados.	
Procedimiento de análisis de los datos			
Instrumentos de medida			
Entrevistas y portafolio (cualitativo)	Rúbrica de adquisición competencial (cuantitativo)	Diario del investigador participante (cualitativo)	
Registrar y analizar la información relevante de las reuniones			
Análisis reflexivo	Análisis descriptivo	Análisis de contenido	
Identificar incidentes críticos			
Establecer categorías para la creación de teorías		Responder a la pregunta de investigación	

4.7. FIABILIDAD Y VALIDEZ DE LOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

La fiabilidad y validez de los instrumentos de medida diseñados para obtener los resultados están respaldados tanto por la legislación vigente de educación para formación profesional como por los expertos asesores en la materia que contribuyeron a la validación de dichos instrumentos. En el caso de la rúbrica de evaluación competencial, la comunidad de aprendizaje se basó en el marco legislativo del *Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva y se fijan los aspectos básicos del currículo*, de donde se extrajeron las competencias propias de esta titulación. Posteriormente se procedió a la síntesis de las mismas y estructuración en la rúbrica de evaluación estableciendo diferentes grados de adquisición competencial. Para el diseño de las entrevistas (tipo de preguntas y estructura) el investigador participante siguió las instrucciones de los expertos asesores que propusieron un tipo de preguntas que invitaban a la reflexión, tanto a profesores como a alumnos, haciendo hincapié en el proceso de adquisición competencial. Del mismo modo, el proceso de análisis de las respuestas y del portafolio se realizó siguiendo las orientaciones de los expertos, los cuales recomendaron seguir los pasos de la teoría fundamentada referidas por Charmaz (2006) a través del procedimiento de muestreo teórico, seguido de una codificación de los datos y la elevación de los códigos a categorías y teorías antes de pasar a la interpretación de los resultados.

La validez de comprensión de la rúbrica se confirmó al aplicar una segunda versión de la misma para asegurar la adecuada interpretación de los participantes a quienes va dirigido. Por último, el instrumento de medida diario del investigador participante y la comunidad de aprendizaje fueron supervisados en todo momento por los expertos en la materia ya que precisamente formaban parte de la misma de manera muy activa. De ese modo, los expertos podían estar presentes en las diferentes reuniones que se fueron celebrando y estaban informados en todo momento de todo aquello que el investigador participante anotó en su diario anecdótico. Finalmente, para poder observar de manera resumida los aspectos más importantes del apartado de procedimiento se puede observar la tabla XXIII expuesta a continuación:

Tabla XXIII. *Resumen de aspectos clave en el procedimiento.*

PRIMER AÑO ACADÉMICO 2020/2021

Los primeros pasos fueron la confección de la comunidad de aprendizaje, establecer un objetivo, una metodología y un diseño.

- 1.Creación de la comunidad de aprendizaje: expertos, doctorando, profesorado y alumnado.
- 2.Objetivo: conocer la realidad de la adquisición competencial a través del ABP en estudiantes de formación profesional desde una cuádruple perspectiva.
- 3.Metodología activa seleccionada: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)
- 4.Diseño de la intervención: investigación-acción participante.

PRIMER AÑO ACADÉMICO 2020/2021

Posteriormente se determinaron las asignaturas en las que llevar a cabo los dos proyectos estableciendo un calendario para las diferentes fases del ABP y de los ciclos de investigación-acción. A lo largo del proceso se fueron anotando entradas en el diario del investigador participante y al finalizar el curso se realizaron las entrevistas a los alumnos y profesores.

- 5.Dos asignaturas: Deportes individuales y juegos y actividades físico deportivas
- 6.Dos proyectos: diseño y puesta en práctica de un triatlón y una gymkana urbana
- 7.Dos ciclos de investigación-acción, uno para cada proyecto.
- 8.Explicación y puesta en práctica del ABP mediante la comunidad de aprendizaje.
- 9.Fases del ABP: preparación, desarrollo, comunicación.
10. Diseño de la rúbrica de adquisición competencial.
- 11.Elaboración del diario del doctorando para registrar su percepción.
- 12.Entrevistas a los alumnos y a los profesores para conocer su percepción.
- 13.Valoración de la rúbrica de adquisición competencial por parte de alumnos y docentes.
14. Confección y entrega del portafolio por parte del alumnado.

SEGUNDO AÑO ACADÉMICO 21/22

En el segundo año académico los pasos más importantes fueron orientar y aconsejar a los alumnos para afrontar su periodo de prácticas, realizar un seguimiento de los alumnos en sus centros de trabajo, así como entrevistar a los alumnos y tutores de prácticas. Posteriormente se analizaron todas las respuestas junto con el diario del investigador participante para establecer categorías y teorías.

1. Fase de prácticas en centro de trabajo.
 2. Seguimiento específico a cuatro alumnos.
 3. Entrevistas a los alumnos para conocer su percepción.
 4. Análisis del diario del doctorando para conocer su percepción.
 5. Entrevistas a los tutores de prácticas para conocer su percepción.
 6. Análisis de la información del portafolio.
 7. Análisis de todos los resultados obtenidos para elevarlos a categorías.
 8. Elevar las categorías de análisis a teorías.
-

V - RESULTADOS

V - RESULTADOS

Los resultados de investigación que se proceden a exponer a continuación han sido estructurados para dar respuesta al objetivo principal de la investigación y a los cuatro objetivos específicos planteados inicialmente. Los diferentes instrumentos utilizados por el investigador participante para recoger información (entrevistas del primer y segundo año académico, rúbrica de adquisición competencial y el diario del investigador participante) han servido para justificar, fortalecer y evidenciar la percepción de los estudiantes, docentes, tutores de prácticas y el propio investigador participante acerca del aprendizaje competencial mediante ABP en alumnado de TSEAS. El objetivo principal del presente estudio es el de investigar la realidad de la adquisición competencial a través del ABP en un ciclo formativo de grado superior desde una cuádruple perspectiva. A dicho objetivo general se ha tratado de dar respuesta analizando de manera concreta los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de recogida de datos para dar respuesta a los diferentes objetivos específicos de la investigación:

En los siguientes apartados se procede a dar respuesta uno a uno a los cuatro objetivos secundarios de la investigación. Además, al objeto de facilitar la comprensión de los resultados por parte del lector se ha diseñado un sistema de codificación para utilizando pseudónimos, facilitar la lectura e identificar en todo momento a quién pertenece cada percepción y de qué instrumento de medida procede. Así mismo este sistema de códigos permite diferenciar si la percepción pertenece al primer o segundo año académico de la intervención. Se puede ver detallado en las siguientes dos tablas (XXIV y XXV).

Tabla XXIV. Cuadro de codificación de los miembros de la comunidad de aprendizaje.

Miembro de la comunidad de aprendizaje	Código	Número de miembros
Alumnado	José Luis - Angy - Iciar - Ángela	4
Profesorado	Natalio - Ángeles	2
Tutores de prácticas	Marta-Genoveva-Ana- Alberto	4
Alumnado en prácticas	Salvador- Ángel- Natalia-Blanca	4
Investigador participante	Javier	1
Estudio de caso (alumno)	Fran	

Tabla XXV. Cuadro de codificación de los instrumentos de medida.

Instrumento de medida	Código	Especificación
Rúbrica	Ru1	Rúbrica del primer año académico
Entrevistas	Ent1	Entrevista al alumnado en el primer año
	Ent2	Entrevista al profesorado en el primer año
	Ent3	Entrevista al alumnado de prácticas
	Ent4	Entrevista a los tutores de prácticas
Diario Investigador participante	Dip1	Contenido del diario en el primer año académico
	Dip2	Contenido del diario en el segundo año académico
Portafolio	Port1	Información recopilada por el alumnado relativa a las actividades realizadas en el primer año de intervención.
	Port2	Información recopilada por el alumnado relativa a las actividades realizadas en el segundo año de intervención.

5.1. RESULTADOS DE EXAMINAR LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR ACERCA DE LA ADQUISICIÓN COMPETENCIAL TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP

Los resultados de la percepción del alumnado se han obtenido fruto de la recopilación de los datos a lo largo de los dos cursos académicos. En el primer curso los datos se obtuvieron a través de la entrevista personal y la rúbrica de adquisición competencial y en el segundo a través de la entrevista que se realizó al finalizar el periodo de prácticas. En la tabla XXVI se pueden observar las diferentes categorías que se han identificado según la percepción del alumnado.

Tabla XXVI. *Categorías de la percepción del alumnado*

Categorías de la percepción del alumnado.
1. Competencias para favorecer el trabajo en equipo con la intención de lograr un objetivo en común (proyecto).
2. Competencias comunicativas y sociales del alumnado entre los miembros del equipo, con los docentes y con los usuarios.
3. Desarrollo del conocimiento teórico-práctico, aplicando lo aprendido en clase para llevarlo a la práctica en la ejecución de los proyectos.
4. Competencia en autonomía y responsabilidad de su propia área de trabajo asignado.

Los estudiantes valoran significativamente los beneficios de trabajar en equipo para sacar adelante los objetivos de los proyectos y la adquisición de competencias. Por parte del alumnado, en el primer año académico, se ha percibido que adquirir competencias mediante ABP le ha permitido identificar las ventajas y desventajas del mismo:

“comenzar a trabajar en equipo en un proyecto a gran escala hizo que me diera cuenta que el trabajo en equipo tiene ventajas y desventajas. La principal ventaja que le veo es que se aportan diferentes puntos de vista y todos podemos sumar en algo y la principal desventaja es que, si algún compañero no trabaja, te toca hacerlo a ti o a los demás”.

(Ángela - Ent1)

Uno de los cuatro alumnos entrevistados destacaba en este sentido la autonomía adquirida a través del trabajo por proyectos organizado en equipos como así afirma el alumnado en algunas de las respuestas de las entrevistas: *“al principio de curso con las sesiones de manera aislada no teníamos tanto control de la clase y a raíz de comenzar a diseñar estos proyectos podemos tener mayor control y autonomía sobre la actividad”* (José Luis-Ent1). Este hallazgo se alinea con la percepción de otro de los cuatro alumnos entrevistados, en este caso acerca de la progresiva adquisición de competencias a lo largo del proceso. Algunas de las percepciones de los alumnos así lo evidencian: *“la gymkana sí sabía cómo organizarla, pero nunca me habría propuesto llegar a organizar un triatlón. Lo veía como una actividad demasiado compleja y al organizarlo a través de un proyecto me ha resultado fácil y me ha gustado”* (Angy-Ent1).

La experiencia de labor individualizada dentro de un equipo no solo demanda la autonomía del estudiante, sino también una coordinación efectiva con los demás miembros del grupo, como se ha destacado en estudios previos sobre ABP. La percepción del alumnado sobre las competencias que propone el marco legislativo vigente ha quedado constatada en alguna de sus respuestas: *“en mi caso dinamizar porque tuvimos que añadir pruebas nuevas para ganar tiempo y dinamizarlas de manera improvisada”; “control y trabajo en equipo porque se permite confiar en tus compañeros y saber escuchar sus ideas para aprender”; “destacaría el trabajo en equipo con diferentes puntos de vista”* (Icár-Ent1). Algunas de las percepciones del alumnado respecto al trabajo al equipo así lo ha evidenciado: *“al fin y al cabo ha sido algo nuevo, unos proyectos tan grandes suponen asumir la responsabilidad y vencer los nervios por tener un montón de participantes”; “el trabajo en equipo, el control y la seguridad que hemos tenido para hacer la gymkana y el triatlón también”* (Ángela-Ent1).

Estos resultados quedan refrendados con los obtenidos mediante la rúbrica de adquisición competencial en la competencia 8, que hace referencia a la organización y coordinación de equipos de trabajo con responsabilidad la totalidad de los alumnos que cumplimentaron la rúbrica de adquisición competencial, valoran con un nivel de adquisición avanzado esta competencia. Además, en la competencia 9, que hace referencia a la comunicación con sus compañeros, la totalidad de los alumnos valoran con un nivel de adquisición avanzado.

La percepción del alumnado respecto a las competencias adquiridas mediante ABP han quedado reforzadas con sus valoraciones, anotaciones y reflexiones en el documento portafolio acerca de la categoría trabajar en equipo:

“en mi fase de prácticas, una de las actividades consistió en gestionar la coordinación de una feria del juego para alumnos de un colegio. En dicha actividad tuve que coordinar un equipo de trabajo para poder llevar la actividad a cabo, distribuyendo a cada monitor en cada una de las actividades aplicadas en la actividad. Haber realizado esa función el año pasado me ha dado como más confianza. Mi rol dentro de esta actividad era coordinar los equipos de trabajo y secuenciar la actividad lo cual se me dio bastante bien y no tuve problema para ello.” (Fran-Port2).

En segundo lugar, bajo la percepción del alumnado el ABP fortalece la adquisición de competencias como la comunicación y la socialización entre los participantes, lo cual mejora las relaciones sociales y prepara al alumnado de cara a situaciones laborales reales y favoreciendo la transferencia efectiva de los aprendizajes adquiridos. La percepción del alumnado en este aspecto ha incidido en la superación de situaciones de organización complejas, a través de diálogo respetuoso y constructivo, tal como indican: *“estos proyectos nos han ayudado a mejorar las relaciones entre los compañeros de la clase ya que los grupitos que había, gracias a los proyectos, se han unido más”; “destacaría que en el grupo había diferentes puntos de vista”; “a partir de entonces tuve mayor control ante las adversidades” (José Luis-Ent1).*

Otra de las percepciones que el alumnado ha tenido en su etapa de prácticas han estado relacionadas con la adquisición de competencias comunicativas: *“las prácticas me han servido muchísimo tanto las del grado medio, con las que comencé a trabajar, como las del grado superior. He aprendido a hablar con las personas mirándolas a los ojos”; “si estoy tan confiado es por el trato que he tenido siempre con la gente” (Angy-Ent2).* La capacidad de estudio autónomo, la búsqueda efectiva de información, la elaboración de presentaciones, el trabajo en equipo, la planificación del tiempo y la habilidad para expresarse de manera adecuada también ha quedado manifestada bajo la percepción del alumno. En este sentido así lo justifica: *“destaco el control sobre la actividad del triatlón y en el proyecto de gymkana la relación con los compañeros y la comunicación” (Icár-Ent1).*

No obstante, es necesario señalar que, como toda metodología, el ABP no está exento de desafíos. Los alumnos entrevistados manifestaron en las respuestas de sus entrevistas encontrar dificultades a lo largo del proceso: *“nos costó pillar lo de la rúbrica de evaluación con uno de los docentes, pero finalmente comprendimos lo que se nos pedía”* (Ángela-Ent1). Estos resultados quedan refrendados con los obtenidos mediante la rúbrica de adquisición competencial ya que para la competencia 9, que hace referencia a la comunicación con sus compañeros, superiores, alumnos, usuarios, clientes con responsabilidad la totalidad de los alumnos (100%) valoran con un nivel de adquisición avanzado esta competencia. Además, para la competencia 1, que hace referencia a la elaboración de proyectos mediante la puesta de ideas en común, la totalidad de los alumnos (100%) valoran con un nivel de adquisición avanzado esta competencia. La percepción del alumnado respecto a las competencias adquiridas mediante ABP han quedado reforzadas con sus valoraciones, anotaciones y reflexiones en el documento portafolio acerca de la categoría de comunicación y socialización:

“durante la actividad me di cuenta que llevar una sesión no solo era decir a los alumnos lo que hay que hacer en cada momento, sino que también había que gestionar un grupo, utilizar diferentes métodos de enseñanza según el tipo de actividad o ejercicio que se fuese a desarrollar y que es muy importante llevar el control del grupo y mantener una comunicación constante con el alumnado para motivarlos a seguir realizando la actividad” (Fran-Port2).

En tercer lugar, el alumnado destaca la percepción de la relevancia teórico-práctica, radicando en la conexión directa con situaciones del mundo laboral y personal de los alumnos. Este enfoque implica que las acciones y tareas emanan de las decisiones tomadas por los propios estudiantes, fomentando así el desarrollo de habilidades de trabajo independiente. El alumnado manifiesta la existencia de la relación entre lo aprendido en el primer año académico y lo aplicado en sus prácticas: *“algunas actividades que he hecho en las prácticas las relaciono con algunas asignaturas del ciclo formativo, como metodología”*; *“en esa actividad pude aplicar los conocimientos que he adquirido a lo largo del grado en TSEAS”* (José Luis-Ent1). Otra de las competencias que el alumnado manifiesta haber tenido transferencia teórico-práctica en su periodo de prácticas es la de organizar y coordinar actividades:

“yo era la que coordinaba esa actividad, la que ayudaba a mi tutor a prepararla y tuve ese rol de coordinadora”; “organizar la carrera popular, recogiendo inscripciones de todos los cursos y pasando datos a la plataforma”; “tener que organizar a estos niños sin que se salgan de la fila o que estén atentos al camino para que no se queden atrás conlleva una gran diferencia a hacerlo con compañeros de clase”; “ahora yo me veo capacitada para organizar un triatlón, creo que no es tan complicado como pensamos y creo que la clave es creértelo un poco, confiar en ti y saber cuáles son los pasos. Hay que dedicarle un tiempo de preparación para tenerlo todo controlado por si surge algún imprevisto y ya está, mantener la calma” (Angy-Ent1).

Otra manifestación de transferencia teórico-práctica bajo la percepción del alumnado está relacionada con la competencia de adaptar y secuenciar las actividades y juegos al nivel del usuario quedando evidenciada con las siguientes afirmaciones:

“adapté la intensidad del entrenamiento en función del nivel del alumno y les di la opción de elegir el grupo de entrenamiento que preferían”; “yo establecía las pautas y ritmos de carrera en grupos de cinco o seis alumnos”; “en el instituto casi todos tenemos el mismo nivel, porque en las prácticas cada alumno tiene un nivel diferente y es donde más he notado esa competencia de adaptar el nivel al alumno” (Icár-Ent1).

Además, otra de las competencias que el alumnado ha manifestado haber adquirido y aplicado ha sido la de asegurar la disponibilidad de los recursos y velar por la seguridad de los participantes:

“teníamos que controlar la situación dos monitores para que no se nos fuese de las manos”; “la verdad que he tenido muchas prácticas bonitas y diferentes pero la que más me llamó la atención fue un triatlón en el Pantano de Cubillas de unas ciento cincuenta personas, con atletas profesionales” (Ángela-Ent1).

Otro de los efectos ha sido que el alumnado se ha sentido mejor preparado, más competente, a la hora de asumir retos y desafíos académicos:

“la gymkana sí sabía cómo organizarla, pero nunca me habría propuesto llegar a organizar un triatlón. Lo veía como una actividad demasiado compleja y al organizarlo a través de un proyecto me ha resultado fácil y me ha gustado”; “destaco el control sobre la actividad del triatlón y en el proyecto de gymkana, la relación con los compañeros y la comunicación” (José Luis-Ent1).

La percepción del alumnado respecto a las competencias adquiridas mediante ABP han quedado reforzadas con sus valoraciones, anotaciones y reflexiones en el documento portafolio acerca de la categoría de aplicación teórico práctica:

“durante esta actividad he puesto en práctica todos mis conocimientos adquiridos en el primer año, cuando programamos los proyectos y realizamos todas esas actividades. Una de las competencias que más he puesto en práctica es la de coordinar y organizar los grupos de trabajo, ya que los monitores eran externos al centro y debían conocer el funcionamiento de la actividad a la perfección. Uno de los problemas que nos encontramos en esta actividad fue la comunicación entre los monitores ya que no tenían claro hacia donde rotarían los grupos, para solucionarlo me fui pasando por las actividades y a cada monitor le expliqué hacia donde tenía que rotar su grupo una vez hubiesen terminado la actividad. Respecto a las dinámicas en las aulas, lleve un control de cómo se estaban realizando dichas dinámicas y si los monitores habían entendido cual era la metodología que tenían que aplicar en cada una de ellas, además me encargue de que cada monitor adaptase las dinámicas a la edad de los alumnos con los que estaba trabajando en cada momento” (Fran-Port2).

Estos resultados quedan refrendados con los obtenidos mediante la rúbrica de adquisición competencial ya que para la competencia 3, que hace referencia a la gestión de la puesta en marcha del proyecto de animación la totalidad de los cuatro alumnos entrevistados (100%) valoran con un nivel de adquisición avanzado esta competencia. Además, para la competencia 4, que hace referencia a la elección de la metodología de animación más apropiada según las características de los participantes un 75% de los alumnos considera haber adquirido con un nivel avanzado esta competencia. La cuarta categoría de análisis identificada bajo la percepción del alumnado manifiesta que el enfoque basado en proyectos exige que los estudiantes trabajen de manera autónoma durante períodos prolongados, participen en una investigación sistemática y tomen decisiones sobre metas de aprendizaje, indagación en el tema y construcción de conocimiento. Esta afirmación se puede ver fortalecida con la siguiente percepción de uno de los alumnos en su entrevista: *“nosotros mismos nos asignamos nuestros propios roles aportando cada uno lo que puede dar” (Angy-Ent1)*. Además, otro resultado destacado de la investigación es el grado de adquisición competencial mediante proyectos.

Las competencias profesionales a ser adquiridas permiten a los estudiantes no solo poseer conocimientos teóricos sino también desarrollar habilidades prácticas, reflejadas en el "saber hacer" y "saber estar" para su futura práctica profesional han quedado de manifiesto con algunas de las percepciones de los alumnos en sus entrevistas: *"en mi opinión las competencias las hemos ido adquiriendo durante el curso y en los proyectos las hemos aplicado"; "aumentar el control de cara a la toma de decisiones"* (Icár-Ent1). Estos resultados quedan refrendados con los obtenidos mediante la rúbrica de adquisición competencial como puede observarse en los resultados de la competencia 7, que hace referencia a la resolución de situaciones y problemas con iniciativa, autonomía y creatividad la totalidad de los alumnos (100%) valoran con un nivel de adquisición avanzado esta competencia, al igual que afirmaron en las entrevistas realizadas en el segundo año académico, en el periodo de prácticas, además, para la competencia 6, que hace referencia a dirigir y dinamizar los diferentes juegos y actividades propuestas con autonomía, la totalidad de los alumnos (100%) valoran con un nivel de adquisición avanzado esta competencia.

La percepción del alumnado en la fase de prácticas, además de con las percepciones manifestadas en el portafolio, se evidencia a través de las respuestas aportadas a las entrevistas realizadas al finalizar el periodo de las mismas. En ellas el alumnado ha realizado un análisis de todas aquellas situaciones en las que ha considerado adquirir o aplicar las competencias propias de su titulación académica. De este modo, como afirmaciones más significativas relativas a las competencias que se relacionan con la autonomía y la resolución de problemas se pueden destacar: *"la competencia más inesperada ha sido la de resolución de problemas ya que el otro día una alumna se lesionó y tuve que actuar de una determinada manera porque en el día a día en el instituto no te encuentras con esas situaciones o es el profesor el que interviene"* (Salvador-Ent2); otro alumno afirmó al respecto: *"un día que nos fuimos de senderismo y justamente faltó mi tutor de prácticas y me tuve que quedar yo con los alumnos y claro, nunca me había enfrentado directamente a esa situación de quedarme con veinticinco alumnos sola, fue el día que más me marcó y más me enseñó"* (Ángel-Ent2); uno de los alumnos también afirmó al respecto:

“lo que más me llega a la mente es el momento de estar en el kayak con la función de vigilar que todos los nadadores estuvieran bajo control por si alguno necesitaba atención, sentí un silencio enorme y me encontraba muy concentrada, fue una locura ver a todos los triatletas pasar delante de mí. Recordé todo lo que trabajamos para organizar el triatlón del año pasado y eso me hizo sentirme más segura y confiada, verlo ahora de manera real me parecía increíble”. (Natalia-Ent2).

Otras percepciones del alumnado en prácticas acerca de la adquisición competencial han estado relacionadas con la autonomía y la responsabilidad: *“esta imagen que estoy mostrando es de una sesión de atletismo que dirigí yo para preparar a los alumnos para una carrera popular”* (Blanca-Ent2); la dinamización de actividades y juegos: *“la competencia que más destaco es la de dinamizar actividades”* (Salvador-Ent2). Por parte, ese efecto también ha sido percibido por parte de del alumnado en su periodo de prácticas como han evidenciado sus manifestaciones en las entrevistas:

“yo me veo capacitado para organizar un triatlón, creo que no es tan complicado como pensamos y creo que la clave es creértelo un poco, confiar en ti y saber cuáles son los pasos. Hay que dedicarle un tiempo de preparación para tenerlo todo controlado por si surge algún imprevisto y ya está, mantener la calma”; “la competencia más inesperada ha sido la de resolución de problemas ya que el otro día una alumna se lesionó y tuve que actuar de una determinada manera porque en el día a día en el instituto no te encuentras con esas situaciones o es el profesor el que interviene”; “tener que organizar a estos niños sin que se salgan de la fila o que estén atentos al camino para que no queden atrás conlleva una gran diferencia a hacerlo con compañeros de clase” (Ángel-Ent2).

La percepción del alumnado respecto a las competencias adquiridas mediante ABP han quedado reforzadas con sus valoraciones, anotaciones y reflexiones en el documento portafolio acerca de la categoría autonomía y responsabilidad individual:

“durante los días previos, me encargué de preparar todo el material que iba a ser necesario para cada actividad y que el día del evento cada monitor tuviese todo el material necesario a su disposición”; “esta actividad consistió en elaborar entrenamientos de atletismo para preparar una carrera popular a la cual asistiremos con los alumnos que deseen participar en ella. Durante esta actividad he elaborado de manera autónoma un plan de entrenamiento adaptado a cada uno de los cursos con los

que he trabajado y además, adaptados a los diferentes ritmos de carrera que tiene cada alumno o alumna. Al final hicimos una evaluación con diferentes pruebas adaptadas a cada nivel” (Fran-Port2).

Estos resultados quedan refrendados con los obtenidos mediante la rúbrica de adquisición competencial como puede observarse en los resultados de la competencia 6, que hace referencia a dirigir y dinamizar los diferentes juegos y actividades propuestas con autonomía, la totalidad de los alumnos (100%) valoran con un nivel de adquisición avanzado esta competencia. En líneas generales, los resultados derivados del análisis de la rúbrica completada por la muestra de cuatro alumnos al finalizar su período de prácticas fortalecen los resultados encontrados en las entrevistas. Los datos obtenidos a través de la rúbrica revelan que, en casi la totalidad de las competencias evaluadas, aproximadamente el 90% de las valoraciones indicaron un grado de adquisición competencial clasificado como nivel avanzado, mientras que un 7.5% correspondió a nivel medio y un 5% a nivel inicial. En particular, las competencias relacionadas con el trabajo en equipo, la elaboración y ejecución de proyectos, la coordinación y comunicación con compañeros, la autonomía y la resolución de problemas e imprevistos, así como la dinamización de juegos y actividades fueron las mejores valoradas por los estudiantes con un nivel de adquisición avanzado. Por otro lado, competencias como la elección de la metodología adecuada, la adaptación a los niveles de los participantes y el desarrollo del plan de evaluación fueron consideradas por algunos alumnos como adquiridas a un nivel inicial o medio.

5.2 RESULTADOS DE EXAMINAR LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR ACERCA DE LA ADQUISICIÓN COMPETENCIAL TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP

Los resultados de la percepción del profesorado se han obtenido fruto de la recopilación de datos a través de la entrevista personal que se realizó al finalizar el primer curso académico. Fruto de la interpretación de esos datos se han identificado los siguientes resultados a través de las siguientes categorías reflejadas en la tabla XXVII:

Tabla XXVII. *Categorías de la percepción de los profesores*

Categorías de la percepción de los profesores
1. Aprendizaje consciente y significativo con aplicación práctica enfocada al mundo laboral.
2. Competencias para la evaluación y análisis de las tareas realizadas.

