UCA
Universidad de Cádiz

Teach-Racket

Evaluación, reflexión y mejora de la práctica docente

Cuaderno de video-feedback, evaluación formativa y portafolio



Autor:
Rubén Aragón-Martín

Con la colaboración de:

Miguel Ángel Rosety-Rodríguez

Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical

Colección Teach-Racket
Volumen 3

Primera edición
2026

Universidad de Cádiz

Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical

OBSERVACIÓN · VIDEO-FEEDBACK · REFLEXIÓN · MEJORA

Observar, reflexionar y volver a enseñar

Teach-Racket

Evaluación, reflexión y mejora de la práctica docente
Cuaderno de video-feedback, evaluación formativa y portafolio

Autor: Rubén Aragón-Martín
Con la colaboración de: Miguel Ángel Rosety Rodríguez

Editorial: Rubén Aragón-Martín
Colección: Teach-Racket
Volumen: 3

Primera edición: 2026
Lugar de edición: Cádiz, España
Idioma: Español

ISBN: 978-84-09-94187-2
No comercial

Formato: Edición digital en formato PDF
Número de páginas: 93 páginas

© 2026 Rubén Aragón-Martín

Esta obra se distribuye bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Usted es libre de compartir esta obra, siempre que reconozca la autoría, no la utilice con fines comerciales y no realice obras derivadas.

Texto completo de la licencia:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es

Esta obra ha sido elaborada con fines docentes y de investigación educativa en el marco de la Universidad de Cádiz. Su uso, difusión y distribución deben realizarse conforme a los términos de la licencia indicada.



Enseñar mejor comienza, siempre, por aprender de la propia práctica.

Prólogo

Preparar una microenseñanza exige tomar muchas decisiones: qué se quiere enseñar, cómo organizar la práctica y qué hacer cuando el grupo responde de una manera imprevista. Al terminar la sesión quedan nuevas preguntas. Algunas decisiones funcionaron como se esperaba; otras cambiaron sobre la marcha, y ciertos momentos solo se comprenden al revisar las notas, la grabación o la mirada de quienes observaron desde fuera.

Este tercer volumen de Teach-Racket está dedicado a ese trabajo posterior y a su conexión con la siguiente oportunidad de enseñar. Completa el recorrido iniciado en el volumen I, donde se presentan la metodología y sus instrumentos, y desarrollado en el volumen II mediante propuestas de microenseñanza y tareas de tenis y pádel. Aquí el punto de partida es una intervención concreta: su diseño, lo que ocurrió durante la práctica y las evidencias que el equipo pudo recoger.

Los capítulos guían al lector desde el autodiagnóstico hasta la segunda microenseñanza y el portafolio. Las actividades proponen observar episodios delimitados, contrastar valoraciones, conversar sobre el feedback y formular un plan de mejora que pueda llevarse a la pista. El caso ilustrativo TEN-M06 permite seguir esas decisiones a lo largo del volumen, mientras que los anexos ofrecen hojas de trabajo para aplicarlas a otras intervenciones.

Una microenseñanza breve ofrece información valiosa cuando se examina con cuidado. Reconocer qué muestran las evidencias, qué permanece incierto y por qué se elige un cambio ayuda a aprender de la experiencia sin atribuirle más alcance del que tiene. Confío en que este cuaderno sirva para sostener esas conversaciones entre quienes se están formando para enseñar y para convertir cada nuevo ensayo en una ocasión de observar y decidir con mayor fundamento.

Índice

CAPÍTULO 1 ..... *1*

Presentación y uso del cuaderno 1

1.1. Finalidad del volumen III 1

1.2. El lugar de este cuaderno en la colección Teach-Racket 2

1.3. Destinatarios y condiciones de uso 2

1.4. Objetivos de aprendizaje del volumen 3

1.5. Del primer diseño a la siguiente intervención 3

1.6. Una situación que acompañará la lectura 4

1.7. Cómo trabajar con las actividades y los instrumentos 5

1.8. Organización del volumen 5

Ideas clave 6

Recomendaciones para el profesorado 6

CAPÍTULO 2 ..... *7*

Punto de partida y autodiagnóstico docente 7

2.1. Por qué conviene establecer un punto de partida 7

2.2. Las competencias que orientan la observación 7

2.3. Percepciones, antecedentes y primeras evidencias 8

2.4. Actividad 1. Autodiagnóstico individual con fundamento 9

2.5. Del autodiagnóstico individual al acuerdo del equipo 10

2.6. Formular objetivos de desarrollo observables 10

2.7. Actividad 2. Selección de focos para la primera microenseñanza 11

2.8. Aplicación al caso ilustrativo TEN-M06 12

2.9. Interpretar el punto de partida con prudencia 12

Ideas clave 13

Recomendaciones para el profesorado 13

CAPÍTULO 3 ..... *14*

Evaluar el diseño antes y después de enseñar 14

3.1. Qué significa evaluar un diseño didáctico 14

3.2. De los objetivos a las tareas y las oportunidades de práctica 14

3.3. Revisar organización, seguridad y accesibilidad 15

3.4. Preparar evidencias vinculadas al diseño 16

3.5. Actividad 3. Revisión previa del diseño 16

3.6. La versión planificada del caso TEN-M06 17
3.7. Reconstruir lo que realmente se enseñó 18
3.8. Actividad 4. Contraste entre plan e intervención 18
3.9. Cerrar la revisión y preparar el análisis 19
Ideas clave 20
Recomendaciones para el profesorado 20
CAPÍTULO 4 ..... *21*
Recoger y organizar evidencias de la microenseñanza 21
4.1. Recoger información para responder preguntas 21
4.2. Fuentes complementarias y lo que permite conocer cada una 21
4.3. Convertir un foco en indicadores registrables 22
4.4. Preparar el registro antes de entrar en pista 23
4.5. Registrar hechos, cambios y contexto 23
4.6. Actividad 5. Plan mínimo de recogida de evidencias 24
4.7. Evidencias del caso ilustrativo TEN-M06 25
4.8. Organizar los archivos para poder volver a ellos 25
4.9. Actividad 6. Inventario y mapa de evidencias 26
4.10. De la recogida al análisis 27
Ideas clave 27
Recomendaciones para el profesorado 27
CAPÍTULO 5 ..... *28*
Analizar la grabación mediante video-feedback 28
5.1. La grabación como material de análisis 28
5.2. Seleccionar fragmentos sin perder la secuencia 28
5.3. Tres pasadas con preguntas distintas 29
5.4. Una ficha de análisis de episodio 30
5.5. Interpretar lo visible sin exagerar su alcance 30
5.6. Actividad 7. Análisis guiado de un fragmento 31
5.7. Revisión de la segunda rotación en el caso TEN-M06 32
5.8. Conversar sobre el vídeo para aprender 32
5.9. Actividad 8. Diálogo de video-feedback 33
5.10. Preparar la evaluación formativa 33
Ideas clave 34

Recomendaciones para el profesorado 34
CAPÍTULO 6 ..... *35*
Autoevaluación, coevaluación y valoración docente 35
6.1. Tres miradas sobre una misma intervención 35
6.2. Preparar la rúbrica y el conjunto de evidencias 35
6.3. Pasar de un episodio a un nivel de desempeño 36
6.4. Autoevaluación con conciencia de los propios límites 37
6.5. Actividad 9. Autoevaluación argumentada con la rúbrica oficial 37
6.6. Coevaluar con criterios y cuidado 38
6.7. Valoración docente y contraste de discrepancias 39
6.8. Actividad 10. Contraste entre agentes evaluadores 39
6.9. De la valoración al feedback 40
Ideas clave 40
Recomendaciones para el profesorado 41
CAPÍTULO 7 ..... *42*
Dar y recibir feedback útil 42
7.1. Del resultado de la rúbrica a una orientación 42
7.2. Fortalezas que merece la pena mantener 42
7.3. Focos de mejora con una causa aún abierta 43
7.4. Futuro como propuesta comprobable 43
7.5. Un ejemplo de Feedback 3F en TEN-M06 44
7.6. Actividad 11. Redactar el primer Feedback 3F 44
7.7. Una conversación en la que también se recibe feedback 45
7.8. Actividad 12. Conversar y revisar el Feedback 3F 46
7.9. De la conversación a la reflexión 46
Ideas clave 47
Recomendaciones para el profesorado 47
CAPÍTULO 8 ..... *48*
Reflexionar sobre la práctica docente 48
8.1. Reflexionar es explicar una decisión para poder revisarla 48
8.2. El lugar de la Reflexión 3×3 en el ciclo 48
8.3. Primer bloque: tres aprendizajes con respaldo 49
8.4. Segundo bloque: priorizar sin multiplicar problemas 49

8.5. Tercer bloque: compromisos que se pueden cumplir 50
8.6. Actividad 13. Reflexión 3×3 individual 50
8.7. Lectura compartida del caso TEN-M06 51
8.8. Actividad 14. Síntesis 3×3 del equipo 52
8.9. Preparar el plan de mejora 52
Ideas clave 53
Recomendaciones para el profesorado 53
CAPÍTULO 9 ..... *54*
Elaborar el Plan de Mejora Teach-Racket 54
9.1. Una decisión de mejora necesita un plan 54
9.2. Elegir una prioridad y conservar lo que funciona 54
9.3. Del foco a un objetivo y a acciones observables 55
9.4. Responsables, recursos y calendario de preparación 55
9.5. Indicadores de ejecución y de respuesta del grupo 56
9.6. Actividad 15. Redactar el PM-TR del equipo 56
9.7. El plan ilustrativo de TEN-M06 57
9.8. Actividad 16. Revisión de viabilidad antes de enseñar 58
9.9. Listos para el segundo ensayo 58
Ideas clave 59
Recomendaciones para el profesorado 59
CAPÍTULO 10 ..... *60*
Volver a enseñar y comprobar el progreso 60
10.1. Repetir con una pregunta y un plan 60
10.2. Observar el cambio sin desatender la enseñanza 60
10.3. Actividad 17. Segunda microenseñanza con registro focalizado 61
10.4. Comparar episodios bajo condiciones conocidas 62
10.5. Un segundo ensayo ficticio de TEN-M06 62
10.6. Revisar el impacto y decidir la continuidad 63
10.7. Actividad 18. Comparación y actualización del PM-TR 63
10.8. De la comprobación al portafolio 64
Ideas clave 64
Recomendaciones para el profesorado 65
CAPÍTULO 11 ..... *66*

Construir el portafolio y cerrar el ciclo de mejora 66
11.1. Un portafolio que permite seguir las decisiones 66
11.2. Organizar las dos microenseñanzas y sus versiones 66
11.3. Seleccionar una evidencia y escribir su comentario 67
11.4. Actividad 19. Montaje comentado del portafolio 67
11.5. Comparar el desarrollo docente sin forzar una línea ascendente 68
11.6. Cerrar el ciclo y abrir una nueva pregunta 69
11.7. Actividad 20. Cierre reflexivo y siguiente ciclo 69
11.8. Cierre del cuaderno 70
Ideas clave 70
Recomendaciones para el profesorado 70
Referencias *72*
ANEXOS *73*
ANEXO I 73
Autodiagnóstico y selección de focos 73
ANEXO II 74
Revisión del diseño y contraste con la intervención 74
ANEXO III 75
Plan mínimo de recogida de evidencias e inventario 75
ANEXO IV 76
Análisis de un episodio y diálogo de video feedback 76
ANEXO V 77
Autoevaluación y contraste entre evaluadores 77
ANEXO VI 78
Registro de la conversación sobre el Feedback 3F 78
ANEXO VII 79
Síntesis de la Reflexión 3×3 del equipo 79
ANEXO VIII 80
Comprobación de viabilidad del Plan de Mejora 80
ANEXO IX 81
Registro del segundo ensayo y comparación 81
ANEXO X 82
Organización del portafolio y cierre del ciclo 82

Cierre del volumen III..... *83*

CAPÍTULO 1

Presentación y uso del cuaderno

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo presenta la finalidad del volumen III de Teach-Racket y explica cómo utilizarlo para pasar de una microenseñanza realizada a una decisión de mejora comprobable. Sitúa el cuaderno en relación con los dos volúmenes anteriores, delimita qué puede concluirse a partir de una intervención breve y describe el itinerario de trabajo, las actividades y el caso ilustrativo que acompañará al lector. Al terminar, el alumnado y el profesorado dispondrán de una ruta común para observar, contrastar, reflexionar, modificar la enseñanza y documentar lo aprendido.

1.1. Finalidad del volumen III

Una microenseñanza no termina al recoger el material o guardar la grabación. Después de la práctica quedan preguntas que conviene responder: qué se pretendía que aprendiese el grupo, qué oportunidades de aprendizaje se ofrecieron realmente, cómo actuó el equipo docente ante las dificultades y qué decisión merece revisarse en una nueva intervención. Este volumen acompaña ese trabajo posterior y lo conecta con la preparación del siguiente ciclo.

Teach-Racket. Volumen III se ha concebido como un cuaderno de evaluación, reflexión y mejora de la práctica docente. Su propósito es ayudar a quienes aprenden a enseñar tenis y pádel a seleccionar evidencias pertinentes, interpretarlas con prudencia, contrastar diferentes puntos de vista y transformar el análisis en acciones concretas. La secuencia llega hasta una segunda actuación o, cuando el calendario no la permita, hasta una propuesta de aplicación suficientemente definida para poder comprobarse más adelante.

El cuaderno atiende tanto a la actuación docente como a la respuesta de quienes participan. Una consigna puede ser breve y clara, pero no producir la práctica prevista; una tarea puede generar muchos golpeos sin favorecer la decisión de juego que se buscaba. Por ello, valorar únicamente la fluidez de la explicación o el resultado de un golpe dejaría fuera parte de la información necesaria. La pregunta central será qué relación puede establecerse entre las decisiones de enseñanza, las oportunidades de práctica y las respuestas observadas.

El objetivo no es encontrar una grabación perfecta ni acumular formularios. Se trata de construir un razonamiento que pueda seguirse: objetivo inicial, episodio observado, interpretación situada, decisión de cambio y nueva comprobación. Cuando esa cadena está documentada, incluso una intervención que no salió según lo previsto puede convertirse en una experiencia formativa valiosa.

1.2. El lugar de este cuaderno en la colección Teach-Racket

El volumen I expone los fundamentos pedagógicos de Teach-Racket, el ciclo DEOAM —Diseñar, Enseñar, Observar, Analizar y Mejorar— y los instrumentos de la metodología. El volumen II ofrece un banco de veinte microenseñanzas y sesenta tareas de iniciación al tenis y al pádel, junto con criterios para seleccionarlas, adaptarlas y combinarlas. Este tercer volumen retoma la intervención ya realizada y desarrolla el uso de las evidencias que genera.

Los tres libros pueden consultarse en una misma experiencia de formación. Un equipo, por ejemplo, puede escoger una propuesta de continuidad del peloteo del volumen II, adaptar la planificación al grupo y enseñar siguiendo el marco del volumen I. Después utilizará este cuaderno para examinar algunos episodios, contrastar la grabación con la observación y la rúbrica, acordar una prioridad y preparar la siguiente versión. También es posible empezar directamente por este volumen cuando ya se dispone de una microenseñanza grabada o de registros suficientes para analizarla.

La Rúbrica Oficial Teach-Racket, la Hoja de Observación, el Feedback 3F, la Reflexión 3×3, el Plan de Mejora Teach-Racket (PM-TR) y el Portafolio Teach-Racket se presentaron como instrumentos completos en el volumen I. Aquí se explicará cómo emplearlos en situaciones concretas y cómo relacionar la información que aportan. El cuaderno no crea una escala alternativa ni sustituye los criterios de evaluación de la asignatura: propone un recorrido formativo para hacer explícitas las razones de cada valoración y de cada cambio.

1.3. Destinatarios y condiciones de uso

El destinatario principal es el alumnado universitario que realiza microenseñanzas de tenis y pádel durante su formación inicial. Puede utilizar el cuaderno individualmente para revisar su actuación y, después, en equipo para comparar interpretaciones y acordar una modificación. Esta doble mirada permite reconocer aportaciones personales sin perder de vista que la organización de la sesión y muchas decisiones de enseñanza son compartidas.

El profesorado universitario encontrará una guía para distribuir tareas de observación, conducir conversaciones de feedback y acompañar el seguimiento entre una primera intervención y la siguiente. No es necesario completar todas las actividades en todas las sesiones. Es preferible seleccionar un foco pertinente y dejar tiempo para examinarlo con detalle que recoger numerosos datos sin ocasión de interpretarlos.

El procedimiento también puede inspirar a docentes y técnicos de otros contextos, siempre que se adapte a la edad y características de los participantes, a la duración de la enseñanza, a las instalaciones y a las posibilidades reales de observación. Si se trabaja con grabaciones, su obtención, acceso, conservación y utilización deberán ajustarse a las autorizaciones y a las normas aplicables en la institución. Cuando no pueda grabarse, el análisis podrá apoyarse en observaciones, materiales producidos y notas de la sesión, reconociendo lo que esas fuentes permiten y lo que dejan sin comprobar.

Una microenseñanza de aproximadamente veinte minutos ofrece episodios útiles para estudiar decisiones docentes, pero constituye una muestra limitada. La mejora de una actuación concreta no demuestra por sí sola el dominio estable de una competencia, ni una respuesta observada permite atribuir con certeza todos los cambios a una única consigna. Las conclusiones de este cuaderno se formularán con el alcance que permitan las evidencias disponibles.

1.4. Objetivos de aprendizaje del volumen

El objetivo general es desarrollar una forma de evaluación y reflexión que permita justificar decisiones de mejora de la enseñanza a partir de evidencias recogidas durante las microenseñanzas.

De forma específica, el volumen ayudará al lector a:

- Identificar qué aspectos de la enseñanza y del aprendizaje conviene observar antes de entrar en pista, en relación con el objetivo de la sesión.
- Distinguir entre una descripción verificable, una interpretación posible y una valoración fundamentada de lo sucedido.
- Seleccionar fragmentos de vídeo y otros registros que permitan estudiar una decisión docente sin perder el contexto en que se tomó.
- Contrastar autoevaluación, coevaluación y valoración del profesorado mediante criterios conocidos y evidencias localizables.
- Elaborar feedback específico, una Reflexión 3×3 y un PM-TR que indiquen qué mantener, qué modificar y cómo comprobarlo.
- Comparar dos intervenciones con cautela y construir un portafolio que explique la evolución del razonamiento y de la práctica docente.

Estos objetivos no se alcanzan cumplimentando plantillas de manera aislada. Cada actividad pide volver a un hecho de la sesión, explicar por qué resulta relevante y relacionarlo con una decisión posterior. Si falta esa relación, el documento puede estar completo en apariencia y resultar poco útil para aprender a enseñar.

1.5. Del primer diseño a la siguiente intervención

El recorrido de trabajo comienza antes de la primera grabación. Al planificar, el equipo determina qué quiere que aprendan los participantes, qué hará para favorecerlo y qué señales podrían indicar si la propuesta funciona. Un foco bien delimitado puede referirse, por ejemplo, al tiempo que cada pareja consigue mantener un intercambio, a la comprensión de una consigna o a la manera en que el docente distribuye el feedback. Definirlo con antelación facilita observar sin intentar registrar todo lo que ocurre a la vez.

Durante la intervención, quienes observan anotan episodios concretos y las condiciones en que se producen. Después se revisa una selección manejable de momentos de la grabación, si existe, y se compara con la planificación. La observación responde primero a «¿qué sucedió y cuándo?». El análisis añade «¿qué explicaciones son plausibles?» y

«¿qué información falta para decidir?». Esta separación evita convertir una impresión inmediata en una conclusión general sobre la competencia docente.

La autoevaluación, la coevaluación y el feedback del profesorado aportan perspectivas complementarias. Si coinciden, conviene localizar los hechos que sostienen la coincidencia. Si difieren, la discrepancia puede señalar un aspecto no observado por todos, una aplicación distinta de los criterios o experiencias diferentes entre participantes. El Sistema Integrado de Evaluación Teach-Racket (SIET) y la Matriz de Integración de Evidencias Teach-Racket (MIET), descritos en el volumen I, ayudan a organizar ese contraste sin reducirlo a una media de puntuaciones.

A continuación, el equipo selecciona una prioridad y redacta el PM-TR. La acción debe poder incorporarse a la planificación siguiente: cambiar una consigna, alterar el tamaño de una zona, reducir esperas, modificar los turnos o introducir una pregunta que haga visible la decisión del jugador. También se decide qué evidencia permitirá comprobar la aplicación del cambio y qué respuesta se espera observar. La nueva intervención no repite toda la sesión por inercia; pone a prueba una decisión identificable y vuelve a abrir el ciclo DEOAM.

1.6. Una situación que acompañará la lectura

A lo largo del cuaderno se utilizará un caso ilustrativo de iniciación al tenis basado en la microenseñanza TEN-M06, dedicada a la continuidad del peloteo desde el fondo. Un equipo de estudiantes diseña una situación cooperativa para que las parejas sostengan intercambios con margen de seguridad. En la primera intervención, el grupo parece activo, pero una parte de los intentos termina pronto y dos participantes esperan con frecuencia mientras otros practican. El equipo que enseña recuerda haber dado una explicación clara; una compañera observadora registra esperas y la grabación permite localizar cuándo se producen y cómo se distribuyen los turnos en esos momentos.

Esos datos no llevan por sí mismos a una explicación única. La distancia entre parejas, la regularidad del envío, el tamaño de la zona y la organización de los turnos pueden estar influyendo de maneras distintas. El cuaderno seguirá la selección de episodios, el contraste de valoraciones y la decisión de modificar una condición de práctica y un aspecto de la organización. La segunda versión permitirá comparar oportunidades de participación y continuidad del intercambio, sin afirmar a partir de una sola sesión que el aprendizaje deportivo ya está consolidado.

Los registros, diálogos y resultados del caso se elaborarán como ejemplos didácticos; no se presentarán como datos obtenidos en una aplicación real de Teach-Racket. En algunos capítulos aparecerán ejemplos más breves de pádel para mostrar cómo cambian los focos cuando intervienen la pared, la ocupación compartida del espacio o las decisiones de pareja. La función del caso principal es mantener visible el hilo entre evidencia, interpretación y acción.

1.7. Cómo trabajar con las actividades y los instrumentos

Cada actividad del cuaderno estará situada en un momento del proceso e indicará qué material necesita, qué tarea se propone y qué producto breve debe conservarse. Algunas podrán resolverse con una planificación y un registro escrito; otras requerirán un fragmento de vídeo, la rúbrica cumplimentada o una conversación de equipo. El lector podrá practicar primero con el caso ilustrativo y trasladar después el mismo procedimiento a su intervención, modificando los campos según sus condiciones reales.

Una secuencia de uso razonable consiste en elegir un foco antes de enseñar, registrar dos o tres episodios relevantes, analizarlos con un criterio compartido y formular una acción que pueda comprobarse. Es posible volver atrás: al revisar la grabación quizá se descubra que el foco inicial era demasiado amplio, o que una valoración exige observar una respuesta del grupo que no quedó registrada. Reconocer ese límite mejora el siguiente diseño de observación.

Las plantillas de los anexos servirán para ordenar el trabajo sin convertirlo en una carga documental excesiva. El registro mínimo conservará fecha, contexto, objetivo, fuente, episodio, interpretación, decisión y seguimiento. Cuando se utilicen los instrumentos oficiales del volumen I, se mantendrán sus nombres y criterios. Las actividades y ejemplos de este tercer volumen mostrarán cómo se rellenan, leen y relacionan; el portafolio seleccionará los documentos que ayuden a explicar una evolución, no todos los archivos generados.

Las conversaciones de feedback requieren un clima de respeto y una base común de observación. Un comentario como «faltó dinamismo» resulta difícil de aprovechar si no se concreta a qué momento se refiere, qué hizo el grupo y qué alternativa podría probarse. Una observación situada permite discutir decisiones sin convertir la evaluación de una actuación en una etiqueta sobre la persona que enseñó.

1.8. Organización del volumen

Tras esta presentación, el capítulo 2 propone un autodiagnóstico y la elección de objetivos de desarrollo docente. El capítulo 3 revisa la relación entre diseño previsto e intervención aplicada, y el capítulo 4 organiza la recogida de evidencias. El capítulo 5 se dedica a la selección y el análisis de episodios de vídeo.

