

EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. SU APLICACIÓN A UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE DEPORTES COLECTIVOS EN EL MARCO DEL ESTILO ACTITUDINAL

Ángel Pérez Pueyo
Carlos Heras Bernardino
Israel Herrán Álvarez

RESUMEN: El presente artículo relata el planteamiento práctico de una unidad didáctica pensada para la enseñanza de los deportes colectivos centrada en un modelo integrado o comprensivo de los deportes (ejemplificada en el balonmano) en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Dicha experiencia se enmarca dentro del Estilo Actitudinal que aúna por un lado, una metodología centrada en las actitudes que vertebró todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y que garantiza una adecuada motivación del alumnado. Además, aspira al logro de una creciente autonomía de los alumnos que les permita analizar el desarrollo del proceso de aprendizaje detectando errores propios y de compañeros, corregirlos y convertir éste, en un auténtico proceso de evaluación formativa. De esta manera la evaluación se convierte en un proceso de diálogo continuo que no se reduce a una simple aplicación de pruebas y cuyas claves están la entender los interrogantes (porqué, para qué y para quién se evalúa) que nos ayuden a comprenderlo para poder mejorarlo.

PALABRAS CLAVES: Evaluación formativa. Estilo actitudinal. Método comprensivo. Educación Secundaria Obligatoria.

FORMATIVE ASSESSMENT IN COMPULSORY SECONDARY EDUCATION. ITS APPLICATION TO A DIDACTIC UNIT ON COLLECTIVE SPORTS WITHIN AN ATTITUDINAL STYLE FRAMEWORK

ABSTRACT: This article deals with a practical experience aimed at the teaching of collective sports (exemplified by handball) and based on a game-centred approach in Compulsory Secondary Education. Such experience is set upon the attitudinal style framework which, on the one hand joins a methodology centred on the attitudes implied in the teaching and learning process, and on the other hand it grants a suitable motivation on behalf of students. Besides, it tries to achieve an increasing autonomy of the students, what allows them to analyse the development of the learning process, not only by pointing out their own mistakes, but by identifying their partners'. Then, after correcting them, they would turn this into a real formative assessment process. Thus, the assessment becomes a process of on-going dialogue, which is not simply a series of tests where the key is to answer the wh-words that help us understand it in order to improve it (why, what for, to whom the assessment is aimed at).

KEY WORDS: Formative, assessment. Attitudinal style. Game centred approach. Compulsory Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

La clave de todo proceso educativo se sustenta en el desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales, tal y como plantea la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE). Este gran propósito, al ser trasladarlo al aula, requiere de la motivación del alumno en su proceso de aprendizaje de forma que muestre interés, tanto por el trabajo que se desarrolla dentro como fuera del aula.

Para lograrlo parece imprescindible provocar y desarrollar en clase procesos que generen actitudes positivas en los alumnos, especialmente al inicio, aunque se hace necesario mantenerlas a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La experiencia nos dice que cuando se dejan de lado las actitudes de los alumnos hacia el aprendizaje esperando que aparezcan por sí mismas, éstas no sólo no aparecen sino que el propio proceso educativo, por su carácter social, acaba viciándose y generando actitudes poco deseables como la desmotivación o el desánimo. Además, cuando el trabajo está referido al ámbito deportivo, éstas se ven incrementadas como consecuencia de la influencia socio-cultural a la que nuestros alumnos están expuestos (rivalidad excesiva, competitividad exagerada, individualidades, el resultado es lo único importante, etc...).

En este sentido y volviendo a la actividad física y a las actitudes en la Educación Física, son múltiples las investigaciones que han demostrado que el nivel de motivación hacia las mismas disminuyen con la edad¹; incluso que en la adolescencia el trabajo parece hacerse insostenible en algunos casos.

Por ello, autores como Bagozzi y Kimmel citados por Pérez Samaniego², aportan la idea de que son las actitudes positivas hacia el proceso las que permiten conseguir y perpetuar los hábitos saludables relacionados con la actividad física. Y otros como Polo Martínez y López Mercader³, los que afirman que la escuela es uno de los entornos más significativos en el proceso de adquisición de actitudes para posteriormente convertirse en hábitos.