En primer lugar, la percepción de los docentes entrevistados acerca de la adquisición competencial mediante ABP evidencia que haber trabajado mediante proyectos ha supuesto un proceso de enseñanza aprendizaje más consciente por parte del alumnado: *“habiendo leído cada una de las competencias y habiéndolas adaptado para que ellos las entiendan bien, ellos han trabajado de una forma muchísimo más consciente que si no hubieran sabido nada de eso”* (Natalio-Ent2); poniendo en valor el verdadero rasgo diferencial de los ciclos formativos, eminentemente prácticos:

“poner de manifiesto el valor de los ciclos formativos, ahí es donde está el éxito de este tipo de titulaciones, en hacerlos prácticos y útiles y esto nos ha ayudado a conseguir que nosotros seamos capaces como profesores de poder transmitir eso, que es de lo que se trata y de hacerles conscientes a ellos de la importancia de sus aprendizajes, que yo creo que es la principal mejora” (Ángeles-Ent2).

La percepción de los docentes en el primer año académico también ha valorado el efecto sobre la adquisición de competencias que tiene una experiencia de ABP en ciclos formativos de grado superior:

“yo creo que el resumen perfecto es que decirle al alumno que vas a ser su guía, y que le vas a decir unas formas para que aprenda y ponga en práctica las competencias que tiene que adquirir en la asignatura, pero no solamente las va a aprender sino que lo va

a poner en práctica con autonomía”; “nos ha abierto un poco la puerta que teníamos ahí semicerrada que no sabíamos, estaba encasquillada, que no sabíamos cómo terminar de abrirla”; “la ventaja de trabajar las competencias por proyectos es que notas que a los alumnos les llega mejor esa información, entienden más el por qué estás trabajando así”; “las principales competencias que considero que han adquirido has sido la de planificar y resolver problemas, ver en qué se estaba fallando, en qué no, dar unas cuantas pautas generales y ellos cambiaban lo necesario”; “nunca hemos trabajado siendo tan conscientes de lo que estábamos trabajando y cómo lo estábamos haciendo” (Ángeles-Ent2).

Las competencias docentes han desempeñado un papel crucial al enseñar a los alumnos el proceso y facilitar el desarrollo de competencias profesionales, permitiéndoles construir sus aprendizajes a través de actividades cotidianas y transformar la realidad:

“nuestra idea era la de ser espectador el día de la presentación de los proyectos, pero no pudo ser, también tuvimos que intervenir a pesar de que creo que tenemos un grupo de alumnos muy buenos. En algunos casos se percibió como progresivamente iban aprendiendo y aplicando conocimientos, pero a pesar de que lo grupos estaban muy compensados en algunos casos yo tuve que intervenir” (Natalio-Ent2).

Estos resultados quedan refrendados con los obtenidos mediante la rúbrica de adquisición competencial, ya que para la competencia 7, que hace referencia a la resolución de situaciones y problemas con iniciativa, autonomía y creatividad, según la observación de los profesores, consideran que el 75% de los alumnos han alcanzado un nivel de adquisición competencial avanzado y un 25% de los alumnos han adquirido esta competencia en un nivel inicial. Para la competencia 5, que hace referencia a la adaptación y secuenciación de los ejercicios y de las tareas en función de las características del usuario, según la observación de los profesores, consideran que la totalidad de los alumnos (100%) han adquirido esta competencia con un nivel avanzado.

En segundo lugar, las respuestas proporcionadas por los docentes en el primer año académico de la investigación acción revelan la presencia de competencias relativas a la evaluación y su mejora lo largo del proceso:

“la evaluación a mí me ha servido para tenerla como mucho más clara, el cómo poder evaluar este tipo de proyectos y eso a su vez ha contribuido a que el alumnado tomara como ejemplo instrumentos de evaluación y adquiriera competencias para la evaluación, el uso de la rúbrica nos ha ayudado a tener un referente hacia el que dirigir las actividades”; “en el tema de la evaluación ha sido porque a través de la rúbrica ha sido como, venga le voy a dedicar al proyecto esto que nunca le dedico. Normalmente lo haces más anárquico, no sé, pero al tener la rúbrica pues ya la adaptas para que la entiendan los alumnos y yo misma” (Ángeles-Ent2).

El profesorado manifestó en sus respuestas percepciones relacionadas con las competencias relativas al diseño de métodos de evaluación como medio para la facilitación de procesos evaluativos. La percepción del profesorado en este sentido así lo evidencia:

“dediqué una clase de dos horas por lo menos a ver qué roles les dábamos y de qué modo los iba a evaluar mediante una rúbrica individualizada”; “para mí ha sido un aprendizaje sobre todo el darle forma a algo que yo ya trabajaba con alumnos, pero nunca había evaluado las competencias de un modo tan específico” (Natalio-Ent2).

Además, las afirmaciones de algunos docentes entrevistados respaldan la idea de que el profesor actúa como guía, concienciando a los alumnos sobre el proceso y las competencias que adquieren:

“dije, venga, esto lo hacemos juntos y luego ya cada grupo funciona por separado y es responsable de hacer seguimiento de su rúbrica de adquisición competencial”; “poquito a poco fuimos trabajando juntos cada parte, cómo evolucionaba, cómo mejorarla y añadiendo muchas cosas nuevas”; “trabajar por fases y tal a mí me ha encantado porque eres más consciente de la evolución de los alumnos y detectas los errores a corregir” (Ángeles-Ent2).

Al respecto de la categoría de “competencia de evaluación” los docentes manifestaron percepciones diferentes a la hora de hacer seguimiento de la evaluación:

“la otra docente le ha dado todo mucho más claro y estructurado, dejando claro los pasos a llevar a cabo, qué aspectos eran más importantes de cara a la evaluación y cuándo debían cumplimentar la rúbrica. Yo les he dado más libertad a la hora del proceso y creo que eso también ha venido genial porque hemos visto cómo trabajaban

ellos de las dos formas”; “les dijimos que esto se trataba de organizar proyectos con unas fases y un seguimiento mediante evaluación continua, en el que nosotros les íbamos a guiar un poco pero que el resultado dependía de ellos y que sería fruto de su trabajo para posteriormente aplicarlo en colegios u otros contextos” (Natalio-Ent2).

Según la percepción de los docentes el hecho de que haya sido un proceso en continua relación con el alumnado también ha mejorado en aspectos como la comunicación: Ángeles-Ent2 *“lo que veo que he aprendido con este proyecto es cómo realmente se es capaz de llegar al alumno y ser capaz de transmitirle que eso es lo que se le pide y lo que es enfrentarse realmente a la realidad”*. Estos resultados quedan refrendados con los obtenidos mediante la rúbrica de adquisición competencial, para la competencia 2, que hace referencia a desarrollar el plan de evaluación de los proyectos, según la observación de los profesores, consideran que el 50% de los alumnos han adquirido esta competencia en un nivel inicial y otro 50% en un nivel medio.

Además de las percepciones manifestadas en las entrevistas, el profesorado puede percibir esas competencias en el alumnado a través del portafolio que el alumnado entregó al finalizar los proyectos. De ese modo el profesorado percibe la competencia para la evaluación manifestada a través de las siguientes afirmaciones por parte del alumno en el portafolio:

“para evaluar esta actividad he usado la app Strava, en la cual me daba un análisis del entrenamiento de cada alumno y de esta forma poder adaptar cada entrenamiento a cada uno de ellos. Para el uso de esta app, pedí a los alumnos que tuviesen teléfono móvil, que lo usasen solo para la sesión de entrenamiento y que cada uno de ellos se instalase y registrase con el correo corporativo del colegio para poder añadirlos a unos grupos creados por mí, en los cuales íbamos a registrar todos los entrenamientos realizados en clase y poder llevar un seguimiento del alumnado. Gracias a las encuestas realizadas después de la actividad pudimos saber que todos los participantes quedaron satisfechos con la actividad” (Fran-Port2).

Así como para la competencia de aprendizaje consciente y significativo, el profesorado identificó manifestaciones en el portafolio que dejaban de manifiesto la adquisición de dichas competencias:

“para el desarrollo de esta actividad tuve que poner en práctica mucha de las competencias aprendidas en mi periodo de formación, ya que al tener que elaborar un plan de entrenamiento adaptado a cada uno de los cursos y niveles en los que el alumnado iba a entrenar, tenía que tener en cuenta la complejidad que llevaría esta tarea. Durante esta actividad experimenté el trabajo que tiene un grupo al competir, en el cual tuve que organizar grupos de nivel de los alumnos en los que cada uno de ellos pudiese entrenar cómodo. También, puede poner en práctica diferentes metodologías de enseñanza para que el alumnado disfrutase de la actividad” (Fran-Port2).

Sin embargo, los profesores expresaron como principal desventaja la falta de tiempo para organizar todo el proceso y la necesidad de alargar la intervención, sugiriendo que asignar más tiempo permitiría una implementación más gradual y progresiva, facilitando la fijación de los aprendizajes:

“hubiese sido interesante dedicarle más tiempo a que los chicos se fueran adaptando a la forma de planificar y diseñar los proyectos”; “que sean más conscientes y no les venga diseñar un proyecto de sopetón, vemos que han necesitado un proceso de adaptación” (Natalio-Ent2).

Este aspecto destaca la importancia de considerar las limitaciones temporales al implementar el ABP y resalta la necesidad de adaptar la metodología a las restricciones prácticas del entorno educativo.

5.3. RESULTADOS DE EXAMINAR LA PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS ACERCA DE LA ADQUISICIÓN COMPETENCIAL DE LOS ALUMNOS EN LOS CENTROS DE TRABAJO TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP

La percepción de los tutores en centros de trabajo acerca de la puesta en práctica de las competencias adquiridas ha servido para reforzar y valorar desde un prisma más formal el nivel competencial del alumnado en prácticas. Las valoraciones por parte de los tutores reflejan un alto grado de adquisición competencial en diversas áreas diferenciándose dos grandes categorías como puede verse reflejado en la tabla XXVIII:

Tabla XXVIII. *Categorías de la percepción de los tutores de prácticas.*

Categorías de la percepción de los tutores de prácticas
1. Competencias comunicativas entre iguales, superiores y usuarios o participantes.
2. Competencia para la resolución de problemas y toma de decisión con autonomía ante situaciones cotidianas e inesperadas.

En primer lugar, los tutores de prácticas han percibido competencias, como la capacidad de observación en el alumnado:

“observa mucho, preguntaba y siempre mostraba esas ganas de aprender. Se nota que ha puesto en práctica todo lo aprendido en el curso anterior pero de una forma muy parecida a la mía”; “destaco que ha sido muy observador tanto de los alumnos como del profesorado”; “al principio observaba y me preguntaba, ¿de qué manera solucionarías esto?, o ¿qué harías en caso de...?, pero con el paso del tiempo ella es capaz y no tiene ni que preguntarme” (Marta-Ent4).

En particular, las competencias relacionadas con la adaptación a los niveles de los participantes, dinamización de juegos y actividades, así como la coordinación y comunicación con compañeros, fueron consistentemente valoradas como alcanzadas a un nivel avanzado:

“ha planificado las sesiones adaptando los juegos al nivel que requería el alumnado”; “ha sido un alumno con el que ha sido muy sencillo trabajar, considero que he aprendido yo de él, sobre todo con esa facilidad en la comunicación a la hora de explicar

los ejercicios y plantear el objetivo que buscaba”; “en realidad ha sido un alumno que ha demostrado capacidad de comunicación tanto con el profesorado como con el alumnado llegando a cada uno de ellos y ellas y se nota que lo traía ya trabajado de años anteriores”(Genoveva-Ent4).

De igual modo los tutores de prácticas perciben que el alumnado ha tenido que solventar ciertas dificultades en algunas situaciones:

“había actividades en las que se veía que funcionaba muy bien pero había otras en las que una vez que se empezaba pues no iba como había imaginado y tenía que solucionar los conflictos que le iban surgiendo a la misma vez que iba llevando la sesión”; “ha sabido improvisar en situaciones que ha sido necesario, por ejemplo recientemente tuvimos una actividad en la que algunos alumnos no se trajeron el material y ella se mostró resolutive y supo cómo adaptar el material que teníamos a todos los alumnos” (Ana-Ent4).

En cuanto a los tutores de prácticas también se ha evaluado positivamente el efecto que tiene el ABP sobre la adquisición competencial en ciclos formativos de grado superior como así lo corroboran sus percepciones:

“su intervención le ha dado una serie de competencias que han sido claramente reconocibles durante y al final del proceso”; “yo valoraría un nivel medio alto de adquisición competencial porque he notado que ha evolucionado mucho en estas actividades en las que ha tenido que planificar, intervenir y evaluar”; “ayudó en gran medida a organizar la jornada deportiva en Inacua” (Alberto-Ent4).

La percepción de los tutores de prácticas quedó reforzada con los resultados obtenidos bajo su valoración en la rúbrica de adquisición competencial. Dichos resultados muestran las siguientes apreciaciones. Respecto a la elaboración de proyectos, según la observación de los profesores, la totalidad de los alumnos (100%) ha adquirido esta competencia a un nivel avanzado. Sobre el desarrollo del plan de evaluación de proyectos, los profesores consideran que el 50% de los alumnos ha adquirido esta competencia en un nivel inicial, mientras que otro 50% la ha alcanzado a un nivel medio. Respecto a la gestión de la puesta en marcha del proyecto de animación, según la observación de los profesores, la totalidad de los alumnos (100%) ha adquirido esta competencia a un nivel avanzado. Sobre la elección de la metodología de animación más apropiada según las características de los participantes los profesores indican que el 25% de los alumnos ha alcanzado

esta competencia a un nivel medio, mientras que el 75% la ha adquirido a un nivel avanzado. La valoración respecto a la adaptación y secuenciación de ejercicios y tareas respetando objetivos y fases del proyecto, según la observación de los profesores, la totalidad de los alumnos (100%) ha adquirido esta competencia a un nivel avanzado. La percepción sobre la dirección y dinamización de juegos y actividades propuestas, los profesores consideran que la totalidad de los alumnos (100%) ha alcanzado esta competencia a un nivel avanzado.

Las valoraciones sobre la resolución de situaciones y problemas con iniciativa, autonomía y creatividad, según la observación de los profesores, el 25% de los alumnos ha adquirido esta competencia a un nivel inicial, mientras que el 75% la ha alcanzado a un nivel avanzado. La percepción sobre la organización y coordinación de equipos de trabajo con responsabilidad, según la observación de los profesores, la totalidad de los alumnos (100%) ha adquirido esta competencia a un nivel avanzado. Bajo la opinión de los tutores, los resultados sobre la comunicación con compañeros, superiores y alumnos/clientes con responsabilidad indican que la totalidad de los alumnos (100%) ha alcanzado esta competencia a un nivel avanzado. Finalmente, la percepción de los tutores respecto a asegurar la disponibilidad de recursos y proporcionar atención en caso de accidentes durante las actividades muestra que el 25% de los alumnos ha adquirido esta competencia a un nivel inicial, mientras que el 75% la ha alcanzado a un nivel avanzado. Además de las percepciones manifestadas en las entrevistas, los tutores de prácticas pueden percibir esas competencias en el alumnado a través del portafolio que el alumnado entregó al finalizar los proyectos. De ese modo el profesorado percibe la competencia comunicativa y también la competencia para la resolución de problemas manifestadas a través de las siguientes afirmaciones por parte del alumno en el portafolio:

“la actividad se llevó a cabo según lo previsto, hubo una buena comunicación entre los monitores a la hora de gestionar el material por las diferentes actividades. La secuencia y adaptación de las actividades en cada momento se gestionó según lo previsto.”;
“durante la actividad se presentaron diversos problemas los cuales tuve que resolver con rapidez y profesionalidad ya que se trataba de una actividad muy importante para el centro. La actividad finalmente se realizó con éxito” (Fran-Port2).

5.4. RESULTADOS DE EXAMINAR LA PERCEPCIÓN DEL INVESTIGADOR PARTICIPANTE ACERCA DE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP

Los resultados de la percepción del investigador participante se han obtenido fruto de la recopilación de datos a través del diario anecdótico que se fue confeccionando a lo largo del periodo de los dos años de intervención. Fruto de la interpretación de esos datos se han identificado los siguientes resultados a través de las siguientes categorías reflejados en la tabla XXIX:

Tabla XXIX. *Categorías de la percepción del investigador participante*

Categorías de la percepción del investigador participante
1º año académico
Proyectos (adquisición)
1.Competencia investigadora por parte del alumnado para conseguir la información necesaria de cara a la confección de su proyecto y adquisición de competencias (elaboración, gestión y planificación)
2º año académico
Prácticas (aplicación)
2.Aprendizaje significativo en el que el alumnado manifiesta una progresión en la adquisición y puesta en práctica de las competencias (Transferencia)

La percepción por parte del investigador participante acerca de la adquisición de competencias en el alumnado trata de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada y se ha estado fundamentada en la observación y en las anotaciones del diario. La respuesta que aporta el investigador participante, según su observación directa y análisis respecto a los alumnos, está relacionada en primer lugar con la capacidad investigativa por parte de estos de cara a utilizar los recursos necesarios tanto materiales y espaciales como metodológicos para el diseño y puesta en práctica de los proyectos. “se puede apreciar cómo los alumnos han realizado diferentes labores de investigación sobre todo en las primeras fases del diseño de los proyectos” (Javier-Dip1). Además el investigador participante observa y percibe cómo el alumnado ha adquirido competencias para dirigir y

dinamizar juegos y actividades, resolver problemas y situaciones imprevistas con autonomía, organizar y coordinar equipos de trabajo, ser capaces de comunicarse entre sus iguales y su tutor de prácticas para asegurar la disponibilidad de los recursos, utilizar las nuevas tecnologías para facilitar la consecución de los objetivos y evaluar y reflexionar sobre los aprendizajes y competencias adquiridas. “a lo largo del primer año se observaron una gran cantidad de tareas en las que los miembros del grupo interactuaban entre ellos mismos, con el docente y con el resto de grupos para dar solución a las tareas presentadas, donde el alumnado demostró sobre todo adquirir competencias relativas a la elaboración de materiales, gestión de recursos y planificación del proyecto” (Javier-Dip1).

Respecto al periodo de prácticas, el investigador participante destaca la categoría del aprendizaje significativo, tras visitar a los alumnos en sus centros de prácticas y estar en contacto directo con sus respectivos tutores, la autonomía y alta motivación de los mismos, así como su conciencia ante las dificultades inherentes a la adquisición de competencias a través de las líneas de trabajo establecidas por los tutores. “en el periodo de prácticas se apreció el modo en el que los alumnos aplicaban de manera significativa lo aprendido previamente en los proyectos realizados en el curso anterior. Esa transferencia se observó, por ejemplo, en como contribuían en la organización de eventos deportivos como la carrera, el torneo o la joranda deportiva” (Javier-Dip2). Por otro lado, bajo la percepción del investigador participante en el periodo de prácticas, se aprecia que el alumnado del ciclo formativo de grado superior TSEAS adquiere y aplica de manera precisa y consciente aquellas competencias que la legislación vigente propone:

“a lo largo del periodo de prácticas los alumnos manifiestan adquirir y aplicar competencias para elaborar proyectos y llevarlos a cabo, utilizar y adaptar metodologías apropiadas, secuenciando y adaptando la dificultad de las tareas al nivel del usuario, utilizar las nuevas tecnologías para facilitar la consecución de los objetivos establecidos, dirigir y dinamizar juegos de forma activa y participativa, resolver problemas y situaciones imprevistas con solvencia, creatividad, autonomía y eficacia, organizar y coordinar equipos de trabajo a través de la comunicación entre iguales y superiores y velar por la seguridad en las actividades propuestas así como asegurar que todos la disponibilidad de los recursos. De este modo, el alumnado manifiesta la existencia de la transferencia de aprendizaje desde el primer año académico a la fase de prácticas” (Javier-Dip2).

En tercer lugar, bajo la percepción del investigador participante destaca el protagonismo de la comunidad de aprendizaje para facilitar esta competencia investigativa a través de los procesos de planificación y desarrollo del ABP a mediante los dos ciclos de investigación acción, resultando fundamental para la adquisición y puesta en práctica de las competencias propias de esta titulación. “el rigor con el que la comunidad de aprendizaje planteó los ciclos de investigación acción a través de los profesores contribuyó a que los alumnos adquirieran la competencia científica” (Javier-Dip1). Además, la percepción del investigador participante valora positivamente, al igual que los alumnos, que el ABP fomenta el trabajo en equipo, considerando esta categoría de manera muy positiva debido a los beneficios sociales y motivacionales que aporta, según sus afirmaciones. Otra manifestación del investigador participante se refiere a la toma de decisiones y la resolución de problemas, destacando la importancia de haber tomado decisiones con autonomía, asumiendo roles individualizados y responsabilidades asociadas.

“se pudo observar cómo los alumnos colaboraban activamente con los demás compañeros a la hora de planificar y dirigir los proyectos, interactuando con los demás equipos y con los participantes (alumnos de TECO). Mostraban una actitud proactiva y comunicativa cuando debían tomar una decisión conjunta” (Javier-Dip1).

Además de las percepciones manifestadas en las entrevistas, rúbrica y diario, el investigador participante analizó el portafolio del alumnado a través del cual pudo identificar la adquisición de competencias perteneciente a las dos categorías establecidas en este apartado como son la competencia investigativa y la del aprendizaje significativo:

“esta actividad tuve que buscar información para elaborar, planificar y coordinar las actividades y dinámicas que se iban a realizar en el centro el Día de San Agustín. Para ellos, me puse en contacto con el centro EFA el Soto, para que viniesen sus monitores a realizar las actividades con el alumnado del centro. Para el desarrollo de esta actividad tuve que poner en práctica mucha de las competencias aprendidas en mi periodo de formación, ya que al tener que elaborar un plan de entrenamiento adaptado a cada uno de los cursos y niveles en los que el alumnado iba a entrenar, tenía que tener en cuenta la complejidad que llevaría esta tarea.” (Fran-Port2).

Como aspectos a mejorar, el investigador participante detectó que entre los docentes existió la necesidad de contar con un mayor espacio de tiempo para avanzar en las diferentes fases de los proyectos y asimilar todo el proceso de manera más efectiva (Javier-Dip1). Particularmente significativo para el investigador participante fue el proceso de diseño colaborativo de la rúbrica de evaluación competencial con la comunidad de aprendizaje, considerándolo un aprendizaje muy significativo a lo largo del proceso. La evaluación de la adquisición competencial a través del ABP desde la perspectiva del investigador participante revela que esta metodología se encuentra en una fase de exploración y desarrollo en el ámbito docente. La inexperiencia, la falta de disposición por parte de los docentes para explorar nuevas metodologías y el desconocimiento de las mismas han contribuido a que el profesorado necesite más tiempo para avanzar en cada una de las fases de los proyectos. El investigador participante reconoce que esta experiencia, siendo la primera para los dos profesores y para el grupo de alumnos, ha representado un desafío con dificultades superables.

Además, el investigador participante también identifica dificultades por parte del alumnado para comprender e interpretar inicialmente la rúbrica de adquisición competencial (Javier-Dip1). Estas dificultades están relacionadas especialmente con la comprensión y estructuración de las fases de los proyectos, así como la complejidad de evaluar de manera personalizada a cada alumno mediante la rúbrica de adquisición competencial, asignándoles tareas específicas a lo largo del proyecto. A pesar de las dificultades identificadas, el investigador participante considera que es probable que, con el tiempo y la experiencia, los docentes adquieran las competencias necesarias para perfeccionar esta metodología e incluso aplicar otras nuevas en su trayectoria docente en el futuro. Por último, el investigador participante destaca de manera muy positiva la creación, pertenencia y contribución a la comunidad de aprendizaje. Desde su perspectiva, este factor ha potenciado y contribuido de manera significativa a establecer líneas de comunicación fluidas y productivas entre todos los miembros de la comunidad, fomentando la creatividad, la resolución de problemas y facilitando una red de comunicación que promueva la formación continua de docentes, expertos y el propio investigador participante. Con la intención de reforzar el apartado de resultados y facilitar la comprensión de los resultados se procede a intercalar algunas evidencias documentales del diario del investigador

participante al igual que se ha hecho con las entrevistas con la rúbrica. Para ello se propone la tabla XXX, para reflejar los acuerdos y desacuerdos del investigador participante respecto a otros actores de la comunidad de aprendizaje como docentes y alumnado:

Tabla XXX. *Resumen de categorías identificadas en las entrevistas y en la rúbrica*

Participante	Categorías de resultados obtenidas			
Alumnado (entrevistas)	Competencias para favorecer el trabajo en equipo	Competencias comunicativas y sociales	Competencias en conocimiento teórico-práctico	Competencias en autonomía
Alumnado (rúbrica)	Competencias para la organización y coordinación de equipos de trabajo	Competencias comunicativas	Competencias para la elaboración y puesta en práctica de proyectos	Competencias para la resolución de problemas
Alumnado (portafolio)	Competencias para la organización y coordinación de equipos de trabajo	Competencias comunicativas	Competencias para la elaboración y puesta en práctica de actividades y sesiones	Competencias para la resolución de problemas
Docentes (entrevistas)	Aprendizaje significativo y consciente	Competencias para la evaluación del ABP		
Docentes (rúbrica)	Competencias para la resolución de problemas	Competencias para el desarrollo de un plan de evaluación competencial con ABP		
Tutores de prácticas (entrevista)	Competencias comunicativas	Competencias para la resolución de problemas		
Tutores de prácticas (rúbrica)	Competencias comunicativas	Competencias para la elaboración y puesta en práctica de actividades y sesiones		
Investigador participante (diario)	Competencias para investigar	Competencias para transferir conocimiento teórico-práctico (zona de desarrollo potencial)		

Según se puede observar en la tabla existen percepciones con categorías coincidentes y percepciones de categorías diferentes una vez analizados los resultados de la cuádruple percepción. Gracias al diario del investigador, la rúbrica de adquisición competencial y las diferentes entrevistas realizadas en el primer y segundo curso, se pueden identificar como categorías coincidentes el trabajo en equipo, las competencias para evaluar, las competencias comunicativas y las competencias para la autonomía. Por otro lado, se observa que existen ciertas categorías que, según cada protagonista, ha sido más destacada. Así, el investigador participante especialmente destaca las competencias para investigar y la transferencia de aprendizajes que se produce en el periodo de prácticas; los docentes las competencias de aprendizaje consciente y significativo; el alumnado las competencias para el desarrollo teórico-práctico y finalmente los tutores de prácticas las competencias para la resolución de problemas.

Al comparar y valorar las percepciones de los profesores y los alumnos obtenidas en la rúbrica respecto a la adquisición de competencias, se observa un consenso en la percepción de haber alcanzado un nivel avanzado en competencias específicas, como la elaboración y puesta en marcha de proyectos mediante el trabajo en equipo, secuenciación y dinamización de actividades, así como la coordinación y comunicación con los compañeros. Sin embargo, se identifican, según la rúbrica de adquisición competencial, disparidades entre las percepciones de ambos grupos en otras competencias. Los alumnos sostienen que han adquirido en mayor medida competencias como la resolución de problemas con iniciativa y autonomía y la toma de decisiones de cara a la atención de los usuarios en caso de imprevistos ó accidentes. En contraste, el profesorado percibe mayores dificultades por parte de los alumnos en la adquisición de competencias relacionadas con el diseño de las actividades propuestas en los proyectos.

VI - DISCUSIÓN

VI-DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio han sido analizados y discutidos con investigaciones que han relacionado la adquisición el aprendizaje y adquisición de competencias mediante el ABP. La discusión de los resultados ha sido estructurada en función de los objetivos específicos establecidos. El objetivo principal del presente estudio es el de investigar la realidad de la adquisición competencial a través del ABP en un ciclo formativo de grado superior desde una cuádruple perspectiva. A dicho objetivo general se ha tratado de dar respuesta analizando de manera concreta los resultados de los diferentes objetivos específicos.