Los capítulos 6 y 7 trabajan, respectivamente, el contraste entre autoevaluación, coevaluación y valoración docente, y la elaboración y recepción de feedback. El capítulo 8 profundiza en la reflexión individual y compartida. El capítulo 9 convierte las conclusiones en un Plan de Mejora Teach-Racket; el capítulo 10 aborda la segunda intervención y la comparación prudente del progreso. El capítulo 11 guía la construcción de un portafolio que explique lo aprendido y cierre el ciclo sin interrumpir la posibilidad de seguir mejorando.

Las referencias reunirán las fuentes utilizadas para fundamentar el tratamiento de la evaluación formativa, el video-feedback, la práctica reflexiva y el portafolio. Los anexos ofrecerán plantillas de trabajo y un caso cumplimentado, con remisiones a los

instrumentos originales del volumen I cuando sea necesario. La intención es que cada capítulo permita avanzar una etapa y que, al finalizar el libro, el lector pueda reconstruir el camino desde su primer diseño hasta la decisión que volverá a poner en práctica.

Ideas clave

- El volumen III acompaña el análisis de la microenseñanza y la preparación de una mejora comprobable dentro del ciclo DEOAM.
- Una evidencia cobra sentido cuando se relaciona con el objetivo, las condiciones de la intervención y la respuesta observada del grupo.
- Describir, interpretar y valorar son operaciones diferentes; mantenerlas separadas favorece decisiones más justificadas.
- Las perspectivas del equipo, de los compañeros y del profesorado se contrastan mediante criterios compartidos, sin reducir el análisis a una puntuación.
- El portafolio muestra cómo cambiaron el razonamiento y la actuación docente entre intervenciones.

Recomendaciones para el profesorado

- Reserve desde el inicio tiempo para observar, conversar y aplicar al menos una decisión de mejora; una revisión sin continuidad pierde parte de su utilidad formativa.
- Acuerde con cada equipo uno o dos focos observables y evite pedir registros exhaustivos durante una intervención breve.
- Pida que los comentarios de feedback y los planes de mejora señalen episodios, decisiones y una comprobación posible en la siguiente práctica.
- Presente el caso del cuaderno como ejemplo ilustrativo y anime al alumnado a discutir explicaciones alternativas antes de elegir un cambio.
- Ajuste la recogida y el uso de grabaciones a las autorizaciones y procedimientos del centro; prevea otras fuentes de evidencia cuando el vídeo no esté disponible.

CAPÍTULO 2

Punto de partida y autodiagnóstico docente

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo ayuda a establecer un punto de partida antes de analizar la primera microenseñanza. Propone revisar la experiencia previa sin confundir seguridad personal con competencia demostrada, utilizar las dimensiones de la Rúbrica Oficial Teach-Racket como mapa de observación y elegir objetivos de desarrollo docente ajustados a una intervención breve. Dos actividades guían el autodiagnóstico individual y la selección de focos compartidos por el equipo. El caso ilustrativo TEN-M06 muestra cómo pasar de afirmaciones generales a preguntas que podrán responderse durante la práctica.

2.1. Por qué conviene establecer un punto de partida

Antes de impartir una microenseñanza, cada estudiante llega con experiencias y expectativas diferentes. Una persona puede conocer bien los golpes de tenis, pero no haber dirigido nunca un grupo; otra puede explicar con soltura y, al mismo tiempo, tener dificultades para observar lo que hacen quienes practican. Identificar estas diferencias permite preparar apoyos y decidir qué se va a mirar cuando empiece la sesión.

El autodiagnóstico no pretende asignar una calificación inicial ni adelantar el resultado de la Rúbrica Oficial. Una valoración previa carecería de los episodios y registros necesarios para justificar varios de sus indicadores, en especial los relativos a la actuación y a la reflexión posterior. Su función es formular hipótesis sobre la propia práctica: qué cree cada persona que sabe hacer, en qué situaciones lo ha comprobado y qué necesita observar para poner a prueba esa impresión.

El punto de partida debe ser lo bastante concreto para permitir una comparación posterior. «Quiero ser mejor docente» expresa una intención legítima, pero no señala una actuación observable. «Quiero presentar cada tarea con una consigna que el grupo pueda aplicar sin una segunda explicación general» permite examinar un momento de la sesión, escuchar lo dicho y comprobar cómo respondieron los participantes. Esa precisión no agota la calidad de la enseñanza; ayuda a comenzar a estudiarla.

El autodiagnóstico se revisará después de enseñar. Una fortaleza anticipada puede confirmarse, matizarse o no aparecer en la intervención; una dificultad prevista quizá resulte menos relevante que otra observada en la pista. Cambiar la propia percepción al contrastarla con evidencias constituye parte del aprendizaje profesional, no un fallo del diagnóstico inicial.

2.2. Las competencias que orientan la observación

La Rúbrica Oficial Teach-Racket del volumen I organiza el desempeño en cinco dimensiones: planificación y diseño de la intervención; desarrollo y gestión de la enseñanza; comunicación e interacción docente; evaluación, observación y feedback; y reflexión, autorregulación y mejora profesional. Cada dimensión contiene indicadores y

descriptores propios. En este capítulo se usan como referencia para elegir focos, sin reproducir la rúbrica ni convertir el autodiagnóstico en una puntuación oficial.

En planificación y diseño puede examinarse si el objetivo es adecuado, si las tareas permiten practicarlo y si la distribución de espacio, material y tiempo es viable. La evidencia inicial será la propuesta escrita; su adecuación se contrastará luego con lo que ocurrió. En desarrollo y gestión interesa cómo se presentan las tareas, cómo se realizan las transiciones, quién participa y qué ajustes se hacen cuando aparece una dificultad.

La comunicación e interacción docente incluye claridad y adecuación del lenguaje, preguntas para comprobar la comprensión, clima de aprendizaje y coordinación dentro del equipo. Una explicación corta no es necesariamente clara; conviene atender también a las acciones y dudas que siguen a la consigna. En evaluación, observación y feedback importa qué conductas se atienden, qué información se registra, qué devolución reciben los participantes y si esa información modifica la enseñanza.

La quinta dimensión, reflexión, autorregulación y mejora profesional, requiere mirar el proceso completo. Antes de impartir la sesión se puede prever cómo se recogerán evidencias y reservar tiempo para revisarlas, pero la capacidad de analizar la propia actuación, priorizar y aplicar un Plan de Mejora Teach-Racket solo podrá valorarse después. Distinguir lo que es visible antes, durante y después evita atribuir a una única grabación respuestas que todavía no existen.

Estas dimensiones se relacionan entre sí. Una espera prolongada puede tener su origen en el diseño de turnos y manifestarse en la gestión de la sesión; una consigna incompleta puede dificultar una tarea y reducir las oportunidades de observar el aprendizaje buscado. Para empezar conviene escoger un foco principal, pero al interpretar lo sucedido habrá que considerar estas relaciones.

2.3. Percepciones, antecedentes y primeras evidencias

El autodiagnóstico puede apoyarse en tres fuentes iniciales. La primera son las experiencias previas: sesiones impartidas, tareas dirigidas a compañeros, observaciones del profesorado o comentarios recibidos. La segunda son los documentos disponibles, como una planificación anterior o un registro de evaluación. La tercera es la propia percepción de confianza o dificultad. Las tres aportan información, pero no tienen el mismo alcance.

Recordar que una clase «salió bien» orienta una pregunta, aunque no permite saber por sí solo cuánto practicó cada participante. Un comentario anterior como «hablas deprisa» merece atención, pero necesita situarse en una tarea y en un grupo concretos. Del mismo modo, sentirse inseguro al demostrar un golpe no implica que la demostración vaya a ser ineficaz. El objetivo es conservar el origen de cada afirmación y decidir qué hecho observable ayudaría a examinarla.

Puede utilizarse una formulación de tres partes: «Creo que...», «lo pienso porque...» y «lo comprobaré observando...». Por ejemplo: «Creo que reparto bien los turnos porque en una práctica anterior nadie me señaló esperas; lo comprobaré registrando cuántos

participantes practican y cuánto tiempo transcurre entre intervenciones». La ausencia de comentarios anteriores queda así reconocida como un antecedente débil y se convierte en una pregunta abierta, no en una prueba de buena organización.

El diagnóstico debe reconocer también condiciones del contexto: número de participantes, pistas disponibles, duración, material, nivel de familiaridad con el contenido y distribución de funciones en el equipo. Una actuación no se interpreta igual en una pista compartida que en varias zonas de práctica independientes. Anotar estas condiciones ayudará a explicar más adelante por qué una decisión fue razonable o necesitó cambiarse.

2.4. Actividad 1. Autodiagnóstico individual con fundamento

Finalidad de la actividad.

Identificar una fortaleza provisional, una dificultad posible y una cuestión abierta acerca de la propia enseñanza, distinguiendo el antecedente en que se basa cada afirmación de la evidencia que todavía falta.

Material de partida.

La Rúbrica Oficial Teach-Racket del volumen I, una planificación previa si existe y cualquier devolución recibida en experiencias anteriores. Si no se dispone de antecedentes, la actividad puede realizarse igualmente: esa ausencia debe anotarse, no suplirse con una puntuación imaginada.

Procedimiento.

- Lea los indicadores de las cinco dimensiones y elija dos aspectos sobre los que pueda recordar una experiencia concreta. Anote la situación y quién participaba.
- Escriba una fortaleza provisional y una dificultad o incertidumbre. Para cada una, separe lo que hizo, lo que recuerda que ocurrió y su interpretación de ese episodio.
- Indique qué fuente respalda la afirmación: documento, observación recibida, recuerdo personal o simple expectativa. Evite asignar a todas las fuentes el mismo grado de confianza.
- Formule una pregunta que pueda examinarse en la próxima microenseñanza y describa qué momento, conducta o registro podría ayudar a responderla.

Producto que se conservará.

Una nota breve por aspecto con esta secuencia: dimensión e indicador consultado; afirmación inicial; antecedente disponible; límite de ese antecedente; evidencia que se buscará. No es necesario cumplimentar ahora todos los indicadores de la rúbrica.

Ejemplo de respuesta.

«Desarrollo y gestión de la enseñanza, indicador 2.3, aprovechamiento del tiempo y participación activa. Creo que distribuyo bien la práctica porque suelo preparar turnos antes de la sesión. Solo dispongo del plan escrito; desconozco cuánto esperó cada participante. En TEN-M06 observaré en dos momentos cuántas personas golpean y

cuánto dura la espera de las demás». La respuesta permite preparar la observación sin afirmar todavía que el desempeño sea bueno o malo.

2.5. Del autodiagnóstico individual al acuerdo del equipo

Cuando varias personas comparten una microenseñanza, conviene comparar sus notas antes de enseñar. Una integrante puede preocuparse por la claridad de las consignas, otra por el tiempo de práctica y otra por la continuidad del intercambio. Todas las cuestiones pueden ser importantes, pero intentar registrarlas simultáneamente con una sola persona observadora suele producir anotaciones dispersas. El equipo necesita distinguir entre lo que vigilará siempre por seguridad o participación y el foco formativo que analizará con más detalle.

La conversación comienza con ejemplos, no con etiquetas personales. En lugar de afirmar «no sabemos organizarnos», puede señalarse que en una simulación se tardó en repartir pelotas porque los roles no estaban asignados. Después se decide si la dificultad sigue presente en el nuevo diseño, qué cambio previo se hará y si merece observarse durante la sesión. Un problema resuelto antes de empezar no necesita convertirse por inercia en la prioridad del análisis posterior.

El acuerdo puede incluir un foco relativo a la actuación docente y otro referido a la respuesta del grupo. Por ejemplo, «cómo se comunican las rotaciones» y «si todas las parejas consiguen oportunidades similares de intercambio». Esta pareja de preguntas ayuda a examinar la relación entre una decisión de enseñanza y lo que permite hacer a quienes participan, sin presuponer que la primera sea la causa única de la segunda.

Se asignarán responsabilidades concretas. Quien enseña no puede registrar todo mientras atiende al grupo; una persona observadora puede anotar dos intervalos y otra comprobar la calidad de la grabación, si está autorizada. Las funciones deben ser compatibles con la participación prevista y con la seguridad del espacio. El registro más útil es aquel que el equipo puede recoger de manera fiable y revisar después.

2.6. Formular objetivos de desarrollo observables

Un objetivo de desarrollo docente describe una actuación sobre la que el equipo puede intervenir. Su formulación debe responder a cuatro preguntas: qué hará el docente o el equipo, en qué momento o tarea, para favorecer qué aprendizaje o condición de práctica y mediante qué evidencia se comprobará. El indicador de seguimiento no sustituye al objetivo; ayuda a ver si la decisión se puso en práctica y qué respuesta produjo.

«Explicar mejor» puede reformularse así: «al presentar la tarea cooperativa, dar una consigna de inicio y una de seguridad, pedir a una pareja que muestre cómo comenzará y observar si el grupo inicia la actividad sin una segunda explicación colectiva». La formulación describe la acción y su comprobación; no convierte la ausencia de preguntas en prueba automática de comprensión. Puede ser necesario escuchar a participantes o revisar su ejecución.

También conviene evitar objetivos formulados solo como resultados de los jugadores: «conseguir diez golpes seguidos». Ese resultado puede orientar la tarea, pero el desarrollo docente exige precisar qué hará quien enseña para aumentar las oportunidades de continuidad: ajustar la distancia, permitir un bote adicional, elegir una pelota de menor velocidad o modificar el envío inicial. La evaluación estudiará tanto la aplicación de esa decisión como la respuesta del grupo.

En una intervención breve resulta razonable priorizar uno o dos objetivos. Cada uno tendrá un criterio observable y una fuente de información accesible. Si varias dimensiones parecen relevantes, se eligen las de mayor relación con el problema de enseñanza y se anotan las restantes para futuras sesiones. La selección es revisable cuando aparecen evidencias nuevas.

2.7. Actividad 2. Selección de focos para la primera microenseñanza

Finalidad de la actividad.

Transformar el autodiagnóstico del equipo en dos preguntas de observación y preparar la recogida mínima de información antes de entrar en pista.

Procedimiento.

- Compartan las notas individuales y describan qué condiciones del grupo y del espacio afectarán más al contenido elegido. Identifiquen coincidencias y desacuerdos sin promediar percepciones.
- Escojan un objetivo sobre la actuación docente y, si aporta información complementaria, otro sobre las oportunidades de aprendizaje o participación del grupo. Relaciónenlos con indicadores concretos de la rúbrica.
- Formulen para cada objetivo una pregunta abierta, una conducta observable, el momento de la sesión y la fuente con que se registrará. Asignen a una persona la observación de cada foco.
- Anoten qué hallazgo apoyaría la hipótesis inicial y qué hallazgo obligaría a reconsiderarla. Prevean una alternativa si la grabación no recoge el episodio previsto.

Producto que se conservará.

Una ficha de partida con contexto, hipótesis, foco, indicador consultado, evidencia prevista y responsable. Se incorporará al portafolio junto con el diseño inicial y se revisará después de la sesión; los capítulos 3 y 4 desarrollarán la relación entre esta ficha y los registros efectivamente obtenidos.

Comprobación de calidad.

Si la pregunta solo puede contestarse con «me pareció bien» o exige observar a la vez todos los aspectos de la microenseñanza, aún es demasiado amplia. Si un observador puede señalar cuándo mirar, qué anotar y qué interpretación mantendrá provisional, el foco está suficientemente delimitado para empezar.

2.8. Aplicación al caso ilustrativo TEN-M06

En el caso presentado en el capítulo 1, el equipo prepara TEN-M06, centrada en sostener el peloteo desde el fondo. Durante la reunión previa, una estudiante afirma que la explicación será sencilla porque todos sus compañeros conocen el golpe de derecha. Otro integrante teme que la distribución por parejas deje personas esperando. Ninguna de las dos afirmaciones demuestra lo que sucederá: la familiaridad con un golpe no asegura que se entienda la tarea, y la previsión de esperas no indica todavía su frecuencia.

El equipo consulta la Rúbrica Oficial. Relaciona la primera preocupación con el indicador 3.2, uso de preguntas y comprobación de la comprensión, y la segunda con el 2.3, aprovechamiento del tiempo y participación activa. Acuerda como objetivo docente explicar la rotación en menos de un minuto, mostrar un ejemplo y comprobar con una pregunta quién entra tras cada turno. Como foco de respuesta del grupo, decide observar si las parejas disponen de oportunidades de intercambio similares durante la tarea central.

Para ello, una compañera anotará el inicio de la actividad y dos momentos de rotación: número de personas practicando, número de personas esperando y duración aproximada de la transición. La grabación, si recoge esa zona y puede utilizarse conforme a las condiciones establecidas, servirá para revisar la consigna y la secuencia de turnos. El equipo escribe también una hipótesis alternativa: aunque la rotación se entienda, una distancia excesiva entre parejas puede interrumpir el peloteo y provocar pausas no previstas.

La ficha inicial conserva lo que se cree antes de intervenir. En capítulos posteriores, el lector verá que la observación y el vídeo permiten matizar esa percepción y que el plan de mejora se elabora después de contrastar las fuentes. El ejemplo no anticipa una puntuación de la rúbrica ni atribuye una causa definitiva a las esperas.

2.9. Interpretar el punto de partida con prudencia

El punto de partida sirve para orientar la atención, no para clasificar a las personas. Una diferencia entre estudiantes puede reflejar experiencias previas, conocimiento del contenido, papeles asignados o condiciones desiguales de observación. Por eso, si el objetivo es seguir el desarrollo individual, cada integrante debe poder explicar qué hizo y qué aprendió, además de conservar los acuerdos del equipo.

Las metas de la primera intervención también pueden cambiar sin que el proceso pierda rigor. Si aparece un riesgo de seguridad, una dificultad de participación o una incomprensión general de la tarea, la respuesta docente inmediata tendrá prioridad sobre completar el registro previsto. Tras la sesión se anotará el cambio de foco y la razón. La flexibilidad se convierte en evidencia formativa cuando queda explicada.

Al finalizar este capítulo deben quedar tres elementos: una percepción inicial expresada como hipótesis, una o dos preguntas observables y una decisión sobre quién recogerá la información. El capítulo siguiente utilizará esos elementos para revisar si el diseño de la microenseñanza permite obtener las evidencias previstas y ofrecer las oportunidades de aprendizaje que el equipo desea estudiar.

Ideas clave

- El autodiagnóstico inicial formula hipótesis sobre la práctica; la Rúbrica Oficial se aplica al desempeño observado con sus criterios y evidencias.
- Una experiencia recordada, una devolución anterior y una percepción de confianza tienen alcances diferentes y deben identificarse como tales.
- Las cinco dimensiones de Teach-Racket ayudan a escoger focos, pero una intervención breve exige priorizar lo que podrá observarse con fiabilidad.
- Un objetivo de desarrollo docente vincula una actuación concreta, un momento de la sesión y una evidencia de seguimiento.
- El acuerdo del equipo combina responsabilidad individual, foco compartido y atención a la respuesta real de los participantes.

Recomendaciones para el profesorado

- Presente la Rúbrica Oficial como referencia de criterios y evite pedir una calificación completa antes de que exista una intervención observable.
- Solicite a cada estudiante un ejemplo o antecedente que explique su percepción inicial y una pregunta que permita ponerla a prueba.
- Ayude a los equipos a limitar sus focos a uno o dos aspectos y a asignar tareas de observación viables durante la sesión.
- Revise que los objetivos describan decisiones de enseñanza y no únicamente resultados esperados de los jugadores.
- Conserve las fichas iniciales para compararlas con el análisis posterior, sin penalizar que una hipótesis de partida resulte equivocada.

CAPÍTULO 3

Evaluar el diseño antes y después de enseñar

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo muestra cómo revisar una microenseñanza en dos momentos: antes de entrar en pista, para comprobar la coherencia y viabilidad de la propuesta, y después, para contrastar el diseño con lo que realmente se hizo. La revisión conecta objetivos, tareas, organización y evidencias de aprendizaje con los focos seleccionados en el capítulo anterior. Dos actividades guiadas permiten documentar las decisiones previas y reconstruir las modificaciones realizadas durante la sesión. El caso TEN-M06 distingue la ficha publicada en el volumen II, la versión adaptada por el equipo y la práctica observada.

3.1. Qué significa evaluar un diseño didáctico

La planificación puede estar bien escrita y, aun así, ofrecer pocas oportunidades para aprender. También puede contener una adaptación sensata que se aparte del ejemplo publicado. Evaluar el diseño consiste en estudiar si las decisiones propuestas son coherentes con el objetivo y con las condiciones en que se va a enseñar: quién participará, qué espacio y material hay, cuánto tiempo se dispone, qué dificultades son previsibles y qué se observará para juzgar la utilidad de la propuesta.

Antes de la intervención solo es posible valorar la lógica y la viabilidad de lo previsto. No se sabe todavía si el alumnado entenderá la consigna, si los turnos funcionarán o si una ayuda será suficiente. Después de enseñar, el diseño debe leerse junto con la actuación y la respuesta del grupo. Una decisión que parecía razonable puede haber necesitado un ajuste; un problema de aprendizaje puede deberse a varias condiciones y no únicamente a un defecto del plan.

La Rúbrica Oficial Teach-Racket incluye en su primera dimensión la formulación de objetivos, la coherencia entre elementos, la progresión y la organización. Este capítulo utiliza esos indicadores como preguntas de revisión. La puntuación de la rúbrica, cuando proceda, se justificará con evidencias del proceso completo. La revisión previa que aquí se propone es una herramienta de trabajo del equipo, no una calificación anticipada.

El resultado esperado es una versión identificable del diseño, con las adaptaciones y sus razones registradas. Esto permite comprobar más tarde qué se intentó enseñar, qué se modificó y qué partes del plan no llegaron a ponerse en práctica. Sin esa referencia, la reflexión posterior puede confundir una tarea publicada con la versión realmente impartida.

3.2. De los objetivos a las tareas y las oportunidades de práctica

Una microenseñanza se sostiene cuando sus elementos responden al mismo problema de aprendizaje. Si el objetivo consiste en sostener un intercambio cooperativo, las tareas deben permitir que ambas personas reciban pelotas jugables, ajusten distancia y

trayectoria y dispongan de varios intentos. Una demostración impecable del gesto, seguida de largos tiempos de espera, no bastaría para ofrecer esas oportunidades.

La revisión empieza por expresar el aprendizaje que se espera observar con el tiempo disponible. Debe distinguirse el contenido deportivo del propósito de desarrollo docente. En TEN-M06, el grupo participante practica la continuidad del peloteo; el equipo que enseña puede concentrarse en la adaptación y la organización del tiempo. Son planos relacionados, pero una mejora en la claridad de la explicación no equivale automáticamente a una mejora del intercambio.

Después se examina la progresión. ¿La primera tarea permite controlar una pelota que se pueda devolver? ¿La siguiente añade una exigencia manejable? ¿Se mantiene el problema cooperativo cuando se incorpora la recuperación? La progresión no exige que todas las parejas avancen al mismo tiempo. Puede necesitar distintas distancias, velocidad de pelota o número de botes, con el mismo propósito de facilitar una respuesta del compañero.

También hay que contar oportunidades reales. Dividir el tiempo previsto por el número de tareas no indica cuánto practicará cada persona. Las explicaciones, los desplazamientos, la recogida de material y los turnos reducen o distribuyen ese tiempo. Conviene dibujar dónde estará cada pareja en cada fase, quién golpeará, quién observará y cuándo se producirá el cambio. Si un rol de observación es necesario, tendrá un foco breve y una rotación prevista; no se convertirá en una espera indefinida.

3.3. Revisar organización, seguridad y accesibilidad

El plano de la intervención debe caber en el espacio real. En tenis, los carriles deben mantenerse separados, la recogida de pelotas no puede cruzarse con trayectorias activas y la señal de parada ha de conocerse antes de comenzar. En pádel, paredes, puertas, vallas y movimientos de la pareja exigen otras comprobaciones. La evaluación del diseño incluye estos límites porque una tarea insegura o inaccesible necesita cambiarse aunque responda bien al objetivo técnico.

La accesibilidad se anticipa ofreciendo condiciones ajustables y se comprueba con la participación. Puede variar la distancia, el bote permitido, la velocidad de la pelota, el tamaño de la zona o la tarea asignada, conservando una intención de aprendizaje reconocible. No basta con escribir «adaptable» en la ficha: deben estar preparados los materiales y una decisión sobre cuándo aplicar cada apoyo. Tampoco se debe asumir que una variante facilita el trabajo a todas las personas por igual.