En este sentido, ya en 1992, el Ministerio estableció que las clases se deberían convertir en un campo de experiencias positivas que proporcionasen a los alumnos toda una serie de actitudes (positivas) que les orientasen hacia cualquier actividad extraescolar⁴, además de hacia los deportes.

-
- 1 Friedmann, E. D.: The pupil's image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*, nº 20 (2), (1983) pp. 15-18; Earl, L. H. y Stennett, R. G.: Student attitudes toward physical and health education in secondary schools in Ontario. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, nº 53 (4), (1987) pp. 4-11; Luke, M. : Attitudes of young children toward physical education. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, nº 16 (2), (1991) pp. 33-45; Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M.: *Intereses y actitudes de los alumnos hacia la Educación Física*. Premio Nacional de Artículos sobre Actividad Física y Deportiva, II Edición. Barcelona. COPLEFC. 1997.
 - 2 Pérez Samaniego, V.: *Actividad física, salud y actitudes*. Valencia. Edetania. 2000.
 - 3 Polo Martínez, I. y López Mercader M. P.: Estudio de las actitudes hacia la actividad física en los alumnos del Alto Jalón. Revista digital www.educa.aragb.es. 2002.
 - 4 M.E.C.: *Materiales para la Reforma. Educación Física. Primaria*. Madrid. Servicio de publicaciones. 1992b, p. 69.

Por todas estas razones, autores como Gutiérrez⁵ comentan la existencia de un convencimiento generalizado acerca de que los niños con actitudes positivas hacia la Educación Física no sólo aprenden más, sino que tienen una mayor posibilidad de beneficiarse de los principales objetivos de la Educación Física.

Sin embargo, siendo numerosas las investigaciones que determinan los factores necesarios para poder resolver el problema de la desmotivación y de actitudes negativas en general hacia la actividad física⁶, la realidad es que apenas se afronta directamente este problema; debido quizás a que debe ser una metodología la que lo intente conseguir⁷, y asociada a la misma, una evaluación acorde a la valoración del desarrollo de actitudes positivas, tanto personales como grupales, y no exclusivamente de habilidades técnicas individuales.

2. CONCEPTO DE DEPORTE DESDE UNA VISIÓN ACTITUDINAL

En pleno siglo XXI, a nadie le cabe la menor duda de la importancia que tiene el deporte en la sociedad actual. Aunque bien es cierto que las opiniones que se tienen al respecto distan mucho de la visión idílica que del mismo se ha intentado ofrecer e incluso imponer.

Hoy día, casi nadie duda del valor educativo del deporte, y el propio Ministerio desde 1992⁸ y hasta la actual LOE⁹ le asignan un valor social derivado de ser la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad. Sin embargo ya en 1992 matizaba que “la práctica deportiva desarrolla planteamientos competitivos y selectivos que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo”¹⁰, aclarando finalmente que: *“Para constituir un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto, sin que la participación se supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación;*

5 Gutiérrez Sanmartín, M.: *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós. 2003, p. 58.

6 Sánchez Bañuelos, F.: *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva. 1996; Moreno, J. A., Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M.: Actitudes hacia la Educación Física: Elaboración de un instrumento de medida. *En actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara. Universidad de Alcalá de Henares. 1996, pp. 507-516; Polo Martínez, I. y López Mercader M. P., *Ibidem*.

7 Pérez Pueyo, A.: La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem* nº 25, (2007) pp.81-92.

8 M.E.C.: *Materiales para la Reforma. Educación Física. Secundaria*. Madrid. Servicio de publicaciones. 1992c, p. 13

9 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 4 de Mayo de 2006); Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006); Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE. de 5 de Enero de 2006)

10 M.E.C., *Ibidem*., p. 23

y debe, asimismo, realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza¹¹, que son objetivo de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva¹².