6.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE EXAMINAR LA PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR ACERCA DE LA ADQUISICIÓN COMPETENCIAL TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP

Tabla XXXI. *Categorías de la percepción de los alumnos*

Categorías de la percepción del alumnado.
1.Competencias para favorecer el trabajo en equipo con la intención de lograr un objetivo en común (proyecto).
2.Competencias comunicativas y sociales del alumnado entre los miembros del equipo, con los docentes y con los usuarios.
3.Desarrollo del conocimiento teórico-práctico, aplicando lo aprendido en clase para llevarlo a la práctica en la ejecución de los proyectos (transferencia)
4.Competencia en autonomía y responsabilidad de su propia área de trabajo asignado.

El primer apartado de discusión analiza las categorías percibidas por el alumnado (ver tabla XXXI). Para comenzar, se procede a discutir los resultados de la primera categoría identificada: competencias para favorecer el trabajo en equipo con la intención de lograr un objetivo en común (proyecto). Algunos estudios recientes han examinado la eficacia del ABP en la adquisición de competencias en la formación profesional mediante prácticas exitosas como el caso de Eizaguirre, Altuna y Fernández (2017) que evaluaron el desarrollo de competencias transversales en centros de formación profesional del País Vasco. Sus hallazgos indicaron que el trabajo en equipo fue la competencia más implementada. Dicho resultado es claramente coincidente con los hallados en nuestro estudio, donde el alumnado ha percibido de manera evidente la adquisición de esa competencia identificando el trabajo en equipo como una de las competencias clave desarrolladas a través de la colaboración en proyectos comunes. Esta competencia percibida por el alumnado favorece además el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo, según indica Vigostky intercambiando impresiones conocimientos y experiencias con sus iguales y con sus docentes.

Adicionalmente, Rubio-Leiva (2021) afirma que el ABP mejoró competencias al integrar experiencias individuales en un trabajo en equipo. En otra investigación reciente sobre la adquisición de competencias en centros de formación profesional (Eizaguirre, 2017) donde se emplearon metodologías como el ABP, se destacó que el trabajo en equipo fue la competencia más subrayada, al igual que en nuestro estudio. Por otro lado, Bohórquez Gómez-Millán y Checa Esquivia (2019) en su estudio los resultados muestran una mejora en los hitos competenciales del alumnado para las competencias del trabajo en equipo, concordando dichos resultados con las manifestaciones aportadas por parte de los alumnos de nuestro estudio en las entrevistas personales y en la rúbrica. En otro estudio reciente, Crespi, García Ramos y Queiruga Dios (2022) los resultados identificaron que es muy recomendable un mayor uso de metodologías activas para promover el trabajo en equipo lo cual coincide nuevamente con los resultados de nuestro estudio. En el ámbito de la educación física, según González-Víllora (2021) en el trabajo en equipo y desempeño de roles, en ocasiones, se encuentran conflictos o dificultades para desarrollar las responsabilidades de manera adecuada.

Sin embargo, los conflictos que surgen, pueden ser una excelente estrategia pedagógica, y en cuanto a los roles, se debe realizar una cesión progresiva que permita al alumnado implementarlos de manera adecuada.

Respecto a la segunda categoría identificada tras analizar las percepciones del alumnado: competencias comunicativas y sociales del alumnado entre los miembros del equipo, con los docentes y con los usuarios, Armentero (2020) argumentó que el ABP es adecuado para desarrollar la competencia comunicativa al fomentar el trabajo colaborativo y la interacción necesaria para la comunicación y la comprensión intercultural, resultados acordes a los hallados en nuestro estudio posiblemente debido al tiempo que los compañeros compartían realizando trabajo en equipo. En esa línea, Crespi (2022) corroboró que el ABP promueve el desarrollo de competencias comunicacionales interpersonales, aspectos clave en las comunidades de aprendizaje, como del mismo modo ha sucedido en nuestra investigación.

En un nuevo estudio realizado por Pérez-Parallé y Sánchez (2020) se analizó la percepción de la adquisición de las competencias siendo las puntuaciones más altas las que correspondían a las cuestiones relacionadas con la comunicación con otras personas, al igual que los alumnos manifestaron mediante las entrevistas y la rúbrica en nuestro estudio. Por otro lado, en un estudio de Rosas Játiva (2022) se identificaron mejoras en la competencia sociocultural y la comunicación entre compañeros a través del ABP en grado universitario. Existen algunas otras evidencias que se correlacionan con la categoría de competencias comunicativas y sociales que el alumnado ha percibido, un ejemplo de ello es el estudio de Llorent, González Gómez, Farrington, Zych (2022) el objetivo fue mejorar las competencias socioemocionales y de comunicación lingüística a través del ABP. Los autores identificaron que el nivel de expectativa positiva se centró fundamentalmente en las competencias comunicacionales más que socioemocionales.

Otro ejemplo de ello es el estudio de Armentero Reboredo (2020) el objetivo fue el de establecer vínculos y potencialidades para desarrollar la competencia sociocultural mediante ABP y las nuevas tecnologías. Los resultados encontrados demuestran que el ABP es un enfoque adecuado para el desarrollo de la competencia comunicativa de una lengua extranjera. Esto sucede debido a que la comunicación implica interacción. Por otro lado, en una investigación de Gil-

Galván, Martín-Espinosa, y Gil-Galván (2021) el objetivo fue describir las valoraciones que hacen los estudiantes de los grados en Educación Primaria sobre qué competencias técnicas, metodológicas, participativas y personales han adquirido a través de la utilización del ABP. Los resultados indican que los alumnos valoran positivamente la competencia relacionada con la comunicación interpersonal y la resolución de problemas mejorando la autonomía del alumnado como destaca una de las categorías vinculada a la percepción del alumnado: competencia en autonomía. El hallazgo de esta segunda categoría, la de la comunicación interpersonal vuelve a estar en sintonía con el planteamiento de Sánchez (2020) acerca que diálogo permanente entre los individuos y sus contextos, está dirigido a propiciar como estrategia el aprendizaje colaborativo, que en términos del trabajo comunitario estará caracterizado por los haceres y saberes, a través de las iniciativas sociales que se abordan situando al alumno en una zona de desarrollo próximo junto con sus docentes y compañeros.

La tercera y cuarta categoría de análisis identificada bajo la percepción del alumnado de nuestro estudio es la de desarrollo del conocimiento teórico-práctico aplicando lo aprendido en clase para llevarlo a la práctica en la ejecución de los proyectos y la competencia en autonomía y responsabilidad de su propia área de trabajo asignado. Dicho hallazgo está alineado con el concepto de transferencia expuesto por DeSeCo (2000) en el que el alumnado se manifiesta capaz de transferir aquellos conocimientos adquiridos a todos los ámbitos de su vida cotidiana. Según DeSeCo (2020) la adquisición de competencias conlleva una formación integral de los estudiantes que, cuando finalizan la etapa escolar, serán capaces de transferir aquellos conocimientos adquiridos a todos los ámbitos de su vida cotidiana. De este modo, según la Definición y Selección de Competencias Clave, los alumnos pueden reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Según las percepciones del alumnado éstos pueden reorganizar su pensamiento y adquirir nuevos conocimientos, mejorar sus actuaciones y descubrir nuevas formas de acción y nuevas habilidades que les permitan ejecutar eficientemente las tareas, favoreciendo un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Estos resultados respaldan la afirmación de Badia y García (2006) de que el enfoque

basado en proyectos exige que los estudiantes trabajen de manera autónoma durante períodos prolongados, participen en una investigación sistemática y tomen decisiones sobre metas de aprendizaje, indagación en el tema y construcción de conocimiento. Las competencias profesionales al ser adquiridas permiten a los estudiantes no solo poseer conocimientos teóricos sino también desarrollar habilidades prácticas, reflejadas en el "saber hacer" y "saber estar" para su futura práctica profesional, como lo sugiere Tejada (1999) afirmaciones que están en concordancia con la percepción del alumnado de nuestro estudio respecto a la adquisición de conocimiento y su posterior desarrollo práctico. Estos hallazgos concuerdan con investigaciones recientes en diversas etapas educativas (educación secundaria, formación profesional y grado universitario). La noción de Badia y García (2006) quienes sostienen que el estudiante, al enfrentarse a tareas poco estructuradas y cognitivamente complejas, requiere un alto grado de iniciativa y toma de decisiones en su proceso de aprendizaje. Algunos de estos estudios han tomado como muestra alumnado universitario, de ahí que la aportación que desde esta investigación se hace a la ciencia tenga repercusión ya que hasta la fecha ningún autor ha abordado la temática del ABP y adquisición competencial en formación profesional a través de comunidades de aprendizaje. En el ámbito de la educación física, esta autonomía en la transferencia se ha evidenciado en estudios de Gil-Arias (2020) mediante hibridaciones de modelos pedagógicos.

Sobre la base de estos hallazgos se pueden concluir y extraer las siguientes teorías. En primer lugar, el ABP podría contribuir a situar al alumnado en zonas de desarrollo próximo para que adquieran las competencias necesarias de cara a incorporarse al mundo laboral, facilitar sus relaciones sociales, competencias comunicativas y de trabajo en equipo. Este planteamiento está en concordancia con el estudio de Fajra (2020). En segundo lugar, la adquisición de competencias mediante el ABP, según la percepción del alumnado contribuye a que los estudiantes aprendan no sólo mediante la teoría, sino que también transfieran en la práctica tanto en el primer año académico como en su segundo año de prácticas aquellas competencias adquiridas.

6.2. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE EXAMINAR LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR ACERCA DE LA ADQUISICIÓN COMPETENCIAL TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP

Tabla XXXII. *Categorías de la percepción de los profesores*

Categorías de la percepción de los profesores
1. Aprendizaje consciente y significativo con aplicación práctica enfocada al mundo laboral.
2. Competencias para la evaluación y análisis de las tareas realizadas.

El segundo apartado de la discusión, analiza los resultados de la percepción de los docentes sobre la adquisición de competencias mediante ABP diferenciándose dos grandes categorías: el aprendizaje consciente y significativo con aplicación práctica enfocada al mundo laboral y las competencias para la evaluación y análisis de las tareas realizadas que bajo su percepción han adquirido los alumnos (ver tabla XXXII).

Respecto a la primera categoría de análisis, la competencia de el aprendizaje consciente y significativo con aplicación práctica enfocada al mundo laboral, los resultados obtenidos en nuestro estudio están en la línea de los planteamientos de Sánchez (2020), que afirma que el paradigma educativo que impregna al ABP es el constructivismo social. Este autor sostiene que el individuo es en sí mismo un sistema de interrelaciones con los sistemas próximos que denomina la “teoría del desarrollo próximo”, que consiste en hacer del aprendizaje un constante ejercicio de intercambios de saberes entre las personas. En este aspecto, la percepción en nuestro estudio por parte del profesorado sobre de la adquisición de la competencia aprendizaje significativo y consciente está en concordancia con los planteamientos de Orellana (2020), el cual señala la relación directa entre el constructivismo y el ABP, indicando que el mismo

“junto a otros más, nacido gracias a la reflexión contemporánea sobre el paradigma socioconstructivista del aprendizaje se enfoca en la construcción del aprendizaje como el eje central del proceso, la consciencia de cómo se aprende y donde la enseñanza es básicamente definida como la mejora del proceso de aprendizaje” (p. 14).

De ahí que se haga necesaria una comprensión integral de lo que implica el constructivismo como paradigma epistemológico en la educación contemporánea. fue la del aprendizaje significativo. En otro estudio Sartor-Harada (2020) analizó la percepción de los profesores respecto al desarrollo de competencias a partir de proyectos en los que los alumnos evidenciaron un aprendizaje significativo al aplicar lo aprendido en los proyectos y ponerlo al servicio de la sociedad. Los resultados evidencian una percepción positiva de los docentes respecto a la adquisición de competencias relacionadas con el aprendizaje servicio al igual que ha sucedido en el presente estudio. Mientras, Rodríguez (2021) respalda la conexión directa entre el ABP y la adquisición de competencias específicas en titulaciones universitarias interdisciplinarias, evidenciando un aprendizaje significativo derivado de la experiencia colectiva en proyectos coincidiendo dichos resultados con la percepción del investigador participante del presente estudio.

Respecto a la segunda categoría identificada, la competencia para la evaluación y análisis de las tareas realizadas, percibida por los profesores, en una investigación reciente sobre la adquisición de competencias en centros de formación profesional (Eizaguirre, 2017) donde se emplearon metodologías como el ABP, se destacó que las competencias en torno a la evaluación de la acción educativa fueron de las más destacadas, resultados coincidentes con nuestro estudio bajo la percepción del profesorado. En relación a estas percepciones, hay autores como Sudira, Nurtado, Masrifah, Nurdinanah, Mutohhari (2022) que en un estudio midieron la percepción de los profesores de formación profesional respecto a la eficacia del aprendizaje basado en proyectos. Los resultados indican al igual que en nuestro estudio, que el ABP contribuye a la adquisición de competencias para la evaluación, coincidiendo con los hallazgos encontrados en nuestro estudio y evidenciándose del mismo modo, que esta metodología activa es efectiva en espacios concretos como la formación profesional. En otro estudio realizado por Martín Pineda (2019) los objetivos se centraron en investigar el potencial pedagógico del ABP y su ajuste al marco competencial y adecuar esa metodología a una propuesta didáctica interdisciplinar para la etapa de Formación Profesional, obteniendo resultados positivos en la adquisición de competencias específicas de este ciclo formativo al igual que ha sucedido en nuestro estudio con las competencias para la evaluación y el aprendizaje consciente y significativo.

Finalmente, en el ámbito de la educación física, Araújo et al. (2017) y citado por González-Víllora (2021) sostienen que los “estudiantes-entrenadores” son capaces de dar feedback, adaptar tareas e identificar errores en los juegos modificados, manifestando de este modo su capacidad para evaluar y modificar las actividades realizadas como se ha realizado en el presente estudio.

También hay que añadir, que, en nuestro estudio, bajo la percepción del profesorado no solo se han identificado ventajas en el empleo del ABP para la adquisición de competencias. Desde el prisma de los docentes, también se han identificado limitaciones y dificultades, como la falta de tiempo para llevar a cabo las diferentes fases de los proyectos. Además, se identifica como una desventaja potencial las dificultades que podrían enfrentar los estudiantes, como así lo manifiestan en la entrevista, con experiencias previas de fracaso escolar, baja motivación hacia las tareas académicas y falta de hábito para el autoaprendizaje. Estos argumentos se relacionan con la visión crítica hacia el APB aportada por Villaespín (2024) en la que se hace énfasis en apreciar los notables problemas que también acompañan a su implementación: proceso complejo, saturación de trabajo para alumnado y profesorado, falta de preparación de un amplio elenco de profesores, dificultades de organización horaria y de diseño espacial del aula y problemas para compatibilizar el estudio con las obligaciones familiares y/o laborales.

Esta percepción se alinea con estudios previos (Giaffredo y Ronchetti, 2022) que han señalado la dificultad de los docentes para implementar efectivamente el ABP. El principal problema al que se enfrenta el profesor-investigador es el tiempo. McNiff y Whitehead (2016) se preguntan de dónde puede sacar tiempo un profesor para investigar: se necesita tiempo para planificar, pensar, leer, almacenar información y dar sentido a todo ello con el fin de generar evidencias, hablar con colegas críticos y redactar los resultados. Todo este trabajo “extra” no es computado dentro del horario del profesor, por lo que existe un problema real de tiempo a la hora de acometer una investigación dentro del aula. Por su parte, Phillips (2008) señala que, efectivamente, también la IA genera, en las etapas de educación obligatoria, un problema de falta de tiempo en el profesor-investigador, pero que puede solucionarse con una investigación-acción colaborativa, en la que un agente externo, como un profesor universitario, guíe al docente en el diseño, las técnicas y la implementación de la investigación.

Finalmente, y en base a las percepciones obtenidas por los docentes se pueden extraer las siguientes teorías. En primer lugar, se considera de vital importancia la formación del profesorado como requisito indispensable en el desarrollo profesional del alumnado que condiciona el correcto funcionamiento del resto de elementos curriculares (Manzanares y Galván-Bovaira, 2012). A partir de los resultados del presente trabajo, se formulan recomendaciones con las premisas básicas que podrían facilitar a los docentes sus funciones al incluir las competencias en el currículo educativo, así como la metodología de ABP, sin olvidar que para ello es preciso analizar las variables contextuales de la realidad del profesorado (Ko, Wallhead y Ward, 2006). Asimismo, se consigue cubrir uno de los mayores vacíos en la formación inicial del profesorado como es la inexistencia de directrices curriculares que determinen la adecuada configuración de contenidos, objetivos y evaluación del currículo a lo largo del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación basado en competencias (Muñiz- Rodríguez, Alonso, Rodríguez y Valcke, 2016; Rico, Gómez y Cañadas, 2014).

En base a la percepción reportada por los docentes y las aportaciones de la literatura de referencia en la cuestión, se proponen las siguientes recomendaciones. La primera, guiar el proceso de formación basado en competencias hacia un planteamiento metodológico interdisciplinar asentado en metodologías innovadoras de enseñanza (Calderón, 2013; Goodyear, 2015; Parker, 2016; Sierra-Arizmendiarieta, 2013). La segunda, apoyar a los docentes a realizar cambios organizativos que les permitan dedicar más tiempo para programar conjuntamente, así como el seguimiento por expertos a lo largo del propio proceso de aprender a trabajar en equipo (Méndez- Giménez, 2013; Monarca, 2013). La tercera, estimular la reflexión del profesorado para la adecuada inclusión de las competencias en el currículo, al ser necesaria en los cambios de la práctica docente (Goldman, 2015; O'Sullivan, 2002; WestEd, 2002). Y la cuarta recomendación, formar al profesorado en modelos pedagógicos adaptados a la realidad del docente que favorezcan el aprendizaje activo y colaborativo, tales como el Aprendizaje Cooperativo (Casey, 2015), el Modelo Comprensivo (Memmert, 2015) o el Modelo de Enseñanza de Responsabilidad Personal y Social (Menéndez-Santurio y Fernández-Río, 2016), entre otros (Desimone, 2009; Hastie, MacPhail, Calderón y Sinelnikov, 2015).

6.3. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE EXAMINAR LA PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS ACERCA DE LA ADQUISICIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS EN LOS CENTROS DE TRABAJO TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP

Tabla XXXIII. *Categorías de la percepción de los tutores de prácticas*

Categorías de la percepción de los tutores de prácticas
1. Competencias comunicativas entre iguales, superiores y usuarios o participantes.
2. Competencia para la resolución de problemas y toma de decisión con autonomía ante situaciones cotidianas e inesperadas.

Los tutores de prácticas percibieron positivamente las competencias comunicativas (a la hora de comunicarse con sus iguales, tutores y resto de profesorado en la organización de los juegos, actividades y sesiones) y la competencia para la resolución de problemas (a la hora de resolver con solvencia vicisitudes e imprevistos propios de la acción docente) en el alumnado en su periodo de prácticas (tabla XXXIII). En esta línea la literatura ofrece varios estudios que han investigado acerca de ambas variables. En primer lugar, Gamarra Vásques (2022) en su estudio comprobaron los efectos de un programa de ABP sobre las habilidades comunicativas en grado universitario. Los resultados mostraron que la influencia constructivista del ABP tiene un efecto positivo en la adquisición de habilidades comunicativas, al igual que ha sucedido en los resultados de nuestro estudio en el que los tutores de prácticas percibieron competencias comunicativas en el alumnado entre iguales y hacia su tutor.

Los hallazgos encontrados en el presente estudio respecto a la competencia comunicativa entre iguales superiores y usuarios se alinea con los planteamientos de Vygotsky. Según este autor, el papel de los adultos o de los compañeros más avanzados en el apoyo, dirección y organización del aprendizaje mediante la comunicación, resulta fundamental en el paso previo a que puedan ser capaces de dominar nuevas facetas, habiendo interiorizado las estructuras conductuales y cognoscitivas que la actividad exige y resultando más efectiva para ofrecer una ayuda a los estudiantes para que crucen la zona de desarrollo proximal (ZDP) que podríamos entender como la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos.

En otro estudio, Tovar-Gálvez y Cárdenas (2009) establecen que con el ABP la construcción del conocimiento está ligada a la acción y más específicamente a la interacción entre sujetos, quienes comparten experiencias que les permiten posibilitar situaciones de aprendizaje. Asimismo, desarrollan habilidades de colaboración y comunicación como ha estado presente en nuestra investigación en el proceso de diseño y puesta en práctica de los proyectos. Otros estudios (Yusof, Hassan, Jamaludin, y Harun, 2012) demuestran la mejora del conocimiento y la comunicación entre iguales mediante el ABP con el objetivo de alcanzar competencias específicas, algo que se relaciona directamente con nuestros resultados al haber percibido los tutores un alto grado de comunicación entre iguales y con sus superiores por parte de los alumnos de prácticas. Finalmente, en el ámbito de la educación física y en referencias a las competencias comunicativas y sociales, recientemente, Fernández-Río e Iglesias (2022) han mostrado las potencialidades de las metodologías activas para alcanzar objetivos relacionados con los dominios de aprendizaje social, afectivo y cognitivo. Afirmación que se alinea con los hallazgos de González-Víllora (2021) en el ámbito de la hibridación de modelos pedagógicos.

Respecto a la segunda categoría percibida por parte de los tutores, la competencia para resolver problemas con autonomía, Nieto y Martínez (2021) subrayaron que el ABP desarrolla la resolución de problemas, requiriendo estrategias didácticas concretas pero flexibles, siendo esta categoría del mismo modo coincidente con los resultados obtenidos bajo la percepción de los alumnos. Nieto Borbor, Martínez Suárez (2022) realizaron otro estudio cuyo objetivo fue realizar una revisión de las características del ABP para el fortalecimiento de competencias emprendedoras. Los autores destacan la importancia de la resolución de problemas como una de las competencias de mayor interés que pueden desarrollarse a partir del ABP, al igual que se ha percibido por parte de los tutores respecto a las competencias que los alumnos en prácticas han manifestado. En la misma línea, los resultados hallados en la presente investigación están en concordancia con las investigaciones de Thomas (2000), quien ha observado que el ABP incrementa en los estudiantes las habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas e impacta positivamente en su aprendizaje permanente, lo cual coincide con los resultados obtenidos en nuestro estudio acerca de la resolución de problemas. En la misma línea, Nieto y Martínez

(2021) lograron caracterizar el ABP como estrategia para fortalecer competencias emprendedoras en la formación profesional. Los autores destacan que el ABP promueve la resolución de problemas, que es considerada una de las competencias de mayor interés y relevancia en el contexto actual y coincide con los resultados de nuestro estudio. A través del trabajo en equipo para solucionar desafíos, los estudiantes de carreras técnicas pueden desarrollar valiosas habilidades como la creatividad, innovación, adaptabilidad y liderazgo. Sin embargo, la investigación también señala la necesidad de que las estrategias didácticas basadas en ABP tengan un diseño concreto, pero a la vez flexible y adaptable a las necesidades específicas de los estudiantes, lo que es clave para garantizar su efectividad. Gil-Galván, Martín-Espinosa, y Gil-Galván (2021) describen las valoraciones que hacen los estudiantes de los grados universitarios mediante el uso de ABP obteniendo resultados indican que los alumnos valoran positivamente la competencia relacionada con la resolución de problemas, al igual que han percibido los tutores sobre los alumnos en prácticas en nuestro estudio.

Finalmente, Gultekin (2005) corrobora también que a través del ABP los estudiantes se convierten en mejores investigadores, solucionadores de problemas y pensadores como se pudo ver reflejado en su estudio, lo cual coincide con nuestro estudio por lo que los alumnos han demostrado en sus prácticas según la percepción de sus tutores. La percepción de los tutores de prácticas acerca de la adquisición de competencias en los alumnos posibilita enunciar las teorías que se exponen a continuación. Según las percepciones de los tutores de prácticas, implementar el ABP puede contribuir a alcanzar algunos de los siguientes beneficios: involucrar a los estudiantes en problemas complejos del mundo real y favorecer que aprendan a resolver problemas cotidiano mediante las relaciones interpersonales; involucrar a los estudiantes en el aprendizaje al aplicar conocimientos y habilidades en una variedad de contextos; brindar oportunidades para que los estudiantes aprendan y practiquen las habilidades necesarias para vivir y trabajar, especialmente comunicativas, como han podido percibir los tutores; brindar oportunidades para que los estudiantes aprendan y practiquen habilidades interpersonales en grupos; incluir actividades de reflexión que dirijan a los estudiantes a pensar críticamente sobre su experiencia práctica en centros de trabajo.

Por otro lado, el ABP resulta ser una metodología activa con una serie de ventajas para facilitar la toma de decisiones y resolución de problemas en los alumnos: desarrollar una variedad de habilidades laborales; mejorar el entusiasmo, la creatividad y la innovación de los alumnos; mejorar las habilidades necesarias para una carrera profesional en el lugar de trabajo; mejorar la eficacia del aprendizaje; ayudar a los estudiantes a resolver problemas de la vida real; perfeccionar las habilidades cognitivas, de manipulación, de diseño, de utilización de la tecnología y combinando conocimientos cognitivos y psicomotores, evocar curiosidad y desencadenar la imaginación creativa y el pensamiento crítico, teorías y planteamientos afines a Sunardi y Hasanuddin (2019).

6.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE EXAMINAR LA PERCEPCIÓN DEL INVESTIGADOR PARTICIPANTE ACERCA DE LA ADQUISICIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA DE COMPETENCIAS DE LOS ALUMNOS DE UN CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR TRAS VIVENCIAR UNA EXPERIENCIA DE ABP

Tabla XXXIV. *Categorías de la percepción del investigador participante*

Categorías de la percepción del investigador participante
1º año académico. Proyectos (adquisición)
1. Competencia investigadora para la confección de su proyecto y adquisición de competencias.
2º año académico. Prácticas (aplicación)
2. Aprendizaje significativo en el que el alumnado manifiesta una progresión en la adquisición y puesta en práctica de las competencias.

Existe una escasa presencia de estudios sobre la percepción del investigador participante acerca de la adquisición competencial de los alumnos. Algunos estudios relevantes y recientes como el de Caballero Ayala, (2022) concluye que los estudiantes y docentes están satisfechos con el desarrollo de la mayoría de los objetivos que persigue el ABP, entre los cuales están las habilidades de resolución de problemas, colaboración, aprendizaje autodirigido y ayuda en la motivación intrínseca de los estudiantes. Esos resultados que muestran una gran similitud con

lo hallados en nuestra investigación, donde se ha percibido especialmente que en competencias relativas a la resolución de problemas. Además de ello, como aportación a la discusión en este apartado, se ha tratado de elevar a teorías la percepción del investigador participante contrastándola con las opiniones de los actores de esta investigación como son el profesorado, el alumnado y los tutores de prácticas. De este modo se pretende identificar las convergencias o divergencias de la percepción del investigador participante con todos ellos y determinar así las coincidencias o discrepancias con los elementos protagonistas del estudio.

Para el primer año académico y relacionado con la adquisición de competencias el investigador participante percibe la competencia investigadora por parte del alumnado para conseguir la información necesaria de cara a la confección de su proyecto y adquisición de competencias y para el segundo año académico, el investigador participante percibe la categoría de aprendizaje significativo, en el que el alumnado manifiesta una progresión en la adquisición y puesta en práctica de las competencias (ver tabla XXXIV). En primer lugar, la competencia percibida sobre el aprendizaje significativo es coincidente con la percepción que tienen los docentes sobre la adquisición de competencias en el alumnado. El hecho de que tanto docentes e investigador participante hayan sido testigos de la evolución de los alumnos puede explicar esta similitud en la percepción de adquisición competencial en este sentido. Esta competencia percibida por parte del investigador participante del mismo modo tiene convergencia con la percepción de los alumnos, ya que estos perciben que mediante el ABP han adquirido la competencia para la elaboración y puesta en práctica de los proyectos, demostrando así la significatividad de sus aprendizajes tanto en la presentación de los proyectos como en su periodo de prácticas.