En el diseño compartido, el reparto de funciones importa tanto como el de espacios. Especificar quién presenta, demuestra, controla el tiempo, observa y atiende las incidencias reduce contradicciones. Sin embargo, ningún reparto elimina la necesidad de reaccionar a lo imprevisto. Las personas responsables han de saber qué decisiones pueden tomar durante su tarea y cómo comunicar un cambio al resto del equipo.

La revisión previa puede detectar una incompatibilidad que obliga a rediseñar: más participantes que zonas seguras, poco tiempo para la transición o material insuficiente

para los ensayos planteados. Documentar la decisión permite distinguir una adaptación deliberada de un cambio improvisado. En ambos casos, la versión que se enseñe debe conservar una vía razonable para que el grupo practique el objetivo.

3.4. Preparar evidencias vinculadas al diseño

Una evidencia prevista tiene que corresponder a una pregunta concreta. Para examinar continuidad del peloteo, pueden anotarse secuencias de envíos en intentos comparables, junto con distancia, tipo de inicio y ayudas utilizadas. Para examinar participación, puede registrarse quién practica y quién observa en dos intervalos definidos. Para estudiar una consigna, puede localizarse su momento en el vídeo, escuchar lo que se dijo y observar qué hicieron después varias parejas.

Los números aislados pueden ser engañosos. Una serie de seis golpes con lanzamiento facilitado no demuestra por sí sola más aprendizaje que una serie de cuatro con un envío menos predecible. La comparación necesita conservar las condiciones de la tarea. Tampoco un episodio único permite decidir si todas las personas tuvieron oportunidades semejantes: el equipo elegirá momentos de observación adecuados y reconocerá lo que quedó fuera del registro.

El foco de desarrollo docente del capítulo 2 y la evidencia del aprendizaje del grupo deben figurar en el diseño antes de impartir la sesión. Es útil formular una predicción modesta: «si esta organización funciona, las parejas podrán empezar pronto y sostener varios intentos con escasas esperas prolongadas». Tras la práctica se comprobarán las partes observables, sin convertir la predicción en una garantía de resultado.

El capítulo 4 profundizará en el registro de evidencias. Aquí basta con verificar que el plan indica qué conducta se observará, cuándo, mediante qué fuente y quién tendrá la responsabilidad de anotarla. Si la evidencia requiere una grabación, hay que comprobar previamente que está autorizada y que el encuadre permitirá ver el episodio pertinente. Si no puede grabarse, se diseña un registro alternativo viable.

3.5. Actividad 3. Revisión previa del diseño

Finalidad de la actividad.

Comprobar que la microenseñanza que se va a impartir responde al objetivo elegido y que sus condiciones de práctica y observación son viables.

Material de partida.

La planificación del equipo; la ficha del volumen II, si se utiliza alguna; los focos acordados en la actividad 2; y los datos reales de grupo, tiempo, espacio y material. Una propuesta creada desde cero se revisa con las mismas preguntas.

Procedimiento.

- Identifiquen el objetivo deportivo y el objetivo de desarrollo docente. Subrayen en la secuencia las tareas o decisiones que ofrecen oportunidades para trabajar cada uno.

- Reconstruyan los primeros minutos y cada transición: posición de las personas, turnos, material, explicación y señal de parada. Comprueben participación, accesibilidad y recorridos seguros.
- Señalen la condición original de la ficha publicada que mantendrán, cada adaptación prevista y el motivo contextual. Asignen un identificador sencillo a la versión que van a aplicar.
- Definan una evidencia relacionada con el aprendizaje del grupo y otra con la actuación docente. Especifiquen momento, fuente y responsable; reduzcan los focos si no pueden registrarse con fiabilidad.
- Anticipen una dificultad razonable y una alternativa que conserve el propósito. Revisen la duración total con margen para explicación, práctica, cambios de rol y cierre.

Producto que se conservará.

Una ficha de revisión de una página con los objetivos, la secuencia, las adaptaciones justificadas, la organización, los riesgos, las evidencias previstas y la versión del diseño. Debe poder leerse sin consultar recuerdos informales de la reunión del equipo.

Comprobación de calidad.

La propuesta está lista para probarse cuando es posible responder quién practica en cada momento, qué se espera que aprenda, qué harán quienes enseñan, qué se observará y qué decisión se tomará si la tarea no ofrece oportunidades suficientes. Una casilla marcada sin una respuesta concreta no resuelve la revisión.

3.6. La versión planificada del caso TEN-M06

La ficha publicada TEN-M06 propone doce participantes, tres medias pistas, parejas estables, pelotas de baja presión y un objetivo de continuidad cooperativa. Incluye las tareas TEN-T16, TEN-T17 y TEN-T18, con distancias ajustables y una comprobación de varios intentos. En su inicio se prevé que todas las parejas comiencen en paralelo tras conocer la zona activa y el cambio de roles. El caso de este cuaderno se aparta de esa organización y debe registrar el motivo.

El equipo del caso dispone de tres zonas independientes, pero considera que solo puede mantener una pareja golpeando en cada zona con la separación que ha delimitado para esa práctica. Por ello propone alternar parejas: tres practican y tres observan con un criterio breve, con cambios durante la tarea central. Esta es una decisión del equipo para su contexto ilustrativo, no una condición de la ficha publicada. Antes de enseñar, deben comprobar si los turnos permitirán suficientes intentos a las seis parejas y si el espacio admite otra organización segura.

El objetivo deportivo permanece: sostener al menos cuatro envíos adaptados y ajustar posición y fuerza para facilitar la devolución. El equipo modifica la organización de TEN-T17 y anota que una persona avisará los cambios de rol. Conserva como foco docente la explicación y comprobación de la rotación, y como foco de respuesta del grupo la distribución de oportunidades de intercambio. Prevé dos momentos de recuento y una

alternativa: acortar los turnos y preparar la entrada de la pareja siguiente antes de detener la práctica.

La revisión previa revela una tensión: introducir observadores puede enriquecer la mirada sobre la tarea, pero también reducir los ensayos de cada jugador si la rotación falla. El equipo no puede resolverla únicamente sobre el papel. Sí puede definir una duración breve para cada rol, exigir que la observación tenga un criterio concreto y preparar un registro que permita comprobar si la adaptación fue útil. La versión adaptada se conserva junto a la referencia TEN-M06 para no atribuir después sus efectos a la ficha original.

3.7. Reconstruir lo que realmente se enseñó

Tras la microenseñanza, se comparan tres planos: el diseño que se iba a aplicar, las decisiones tomadas durante la sesión y las respuestas observadas. Una tabla de tiempos puede ayudar, pero la reconstrucción no requiere una transcripción de todos los minutos. Debe incluir las diferencias que afectaron al objetivo, a la participación, a la seguridad o a los focos de evaluación.

Conviene describir cada cambio antes de valorarlo. «La segunda rotación comenzó más tarde de lo previsto y la misma pareja permaneció observando durante dos turnos» señala un hecho susceptible de revisión. «El equipo fue desorganizado» es una valoración global que necesita más apoyo. Una explicación posible será que la señal de cambio no se oyó; otra, que la persona encargada estaba atendiendo una pelota que invadió otro carril. La grabación o una nota de observación pueden ayudar a distinguirlas, aunque no siempre ofrecerán una respuesta completa.

No toda modificación indica un fallo de planificación. Reducir la distancia cuando una pareja no logra iniciar el intercambio puede ser una adaptación eficaz si mantiene el objetivo y permite más intentos; detener una tarea por seguridad es una obligación. La evaluación pregunta qué desencadenó el cambio, qué se hizo, cómo respondió el grupo y qué información queda pendiente. También registra decisiones acertadas que convendría mantener.

La comparación entre lo previsto y lo sucedido prepara el trabajo de los capítulos siguientes. No equivale todavía a calificar al equipo ni a atribuir causas definitivas. Es la base para seleccionar episodios, contrastar fuentes y decidir si la siguiente versión debe cambiar una consigna, una condición de la tarea, una función docente o la distribución del tiempo.

3.8. Actividad 4. Contraste entre plan e intervención

Finalidad de la actividad.

Construir un registro breve de las decisiones que se aplicaron, mantuvieron o modificaron durante la primera microenseñanza y de sus efectos observables.

Material de partida.

La ficha de revisión previa de la actividad 3, el plan aplicado, la observación de la sesión y, cuando esté disponible, una grabación autorizada. La actividad puede empezar con notas incompletas siempre que se señalen sus límites.

Procedimiento.

- Elijan tres momentos vinculados con el objetivo: inicio, tarea central y cierre, o sustituyan alguno por una incidencia relevante.
- Para cada momento anoten qué preveía la versión planificada, qué hizo el equipo, qué respuesta del grupo se pudo observar y cuál fue la fuente de información.
- Marquen las diferencias que afectaron a la participación, la progresión, la seguridad o la recogida de evidencias. Distingan una adaptación intencionada de una omisión o de un cambio obligado por el contexto.
- Escriban una interpretación provisional y al menos una explicación alternativa cuando las fuentes sean insuficientes. Indiquen qué episodio convendrá revisar con más detalle.

Producto que se conservará.

Un registro de contraste con tres entradas y una pregunta para el análisis posterior. No debe sustituir la Rúbrica Oficial ni el Feedback 3F; proporciona hechos y dudas que alimentarán su utilización en los capítulos siguientes.

Ejemplo del caso.

«Plan: cambios de rol breves entre parejas durante TEN-T17. Aplicación: el segundo aviso se dio cuando una de las parejas aún recogía pelotas; dos participantes prolongaron su papel de observación. Respuesta observada: realizaron menos intentos que la pareja que siguió activa. Fuente: nota de observación; falta comprobar en el vídeo el momento exacto del aviso. Interpretación provisional: la transición pudo limitar su práctica. Alternativa: una pausa para recoger material alteró el turno independientemente de la consigna». El registro mantiene abierta la explicación y localiza una pregunta para el capítulo 5.

3.9. Cerrar la revisión y preparar el análisis

Al terminar esta etapa, el equipo dispone de una versión planificada identificada, una lista breve de diferencias relevantes y fuentes para examinar los episodios seleccionados. Puede ya reconocer un ajuste evidente que deba hacerse por seguridad o accesibilidad, pero el Plan de Mejora Teach-Racket se formulará después de contrastar las evidencias y las perspectivas disponibles. La rapidez de una impresión no debe sustituir esa conversación.

Si el diseño inicial no permitió recoger la evidencia prevista, también se ha aprendido algo: quizá la pregunta era demasiado amplia, el encuadre no incluía la zona necesaria o nadie tuvo tiempo de registrar los turnos. Este límite se anotará para mejorar la observación siguiente. No se reconstruirán cifras ni respuestas que no quedaron documentadas.

El capítulo 4 abordará la recogida y organización de las fuentes que pueden sostener el análisis. La revisión del diseño seguirá siendo su punto de referencia: solo cuando se sabe qué se buscaba y qué versión se impartió puede interpretarse con rigor un fragmento de vídeo, un registro de participación o un juicio de la rúbrica.

Ideas clave

- La revisión previa estudia la coherencia y viabilidad del plan; la revisión posterior lo contrasta con las decisiones y respuestas observadas.
- El objetivo deportivo y el objetivo de desarrollo docente se relacionan, pero requieren evidencias distintas.
- La versión publicada de una ficha, la adaptación planificada y la intervención efectivamente impartida deben poder distinguirse.
- La participación, la seguridad y las condiciones de observación forman parte del diseño didáctico, no de una comprobación añadida al final.
- Describir un cambio y sus circunstancias precede a valorar su utilidad o atribuirle una causa.

Recomendaciones para el profesorado

- Pida a los equipos que justifiquen en una página las adaptaciones principales antes de la práctica y conserven esa versión.
- Compruebe que los focos de observación puedan registrarse con los recursos y roles disponibles.
- Durante la revisión posterior, pregunte primero qué sucedió, en qué momento y según qué fuente; reserve la valoración para cuando se haya examinado el episodio.
- Invite a distinguir una decisión de seguridad, una adaptación pedagógica y una desviación no prevista del plan.
- Utilice las diferencias entre diseño e intervención para elegir episodios de análisis, evitando convertir cada ajuste en un error.

CAPÍTULO 4

Recoger y organizar evidencias de la microenseñanza

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo explica cómo recoger un conjunto pequeño y pertinente de evidencias durante la microenseñanza, documentar sus condiciones y conservarlo para el análisis posterior. Distingue lo que aporta la planificación, la observación directa, la grabación, las respuestas del grupo y los instrumentos de evaluación. Propone criterios para registrar episodios sin confundirlos con interpretaciones, reconocer información ausente y organizar los archivos de manera que puedan localizarse y compararse. Dos actividades continúan el trabajo de los capítulos 2 y 3, aplicadas al caso ilustrativo TEN-M06.

4.1. Recoger información para responder preguntas

En el capítulo 2, el equipo formuló preguntas sobre su enseñanza y sobre las oportunidades de práctica del grupo. En el capítulo 3 identificó qué versión de la microenseñanza iba a aplicar y qué diferencias aparecieron durante la sesión. Ahora necesita conservar información que permita examinar esas preguntas y contrastar su recuerdo con episodios concretos.

Una evidencia no es cualquier dato generado por la clase. Es una información vinculada a un objetivo o a una decisión que puede localizarse, describirse y examinarse en su contexto. La frase «la rotación fue confusa» expresa una interpretación. La anotación «tras la señal de cambio, una pareja continuó observando mientras las otras retomaban el golpeo» describe un episodio; necesitará precisar cuándo ocurrió, quién pudo verlo y qué sucedió antes para valorar su significado.

El propósito de este capítulo no es registrar la sesión completa con una precisión imposible. Una microenseñanza breve puede producir vídeo, notas, planes, rúbricas y comentarios; acumularlos sin una pregunta de análisis hace más difícil decidir. Conviene elegir pocas fuentes que se complementen y dejar constancia de los límites de cada una. La ausencia de una evidencia también es información sobre la calidad de la observación, pero no permite inventar lo que no quedó registrado.

La recogida de evidencias constituye la fase Observar del ciclo DEOAM y prepara las fases Analizar y Mejorar. La Hoja de Observación Teach-Racket, incluida en el volumen I, proporciona un instrumento para el registro cronológico y por áreas. Las pautas de este capítulo ayudan a seleccionar qué anotar y cómo relacionarlo con la versión del diseño y los focos de trabajo; no sustituyen la hoja ni crean una rúbrica paralela.

4.2. Fuentes complementarias y lo que permite conocer cada una

La planificación inicial documenta intención y condiciones previstas: objetivo, secuencia, roles, tiempos y criterios de observación. La versión adaptada y el registro de cambios muestran lo que se decidió antes y durante la práctica. Estos documentos permiten

preguntar por la coherencia del diseño, pero no prueban por sí solos qué ocurrió en la pista.

La observación directa permite anotar posiciones, interacciones, tiempos y conductas que quizá queden fuera de cámara. Una nota escrita durante la sesión conserva la inmediatez del momento y el foco del observador, aunque solo cubre aquello a lo que atendió. Por eso deben constar la persona que observó, el lugar desde el que lo hizo y el intervalo atendido. Una casilla marcada sin contexto suele aportar menos que una frase breve que describa el episodio.

La grabación permite volver a ver y escuchar fragmentos y contrastar apreciaciones iniciales. Su utilidad depende del encuadre, el sonido, la continuidad y las condiciones autorizadas de uso. Una cámara orientada hacia quien explica puede no mostrar el número de parejas activas; otra que cubre toda la pista puede no permitir escuchar la consigna. Tampoco registra necesariamente lo que pensaron los participantes. El capítulo 5 desarrollará la selección y revisión guiada de fragmentos.

Las respuestas del grupo incluyen lo que sus integrantes hacen, dicen o producen durante las tareas. En tenis y pádel puede interesar una secuencia de envíos, la elección de una distancia, el tiempo de espera o la explicación dada al final sobre una decisión de juego. Son respuestas situadas: su interpretación requiere anotar la dificultad de la tarea, las ayudas recibidas y el número de oportunidades. El recuerdo de un intercambio llamativo no sustituye la observación de más de una pareja.

Por último, la Rúbrica Oficial, la autoevaluación, la coevaluación y el feedback docente son valoraciones elaboradas a partir de esas fuentes. Su función será especialmente importante en el capítulo 6. En la recogida inicial conviene conservar el comentario original y los hechos en que se basa, distinguiendo quién observó el episodio de quién emitió después la valoración.

4.3. Convertir un foco en indicadores registrables

Un foco de observación debe traducirse en conductas que otra persona pueda reconocer. «Participación» es demasiado amplio si no se decide si se contará el número de participantes activos, los intentos por pareja, la duración de las esperas o la alternancia de papeles. «Calidad de la explicación» tampoco puede registrarse como impresión global: puede observarse qué consignas se dieron, si hubo demostración, qué pregunta comprobó la comprensión y qué hizo el grupo inmediatamente después.

Es útil separar la actuación docente de la respuesta del grupo. En TEN-M06, registrar que una estudiante explicó el cambio de rol y preguntó quién entraba después muestra una decisión de enseñanza. Anotar que dos participantes permanecieron observando más tiempo que sus compañeros describe una respuesta de la organización. Ambas informaciones pueden estar relacionadas, pero el registro inicial no debe escribir la causalidad como si ya estuviera demostrada.

La unidad de registro se decide antes. Puede ser un episodio —una consigna, una transición, una parada—, un intervalo breve de tiempo o una serie de intentos de una

pareja. Cada unidad responde a una pregunta distinta. Si el equipo quiere comparar oportunidades, debe observar intervalos semejantes o explicar por qué son distintos; si quiere estudiar una corrección docente, conviene conservar el momento previo, la indicación y el intento posterior.

No hace falta convertir la clase en un estudio estadístico. Un recuento simple puede orientar una decisión, siempre que se indique su alcance. «En dos intervalos de un minuto, tres parejas golpeaban y tres observaban» describe una organización observada; no informa del tiempo total de práctica de cada persona ni de la calidad de todos sus intentos. La honestidad sobre ese límite hace más útil el dato.

4.4. Preparar el registro antes de entrar en pista

Quien va a observar necesita una tarea que pueda cumplir sin interferir en la seguridad ni en la enseñanza. Antes de empezar, el equipo acuerda el foco, la unidad de registro, dos o tres momentos probables y una forma breve de anotación. También decide cómo señalará una incidencia no prevista que merezca atención aunque no corresponda al foco inicial.

La Hoja de Observación Teach-Racket permite anotar el objetivo, los aspectos específicos y una secuencia cronológica. En su uso conviene registrar tiempo aproximado, tarea o fase, hecho observado, participantes o zona y fuente. Si una frase incluye una explicación causal, se separa en una columna o nota posterior de interpretación. «Minuto 8, tarea TEN-T17, la pareja B sigue observando tras la señal» es una anotación que puede localizarse; «mala organización» carece de episodio y criterio explícitos.

Los roles se distribuyen de acuerdo con los recursos reales. Quien enseña puede anotar tras la sesión un ajuste que tomó y su motivo, pero no debe abandonar la atención al grupo para completar una hoja. Una persona observadora puede concentrarse en las rotaciones; otra, si la organización lo permite, registrar series de peloteo. Si solo hay una, se prioriza un foco y se utiliza el vídeo para recuperar lo que resulte visible en él.

Conviene probar la disposición de cámara y material antes de iniciar, cuando exista autorización para grabar. Se comprobará que no obstaculizan trayectorias ni accesos y que el archivo puede identificarse después. No se retrasará una respuesta necesaria por seguridad para terminar un recuento o mantener un encuadre. Las incidencias se anotan posteriormente con la precisión que permita el recuerdo, marcándolo como tal.

4.5. Registrar hechos, cambios y contexto

La descripción debe reflejar aquello que una fuente permite comprobar. Si el observador ve un turno omitido, anota el turno, el intervalo y la zona; si únicamente oye a dos personas comentar que no saben cuándo entrar, registra esa expresión y no presupone que todos los participantes están confundidos. Las citas breves pueden ser útiles para estudiar una consigna o una respuesta, siempre que se transcriban con fidelidad o se indique que se trata de una paráfrasis.

El contexto de cada episodio incluye la tarea, la fase, los materiales y los cambios ya introducidos. Una serie de cuatro envíos con pelota de baja presión y dos botes permitidos no es directamente equiparable a cuatro envíos con una sola opción de bote. Del mismo modo, una espera causada por una parada de seguridad requiere una lectura diferente a la de una rotación prolongada sin motivo registrado.

El equipo anotará cuándo se aplica una variante de la ficha publicada, quién la decide y qué se pretendía resolver. Es especialmente importante cuando el cambio altera la dificultad o la oportunidad de practicar. Si una pareja acerca las marcas tras varios intercambios fallidos, el registro puede recoger los intentos antes y después, sin concluir de inmediato que el cambio produjo un aprendizaje estable.

Al acabar la sesión, cada persona responsable completará cuanto antes las lagunas que aún recuerde, señalando claramente qué se anotó en directo y qué se reconstruyó más tarde. Cuando dos observadores discrepan, se conservan ambas anotaciones y se revisa la fuente correspondiente. El objetivo de la conversación posterior no es fabricar un registro uniforme, sino entender qué pudo observar cada uno.

4.6. Actividad 5. Plan mínimo de recogida de evidencias

Finalidad de la actividad.

Preparar antes de la microenseñanza una observación breve que relacione los focos de los capítulos 2 y 3 con fuentes, momentos y responsables concretos.

Material de partida.

La ficha de autodiagnóstico y focos, la versión planificada de la microenseñanza, la Hoja de Observación Teach-Racket del volumen I y, cuando corresponda, el dispositivo de grabación autorizado.

Procedimiento.

- Escriban una pregunta sobre la actuación docente y otra sobre las oportunidades de aprendizaje del grupo. Delimiten el episodio o intervalo que responderá a cada una.
- Indiquen qué se anotará literalmente o se contará, en qué fase, durante cuánto tiempo y quién será responsable. Precisen la condición de la tarea necesaria para interpretar el registro.
- Identifiquen qué podría quedar fuera de la observación y qué fuente complementaria, si existe, permitiría contrastarlo. Comprueben si la cámara recoge el episodio relevante.
- Acuerden una señal sencilla para marcar cambios del diseño o incidencias de seguridad y un momento inmediato después de la sesión para completar el registro.

Producto que se conservará.

Un plan de una página con foco, unidad, fuente, momento, responsable, condición de la tarea y límite previsible. Puede incorporarse a la parte inicial de la Hoja de Observación oficial sin crear un instrumento de evaluación nuevo.

Comprobación de calidad.

Otra persona debería poder realizar la observación siguiendo el plan sin tener que adivinar qué significa «participación adecuada» o «explicación clara». Si no puede, reduzcan el foco o definan una conducta visible.

4.7. Evidencias del caso ilustrativo TEN-M06

El equipo del caso adaptó TEN-M06 a tres zonas independientes con tres parejas activas y tres en observación, en vez de iniciar a todas en paralelo como propone la ficha del volumen II. Planificó cambios breves de rol durante TEN-T17. Su primera pregunta se refiere a la comunicación y comprobación de la rotación; la segunda, a las oportunidades de intercambio que recibe cada pareja. En el plan de recogida se asigna una persona para anotar las transiciones y otra para observar algunos intentos de continuidad.

Para ilustrar el procedimiento, supongamos que la observadora escribe: «Inicio de TEN-T17: tres parejas golpean y tres observan; se anuncia el primer cambio». Más adelante registra: «En el segundo cambio, una pareja recoge pelotas; dos participantes que debían entrar permanecen observando mientras otras parejas sí cambian». La nota describe una diferencia de participación en ese momento. No indica todavía cuánto duró exactamente ni por qué se produjo.

El equipo conserva además la versión planificada, la nota que indica quién debía avisar los cambios y una grabación general que muestra parte de los turnos, aunque el sonido de la consigna no es nítido. En el cierre, algunas parejas mencionan que una distancia menor facilitó los envíos. Esta respuesta puede ayudar a interpretar la continuidad del peloteo, pero no prueba que todas las parejas ensayaran en iguales condiciones ni resuelve la duda sobre la señal de cambio.

Todos estos hechos y archivos pertenecen al ejemplo didáctico del cuaderno: son registros ficticios para aprender el procedimiento, no resultados de una implementación real. El equipo conserva también la incertidumbre. El capítulo 5 permitirá revisar la secuencia visible de la transición; si el audio no permite saber qué se dijo, habrá que mantener esa limitación y contrastar las notas de quienes estuvieron presentes.