En este sentido, avisaba del riesgo de que la práctica deportiva pudiese generar: *"... en lugar de proporcionar indicadores sobre sus propias posibilidades, se convierta en elemento de marginación y de que, en lugar de la cooperación, se favorezca la "coalición", hace que las ventajas como elemento de estimulación no sean tantas frente a los riesgos para el planteamiento educativo general". Por ello, "es necesario introducir al alumno en las estrategias del juego en equipo y favorecer la regulación de la actividad grupal, pero ello no supone que el proceso de enseñanza y aprendizaje se plantee en situaciones de competición, sino que existen otras muchas situaciones de mayor valor educativo que ponen al alumno en situación de autoexigencia, de aplicación de estrategias o de empleo de sus capacidades motrices..."¹³.*

Pero: *"es también un hecho que la participación en actividades físicas y deportivas disminuye las tensiones y favorece las relaciones de grupo más que cualquier otra actividad escolar o extraescolar, con tal de que se realice en un marco de participación y no de competición".*

Por ello, no consiste en excluirla o renunciar a ella, sino en enseñar los aspectos positivos. El problema surge cuando en un grupo, como es lo habitual, el carácter competitivo está implantado ya en el mismo. Intentar enseñar a verlo desde la perspectiva en la que ganar no es lo más importante es extremadamente complicado. La razón fundamental la encontramos en las "bajas en combate"¹⁴, los alumnos que se autoexcluyen porque las propuestas competitivas no hacen más que reforzar su baja autoestima por la convicción de sentirse incapaces de competir con los demás; y donde el único papel que se atreven a asumir es el de monigotes que nunca pueden, ni siquiera, soñar con alcanzar la propuesta marcada.

En cómo conseguirlo, sin excluir o sin que se autoexcluyan los alumnos, se encuentra la solución. Y ésta pasa por afrontar el problema desde otra perspectiva evitando cualquier tipo de discriminación por razones de sexo, raza o por nivel de habilidad motriz, quizás la más habitual en la práctica deportiva, huyendo de los estereotipos que han configurado un claro currículo oculto en Educación Física.

11 Es de capital importancia en este punto aclarar que, cuando se cita "...centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza...", las de "otra naturaleza" son las que se desarrollan desde la quintuple visión que permiten el pleno desarrollo de la personalidad del individuo, el carácter integral. Todo ello, lo que implica es que la Educación Física y el Deporte deben centrarse por igual en el desarrollo de manera intencionada en las cinco capacidades (MEC, 1992a:84; RD 1513/2006) y no únicamente en lo eminentemente motriz.

12 M.E.C., *Ibíd.*, 24

13 M.E.C., *Ibídem*; M.E.C.: *Materiales para la Reforma. Educación Física. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones. 1992c.

14 Pérez Puyo, A.: *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León. Universidad de León. Servicio de Publicaciones. Tesis Doctoral . 2005, p. 133

La incorporación de las “competencias básicas” como nuevo elemento del currículo¹⁵ sólo confirma la importancia del deporte en el desarrollo integral del individuo, vinculándolo éste a la contribución de algunas de ellas como la competencia social y ciudadana, la interacción con el mundo físico, la consecución de autonomía e iniciativa personal o el aprender a aprender.

El RD 1631/2006 establece en el cuerpo y el movimiento, los ejes básicos en los que se centra la acción educativa en esta materia; sin embargo nos continúa concretando sobre el tipo de deporte que debemos desarrollar en el marco educativo.

“El bloque Juegos y deportes tiene sentido en la Educación física por su carácter educativo, por ser un instrumento adecuado para la mejora de las capacidades que pretende esta materia y porque supone actividades que fomentan la colaboración, la participación y el desarrollo de actitudes dirigidas hacia la solidaridad, la cooperación y la no discriminación”.

Llegados a este punto, y generado por la heterogeneidad del alumnado que asiste a las clases de Educación Física, el trabajo del profesor consiste básicamente, una vez concretados los objetivos a trabajar, en establecer unas actitudes positivas, para que a través de unos procedimientos, aparezcan unos conceptos.