Respecto a la competencia investigadora percibida por el investigador participante se puede apreciar una convergencia con la percepción de los alumnos ya que estos destacan la competencia de resolución de problemas como una de las más importantes, así como la competencia para elaborar proyectos caracterizada por la búsqueda de información y creación de tareas y actividades en beneficio del proyecto grupal. La resolución de problemas también ha sido una de las competencias destacadas bajo la percepción de los tutores de prácticas, siendo esta apreciación coincidente con la percepción del investigador participante.

Por otro lado, la percepción del investigador participante se ha contrastado también con la percepción de alumnos y profesores para la adquisición de competencias mediante la rúbrica de adquisición competencial. La competencia para la resolución de problemas es una vez más es una de las más destacadas tanto por alumnos como docentes. Esta percepción está en convergencia con la percepción del investigador participante ya que este valora muy positivamente la capacidad investigativa para encontrar las respuestas necesarias para resolver las tareas y actividades propuestas por los profesores. Para el investigador participante estas percepciones se alinean con las ideas fundamentales del constructivismo social, como se expone en el marco teórico, ya que se ha dotado al alumnado principalmente de las herramientas necesarias (competencias) para desempeñar una labor profesional en la sociedad.

Respecto a la percepción del investigador participante sobre los ciclos de investigación acción es en el (ABP) el alumnado construye un producto final mediante el empleo de estrategias de investigación. Para mejorar esta metodología, el componente investigador debe impregnar también la labor docente, y para ello es necesaria una metodología de la investigación. La presente investigación trata de mostrar cómo la IA puede adaptarse y complementar al trabajo por proyectos. El investigador participante considera que las dos metodologías pueden ser flexibles en su planteamiento y que el alumnado puede adoptar un papel activo y reflexivo sobre el proceso. Sin embargo, el investigador participante es consciente de que la falta de tiempo por parte del profesorado hace que existan dificultades a priori para implementar las dos metodologías al mismo tiempo. La solución a este problema pasa, primero, por utilizar las actividades y procesos generados en el aula como objetos didácticos y, a la vez, como objetos de investigación; y, segundo, por acoplar las fases del proyecto y los ciclos de IA. Estos planteamientos y reflexiones están alineados con los ofrecidos por Botella Nicolás (2019) en la revisión bibliográfica de la investigación acción y aprendizaje basado en proyectos. En la tabla XXXV se puede apreciar la comparativa entre las diferentes categorías coincidentes y diferentes según la percepción de cada miembro de la comunidad de aprendizaje.

Tabla XXXV. *Comparativa de las categorías identificadas*

Percepción de los miembros de la comunidad de aprendizaje			
Investigador participante	Profesorado	Alumnado	Tutores
Categorías coincidentes			
Trabajo en equipo, resolución de problemas, competencias comunicativas, competencia en autonomía.			
Categorías diferentes			
Competencias para investigar	Aprendizaje consciente y significativo	Competencias para la transferencia teórico-práctica	

Además de la discusión realizada entre las diferentes percepciones de los miembros de la comunidad de aprendizaje, existen algunos estudios que han tratado la competencia investigativa y el aprendizaje significativo mediante el ABP en estudios universitarios que resultan interesantes para ser discutidos de manera adicional con los resultados de nuestro estudio.

En primer lugar, el investigador participante identificó la categoría de la competencia investigativa para los alumnos de primer año a lo largo de su periodo de diseño y puesta en práctica del proyecto formando parte de la comunidad de aprendizaje. En ese sentido, se han identificado diferentes artículos que abordan la temática de la competencia científica. En la investigación de Coba Villa (2021) el objetivo fue el de fortalecer la indagación como competencia científica a través del ABP. Según los resultados, los alumnos desarrollan destrezas en la competencia científica a través del ABP, al igual que ha sucedido en los alumnos bajo la percepción del investigador participante, especialmente en el primer curso académico, durante el diseño de los proyectos.

En otra línea de investigación, Vargas Espinoza (2022) identificó niveles elevados de competencia investigativa con ABP en estudios superiores. El objetivo fue determinar la relación entre el ABP y la competencia investigativa en grado universitario. En los resultados encontrados los alumnos intervenidos presentaron niveles altos en la competencia investigativa sobre todo asociadas a la comprensión de los materiales investigados y la interpretación de los mismos a nivel teórico, resultados coincidentes con la percepción del investigador participante sobre los alumnados en el primer año académico. En esta misma línea de hallazgos coincidentes, para Luque, Quintero y Villalobos (2012) en su investigación con un

enfoque cualitativo, los resultados evidenciaron cambios o mejoras importantes y demostraron que la estrategia de enseñanza ABP es una excelente alternativa para ayudar a desarrollar competencias investigativas y, a su vez, sirve como herramienta de mediación para mejorar los procesos de investigación formativa en la educación superior. Por su parte Carrillo (2012) utilizando videos como material de apoyo en estudiantes de educación superior, concluye que los estudiantes fueron capaces de desarrollar proyectos de investigación que hacen evidente el dominio de habilidades investigativas para plantear problemas de investigación, algo que ha estado muy presente en el diseño y puesta en práctica de los proyectos según las anotaciones del investigador participante en su diario.

En el estudio de Núñez-Rojas (2021) implementaron un programa de entrenamiento docente basado en la metodología de investigación-acción, con el fin de desarrollar competencias pedagógicas clave entre los participantes. Los resultados evidencian mejoras significativas en áreas como planeación didáctica, diseño de ambientes de aprendizaje, evaluación formativa, uso de TIC y gestión escolar inclusiva, aspectos que también ha percibido el investigador participante sobre todo en la competencia investigativa para el uso de las nuevas tecnologías (aplicaciones, webs, gps, Google maps, etc). En la misma línea, Vargas Espinoza (2022) realizó una investigación en la que objetivo fue determinar la relación entre el ABP y la competencia investigativa en grado universitario, pero no de formación profesional de ahí la necesidad de la aportación del presente estudio a la ciencia. Los resultados demuestran que los alumnos intervenidos presentaron niveles altos en la competencia investigativa.

La segunda categoría percibida por el investigador participante, en este caso en los alumnos de prácticas, fue la del aprendizaje significativo. En este sentido Sartor-Harada (2020) analizó la percepción de los profesores respecto al desarrollo de competencias a partir de proyectos en los que los alumnos evidenciaron un aprendizaje significativo al aplicar lo aprendido en los proyectos y ponerlo al servicio de la sociedad. Los resultados evidencian una percepción positiva de los docentes respecto a la adquisición de competencias relacionadas con el aprendizaje servicio al igual que ha sucedido en nuestro estudio. Mientras, Rodríguez (2021) respalda la conexión directa entre el ABP y la adquisición de competencias específicas en titulaciones universitarias interdisciplinarias, evidenciando un aprendizaje significativo derivado de la experiencia colectiva en

proyectos coincidiendo dichos resultados con la percepción del investigador participante del presente estudio. En el ámbito de la educación física, respecto al aprendizaje significativo, el investigador participante coincide en sus reflexiones con las de Pérez-Pueyo, Hortigüela-Alcalá y Fernández-Río (2021), los cuales afirman que los docentes son los verdaderos motores de la revolución de esta materia, empoderándola como una de las más significativas en la educación integral de los alumnos. El último aspecto importante identificado por el investigador participante de ha sido el de “comunidad de aprendizaje”. Parker, Patton y Okseon (2022) realizaron una revisión para identificar evidencia sobre estas comunidades de aprendizaje en el campo de la educación física. Los autores concluyen que participar en comunidades de aprendizaje contribuye positivamente al desarrollo profesional de los profesores y los alumnos, al permitir espacios de intercambio entre pares para la facilitación de procesos, resolución de problemas grupales y generación de nuevo conocimiento práctico siendo coincidente este hallazgo con la percepción del investigador participante. Estos hallazgos se encuentran estrechamente relacionados con los encontrados en nuestra investigación.

Del mismo modo y en la misma línea que los resultados de nuestro estudio, Krutka y Trust (2017) analizaron la experiencia de docentes que participaron en una comunidad de aprendizaje obteniendo impactos positivos en su desarrollo profesional gracias a las interacciones frecuentes, el intercambio de conocimiento práctico y acceso compartido a recursos digitales de aprendizaje, lo cual está en concordancia con la percepción que ha tenido el investigador participante sobre la adquisición de competencias investigativas y de aprendizaje significativo en los alumnos. Además, a la hora de comparar la percepción de profesores respecto a los alumnos el investigador participante percibe que ambos grupos coinciden en el la percepción de haber adquirido con nivel avanzado las siguientes competencias: elaboración y puesta en marcha de proyectos, secuenciación y dinamización de actividades, coordinación y comunicación con los compañeros. Por otro lado, bajo la percepción del investigador participante, existen diferencias entre la percepción de los profesores y de los alumnos en las siguientes competencias. Los alumnos consideran que han adquirido en un mayor nivel las siguientes competencias: evaluación de los proyectos, resolución de problemas con iniciativa y autonomía, atención a los usuarios en caso de accidentes. Los profesores consideran sin

embargo que han percibido mayor dificultad en los alumnos a la hora de adquirir las siguientes competencias: elección de la metodología más apropiada. Ambos grupos encuentran ciertas dificultades a la hora de adquirir las siguientes competencias: evaluación de proyectos y elección de la metodología más apropiada. Finalmente, según las percepciones del investigador participante se pueden extraer las siguientes teorías. En primer lugar, que en la actualidad se requiere de una competencia investigadora y de un paradigma de aprendizaje orientado a proyectos, problemas, inducción, descubrimiento y creación para favorecer la adquisición de competencias útiles para el buen desempeño en la sociedad. Esta afirmación está en concordancia con autores como Trianto (2014). Esto significa permitir a los estudiantes explorar toda su comprensión (cognitiva, afectiva y psicomotora) y desarrollar toda su inteligencia emocional, espiritual, social, etc., lo cual está en concordancia con autores como Novalinda (2020); Zagoto (2019); Fajra (2019) y Mallisza (2019).

El investigador participante concluye que los modelos de ABP ayudan a los estudiantes a aprender conocimientos y habilidades significativos desarrollados a través de tareas y trabajo auténticos; ampliar el conocimiento a través de la autenticidad de las actividades curriculares sustentadas en el proceso de aprendizaje de planificación de actividades (diseño) o investigación abierta con resultados o respuestas no determinadas previamente por una perspectiva particular; y en el proceso de construcción de conocimiento a través de experiencias del mundo real y negociaciones cognitivas interpersonales que tienen lugar en un entorno de trabajo colaborativo, teoría y resultados coincidentes con los hallados en estudios previos como los de Sunardi (2019); Zagoto (2019) y Azman (2019). El investigador participante está de acuerdo con la teoría de Mayasari (2016) al afirmar que el ABP es un modelo de aprendizaje con un enfoque constructivista que puede entrenar las habilidades del siglo XXI, es decir, la era de la interacción digital, el pensamiento inventivo, la comunicación efectiva y la alta productividad. A continuación, se presenta la tabla XXXVI con un resumen de las teorías y planteamientos más destacados extraídos del análisis de la percepción de cada uno de los miembros de la comunidad de aprendizaje:

Tabla XXXVI. *Resumen de las teorías elaboradas*

Protagonista	Teoría más destacada
Alumnado	El ABP contribuye a situar al alumnado en zonas de desarrollo próximo que favorezcan la adquisición de las competencias necesarias para su incorporación al mundo laboral mediante la transferencia de los aprendizajes adquiridos.
Profesores	Se considera de vital importancia la formación y actualización del profesorado como requisito indispensable en el desarrollo competencial y profesional del alumnado. Las metodologías activas favorecen la transferencia de aprendizajes y son una herramienta actualizada que dan respuesta a las demandas y necesidades del alumnado actual.
Tutores de prácticas	Involucrar a los estudiantes en problemas complejos del mundo real en su fase práctica fomenta la adquisición de competencias a nivel profesional y personal; no solo competencias profesionales sino valores humanos.
Investigador participante	En la actualidad se requiere un paradigma de aprendizaje orientado a las competencias investigadoras mediante proyectos, problemas, retos, desafíos, descubrimiento y creación para fomentar la adquisición competencial en el alumnado. Las comunidades de aprendizaje ofrecen un marco de desarrollo y adquisición competencial muy apropiado para el alumnado.

VII - CONCLUSIONES

VII – CONCLUSIONES Y APLICACIONES PRÁCTICAS

Una vez analizados los resultados obtenidos se puede concluir que a nivel general puede afirmar que, tras un período de dos años de intervención (formación y prácticas), se han obtenido respuestas fundamentales que abordan las preguntas formuladas al inicio del proceso. La investigación actual sugiere que el ABP puede promover de manera específica y efectiva el desarrollo de competencias como el trabajo en equipo, la comunicación interpersonal y la resolución de problemas en diferentes contextos. Además, se concluye que las metodologías activas como la investigación-acción y el ABP posicionan al alumnado en una zona de desarrollo próximo y parecen constituir alternativas prometedoras para potenciar la formación continua y el desarrollo de competencias en alumnado de ciclos formativos de grado superior dotando al alumno de la capacidad de transferir dichas competencias al ámbito laboral. A continuación se analiza de manera pormenorizada cada una de las conclusiones obtenidas desde la cuádruple perspectiva, junto con las aplicaciones prácticas que han posibilitado la adquisición de competencias en el alumnado:

- 1) En primer lugar, el alumnado percibe que adquiere competencias relativas al trabajo en equipo, habilidades comunicativas, de socialización y resolución de problemas. Para lograr dichas competencias se sugieren aplicaciones prácticas que fomenten tareas en las que el alumnado tenga que realizar labores de búsqueda de información, planificación y organización de la misma dentro de un grupo de trabajo. Plantear un proyecto basado en los intereses del alumnado puede resultar interesante para favorecer la adquisición de estas competencias. En la fase inicial del proyecto crear ambientes de diálogo como lluvias de ideas, listado de intereses o debates para conocer las opiniones del alumnado propicia la comunicación entre los componentes del grupo y el intercambio de ideas. Posteriormente, en las fases de desarrollo establecer una variada oferta de responsabilidades contribuye a la organización del trabajo en equipo y las relaciones interpersonales entre los miembros del equipo. Finalmente, en la fase de puesta en práctica del proyecto, asumir la responsabilidad en una determinada tarea puede situar al alumnado en situaciones donde tenga que resolver problemas y soluciones ante las dificultades

que pueda encontrar. El diseño y confección de un portafolio para recoger todas las actividades llevadas a cabo en los proyectos y en el segundo año académico es otra de las aplicaciones prácticas que se sugieren para que el alumnado registre todos los aprendizajes adquiridos y tome mayor consciencia de ellos.

2) En segundo lugar, los docentes priorizan las competencias relativas al aprendizaje significativo y a la evaluación de las actividades. Para lograr dichas competencias se sugieren aplicaciones prácticas en las que el docente presente tareas que tengan transferencia real desde el aula a la realidad del proyecto y las prácticas. El docente debe ser el mediador y debe secuenciar los contenidos a impartir. Por ejemplo, establecer las pautas en cada una de las fases de los proyectos (preparación, desarrollo, presentación) indicando claramente las tareas a realizar en las actividades de clase y relacionarlas con las competencias que el alumnado debe adquirir y las posibilidades prácticas de las mismas. Realizar un dossier o un portafolio para recopilar todas las tareas realizadas a lo largo de los proyectos supone para el alumnado la creación una herramienta didáctica donde queden recogidos todos sus aprendizajes. Instruir al alumnado para el diseño y puesta en práctica de herramientas de evaluación como una rúbrica en la que se establezcan diferentes niveles de logro contribuye a que adquieran competencias hacia la evaluación del proceso.

3) En tercer lugar, la percepción de los tutores de prácticas se centra en competencias para la resolución de problemas, aplicación teórico-práctica de los contenidos y competencias comunicativas. Para lograr dichas competencias se sugieren aplicaciones prácticas en las que el docente presente tareas que tengan transferencia real desde lo aprendido en el primer año académico a la realidad de las prácticas en centros de trabajo. Los tutores de prácticas suponen una figura fundamental para dotar de las herramientas y situar al alumnado en situaciones reales de responsabilidad donde se enfrenten a la dificultad de aplicar sus conocimientos teóricos y llevarlos a la práctica. Dirigir sesiones de un determinado deporte; contribuir a la coordinación de actividades como una carrera popular; organizar la fase de preparación y puesta en práctica del Camino de Santiago o diseñar, secuenciar y dinamizar actividades lúdicas para el día del deporte del centro escolar son aplicaciones prácticas donde el alumno, guiado por su tutor de prácticas puede adquirir competencias para la aplicación teórico-práctica, resolución de problemas y comunicativas.

4) En cuarto lugar, el investigador participante destaca la competencia investigadora y aprendizaje significativo en el alumnado. Para lograr dichas competencias se sugieren aplicaciones prácticas mediante ciclos de investigación acción que sitúen al alumnado en zonas de desarrollo próximo y partiendo de sus conocimientos previos adquiera las competencias que lo acerquen a la zona de desarrollo potencial, donde puedan aplicar las nuevas competencias adquiridas. Proponer proyectos aplicando la metodología activa de ABP a través de sus fases (preparación, desarrollo y presentación), combinada con ciclos de investigación-acción (planear, actuar, observar y reflexionar) puede suponer una aplicación práctica útil para que el alumnado adquiera las competencias específicas de su titulación y pueda así aplicarlas en sus centros de trabajo.

Como conclusión final, puede considerarse que tras esta experiencia de dos años, el alumnado del título de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Socio Deportiva (Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, publicado en BOE núm. 168, de 15 de julio de 2017) ha adquirido, según la cuádruple perspectiva analizada, las competencias específicas que la legislación propone para este tipo de titulación y de alumnado: elaborar, gestionar y evaluar proyectos de animación físico-deportivos recreativos para todo tipo de usuarios, programando y dirigiendo las actividades de enseñanza, inclusión socio deportiva y tiempo libre, coordinando las actuaciones de los profesionales implicados, garantizando la seguridad, respetando el medio ambiente y consiguiendo la satisfacción de los usuarios. Como aplicaciones prácticas se podría profundizar más en cómo los hallazgos pueden influir directamente en la construcción de currículos adaptados al ABP. Igualmente, sería beneficioso mostrar la transferencia que estos resultados podrían tener a otros ámbitos educativos, por ejemplo, al discutir cómo las conclusiones podrían aplicarse a otros ciclos formativos, niveles educativos o contextos culturales diferentes.

VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

VIII - LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A lo largo de todo el proceso de diseño y puesta en marcha de esta investigación se han podido identificar una serie de interesantes resultados desde una cuádruple perspectiva: alumnado, docentes, investigador participante y tutores de prácticas, como se acaba de detallar en las conclusiones del estudio. Sin embargo, también se han podido identificar una serie de limitaciones a tener en cuenta de cara a la implementación de este tipo de propuestas. En primer lugar, el diseño multifase no establece necesariamente una causa-efecto en la transferencia de competencias desde el primer año académico al periodo de prácticas. Por lo tanto, una de las limitaciones de este estudio es que no se puede garantizar que las competencias adquiridas en el primer año se transfieran en el segundo año, a pesar de que las percepciones de los protagonistas así lo afirmen. En segundo lugar, el número de veces que se realizaron toma de datos con los instrumentos rúbrica y entrevistas, ya que estas se realizaron de manera puntual y culminante en cada una de las diferentes fases. Una mayor frecuencia en la toma de datos podría haber incrementado la riqueza de los datos recopilados. En tercer lugar, la falta de experiencia de algunos de los protagonistas (profesorado y alumnado) respecto a la aplicación del aprendizaje basado en proyectos pudo ralentizar el ritmo de aplicación en la fase inicial. Por último, la influencia del investigador participante ha podido influir en los resultados de manera inadvertida, ya sea a través de su presencia, sus preguntas o su interpretación de los datos. Para minimizar el efecto del investigador participante y su posible sesgo, esta investigación incorpora un apartado que ha abordado el posicionamiento ontológico del investigador participante, así como su filosofía de enseñanza y sus experiencias previas. En esta investigación se asume una visión relativista, donde se reconoce la existencia de múltiples realidades subjetivas y dinámicas, construidas a partir de las experiencias vivenciales de los actores.

Como futuras líneas de investigación se sugiere que puede ser interesante explorar la realidad de la adquisición competencial mediante ABP en ciclos formativos de grado medio o contextos culturales diferentes, para que de este modo se pueda tener una visión más amplia sobre los procesos de esta metodología activa en todos los niveles de la formación profesional y no solo en los ciclos formativos de grado superior. Por otro lado, se sugiere que puede resultar interesante conocer la percepción de la adquisición competencial en los docentes, analizando el tipo de competencias que adquieren, mejoran y aplican en el proceso de enseñanza-aprendizaje utilizando el ABP a través de una comunidad de aprendizaje.

IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IX - REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ander-Egg, E. (1994). *Interdisciplinarietà en Educaci3n*. Magisterio del R3o de la Plata. Bs. As. Argentina.
- Ara3ujo, R., Hastie, P. A., Pereira, C., y Mesquita, I. (2017). The evolution of student-coach's pedagogical content knowledge in a combined use of Sport Education and the StepGame-Approach model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 518-535. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294668>
- Arg3uelles, A. y Gonczi, A. (2000). Competency based education and training: A world perspective. M3xico: *Conalep/Noriega Editores*.
- Arg3uelles, A. y Gonczi, A. (2001). Educaci3n y capacitaci3n basada en normas de competencias: una perspectiva internacional. M3xico: *Limusa*, 2001, p. 200
- Argud3n, Y. (2015). Educaci3n basada en competencias. *Revista Magistralis*, N3mero 20. Universidad Iberoamericana Puebla. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.11777/521>
- Armentero, M. (2020). La Competencia Comunicativa como Eje en la Calidad del CEFR: Consideraciones Te3ricas. LENGCOM: *Revista Canaria De Estudios Ingleses*, (81), 65-79. <https://doi.org/10.25145/j.lencom.2020.08.05>
- Bad3a A. y Garc3a, C. (2006). Incorporaci3n de las TIC en la ense1anza y el aprendizaje basados en la elaboraci3n colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento* Vol. 3 - N.º 2 / Octubre de 2006
- Bad3a, A., & Garc3a, C. (2006). Incorporaci3n de las TIC en la ense1anza y el aprendizaje basados en la elaboraci3n colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 3(2), 42-54. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/780/78030211.pdf>
- Beade, Ileana, (2013) Acerca de la articulaci3n de la lectura epist3mica del Idealismo Trascendental y una interpretaci3n realista del concepto cr3tico de cosa en s3. *Contrastes*, Vol. 18, pp. 265-283.
- Berrocal, D. (2013). An3lisis cr3tico de la "pedagog3a constructivista". *Investigaci3n Educativa*, 17(2),
- Biemans, H., Wesselink, R., Gulikers, J., Schaafsma, S., Verstegen, J., y Mulder, M. (2009). Towards competence-based VET: Dealing with the pitfalls. *Journal of*

- Vocational Education and Training*, 61(3), 267-286.
<https://doi.org/10.1080/13636820903194682>
- Biesta, G. (2009). What is at stake in a pedagogy of interruption? En T. E. Lewis, J. G. A. Grinberg y M. Laverty (eds.). *Philosophy of Education: Modern and Contemporary Ideas at Play* (pp. 785–807). Dubuque, IA: Kendall/ Hunt.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. España. Narcea Ediciones.
- Bilbao-Aiaustui, L. (2021). Competencia TIC del alumnado de Secundaria desde la perspectiva docente. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 22, 10, <https://doi.org/10.14201/eks.24543>
- Blair, C. (2016). Executive functions and early childhood education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*. N° 10, 102-107
- Blásquez, D. (2013). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de educación física. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2* Año IV. Número 7. Agosto 2013.
- Boghossian, P. (2006). *Fear of knowledge: against relativism and constructionism*. Oxford: Oxford University Press.
- Bohorquez, M. y Checa I. (2019). Desarrollo de competencias mediante ABP y evaluación con rúbricas en el trabajo en grupo en Educación Superior. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*. Vol. 17(2), julio-diciembre 2019, 197-210
- Botella Nicolás, A., & Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. *Perfiles educativos*, 41(163), 127-141. Recuperado en 22 de septiembre de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100127&lng=es&tlng=es.
- Cejas, M. Rueda, M. Cayo, L y Villa, L. (2018). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXV, núm. 1, 2019
- Chacón, M., & Lloret, T. (2011). Nuevos aires en la formación profesional. *Cuadernos de Pedagogía*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3425431>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Londres: SAGE.

- Cheng, R. W., Lam, S. F. y Chan, J. C. Y. (2008). When high achievers and low achievers work in the same group: The roles of group heterogeneity and processes in project- based learning. *British Journal of Educational Psychology*, 78(2), 205-221
- Coba, S. (2021). Desarrollo de la competencia científica mediante actividades aplicadas de investigación en Educación Secundaria. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura.
- Coba, T. (2021). Fortalecimiento de la indagación como competencia científica en el área de ciencias naturales utilizando la metodología del aprendizaje basado en proyectos (ABP) en los estudiantes de grado noveno de la Institución Educativa Sergio Ariza del municipio de Sucre Santander. En <http://hdl.handle.net/20.500.12749/14071>
- Comisión Europea. (2020). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Balance de la Estrategia Europa 2020 para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador [COM(2020) 130 final de 5.3.2020].
- Crespí, P., García-Ramos, J., & Queiruga-Dios, M. (2022). Project-Based Learning (PBL) and Its Impact on the Development of Interpersonal Competences in Higher Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 11(2), 259-276. doi:<http://dx.doi.org/10.7821/naer.2022.7.993>
- Cruz, R., Serrano, C., y Rodríguez, B. (2021). Modelo de mejoramiento productivo: una aplicación de la fabricación digital incorporada al aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la educación superior. *Scielo*, 1. En https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-50062021000200065&script=sci_arttext
- De Botton, L. (2019). Participación dialógica en la escuela: Comunidades de Aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 37-51. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.12929>
- De la Calle, M. (2016). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): posibilidades y perspectivas en ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, 7-12.
- De Miguel, M. (2005). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES. Oviedo. Ediciones de la Universidad de Oviedo.

- De Zubiría, J. (2006) De la escuela nueva al constructivismo. Un análisis crítico, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic Motivation and self-determination in human behaviour. *Springer Science & Business Media*
- Descy, P. y Tessaring, M. (2001). Training and learning for competence. Second report on vocational training research in Europe: Executive summary. *Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.*
- Díaz, F. (2005). La conducción de la enseñanza mediante proyectos situados. En J. L. Lupiañez (Ed.), *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (pp. 29-51). México: Mc Graw-Hill.
- Du Toit, A., Havenga, M. y Van del Walt, M. (2016). Project based learning in higher education: new skills set for consumer studies teacher education. *Journal for New Generation Sciences*, 14(3), 54-71.
- Durston, J. (2002) Experiencias y metodología de la investigación participativa. En <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/ee76a4e1-bf36-48b2-942c-08ad81278c93/content>
- Eizagirre, A. Altuna J. y Fernández I. (2017) Los entornos activo-colaborativos de aprendizaje como buenas prácticas en el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional de la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Educar*, 2018, Vol. 54, n.º 2, pp. 331-349, <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/338175>.
- Eizaguirre, M. B., Alonso, R., Vanotti, S., & Garcea, O. (2017). Cognitive impairment in neuromyelitis optica spectrum disorders: What do we know?. *Multiple sclerosis and related disorders*, 18, 225–229. <https://doi.org/10.1016/j.msard.2017.10.003>
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: GRAO.
- Eurydice Report. (2012). *Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fajra, M., & Novalinda, R. (2020). Project Based Learning: Innovation to improve the suitability of productive competencies in vocational high schools with the needs of the world of work. *International Journal Of Multi Science*, 1(08), 1-11.