4.8. Organizar los archivos para poder volver a ellos

Una evidencia solo es utilizable si se sabe a qué intervención corresponde. La organización mínima incluye fecha, equipo, modalidad, código de microenseñanza, versión aplicada, fase o momento y tipo de fuente. Por ejemplo, un archivo puede identificarse como primera intervención de TEN-M06 y una nota como registro de TEN-T17, sin incorporar nombres de participantes al título cuando no son necesarios. El documento de planificación, el registro cronológico y el vídeo deben poder relacionarse mediante ese identificador.

No es preciso guardar múltiples copias sin criterio. Conviene conservar una versión del diseño que se iba a aplicar, la relación de cambios relevantes y los archivos originales necesarios para la revisión, sin sobrescribirlos con anotaciones posteriores. Las

interpretaciones, valoraciones y planes de mejora se añadirán como documentos distintos. Así puede reconstruirse qué información existía antes de analizar y qué conclusiones se formularon después.

El registro de evidencias puede indicar dónde localizar un fragmento, quién lo seleccionó, qué se observa y qué limitación tiene. Si se dispone de vídeo, anotar una marca temporal aproximada evita buscar repetidamente en el archivo completo. La marca no sustituye a la descripción: ayuda a encontrar el episodio para verificarla. Si no hay vídeo, se consigna el intervalo de la hoja de observación y la persona responsable.

El acceso a grabaciones y registros identificables se limitará a quienes estén autorizados en el contexto docente. Se seguirán las instrucciones de la institución sobre autorización, almacenamiento, consulta y retirada. El portafolio podrá incorporar una referencia al episodio y una explicación de su relevancia sin adjuntar material audiovisual cuando ello no esté permitido o no sea necesario. Estas decisiones se toman antes de compartir cualquier archivo.

4.9. Actividad 6. Inventario y mapa de evidencias

Finalidad de la actividad.

Ordenar después de la sesión las fuentes disponibles y localizar un episodio para cada foco de análisis, distinguiendo los hechos registrados de las dudas que permanecen.

Procedimiento.

- Identifiquen la intervención y la versión del diseño. Enumeren las fuentes realmente disponibles: plan, notas directas, vídeo autorizado, respuestas del grupo y valoraciones elaboradas después.
- Para cada foco del plan de recogida, señalen un episodio localizable, su momento, lo que permite observar y la información que no aporta. No completen con cifras retrospectivas los huecos del registro.
- Separen las anotaciones hechas durante la sesión de las reconstruidas después. Si dos fuentes discrepan, conserven ambas y anoten una pregunta para revisarlas.
- Comprueben que las referencias a archivos no expongan información identificable innecesaria y que el acceso respete las condiciones autorizadas.

Producto que se conservará.

Un inventario breve y un mapa de dos o tres episodios con fuente, localización, descripción, contexto, límite y pregunta pendiente. En el caso TEN-M06, uno de ellos será la segunda rotación de TEN-T17; la pregunta pendiente es qué muestra la secuencia visible y qué queda indeterminado por el audio.

Comprobación de calidad.

Alguien que no estuvo en la pista debería poder encontrar el documento o fragmento y entender qué se observó sin verse obligado a aceptar la interpretación del equipo. Si una fuente no permite tal comprobación, se describe su alcance real.

4.10. De la recogida al análisis

Con el material organizado, el equipo inicia el análisis con una pregunta y un episodio localizable. Contrasta la observación, la planificación, la grabación y las respuestas del grupo según el alcance de cada fuente; ninguna resuelve necesariamente la interpretación por sí sola.

El paso siguiente no consiste en elegir la evidencia más favorable a la primera impresión. Se examinan también los momentos que podrían contradecirla y las explicaciones alternativas. Si el vídeo demuestra que una pareja esperaba, queda aún por estudiar si se debía al aviso, a la recogida de pelotas, a una parada de seguridad o a más de un factor. Mantener visible esa pregunta permite dar un feedback útil sin atribuir certezas indebidas.

El capítulo 5 se centrará en el video-feedback: cómo elegir fragmentos, revisarlos en secuencia y dialogar sobre lo que muestran y lo que dejan fuera. El inventario y los registros preparados aquí servirán de guía para esa revisión y, más adelante, para la autoevaluación, la coevaluación y la valoración docente.

Ideas clave

- La evidencia se recoge para examinar una pregunta de enseñanza o aprendizaje y necesita contexto, fuente y localización.
- Planificación, observación directa, vídeo, respuesta del grupo y valoraciones aportan informaciones distintas; sus límites deben conservarse.
- La descripción de un episodio se separa de su interpretación y de la decisión de mejora.
- Un recuento simple es útil cuando se conoce qué se contó, cuándo, bajo qué condiciones y qué quedó fuera.
- Organizar los archivos permite volver al episodio, comprobar una afirmación y documentar el ciclo DEOAM.

Recomendaciones para el profesorado

- Pida una recogida mínima vinculada a uno o dos focos y ayude a convertir etiquetas generales en conductas registrables.
- Distribuya tareas de observación que puedan realizarse sin interrumpir la enseñanza ni comprometer la seguridad.
- Revise una muestra de anotaciones antes de discutir la rúbrica; señale dónde se mezclan hechos, causas supuestas y valoraciones.
- Establezca desde el comienzo las condiciones de acceso y conservación del material audiovisual y de cualquier registro identificable.

CAPÍTULO 5

Analizar la grabación mediante video-feedback

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo propone una revisión guiada de la grabación de la microenseñanza. Explica cómo escoger fragmentos vinculados a los focos de observación, verlos con suficiente contexto, describir lo que muestran y contrastarlos con la planificación y las notas directas. Las actividades permiten elaborar una ficha de análisis de episodios y mantener una conversación de video-feedback sin confundir un hecho visible con una causa supuesta. El caso ilustrativo TEN-M06 se centra en la segunda rotación de la tarea TEN-T17 y en la limitación de un audio que no permite recuperar con seguridad la consigna.

5.1. La grabación como material de análisis

Durante una microenseñanza, quien enseña atiende a la tarea, la seguridad, las preguntas, el tiempo y las respuestas del grupo. Después puede recordar con nitidez una incidencia y apenas reparar en otras. La grabación permite volver sobre algunos momentos y someter las impresiones iniciales a una revisión compartida. Su valor no reside en que muestre toda la realidad de la sesión, sino en que permite examinar de nuevo lo que sí quedó registrado.

El volumen I presenta el video-feedback como parte del ciclo DEOAM y recomienda una visualización global seguida de revisiones dirigidas a aspectos concretos. Este capítulo desarrolla ese procedimiento para que la revisión responda a preguntas y produzca observaciones que puedan utilizarse después en la Rúbrica Oficial, la autoevaluación, la coevaluación y el Feedback 3F. Ver el archivo completo una vez no equivale todavía a analizarlo.

La cámara selecciona un punto de vista. Puede mostrar una transición y ocultar otra, registrar los desplazamientos sin recoger una conversación o captar la voz docente sin permitir contar los intentos de todas las parejas. Por eso, una afirmación basada en vídeo necesita señalar qué tramo se revisó, qué aparece en el encuadre y qué información se obtuvo de otra fuente. La grabación no es una prueba automática de la causa de un problema ni una representación completa del aprendizaje de cada participante.

El análisis comienza con una pregunta manejable, como «¿qué sucede en la segunda rotación?» o «¿qué hacen las parejas inmediatamente después de la consigna?». Incluye también episodios que parecen funcionar: una adaptación que aumenta los intentos o una explicación que permite iniciar la tarea. Reconocer aquello que conviene mantener es tan relevante para la siguiente intervención como identificar una dificultad.

5.2. Seleccionar fragmentos sin perder la secuencia

Los focos definidos en los capítulos 2 y 3 y el mapa de evidencias del capítulo 4 sirven para localizar el primer fragmento. No se empieza por la escena más llamativa de manera automática. Si el objetivo docente era explicar la rotación y comprobar su comprensión,

el fragmento ha de incluir la presentación, la señal y la respuesta posterior, siempre que el archivo lo permita. Un fotograma de personas esperando, separado de lo que ocurrió antes, deja demasiado abierta la interpretación.

Se conserva un margen anterior y posterior al episodio. Antes puede verse qué tarea se estaba desarrollando, qué pareja tenía el turno o si se inició una recogida de pelotas. Después puede observarse si el grupo reanuda la práctica, solicita aclaración o modifica la organización. La duración exacta del fragmento depende de la pregunta; una transición breve puede estudiarse en menos tiempo que una secuencia de feedback y nuevos intentos.

Conviene seleccionar un número reducido de episodios que represente preguntas diferentes: uno sobre la decisión docente, otro sobre la respuesta del grupo y, cuando exista, un momento que pueda matizar la primera impresión. Si el vídeo solo recoge parte de las zonas, se anota cuáles permanecen fuera de campo. Si falta el comienzo de una tarea, no se describe como si el registro fuera completo.

La selección debe conservar la marca temporal del archivo original y una referencia a la versión del diseño aplicada. Es preferible trabajar sobre el archivo autorizado sin alterar su secuencia; si se preparan clips para una sesión docente permitida, se documentará de qué tramo proceden y se mantendrán las condiciones de acceso establecidas. Una edición que suprime el contexto puede cambiar el sentido del episodio.

5.3. Tres pasadas con preguntas distintas

En una primera visualización, el equipo reconstruye el recorrido general sin detenerse en cada detalle. Identifica fases, duración aproximada, cambios respecto al plan y momentos vinculados con los focos iniciales. Registra dudas, no puntuaciones definitivas. Esta mirada global evita interpretar una escena aislada como si representara toda la intervención.

En la segunda pasada se examina un fragmento con una pregunta específica. Puede pausarse después de la consigna para anotar qué se oye con claridad, quién responde y qué ocurre cuando comienza la tarea. Si se estudia participación, se marca quién está practicando dentro de la zona visible en instantes definidos. El observador formula descripciones que otra persona pueda localizar en el mismo tramo.

La tercera pasada contrasta el fragmento con las notas directas, el diseño y, si procede, otra escena de la misma tarea. Por ejemplo, una espera puede coincidir con un aviso de cambio, pero también con la recogida de pelotas. Revisar otro turno puede mostrar si la demora se repite bajo condiciones parecidas. La comparación no elimina todas las dudas; permite acotar qué explicaciones son compatibles con lo observado y cuáles carecen de apoyo.

No hace falta pausar cada segundo ni convertir la grabación en una transcripción completa. El detalle se ajusta a la decisión que se pretende estudiar. Al cerrar cada pasada, el equipo escribe qué puede afirmar, qué interpreta provisionalmente y qué no puede

concluir. Esta secuencia prepara una conversación más precisa que una suma de impresiones generales.

5.4. Una ficha de análisis de episodio

Para cada fragmento seleccionado, basta una ficha breve con los siguientes elementos: pregunta; identificador de la intervención y versión aplicada; marca temporal aproximada; tarea y condiciones; descripción de lo visible o audible; respuesta del grupo que aparece; contraste con otra fuente; interpretación provisional; explicaciones alternativas; límite de la grabación; y pregunta para la siguiente decisión. La ficha organiza el razonamiento, no sustituye la Hoja de Observación ni la Rúbrica Oficial del volumen I.

La descripción debe evitar adjetivos globales. «La docente señala la zona y pregunta qué pareja entra; dos personas permanecen junto al lateral mientras otras comienzan a golpear» puede revisarse en la imagen. «El equipo no sabe organizar» no identifica una conducta concreta y atribuye una característica estable a partir de un momento. Si no se oye la pregunta con nitidez, la ficha dirá que se observa un gesto o movimiento, pero que el contenido verbal no puede transcribirse.

La interpretación se escribe separada: «la señal quizá no llegó a todo el grupo» o «la pareja pudo permanecer fuera porque aún se recogían pelotas». Son hipótesis que requieren contraste con las notas o con lo que ocurrió en otras rotaciones. Cuando un observador presencial recuerda la consigna, su testimonio ayuda a completar la revisión, pero se consigna como fuente diferente del audio. No se transforma un recuerdo en una cita literal del vídeo.

La pregunta final orienta la acción posterior. Puede ser «¿qué información necesitaba cada pareja para entrar a tiempo?» o «¿permitiría preparar la pareja siguiente antes de la señal reducir la espera sin comprometer la seguridad?». El PM-TR se redactará más adelante, tras contrastar la valoración de las distintas personas y elegir una prioridad.

5.5. Interpretar lo visible sin exagerar su alcance

La grabación permite constatar una conducta en su encuadre, no leer intenciones. Una participante que deja de golpear podría estar esperando un turno, apartándose de una pelota de otro carril, preguntando a un compañero o cumpliendo una indicación que el micrófono no captó. Cuando varias explicaciones son plausibles, se nombran y se busca una fuente que ayude a distinguirlas. Si no existe, se mantiene la incertidumbre.

También conviene comprobar los episodios favorables. Un intercambio más largo puede responder a una distancia menor, una pelota más lenta, un lanzamiento facilitado o un ajuste del jugador. Antes de atribuirlo a una consigna, se conservan las condiciones y la secuencia de decisiones. El vídeo puede mostrar una mejora inmediata de la tarea; una sola escena no demuestra que se haya consolidado una competencia deportiva o docente.

La revisión de la propia imagen puede provocar incomodidad o una atención excesiva a la postura, el tono o detalles ajenos al objetivo. Es útil conceder una primera mirada

individual y después conducir la conversación hacia lo que se había acordado observar. Los comentarios deben referirse a una actuación situada y a sus posibles efectos para el aprendizaje, sin convertir el vídeo en una exposición personal del estudiante.

Cuando la grabación no existe o no puede utilizarse, el equipo mantiene el mismo razonamiento con la Hoja de Observación, el diseño, los registros de tareas y las respuestas del grupo. Se hará explícito qué preguntas quedan sin respuesta. El objetivo formativo es aprender a justificar decisiones con las fuentes disponibles, no exigir un vídeo a cualquier coste.

5.6. Actividad 7. Análisis guiado de un fragmento

Finalidad de la actividad.

Examinar un episodio relacionado con un foco del equipo y elaborar una descripción verificable, una interpretación provisional y una pregunta para contrastar con otras fuentes.

Material de partida.

Un archivo autorizado, el mapa de evidencias de la actividad 6, la versión del diseño que se aplicó y las notas de la Hoja de Observación. Si no existe vídeo, se utilizará una secuencia de notas con marcas temporales y se indicará la limitación.

Procedimiento.

- Localicen el episodio a partir de la pregunta y anoten su inicio y final aproximados. Vean un tramo anterior y otro posterior para reconstruir la secuencia.
- En una primera lectura describan acciones docentes, acciones del grupo y condiciones de la tarea, sin calificar el desempeño ni proponer todavía una causa.
- Repitan la visualización atendiendo al foco elegido. Anoten qué se ve con claridad, qué se oye con claridad y qué queda fuera del encuadre o del sonido.
- Contrasten la descripción con el plan y la nota directa. Escriban una interpretación provisional y al menos una explicación alternativa compatible con lo observado.
- Redacten una pregunta que ayude a decidir qué mantener o modificar, sin dar por probado lo que la fuente no permite comprobar.

Producto que se conservará.

Una ficha de episodio con la localización del archivo, una descripción breve, las fuentes contrastadas, dos interpretaciones posibles y el límite del registro. La ficha se incorporará después a la conversación de evaluación formativa.

Comprobación de calidad.

Si otra persona abre el fragmento, debe poder reconocer los hechos descritos y distinguirlos de las hipótesis. Si una afirmación depende del recuerdo de un observador, la ficha lo indicará expresamente.

5.7. Revisión de la segunda rotación en el caso TEN-M06

En el caso ilustrativo, la ficha TEN-M06 del volumen II fue adaptada para alternar tres parejas activas y tres observadoras en tres zonas independientes. La observadora anotó que, durante el segundo cambio de rol de TEN-T17, una pareja recogía pelotas y dos participantes que debían entrar permanecieron observando mientras otras parejas sí cambiaban. La grabación general muestra una parte de la zona y de la transición, pero la voz que da la señal no se distingue de forma suficiente para transcribirla.

El equipo selecciona el tramo que comienza antes de la recogida y termina cuando las parejas vuelven a intercambiar. En la imagen aprecia la secuencia de movimientos en la zona visible: se detiene el golpeo, una pareja recoge pelotas, otras dos cambian de lugar y los dos participantes señalados siguen fuera de la zona activa durante una parte del siguiente intento. Esa descripción respalda la nota sobre una oportunidad desigual en ese momento, sin medir aún el tiempo total de práctica de cada participante.

La estudiante que enseñó recuerda haber avisado el cambio; la observadora cree que el aviso coincidió con la recogida. El vídeo no permite determinar con seguridad las palabras usadas ni quién las oyó. Una hipótesis es que la señal fue poco perceptible; otra, que la entrada se retrasó porque la zona no estaba libre. También pueden concurrir ambas condiciones. El equipo conserva la discrepancia y revisa el diseño, que asignaba el aviso a una persona pero no precisaba cómo se confirmaría que cada pareja había completado el cambio.

El análisis identifica un aspecto que conviene mantener: antes de retomar el intercambio, las personas esperan a que la zona quede despejada. La dificultad no se resuelve eliminando esa comprobación de seguridad. La pregunta para la siguiente conversación será cómo organizar una transición segura y comprensible que reduzca las esperas desiguales. Los hechos, diálogos y archivos de este caso son ejemplos ficticios; no representan datos obtenidos en una implementación real.

5.8. Conversar sobre el vídeo para aprender

La conversación puede comenzar con una descripción individual de lo que cada participante observó. Quien impartió la microenseñanza expone qué pretendía hacer y qué recordaba; después se examina el fragmento y las notas disponibles. Las preguntas del profesorado o de los compañeros ayudan a precisar episodios: «¿qué ocurre antes de la señal?», «¿a quién se ve iniciar la tarea?» o «¿qué parte no podemos escuchar?». Se evita comenzar por un juicio global sobre la persona.

Las discrepancias son útiles cuando se formulan con fuentes. Si alguien sostiene que la rotación fue clara y otra persona recuerda confusión, ambas pueden localizar momentos que respalden su lectura. Quizá la primera transición funcionó y la segunda se vio alterada por una recogida de pelotas. La conversación no exige que una percepción venza a la otra: debe reconstruir cuándo se observa cada cosa y qué decisión se puede probar en la próxima versión.

El equipo cierra con una síntesis provisional: una actuación que conviene conservar, un foco que merece revisión, una evidencia que lo respalda y una duda pendiente. Esta síntesis será la base del contraste de autoevaluación, coevaluación y valoración docente del capítulo 6. El Feedback 3F y el plan de mejora se elaborarán con ese contraste, sin precipitar una decisión a partir de una sola escena.

5.9. Actividad 8. Diálogo de video-feedback

Finalidad de la actividad.

Contrastar la percepción de quien enseñó con la de una persona observadora y acordar qué puede afirmarse sobre un episodio sin cerrar prematuramente la explicación.

Procedimiento.

- Cada persona revisa por separado la ficha de la actividad 7 y escribe una descripción del episodio y una pregunta, sin asignar aún puntuación.
- Quien enseñó explica la intención de la decisión. La otra persona aporta lo que registró y localiza el fragmento correspondiente; revisan juntos un tramo anterior y posterior.
- Señalen un acuerdo basado en un hecho, una diferencia de interpretación y la fuente adicional que podría resolverla. Si esa fuente no existe, mantengan la diferencia como límite.
- Formulen una síntesis provisional con algo que conviene mantener, un aspecto que requiere revisión y la respuesta del grupo que desean observar en una segunda intervención.

Producto que se conservará.

Una nota conjunta de media página con las fuentes utilizadas, el acuerdo, la discrepancia, el límite y la pregunta que se llevará a la evaluación del capítulo 6. La nota no sustituye el Feedback 3F oficial.

Comprobación de calidad.

La síntesis debe permitir reconstruir cómo se pasó del episodio a la pregunta de mejora. Si solo contiene «estuvo bien» o «hay que organizarse mejor», conviene volver al fragmento y describir una decisión observable.

5.10. Preparar la evaluación formativa

Al terminar la revisión guiada, cada fragmento elegido tiene una pregunta, un contexto, una descripción y una interpretación cuyo grado de apoyo es visible. El equipo puede reconocer aspectos eficaces y necesidades de cambio sin tratar la grabación como un árbitro infalible. La calidad del análisis depende tanto de lo que se observa como de la precisión con la que se reconocen las zonas y voces ausentes.

El capítulo siguiente utilizará estas fichas junto con la Rúbrica Oficial Teach-Racket y las observaciones de distintos agentes. Se compararán valoraciones de indicadores concretos y se discutirán las discrepancias a partir de episodios y criterios. El vídeo contribuirá a

ese contraste, pero una puntuación nunca debería presentarse como si emanara por sí sola de una imagen.

Ideas clave

- El video-feedback empieza con una pregunta y conserva el contexto anterior y posterior al episodio seleccionado.
- Una primera mirada global, una revisión focalizada y un contraste de fuentes cumplen funciones diferentes.
- Lo visible y audible, las interpretaciones y las decisiones se registran por separado.
- Una limitación de encuadre o sonido no se resuelve atribuyendo al vídeo información procedente de un recuerdo.
- El diálogo sobre el fragmento reconoce fortalezas, discrepancias y dudas que orientan la evaluación posterior.

Recomendaciones para el profesorado

- Seleccione pocos fragmentos vinculados a los objetivos acordados y reserve tiempo para ver la secuencia completa que da sentido a cada uno.
- Pida descripciones localizables antes de abrir la discusión sobre la calidad o las causas de la actuación.
- Preserve el contexto de los clips y explicite qué parte del espacio o del audio no quedó registrada.
- Conduzca la conversación hacia decisiones docentes y respuestas del grupo, con respeto a las personas observadas.
- Utilice la síntesis provisional para preparar la rúbrica y el feedback, sin convertir un solo episodio en valoración global.

CAPÍTULO 6

Autoevaluación, coevaluación y valoración docente

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo guía el uso de la Rúbrica Oficial Teach-Racket desde tres perspectivas: la de quien impartió la microenseñanza, la de sus compañeros observadores y la del profesorado. Explica cómo relacionar cada indicador con hechos registrados, elegir un nivel con su descriptor y conversar sobre las diferencias sin reducirlas a un promedio. Dos actividades conducen a una autoevaluación argumentada y a un contraste compartido. El caso ilustrativo TEN-M06 muestra cómo valorar una transición observada parcialmente, conservar una fortaleza de seguridad y dejar explícita una duda que el audio no resuelve.

6.1. Tres miradas sobre una misma intervención

La autoevaluación permite que el estudiante confronte sus intenciones y recuerdos con lo ocurrido. La coevaluación incorpora la perspectiva de compañeros que siguieron la tarea desde otro lugar y pudieron observar respuestas del grupo que pasaron inadvertidas a quien enseñaba. La valoración docente aporta una lectura experta de los criterios, de la adecuación didáctica y de la coherencia de las conclusiones. Ninguna mirada abarca por sí sola toda la intervención.

El volumen I reúne estas miradas dentro del Sistema Integrado de Evaluación Teach-Racket (SIET) y ofrece una misma Rúbrica Oficial para profesorado, autoevaluación y coevaluación. La rúbrica contiene cinco dimensiones con cuatro indicadores cada una y una escala de 1 a 4. Sus descriptores son el referente común. Usar la misma versión del instrumento permite discutir una diferencia de valoración con criterios compartidos, en vez de comparar impresiones formuladas con palabras distintas.

El capítulo 5 dejó preparada una ficha de episodio y una nota de conversación. Esas piezas sirven para localizar hechos, pero no asignan automáticamente un nivel a toda una dimensión. Antes de puntuar conviene recuperar también el diseño aplicado, la Hoja de Observación, las respuestas del grupo y, cuando sea pertinente, otros momentos de la sesión. Una escena escogida por su dificultad no representa necesariamente el desempeño completo.

La función de estas tres valoraciones es formativa: reconocer actuaciones eficaces, delimitar necesidades de mejora y fundamentar las decisiones siguientes. Si la asignatura atribuye una calificación a la microenseñanza, el profesorado aplicará los criterios y ponderaciones comunicados al grupo. Este cuaderno no establece una media obligatoria entre agentes ni modifica las reglas de calificación de la asignatura.