Figura 1. Proceso desde las actitudes hacia los conceptos

Para lograrlo hemos decidido aplicar como propuesta metodológica el “Estilo Actitudinal”¹⁶, cuya intención es crear un clima de trabajo y confianza por encima de la priorización inicial de conceptos y procedimientos. El tiempo, el trabajo bien hecho, coherente y sabiendo cuales son los objetivos y fines educativos, y no sólo los de la Educación Física, permitiría conseguir esas actitudes iniciales positivas que harán significativo el aprendizaje, completándose este planteamiento con una evaluación adecuada.

Así, la evaluación debe ser entendida como un proceso de diálogo entre las personas implicadas, en vez de una simple aplicación de pruebas sobre el alumnado. Además, dicho proceso debe buscar la comprensión de lo que está sucediendo en nuestras clases, como paso previo y necesario para poder mejorarlo¹⁷.

Con el paso del tiempo se ha comprobado como las claves de la evaluación en Educación Física no están tanto en los procedimientos o instrumentos de evaluación propiamente dichos sino en los planteamientos de uso y práctica evaluativa. Esto es, más que en el cómo, las claves están en el porqué, para qué y para quién se evalúa. Debemos pasar entonces de la mera repetición de los aspectos más téc-

15 Ley Orgánica 2/2006, art.6.1

16 Pérez Pueyo, 2005, *Ibidem*.

17 López Pastor, V.M. (Ed.): *La evaluación en educación física*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2006.

nicos del discurso (qué, cuándo y cómo evaluar)¹⁸ hacia otras cuestiones cargadas de implicaciones para qué y para quién evaluamos y qué calidad educativa posee la evaluación que realizamos.

3. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

A continuación presentamos un ejemplo de experiencia práctica mediante una unidad didáctica de un deporte colectivo, el balonmano¹⁹. En ésta, a través de procesos de evaluación formativos integrados dentro del propio proceso de enseñanza y aprendizaje en los cuales se implica activamente al alumno (coevaluación y autoevaluación), se consigue una disposición positiva hacia el aprendizaje, logrando que todos los aprendizajes desarrollados sean funcionales y que adquieran un grado de competencia adecuado a su nivel de desarrollo.

La propuesta está centrada en un modelo integrado o comprensivo²⁰ de enseñanza de los deportes, donde se altera el esquema tradicional en el que las habilidades técnicas dan paso a las situaciones de juego simuladas y finalmente al juego real. En este caso, el juego real o modificado y los requerimientos específicos de las situaciones de juego obligan al alumno a una comprensión de la lógica interna del deporte que incide en la búsqueda y aplicación de soluciones concretas a los problemas que se le van planteando.

Dicha experiencia se enmarca dentro del denominado Estilo Actitudinal. Éste demuestra que “es posible desarrollar una metodología basada en actitudes que permita trabajar atendiendo por igual a todos los alumnos de un mismo grupo, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron

18 Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre (B.O.E. de 4 de octubre de 1990).

19 Si bien la experiencia planteada está centrada en el ejemplo concreto del balonmano, la estructura común y semejanzas entre los fundamentos técnico-tácticos de los deportes colectivos permite que el esquema de trabajo y evaluación propuestos sean de utilidad para otros deportes, utilizando un modelo basado en la enseñanza para la comprensión de la misma y en la integración de todo el alumnado con independencia del conocimiento y dominio de la misma; aceptando la heterogeneidad del grupo y sin necesidad de establecer grupos de nivel.