- Feixas, G., y Villegas, M. (2000). *Estafastruccionismo y psicoterapia* (3ª ed. revisada). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Fernández, A. y Vanga, M. (2015). Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño. *Revista San Gregorio*, 9 (1), pp. 6-15.
- Flecha, R. (1999). Actualidad pedagógica de Paulo Freire. *Ikastaria*, (10), 75-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4751743>
- Flecha, R. (2001). Racismo Moderno y Postmoderno en Europa: Enfoque dialógico y pedagogías antirracistas. REIS. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (2), 79-103. <http://www.redalyc.org/pdf/997/99717902003.pdf>
- Flecha, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43. <http://www.redalyc.org/html/274/27418203/>
- Flecha, R. (2007). La presencia de Paulo Freire en España. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 29, 146-150. <http://www.redalyc.org/pdf/4575/457545100011.pdf>
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2015). Las Comunidades de Aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Cultura para la esperanza: instrumento de análisis de la realidad*, (99), 29-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5179809>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. México
- Fuad, N. M., Zubaidah, S., Mahanal, S., & Suarsini, E. (2017). Improving Junior High Schools' Critical Thinking Skills Based on Test Three Different Models of Learning. *International Journal of Instruction*, 10(1), 101-116. <https://bit.ly/3fTr5B1>
- Galeana, L. (2006). Aprendizaje basado en proyectos. En <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/244>
- Gamarra, L. (2022). El aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés. *Propósitos y Representaciones*, 10(1), 671 - 697. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2022.v10n1.1670>
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., & Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>.

- García, A.; Basilotta, V. & López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar*, 42, 65-74. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- García-, R. y Díez, J. (2015). Learning communities: Pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. *European Educational Research Journal*, 14 (2), 151-166. doi: 10.1177/1474904115571793.
- García-Carrión, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: evaluación de los planes de trabajo por ayuda entre iguales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(2), 219-234.
- Gergen, K. (2010): El Yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo. Barcelona, *Paidós*.
- Giaffredo, S., Ronchetti, M., & Mich, L. (2022). The Project-Based Learning Method to Promote Competence-Based Education. A Case in Teaching Computer Science in Italian Secondary School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 18(1), 77-88.
- Gil-Arias, A., Claver, F., Práxedes, A., Villar, F. D., y Harvey, S. (2020). Autonomy support, motivational climate, enjoyment and perceived competence in physical education: impact of a hybrid Teaching Games for Understanding/Sport Education unit. *European Physical Education Review*, 26(1), 36-53. <https://doi.org/10.1177/1356336X18816997>
- Girbés, S., Macías, F. y Alvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *Internacional and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116. doi: 10.17583/rimcis.2015.04
- Girbés-Peco, S. (2017). Comunidad de aprendizaje: hacia una educación participativa. Bordón: *Revista de Pedagogía*, 69(2), 125-140. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.48716>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research (El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para el análisis cualitativo). Nueva York: *Aldine*.
- Gómez, J.M. (2021). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes universitarios a través del Aprendizaje Basado en Proyectos: un estudio de caso. Edutec. *Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (75), 1-14. <https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1875>

- González, F. (2021). Aprendizaje Basado en Proyectos en Formación Profesional: la aplicación de las nuevas tecnologías a la investigación de mercados en los ciclos de comercio y marketing. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 36(1). Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- González, F., Bratus, B., Febles, M., Roloff, G., González, D., & Hernández, O. D. (1982). Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. *La Habana: Pueblo y Educación*.
- González-Víllora, S., Fernández-Río, J., Guijarro, E., & Sierra-Díaz, M. J. (2021). *Modelos centrados en el juego para la iniciación comprensiva del deporte*. Ediciones Morata.
- Grootings, P. (1994). From skills to competencies. A major challenge for VET. En P. Heidemann y J. Mühlemann (Eds.), *New qualifications and employment opportunities for vocational education and training* (pp. 21-26). Berlín: *Europäischer Verlag der Wissenschaften*.
- Guba, E. & Lincoln, Y. S. (2012). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 97-128). *SAGE Publications*.
- Haatainen, O. & Aksela, M. (2021). Project-based learning in integrated science education: Active teachers' perceptions and practices and practices. The Unit of Chemistry Teacher Education, Department of Chemistry, Faculty of Science, University of Helsinki, Finland
- Hager, P. (2006). Some conceptual questions about the Tuning Project, *Prospero*, 12, 1.
- Hernández, P. y De La Paz, S. (2009). Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 151-173.
- Heydrich, M, Rojas, M. Hernandez, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revistas Académicas, Universidad EAFIT*. Vol. 46 Núm. 158 (2010)
- Hilario, M.E. (2021). Aprendizaje basado en proyectos y competencia matemática en educación secundaria. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Hunuk, D., Ince, M. L., & Tannehill, D. (2013). Developing teachers' health-related fitness knowledge through a community of practice: Impact on student learning. *European Physical Education Review*, 19(1), 3-20

- Imbernon F. y Medina J. (2006). Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. Barcelona. Universitat de Barcelona. *Institut de Ciències de l'Educació & Ediciones Octaedro*.
- Imbernón, F. y Medina, J. L. (2008). Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. Cuadernos de docencia universitaria 4. *Barcelona: ICE y Ediciones Octaedro*.
- Jackson, N. (2011). Learning Ecology Narratives. En N. Jackson y B. Cooper (eds), *Lifewide Learning, Education and Personal Development* e-book (1–26). En http://www.bcucreatives.uk/uploads/1/3/5/4/13542890/___chapter_c4.pdf
- Jaussí, M. L. (2005). Comunidades de Aprendizaje. En Alcalde, A.I., Buitago, M., Castanys, M., Fálces, M.P., Flecha, R., González Rodríguez, P., Jaussí, M.L., Lavado, J., Odina, M., Ortega, S., Palenzuela, A.I., Planes, L., Puigdemívol, I., Ramis, M., Rubio, A. y Wells, G. (GRAO) Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje (pp. 29-33). *Barcelona: GRAO*.
- Jones, N.F., Rasmussen, C.M., & Moffitt, M.C. (1997). Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning. *Washington: American Psychological Association*.
- Jordán, O. y Gutiérrez Díaz del Campo, D., (2021). *El aprendizaje basado en proyectos en educación física*. Editorial INDE.
- Kaldi, S., Filippatou, D. y Govaris, C. (2011). Project-based learning in primary schools: Effects on pupils' learning and attitudes. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(1), 35-47
- Kokotsaki, D., Menzies, V., y Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277.
- Krutetski, V. A. (1989). *Psicología*. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- Krutka, D. G., & Trust, T. (2017). Professional learning networks for technology integration in higher education. *TechTrends*, 61(6), 551-560. Núñez, N., Orego, J., Noriega, C., & Alejandría, Y. (2021). *Formación de competencias docentes desde la investigación-acción*. *Ra Ximhai*, 17(4), 53-72.
- La Verneda. (2018, 24 de mayo). Escola d' Adults de la Verneda – Sant Martí. Comunidad de Aprendizaje. Barcelona. <http://www.edaverneda.org/edaverneda8/>

- Land, S. & Greene, B. (2000). Project-based learning with the world wide web: A qualitative study of resource integration. *Educational Technology: Research and Development*, 46, 45-66
- Land, S.; Greene, B. (2000). Project-based learning with the world wide web: A qualitative study of resource integration. *Educational Technology: Research and Development*. Vol. 48, n.º 1, pág. 45-66.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. (2010). The Main Course, Not Dessert. En A. Miller, Project Bases Learning and the Common Core State Standards (Vol. Handout 1, págs. 1-10). *Buck Institute for Education*.
- Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible. Boletín Oficial del Estado, 55, de 5 de marzo de 2011. <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/03/04/2>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, disponible en <http://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, 147, de 20 de junio de 2002. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/06/19/5>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Cap. V de la Formación Profesional.
- Light, R. (2014a). Positive pedagogy for physical education and sport. Game sense as an example. En R. Light, J. Quay, S. Harvey y A. Mooney (Eds.), *Contemporary developments in games teaching* (págs. 29-42). Routledge.
- López, J. (2018). Comentario de «Soñar la realidad: el constructivismo de Heinz von Foerster» (Segal, 1986). En <https://personal.us.es/jalocebo/2018/11/07/comentario-de-sonar-la-realidad-el-constructivismo-de-heiz-von-foerster-segal-1986/>
- López, P. (2013). Realidades, construcciones y dilemas *Cinta moebio* 46: 9-25. doi: 10.4067/S0717-554X2013000100002
- Lora Lluque, E. P. (2022). Aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje por competencias en estudiantes de la Institución Educativa 3048, Lima, 2021 (*Tesis de maestría*). *Universidad César Vallejo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/78725>
- Luna, G. Nava A. y Martínez, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía* vol. 6 no. 11 <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>

- Macdonald, D. (2015). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (3), 376-387
- MacMath, S., Sivia, A. y Britton, V. (2017). Percepciones de los docentes sobre el aprendizaje basado en proyectos en el aula de secundaria. *Alberta Journal of Educational Research* , 63 (2), 175–192. <https://doi.org/10.11575/ajer.v63i2.56345>.
- Manrique, J. y Sanmartin, V. (2019). Proyecto de aprendizaje basado en retos aplicado a los estudiantes del 2do ciclo académico de Ingeniería en Geología. En <https://zaguan.unizar.es/record/84538/export/hx?ln=en>
- Martí, J. A., Heydrich, M., Rojas, M. & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia innovadora docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158). Colombia. pp.11-21
- Martínez, F., Herrero, L. C., González, J. M. & Domínguez, J. A. (2007). Project based learning experience in industrial electronics and industrial applications design. Valladolid: Universidad de Valladolid. *Escuela universitaria Politécnica*. Recuperado de: http://www.greidi.infor.uva.es/articulos/EUP_ProjectBased.pdf
- Martín, I. (2019). ¿Cómo obtener competencias específicas a través del aprendizaje basado en proyectos en formación profesional? *Tendencias Pedagógicas*, 34, 193-204. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.015>
- Martín-Pineda, N. (2019). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos en el Ciclo Formativo de Gestión Administrativa (Tesis de maestría, Máster Universitario en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Especialidad Economía y Empresa, Universidad Internacional de la Rioja). Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/8806>
- Martín Romera, A.; Berrios Aguayo, B., y Pantoja Vallejo, A. (2020). Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas. *Educación XX1*, 23(1), 349-371, doi: 10.5944/educXX1.23874
- Maslow, A. H. (1991). Motivación y personalidad. Ediciones Díaz de Santos. Madrid
- Mateos, R (2018). Implantación de una metodología docente activa en la asignatura de Redacción y Ejecución de Proyectos del Grado en Biología REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 19, núm. 39, 2020 Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243162775015> DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20201939mateos15>

- Mathews, M. (2002), "Vino viejo en botellas nuevas: Un problema con la epistemología constructivista", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 12, núm. 1, pp. 79-88.
- Maturana, H. (1993) *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile. Dolmen.
- Mendoza, Boza y Morales (2018). La neurodidáctica en función del aprendizaje basado en proyectos. En <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.142>
- Meroño, L, Calderón, A, Arias-Estero, J.L. y Méndez-Giménez, A. (2017). Cuestionario sobre percepción del aprendizaje basado en competencias para alumnos de educación primaria (#ICOMPri1). *Cultura y Educación*, 29(2), 279-323.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte. (2019). Competencias clave [Página web]. Recuperado el 29-05-2023.
- Ministerio de Educación y Cultura y Deporte (2023). <https://www.educaciónfpydeportes.gob.es/en/prensa/actualidad/2024/05/20240506-alumnadofp.html>
- Mioduser, D. y Betzer, N. (2007). The contribution of project-based learning to high achievers' acquisition of technological knowledge. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(1), 59-77.
- Molina, L., & Martín, R. (2014). Problemas que enseñan. *Cuadernos de Pedagogía*, (445).
- Mora y Díaz, (2023). Aplicación de la metodología basada en proyectos en la enseñanza universitaria. Estudio de caso en el grado de Comunicación Audiovisual *Revista Internacional de Humanidades* <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4655>
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico, ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 2, pp. 91-108, 2018
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas. Importancia y valor formativo en la LOE. *Innovación y experiencias educativas*, 13, 1-11.
- Moya, J., & Luengo, F. (2011). Implementing Key Competences in Basic Education: reflections
- Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. En S. Billett, C. Harteis, y H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 107-137). Springer.
- Muntaner, J. J. (2018). Prácticas inclusivas en comunidades de aprendizaje. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 11(1), 237-256.

- Nieto, C., & Martínez, P. (2021). Caracterización del aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de competencias emprendedoras. *Revista Boletín Redipe*, 10(5), 271-286. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926855>
- Nuñez, N. Orrego, J, Nodiega, C y Alñejandria, Y. (2021). Formación de competencias docentes desde la investigación acción. *Formación Universitaria* Vol. 14 Nº 4 – 2021
- Oliva, Á. D., Ezquerro, Á., Martín, R., & Pesquero, E. (2012). Competencias docentes para el desarrollo de las competencias básicas de los alumnos. *Revista investigación en la escuela* (78), 43-54. En <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59940>
- Orden EFP/301/2019, de 11 de marzo, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva. *Boletín Oficial del Estado*, 66, de 18 de marzo de 2019. <https://www.boe.es/eli/es/o/2019/03/11/efp301>
- Orellana, R. (2020). Perspectivas del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) en centros universitarios de Ecuador. *EDUCAB* Nº 11. Pp 64 – Pp. 88
- Orts, M, Luz D. y Falgás, E. (2012) Consideraciones sobre la fundamentación psicopedagógica del ABP. En <https://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10139/Consideraciones-ABP.pdf>
- Orts, M. (2012). El ABP como alternativa metodológica en el modelo de educación competencial del siglo XXI. *Aula de Innovación Educativa*, 216, 12-13.
- Orts, M., Luz, E. & Falgàs, D. (2012). Consideraciones sobre la fundamentación psicopedagógica del ABP. *Aula de Innovación educativa*, 216, 19-23.
- Ott, B. (1999). Características estructurales y categorías de destinatarios para una formación profesional integral. *Revista Europea de Formación Profesional*, 57-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131256>
- Pacori, E. Pacori, A. Tavera, J. y Pacori, J. (2023). Formación profesional y su competencia laboral de egresados de las escuelas profesionales de Derecho en la región Andina. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación HORIZONTES*, 2023, vol. 7, núm. 27, Enero-Marzo,
- Parker, M., Patton, K., & Okseon, L. (2022). Learning communities and physical education professional development: a scoping review. *Professional Development in Education*, 1-15.

- Pelton, RP (2010) Investigación-acción para candidatos a docentes: uso de datos del aula para mejorar la enseñanza. R&L Education, Melbourne.
- Pérez, L. (2021). Comunidades de aprendizaje para reducir el abandono escolar. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 103-120. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Río, J. (2021) - Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Perrenoud, P. (2004) Diez nuevas competencias para enseñar. En <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Pièron, M. (2005). Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona: INDE.
- Popescu, E. (2012). Project-Based learning with eMUSE. An experience report. In E. Popescu et al. (Eds.) *Advances in Web-Based Learning* (pp. 41-50). Romania: Springer.
- Pozuelos, F. (2007). Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=601469>
- Prenda, N. (2019). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277261464_El_aprendizaje_cooperativo_y_susventajas_en_la_educacion_intercultural
- Prieto, L. (2008). La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. *Barcelona. Octaedro/ICE UB*.
- Quennerstedt, M. (2019). Physical education and the art of teaching: Transformative learning and teaching in physical education and sports pedagogy. *Sport, Education and Society*, 24(6), 611-623. DOI: 10.1080/13573322.2019.1574731
- Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, (35), 29-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1173778>
- Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva y se fijan los aspectos básicos del currículo. *Boletín Oficial del Estado*, 175, de 24 de julio de 2017. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2017/06/23/653>

- Renés, P., & Castro, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 255–276. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/187621>
- Restrepo, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas: una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Rink, J.E. (2005). *Teaching physical education for learning*. St. Louis, MO: Mosby.
- Rodríguez, E. Vargas, É. y Luna J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos" *Educación y Educadores*, vol. 13, núm. 1, abril, 2010, pp. 13-25
- Rodríguez, L.A. (2021). Aprendizaje basado en proyectos, competencias laborales y rendimiento académico en estudiantes de formación profesional. Caso: Instituto Superior Tecnológico Cotopaxi - Ecuador (2020-2021). *Investigación y Saberes*, 10(1), 78-85. <https://doi.org/10.32656/IS.2021.10.1.7>
- Rodríguez, M.Á., Martínez, J.G., Zafra, E., & Gamez, P. (2021). Percepciones del uso del Aprendizaje Basado en Proyectos en el desarrollo de competencias específicas en el Grado en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(2), 45-62. <https://doi.org/10.6018/reifop.450751>
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M., & Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia "aprendizaje basado en proyectos". *Educación y educadores*, 13(1), 13-25
- Romar, Henriksson, Ketomäki y Hastie, (2016) La historia de Investigación Acción de un estudiante-maestro: El cambio no es fácil y requiere tiempo, esfuerzo y reflexión crítica. *IJAR – Revista Internacional de Investigación Acción* 13(1):51-74
- Rosas, N. (2022). La Competencia Sociocultural en EFL University Students Developed through Project-Based Learning. *Literatura y Lingüística*, (46), 187-213. <https://doi.org/10.29344/0717621X.46.2022>
- Rubinstein, J. L. (1967). *Principios de psicología General*. La Habana: *Ediciones Revolucionarias*.
- Rubio A. Álvarez, J. y Saorín J. (2021) El método de proyectos como vehículo para la enseñanza de competencias clave y sostenibilidad, *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, (Especial noviembre 2021, pp. 16-32). En línea: <https://doi.org/10.51896/CCS/GUQK4649>

- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe & Huber Publishers.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Salido López, P. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: aprendizaje basado en proyectos (ABP) y educación artística.
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación (6a ed.). *McGraw-Hill*.
- Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. Actualidad pedagógica. Recuperado el 4 de febrero de 2019 de: http://www.estuaria.es/wpcontent/uploads/2016/04/estudios_aprendizaje_basado_en_proyectos1.pdf
- Sánchez-Rivas, E., Ramos-Núñez, M., Linde-Valenzuela, T. & Sánchez-Rodríguez, J. (2023). Percepción del alumnado universitario respecto al aprendizaje basado en proyectos con tecnología. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(1), 71-84.
- Satariyan y Reynolds (2016). A reflective model for action research. S. Fan & J. Fielding-Wells (Eds.), *What is Next in Educational Research?* 21–28. 2016 Sense Publishers.
- Saunders, W. (1993) The Constructivist Perspective: Implications and Teaching Strategies for Science. *School, Science and Mathematics*, v. 92, n. 3, (1993), pp. 136-141.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). *SAGE Publications*.
- Svihla, V. y Reeve, R. (2016). Facilitating Problem Framing in Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 10(2), 113–130. Recuperado de <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.7771/1541-5015.1603>
- Tejada, J. (1999). El formador ante las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación: nuevos roles y competencias profesionales. México, D.F.: UNAM Comunicación y Pedagogía.
- Thanh, P. T. H. (2011). An investigation of perceptions of Vietnamese teachers and students toward cooperative learning. *International Education Studies*, 4(1), 3-12.

- Thomas, J.W. (2000). A review of research on project-based learning. California: Autodesk Foundation.
- Torres, A. D., Badillo, M., Valentín, N. A. & Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Revista Innovación Educativa*, 14(66), 129-146. En <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n66/v14n66a8.pdf>
- Trujillo, F. (2016). El diseño de proyectos y el currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 66-69.
- Valls, R. (2005). Los educadores y educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. RES. *Revista de Educación Social*, (4). <http://www.eduso.net/res/res/?b=7&c=53&n=145>
- Vargas, M. (2022). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo de la competencia investigativa en estudiantes universitarios de pregrado. *Revista Boletín Redipe*, 11(3), 156-173. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1331>
- Vergara, J. J. (2014). 10 claves para trabajar la Educación para el Desarrollo (EpDCG) por el Método de Proyectos (ABP). *Revista Internacional de Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (5). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368586>
- Villa, (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educar*, 2007, n.º 40, pp. 15-48, <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/119469>
- Von Foerster, H. (2003). Las semillas de la cibernética. Barcelona: Gedisa.
- Von Glasersfeld, E. (1996). Aspectos del constructivismo Radical. En M. Pakman (Editor), *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: *Crítica*.
- Wenger, E. (2015). Uma teoria social da aprendizagem. En K. Illeris (Ed.). Teorias contemporâneas da aprendizagem (pp. 246-257). Porto Alegre, Brasil: *Penso*.
- Yáñez, D. Salvatierra, J. Estrada, X. Paredes, W. y Montiel. S. (2023). Beneficios del Aprendizaje basado en Proyectos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de Estudiantes con NEE. En <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/8006>

- Yew, E. y Goh, K. (2016). Aprendizaje basado en problemas: una visión general de su proceso e impacto en el aprendizaje. *Educación sobre profesiones sanitarias* 2(2)
DOI: 10.1016/j.hpe.2016.01.004
- Zambrano, I. (2022). Revisión bibliográfica sobre formación en competencias del profesorado utilizando diferentes metodologías de enseñanza. En <https://hdl.handle.net/10953.1/17204>

X - ANEXOS

X - ANEXOS

ANEXO I. COMPETENCIAS PERSONALES, SOCIALES Y LABORALES DEL CICLO FORMATIVO DE GRADO SUPERIOR TSEAS

Las competencias profesionales, personales y sociales para el título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva están indicadas en el *Real Decreto 653/2017, de 23 de junio* (publicado en BOE núm. 168, de 15 de julio de 2017). En primer lugar, se indica la competencia general para esta titulación este tipo de alumnado: elaborar, gestionar y evaluar proyectos de animación físico-deportivos recreativos para todo tipo de usuarios, programando y dirigiendo las actividades de enseñanza, inclusión sociodeportiva y tiempo libre, coordinando las actuaciones de los profesionales implicados, garantizando la seguridad, respetando el medio ambiente y consiguiendo la satisfacción de los usuarios. En segundo lugar, se enumeran una serie de competencias específicas que el alumnado debe alcanzar al finalizar el periodo de formación académica y profesional:

a) Elaborar proyectos de animación sociodeportiva a partir del análisis de las características del entorno, incorporando las últimas tendencias de este campo profesional y, en su caso, las propuestas de mejora extraídas del seguimiento de otros proyectos anteriores, aprovechando las convocatorias institucionales.

b) Desarrollar y registrar el plan de evaluación de los proyectos de animación sociodeportiva, concretando los instrumentos y la secuencia de aplicación, así como el tratamiento y la finalidad de los datos obtenidos, todo ello con ayuda de las tecnologías de la información.

c) Gestionar la puesta en marcha del proyecto de animación sociodeportiva, organizando los recursos y las acciones necesarias para la promoción, desarrollo y supervisión del mismo.

d) Evaluar la condición física, la competencia motriz y las motivaciones de las personas participantes en los programas de animación sociodeportiva, tratando los datos de modo que sirvan en el planteamiento y retroalimentación de los programas.

e) Programar la enseñanza de actividades físico-deportivas individuales, de equipo y de implementos y juegos, en función de los participantes, de los medios disponibles y de los datos de seguimiento, indicando la metodología didáctica y de animación más apropiada y las adaptaciones para personas con discapacidad.

f) Programar las actividades de inclusión sociodeportiva en función de las características de los grupos, de los medios disponibles y de los datos de seguimiento, indicando la metodología de intervención más apropiada.

g) Programar la recreación mediante actividades físico-deportivas y juegos, en función de las características de los grupos, de los medios disponibles y de los datos de seguimiento, indicando la metodología de animación más apropiada y las adaptaciones para personas con discapacidad.

h) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones de enseñanza de actividades físico-deportivas y juegos para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones.

i) Diseñar y secuenciar ejercicios y tareas de las actividades de inclusión sociodeportiva para personas mayores y para colectivos en riesgo de exclusión, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.

j) Diseñar, adaptar y secuenciar ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.

k) Dirigir y dinamizar el proceso de enseñanza de actividades físicas y deportivas, adaptando lo programado a la dinámica de la actividad y del grupo y evaluando los aprendizajes de los participantes.

l) Dirigir y dinamizar las actividades de inclusión sociodeportiva programadas, adaptándolas a la dinámica de la actividad y del grupo.

m) Dirigir y dinamizar las actividades recreativas físico-deportivas y los juegos programados, adaptándolos a la dinámica de la actividad y del grupo.

n) Asegurar la disponibilidad de los recursos necesarios para la realización de las actividades, preparando los espacios, los equipos y los materiales requeridos.

ñ) Proporcionar la atención básica a los participantes que sufren accidentes durante el desarrollo de las actividades, aplicando los primeros auxilios.

o) Adaptarse a las nuevas situaciones laborales, manteniendo actualizados los conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos relativos a su entorno profesional, gestionando su formación y los recursos existentes en el aprendizaje a lo largo de la vida y utilizando las tecnologías de la información y la comunicación.

p) Resolver situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.

q) Organizar y coordinar equipos de trabajo con responsabilidad, supervisando el desarrollo del mismo, manteniendo relaciones fluidas y asumiendo el liderazgo, así como aportando soluciones a los conflictos grupales que se presenten.

r) Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.

s) Generar entornos seguros en el desarrollo de su trabajo y el de su equipo, supervisando y aplicando los procedimientos de prevención de riesgos laborales y ambientales, de acuerdo con lo establecido por la normativa y los objetivos de la empresa.

t) Supervisar y aplicar procedimientos de gestión de calidad, de accesibilidad universal y de «diseño para todas las personas», en las actividades profesionales incluidas en los procesos de producción o prestación de servicios.

u) Realizar la gestión básica para la creación y funcionamiento de una pequeña empresa y tener iniciativa en su actividad profesional con sentido de la responsabilidad social.

v) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones derivadas de su actividad profesional, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente, participando activamente en la vida económica, social y cultural.

ANEXO II. MODELO DE ENTREVISTAS PARA LOS ALUMNOS EN EL PRIMER AÑO ACADÉMICO.
ESTRUCTURA Y CONTENIDO DE LA ENTREVISTA DEL 1º AÑO PARA LOS ALUMNOS EN LOS PROYECTOS

1.	¿Qué ha supuesto para ti participar en este proyecto y qué destacarías?
2.	¿Puedes destacar algún hecho a nivel personal como estudiantes o a nivel de grupo que os ha marcado especialmente?
3.	De las competencias que piensas que has adquirido, ¿cuál destacarías?
4.	¿Piensas que estos dos proyectos os han ayudado a adquirir esas competencias?
5.	¿Qué te ha parecido el rol o la intervención de tu profesor a lo largo del proceso?
6.	Respecto a la evaluación de los proyectos mediante una rúbrica que clarifica todo lo que teníais que hacer y la calificación que obteníais, ¿qué opinas de eso?

ANEXO III. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DE LA ENTREVISTA DEL 2º AÑO PARA LOS ALUMNOS EN PRÁCTICAS

1.	¿Podrías comentar si a través de algún proyecto o alguna actividad que quieras destacar en especial has puesto en práctica todas aquellas competencias o alguna que quieras destacar que has aprendido en tu etapa como alumno de TSEAS?
2.	Según las imágenes que nos enseñas de la actividad, ¿qué recuerdas de esa actividad? ¿Qué labores realizaste en ese momento en concreto?
3.	¿Crees que tiene relación con algunas cosas que hicieras en tu ciclo formativo de grado superior el TSEAS? ¿Ves que hay actividades que hiciste que te han servido para hacer ahora lo que haces?
4.	¿Crees que, gracias a un evento de este tipo, a un proyecto, has aprendido mejor y has afianzado mejor todas estas competencias que estas describiendo?
5.	¿Hay algún aprendizaje que hayas tenido que no esperabas?, ¿Qué competencia destacarías que has aprendido más, o que te ha impactado más e igual no te esperabas, ósea, cuál es tu mayor aprendizaje que no esperabas?