6.2. Preparar la rúbrica y el conjunto de evidencias

Cada evaluador debe disponer de la versión oficial de la rúbrica incluida en el volumen I, de los objetivos de la intervención y de las fuentes pertinentes. Las cinco dimensiones

son planificación y diseño; desarrollo y gestión de la enseñanza; comunicación e interacción docente; evaluación, observación y feedback; y reflexión, autorregulación y mejora profesional. Se valoran los indicadores concretos de esas dimensiones, no una impresión global creada después de ver la sesión.

Antes de completar la rúbrica, se identifican la microenseñanza, la versión del diseño, la persona o equipo evaluado, el agente evaluador y la fecha. Luego se revisa qué fuente responde a cada criterio. La planificación se contrasta con la propuesta preparada y con las adaptaciones justificadas; la gestión y la comunicación exigen observar la actuación; la evaluación del alumnado requiere constatar qué información recogió el equipo docente y qué hizo con ella. No todas las dimensiones se pueden valorar a partir del vídeo.

La dimensión 5 merece una precaución temporal. Según el instrumento oficial, se cumplimenta después de la microenseñanza, cuando se han revisado las evidencias, el feedback y el Plan de Mejora Teach-Racket (PM-TR). En esta fase inicial puede anotarse una impresión o una evidencia pendiente, pero no debe darse por completado el indicador relativo a la elaboración y aplicación del plan antes de que esas actuaciones existan. La valoración se finalizará cuando corresponda dentro del ciclo.

Si una fuente falta o no permite observar un indicador, se escribe qué dato falta y se buscan otras fuentes previstas. Ausencia de registro no significa desempeño de nivel 1. Tampoco corresponde adjudicar un 4 por falta de observaciones negativas. Cuando el instrumento deba entregarse incompleto, se identifica el indicador pendiente para que el profesorado resuelva su tratamiento conforme a las reglas de la asignatura.

6.3. Pasar de un episodio a un nivel de desempeño

La lectura comienza por el nombre y los cuatro descriptores del indicador. Se elige el nivel que mejor describa el conjunto de la evidencia disponible y se anota una justificación localizable: qué hizo el equipo, en qué tarea o momento, cómo respondió el grupo y qué fuente permite afirmarlo. La cifra sin comentario apenas ayuda a comprender la decisión. Si aparecen conductas de distintos niveles, se explica su frecuencia y contexto antes de decidir cuál representa mejor la actuación.

Por ejemplo, el indicador 2.2 de la Rúbrica Oficial se refiere a la gestión del grupo, el espacio y las transiciones; el 2.3, al aprovechamiento del tiempo y la participación activa. En TEN-M06, una espera durante el segundo cambio puede ser pertinente para ambos, pero no los agota. Se comprueba cómo funcionaron las otras rotaciones y se distingue la demora de dos participantes de la participación del grupo a lo largo de toda la tarea. El indicador 3.1, relativo a la claridad de la comunicación, no puede resolverse solo con un fragmento cuyo audio es insuficiente.

La justificación incluye fortalezas. Si el grupo espera a que se despeje la zona antes de reiniciar el intercambio, el registro permite reconocer una actuación de cuidado de la seguridad, aunque el cambio de turnos haya ocasionado una espera. Valorar un aspecto favorable no obliga a negar el problema de organización, y señalar la dificultad no invalida las decisiones que funcionaron.

La puntuación global de la rúbrica oficial se construye con 20 indicadores y alcanza un máximo de 80 puntos cuando todos pueden valorarse conforme al instrumento. El perfil por dimensiones y las observaciones importan más para decidir qué mejorar que una cifra aislada. Conviene evitar una puntuación total provisional que incluya como ceros indicadores aún no cumplimentados, especialmente los de reflexión y mejora.

6.4. Autoevaluación con conciencia de los propios límites

Quien enseñó completa primero una lectura individual. Compara lo que pretendía hacer con el diseño aplicado y con la respuesta observada del grupo, sin convertir la intención en prueba de que todos comprendieron la consigna. Resulta útil escribir una fortaleza, una dificultad y una pregunta en términos de decisiones docentes: «dejamos una zona libre antes de entrar», «dos participantes esperaron durante parte del cambio» y «¿cómo confirmar que todas las parejas saben cuándo entrar?».

La autoevaluación no exige fingir neutralidad absoluta. El recuerdo de la persona que enseñó informa sobre por qué eligió una acción y qué alternativas consideró en ese momento. Se registra como recuerdo o explicación de la intención y se contrasta con observaciones y vídeo. En TEN-M06, «recuerdo haber avisado» es una aportación válida para la conversación; el audio disponible no autoriza a transcribir el aviso ni a concluir que todas las parejas lo escucharon.

Cuando trabajan varios estudiantes como equipo docente, cada uno puede anotar primero qué función desempeñó y qué vio desde su posición. Después se elabora la autoevaluación del equipo, dejando constancia de las diferencias relevantes. Una valoración compartida gana precisión cuando no borra las experiencias individuales ni atribuye a un integrante actuaciones que correspondían a otro.

6.5. Actividad 9. Autoevaluación argumentada con la rúbrica oficial

Finalidad de la actividad.

Relacionar decisiones de la microenseñanza con indicadores de la Rúbrica Oficial y elaborar una primera valoración propia que pueda discutirse y revisarse.

Material de partida.

La Rúbrica Oficial del volumen I, el diseño aplicado, la Hoja de Observación, las fichas de los episodios revisados y las respuestas del grupo disponibles. No se necesita reproducir la rúbrica en este cuaderno.

Procedimiento.

- Lean los indicadores y sus descriptores. Para cada uno, señalen qué evidencia pertinente está disponible y cuál falta; no empiecen por la suma de puntos.
- Completen individualmente la parte valorable en este momento, indicando nivel y justificación concreta. Si un indicador depende de la reflexión posterior o del PM-TR aún no aplicado, déjenlo pendiente con el motivo.

- Localicen una fortaleza y una dificultad que se aprecien en varios momentos o fuentes. Revisen una escena que podría matizar cada conclusión.
- Si la intervención fue de equipo, comparen sus lecturas y redacten una autoevaluación conjunta. Conserven las diferencias razonadas que necesiten contraste externo.
- Escriban dos preguntas para la coevaluación o el profesorado: una sobre un hecho difícil de observar mientras enseñaban y otra sobre la interpretación de un descriptor.

Producto que se conservará.

Una copia identificada de la rúbrica con las valoraciones que puedan sostenerse, las justificaciones, los indicadores pendientes y dos preguntas para el contraste. La copia del equipo se incorpora después al portafolio.

Comprobación de calidad.

Otra persona debe poder localizar las evidencias citadas y comprender por qué se eligió cada descriptor. Una afirmación basada únicamente en una intención se reformula como intención, sin presentar como hecho la respuesta del grupo.

6.6. Coevaluar con criterios y cuidado

La coevaluación se prepara antes de la microenseñanza: los compañeros conocen los focos y se distribuyen posiciones de observación que permitan seguir tareas diferentes. Después anotan hechos y revisan, si está disponible, el vídeo autorizado. La cercanía entre compañeros puede llevar tanto a suavizar un juicio como a enfatizar un fallo llamativo; el uso de descriptores, ejemplos y fuentes reduce ambos sesgos.

El comentario del compañero se formula sobre una acción situada. «Durante la segunda rotación dos participantes permanecieron fuera mientras otra pareja entró; lo registré en la Hoja de Observación» es verificable. «No sabes gestionar el grupo» atribuye una característica personal y no permite identificar una decisión de mejora. Se describen también las condiciones de observación: desde qué zona se siguió la tarea y qué partes quedaron ocultas.

No se exige que el evaluador par cambie su nivel para coincidir con la autoevaluación. Primero se compara el significado del indicador y después las escenas y fuentes consideradas. Si las personas vieron rotaciones distintas, la discrepancia puede revelar que la actuación fue desigual a lo largo de la sesión. Si no hay evidencia suficiente para resolverla, se conserva la duda y se anota qué observar en la siguiente intervención.

El profesorado debe establecer un clima en el que la información de coevaluación se use para aprender. Es conveniente acordar el acceso a las grabaciones y a las valoraciones, evitar la difusión fuera del contexto docente autorizado y centrar la conversación en la práctica observada. La crítica puede ser precisa sin convertirse en una exposición pública de quien impartió la sesión.

6.7. Valoración docente y contraste de discrepancias

El profesorado revisa las mismas dimensiones y fuentes, comprueba si las justificaciones se corresponden con los descriptores y busca situaciones que puedan confirmar o matizar las primeras impresiones. También puede aportar información sobre decisiones previas de diseño o sobre respuestas del grupo no captadas por la cámara. Su valoración no se confunde con una simple ratificación de la autoevaluación ni con una media de opiniones.

El contraste se organiza indicador a indicador: primero se explicitan las puntuaciones o niveles propuestos; después, cada agente señala las evidencias que utilizó y el descriptor que consideró más ajustado. Una discrepancia de un nivel puede depender de cómo se interpretó una conducta. Una discrepancia mayor puede reflejar escenas distintas, información incompleta o un criterio no comprendido. La conversación identifica el motivo antes de decidir si alguna valoración debe revisarse.

Cuando las interpretaciones siguen siendo diferentes, cada persona puede mantener su lectura razonada. El profesorado concreta la valoración que corresponda según el procedimiento de la asignatura y explica sus fundamentos; el registro del contraste conserva las aportaciones del estudiante y sus compañeros. El SIET ayuda a integrar fuentes, mientras que la Matriz de Integración de Evidencias Teach-Racket (MIET) del volumen I puede ordenar el vínculo entre indicadores, fuentes y conclusiones. Ninguno de estos recursos sustituye la deliberación.

En el caso TEN-M06, quien enseñó recuerda haber avisado del cambio; la compañera observadora cree que el aviso coincidió con la recogida y señala que dos participantes no entraron cuando otras parejas sí cambiaron; el profesorado advierte que la zona debía quedar libre antes de la entrada. El hecho compartido es la espera desigual en ese tramo. Las causas siguen abiertas porque el audio no permite reconstruir la señal y el encuadre es parcial. Para el indicador 2.2 se revisan también las demás transiciones; para el 3.1 se buscan otras consignas audibles y observaciones directas. La fortaleza de seguridad se conserva. Este caso, incluidos sus hechos y diálogos, es enteramente ficticio y no constituye un resultado empírico.

6.8. Actividad 10. Contraste entre agentes evaluadores

Finalidad de la actividad.

Comparar autoevaluación, coevaluación y valoración docente de indicadores concretos, explicar acuerdos y desacuerdos y dejar una síntesis útil para el feedback.

Material de partida.

Las copias identificadas de la Rúbrica Oficial, las fichas de episodios de la actividad 7, la nota del diálogo de la actividad 8 y las fuentes de observación disponibles.

Procedimiento.

- Cada agente completa por separado los indicadores que puede valorar y anota la fuente principal de cada justificación antes de conocer las otras puntuaciones.

- Seleccionen dos o tres indicadores: uno con acuerdo, otro con diferencia y, si procede, uno con evidencia insuficiente. Lean el texto oficial de cada descriptor.
- Reconstruyan las escenas citadas y distingan las fuentes. Señalen si la diferencia se debe al momento observado, al acceso a una fuente o a la interpretación del nivel.
- Decidan si corresponde revisar alguna valoración. Si falta información, anoten el límite sin inventar una puntuación consensuada; indiquen la actuación o respuesta que convendrá observar después.
- Redacten una síntesis con una fortaleza respaldada, un foco de mejora y una duda abierta. No conviertan todavía esa síntesis en el Feedback 3F completo.

Producto que se conservará.

Un registro breve por indicador comparado: nivel propuesto por cada agente cuando proceda, evidencias, motivo de la diferencia, acuerdo alcanzado o límite pendiente y conclusión provisional. Se conservará junto a las rúbricas individuales.

Comprobación de calidad.

La conclusión debe poder explicarse leyendo los descriptores y volviendo a las fuentes. Si el registro solo recoge tres números y su media, falta el análisis que da sentido formativo a la actividad.

6.9. De la valoración al feedback

Al cerrar el contraste, el equipo tiene un perfil de actuaciones más útil que una puntuación aislada. Puede reconocer qué decisiones favorecieron la práctica, dónde surgieron esperas o malentendidos y qué parte de la explicación sigue siendo incierta. Este resultado prepara el capítulo 7, dedicado a dar y recibir feedback útil: las fortalezas y los focos identificados se transformarán allí en mensajes concretos y orientaciones para la siguiente intervención.

Todavía quedan decisiones que madurarán después. La Reflexión 3×3 ayudará a elaborar lo aprendido; el PM-TR precisará acciones, responsables e indicadores; la dimensión 5 de la rúbrica se completará en el momento previsto por el instrumento oficial. Mantener esa secuencia evita calificar como realizado un trabajo que apenas se ha propuesto.

Ideas clave

- La autoevaluación, la coevaluación y la valoración docente emplean la misma Rúbrica Oficial y aportan perspectivas complementarias.
- Cada nivel necesita un descriptor y una justificación relacionada con fuentes y episodios identificables.
- Una diferencia entre agentes se examina por indicador; su promedio no explica la causa de la diferencia.
- Los indicadores que dependen del trabajo posterior, especialmente en la dimensión 5, se completan cuando hay evidencias para hacerlo.
- Un dato que falta se declara como pendiente; no se convierte automáticamente en el nivel más bajo ni en una certeza favorable.

Recomendaciones para el profesorado

- Entregue la misma versión de la rúbrica antes del diseño y explique sus descriptores mediante ejemplos de actuaciones observables.
- Reserve una primera lectura individual antes de comparar valoraciones, para conservar la aportación propia de cada agente.
- Pida una referencia concreta para cada discrepancia y vuelva al diseño, a las notas o al vídeo cuando sea necesario.
- Diferencie las conclusiones sobre una escena de los juicios sobre la intervención completa y señale los límites del registro.
- Comunique las reglas de calificación de la asignatura y permita que la síntesis formativa alimente el Feedback 3F y el plan de mejora.

CAPÍTULO 7

Dar y recibir feedback útil

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo transforma el contraste de evidencias y valoraciones del capítulo 6 en una conversación de mejora. Explica cómo elaborar y comunicar el Feedback 3F del volumen I —Fortalezas, Focos y Futuro—, cómo recibirlo y cómo comprobar que la propuesta de cambio responde a un hecho y puede probarse. Las actividades 11 y 12 permiten redactar un borrador fundamentado y conversar sobre él antes de incorporarlo al plan de mejora. El caso ficticio TEN-M06 muestra una propuesta para hacer más clara la rotación sin prescindir de la comprobación de seguridad.

7.1. Del resultado de la rúbrica a una orientación

Una puntuación de la rúbrica sitúa el desempeño respecto de un descriptor; por sí sola no dice a quien enseñó qué conservar ni qué puede ensayar la próxima vez. Tras la autoevaluación, la coevaluación y la valoración docente, el equipo dispone de acuerdos, diferencias y límites de observación. El feedback selecciona de ese conjunto la información que ayuda a tomar una decisión docente, sin ocultar una incertidumbre que todavía afecta a la interpretación.

En Teach-Racket, el Feedback 3F organiza la retroalimentación en Fortalezas, Focos y Futuro. La plantilla oficial se encuentra en el anexo IV del volumen I y pide identificar las fuentes utilizadas, vincular las fortalezas con evidencias, explicar por qué se prioriza cada foco y proponer acciones específicas, responsables y una forma de comprobarlas. Este cuaderno enseña a cumplimentarla y discutirla; no crea una segunda versión del instrumento.

El feedback llega después de revisar la sesión y contrastar las valoraciones, cuando todavía es posible recuperar los episodios. Puede surgir una primera observación inmediatamente después de enseñar, pero una conclusión elaborada requiere volver a los registros y escuchar a quien intervino. La conversación se planifica con tiempo para preguntar y revisar una propuesta, antes de cerrar el documento definitivo.

Una respuesta útil tiene alcance proporcionado. Si se observó una espera en una rotación, el mensaje puede referirse a esa transición y a otros cambios comparables; no permite caracterizar al equipo como incapaz de organizar la sesión. Si el vídeo no recoge la señal audible, la recomendación puede centrarse en comprobar que todos conocen el turno y en observar después su respuesta, sin afirmar como hecho que la señal fue confusa.

7.2. Fortalezas que merece la pena mantener

Una fortaleza identifica una decisión o una actuación que ayudó al grupo y cuya continuidad tiene sentido. El comentario señala dónde ocurrió, qué respuesta observable acompañó a esa decisión y por qué contribuyó al objetivo o al desarrollo seguro de la tarea. «Habéis hecho una buena sesión» resulta amable, pero no orienta. «Antes de

reanudar la tarea, esperasteis a que las pelotas quedaran fuera del carril; el grupo retomó el intercambio con la zona despejada» permite reconocer qué conviene conservar.

No es necesario atribuir un efecto que la evidencia no permite medir. Ver una zona despejada justifica destacar la comprobación previa a la entrada; no demuestra que el grupo aprendiera mejor gracias a ella. También pueden reconocerse otros aciertos, como una progresión de tareas coherente con el objetivo o una adaptación que permitió iniciar los intercambios, siempre que el diseño y la observación lo respalden.

La plantilla oficial ofrece espacio para varias fortalezas, pero no obliga a llenarlo con elogios intercambiables. Seleccionar las más relevantes ayuda a que el equipo entienda qué decisiones debe repetir en la siguiente microenseñanza. Cuando una actuación funcionó solo bajo determinadas condiciones, se describen esas condiciones para no transformarla en una receta general.

7.3. Focos de mejora con una causa aún abierta

El foco nombra un aspecto modificable de la enseñanza que merece atención. Se formula a partir de un hecho y de una consecuencia observada o una pregunta pertinente: «En la segunda rotación de TEN-T17, dos participantes permanecieron observando mientras otras parejas cambiaron; necesitamos comprobar cómo se organiza la entrada de cada pareja». Enunciar la espera no implica conocer su causa exacta.

La priorización atiende al objetivo de la tarea, la seguridad, las oportunidades de participación y la posibilidad de intervenir en la próxima sesión. Un comentario puede señalar varias dificultades, pero es preferible escoger pocos focos que el equipo pueda trabajar y comprobar. Si la recogida de pelotas y la señal de cambio son explicaciones plausibles de una misma espera, el foco puede abarcar la organización de la transición sin adjudicar toda la demora a la comunicación verbal.

El foco no debe presentar una hipótesis como diagnóstico. «Vuestra señal no se oyó» excede lo que permite un vídeo sin audio inteligible; «no quedó confirmado cuándo debía entrar cada pareja» describe una necesidad del diseño y de la revisión. Las notas de la observadora pueden aportar información adicional, consignada como fuente distinta. Cuando las fuentes discrepan, el feedback explicita la discrepancia y propone qué observar a continuación.

7.4. Futuro como propuesta comprobable

El tercer componente del 3F conecta el foco con una actuación que pueda incorporarse al siguiente ensayo. Conviene precisar quién hará qué, en qué momento y qué señal permitirá comprobar el resultado. Si el equipo acuerda anunciar el cambio, señalar la pareja siguiente y pedir una confirmación breve antes de permitir la entrada, debe mantener a la vez la condición de que el carril esté libre. La respuesta que se observará es si cada pareja identifica su turno y comienza tras la comprobación de seguridad, sin esperas evitables.

Esta formulación es una hipótesis de mejora, no la garantía de que el cambio funcione. Puede requerir ajustar la distribución de funciones del equipo o la ubicación de la persona que observa. La siguiente microenseñanza permitirá comprobar si la propuesta resulta viable, qué ocurrió con las transiciones y si apareció otro problema. El PM-TR del capítulo 9 formalizará objetivos, responsables, recursos e indicadores; en esta fase basta con que el apartado Futuro oriente ese trabajo.

Las tres partes deben mantener una línea reconocible. La fortaleza de despejar el carril se conserva; el foco es la oportunidad desigual de entrada en la segunda rotación; la propuesta organiza la señal y la confirmación sin adelantar la entrada a una zona ocupada. Una lista de fortalezas, problemas y acciones inconexos dificulta tanto la puesta en práctica como la evaluación posterior.

7.5. Un ejemplo de Feedback 3F en TEN-M06

La síntesis del capítulo 6 distinguía un hecho compartido y dos explicaciones abiertas. Durante la segunda rotación de TEN-T17, dos participantes permanecieron fuera de la zona activa mientras otras parejas cambiaban. La observación directa y la parte visible del vídeo apoyan esa descripción. Quien enseñó recuerda haber dado un aviso; la observadora piensa que coincidió con la recogida de pelotas. El audio no permite recuperar el contenido de la señal y la cámara muestra solo parte del espacio.

Fortaleza. El equipo espera a que se despeje la zona antes de retomar los intercambios. La secuencia visible respalda mantener esa comprobación para que la entrada de una nueva pareja no coincida con la recogida.

Foco. La transición de esa rotación produjo oportunidades de práctica desiguales en el tramo observado. El equipo no tenía definido cómo confirmar que cada pareja identificó el cambio y pudo entrar cuando el espacio quedó libre. Se revisarán también las otras rotaciones antes de generalizar esta valoración a toda la microenseñanza.

Futuro. En el siguiente ensayo se asignará a una persona la señal de cambio y a otra la comprobación del carril; se identificará de forma visible a la pareja siguiente y se confirmará que ha entendido el turno. Solo se permitirá entrar tras despejar el espacio. La observación anotará, para cada rotación, si la pareja prevista entra cuando corresponde y si surgen esperas evitables. La propuesta conserva el margen para adaptarse si las condiciones de la pista cambian.

Se trata de un ejemplo didáctico íntegramente ficticio. El mensaje no afirma que la señal anterior fuera inaudible ni que la propuesta haya producido todavía una mejora. Muestra cómo una observación limitada puede generar una acción razonable que se someterá a prueba.

7.6. Actividad 11. Redactar el primer Feedback 3F

Finalidad de la actividad.

Convertir la síntesis evaluativa en un Feedback 3F específico, fundamentado y coherente entre sus tres apartados.

Material de partida.

La plantilla oficial del anexo IV del volumen I, las rúbricas y el registro del contraste de la actividad 10, la Hoja de Observación y las fichas de episodios pertinentes.

Procedimiento.

- Identifiquen la intervención y las fuentes realmente consultadas. Revisen qué conclusiones son compartidas y cuáles siguen abiertas.
- Escriban una o dos fortalezas con su episodio, la respuesta observable y el motivo por el que conviene conservar la decisión.
- Elijan uno o dos focos modificables. Describan la evidencia y su alcance; si la causa no puede determinarse, no la presenten como cierta.
- Formulen en Futuro una acción viable por cada foco: persona responsable, momento de aplicación y respuesta o indicador que se examinará.
- Comprueben que la acción respeta las condiciones necesarias de la tarea, en particular la seguridad, y que no contradice una fortaleza que se pretende mantener.

Producto que se conservará.

Un borrador cumplimentado de la plantilla oficial, con las fuentes citadas y las dudas pendientes. Se revisará en la conversación de la actividad 12 antes de archivarlo como versión acordada.

Comprobación de calidad.

Al leer cada foco debe poderse encontrar la evidencia que lo originó; al leer cada propuesta de Futuro debe quedar claro qué se intentará hacer y cómo se sabrá si ocurrió. Si un texto solo dice «mejorar la organización», necesita concretarse.

7.7. Una conversación en la que también se recibe feedback

Entregar un documento no equivale a asegurar que el mensaje se comprenda. La conversación puede comenzar con la autoevaluación: quien enseñó explica qué cree que consiguió y qué le sigue preocupando. El profesorado o la persona observadora presentan entonces una fortaleza y un foco con el episodio que los sustenta. Después se pregunta qué parte coincide con la experiencia del equipo y qué información falta. Escuchar la respuesta permite corregir un detalle o reformular una propuesta poco viable.

Recibir feedback implica pedir precisión antes de aceptarlo o rechazarlo. Ante «las rotaciones fueron confusas», el estudiante puede preguntar «¿en qué cambio lo observaste?» o «¿qué hicieron las parejas después del aviso?». Si el comentario utiliza una fuente que quien enseñó no había visto, se localiza y se revisa. Una discrepancia razonada se registra sin convertir la conversación en una negociación de cifras.