20 Blázquez, D.: *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. Inde. 1995; Devís, J. y Peiró, C.: *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde. 1992; Devís, J.: *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid. Visor. 1996; Domínguez Cuadros, L.: ¡Atrévete a construir actitudes! Herramienta básica de la Educación Física en los deportes colectivos. *Actas del XII Cursos de Verano de Educación Física y el Deporte*. INEFC de Barcelona. Barcelona. INEFC de Barcelona. 2004; Fraile, A.; Diego, R.; Gutiérrez, S.; López, V.M. y Monjas, R.: *Actividad física jugada: Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alicante. Marfil. 2001; Griffin, L. y Butler, J.L.. *Teaching games for understanding. Theory, research, and practice*. Champaign, IL. Human Kinetics. 2005; Méndez, A.: *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular en Educación Física*. Barcelona. Paidotribo. 2003. Monjas, R. (Ed.): *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2006.

ser"²¹. Para ello aporta dos elementos fundamentales; por un lado, una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva significativa, que pretende conseguir una mayor motivación hacia la Educación Física que garantice el mismo o mejor nivel de resultado, entendido éste no sólo desde la perspectiva motriz, sino también desde el resto de las capacidades que desarrollan al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relación interpersonal y de inserción social)²². Además de aspirar al logro de una creciente autonomía del alumnado que le permita analizar su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros, detectando errores y/o aciertos, corregirlos y reorientar el camino en un proceso auténtico de evaluación formativa.

Esta forma de trabajo, en el marco de un modelo de racionalidad práctica o ética centrada en los valores en contraposición a los modelos de racionalidad técnica centrados más en los medios²³, apuesta por una forma de evaluación formativa y compartida donde la evaluación vertebrata todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y en el cual el alumno toma partido y adquiere gran protagonismo: observa, analiza, organiza (a sí mismo y a sus compañeros), decide y, constantemente, evalúa.

La clave de la propuesta (que puede ser aplicada a diversos deportes y niveles dentro de los 4 cursos de la ESO)²⁴ radica en que el alumno dispone de continuos momentos en los que debe actuar de manera responsable y autónoma, tanto individual como grupalmente.

Es evidente que no es fácil generar procesos fiables que permitan desarrollar de manera integral a los individuos si no se permite al alumnado participar en los procesos de evaluación, ya que sería paradójico e inviable intentar formar personas responsables en situaciones educativas controladas, donde no haya lugar ni momento para ejercer dicha responsabilidad.

A continuación presentamos un esquema (Tabla 1), tanto de la estructura de la unidad didáctica por sesiones, como de los procesos de evaluación y los instrumentos de evaluación y calificación utilizados desde esta perspectiva formativa.

21 Pérez Pueyo, 2005, *Ibíd.*

22 MEC, 1992a, *Ibíd.*; Ley Orgánica 2/2006,

23 López Pastor, V.: Metodología, racionalidad curricular y Educación Física. De la metodología como aspecto meramente técnico a la metodología como opción educativa. 5º Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y Deporte Escolar. Dimensión europea del docente de Educación Física. Hacia el espacio europeo único de educación superior. Universidad Europea Miguel de Cervantes. Ponencias del Congreso. Salamanca: Europa Artes Gráfica. 2003, pp. 211-215.

24 Aunque en la actualidad comenzamos a aplicarla también en el 3º ciclo de la Educación Primaria con notable éxito.

SESIÓN	AGRUPAMIENTO DE LOS ALUMNOS	EVALUACIÓN SEGÚN LA FINALIDAD	EVALUACIÓN SEGÚN EL MOMENTO	EVALUACIÓN SEGÚN EL AGENTE EVALUADOR	TÉCNICA E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
1	3 grupos	Evaluación diagnóstica-formativa	Evaluación inicial	Hetero-evaluación y coevaluación "no estructurada"	Observación y planilla de evaluación inicial. Anecdótico
2-4	4 grupos	Evaluación formativa	Evaluación procesual	Hetero-evaluación	Asambleas, paradas en corro... Anecdótico
5-8	4 grupos	Evaluación formativa	Evaluación procesual	Coevaluación	Planillas de coevaluación Anecdótico
9	4 grupos	Evaluación sumativa-formativa	Evaluación final	Hetero-evaluación	Ficha grupal Anecdótico
10-11	4 grupos	Evaluación formativa	Evaluación procesual	Hetero-evaluación-auto-evaluación	Observación, paradas en corro. Anecdótico
12	4 grupos	Evaluación sumativa	Evaluación final	Hetero-evaluación	Planilla de heteroevaluación Ficha individual

Tabla 1.- Estructura de la unidad didáctica por sesiones, procesos de evaluación e instrumentos.