ANEXO IV. ENTREVISTAS A PROFESORADO EN EL PRIMER CURSO ACADÉMICO

Estructura y contenido de la entrevista del 1º año para los profesores.

1.	<p>1.1 ¿Qué te ha supuesto para ti participar en este proyecto a nivel general y que destacarías?</p> <p>1.2 De aquellas experiencias positivas, ¿qué destacarías? y de las experiencias no tan positivas que has comentado, ¿cuáles podrías destacar de cada una de ellas?</p> <p>1.3 ¿Cuál crees que es la principal ventaja de darle forma o estructura a tu modelo o forma de trabajar? ¿Qué has ganado con ello?</p>
2.	2. ¿Qué destacarías como suceso más significativo o incidente crítico más destacado para ti, a lo largo de todo este proceso?

3.	<p>3.1¿Qué competencias, sientes que has adquirido este año? Y, ¿qué competencias crees que has reforzado como docente?</p> <p>3.2¿Cuál crees que es el principal aprendizaje que has adquirido gracias a estas competencias?</p> <p>3.3¿Crees que la rúbrica que se diseñó, el instrumento de evaluación de la rúbrica te ha ayudado a adquirir esa competencia a nivel de evaluación como docente?</p>
4.	<p>4.1 ¿Cómo valorarías en este proceso el rol del profesor y el rol del alumno?</p> <p>4.2¿Creéis que este inicio en el cambio va a permanecer en vosotros en el tiempo, ha hecho que os animéis a aplicar esta metodología en el futuro?</p>

ANEXO V. ENTREVISTAS A PROFESORADO Y TUTORES DE PRÁCTICAS. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DE LA ENTREVISTA DEL 2º AÑO PARA LOS TUTORES DE PRÁCTICAS

1.	Queríamos preguntarle qué hace un alumno en prácticas en un día normal en el colegio.
2.	¿Podrías destacar alguna situación concreta en la que se manifiesta alguna de las competencias aprendidas en el ciclo formativo de TSEAS?
3.	¿Crees que alguna de estas competencias está relacionada con esta actividad?
4.	Desde tu punto de vista como tutor de prácticas cómo valorará el grado de adquisición alcanzado en las competencias mencionadas considerando desde que llegó el primer día hasta que ya está finalizando el proceso de prácticas.

ANEXO VI. DIARIO DE LAS REUNIONES DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Reunión inicial nº1. Expertos y Doctorando. Septiembre de 2020
DESCRIPCIÓN
<p>En el mes de septiembre de 2020 se celebra la reunión inicial entre los dos expertos y el doctorando para plantear el curso y valorar todos aquellos aspectos a tener en cuenta en la Tesis Doctoral. Se proponen nuevas intervenciones (mediante proyectos), nuevas variables (competencias de los alumnos y de los profesores) y se sugiere ampliar la intervención a lo largo de dos cursos, un curso mediante proyectos y otro curso para valorar el periodo de prácticas de los alumnos de cara a comprobar el nivel de adquisición competencial de los mismos. Esta reunión supone el origen de la comunidad de aprendizaje y el hecho de sentar las bases de la intervención mediante ABP como medio para la adquisición de competencias en alumnos y docentes. Del mismo modo se plantea hacer una investigación acción diferenciando dos etapas o ciclos: un primer ciclo en el que los alumnados se van a formar académicamente y van a diseñar y poner en práctica dos proyectos y un segundo ciclo en el segundo año académico en el que aplicarán de manera profesional aquellas competencias adquiridas en el primer ciclo.</p>
Reunión inicial nº2. Profesores y Doctorando. Octubre de 2020
DESCRIPCIÓN
<p>Tres semanas más tarde se celebra la segunda reunión de manera virtual entre los dos docentes y el doctorando, (que ya comienza a ser investigador participante) para valorar las opciones que se podrían tener de cara al número de docentes disponibles para la intervención, número de asignaturas, viabilidad del proyecto, visto bueno del centro formativo involucrado, predisposición del alumnado, número de alumnos, etc. En principio se acuerda contar con tres docentes y tres asignaturas. El investigador participante les explica a los docentes en qué consiste el ABP así como las competencias específicas que los alumnos de esta titulación deben adquirir. Del mismo modo les expone las características principales de una comunidad de aprendizaje y termina resolviendo las dudas que pueden ir teniendo como los plazos de los que disponen, el número de alumnos necesario, el día en el que solicitan que el doctorando vaya al centro a hablar con los alumnos.</p>

Reunión comunidad de aprendizaje nº3. Expertos y doctorando.19 de Noviembre de 2020. Punto de partida.

DESCRIPCIÓN

Unas semanas más tarde tiene lugar la una nueva reunión en entre los dos expertos en la materia, y el investigador participante para abordar los temas tratados en la anterior reunión entre los dos docentes y el investigador participante.

En esta ocasión se determina que se va a medir el grado de adquisición competencial mediante el ABP en alumnos de primer y segundo curso del Ciclo Formativo de Grado Superior de deporte creando una comunidad de aprendizaje. Se acuerda que la intervención se va a llevar a cabo en un centro de formación profesional de Granada y se va a contar con la colaboración de tres docentes en principio. En esta tercera reunión no se termina de determinar las asignaturas en las que se llevará a cabo la intervención, dejando esa decisión para futuras reuniones. Se valora realizar dos proyectos, aunque la temática queda pendiente de decidir y se propone que sean los docentes junto con el alumnado los que sugieran la temática.

REFLEXIÓN POR PARTE DEL DOCTORANDO

Se valoran positivamente las decisiones tomadas ante las sugerencias de los directores de la misma, así mismo es satisfactorio saber que podemos contar con la colaboración de dos o tres docentes de formación profesional, y un grupo de alumnos apropiado con una edad adecuada para la muestra

INCIDENTES CRÍTICOS

Posibles proyectos a realizar. Número de signaturas por proyecto. Determinar el número de profesores totales en la intervención.

Reunión comunidad de aprendizaje nº4.

11 de Diciembre de 2020. Reunión presencial con los profesores colaboradores.

DESCRIPCIÓN

El investigador participante se reúne presencialmente con los dos profesores que finalmente tomarán parte del estudio para explicarles en qué va a consistir el proyecto e invitarles a participar activamente en el mismo. En la reunión se habla sobre cómo establecer un calendario de actividades y los plazos que conllevaría el diseño, preparación y presentación de los dos proyectos. Se produce un diálogo abierto entre los tres de los miembros de la comunidad de aprendizaje y todo lo hablado queda a expensas de transmitir toda esta información a los dos expertos para ir dando el visto bueno a algunas de las propuestas realizadas: tipo de proyectos, competencias

específicas, fases de los proyectos, plazos de entrega, número de alumnos necesarios, material necesario.

REFLEXIÓN

Se valora las ganas de trabajar y colaborar por parte de ambos docentes presentes en la reunión. Resulta importante que el investigador participante uno de los docentes se conocen ya que han trabajado juntos con anterioridad, lo cual facilita el desarrollo tanto de la exposición de contenidos como la propuesta de intervención ya que además comparten una filosofía de enseñanza similar. La otra docente al contar con una dilatada experiencia laboral valora y contribuye la fluidez de la exposición de contenidos.

INCIDENTES CRÍTICOS

Resulta importante aclarar de cara a reuniones sucesivas terminología relacionada con el ABP, las competencias a adquirir por parte del alumnado y profesorado, así como valorar posibles fechas para las diferentes fases del proyecto. Ahondar en la terminología de ABP y buscar información acerca de proyectos similares.

Reunión comunidad de aprendizaje nº5

11 de Enero de 2021. Primera reunión de la Comunidad de Aprendizaje docente.

DESCRIPCIÓN

Esta reunión supone el primer encuentro mediante video conferencia de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje: los dos expertos, el investigador participante (y los dos docentes que finalmente van a participar en la investigación (. El investigador participante realiza tras una introducción de los asuntos a tratar, un análisis de la legislación vigente del ciclo formativo de grado superior TSEAS, así como las competencias que el alumnado debe adquirir según el marco legislativo. La idea de analizar la legislación es doble, por una parte conocer las competencias específicas de esta titulación y por otro ir diseñando el primer instrumento de medida que será la rúbrica de evaluación para la adquisición de competencias.

REFLEXIÓN

El investigador participante valora positivamente la primera reunión de forma conjunta entre toda la comunidad de aprendizaje, destacando la atención y predisposición por parte de todos los miembros. Se identifica la dificultad de sintetizar la legislación para elaborar la rúbrica, ya que posiblemente todas las competencias que la legislación propone queden sintetizadas en diez competencias.

INCIDENTES CRÍTICOS

Resulta importante resumir y sintetizar la gran cantidad de competencias que la legislación propone para una mejor comprensión por parte de los alumnos y de los profesores de la Comunidad de Aprendizaje.

Reunión comunidad de aprendizaje nº6 Febrero de 2021. Ponencia ante los alumnos.

DESCRIPCIÓN

Primera visita del investigador participante al centro de formación profesional para tener una reunión con un de los dos docentes para preparar la exposición con los alumnos para explicarles en qué va a consistir el plan de intervención en el centro de formación profesional. En dicha visita se trató como tema principal los conceptos básicos del ABP y las competencias fundamentales a adquirir a través de los proyectos. El investigador participante expuso las ideas principales acerca de los dos proyectos, las competencias que marca la legislación vigente y el modelo de ABP y las fases a seguir. Del mismo modo se resolvieron todas aquellas dudas que pudo presentar el alumnado y los docentes participantes, especialmente a nivel de conceptos básicos, nomenclatura específica y estructura de los proyectos.
--

REFLEXIÓN

Experiencia muy enriquecedora por parte del investigador participante al poder compartir con los veinte alumnos participantes en primera persona el planteamiento inicial de los proyectos así como sus fases. Se valora positivamente el nivel de escucha y de predisposición del alumnado, así como del docente que atendió al investigador participante. El alumnado se prepara para iniciar las primeras fases de búsqueda de información y puesta en común en los diferentes grupos de trabajo.
--

INCIDENTES CRÍTICOS

Tras la exposición de las competencias a los alumnos, ambos docentes valoraron que es necesario resumir y sintetizar las competencias para que los alumnos las entiendan con mayor facilidad, con un lenguaje adaptado a su nivel de comprensión.

<p>Reunión comunidad de aprendizaje nº7 Febrero de 2021. Reunión explicativa con los alumnos.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p>
<p>Segunda visita del investigador participante a los alumnos de la escuela de formación profesional. Se concretan y explican los dos proyectos a realizar (un triatlón y una gymkana urbana) de la manera más pormenorizada posible por parte de los docentes y se exponen las competencias que deben adquirir repasando la legislación vigente por parte del investigador participante.</p>
<p>REFLEXIÓN</p>
<p>Experiencia muy enriquecedora al poder compartir con los 20 alumnos participantes en primera persona el planteamiento inicial de los proyectos, así como sus fases. Se valora positivamente el nivel de escucha y de predisposición del alumnado, así como de los docentes responsables. Los alumnos ya han comenzado a recopilar información y están comprendiendo cómo estructurar el proyecto en sus diferentes fases.</p>
<p>INCIDENTES CRÍTICOS</p>
<p>Tras la exposición de las competencias a los alumnos, ambos docentes valoraron que es necesario diseñar documentos por escrito para que los alumnos comiencen a tener información tangible de los proyectos y faciliten su organización.</p>

<p>Reunión comunidad de aprendizaje nº8 Marzo de 2021. Diseño y programación de los proyectos. Exposición de avances.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p>
<p>Reunión entre todos los miembros de la comunidad de aprendizaje. Se tratan temas relativos al diseño de los proyectos, confección de grupos, asignación de tareas a cada grupo y de la rúbrica de evaluación de competencias que comienza a tomar forma. El investigador participante expone las competencias sintetizadas y resumidas para facilitar la comprensión por parte de profesorado y alumnado. Uno de los docentes expone un power point resumiendo la planificación del proyecto de triatlón. El otro docente manifiesta tener a los alumnos organizados los grupos de cara al proyecto de gymkana urbana y las ideas que quiere llevar a cabo. Los docentes exponen diferentes dudas relativas al criterio de cara a la organización de los grupos y asignación de roles. También se dialoga acerca de los plazos y fases de los proyectos, de cara a ir dando pasos de manera conjunta.</p>

REFLEXIÓN
Se percibe un gran volumen de trabajo realizado en este último mes y los proyectos comienzan a coger forma. Es muy positivo observar cómo los docentes responsables han creado contenidos específicos para trabajar con el alumnado ambos proyectos con herramientas y materiales apropiados (power point, fichas de trabajo personalizado, calendario de entregas...) para la consecución de los objetivos. Los docentes comienzan a percibir cómo tanto el alumnado (mediante tareas de elaboración, planificación y gestión de roles) como los mismos docentes (mediante la planificación, gestión del grupo de clase, adjudicación de roles) comienzan a adquirir y aplicar algunas de las competencias propuestas en ambos casos.
INCIDENTES CRÍTICOS
Resulta importante incidir en cuestiones de asignación de roles y establecer delegados o encargados dentro de cada grupo de trabajo para repartir tareas y volumen de trabajo de la manera más equitativa posible

Reunión comunidad de aprendizaje nº9 Abril de 2021. Aprendizaje Basado en proyectos y Rúbrica.
DESCRIPCIÓN
Reunión entre. Se habla sobre la rúbrica de evaluación corregida por uno de los asesores expertos y comenzamos a profundizar acerca de las funciones individuales asignadas a los alumnos para llevar a cabo los diferentes proyectos. Uno de los docentes expone de nuevo un Power Point en el que resume los pasos a seguir en su proyecto así como las diferentes pruebas a llevar a cabo en el triatlón. Además nos indican las fechas de celebración de ambos proyectos siendo el triatlón el 7 de Mayo y la gymkana urbana el 14 de Mayo. El otro docente manifiesta tener ya a los grupos organizados con asignación de responsabilidades individuales.
REFLEXIÓN
Se valora positivamente que los profesores ya tienen los grupos establecidos y falta asignar de forma más concreta las funciones que va a desempeñar cada alumno. Los dos ciclos de investigación acción toman forma a través de una participación activa del profesorado.
INCIDENTES CRÍTICOS
Se establece un criterio unificado para asignar grupos y roles individuales.

<p>Reunión comunidad de aprendizaje nº10 Abril de 2021. Última fase en el diseño de los proyectos.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Reunión entre a las 9:00 y posteriormente con Yolanda a las 10:00. Una hora aproximadamente con cada uno. Los docentes explican al investigador participante el desarrollo de las diferentes actividades o productos finales de cada uno de los proyectos. En sendas reuniones se perfilan los últimos detalles de cara a la puesta en práctica de los proyectos. El proyecto del triatlón según las explicaciones de la docente responsable se llevará a cabo en las inmediaciones de la facultad de Ciencias del Deporte de la ciudad y el proyecto de gymkana urbana se va a organizar en uno de los barrios más pintorescos de la ciudad.</p>
<p>REFLEXIÓN</p> <p>Se valora muy positivamente que la organización de ambos proyectos está prácticamente finalizada salvo pequeños detalles. Se percibe que tanto docentes como alumado han comprendido las diferentes competencias que se pretenden adquirir y cómo llegar a alcanzarlas a través de las actividades realizadas. Los docentes están guiando el proceso, cada cual con su propio estilo, pero han conseguido contagiar al alumnado de la motivación suficiente de cara a la recta final de los proyectos.</p>
<p>INCIDENTES CRÍTICOS</p> <p>El investigador participante hace hincapié en evaluar mediante la rúbrica de competencias como instrumento de medida objetivo.</p>

<p>Reunión comunidad de aprendizaje nº11</p> <p>Mayo de 2021. Reunión presencial para valorar la celebración y finalización de los proyectos.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Reunión de forma presencial con entre el investigador participante y uno de los docentes responsables para valorar la celebración de la gymkana urbana y del triatlón. La otra docente puede estar presente debido a su avanzado estado de gestación. El docente presente informa que además de haber dirigido el proyecto de la gymkana urbana ha participado como competidor en el triatlón, siendo partícipe tanto también in situ de la capacidad organizativa del alumnado en dicho proyecto. Destaca la buena organización y el disfrute del alumnado en ambos proyectos. Se valora muy positivamente que no ha habido ningún problema relativo a la seguridad y participación del alumnado en ambos proyectos.</p>
<p>REFLEXIÓN</p> <p>El docente presente muestra una gran satisfacción sobre la puesta en práctica de ambos proyectos. Destaca el entusiasmo y colaboración por parte de toda la comunidad de aprendizaje en el diseño y puesta en práctica de ambos proyectos. El alumnado aplica y transfiere las competencias propias de esta titulación como planificar, elaborar, dinamizar, velar por la seguridad de la actividad, coordinar y evaluar proyectos físico-deportivos. El investigador participante percibe la transferencia de los aprendizajes.</p>
<p>INCIDENTES CRÍTICOS</p> <p>Posibilidad de repetir en años sucesivos añadiendo mejoras y modificaciones. Se valora comenzar la intervención antes en cursos sucesivos.</p>

<p>Reunión comunidad de aprendizaje nº12</p> <p>Junio de 2021</p> <p>Entrevistas al alumnado participante para conocer su percepción.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Reunión de forma presencial con entre el investigador participante y uno de los docentes responsables para valorar la celebración de la gymkana urbana y del triatlón. La otra docente puede estar presente debido a su avanzado estado de gestación. El docente presente informa que además de haber dirigido el proyecto de la gymkana urbana ha participado como competidor en el triatlón, siendo partícipe tanto también in situ de la capacidad organizativa del alumnado en dicho proyecto. Destaca la buena organización y el disfrute del alumnado en ambos proyectos. Se valora muy positivamente que no ha habido ningún problema relativo a la seguridad y participación del alumnado en ambos proyectos.</p>
<p>REFLEXIÓN</p> <p>El docente presente muestra una gran satisfacción sobre la puesta en práctica de ambos proyectos. Destaca el entusiasmo y colaboración por parte de toda la comunidad de aprendizaje en el diseño y puesta en práctica de ambos proyectos. El alumnado aplica y transfiere las competencias propias de esta titulación como planificar, elaborar, dinamizar, velar por la seguridad de la actividad, coordinar y evaluar proyectos físico-deportivos. El investigador participante percibe la transferencia de los aprendizajes.</p>
<p>INCIDENTES CRÍTICOS</p> <p>Posibilidad de repetir en años sucesivos añadiendo mejoras y modificaciones. Se valora comenzar la intervención antes en cursos sucesivos.</p>

<p>Reunión comunidad de aprendizaje nº13</p> <p>Agosto de 2021. Análisis y revisión de las entrevistas del primer ciclo de investigación acción.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>En esta reunión están presentes los dos expertos asesores y el investigador participante para con el objetivo de analizar y revisar, los datos obtenidos en las entrevistas del primer ciclo de investigación acción.</p>

REFLEXIÓN

Reflexión en líneas generales sobre la intervención en su primer año.

Se analiza el contenido de las entrevistas tanto del alumnado como de los docentes. Son analizadas frases significativas, palabras clave y hechos relevantes con el objetivo de crear categorías que den lugar a teorías relativas que den respuestas a la pregunta de investigación acerca de la adquisición competencial mediante el ABP. Además, se dialoga sobre la importancia del seguimiento del diario del investigador participante, donde debe quedar recogido todo lo que se ha ido realizando a lo largo del primer ciclo de investigación acción.

Reunión comunidad de aprendizaje nº14

Septiembre 2021

Reunión inicial del segundo ciclo de investigación acción.

DESCRIPCIÓN

En esta reunión están presentes los dos expertos asesores y el investigador participante con el objetivo de organizar el segundo año académico, en el que el alumnado tratará de aplicar las competencias adquiridas en los proyectos, en sus respectivos centros de prácticas. Además, se dialoga sobre la importancia de continuar haciendo seguimiento del diario del investigador participante, donde debe quedar recogido todo lo que se ha ido realizando a lo largo del segundo ciclo de investigación acción.

REFLEXIÓN

Reflexión en líneas generales sobre la intervención en su primer año y el análisis cualitativo de los datos obtenidos.

Reunión comunidad de aprendizaje nº15

Primavera de 2022

Visita y observación del investigador participante a los alumnos en fase de prácticas.

DESCRIPCIÓN

Las anotaciones en el diario, en este caso, por parte del investigador participante, tiene el objetivo de hacer seguimiento al segundo ciclo de investigación acción en el que el alumnado tiene la oportunidad de aplicar las competencias adquiridas en el primer ciclo de investigación acción en sus respectivos centros de prácticas. El investigador participante se centra específicamente en observar cuatro alumnos de manera

concreta, ya que serán los alumnos a los que posteriormente se les realizará una entrevista personalizada en la que manifiesten su percepción. La hoja de observación competencial estaba basada en las diez competencias sintetizadas en la rúbrica de adquisición competencial diseñada desde las indicaciones legislativas vigentes del ciclo formativo de grado superior TSEAS.

REFLEXIÓN

La percepción por parte del investigador participante acerca de la adquisición de competencias en el alumnado trata de dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. Sus respuestas están relacionadas en la capacidad adquirida por parte del alumnado de cara a utilizar los recursos necesarios tanto materiales y espaciales como metodológicos (secuenciando la dificultad de los ejercicios). Además el investigador participante observa y percibe cómo el alumnado ha adquirido y transferido competencias para dirigir y dinamizar juegos y actividades; resolver problemas y situaciones imprevistas con autonomía; organizar y coordinar equipos de trabajo; ser capaces de comunicarse entre sus iguales y su tutor de prácticas para asegurar la disponibilidad de los recursos; utilizar las nuevas tecnologías para facilitar la consecución de los objetivos y evaluar y reflexionar sobre los aprendizajes y competencias adquiridas.

Reunión comunidad de aprendizaje nº16

Junio de 2022

Entrevistas al alumnado participante en fase de prácticas.

DESCRIPCIÓN

Una vez finalizado el periodo de prácticas, el investigador participante realiza una entrevista a cuatro de los alumnos que acaban de culminar su etapa de prácticas. Las entrevistas se realizan de forma presencial. El objetivo de estas entrevistas es conocer la percepción del alumnado en prácticas respecto a la adquisición de competencias mediante el ABP y poder dar respuesta de este modo al objetivo principal de esta investigación. El diseño de la entrevista es semiestructurado, con preguntas relacionadas con hechos importantes que el alumno quiera destacar en referencia a la puesta en práctica de las competencias. Los estudiantes entrevistados mostraron fotografías de las actividades que fueron desempeñando en los meses de prácticas. Se conversa de manera abierta para que el alumnado de manera distendida dialogue con el investigador participante intercambiando impresiones acerca todo el proceso.

REFLEXIÓN
Se analiza y valora tanto las competencias adquiridas como la transferencia que ha tenido el aprendizaje del primer año al aplicarlo ahora en la fase de prácticas. Se le da valor a la significatividad de los aprendizajes por parte del investigador participante. El investigador participante percibe de manera concreta la transferencia de las competencias adquiridas (elaborar, gestionar, coordinar, dirigir) en actividades específicas como la Jornada del Juego, Carrera Popular y preparación para el Camino de Santiago
INCIDENTES CRÍTICOS
Conocer la percepción de los alumnos sobre la adquisición y puesta en práctica de competencias a través del ABP en su fase de prácticas. Transferencia y significatividad.

Reunión comunidad de aprendizaje nº17 Junio de 2022 Entrevistas a los tutores de prácticas.
DESCRIPCIÓN
Una vez finalizado el periodo de prácticas, el investigador participante realiza una entrevista a cuatro tutores de prácticas de los alumnos entrevistados previamente. Las entrevistas se realizan de forma presencial. El objetivo de estas entrevistas es conocer la percepción de los tutores de prácticas respecto a la adquisición de competencias del alumnado mediante el ABP y poder dar respuesta de este modo al objetivo principal de esta investigación. El diseño de la entrevista es semiestructurado, con preguntas relacionadas con hechos importantes que el tutor quiera destacar en referencia a la puesta en práctica de las competencias por parte del alumno tutorizado. Se conversa de manera abierta para que el tutor de manera distendida dialogue con el investigador participante intercambiando impresiones acerca todo el proceso.
REFLEXIÓN
Con esta entrevista se da por finalizado el segundo ciclo de investigación acción en lo que respecta a la percepción de los tutores de prácticas, dando un margen para su análisis en los meses sucesivos.
INCIDENTES CRÍTICOS
Conocer la percepción de los tutores sobre la adquisición de competencias a través del ABP.

<p>Reunión comunidad de aprendizaje nº18 Septiembre 2022 Análisis y revisión de los datos obtenidos.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Una vez finalizado el periodo de prácticas, el investigador participante realiza una entrevista a cuatro tutores de prácticas de los alumnos entrevistados previamente. Las entrevistas se realizan de forma presencial. El objetivo de estas entrevistas es conocer la percepción de los tutores de prácticas respecto a la adquisición de competencias del alumnado mediante el ABP y poder dar respuesta de este modo al objetivo principal de esta investigación. El diseño de la entrevista es semiestructurado, con preguntas relacionadas con hechos importantes que el tutor quiera destacar en referencia a la puesta en práctica de las competencias por parte del alumno tutorizado. Se conversa de manera abierta para que el tutor de manera distendida dialogue con el investigador participante intercambiando impresiones acerca todo el proceso.</p>
<p>REFLEXIÓN</p> <p>Con esta entrevista se da por finalizado el segundo ciclo de investigación acción en lo que respecta a la percepción de los tutores de prácticas, dando un margen para su análisis en los meses sucesivos.</p>

<p>Reunión comunidad de aprendizaje nº19 Septiembre 2022 Análisis y revisión de los datos obtenidos.</p>
<p>DESCRIPCIÓN</p> <p>Análisis de las categorías establecidas y orientaciones para la discusión. Se sugiere elevar a teorías todas aquellas categorías fruto de los resultados encontrados. Revisión de los diferentes apartados del documento. Consideraciones de formato y contenido para dejar la tesis doctoral finalizada y presentarla en septiembre de 2024, para su posterior defensa en primavera de 2025.</p>

ANEXO VII. PORTAFOLIO ESTUDIO DE CASOS

ÍNDICE DEL PORTAFOLIO

- 7.1 Documento proyecto triatlón
- 7.2 Valoración del proyecto triatlón
- 7.3 Valoración de las actividades en fase de prácticas
- 7.4 Actividades realizadas en la fase de preparación del proyecto
- 7.5 Cronología entrega de actividades proyecto

7.1. DOCUMENTO PROYECTO DEL TRIATLÓN



TRIATLÓN 2021  **COLEGIO
SANTA CRISTINA**

EN QUÉ CONSISTE EL TRIATLÓN.

El triatlón es un deporte indiscutiblemente de resistencia que consta de tres disciplinas «usuales»: la natación, el ciclismo y la carrera a pié unidas para una disciplina propia del deporte que se denominan «transiciones». Al haber tres disciplinas (de allí provienen el nombre del deporte), el triatlón consta de dos transiciones, la denominada Transición 1, y la Transición 2.

BRIEFING

El briefing lo haremos el día 3 de Mayo en el colegio Santa Cristina, donde comentaremos de qué trata este triatlón, las pruebas que han de hacer, las gracias por confiar en nosotros y participar.

Además de enseñarles y comentarles material, dorsales, premios y resolver cualquier tipo de duda que tengan.