La persona que ofrece feedback evita comentar la identidad, la personalidad o rasgos ajenos a la práctica. Habla de decisiones y de su efecto observable; deja margen para que quien enseñó proponga otra acción que atienda al mismo foco. La propuesta se evalúa por

su viabilidad y por lo que permitiría comprobar, no por quién la sugirió. En un equipo docente, se acuerda además quién asumirá cada parte de la acción en el siguiente ensayo.

La conversación termina con una recapitulación breve hecha por el propio equipo: qué mantendrá, qué intentará cambiar, qué límite de evidencia reconoce y qué necesita consultar. Si el equipo no puede explicar una recomendación con sus palabras, conviene revisar el mensaje antes de darlo por cerrado.

7.8. Actividad 12. Conversar y revisar el Feedback 3F

Finalidad de la actividad.

Comprobar que el feedback se entiende, que las propuestas son factibles y que quien enseñó participa en la decisión sobre la siguiente intervención.

Procedimiento.

- Quien enseñó lee su autoevaluación y señala una decisión que repetiría y otra que quiere examinar. El resto escucha antes de presentar el borrador 3F.
- La persona que ofrece feedback comunica una fortaleza y un foco con su fuente. Quien recibe identifica con sus palabras lo que ha entendido y pide ejemplos si algo es demasiado general.
- Revisen juntos las explicaciones alternativas y las limitaciones del registro. Cuando exista desacuerdo, formulen qué parte del mensaje puede sostenerse y qué se observará después.
- Comparen al menos dos maneras viables de actuar sobre el foco; acuerden una propuesta que conserve las condiciones de seguridad y las actuaciones que funcionaron.
- Anoten qué cambió respecto al borrador, quién asumirá el ensayo y qué pregunta queda para la segunda microenseñanza. Archiven la versión acordada.

Producto que se conservará.

La plantilla Feedback 3F revisada y una nota corta sobre los cambios realizados durante el diálogo, incluida cualquier discrepancia que permanezca. Ambos documentos podrán alimentar la Reflexión 3×3 y el PM-TR.

Comprobación de calidad.

Quien recibió el feedback debe poder describir la acción prevista y la evidencia que la motivó. El texto final debe distinguir una propuesta para el futuro de un resultado ya observado.

7.9. De la conversación a la reflexión

Un feedback útil no termina cuando se archiva la plantilla: deja una pregunta que el equipo pueda retomar al reflexionar. En TEN-M06 la cuestión será cómo coordinar señal, turno y comprobación del espacio de modo que más participantes practiquen sin entrar en una zona ocupada. La siguiente microenseñanza permitirá examinar la respuesta, pero

antes conviene que cada estudiante elabore qué ha aprendido de su decisión inicial y del contraste con otros observadores.

El capítulo 8 abordará esa reflexión guiada y el uso de la Reflexión 3×3. Más adelante, el PM-TR convertirá las propuestas del apartado Futuro en un plan operativo. Así, el Feedback 3F conserva su función propia: traducir una valoración en orientación comprensible y discutida, mientras las decisiones posteriores precisan el ensayo y el seguimiento.

Ideas clave

- El Feedback 3F une una fortaleza, un foco modificable y una propuesta futura con las evidencias que justifican cada parte.
- La falta de información sobre una causa se declara; una acción puede plantearse como prueba sin fingir que la causa está demostrada.
- La propuesta de Futuro indica una decisión, un responsable y una respuesta que podrá observarse en el siguiente ensayo.
- Recibir feedback requiere escuchar, pedir ejemplos y discutir la viabilidad de las acciones; el desacuerdo razonado puede quedar registrado.
- La versión final se conversa y servirá de entrada a la Reflexión 3×3 y al Plan de Mejora Teach-Racket.

Recomendaciones para el profesorado

- Reserve un tiempo breve para el diálogo después de que cada agente haya revisado sus evidencias y la rúbrica.
- Pida episodios y fuentes en los tres apartados del Feedback 3F; no dé por probada una causa basada solo en una impresión.
- Limite los focos a los cambios que el equipo pueda ensayar y observar en la siguiente intervención.
- Compruebe que quien recibe el feedback puede explicar y adaptar la propuesta manteniendo la seguridad de la tarea.
- Conserve el borrador y la versión acordada cuando sus diferencias ayuden a comprender cómo evolucionó la decisión.

CAPÍTULO 8

Reflexionar sobre la práctica docente

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo ayuda a convertir la experiencia de microenseñanza, el análisis del vídeo, la evaluación compartida y el Feedback 3F en aprendizajes profesionales. Presenta la Reflexión 3×3 del volumen I, que organiza tres aprendizajes, tres prioridades de mejora y tres compromisos de acción. Las actividades 13 y 14 conducen de una reflexión individual a una síntesis del equipo. El caso ficticio TEN-M06 sirve para distinguir entre lo que se aprendió sobre las transiciones, lo que todavía se desconoce y lo que se podrá ensayar en una intervención posterior.

8.1. Reflexionar es explicar una decisión para poder revisarla

Después de enseñar, es habitual resumir la sesión con expresiones como «salió bien» o «nos faltó tiempo». Esas impresiones pueden iniciar la conversación, pero no muestran qué decisión se tomó, en qué condiciones ni qué hizo el grupo. Una reflexión útil reconstruye una secuencia: qué se pretendía, qué se hizo, qué respuesta quedó registrada, cómo se interpreta esa relación y qué podría ensayarse después. La secuencia permite discutir la práctica sin reducirla a una valoración de la persona.

La reflexión no exige identificar una causa única para cada episodio. En TEN-M06, la espera de dos participantes durante la segunda rotación de TEN-T17 está apoyada por la observación y por la parte visible del vídeo. No se distingue el contenido de la señal de cambio. Quien enseñó recuerda haber avisado y la observadora piensa que el aviso coincidió con la recogida de pelotas. La calidad de la reflexión depende también de poder mantener abiertas ambas explicaciones mientras se diseña una forma de comprobar mejor la transición.

Una pregunta concreta facilita el análisis: «¿Cómo hizo el equipo para que cada pareja reconociera su turno y entrara con el espacio libre?». Se recuperan el diseño aplicado, las notas, los episodios grabados y las voces de quienes observaron. Después se comprueba si hay otras transiciones comparables. La reflexión gana alcance cuando muestra lo que la evidencia permite afirmar y lo que todavía no permite generalizar.

8.2. El lugar de la Reflexión 3×3 en el ciclo

El anexo V del volumen I contiene la plantilla oficial de Reflexión 3×3. Se completa después de la microenseñanza y de revisar las evidencias, la autoevaluación, la coevaluación y el Feedback 3F. Su estructura propone tres aprendizajes obtenidos, tres aspectos prioritarios de mejora y tres compromisos concretos de acción. También pide señalar las fuentes, explicar la relevancia de lo aprendido, conectar con el feedback y preparar el Plan de Mejora Teach-Racket (PM-TR).

El orden importa. En el primer bloque se formula qué se ha comprendido de la experiencia, incluidos los aciertos que deben mantenerse y las condiciones que limitaron

una decisión. En el segundo se selecciona qué merece atención prioritaria y por qué. En el tercero se expresa qué hará el equipo de modo diferente y cómo podrá observarlo. No se trata de llenar tres listas inconexas: cada compromiso responde a una prioridad y aprovecha lo aprendido.

El volumen I recomienda empezar con una reflexión individual y construir después una síntesis conjunta. Quien enseñó, quien observó y quien asumió otra función en el equipo pudieron experimentar momentos distintos de la misma sesión. Escribir por separado antes de acordar una versión colectiva evita que la primera opinión expresada borre esas diferencias. La plantilla oficial se reutiliza; este capítulo explica cómo trabajar con ella sin reproducirla completa.

8.3. Primer bloque: tres aprendizajes con respaldo

Un aprendizaje es una conclusión sobre la propia práctica que puede transferirse a una situación futura. No consiste en repetir un hecho ni en formular una máxima general sin fundamento. «Dos participantes esperaron en el segundo cambio» es una observación. «Una rotación requiere que el turno sea reconocible y que la zona esté libre antes de entrar» es un aprendizaje provisional que relaciona la organización con la respuesta observada y puede orientar el siguiente diseño.

La plantilla pregunta qué se aprendió, qué evidencia lo apoya y por qué importa. Un aprendizaje puede proceder también de una fortaleza: despejar el carril antes de retomar el intercambio parece una condición que conviene conservar. Otro puede referirse al análisis: cuando el audio no permite recuperar una consigna, la interpretación debe apoyarse en otras fuentes y declarar el límite. Estas conclusiones tienen alcances diferentes; ninguna afirma que el alumnado consolidó el golpe de derecha ni que la señal fue necesariamente inaudible.

Al buscar tres aprendizajes, el equipo revisa toda la intervención, no solo el episodio más comentado. Si dispone de observaciones suficientes sobre la progresión de las tareas, el feedback durante la práctica o la participación en otras rotaciones, puede incorporar aprendizajes de esos ámbitos. Si no las tiene, no inventará logros o dificultades para completar el número: identificará qué fuentes necesita consultar y mantendrá la formulación dentro de lo efectivamente analizado.

8.4. Segundo bloque: priorizar sin multiplicar problemas

La prioridad de mejora nombra una decisión que puede modificarse y explica su relevancia para el objetivo docente. Conviene preguntar a qué participantes afectó el episodio, si se repitió, qué relación tuvo con la práctica y qué margen de acción existe. En TEN-M06, coordinar la rotación merece atención porque el objetivo de la tarea era sostener intercambios cooperativos y una espera reduce las oportunidades de intentarlo en ese tramo. La seguridad sigue siendo un requisito del cambio, no un obstáculo que deba eliminarse.

Tres prioridades no significan tres diagnósticos independientes a partir de una sola escena. Pueden corresponder a aspectos relacionados y distinguibles: hacer reconocible el turno

de entrada, coordinar la comprobación de la zona antes de autorizarlo y registrar la participación en cada rotación para valorar el efecto del nuevo diseño. La tercera prioridad se refiere a la calidad del seguimiento y no demuestra por sí misma una dificultad adicional de la enseñanza.

Es útil separar el problema observado de su posible explicación. «Dos participantes no entraron durante parte del siguiente intento» describe una consecuencia localizada. «El equipo no comprobó que conocieran el turno» es una hipótesis o una laguna del diseño, que necesita contrastarse con otras rotaciones y fuentes. La prioridad puede formularse como una mejora del procedimiento de confirmación, sin convertir esa hipótesis en hecho probado.

8.5. Tercer bloque: compromisos que se pueden cumplir

Un compromiso expresa una actuación que el equipo puede preparar, ejecutar y verificar en una nueva microenseñanza. «Seremos más claros» no indica cuándo ni cómo. «Antes de cada rotación, la persona encargada señalará la pareja siguiente y pedirá que confirme su turno» describe una conducta. La plantilla oficial añade responsable y modo de comprobar si funcionó; esos campos hacen visible la diferencia entre una intención y un ensayo revisable.

Un segundo compromiso puede asignar a otra persona la comprobación de que no quedan pelotas ni participantes en la zona antes de permitir la entrada. Un tercero puede pedir a la persona observadora que registre en cada rotación qué parejas entran cuando les corresponde y qué condiciones explican las esperas, sin atribuirles una causa antes de verificarla. Los compromisos se coordinarán luego en el PM-TR para evitar señales contradictorias o tareas incompatibles entre responsables.

La comprobación de cumplimiento no equivale todavía a demostrar mejora. Podrá constatarse que se dio una señal visible y se verificó la zona; para saber si aumentaron las oportunidades de práctica habrá que comparar respuestas del grupo bajo condiciones suficientemente similares. La segunda intervención puede obligar a ajustar el plan. El compromiso consiste en probar y observar una decisión, no en prometer un resultado.

8.6. Actividad 13. Reflexión 3×3 individual

Finalidad de la actividad.

Elaborar una interpretación propia de la intervención, fundamentada en evidencias y organizada en aprendizajes, prioridades y compromisos que puedan discutirse con el equipo.

Material de partida.

La plantilla oficial del anexo V del volumen I, el Feedback 3F acordado en la actividad 12, las rúbricas, la Hoja de Observación, las fichas de vídeo y el diseño aplicado.

Procedimiento.

- Anoten la función que desempeñaron en la microenseñanza y las fuentes que realmente han revisado. Distingan lo que vieron directamente de lo que aportó otra persona.
- Escriban tres aprendizajes. Para cada uno, indiquen un episodio o una fuente, expliquen qué les permitió comprender y acoten su alcance.
- Seleccionen tres prioridades modificables. Relacionen cada una con la evidencia y con su posible importancia para la enseñanza; marquen como hipótesis toda causa no comprobada.
- Propongan tres compromisos viables para el siguiente ensayo, con una persona responsable y una respuesta o actuación que pueda observarse.
- Relean los tres bloques y comprueben si hay un hilo entre lo aprendido, lo prioritario y la acción. Escriban una duda que llevarán a la conversación del equipo.

Producto que se conservará.

Una Reflexión 3×3 individual identificada, con sus fuentes y una duda abierta. No se modifica para que coincida automáticamente con las otras personas del equipo; sus diferencias pueden ser informativas.

Comprobación de calidad.

Cada aprendizaje debe ir más allá de describir un incidente; cada prioridad ha de ser modificable; y cada compromiso debe permitir reconocer si se intentó aplicar. La reflexión declara expresamente lo que las fuentes no permiten concluir.

8.7. Lectura compartida del caso TEN-M06

Como ejemplo de los tres bloques, el equipo ficticio puede extraer estos aprendizajes del material disponible. Primero, la comprobación de que la zona queda despejada debe permanecer en cada cambio; el vídeo muestra que se espera antes de reanudar. Segundo, asignar un aviso no basta para describir una transición completa si no se prevé cómo sabrá cada pareja que le corresponde entrar; la nota de observación y la espera localizada motivan esa revisión del diseño. Tercero, el contenido verbal del aviso no puede reconstruirse desde esta grabación, de modo que cualquier explicación sobre su claridad necesita otra fuente o una nueva observación.

Las prioridades correspondientes son aclarar quién entra y cuándo, coordinar esa entrada con la comprobación del carril y recoger un registro comparable de las rotaciones siguientes. Los compromisos iniciales pueden ser señalar y confirmar la pareja que entra, asignar la verificación del espacio a una persona diferente y registrar la secuencia de entrada de cada pareja. Esta distribución es una propuesta para el siguiente ensayo; el equipo deberá revisar que el reparto de funciones sea viable en la situación concreta.

El tercer aprendizaje y la tercera prioridad son metodológicos: mejoran la capacidad del equipo para interpretar lo ocurrido, sin presentarse como nuevos fallos detectados en la práctica. Tampoco se infiere que las tres parejas activas tuvieran idénticas oportunidades durante toda la sesión. El caso es enteramente ficticio y sirve para mostrar cómo mantener la proporción entre evidencia, reflexión y acción.

8.8. Actividad 14. Síntesis 3×3 del equipo

Finalidad de la actividad.

Comparar las reflexiones individuales y acordar una síntesis que preserve los aprendizajes y las diferencias pertinentes, preparada para convertirse después en un PM-TR.

Procedimiento.

- Cada integrante comparte un aprendizaje que considere bien respaldado y una prioridad que le parezca relevante. El equipo localiza las fuentes antes de decidir qué incluir.
- Agrupen formulaciones que se refieran a la misma decisión, pero no unan hechos distintos para lograr un consenso aparente. Indiquen las diferencias de interpretación que permanezcan.
- Elijan tres aprendizajes, tres prioridades y tres compromisos en la plantilla oficial conjunta. Comprueben que no hay afirmaciones más amplias que las evidencias disponibles.
- Revisen la coherencia con el Feedback 3F: qué fortaleza se conservará, qué foco se trabajará y si los compromisos concretan la propuesta de Futuro.
- Distribuyan responsables provisionales y describan qué se observará al repetir la microenseñanza. Anoten las decisiones que todavía requieren recursos, tiempo o coordinación para el PM-TR.

Producto que se conservará.

La versión conjunta de la Reflexión 3×3, junto con las versiones individuales y una nota de las discrepancias relevantes. El equipo trasladará sus compromisos al plan de mejora del capítulo 9.

Comprobación de calidad.

Una persona externa debe poder seguir la relación entre un hecho, un aprendizaje, una prioridad y un compromiso. Si la síntesis solo reproduce el Feedback 3F sin explicar qué cambió en la comprensión del equipo, todavía falta reflexión.

8.9. Preparar el plan de mejora

La Reflexión 3×3 termina con decisiones que tienen distinto grado de madurez. Algunas ya especifican una actuación y un responsable; otras exigen decidir recursos, secuencia, momento de aplicación y criterio de seguimiento. El siguiente capítulo utilizará esos compromisos para elaborar el Plan de Mejora Teach-Racket. No es preciso cerrar aquí una puntuación de progreso que aún no puede observarse.

En TEN-M06, el equipo podrá diseñar una nueva rotación, asignar funciones y registrar si cada pareja entra con la zona libre. Después comprobará qué ocurrió realmente. Esta continuidad es el sentido de la reflexión: hacer que una experiencia situada oriente una prueba concreta, sin confundir lo que se planea con un cambio ya demostrado.

Ideas clave

- La reflexión reconstruye la relación entre intención, decisión docente, respuesta observada e interpretación, con límites explícitos.
- La Reflexión 3×3 del volumen I organiza tres aprendizajes, tres prioridades y tres compromisos conectados entre sí.
- Primero se escribe individualmente y después se acuerda la versión del equipo, conservando las diferencias que ayuden a comprender la práctica.
- Una hipótesis sobre la causa de un episodio puede orientar el ensayo siguiente sin presentarse como una certeza.
- Los compromisos indican qué se hará y observará; el PM-TR concretará cómo se implementarán y seguirán.

Recomendaciones para el profesorado

- Pida que cada aprendizaje incluya una fuente y una explicación de su importancia para una futura decisión docente.
- Ofrezca un breve tiempo de escritura individual antes de abrir la discusión de equipo.
- Ayude a diferenciar prioridades de enseñanza y prioridades de recogida de evidencias cuando ambas aparecen en un mismo caso.
- Revise que los tres bloques de la plantilla mantengan una relación clara y que los compromisos sean viables para la siguiente sesión.
- Conserve las reflexiones individuales y la síntesis conjunta para contrastarlas con la actuación y las evidencias del ciclo posterior.

CAPÍTULO 9

Elaborar el Plan de Mejora Teach-Racket

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo convierte las prioridades del Feedback 3F y los compromisos de la Reflexión 3×3 en un Plan de Mejora Teach-Racket (PM-TR) que pueda aplicarse y comprobarse. Explica cómo seleccionar objetivos, describir acciones, asignar funciones, preparar recursos e indicadores y trasladar el plan a la siguiente microenseñanza. Las actividades 15 y 16 guían la elaboración y la comprobación previa del plan oficial. El caso ficticio TEN-M06 continúa con una propuesta para reorganizar las rotaciones, preservar la seguridad y registrar la participación sin dar por demostrado todavía ningún efecto.

9.1. Una decisión de mejora necesita un plan

La evaluación y la reflexión han identificado qué se observó, qué funcionó, qué resultó difícil y qué explicaciones permanecen abiertas. Sin un paso posterior, expresiones como «mejoraremos las transiciones» pueden quedar fuera del nuevo diseño. El PM-TR convierte esa intención en una secuencia de decisiones: qué se modificará, por qué, quién lo hará, con qué recursos y qué información permitirá juzgar si se aplicó y cómo respondió el grupo.

El anexo VI del volumen I contiene la plantilla oficial del PM-TR. Se cumplimenta una vez terminados la evaluación, el feedback y la reflexión, y se revisa antes de la siguiente microenseñanza. Recoge fuentes, diagnóstico inicial, hasta tres objetivos prioritarios, acciones, recursos, indicadores, un plan de seguimiento y la valoración posterior del impacto. Este capítulo acompaña su utilización; no sustituye ni reproduce la plantilla.

El plan pertenece al equipo docente, aunque cada acción tenga un responsable principal. Debe ser realizable en la sesión siguiente y dejar espacio para responder a incidencias imprevistas. Su valor se reconocerá al aplicarlo y examinar sus consecuencias, no por la extensión del documento. En esta fase se prepara una prueba razonada: la evidencia de mejora llegará después de volver a enseñar.

9.2. Elegir una prioridad y conservar lo que funciona

Antes de escribir objetivos, el equipo contrasta el Feedback 3F con la Reflexión 3×3. Busca el problema observado, la fortaleza que desea mantener y las condiciones que limitan la interpretación. Si varios compromisos se refieren a la misma transición, pueden organizarse bajo un objetivo principal y distribuirse como acciones o como condiciones de seguimiento. Completar tres apartados de objetivos no obliga a inventar tres problemas independientes.

La elección se justifica por su relación con el aprendizaje, la seguridad, la participación y la viabilidad de intervenir. En TEN-M06, durante la segunda rotación de TEN-T17 dos participantes esperaron mientras otras parejas cambiaron. La demora localizada orienta

una revisión de la entrada de cada pareja. La comprobación de que el carril queda libre antes de reanudar es una actuación valiosa que el nuevo plan debe preservar. Las otras rotaciones se examinarán antes de afirmar que toda la sesión presentó el mismo patrón.

La explicación causal permanece abierta: el audio no permite reconstruir la señal y una pareja estaba recogiendo pelotas. Por eso, el objetivo no será «corregir la consigna inaudible», sino asegurar que cada pareja reconoce su turno y puede incorporarse cuando la zona esté despejada. La mejora de la información disponible sobre las rotaciones también puede ser una prioridad de seguimiento. Un plan riguroso deja visible qué afirmaciones provienen de registros y cuáles son hipótesis a comprobar.

9.3. Del foco a un objetivo y a acciones observables

Un objetivo expresa el cambio deseado con suficiente precisión para dirigir el diseño. «Favorecer la participación» es un propósito amplio; «organizar la entrada de las parejas en cada rotación de TEN-T17, conservando la comprobación previa del espacio» señala un aspecto concreto. Las acciones describen los pasos que lo hacen posible: mostrar el orden de parejas, anunciar y señalar la siguiente, pedir una confirmación breve y permitir la entrada solo después de despejar el carril.

Los componentes de la acción deben integrarse en la secuencia real de la tarea. Antes del primer cambio, el equipo puede colocar una referencia visible de los turnos y explicar cómo se realizará la confirmación. En cada rotación, una persona da la señal, otra verifica la zona y la pareja llamada confirma su turno. El equipo prevé qué hará si quedan pelotas en el carril o si la pareja no responde. Esas condiciones evitan que una consigna redactada en el plan se convierta en un gesto difícil de ejecutar en pista.

No conviene añadir a la vez cambios innecesarios en material, distancia, duración y agrupamiento si el propósito es comprobar la nueva organización del turno. Cuando alguna adaptación sea indispensable, se documentará. Mantener condiciones comparables ayuda a interpretar el siguiente ensayo, aunque en una situación educativa no puedan controlarse todos los factores.

9.4. Responsables, recursos y calendario de preparación

Una responsabilidad clara indica quién prepara, ejecuta y registra cada paso. No basta escribir «el equipo» en todas las casillas. Una persona puede preparar el orden visible de las parejas; otra dar la señal y comprobar que se entendió; otra verificar que el carril está libre; y la observadora registrar entradas y esperas. Según el número real de integrantes, algunas funciones pueden combinarse, pero se ensaya previamente que no requieran actuaciones simultáneas incompatibles.

Los recursos pueden ser modestos: un esquema visible de turnos, pelotas, delimitación de zonas, la versión revisada de TEN-M06 y una hoja breve de observación. Cada recurso se vincula a una acción. Si el material o el espacio disponible cambian, el equipo adapta el procedimiento y deja constancia de ello, especialmente cuando esa modificación afecta a la comparación con la primera intervención.

El plan se incorpora a la planificación antes de enseñar. Se revisa con el equipo la secuencia de TEN-T17, se sitúa la señal en un momento reconocible y se acuerda cómo se resolverá una zona aún ocupada. Durante la sesión se aplican las acciones y se anotan incidencias. Después se comparan los registros y se actualiza el PM-TR. Esta secuencia sigue el plan de seguimiento de la plantilla oficial.

9.5. Indicadores de ejecución y de respuesta del grupo

Un indicador permite comprobar una pregunta definida. Conviene distinguir si se ejecutó la acción de lo que ocurrió después. Por ejemplo, la observadora puede registrar en cada rotación si hubo señal visible, confirmación del turno y comprobación del carril. Ese registro informa sobre la aplicación del plan. También puede anotar qué pareja entró tras la señal, cuánto tardó aproximadamente en comenzar cuando el espacio estuvo libre y si se mantuvo una espera o una interrupción de seguridad. Eso informa sobre la respuesta del grupo.