3.1 Primeros pasos. ¿Cómo dotar de carácter formativo a la evaluación diagnóstica?

Como se muestra en el esquema, la unidad didáctica comienza con una sesión que nos sirve de evaluación diagnóstica de los alumnos. Atendiendo a las disposiciones de la actual LOE, donde se establece que los ámbitos de desarrollo son cuatro, el físico, el relacional vinculado a la motricidad, el intelectual y el afectivo y que viene a recoger los cinco tipos de capacidades ya descritos por la LOGSE desde 1990²⁵, parece evidente que la evaluación inicial se centre en valorar el nivel de desarrollo de los alumnos en cada uno de ellos. Sin embargo, centraremos la atención en la obtención de información sobre los aprendizajes previos a nivel cognitivo-intelectual y físico-motor de los alumnos acerca del deporte a trabajar, aunque sin olvidar la concepción que de ellos mismos (autoestima) tienen en relación con el deporte o la capacidad para relacionarse y no discriminar a otros por su sexo o nivel de habilidad motriz. Por ejemplo, identificar a los líderes del grupo, los alumnos con problemas de integración en él, los marginados, los de nivel de capacidad motriz más y menos desarrollada.

²⁵ Pérez Pueyo, 2007, *Ibidem*.

Pero no debemos olvidar, como ya comentamos anteriormente, que la intención inicial es la de desarrollar una actitud inicial positiva en el alumno con el fin de ganar su atención y predisposición hacia el aprendizaje. De este modo, partimos de situaciones de juego real, añadiendo la detección de los errores que ellos mismos cometen como factor fundamental que garantice la significatividad, y realizando propuestas de mejora que se aplican en el mismo momento. Esta propuesta convierte a esta situación de aprendizaje en un proceso de coevaluación guiada por el profesor con un gran potencial formativo, dado que los alumnos aprenden a partir de sus propios procesos de reflexión, dándoles la posibilidad de mejorar en sus aprendizajes.

Ahora bien, pasemos a analizar más detalladamente algunos aspectos de esta primera sesión para entender cómo se lleva a cabo todo el proceso de evaluación diagnóstica. Para empezar parece interesante comentar aspectos sobre la organización del grupo, ya que justifica el devenir de las sesiones y resulta un aspecto clave para entender el proceso de aprendizaje y desarrollo integral que se dan en nuestras clases. Así, partimos de la creación de 3 grupos (partiendo de un grupo clase ordinario, por ejemplo, de 24-26 alumnos) empleando como criterio de agrupación la afinidad²⁶.

Desarrollamos un triangular en situación de juego real (en ocasiones es necesario partir de situaciones de juego modificado como consecuencia de la adaptación en el número de jugadores) con una duración de 3-4 minutos o un gol, lo que genera una dinámica muy fluida en la clase; aspecto clave en esta primera sesión desde el punto de vista motivacional y del aprendizaje. De esta forma, siempre nos encontramos con que existe un grupo que se mantiene fuera de la práctica, lo cual no significa que su tiempo de implicación en la tarea sea nulo, puesto que con la ayuda del profesor analizan lo que ocurre en el juego de los compañeros e intentan identificar algunos errores frecuentes (más orientados a aspectos tácticos que técnicos, dado que no nos podemos olvidar que son alumnos en proceso de aprendizaje). De esta forma, y a partir de este proceso de “coevaluación no formal²⁷”, centran su atención en dos o tres de estos aspectos (por ejemplo: la ocupación y organización en el campo de juego, la participación en el juego de todos los componentes del equipo, la implicación de todos en defensa, todos corren detrás del balón, abusan de individualidades, etc.) para intentar solucionarlos cuando entren al terreno de juego (al pasar 3-4 minutos o se produzca un gol), dotando así de carácter formativo la evaluación desarrollada.