*CARACTERÍSTICAS DE LA ORGANIZACIÓN Y DE LOS CORREDORES***LOS CIRCUITOS:**

Todos los voluntarios deben usar petos en los cruces y estar debidamente informados de su cometido por el jefe de área responsable de su segmento. Deben ser mayores de edad. En cualquier caso se debe cumplir la normativa sobre pruebas deportivas, anexo II, de la Dirección de Tráfico y que se facilita, junto con otros documentos, que se facilita la Organización por parte de la ETF. Se deberá nombrar un responsable de área de natación, otro, de ciclismo, otro de carrera y un cuarto de meta+boxes+inscripciones

Los boxes:

-Tiene que haber un pasillo con dos calles de unos 5m de longitud para que los jueces puedan hacer el control de material previo a la competición.

-Son la áreas de transición y pueden haber uno o dos, según el trazado de la prueba.

-Debe ser una zona claramente delimitada con vallas, al ser posible altas, sin que pueda acceder el público, en ellos habrá:

*Un lugar numerado para cada participante con numeros plastificados y bien sujetos al soporte..

*Un posa-bicicletas. .

*Agua para beber.

*Los pasillos deberán ser amplios, 3m de pasillo de valla a valla o de soporte a valla y 5-6m de soporte a soporte y a ser posible enmoquetados.

-A la salida del agua deberá haber duchas. En el caso del acuatlón también se deberán colocar duchas a la entrada al agua.

Cuestionario.



NOMBRE Y APELLIDOS:

- ¿Vas al gimnasio? SI NO
- ¿Realizas deporte con frecuencia? SI NO
- ¿Cuántas horas semanales dedicas a hacer deporte? _____
- ¿Qué deporte practicas? _____
- ¿Tienes alguna alimentación especial debido al deporte que practicas? SI NO
- Has participado en algún tipo de competición? SI NO
- ¿Sabes lo que es un triatlón? SI NO
- ¿En qué modalidad del triatlón te encuentras más agusto? _____
- ¿Sabes nadar? SI NO
- ¿Tienes alguna lesión? SI NO
- ¿Cuál? _____
- ¿Tienes algún problema respiratorio o circulatorio que te impida realizar una práctica deportiva prolongada? SI NO

Hoja de inscripción.



DATOS PARTICIPANTE

Nombre:
Apellidos:
Dirección:
Teléfono:
Edad:
Población:
E-mail:
Curso:
Código postal:
D.N.I.:

DATOS SANITARIOS

¿Alguna enfermedad? _____
 ¿Cuál? _____
 ¿Cuál y cada cuánto? _____
 ¿Toma medicación? _____
 ¿Tiene alergias? _____
 ¿Toma medicación? _____
 Observaciones: _____

En caso de ser menor de edad rellenar la siguiente autorización:

¿A qué? _____ ¿Cuál y cada cuánto? _____
 El/La Sr./Sra. _____ (nombre y apellidos), mayor de edad, con el
 D.N.I. _____, con domicilio en _____, C/
 _____, no _____ y teléfono _____, como
 padre/madre/tutor legal del niño/a _____ (nombre y
 apellidos), nacido/a en _____ el _____ de _____ de
 _____, autoriza a su hijo a realizar el evento de TRIATLÓN el día 05/05/2021.

Firma del padre/madre/tutor legal: Firma del participante:

REGLAMENTO TRIATLÓN TESEAS.

1. Los participantes que quieran realizar el triatlón deberán haber entregado antes la inscripción.
2. Hacer siempre caso a los monitores de las correspondientes pruebas o la organización.
3. Traer la vestimenta adecuada para cada prueba. (chanclas, gorro, zapatos...) El deportista es responsable de su propio equipamiento.

4. Los cambios de ropa y equipo se realizarán en los puntos determinados para ello.
5. No salirse de ninguno de los recorridos marcados.
6. Seguir siempre las señales que nos encontramos en el camino.
7. Conocer y respetar el reglamento competitivo.
8. Respetar las normas de circulación.
9. Evitar el uso del lenguaje abusivo.
10. Llevar el dorsal visible en todo momento.
11. Informar a un monitor si se retiran de la competición.
12. No obtener ventaja de cualquier vehículo u objeto externo.
13. Tratar al resto de deportistas, oficiales, voluntarios y espectadores con respeto.
14. En natación se puede nadar en el estilo que cada uno prefiera.
15. Uso obligatorio de casco en bicicleta.
16. El deportista no podrá recibir ayuda externa.

En caso de incumplir alguna norma:

1. Haremos una advertencia.
2. Sanción de tiempo.
3. Descalificación inmediata.

El deportista deberá:

- Hacer gala en todo momento de un espíritu deportivo correcto.
- Ser responsables de su propia seguridad y la del resto de deportistas.
- Conocer y respetar el Reglamento de Competiciones.
- Tratar al resto de deportistas, oficiales, voluntarios y espectadores con respeto y cortesía.
- Informar a un oficial si se retiran de la competición.
- Competir sin recibir ayuda de otros que no sean personal de organización u oficiales.
- Evitar mostrar cualquier tipo de ostentación política, religiosa, o racial.
- Si son conscientes de haber infringido una norma, informar a un oficial, y si fuera necesario, retirarse de la competición.
- Respetar el medioambiente de la zona en la que se celebra la competición no abandonando ni arrojando objetos ni actuando de forma agresiva con el entorno.
- No obtener ventaja de cualquier vehículo u objeto externo.
- Seguir los recorridos establecidos.

- No hacer uso de cualquier dispositivo que pueda distraer al deportista prestar atención a su alrededor.

Los deportistas no podrán utilizar dispositivos de comunicación de ningún tipo, incluidos entre otros, los teléfonos móviles, relojes inteligentes, radios de comunicación de dos vías, etc. de manera que distraiga la atención durante la competición. La distracción incluye, pero no se limita, a hacer o recibir llamadas telefónicas, enviar o recibir mensajes de texto, reproducir música, usar redes sociales, hacer fotografías o utilizar radios de comunicación de una o dos vías. Usar cualquier dispositivo de comunicación durante la competición que distraiga la atención del deportista conlleva la descalificación.

Las cámaras externas, las cámaras integradas en los teléfonos y las cámaras de video no están permitidas a menos que los monitores lo autoricen. En caso de autorización es responsabilidad del deportista informar al Juez Arbitro de dicha autorización antes del inicio de la competición. Los deportistas que lleven una cámara, cámara integrada en un teléfono o cámara de video no autorizadas serán descalificados.

APOYOS O AYUDAS EXTERNAS

- a) La asistencia proporcionada por personal de organización u oficiales está permitida pero limitada a bebida, productos de nutrición, asistencia médica y mecánica. El Delegado Técnico aprobará las condiciones de estas ayudas.
- b) Los deportistas que compiten en la misma competición pueden prestarse ayuda entre ellos con accesorios como, pero no restringidos a, productos de nutrición y bebidas después de cada avituallamiento y bombas de hinchar, tubulares, cámaras de aire y materiales para reparar pinchazos.
- c) Los deportistas no pueden proporcionar ningún tipo de equipamiento a otro deportista que se encuentre compitiendo en la misma competición y que resulte en que el deportista que proporcione ese equipamiento no pueda continuar la competición. Esto incluye, pero no se limita, a la bicicleta completa, el cuadro, ruedas y casco.
- d) Un deportista puede ayudar físicamente al progreso de otro deportista en cualquier parte del recorrido. Esto resultará en la descalificación de ambos deportistas.

CRONOMETRAJE Y RESULTADO

El tiempo total de cada deportista es el que se cuenta desde el momento de dar la salida hasta el final de la competición. El tiempo empleado en las transiciones forma parte del tiempo total.

Los oficiales y cronometradores tomarán los tiempos parciales de la siguiente manera:

1. Primer segmento: desde la salida hasta el final de este.
2. Segundo segmento: desde el final del primer segmento hasta el inicio del tercero, es decir, incluye las dos transiciones (T1 y T2).
3. Último Segmento: desde su inicio hasta el final de la competición.

c) En el caso de que con los medios disponibles no sea posible determinar qué deportista ha empleado menos tiempo al finalizar la competición, se considerará ex aequo concediéndose a los implicados el mismo tiempo y posición.

d) En el caso de competiciones con cronometrajes electrónicos, el Organizador informará con anterioridad al Monitor que esté arbitrando para la disposición de los oficiales necesarios y validar los resultados que se den mediante este sistema. No obstante, al menos el cronometraje final deberá duplicarse.

e) Los resultados oficiales deberán incluir después del último clasificado en la competición. Y serán oficiales cuando lo hayan firmado todos los monitores.

PROTOCOLO COVID 19.

1. Mascarilla obligatoria al realizar todos los cambios o no estén realizando ninguna prueba.
2. Gel hidroalcohólico al inicio y al final de cada prueba.
3. La mascarilla podrá bajarse mientras se realizan las pruebas de bicicleta y carrera.
4. Intentar mantener la distancia de seguridad siempre que sea posible.
5. Llevar una mascarilla de reserva por posibles contratiempos.
6. Tomarse temperatura antes de comenzar el triatlón.
7. Traer cada uno su propia botella.
8. Para poder competir los deportistas deberán estar en excelentes condiciones de salud.
9. En caso de estar o haber estado contagiado por el virus del COVID-19, se compromete a no acudir ni tomar parte en el evento o competición en tanto en cuanto las autoridades sanitarias no manifiesten que la participación no entraña un riesgo, bien para su persona, bien para el resto de asistentes con los que pudiera tener contacto.
10. Es conocedor/a, acepta y asume que, en el actual estado, existe un objetivo riesgo de contagio e COVID-19 con las consecuencias que de ello se pudieran derivar para su persona en términos de salud.
11. En caso de resultar contagiado por COVID-19, el o la participante exonera al Colegio Santa Cristina de cualquier responsabilidad en relación con los posibles daños o perjuicios que pudieran derivarse para su persona.
12. El o la participante acepta que si se mostrase por su parte una conducta o un comportamiento de inobservancia o incumplimiento de las órdenes e instrucciones del personal de organización en relación con las medidas de seguridad evitar contagios por COVID-19, podrá ser excluido/a o descalificado/a del evento por decisión de quien actúe como autoridad deportiva.

El Colegio Santa Cristina en este triatlón, recomienda seguir en todo momento las recomendaciones de la OMS y el Ministerio de Sanidad para reducir el riesgo general de transmisión de infecciones respiratorias agudas que se enumeran a continuación:

- Evite el contacto con personas que sufren infecciones respiratorias agudas.
- Lávese las manos con frecuencia con agua y jabón o un desinfectante a base de alcohol, especialmente después del contacto directo con personas enfermas o su entorno.
- Las personas con síntomas de infección respiratoria aguda deben practicar el comportamiento de la tos (mantener una distancia de al menos un metro, cubrirse la tos y los estornudos con pañuelos desechables o ropa y lavarse las manos).
- Evite darse la mano o abrazarse.
- Evite las salas de vapor o sauna.
- Evite tocarse la boca, la nariz o los ojos.

PROCEDIMIENTO DE SALIDA.

1. Antes del inicio de la competición los deportistas son alineados para su presentación.
2. Una vez entran en la zona de salida eligen posición y permanecen en la línea previa a la de salida hasta que se da la salida.
3. La posición elegida es anotada por los monitores y el deportista no podrá cambiar su posición.
4. Una vez todos los deportistas están en la salida, el monitor anunciará «¡a sus puestos!» y entonces los deportistas avanzarán un paso hacia delante sin pisar ni sobrepasar la línea de salida.
5. En cualquier momento después del anuncio, el monitor de salida hará sonar una bocina que indica la salida.
6. La salida deberá ser hacia adelante, no pudiendo iniciarse la competición desde una posición diferente a la asignada hasta que tocan el agua.
7. Salidas irregulares: los deportistas que se desvíen del protocolo indicado o se adelanten a la salida cuando el resto de los deportistas lo hacen con la bocina, recibirán una sanción por tiempo.

POSICIONAMIENTO DE LA ORGANIZACIÓN EN EL TRIATLÓN.

1. Zoraida : Bicicleta
2. David : Natación
3. María : Carrera
4. Daniel : Bicicleta
5. Marina : Carrera

Una vez vayan terminando los participantes las pruebas, nos iremos reuniendo en la zona de meta, habiendo comprobado antes que todo esté bien y listo para continuar.

ROLES

1. Cabeza del evento: Marina Rodríguez.
2. Balizas y carteles: Daniel Mesa.
3. Salida, llegada y avituallamiento: David Castillo.
4. Botiquín, dorsales con toallitas, y temperatura de los participantes: Zoraida.
5. Material y entrega de premios y diplomas: María

Iremos grabando y haciendo fotos todos en sus respectivos roles, y la responsable de todo, Marina, irá realizando todas las fotos y vídeos del triatlón.

DORSALES

Los dorsales irán colocados en el pecho, con sus respectivos imperdibles que se darán cuando los entreguemos.

En natación, se dejarán en el vestuario, en el sitio en el que estén acomodados. Y con un permanente les pondremos los números (del dorsal) en el brazo o piernas.

MATERIALES

1. Dorsales en papel
2. Imperdibles
3. 3 Rotuladores permanentes
4. 5 walkies
5. Pistola para tomar la fiebre
6. 3 Gel hidroalcohólico (inicio de cada prueba)
7. Toallitas desinfectantes (una para cada participante con su dorsal)
8. Botiquín (Yodo, vendas, tiritas, algodón, manta térmica, férula, suero fisiológico, esparadrapo, gasas, venda elástica, listado de teléfono de emergencias, pinzas, tijeras y guantes de plástico.)
9. Cinta para cuando el ganador cruce la meta.
10. Balizas (flechas)
11. Cinta para balizar
12. Rollo de papel continuo para las pancartas.
13. Copas premio

PLAN DE ENTRENAMIENTO

IMPORTANTE: usa un pulsómetro o medidor de frecuencia cardíaca para comprobar tu pulso en estas tres zonas: 1. Fácil, 2. Constante, 3. Difícil (consulta los términos clave explicados más abajo). Anota las cifras obtenidas en cada zona correspondiente cuando entrenes, ya que esto te ayudará a medir tu rendimiento y, en definitiva, a encontrar tus cinco zonas de frecuencia cardíaca, que podrás usar en los programas de entrenamiento intermedio/avanzado.

Bloque 1: semanas 1 a 3

Calcula cuántos minutos puedes entrenar cada día.

Divide ese tiempo en 3 sesiones de natación, 2 o 3 sesiones en bicicleta y 2 o 3 corriendo (de 7 a 9 sesiones por semana).

Si tienes un tiempo limitado, combina entrenamientos; por ejemplo, corre hasta la piscina, haz una clase de spinning seguida de una carrera, etc.

El bloque 1 se centra en movimientos consistentes y en disfrutar.

Lleva a cabo una sesión 'fácil' y dos sesiones 'constantes' en las tres disciplinas.

Bloque 2: semanas 4 a 6

Aumenta un 10% los minutos que entrenas por día.

Divide ese tiempo en 3 sesiones de natación, 3 en bicicleta y 3 corriendo (9 sesiones a la semana).

Si tienes un tiempo limitado, combina entrenamientos; por ejemplo, corre a la piscina, haz una clase de spinning seguida de una carrera, etc.

El bloque 2 se enfoca en la técnica, la consistencia y la resistencia.

Lleva a cabo una sesión 'fácil' y dos sesiones 'constantes' en las tres disciplinas.

Bloque 3: semanas 7 a 9

Aumenta un 10% los minutos que entrenas por día.

Divide ese tiempo en 3 sesiones de natación, 3 en bicicleta y 3 corriendo (9 sesiones a la semana).

Si tienes un tiempo limitado, combina entrenamientos; por ejemplo, corre hasta la piscina, haz una clase de spinning seguida de una carrera, etc.

El bloque 3 se centra en la técnica, la consistencia, la resistencia y el umbral de fortalecimiento, o como Rick prefiere llamarlo, "el grado en expansión de quema de grasas".

Lleva a cabo una sesión 'fácil', una sesión 'constante' y una sesión 'difícil' en las tres disciplinas.

TÉRMINOS CLAVE:

Fácil = respira y expira por la nariz, o RPE de 4 a 5 en la escala de Borg.

Constante = respira por la nariz y expira por la boca, o RPE de 5 a 6 en la escala de Borg.

Difícil = respira y expira por la boca, puedes hablar un poco pero no mantener una conversación, o RPE de 6 a 8 en la escala de Borg.

RPE = índice de esfuerzo percibido en escala del 1 al 10 (1 = durmiendo, 10 = ¡dale tan duro como puedas!).

HRM = monitor de frecuencia cardíaca o pulsómetro.

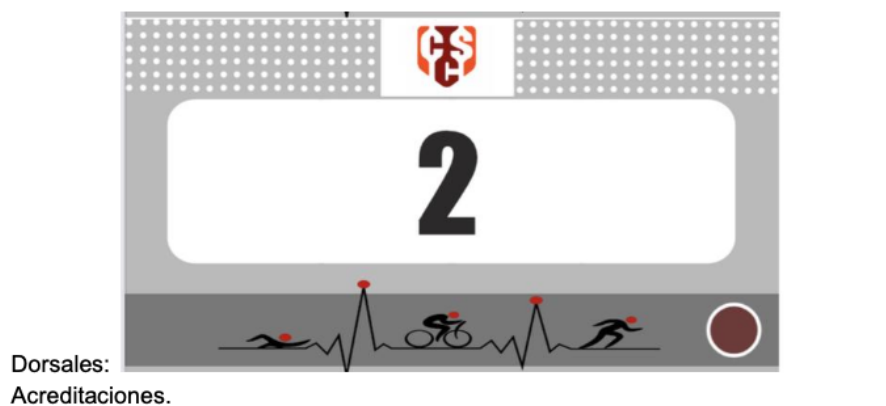
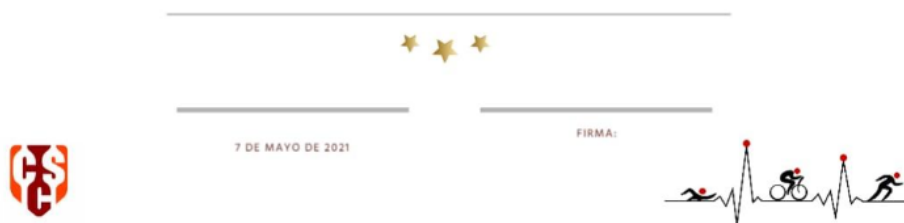
ENTREGA DE PREMIOS.

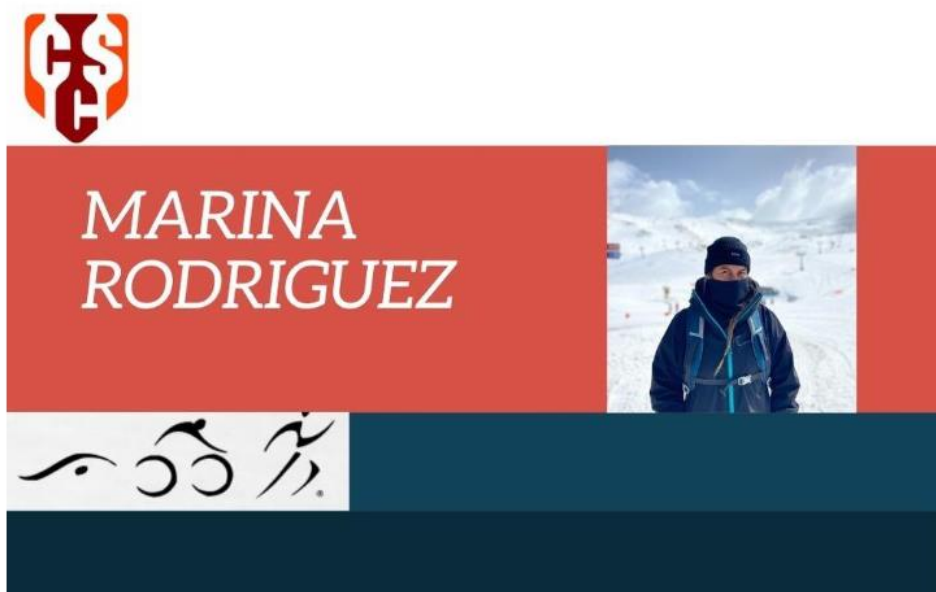
La entrega de premios se hará al final de la competición, en la línea de meta. Donde se entregará un diploma por participante, y una copa al 1, 2 y 3 puesto.

CARTELERÍA.

Pancartas de Salida y Meta.

Diplomas.





OBSERVACIONES

El plan de entrenamiento, los repartiremos el día 3 de mayo al finalizar la presentación del Triatlón.

Respecto a las pruebas de Natación, Carrera y Bicicleta, tenemos controlados los temas de roles y recorridos. Además de la disposición del material y pruebas lúdicas.

SALIDAS Y LLEGADA.

La salida se hará en Inef para comenzar la prueba de natación, donde se hará una transición para coger las bicicletas en la puerta de la Universidad, y una vez terminado el recorrido de bicicleta, harán una última transición en la explanada del monte, donde terminarán el triatlón con la prueba de carrera y finalizará la meta en el mirador.

7.2. VALORACIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL EVENTO

Resumen del evento a nivel genérico y concreto de la prueba: el triatlón consistía en tres pruebas de distinta naturaleza, natación, ciclismo y carrera a pie. Además de una prueba lúdico recreativa en cada una de ellas. El recorrido de natación era de 150 metros, mientras que en bicicleta debían recorrer 6 kilómetros y la carrera a pie 4,5 kilómetros. Todos los recorridos estaban señalizados para velar por la seguridad de los participantes. Los dorsales debían estar visibles en las camisetas y en cada transición había personas de la organización con garrafas de agua y frutos secos para los participantes. Al final del triatlón se hizo entrega de diplomas y premios.

En resumen, mi responsabilidad consistía en organizar y coordinar el proyecto del triatlón en los siguientes aspectos: preparar el material necesario, buenas señalizaciones para los participantes, cartelería, póster para anunciar el evento, pancartas, además de las inscripciones de los corredores, los dorsales para cada uno de ellos, premios y diplomas.

Impresiones antes del evento

Personalmente antes de comenzar a preparar el evento, no creía que iba a ser tan duro e iba a implicar tanto tiempo a lo que preparación respecta. Me daba mucho agobio pensar que no iba a salir tan bien como lo estábamos preparando, me sentía con mucha responsabilidad encima y eso me asustaba. Pero, por otro lado, la adrenalina de que todo estuviese en orden, de ir preparando cada cosa en su momento o ver cómo el tiempo se nos echaba encima, no estaba tan mal como yo la veía desde un principio.

Impresiones el día del evento

Para mí el día del evento fue una sensación entre emocionante y abrumador. Los nervios que sentí para que todo fuese bien no me dejaba ni respirar en algunos momentos. Aun así, la adrenalina, las ganas y la ilusión de ver que todo el tiempo que le habíamos dedicado estaba sirviendo para algo, supera de lejos cualquier error. Además, viéndolo desde la perspectiva que yo tenía, estaba seguro que cualquier tipo de imprevisto podríamos arreglarlo. Me sentí muy bien el día del evento.

Impresiones después del evento

Una vez terminado el evento, me sentí muy orgulloso y satisfecho. Sinceramente no pensaba que me sentiría de esa manera, porque tenía mucha presión en mí mismo. Me sentía con la obligación de que todo saliese bien y eso me daba mucho respeto. Por otro lado, me sentí finalmente realizado, tranquilo y feliz por pensar que como en todo

siempre hay algo que mejorar, pero que para ser la primera vez consideraba que había salido muy bien, entretenido y ameno.

Duración de la prueba: dos horas, de 13:00 a 15:00

Imprevistos: falta de material deportivo por parte de algunos participantes. No han participado todos los participantes que se apuntaron a la prueba.

Posibles mejoras para años sucesivos: Mejoraría la experiencia tener más conciencia de lo que es un triatlón, más materiales, más implicación y mejor preparación en todo.

7.3. ACTIVIDADES Y VALORACIÓN DE LA FASE DE PRÁCTICAS

1. FERIA DEL JUEGO

La actividad ha consistido en gestionar la coordinación de una feria del juego para alumnos de un colegio. En dicha actividad tuve que coordinar un equipo de trabajo para poder llevar la actividad a cabo, distribuyendo a cada monitor en cada una de las actividades aplicadas en la actividad. Mi rol dentro de esta actividad era coordinar los equipos de trabajo y secuenciar la actividad lo cual se me dio bastante bien y no tuve problema para ello.

Análisis de la actividad

La actividad se llevó a cabo según lo previsto, pero hubo una falta de comunicación entre los monitores a la hora de gestionar el material por las diferentes actividades. La secuencia y adaptación de las actividades en cada momento se gestionó según lo previsto. Gracias a las encuestas realizadas después de la actividad pudimos saber que todos los participantes quedaron satisfechos con la actividad.



Alumnos realizando actividades en la Feria del Juego

2. ENTRENAMIENTOS DE ATLETISMO

Esta actividad realizada durante mi primer periodo de prácticas ha consistido en aprender a impartir sesiones de entrenamiento de atletismo en edad escolar. Para ello he observado como se realizaba una sesión de atletismo teniendo en cuenta todas sus partes, y posteriormente impartí yo la sesiones. Identifico la transferencia que tienen las competencias que aprendí elaborando los proyectos (especialmente el de triatlón) a la hora de dirigir las sesiones de atletismo.

Análisis de la actividad

Durante la actividad me di cuenta que llevar una sesión no solo era decir a los alumnos lo que hay que hacer en cada momento, sino que también había que gestionar un grupo, utilizar diferentes métodos de enseñanza según el tipo de actividad o ejercicio que se fuese a desarrollar y que es muy importante llevar el control del grupo y mantener una comunicación constante con el alumnado para motivarlos a seguir realizando la actividad.

En el transcurso de las sesiones también se presentan imprevisto; como caídas, lesiones, etc. Estos imprevistos hay que saber también gestionarlos y actuar de la forma adecuada según la situación presentada en cada momento. En estas ocasiones al principio no sabía bien como gestionarlas, pero con ayuda del profesor y con el transcurso de las sesiones impartidas aprendí a gestionarlas y resolverlas.



Grupo de alumnos y alumnas al finalizar una sesión de atletismo.

3. PREPARACIÓN DEL CAMINO DE SANTIAGO

Esta actividad consiste en preparar al alumnado de 4º de la E.S.O. para realizar el Camino de Santiago. Para ellos se realizaron varias salidas de senderismo para prepararlos. En esta actividad se hicieron tres salidas, una salida por el camino de la Puleva, la cual tenía una dificultad baja; otra salida por el centro de Granada y por la zona del Albaicín la cual tenía una dificultad media-baja; y por último, otra salida por el río Genil, simulando lo que sería una de las etapas que iban a afrontar en el camino. Dicha ruta me encargué de planificarla y dirigirla.

Análisis de la actividad

La preparación de esta actividad ha sido bastante compleja ya que hay que tener muchos aspectos en cuenta. Para empezar a planificar la ruta, tuve en cuenta el nivel en el que se encontraban los alumnos y tipo de ruta que íbamos a realizar. Una vez pensada la ruta, me dispuse a realizar el track, utilizando aplicaciones en las cuales nos iban a dar datos de interés previos a realizar la ruta. Días previos a realizar la actividad se les comunicó a los alumnos asistentes a la ruta que recorrido íbamos a realizar y que material iban a necesitar, como agua, tipo de calzado y tipo de ropa, etc. La actividad transcurrió según lo planificado, aunque algunos imprevistos como el cansancio excesivo de algunos alumnos hicieron que tuviésemos que coordinar al alumnado con diferentes roles para que ayudasen al compañero. Al finalizar la actividad realizamos un feedback con los alumnos y alumnas asistentes a la ruta para saber cómo les había parecido la actividad y que aspectos se podrían mejorar.



Alumnos entrenando para el Camino de Santiago.