El criterio de éxito debe definirse antes de la segunda intervención, con el alcance adecuado a la tarea y a los datos que podrán reunirse. Puede acordarse que cada rotación prevista tenga un turno identificado y una verificación de zona, y observar si todas las parejas inician la práctica una vez disponible el carril. Si se quiere comparar duración de esperas, habrá que decidir cuándo comienza y termina cada medida y quién podrá registrarla sin desatender la enseñanza. Una marca de cumplimiento no equivale a un efecto sobre el aprendizaje técnico.

Los indicadores también recogen resultados no deseados: una confirmación demasiado larga podría demorar la entrada, y un cambio más rápido no justificaría permitirla con pelotas en la zona. Registrar ambas cosas ayuda a decidir si mantener, ajustar o descartar la acción. Si falta una observación o las condiciones difieren mucho, se explicita el límite en lugar de presentar una variación como mejora demostrada.

9.6. Actividad 15. Redactar el PM-TR del equipo

Finalidad de la actividad.

Transformar las conclusiones de la evaluación y de la Reflexión 3×3 en objetivos y actuaciones viables para la siguiente microenseñanza.

Material de partida.

La plantilla oficial del anexo VI del volumen I, el diseño aplicado, la Hoja de Observación, las rúbricas, el Feedback 3F acordado y la Reflexión 3×3 individual y conjunta.

Procedimiento.

- Identifiquen las fuentes realmente consultadas y escriban un diagnóstico breve: fortalezas que deben permanecer, dificultad observada y duda causal que aún no puede resolverse.

- Seleccionen una prioridad general y formulen uno o más objetivos ligados a evidencias. Si dos objetivos dependen de la misma transición, aclaren su relación.
- Para cada objetivo, describan acciones situadas en la secuencia de la sesión, recursos y responsables. Prevean qué harán ante una zona ocupada o una pareja que no confirme su turno.
- Redacten indicadores de aplicación y de respuesta del grupo. Determinen quién observará, cuándo y con qué registro. Incluyan una condición de seguridad que no debe perderse.
- Trasladen las acciones a la nueva versión del diseño de la microenseñanza y dejen identificadas ambas versiones para compararlas después.

Producto que se conservará.

Un PM-TR provisional cumplimentado en la plantilla oficial y una nueva versión identificada del diseño. Ambos documentos se someterán a la revisión previa de la actividad 16.

Comprobación de calidad.

Cada objetivo debe poder remontarse a una evidencia y cada acción debe aparecer en la planificación nueva. Otra persona del equipo ha de poder decir cuándo ejecutará su parte y qué observará para valorar el resultado.

9.7. El plan ilustrativo de TEN-M06

En la adaptación ficticia de TEN-M06, tres parejas practican en tres zonas independientes y otras tres observan antes de cambiar de rol. El objetivo general del plan es organizar las transiciones de TEN-T17 de modo que cada pareja reconozca su entrada y pueda iniciar el intercambio con el carril libre. La evidencia inicial es la espera de dos participantes durante parte de la segunda rotación. El plan conserva la comprobación de seguridad y no presupone que una consigna inaudible causó la espera.

Objetivo prioritario 1. Hacer reconocible el turno de entrada en cada rotación. Acción: mostrar el orden de parejas, señalar la siguiente y solicitar una confirmación breve. Una persona será responsable de la señal y otra comprobará que la pareja prevista responde. Indicadores: constancia de la señal y de la confirmación en cada cambio, junto con el registro de qué pareja entra cuando el carril ya está libre.

Objetivo prioritario 2. Coordinar el cambio con la recogida y la verificación del espacio. Acción: antes de autorizar la entrada, la persona responsable comprobará que no quedan participantes recogiendo ni pelotas sueltas en el carril. Indicadores: verificación registrada en cada rotación y anotación de las demoras debidas a la ocupación de la zona. No se reducirá deliberadamente la espera a costa de una entrada insegura.

Objetivo de seguimiento 3. Disponer de información comparable sobre las oportunidades de práctica en los cambios. Acción: la observadora anotará el orden de las parejas, el momento aproximado en que cada una puede entrar y los incidentes que alteren la transición. El indicador es la existencia de un registro interpretable para todas las

rotaciones observables. Se trata de mejorar la evaluación del ensayo, no de afirmar que se detectó un tercer problema docente independiente.

El equipo aún debe verificar que dispone de integrantes suficientes para separar funciones y que el esquema visible de turnos puede utilizarse desde las tres zonas. Este plan es un ejemplo didáctico ficticio: sus acciones e indicadores están previstos, no aplicados ni validados. El capítulo 10 mostrará cómo volver a enseñar y examinar qué ocurrió.

9.8. Actividad 16. Revisión de viabilidad antes de enseñar

Finalidad de la actividad.

Comprobar que el PM-TR puede ejecutarse en la próxima sesión y que las nuevas evidencias permitirán valorar sus resultados sin perder el objetivo ni la seguridad.

Procedimiento.

- Una persona del equipo explica, apoyándose en la nueva planificación, qué pasará desde la señal de cambio hasta que cada pareja reanude el intercambio. Las demás señalan pasos ambiguos o funciones simultáneas inviables.
- Simulen brevemente una rotación normal y otra con la zona aún ocupada. Comprueben quién toma cada decisión y cómo se comunica a quienes esperan.
- Revisen los recursos disponibles y el registro de observación. Asegúrense de que el observador podrá anotar los indicadores sin asumir al mismo tiempo una tarea incompatible.
- Precisen qué comparación con la intervención anterior será razonable y qué cambios de condiciones habrá que documentar. Distingan ejecución de las acciones y respuesta del grupo.
- Corrijan el PM-TR y la planificación. Acuerden cuándo se revisarán los registros y quién conservará las versiones y evidencias para el portafolio.

Producto que se conservará.

El PM-TR revisado, la planificación actualizada y una nota de la simulación con los cambios introducidos. Los apartados del instrumento dedicados al impacto posterior quedarán pendientes hasta repetir la enseñanza.

Comprobación de calidad.

El equipo debe poder ejecutar el plan sin improvisar su reparto de funciones y explicar qué evidencia apoyaría mantener o ajustar cada acción. Ningún indicador de éxito debe exigir que se ignore la comprobación de la zona.

9.9. Listos para el segundo ensayo

Al cerrar este capítulo, el equipo ha convertido una reflexión en una nueva versión de la sesión y ha definido las preguntas que guiarán la observación. La mejora sigue siendo una hipótesis. En la segunda microenseñanza pueden aparecer respuestas favorables, dificultades nuevas o condiciones diferentes de la primera; todas deben registrarse para interpretar con prudencia lo sucedido.

El capítulo 10 utilizará el PM-TR como referencia para volver a enseñar y comprobar el progreso. Tras la intervención se completarán los apartados de seguimiento y valoración del impacto de la plantilla oficial. Así se podrá distinguir lo que se planificó, lo que realmente se hizo y lo que cambió en la práctica del grupo.

Ideas clave

- El PM-TR transforma evidencias, Feedback 3F y Reflexión 3×3 en objetivos, acciones, responsables, recursos e indicadores verificables.
- Una prioridad puede organizar varias acciones relacionadas; los espacios de la plantilla no justifican inventar problemas independientes.
- Los indicadores de aplicación del plan y los de respuesta del grupo responden preguntas distintas y deben registrarse por separado.
- El plan pasa a la nueva versión de la microenseñanza y se revisa antes de impartirla, con una comprobación explícita de seguridad y viabilidad.
- El impacto queda pendiente hasta volver a enseñar y analizar las nuevas evidencias.

Recomendaciones para el profesorado

- Pida que cada objetivo cite la evidencia y el foco de feedback del que procede.
- Compruebe que el reparto de funciones puede aplicarse con los integrantes, espacios y tiempos realmente disponibles.
- Exija una nueva planificación en la que las acciones del PM-TR aparezcan en momentos concretos de la tarea.
- Distinga los indicadores que comprueban la ejecución del plan de los que examinan la participación y la seguridad.
- Deje la valoración del impacto abierta hasta disponer de la segunda microenseñanza y sus registros.

CAPÍTULO 10

Volver a enseñar y comprobar el progreso

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo acompaña la segunda microenseñanza y la revisión posterior del Plan de Mejora Teach-Racket (PM-TR). Explica cómo aplicar las acciones acordadas, registrar su ejecución y la respuesta del grupo, comparar episodios pertinentes y decidir qué mantener o reajustar. Las actividades 17 y 18 guían la recogida de nuevas evidencias y la comparación entre ciclos. El caso ficticio TEN-M06 muestra un segundo ensayo de las rotaciones de TEN-T17, con una respuesta favorable localizada y una incidencia que exige seguir ajustando el procedimiento.

10.1. Repetir con una pregunta y un plan

La segunda microenseñanza no consiste en realizar de nuevo toda la sesión para obtener una puntuación más alta. El equipo vuelve a enseñar con una versión identificada del diseño, incorpora las acciones del PM-TR y observa si se ejecutan y qué ocurre con las oportunidades de práctica, la seguridad y la comprensión de la tarea. La pregunta principal procede del primer ciclo: «¿Puede cada pareja reconocer su turno y entrar cuando la zona esté libre sin esperas evitables?».

Antes de comenzar se comprueba que el orden de parejas, las funciones docentes, los recursos y la hoja de observación coinciden con el plan aprobado. El profesorado aclara las condiciones de la sesión y quién observará. Si es posible, se mantienen objetivo, tarea, agrupamiento y tiempo suficientes para revisar la misma transición; si cambian, se anota la diferencia. La comparabilidad se prepara antes de entrar en pista.

El PM-TR orienta la actuación, pero no obliga a continuar una acción que deje de ser segura o viable. Si una zona permanece ocupada, el equipo retiene la entrada y registra la incidencia. Si aparece otra necesidad de adaptación, la decisión se consigna junto con su motivo. La fidelidad al plan se entiende como aplicar el propósito y las acciones previstas cuando las condiciones lo permiten y describir con precisión cualquier desviación.

10.2. Observar el cambio sin desatender la enseñanza

El equipo separa dos preguntas. La primera es de ejecución: ¿se anunció y señaló cada turno, se pidió confirmación y se verificó la zona antes de la entrada? La segunda es de respuesta: ¿qué parejas comenzaron cuando les correspondía, cuánto duraron las esperas observables y hubo una interrupción por seguridad? Una acción puede haberse aplicado correctamente y no generar la respuesta esperada; también puede mejorar una transición por otros motivos.

La persona observadora registra la secuencia por rotaciones mediante marcas breves y localizables. Puede anotar qué pareja debía entrar, si la señal fue visible, si hubo respuesta, cuándo quedó libre el carril y cuándo se reanudó el intercambio. Si no puede cubrir las tres zonas al mismo tiempo, delimita cuáles observó y evita completar las

restantes por recuerdo. El vídeo autorizado puede ayudar a revisar después las zonas visibles, con sus límites de audio y encuadre.

El registro conserva también aquello que funcionó en el primer ensayo. En TEN-M06, la comprobación de que el espacio está despejado sigue siendo una condición del cambio. Si el nuevo aviso acelera la entrada pero una pareja inicia el golpeo con pelotas aún en el carril, el plan no habrá satisfecho esa condición. La evaluación debe mirar juntas la participación y la seguridad.

10.3. Actividad 17. Segunda microenseñanza con registro focalizado

Finalidad de la actividad.

Aplicar la nueva versión de la sesión y recoger evidencias de ejecución del PM-TR y de respuesta del grupo sin perder el contexto de cada rotación.

Material de partida.

El PM-TR revisado en la actividad 16, la nueva planificación identificada, la Hoja de Observación adaptada a los indicadores elegidos y, cuando esté autorizado, un dispositivo de grabación ubicado según el plan.

Procedimiento.

- Antes de enseñar, repasen objetivos, reparto de funciones, recursos y condición de seguridad. Identifiquen la versión de la tarea y las parejas o zonas que se observarán.
- Durante cada rotación, quien observa anota señal, confirmación, despeje de zona, entrada y comienzo de la práctica, con una marca temporal aproximada y cualquier incidencia que altere la secuencia.
- Quien enseña aplica el plan y adapta la intervención cuando sea necesario. La persona observadora registra la adaptación y su motivo, sin interrumpir una decisión de seguridad para completar la hoja.
- Al finalizar, recojan una percepción inicial de quienes enseñaron y observaron. Guárdenla como tal, sin convertirla todavía en conclusión sobre la mejora.
- Comprueben que las notas, el vídeo y la planificación pueden vincularse a la misma sesión y que las zonas no observadas están identificadas.

Producto que se conservará.

Una Hoja de Observación de la segunda intervención, la versión aplicada del diseño, el registro de incidencias y el archivo audiovisual autorizado si lo hay. Se conservarán con fecha e identificador para el análisis posterior.

Comprobación de calidad.

Los registros deben permitir reconstruir qué se intentó hacer y qué pasó en cada rotación observada. Una anotación global como «fue más fluido» requiere localizar el episodio que la sustenta.

10.4. Comparar episodios bajo condiciones conocidas

La comparación empieza por comprobar qué puede ponerse realmente lado a lado. Se revisa si la tarea y el objetivo fueron semejantes, si las parejas y el espacio se organizaron del mismo modo y si la zona relevante quedó registrada en ambos ensayos. En el primer ciclo de TEN-M06 había una nota sobre la segunda rotación y un vídeo parcial, sin audio suficiente. No se dispone de una medida completa del tiempo de práctica de cada participante. La segunda observación no puede corregir retroactivamente esa carencia.

Es legítimo comparar la secuencia de la segunda rotación en ambas intervenciones si el episodio está documentado: quién esperaba, cuándo se pudo entrar, qué otra acción coincidía con el cambio y si se esperó a despejar el carril. Una mejora en ese episodio es una constatación situada. No permite afirmar que el promedio de participación de toda la sesión aumentó o que el plan fue la única causa del cambio. Si la segunda microenseñanza registra más rotaciones, esas nuevas notas sirven para valorar la consistencia actual, pero no generan por sí solas datos equivalentes del primer ensayo.

La Rúbrica Oficial Teach-Racket puede volver a utilizarse con la misma versión y los mismos descriptores. Se justifican los niveles con evidencias de la segunda sesión y se comparan indicadores pertinentes, especialmente los vinculados al plan. Un cambio de nivel se interpreta junto con el contexto y la calidad de los registros; una puntuación igual tampoco significa que nada haya cambiado. La dimensión de reflexión y mejora se completa cuando las actuaciones posteriores previstas por la rúbrica ya pueden valorarse, sin adelantar una aplicación no realizada.

10.5. Un segundo ensayo ficticio de TEN-M06

En el ejemplo didáctico, antes de repetir TEN-T17 el equipo coloca un orden visible de parejas y distribuye las funciones acordadas. Una persona señala el siguiente turno y solicita confirmación; otra comprueba que no quedan pelotas ni participantes en el carril. La observadora registra las rotaciones que puede ver. La configuración de tres zonas, tres parejas activas y tres observadoras se mantiene en lo esencial, aunque se documenta cualquier ajuste puntual del espacio.

En la segunda rotación del nuevo ensayo, la pareja prevista confirma el turno y espera a que termine la recogida. Una vez libre el carril, entra y comienza la tarea. La observadora no registra en ese episodio una espera adicional después de que la zona quedara disponible, como sí había descrito para dos participantes durante parte del siguiente intento en el primer ensayo. El registro apoya que la secuencia planificada se ejecutó y que la respuesta fue favorable en ese cambio concreto. No permite atribuir toda la diferencia a la señal, porque la recogida y el encuadre de la primera grabación limitan la comparación.

En otra rotación de esta misma segunda intervención, una pelota queda cerca del límite de la zona. La persona responsable detiene la entrada, se retira la pelota y la pareja inicia después el intercambio. La espera responde a una decisión de seguridad prevista en el

PM-TR; no debe contabilizarse automáticamente como fallo del aviso. El equipo anota el incidente para valorar si puede organizar mejor la recogida sin eliminar la comprobación.

Todos los episodios, diálogos y resultados de TEN-M06 en este capítulo son ficticios. El ejemplo muestra cómo registrar una aplicación parcial o completa del plan y describir un cambio localizado sin presentarlo como prueba empírica de eficacia general.

10.6. Revisar el impacto y decidir la continuidad

Después de observar, el equipo vuelve a los apartados de seguimiento y valoración del impacto de la plantilla oficial del PM-TR. Para cada acción escribe si se aplicó como estaba prevista, qué fuente lo muestra, cómo respondió el grupo, qué limitación afecta a la comparación y qué decisión tomará. Puede mantener la señal visible, ajustar la recogida de pelotas y continuar midiendo entradas en rotaciones futuras. Un resultado mixto es información útil, no un fracaso del ciclo.

La conclusión distingue tres estados: actuación verificada, efecto sugerido por las evidencias disponibles y efecto aún incierto. En TEN-M06, el nuevo registro puede verificar la confirmación del turno en las rotaciones observadas; la entrada sin espera adicional en la segunda rotación sugiere una transición mejor resuelta en ese episodio; la evolución del tiempo total de práctica de cada participante sigue sin poder establecerse porque faltaba un registro completo de partida. Estas formulaciones orientan mejor el siguiente paso que una afirmación de «mejora global» sin base comparable.

El Feedback 3F y la Reflexión 3×3 pueden actualizarse a partir de la segunda intervención, si el curso prevé un nuevo ciclo. Se conserva lo que resultó viable y se formula una prioridad nueva o revisada. El PM-TR también se actualiza, indicando qué acción pasa a la planificación habitual y cuál requiere otro ensayo. La evaluación docente del progreso debe considerar el aprendizaje del equipo al interpretar la evidencia y ajustar sus decisiones, además del desempeño puntual en pista.

10.7. Actividad 18. Comparación y actualización del PM-TR

Finalidad de la actividad.

Examinar el cumplimiento y los resultados del plan, comparar solo evidencias pertinentes entre las dos microenseñanzas y decidir cómo continuará el equipo.

Material de partida.

Las dos versiones de la planificación, los registros y fragmentos disponibles de ambas sesiones, las rúbricas comparables, el PM-TR y las notas de las actividades 16 y 17.

Procedimiento.

- Para cada objetivo del PM-TR, indiquen la acción prevista, la acción que realmente se ejecutó y el episodio que permite verificarla. Anoten cambios y motivos.
- Pongan lado a lado los momentos equivalentes de ambos ensayos. Registren condiciones similares y diferencias de tarea, grupo, espacio, duración, observación o grabación.

- Describan la respuesta del grupo y las incidencias de seguridad. Distingan lo comprobado, lo sugerido y lo que no puede concluirse por falta de datos comparables.
- Revisen los indicadores correspondientes de la Rúbrica Oficial con sus descriptores. Expliquen cualquier cambio de nivel mediante hechos, sin tratar la diferencia numérica como causa o prueba suficiente.
- Cumplimenten el seguimiento y la valoración posterior del PM-TR. Decidan qué mantener, ajustar o volver a probar, y qué evidencia hará falta en el próximo ciclo.

Producto que se conservará.

Una comparación breve entre microenseñanzas, las rúbricas justificadas y el PM-TR actualizado con sus decisiones de continuidad. Estos documentos se incorporarán al portafolio del capítulo 11.

Comprobación de calidad.

La comparación debe permitir saber qué cambió en el diseño, qué se aplicó y qué observó el grupo. Si una afirmación sobre el progreso utiliza una medida que solo existe en la segunda sesión, se reduce su alcance o se declara la imposibilidad de comparar.

10.8. De la comprobación al portafolio

El cierre del segundo ensayo no borra la primera versión ni las dudas que surgieron al analizarla. La secuencia completa —diseño inicial, evidencias, evaluación, Feedback 3F, Reflexión 3×3, PM-TR, nueva intervención y revisión— permite reconstruir cómo una decisión cambió y qué apoyó ese cambio. Conservar ambas versiones y sus límites ayuda a que el equipo reconozca aprendizajes transferibles a otros contenidos.

El capítulo 11 organizará esa trayectoria en el Portafolio Teach-Racket. El portafolio no necesita mostrar una mejora continua y uniforme: debe dejar clara la relación entre evidencias, interpretaciones y decisiones, incluidas las acciones que no funcionaron como se esperaba y las preguntas que quedan para el siguiente ciclo.

Ideas clave

- La segunda microenseñanza aplica una versión identificada del diseño y permite observar ejecución del plan y respuesta del grupo como cuestiones diferentes.
- La comparación se limita a episodios y medidas disponibles en ambos ensayos, con registro de condiciones distintas y zonas no observadas.
- Un cambio favorable localizado no demuestra por sí solo una mejora global ni atribuye causalidad exclusiva al PM-TR.
- El seguimiento del plan distingue acciones verificadas, efectos sugeridos y preguntas pendientes; también conserva la condición de seguridad.
- El PM-TR se actualiza con decisiones de continuidad basadas en las nuevas evidencias.

Recomendaciones para el profesorado

- Revise con el equipo la nueva planificación, los indicadores y las funciones antes de la segunda sesión.
- Pida que se documenten las adaptaciones realizadas durante la enseñanza y los motivos que las exigieron.
- Compare indicadores de la misma rúbrica con ejemplos localizables y recuerde qué registros faltaban en el primer ensayo.
- Distinga la aplicación de una acción de su posible efecto, especialmente cuando la seguridad justifica una espera.
- Reserve tiempo para completar el seguimiento del PM-TR y decidir la siguiente prioridad antes de cerrar el portafolio.

CAPÍTULO 11

Construir el portafolio y cerrar el ciclo de mejora

¿Qué encontrará el lector en este capítulo?

Este capítulo reúne los productos del cuaderno en una trayectoria de aprendizaje profesional. Explica cómo utilizar el Portafolio Teach-Racket del volumen I para ordenar las dos microenseñanzas, comentar las evidencias más significativas, justificar los cambios y reconocer los límites de la comparación. Las actividades 19 y 20 guían la construcción del portafolio y su cierre reflexivo. El caso ficticio TEN-M06 muestra cómo documentar una transición revisada sin presentar una mejora localizada como un resultado general.

11.1. Un portafolio que permite seguir las decisiones

Al finalizar la segunda microenseñanza, el equipo dispone de diseños, registros, rúbricas, fragmentos de vídeo, feedback, reflexiones y un PM-TR actualizado. Archivar esos materiales conserva información, pero no explica por sí solo cómo cambiaron las decisiones docentes. El portafolio añade una lectura: qué se intentaba enseñar, qué se observó, qué se interpretó, qué se decidió modificar y qué ocurrió al probarlo. Una persona que no asistió a las sesiones debería poder reconstruir ese recorrido.

El anexo VII del volumen I ofrece la plantilla oficial del Portafolio Teach-Racket. Incluye presentación del docente o equipo, objetivos de desarrollo, registros de microenseñanzas, evidencias relevantes, evolución competencial, comparación, reflexión global y proyección futura. Se actualiza al terminar cada ciclo y puede ampliarse si se realizan más intervenciones. Este capítulo guía su uso sin reproducir el instrumento completo.

La calidad del portafolio depende de la relación entre materiales, no del número de archivos. Una planificación inicial y su versión revisada muestran qué cambió; una nota de observación y un episodio de vídeo permiten juzgar qué se sabía; la rúbrica, el Feedback 3F y la Reflexión 3×3 explican la interpretación; el PM-TR y el segundo registro permiten comprobar la acción. Si falta una fuente, se señala el límite en lugar de rellenarlo con una conclusión retrospectiva.

11.2. Organizar las dos microenseñanzas y sus versiones

Conviene comenzar por una ficha de identificación: equipo, asignatura, contenido, fechas, objetivos y número de microenseñanzas. Después se ordenan los materiales de cada ciclo de forma cronológica, con nombres que distingan versión inicial, versión aplicada y revisión posterior. Una numeración sencilla puede vincular la tarea TEN-T17, el primer ensayo, el episodio observado, el PM-TR y el segundo ensayo sin depender de la memoria de quien preparó los archivos.

Para cada microenseñanza se conserva la planificación que realmente se utilizó, no solo la versión ideal. Si hubo una adaptación de espacio o agrupamiento, se anota cuándo y por qué. Las observaciones, rúbricas y comentarios se identifican por fecha, agente y

fuente. El PM-TR se sitúa entre ambas sesiones para hacer visible qué decisión conectó una con otra. La comparación y el plan actualizado aparecen después del segundo ensayo.

No es necesario insertar archivos audiovisuales pesados dentro del Word principal. Cuando el acceso esté permitido, el portafolio puede incluir una referencia estable al archivo autorizado, su tramo temporal, el contenido relevante y las condiciones de acceso. Se respetan los acuerdos de grabación y conservación establecidos para la actividad docente. Una captura o un clip fuera de contexto puede dificultar más que ayudar al análisis.

11.3. Seleccionar una evidencia y escribir su comentario

La plantilla oficial pide escoger las evidencias más relevantes y explicar por qué se incluyen. Un comentario breve puede responder a cuatro preguntas: ¿qué documento o episodio es?, ¿qué muestra dentro de su contexto?, ¿qué interpretación apoyó y con qué límite?, ¿qué decisión se tomó a partir de él? La evidencia y el comentario permanecen juntos, para que la conclusión pueda verificarse.

En TEN-M06, una primera entrada podría identificar la nota de observación de la segunda rotación de TEN-T17 y el fragmento visible del primer vídeo. La nota describe que dos participantes permanecieron fuera durante parte del cambio. El audio no permite recuperar el aviso y el encuadre no cubre todas las zonas. El comentario explica que esa información justificó revisar cómo se reconoce el turno, pero no demuestra que la señal fuera inaudible ni mide todo el tiempo de práctica.

Una segunda entrada enlazaría el Feedback 3F y el PM-TR. La fortaleza era esperar a que la zona quedara despejada; el foco, la entrada desigual en el episodio; la decisión, señalar y confirmar el turno manteniendo la comprobación del carril. Una tercera entrada podría mostrar la hoja del segundo ensayo: en una rotación la pareja entra al quedar libre la zona sin la espera adicional observada antes; en otra se demora la entrada para retirar una pelota. El comentario distingue aplicación del plan, respuesta localizada y nueva pregunta sobre la recogida.

Estas entradas son ilustrativas y ficticias. No hacen falta tres pruebas favorables ni una historia de progreso sin dificultades. Una evidencia que obliga a ajustar una decisión también documenta aprendizaje si se explica qué cambió en la comprensión del equipo.

11.4. Actividad 19. Montaje comentado del portafolio

Finalidad de la actividad.

Ordenar los productos de los dos ciclos y seleccionar evidencias que permitan reconstruir el razonamiento y las decisiones del equipo.

Material de partida.

La plantilla oficial del anexo VII del volumen I, las dos versiones de la planificación, Hoja de Observación y fichas de episodios, rúbricas, Feedback 3F, Reflexión 3×3, PM-TR y comparación elaborada en la actividad 18.

Procedimiento.

- Identifiquen equipo, objetivos y microenseñanzas. Ordenen los materiales por ciclo, fecha y versión; distingan los documentos elaborados antes, durante y después de cada sesión.
- Comprueben que cada afirmación importante del recorrido remite a una fuente localizable. Anoten los archivos no disponibles y los tramos que ninguna fuente permite reconstruir.
- Seleccionen al menos una evidencia de diseño, una de observación y una de revisión del plan. Para cada una escriban qué muestra, por qué importa y qué decisión ayudó a tomar.
- Vinculen el primer ensayo con el segundo mediante el Feedback 3F, la Reflexión 3×3 y el PM-TR. Incluyan también una adaptación o un resultado que exigió ajustar la interpretación inicial.
- Revisen el acceso a los vídeos y a los materiales de otras personas. Indiquen referencias y condiciones de uso sin difundir grabaciones fuera de lo autorizado.

Producto que se conservará.

Un primer portafolio cumplimentado en la plantilla oficial, con índice, materiales identificados y comentarios que explican su relevancia. La reflexión global y la proyección futura se completarán en la actividad 20.

Comprobación de calidad.

Otra persona debe poder seguir el paso desde un episodio hasta una decisión y su revisión posterior. Si los archivos están presentes pero no se explica por qué se eligieron, el portafolio sigue siendo un inventario.

11.5. Comparar el desarrollo docente sin forzar una línea ascendente

La sección de evolución competencial de la plantilla oficial invita a comparar microenseñanzas en organización, comunicación, gestión del grupo, evaluación y reflexión docente. La misma Rúbrica Oficial aporta criterios comunes. Para cada ámbito conviene describir una decisión que cambió, la fuente que permite observarla y una dificultad que persiste. Una diferencia de puntuación aislada no cuenta la historia completa; tampoco debe marcarse «ha mejorado» en un ámbito que no quedó registrado de manera comparable.

En el caso TEN-M06 se puede afirmar que el segundo diseño explicitó el orden de entrada y la comprobación de zona, y que esas acciones se observaron en las rotaciones registradas. La segunda rotación muestra una respuesta favorable localizada, mientras la incidencia de la pelota demuestra que algunas esperas seguían siendo necesarias para la seguridad. La documentación no permite cuantificar un aumento global del tiempo de práctica porque no había una medida completa de partida.

La reflexión sobre el desarrollo docente puede ir más allá del resultado de esa tarea. El equipo aprendió a formular una pregunta evaluable, separar el contenido del vídeo de los recuerdos, discutir una discrepancia, conservar una fortaleza y diseñar una prueba. Esas capacidades se sostienen en los productos de los capítulos anteriores; no deben traducirse sin más en una afirmación de competencia consolidada en cualquier contexto. El portafolio ayuda a reconocer el progreso y a delimitar dónde falta otra oportunidad de práctica.

11.6. Cerrar el ciclo y abrir una nueva pregunta

La reflexión global del portafolio responde a tres cuestiones: qué cambió en la manera de planificar y enseñar, qué evidencias respaldan esa lectura y qué prioridad queda para el siguiente ciclo. Cada integrante puede aportar un aprendizaje propio antes de que el equipo redacte una síntesis compartida. En TEN-M06, podría mantenerse el orden visible de turnos y la comprobación del carril, revisar la organización de la recogida de pelotas y seguir observando si todas las parejas disponen de oportunidades suficientes de intercambio.

El cierre no requiere declarar el problema resuelto. Si el segundo ensayo confirma que se siguió el plan en algunos cambios pero no permite valorar el tiempo total de práctica, esa limitación pasa a ser una pregunta de recogida de datos para la próxima intervención. Si una acción produjo un inconveniente nuevo, se justifica su modificación. Dejar por escrito estas decisiones hace que el portafolio sea un punto de partida y no solo una memoria del curso.

El profesorado revisa que las conclusiones estén proporcionadas a las evidencias, que las versiones no se mezclen y que la proyección futura pueda llevarse a la práctica. La reflexión final no reemplaza las valoraciones oficiales de la asignatura ni exige una narración de éxito. Su finalidad es que el equipo pueda explicar qué aprendió de enseñar, observar, evaluar y volver a enseñar.

11.7. Actividad 20. Cierre reflexivo y siguiente ciclo

Finalidad de la actividad.

Elaborar una síntesis fundamentada del aprendizaje profesional y formular una prioridad verificable para una nueva oportunidad de enseñanza.

Procedimiento.

- Cada integrante selecciona una decisión que volvería a tomar, otra que modificaría y una evidencia que explique ambas elecciones.
- Comparen esas lecturas en equipo. Escriban qué progreso puede sostenerse con los registros de ambos ensayos y qué permanece incierto por falta de fuentes comparables.
- Completen la reflexión global y la proyección futura de la plantilla oficial: fortaleza actual, aspecto que sigue en desarrollo, siguiente objetivo y acción inicial.
- Expliquen oralmente o por escrito la secuencia de una evidencia elegida: episodio, interpretación, feedback, acción del PM-TR, segundo registro y decisión posterior.

- Revisen índice, identificación de versiones, acceso a los archivos y coherencia de los comentarios. Fechen el cierre del portafolio y conserven abierta la prioridad del próximo ciclo.

Producto que se conservará.

El Portafolio Teach-Racket completo, con reflexión global y una pregunta de continuidad. Si se inicia otra microenseñanza, la nueva planificación partirá de esa pregunta y de las evidencias conservadas.

Comprobación de calidad.

El cierre debe poder explicarse con documentos concretos y reconocer al menos un límite de la comparación. Un lector debe saber qué se mantendrá, qué se ajustará y cómo podría comprobarse la nueva decisión.

11.8. Cierre del cuaderno

A lo largo de este volumen, el lector ha pasado del autodiagnóstico y la revisión del diseño a la recogida de evidencias, el análisis de la grabación, la evaluación compartida, el Feedback 3F, la Reflexión 3×3, el PM-TR y la segunda microenseñanza. Cada herramienta cumple una función distinta, pero todas se conectan mediante decisiones que pueden explicarse y examinarse de nuevo.

El recorrido de TEN-M06 muestra una idea sencilla: una observación incompleta puede orientar un cambio útil si se reconoce su límite, se protege lo que ya funcionaba y se registra con claridad el ensayo siguiente. El portafolio conserva tanto los aciertos como las dudas y permite formular la próxima pregunta profesional. De ese modo, cerrar un ciclo de Teach-Racket significa estar mejor preparado para comenzar otro.

Ideas clave

- El portafolio organiza versiones y evidencias para mostrar cómo se pasó de una observación a una decisión y a su revisión posterior.
- Cada evidencia seleccionada necesita contexto, interpretación, relevancia y vínculo con una actuación docente.
- La comparación del progreso reconoce cambios localizados y límites de registro, sin imponer una trayectoria uniformemente ascendente.
- La reflexión global conserva fortalezas y dificultades y formula una pregunta verificable para el siguiente ciclo.

Recomendaciones para el profesorado

- Facilite la plantilla oficial y pida nombres de archivo o referencias que permitan recuperar cada versión y episodio.
- Solicite comentarios que expliquen por qué se incorpora una evidencia y qué decisión apoyó.
- Revise que las conclusiones sobre evolución tengan apoyo comparable y que las lagunas de observación se declaren.

- Compruebe que las grabaciones se conservan y consultan según las condiciones autorizadas para la actividad docente.
- Cierre con una prioridad practicable y una pregunta de observación que puedan trasladarse a otra intervención.

Referencias

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research, 65*(3), 245–281. https://doi.org/10.3102/00346543065003245

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315–1325. https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354

Gaudin, C., & Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review, 16*, 41–67. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.06.001

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/003465430298487

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, 31*(2), 199–218. https://doi.org/10.1080/03075070600572090

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology, 8*, Article 422. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sung, Y.-T., Chang, K.-E., Yu, W.-C., & Chang, T.-H. (2009). Supporting teachers' reflection and learning through structured digital teaching portfolios. *Journal of Computer Assisted Learning, 25*(4), 375–385. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00312.x

Topping, K. J. (2019). *Using peer assessment to inspire reflection and learning*. Routledge.

Tripp, T., & Rich, P. J. (2012). The influence of video analysis on the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education, 28*(5), 728–739. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.011

Wiliam, D. (2018). *Embedded formative assessment* (2nd ed.). Solution Tree Press.

ANEXOS

Estas hojas acompañan la evaluación y mejora de dos microenseñanzas. Se cumplimentan con hechos y fuentes localizables; cuando falte información, se deja constancia del límite. Las plantillas oficiales de la Rúbrica Teach-Racket, la Hoja de Observación, el Feedback 3F, la Reflexión 3×3, el Plan de Mejora y el Portafolio se encuentran en los anexos I, III, IV, V, VI y VII del volumen I, respectivamente. Las hojas siguientes sirven de apoyo y no alteran esos instrumentos.

ANEXO I

Autodiagnóstico y selección de focos

Actividades relacionadas: 1 y 2. Se completa antes de la primera microenseñanza. Cada afirmación inicial debe indicar de dónde procede y qué habrá que observar para revisarla.

Equipo o docente: _____ Fecha: _____
Microenseñanza/código: _____

Versión del diseño o tarea: _____ Persona que registra: _____

Dimensión e indicador de la rúbrica	Afirmación provisional	Antecedente, fuente y límite	Evidencia que falta
	Fortaleza posible:	Fuente: Límite:	
	Dificultad o incertidumbre:	Fuente: Límite:	

Acuerdo del equipo para observar la primera microenseñanza

Foco y pregunta abierta	Conducta o respuesta observable	Momento y fuente	Responsable y alternativa
Actuación docente:			
Participación o aprendizaje:			

Hipótesis inicial: _____ Hallazgo que la cuestionaría: _____

Condiciones de grupo, espacio y tarea que conviene recordar:
_____

ANEXO II

Revisión del diseño y contraste con la intervención

Actividades relacionadas: 3 y 4. Conserve el código de la ficha original, si la utiliza, e identifique aparte la versión adaptada por el equipo.

Equipo o docente: _____ Fecha: _____
Microenseñanza/código: _____

Versión del diseño o tarea: _____ Persona que registra: _____

Objetivo deportivo:

_____

Objetivo de desarrollo docente e indicador:

_____

Comprobación previa	Respuesta concreta del equipo
Secuencia de tareas, tiempos y transiciones	
Quién practica y qué hacen quienes esperan	
Organización, accesibilidad y seguridad	
Adaptación de la ficha de origen y motivo	
Evidencia del aprendizaje y de la actuación docente	
Contingencia que mantiene el objetivo	

Después de enseñar: contraste de tres momentos

Momento	Plan y versión	Aplicación real y respuesta visible	Fuente, cambio y duda
Inicio			
Tarea central			
Cierre o incidencia			

Interpretación provisional:

_____

Explicación alternativa y episodio que revisaremos:

_____

ANEXO III

Plan mínimo de recogida de evidencias e inventario

Actividades relacionadas: 5 y 6. La observación se prepara antes de enseñar y se completa con un inventario después. Puede trasladarse a la Hoja de Observación oficial del volumen I.

Equipo o docente: _____ Fecha: _____
Microenseñanza/código: _____

Versión del diseño o tarea: _____ Persona que registra: _____

Pregunta y foco	Qué se anotará o contará	Momento, fuente y responsable	Condición y límite previsible
Actuación docente:			
Respuesta del grupo:			

Lugar previsto de la cámara, si procede: _____ Señal para marcar incidencias: _____

Momento para completar notas tras la sesión: _____ Fuente alternativa si falta vídeo: _____

Inventario posterior: anotar únicamente las fuentes disponibles

Fuente, archivo o documento	Fecha y versión	Qué permite comprobar	Qué no recoge
Planificación			
Observación directa			
Vídeo autorizado u otra fuente			

Episodios a revisar (foco, minuto o fase y pregunta): 1) _____

2) _____

3) _____

Diferencia entre fuentes o dato ausente: _____

ANEXO IV

Análisis de un episodio y diálogo de video feedback

Actividades relacionadas: 7 y 8. Seleccione un fragmento vinculado al foco y revise también el tramo anterior y el posterior. Si no existe vídeo, señale la secuencia de notas utilizada.

Equipo o docente: _____ Fecha: _____
Microenseñanza/código: _____

Versión del diseño o tarea: _____ Persona que registra: _____

Archivo o registro: _____ Localización (minutos/fase): _____ a _____

Pregunta de análisis:

_____

Lectura del episodio	Registro breve y verificable
Contexto: tarea, roles y momento anterior	
Primera pasada: qué hacen docentes y participantes	
Segunda pasada: dato visible o audible ligado al foco	
Fuera de encuadre, audio insuficiente o dato ausente	
Contraste con plan y observación directa	

Interpretación provisional:

_____

Explicación alternativa compatible con los hechos:

_____

Síntesis del diálogo entre quien enseñó y quien observó

Acuerdo basado en un hecho	Diferencia y fuente que podría resolverla	Decisión o pregunta para la evaluación

Mantener: _____ Revisar: _____ Límite: _____

ANEXO V

Autoevaluación y contraste entre evaluadores

Actividades relacionadas: 9 y 10. Cada agente cumplimenta por separado la Rúbrica Oficial del volumen I. Esta hoja registra la justificación y el diálogo sobre dos o tres indicadores; no sustituye la rúbrica.

Equipo o docente: _____ Fecha: _____
Microenseñanza/código: _____

Versión del diseño o tarea: _____ Persona que registra: _____

Copias de la rúbrica utilizadas: autoevaluación ☐ coevaluación ☐ valoración docente ☐

Indicador	Auto / co / docente	Evidencia localizable	Acuerdo, discrepancia o límite
	/ /		
	/ /		
	/ /		

Indicadores pendientes y motivo de falta de evidencia: _____

Pregunta sobre un hecho difícil de observar mientras enseñábamos: _____

Pregunta sobre la interpretación de un descriptor: _____

Síntesis después del contraste

Fortaleza respaldada	Foco modificable	Duda que permanece y dato futuro

Si se revisó un nivel, describa el hecho y la fuente que motivaron el cambio: _____

ANEXO VI

Registro de la conversación sobre el Feedback 3F

Actividades relacionadas: 11 y 12. Redacte las Fortalezas, Focos y Futuro en la plantilla oficial del anexo IV del volumen I. Use esta nota para conservar lo que cambió durante el diálogo.

Equipo o docente: _____ Fecha: _____
Microenseñanza/código: _____

Versión del diseño o tarea: _____ Persona que registra:

_____

Versión inicial del Feedback 3F (fecha): _____ Versión acordada (fecha): _____

Aspecto tratado	Fuente o episodio	Qué entendió quien recibió el feedback	Ajuste acordado
Fortaleza que se conservará			
Foco y límite de la explicación			
Acción futura y responsable			

Dos acciones posibles que se valoraron: 1) _____ 2)

_____

Motivo para elegir una de ellas y condición de seguridad:

_____

Discrepancia que sigue abierta:

_____

Pregunta y respuesta que se observarán en la segunda microenseñanza:

_____

ANEXO VII

Síntesis de la Reflexión 3×3 del equipo

Actividades relacionadas: 13 y 14. Primero se cumplimenta individualmente la plantilla oficial del anexo V del volumen I. Esta hoja ayuda a comparar las versiones individuales antes de acordar la reflexión del equipo.

Equipo o docente: _____ Fecha: _____
Microenseñanza/código: _____

Versión del diseño o tarea: _____ Persona que registra: _____

Personas y funciones en la sesión:

_____

Fuentes revisadas en común:

_____

Bloque	1	2	3
Aprendizajes con evidencia y alcance			
Prioridades modificables y razón			
Compromisos, responsables y respuesta observable			

Fortaleza del Feedback 3F que se mantendrá:

_____

Relación entre un hecho, un aprendizaje y el compromiso principal:

_____

Diferencia de interpretación entre integrantes que se conserva:

_____

Qué exige coordinación, tiempo o recursos antes de pasar al PM-TR:

_____

ANEXO VIII

Comprobación de viabilidad del Plan de Mejora

Actividades relacionadas: 15 y 16. El Plan de Mejora Teach-Racket se redacta y corrige en la plantilla oficial del anexo VI del volumen I. Esta hoja documenta la simulación previa y las condiciones para aplicarlo.

Equipo o docente: _____ Fecha: _____
Microenseñanza/código: _____

Versión del diseño o tarea: _____ Persona que registra: _____

Prioridad general y evidencia que la motiva: _____

Nueva versión del diseño: _____ Fecha prevista del segundo ensayo: _____

Prueba de viabilidad	**Qué se comprobó**	**Cambio introducido en PM-TR o diseño**
Rotación normal: señal, despeje, entrada, práctica		
Zona ocupada o turno no confirmado		
Funciones de enseñanza y observación		
Material, tiempo y alternativa segura		

Indicador de aplicación (qué hará el equipo): _____

Indicador de respuesta del grupo (qué se observará): _____

Responsable, momento y fuente del registro: _____

Condición de seguridad que no puede perderse: _____

Condiciones que deberán anotarse para comparar ambos ensayos: _____

ANEXO IX

Registro del segundo ensayo y comparación

Actividades relacionadas: 17 y 18. Registre la segunda microenseñanza en la Hoja de Observación oficial y actualice el seguimiento del PM-TR. Esta hoja permite comparar episodios solo cuando se conocen sus condiciones.

Equipo: _____ Fecha: _____ Microenseñanza: 1.ª ☐ 2.ª ☐

Versión del diseño o tarea: _____ Persona que registra: _____

Objetivo y acción del PM-TR:

_____

Rotación / fase	Señal y confirmación	Despeje y entrada	Inicio de práctica e incidencia
1: hora aprox.			
2: hora aprox.			
3: hora aprox.			

Acción prevista y ejecutada; adaptación y motivo:

_____

Comparación de momentos equivalentes

Aspecto	Primer ensayo y fuente	Segundo ensayo y fuente	Condición que cambia o limita
Diseño y ejecución			
Respuesta del grupo			
Seguridad y organización			

Puede sostenerse: _____ Sugiere, pero no prueba: _____

No puede concluirse:

_____

Decisión en PM-TR: mantener ☐ ajustar ☐ volver a probar ☐ Evidencia siguiente: _____

ANEXO X

Organización del portafolio y cierre del ciclo

Actividades relacionadas: 19 y 20. Complete el Portafolio Teach-Racket en la plantilla oficial del anexo VII del volumen I. Esta hoja ayuda a comprobar que los documentos permiten seguir el paso de la evidencia a la decisión.

Equipo o docente: _____ Fecha: _____
Microenseñanza/código: _____

Versión del diseño o tarea: _____ Persona que registra: _____

Elemento que debe poder localizarse	Identificación o nombre de archivo	Comentario pendiente
Diseños: versión 1 y versión 2		
Observaciones y episodios de ambos ensayos		
Rúbricas y contraste de valoraciones		
Feedback 3F y Reflexión 3×3		
PM-TR inicial, revisado y seguimiento		

Comentario de una evidencia seleccionada

Evidencia y localización: _____ Qué muestra: _____

Por qué se seleccionó y qué decisión ayudó a tomar: _____

Qué cambió al revisar esa decisión en el segundo ensayo: _____

Cierre reflexivo

Decisión que repetiríamos y fuente: _____

Decisión que ajustaríamos y fuente: _____

Progreso que permiten sostener ambas sesiones: _____

Límite de la comparación: _____

Siguiente objetivo, acción inicial y pregunta de observación: _____

Fecha de cierre: _____ Acceso revisado ☐ Versiones identificadas ☐

Cierre del volumen III

Los tres volúmenes de Teach-Racket forman un recorrido común. El primero presenta la metodología y sus instrumentos; el segundo ofrece microenseñanzas y tareas de tenis y pádel para llevarla a la pista; y este tercero acompaña al equipo docente cuando revisa lo que ha enseñado, examina las evidencias y prepara una nueva intervención.

La mejora comienza con una pregunta concreta sobre la práctica. La planificación, la observación, el vídeo y las respuestas del grupo ayudan a comprender qué ocurrió, aunque ninguna fuente permite verlo todo. Al contrastarlas con otras personas, el equipo puede reconocer decisiones que conviene mantener, identificar un aspecto modificable y ensayar un cambio cuya aplicación pueda comprobar después. El portafolio conserva ese recorrido, incluidas las dudas y las adaptaciones que surgieron durante la enseñanza.

Al cerrar este volumen, queda una forma de seguir trabajando: elegir un foco, enseñar, observar, conversar y volver a enseñar con una intención más precisa. Cada microenseñanza aporta una oportunidad para conocer mejor al grupo y para revisar las propias decisiones docentes. Esa continuidad da sentido al ciclo de mejora de Teach-Racket.

Teach-Racket

Cuaderno de video-feedback, evaluación formativa y portafolio



OBSERVACIÓN · VIDEO-FEEDBACK · REFLEXIÓN · MEJORA

Este tercer volumen de Teach-Racket se centra en la evaluación, la reflexión y la mejora de la práctica docente en tenis y pádel.

El cuaderno ofrece instrumentos para observar microenseñanzas, analizar grabaciones y organizar un video-feedback útil. Las evidencias recogidas ayudan a reconocer aciertos, detectar dificultades y tomar decisiones de mejora.

Las propuestas de autoevaluación, evaluación entre iguales y portafolio acompañan al futuro profesorado en un proceso continuo de aprendizaje profesional.

Observar, reflexionar y volver a enseñar.

ESTE VOLUMEN INCLUYE

- Guías de observación
- Video-feedback
- Rúbricas
- Autoevaluación
- Portafolio
- Planes de mejora

UCA Universidad de Cádiz

Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y Musical

Colección Teach-Racket
Volumen 3

Primera edición
2026

ISBN
978-84-09-94187-2