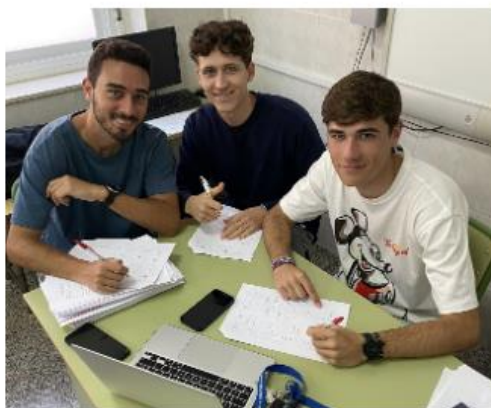
Alumnos al finalizar el Camino de Santiago.

4. JORNADAS DEPORTIVAS

La actividad consiste en planificar, organizar y dirigir unas Jornadas Deportivas para el alumnado de la E.S.O. del centro educativo. Dicha actividad se elaboró por el equipo de prácticos de la asignatura de Educación Física. Para realizar estas jornadas nos reunimos para trabajar sobre las actividades que se iban a realizar, como se iban a realizar y que espacio iba a tener cada actividad. Esta actividad se dividió en dos días; el primer día asistieron los cursos del primer ciclo y el segundo día los del segundo ciclo. Esta actividad se realizó en un parque situado en el barrio Albaida de Granada. Yo me encargo de organizar los espacios donde transcurrirá la actividad, los materiales necesarios para la actividad y la coordinación con los profesores asistentes a la actividad.

Análisis de la actividad

Esta actividad, al organizarla en equipo nos pudimos repartir las tareas entre todos y no tener una carga de trabajo excesiva para la organización de dichas jornadas. Estas jornadas las adaptamos según el grupo de alumnos que realizasen la actividad, los alumnos del primer ciclo hicieron actividades más sencillas que las que realizó el segundo ciclo. Para esta actividad hemos tenido que comunicarnos con los profesores que han asistido, para coordinar y organizar como se llevaría a cabo la actividad, que rol iba a tener cada uno y como iba a ser el traslado de los alumnos al lugar donde se llevaría a cabo la actividad. Esta actividad no me ha resultado compleja de organizar ya que hemos trabajado muy bien en equipo y llevamos todo muy bien preparado.



Equipo práctico organizando y coordinando la actividad.



Alumnos al finalizar la Jornada Deportiva.

5. ENTRENAMIENTO DE ATLETISMO Y CARRERA POPULAR

Esta actividad consiste en realizar entrenamientos de atletismo para preparar una carrera popular a la cual asistiremos con los alumnos que deseen participar en ella. Durante esta actividad he realizado un plan de entrenamiento adaptado a cada uno de los cursos con los que he trabajado y además, adaptados a los diferentes ritmos de carrera que tiene cada alumno o alumna. Para evaluar esta actividad he usado la app Strava, en la cual me daba un análisis del entrenamiento de cada alumno y de esta forma poder adaptar cada entrenamiento a cada uno de ellos. Para el uso de esta app, pedí a los alumnos que tuviesen teléfono móvil, que lo usasen solo para la sesión de entrenamiento y que cada uno de ellos se instalase y registrase con el correo corporativo del colegio para poder añadirlos a unos grupos creados por mí, en los cuales íbamos a registrar todos los entrenamientos realizados en clase y poder llevar un seguimiento del alumnado. Al finalizar el periodo de entrenamiento, los colegiales correrán una carrera popular en la cual participaremos. Para llevar un control de la asistencia a la carrera, me encargué de recoger todas las inscripciones de los alumnos y alumnas del colegio que iban a participar en ella.

Análisis de la actividad

Para el desarrollo de esta actividad tuve que poner en práctica mucha de las competencias aprendidas en mi periodo de prácticas, ya que al tener que elaborar un plan de entrenamiento adaptado a cada uno de los cursos y niveles en los que el alumnado iba a entrenar, tenía que tener en cuenta la complejidad que llevaría esta tarea. Durante esta actividad experimenté el trabajo que tiene un grupo al competo, en el cual tuve que organizar grupos de nivel de los alumnos en los que cada uno de ellos pudiese entrenar cómodo. También, puede poner en práctica diferentes metodologías de enseñanza para que el alumnado disfrutase de la actividad.

Respecto a la recogida de inscripciones de la carrera popular a la que asistió el alumnado del centro, se presentaron algunas complicaciones a la hora de la coordinación con los profesores del centro para que cada profesor pudiese entregarme las inscripciones dentro del plazo que habíamos determinado. Por tanto, durante esta actividad me di cuenta lo complejo que es coordinar un centro educativo a la hora de organizar una actividad conjunta.



Alumnos, prácticos y profesores al finalizar la carrera popular.

6. DÍA DEL COLEGIO

Esta actividad consiste en elaborar, planificar y coordinar las actividades y dinámicas que se iban a realizar en el centro el Día de San Agustín, día que el centro celebra con actividades lúdicas. Para ellos, me puse en contacto con el centro EFA el Soto, para que viniesen sus monitores a realizar las actividades con el alumnado del centro. Durante esta actividad se iban a llevar a cabo dinámicas en las aulas y actividades lúdicas en el patio del colegio. Todas estas actividades y dinámicas fueron comunicadas a los monitores previamente para que se las pudiesen preparar. En esta actividad participó el alumnado desde 1º de Primaria hasta 4º de la E.S.O.

Para la elaboración de esta actividad comencé planificando cuales iban a ser las actividades que se iban a llevar a cabo y adaptarlas a cada una de los cursos que iban a realizar la actividad. Seguidamente tuve que ponerme en contacto con los monitores que iban a realizar la actividad para explicarles y comunicarles cómo se iba a desarrollar la actividad durante el día y cuál era la metodología que íbamos a aplicar. Una vez planificadas y coordinadas las actividades, tuve que elaborar un horario para que los profesores del centro supiesen que actividad le tocaba a cada curso en cada momento. Durante la actividad se presentaron diversos problemas los cuales tuve que resolver con rapidez y profesionalidad ya que se trataba de una actividad muy importante para el centro. La actividad finalmente se realizó con éxito.

Análisis de la actividad

Durante esta actividad he puesto en práctica todos mis conocimientos adquiridos durante mi etapa educativa y mi periodo de prácticas. Una de las competencias que más he puesto en práctica es la de coordinar y organizar los grupos de trabajo, ya que los monitores eran externos al centro y debían conocer el funcionamiento de la actividad a la perfección. Uno de los problemas que nos encontramos en esta actividad fue la comunicación entre los monitores ya que no tenían claro hacia donde rotarían los grupos, para solucionarlo me fui pasando por las actividades y a cada monitor le expliqué hacia donde tenía que rotar su grupo una vez hubiesen terminado la actividad. Respecto a las dinámicas en las aulas, lleve un control de como se estaban realizando dichas dinámicas y si los monitores habían entendido cual era la metodología que tenían que aplicar en cada una de ellas, además me encargue de que cada monitor adaptase las dinámicas a la edad de los alumnos con los que estaba trabajando en cada momento.

Durante los días previos, me encargué de preparar todo el material que iba a ser necesario para cada actividad y que el día del evento cada monitor tuviese todo el material necesario a su disposición.

Esta actividad me ha servido para conocer como es el funcionamiento de un evento deportivo al completo y la capacidad de respuesta que tienes que tener en todo momento a pesar de que todo estuviese muy bien planificado.

Esta actividad me ha servido para conocer como es el funcionamiento de un evento deportivo al completo y la capacidad de respuesta que tienes que tener en todo momento a pesar de que todo estuviese muy bien planificado.



Organización, coordinación y explicación de la actividad al grupo de monitores.



Actividades del día del colegio en el patio.

7.4. ACTIVIDADES EN LA FASE DE PREPARACIÓN PROYECTO TRIATLÓN

Este grupo se encargó del segmento de natación del proyecto de triatlón. Los componentes del grupo han sido: Antonio, Beatriz, Abraham, Mauricio, Jose Ángel.

Instalación

Piscina de la instalación de INEF, que cuenta con una piscina con un vaso deportivo de 25 metros de longitud por 16,5 metros de ancho y con una profundidad uniforme de 2 metros, con 8 calles de 2 metros de ancho.

Material

Cronómetros, pancartas, tablas, vasos de plástico (tamaño yogur) y 3 walkie-talkies. Material extra, para el supuesto caso de que algún participante no disponga: gorros y gafas.

Permisos

Concedidos por la dirección de la Universidad de INEF.

Entrenamientos previos a la competición**1.- Entrevista previa:**

Se cogerá y se entrevistará uno a uno a los alumnos de TECO para obtener un análisis de ellos y saber el conocimiento que tienen sobre la natación.

Preguntas:

1.- ¿Sabes nadar? Nivel de nado.

SI NO

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2.- Conoces los distintos tipos de nado.

SI NO

3.- ¿Lesión, enfermedad o consideración que debamos tener?

SI NO

4.-Has practicado natación anteriormente, si es así ¿con qué frecuencia?

SI NO

5.- Conocimiento sobre el material de piscina.

SI NO

7.- ¿Tienes material de natación?

SI NO

8.- ¿Qué sensación tienes con el agua?

2.- Planificación:

En este apartado haremos dos sesiones de entrenamiento en seco y una de agua.

Entrenamientos previos a la competición

Entrenamiento en agua:

1.- Calentamiento:

→ Calentamiento

→ general:

Movilidad articular estática de todo el cuerpo.

→ Calentamiento específico:

50 metros libres.

2.- Parte Principal:

- **100 metros crol:**

-50 metros piernas.

-50 metros brazos.

- **100 metros espalda:**

-50 metros piernas.

-50 metros brazos.

- **100 metros braza:**

-50 metros piernas.

-50 metros piernas.

3.- Vuelta a la calma:

Estiramientos fuera del agua empezando por el tren superior y terminando en el tren inferior.

Entrenamiento en seco

1. Calentamiento

Realizaremos movilidad articular general.

Ejercicio 1

Realizamos 15 repeticiones de Jumping jacks (aperturas de brazos y piernas alternativas)

Ejercicio 2

Realizamos 30 segundos de skipping

Ejercicio 3

Realizamos 30 segundos de skipping atrás (talones a los glúteos).

2. Parte principal

Ejercicio 4

Crol inclinado (realizamos la técnica de la brazada fuera de la piscina).

Ejercicio 5

Plancha con dos apoyos alternos, realizaremos este ejercicio durante 1 minuto.

Ejercicio 6

Abdomen inferior + patada con gomas (trabajaremos el core y la patada de crol), realizaremos el ejercicio durante 2 minutos.

Ejercicio 7

Técnica de crol con pica, realizaremos este ejercicio durante 2 minutos.

Ejercicio 8

Realizaremos 30 repeticiones de elevación de hombros + retracción de escápulas.

Ejercicio 9

Realizaremos 2 minutos de mountain climber con rodilla a hombro contrario

Ejercicio 10

Realizaremos 1 minuto de plancha + brazada de crol, cambiando de brazo cada 5 brazadas.

3. Vuelta a la calma

Realizaremos estiramientos tanto de tren superior como de tren inferior.

SESIÓN 2 DE NATACIÓN (TRIATLÓN)

Nombre: José Ángel, Antonio, Mauri, Abraham, Beatriz.

Bloque: Natación, triatlón.


Nº de alumnos: 20.


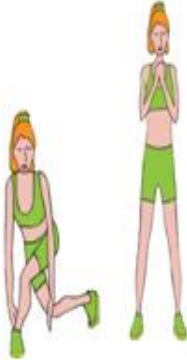
Organización: Individual y colectiva.



OBJETIVOS DE LA SESIÓN:


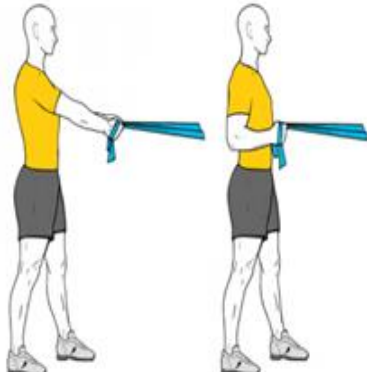
- **Objetivos:** Aprender y desarrollar gestos técnicos de natación como la brazada y la patada de diferentes estilos de nado fuera del agua para poder hacerlos posteriormente dentro de la piscina.
- **Procedimientos:** Realización de ejercicios que trabajan tanto piernas como brazos e incluso tronco fuera del agua para adaptarse y poder ponerlos en práctica dentro del agua.
- **Material:** Gomas tensoras.
- **Instalación:** Gimnasio de INEF.


EJERCICIOS:



Nº TAREA	TIEMPO	DESCRIPCIÓN DEL JUEGO	EJEMPLO VISUAL
1	3'	Ejercicio del superman, nos tumbamos boca abajo en una superficie cómoda, extendemos pies y brazos y los elevamos levemente para que no toquen el suelo, a continuación pasamos a elevar pies y brazos simultáneamente. (Coordinación patada brazada crol y activación de core)	

2	3'	<p>Plancha con giro de cadera (rolido), eleva tu cadera estando tumbado boca abajo activando fuerte los glúteos. Empuja tus brazos contra el suelo para evitar que el pecho se hunda</p>	
3	3'	<p>Sentadilla cruzada (fuerza de piernas y coordinación pierna-brazo contrario), realizando una sentadilla normal, y al elevarse para volver a la posición natural se cruza una pierna elevando la rodilla a la altura de la cadera, por cada sentadilla alternamos pierna</p>	<p>05</p> 

4	3'	<p>Nos colocamos tumbados en el suelo boca arriba, apoyamos las manos en el suelo y levantamos una pierna mientras la otra la mantenemos extendida, luego cambiamos y levantamos la otra pierna, trabajando el abdomen inferior y patada de crol</p>	
5	3'	<p>Realizamos sentadilla profunda tocando suelo y al recuperar la posición inicial realizamos una máxima extensión manteniendo el brazo arriba y situándonos de puntillas</p>	

6	3'	<p>Nos situamos en el suelo tumbados boca abajo, situamos los brazos en el suelo relajados y levantamos una pierna mientras la otra descansa extendida, luego cambiamos el papel de las piernas, trabajando core y patada de crol</p>	
7	3'	<p>Realizamos remo con gomas. Colocamos unas gomas tensoras a una barra a la altura de nuestro abdomen, cogemos con ambas manos las puntas de la goma y tiramos de ella hacia nosotros con el tronco vertical, sacando pecho y con los codos cerca de nuestro tronco, trabajando así el recobro de crol</p>	

8	3'	<p>Realizamos extensión de brazo con gomas tensoras. Colocamos las gomas igual que en el ejercicio anterior, pero esta vez al tirar de ellas lo hacemos de manera distinta, ya que situamos el tronco flexionado hacia delante, y cogiendo las gomas con los brazos totalmente extendidos tiramos de ellas hacia abajo y atrás, trabajando la fuerza de tracción en crol</p>	
---	----	--	--

9	3'	<p>Con las gomas tensoras, nos colocamos con el tronco verticalmente, cogemos la goma de lado y no de frente y la situamos a la altura de la cadera cogiendo los lados con las dos manos a la vez, debemos de tirar de la goma a la vez que giramos nuestro tronco hacia el lado contrario del que sujetamos las gomas, trabajando el rolido y la fuerza del tronco</p>	
10	3'	<p>Situamos la goma tensora en el suelo, y por el centro de esta la pisamos con ambos pies, posteriormente cogemos las puntas de la goma una con cada mano, y debemos de tirar de ellas hacia arriba con los brazos totalmente extendidos, volviendo cada vez que subimos a la</p>	

		posición inicial con los brazos mirando al suelo, trabajando la fuerza de estabilización del manguito rotador	
--	--	---	--

3.- Ejecución:

Los entrenamientos se llevarán a cabo dos días por semana, pudiendo ampliar el entreno o hacerlos adaptándolo a nuestro rendimiento físico.

4.- Control del entrenamiento:

Se elaborará una plantilla en la que se pondrán los respectivos días de entreno, los cuales deberán rellenar por cada día realizado junto a una reflexión u opinión sobre sí mismo y su avance.

Día 1
Realizado: Observaciones:
Día 2
Realizado: Observaciones:
Día 3
Realizado: Observaciones:
Día 4
Realizado: Observaciones:

Día 5
Realizado: Observaciones:
Día 6
Realizado: Observaciones:

Planificación previa al día de la competición

Prueba de nado a realizar:

La prueba será de 200 metros, donde habrá un encargado que cronometra el tiempo de cada nadador.

La prueba deberá de realizarse con el material específico para piscinas tales como bañador o bikini, gorro y gafas. También añadir que se llevará a cabo con 4 personas por calle en la que, una en la ida irá por la derecha y a la vuelta por la izquierda para evitar daños o percances.

Los participantes podrán nadar del estilo que deseen y que mejor les favorezca.

Prueba lúdico recreativa

En la piscina pequeña cada participante deberá coger una tabla y llenar uno de los vasos de plástico, que habrá en el borde, de agua. Se pondrá la tabla en la cabeza, y el vaso encima; se deberá llevar hasta el otro extremo sin que este caiga, y si esto sucede, se volverá al principio, hasta conseguirlo.

Transición a la siguiente prueba

Se hará en el vestuario de la piscina, donde contarán con las taquillas para guardar el material de la siguiente prueba y dispondrán de un espacio amplio para poder cambiarse, manteniendo la distancia de seguridad.

Protocolo COVID

- 4 nadadores por calle.
- En el vestuario, debe haber una distancia de dos metros entre las sillas.
- Mascarilla obligatoria en el vestuario.

- Distancia social en la entrada a la piscina entrar de uno en uno
- Cada uno tendrá que coger una taquilla para guardar sus cosas.
- Se dispondrá de dosificadores de geles hidroalcohólicos en la entrada de la instalación, desinfección de calzado, y uso de calzado exclusivo dentro de la piscina.
- En los aseos, la ocupación máxima será de una persona.
- No se podrá hacer uso de las duchas de los vestuarios.
- Será obligatorio ducharse siempre antes y después de bañarse en la piscina.
- La zona de alrededor de la piscina se utilizará exclusivamente para realizar el acceso y la salida de los usuarios del vaso de la piscina, no pudiendo permanecer en él para otros fines.
- El acceso al vaso se podrá realizar a través de un único sitio, para facilitar el control, siempre que no ocasione aglomeraciones. Si es posible, se indicarán recorridos de entrada y salida al vaso para evitar cruces entre usuarios.

CREACIÓN DEL REGLAMENTO ADAPTADO DE MI PRUEBA

- Ducha previa a la inmersión dentro de la piscina obligatoria.
- Uso obligatorio de chanclas por los alrededores de la piscina.
- Prohibido correr por la piscina.
- Prohibido sentarse encima de las corcheras.
- Gorro obligatorio para meterse en el agua.
- Devolver el material utilizado al sitio del cual lo hemos cogido.
- Hacer un buen uso del material utilizado.
- Cumplir las normas del protocolo COVID.
- Comunicar cualquier incidente a los monitores.
- Mantener la distancia entre participantes.
- Conos que delimitan las zonas de entrada y salida para no cruzarse.

ROLES

- Tiempos: Mauricio

- Cronómetros: José Ángel
- Revisión del material y prueba lúdico recreativa: Abraham
- Encargado de entradas y salidas: Antonio
- Dinamizador: Beatriz

7.5. Cronología entrega de actividades proyecto

Las actividades que fuimos realizando en el primer curso de TSEAS a lo largo de la organización y puesta en práctica de los proyectos los he ido entregando a través de la plataforma classroom:

EVENTO TRIATHLON ⋮

	MEMORIA-EVALUACIÓN	Fecha de entrega: 11 may 202...
	AUTOEVALUACIÓN	Fecha de entrega: 11 may 202...
	ROLES Y COMPETENCIAS	Publicado: 3 may 2021
	ENTREGA DEFINITIVA DEL PROYECTO TRI...	Fecha de entrega: 27 abr 2021...
	ENTREGA DEL PROYECTO COMPLETO. 14...	Fecha de entrega: 14 abr 2021...
	SEGUNDA ENTREGA PROYECTO. 9 DE AB...	Fecha de entrega: 9 abr 2021, ...
	PRIMER AVANCE DEL PROYECTO. 6 DE AB...	Fecha de entrega: 7 abr 2021, ...
	EXPLICACIÓN DEL PROYECTO	Publicado: 6 abr 2021

Activar Windo
Ve a Configuraciór

ANEXO VIII: RÚBRICA DE EVALUACIÓN COMPETENCIAL

RÚBRICA EVALUACIÓN ADQUISICIÓN COMPETENCIAL TSEAS				
Competencias, Niveles de Logro y Grado de Adquisición Competencial.				
COMPETENCIAS según Real Decreto 653/2017, de 23 de junio	Nivel de Logro			Grado de Adquisición Competencial I: M: A:
	Inicial: el alumno adquiere los objetivos propuestos presentando serias dificultades.	Medio: el alumno logra parcialmente los objetivos propuestos, pero presenta margen de mejora.	Avanzado: El alumno logra totalmente los objetivos propuestos.	
1.Elaborar proyectos de animación sociodeportiva, incorporando las últimas tendencias de este campo profesional. Ejemplo de tarea: Elaborar un proyecto de Gymkana / triatlón.	Elabora el proyecto. Pero no analiza las características del entorno, ni incorpora las últimas tendencias.	Elabora el proyecto analizando las características del entorno, pero no incorpora las últimas tendencias, pero no las propuestas de mejora de otros proyectos.	Elabora el proyecto analizando las características del entorno e incorporando las últimas tendencias y, además, también incorpora las propuestas de mejora de otros proyectos aprovechando las	

			convocatorias institucionales.	
<p>2. Desarrollar el plan de evaluación de los proyectos de animación sociodeportiva, concretando los instrumentos de evaluación utilizando las nuevas tecnologías.</p> <p>Ejemplo de tarea: Medir el grado de satisfacción de los participantes.</p>	<p>Desarrolla un plan de evaluación, pero no concreta sus instrumentos ni utiliza la tecnología de la información.</p>	<p>Desarrolla un plan de evaluación concretando sus instrumentos, pero no utiliza la tecnología de la información.</p>	<p>Desarrolla y registra el plan de evaluación de la gymkana, concretando los instrumentos de evaluación, así como el tratamiento de los datos con ayuda de las tecnologías de la información.</p>	
<p>3. Gestionar la puesta en marcha del proyecto de animación sociodeportiva, utilizando los recursos necesarios para el diseño, desarrollo y supervisión del mismo.</p> <p>Ejemplo de tarea: Utilizar recursos materiales y humanos para la</p>	<p>No gestiona la puesta en marcha de la gymnkana utilizando los recursos que tiene a su alcance.</p>	<p>Gestiona la puesta en marcha de la gymkana, pero no utiliza todos los recursos materiales y humanos que tiene a su alcance</p>	<p>Gestionar la puesta en marcha de la gymkana, utilizando los recursos necesarios para el diseño, desarrollo y supervisión del mismo.</p>	

puesta en marcha del proyecto.				
<p>4. Seleccionar la metodología de animación más apropiada a las características de los participantes.</p> <p>Ejemplo de tarea: Elegir metodologías vistas previamente en clase.</p>	<p>No selecciona la metodología de animación más apropiada.</p>	<p>Selecciona la metodología de animación más apropiada pero no las adapta a las personas con dificultades.</p>	<p>Selecciona la metodología de animación más apropiada y las adaptaciones para personas con dificultades.</p>	
<p>5. Adaptar y secuenciar ejercicios y tareas respetando los objetivos y las fases del proyecto.</p> <p>Ejemplo de tarea: Establecer niveles de dificultad en algunas de las tareas.</p>	<p>No adapta y secuencia los ejercicios y las tareas de las sesiones para todo tipo de participantes.</p>	<p>Adapta y secuencia ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación con dificultades.</p>	<p>Adapta y secuencia ejercicios y tareas de las sesiones o actividades de recreación, para todo tipo de participantes, respetando los objetivos y las fases de las sesiones o actividades.</p>	

<p>6. Dirigir y dinamizar los diferentes juegos y actividades propuestas.</p> <p>Ejemplo de tarea: Mostrarse activo y colaborativo en el momento de la realización de la Gymkana.</p>	<p>Dirige y dinamiza el proceso de enseñanza de un modo muy poco comprometido y además no lo adapta a la dinámica del grupo ni evalúa los aprendizajes de los participantes.</p>	<p>Dirige y dinamiza el proceso de enseñanza con dificultades.</p>	<p>Dirige y dinamiza el proceso de enseñanza de actividades físicas y deportivas, adaptando lo programado a la dinámica de la actividad y del grupo y evaluando los aprendizajes de los participantes.</p>	
<p>7. Resolver situaciones, problemas con iniciativa y autonomía, creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.</p> <p>Ejemplo de tarea: Mostrar una actitud proactiva ante cualquier problema o situación inesperada.</p>	<p>No resuelve situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía o lo hace con dificultades necesitando ayuda de los demás.</p>	<p>Resuelve situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, pero sin creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.</p>	<p>Resuelve situaciones, problemas o contingencias con iniciativa y autonomía en el ámbito de su competencia, con creatividad, innovación y espíritu de mejora en el trabajo personal y en el de los miembros del equipo.</p>	

<p>8. Organizar y coordinar equipos de trabajo con responsabilidad, supervisando el desarrollo del mismo, manteniendo relaciones fluidas y asumiendo el liderazgo, así como aportando soluciones a los conflictos grupales que se presenten.</p> <p>Ejemplo de tarea: Mostrar capacidad de trabajo en equipo mediante una actitud constructiva y colaborativa.</p>	<p>Manifiesta dificultades a la hora de organizar y coordinar equipos de trabajo con responsabilidad.</p>	<p>Organiza y coordina equipos de trabajo con responsabilidad, supervisando el desarrollo del mismo, manteniendo relaciones fluidas pero sin asumir liderazgo, ni aportando soluciones a los conflictos grupales que se presenten.</p>	<p>Organiza y coordina equipos de trabajo con responsabilidad, supervisando el desarrollo del mismo, manteniendo relaciones fluidas y asumiendo el liderazgo, así como aportando soluciones a los conflictos grupales que se presenten.</p>	
<p>9. Comunicarse con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información o</p>	<p>No se muestra comunicativo con sus iguales, superiores y clientes así como con las personas que están bajo su responsabilidad.</p>	<p>Se comunica con sus iguales, superiores y clientes con algunas dificultades a la hora de transmitir la información o los conocimientos adecuados con</p>	<p>Se comunica con sus iguales, superiores, clientes y personas bajo su responsabilidad, utilizando vías eficaces de comunicación, transmitiendo la información</p>	

<p>conocimientos adecuados.</p> <p>Ejemplo de tarea: Establecer comunicación continua con sus compañeros, sus coordinadores y los participantes.</p>		<p>autonomía y responsabilidad.</p>	<p>o conocimientos adecuados y respetando la autonomía y competencia de las personas que intervienen en el ámbito de su trabajo.</p>	
<p>10. Asegurar la disponibilidad de los recursos necesarios para la realización de las actividades y proporcionar la atención básica a los participantes que sufren accidentes durante el desarrollo de las actividades, aplicando los primeros auxilios.</p> <p>Ejemplo de tarea: Velar por la seguridad antes, durante y después de la actividad.</p>	<p>No asegura la disponibilidad de los recursos necesarios para la realización de las actividades del proyecto.</p>	<p>Asegura la disponibilidad de los recursos necesarios para la realización de las actividades, preparando los espacios, los equipos y los materiales requeridos, pero no proporciona la atención básica a los participantes que sufren accidentes durante el desarrollo de las actividades, aplicando los primeros auxilios.</p>	<p>Asegura la disponibilidad de los recursos necesarios para la realización de las actividades, preparando los espacios, los equipos y los materiales requeridos y proporcionar la atención básica a los participantes que sufren accidentes durante el desarrollo de las actividades, aplicando los primeros auxilios.</p>	