Durante todo este proceso, el profesor obtiene información sobre aprendizajes previos y aspectos de los diferentes ámbitos de desarrollo, especialmente a

26 Este criterio resulta una de las claves del Estilo Actitudinal y tiene su fundamento educativo en considerar que los alumnos inicialmente trabajan mejor con aquellos compañeros con los que presentan mayor afinidad, para, a partir de esta premisa, ir creando situaciones de aprendizaje que induzcan a los alumnos a trabajar con compañeros con los que inicialmente no se hubiesen puesto a trabajar (desarrollo de capacidades de relación interpersonal e inserción social). Pérez Pueyo, 2005, *Ibidem*.

27 Entendemos como “coevaluación no formal” como aquel proceso de evaluación entre iguales que no implica la necesidad de utilización de un instrumento de evaluación estructurado, como por ejemplo planilla de observación, asambleas, paradas en corro, etc.

nivel cognitivo-intelectual cuando los grupos están observando y analizado lo que ocurre en el juego de sus compañeros; y a nivel físico-motriz en las situaciones de juego modificado, por ejemplo: conocimiento del reglamento (número de jugadores, pasos, posibilidades ofensivas y defensivas de los jugadores de campo y del portero, etc.), nivel de conocimiento y desarrollo de los elementos técnico-tácticos esenciales (puestos ofensivos, puestos defensivos, tipos de pase, cruces en ataque, lanzamientos desde diferentes posiciones de ataque, etc.).

Sin embargo, también es importante la información vinculada a la implicación individual en el juego o la colaboración con los miembros de su propio equipo ya que determinará futuras propuestas por parte del profesor en la agrupación de los alumnos, en el desarrollo de actividades o en la manera de plantear las situaciones cotidianas.

3.2 Aprendemos a trabajar con autonomía: del aprendizaje cooperativo al estilo actitudinal

A estas alturas, recordar y reconocer los beneficios de las metodologías cooperativas sobre las individualistas parece casi una descortesía²⁸. Y respecto a la Educación Física y las características atribuidas al juego y a los proyectos cooperativos, son muchos los autores que los tratan²⁹. Sin embargo, si bien existe una base común en esta propuesta con el aprendizaje cooperativo, no es exactamente éste como demuestra el propio estilo actitudinal³⁰. En este caso nos centraremos en la aplicación a los deportes colectivos. Continuemos con la unidad didáctica.

Después de la primera sesión, entramos en una fase de la unidad cuya duración varía entre 3 y 4 sesiones y donde se persigue que los alumnos aprendan la dinámica de trabajo que vamos a seguir a lo largo de la unidad, a la vez que adquieren aprendizajes esenciales a nivel técnico-táctico del deporte a trabajar.

Para estas sesiones el grupo se organiza en 4 grupos estables (entre seis y ocho alumnos³¹), entendiéndose como tal, agrupaciones que se mantienen a lo largo

28 Johnson, D.W., Johnson, R.T. Y Holubec, E.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós. 1999; Ovejero, A.: *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias. 1990; Slavin, R.E.: *Cooperative learning: theory, research and practice*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall. 1990.

29 Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J.V.: *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona. Paidotribo. 2001; Orlick, T.: *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona. Paidotribo. 1990; Velázquez, C.: El aprendizaje cooperativo en Educación Física. Qué, para qué, por qué y cómo. En Educación Física y deporte en edad escolar. *Actas del V Congreso Internacional FEAEDEF*. Valladolid: AVAPEF. 2003, pp. 199–204.

30 Pérez Pueyo, 2005, *Ibidem*, 244-247; Pérez Pueyo, A.: Realidad o ficción? Resultados de una metodología práctica cooperativa basada en el Estilo Actitudinal. *Actas VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. CD-rom. Valladolid: La Peonza. 2008.

31 El empleo de agrupaciones de número variable atiende al respeto a la inserción social (la no discriminación de ningún alumno), evitando así la figura del alumno " prescindible " que se crea cuando se plantean agrupaciones de número fijo. Así, si existe un grupo de 10 alumnos que quie-

de toda la unidad didáctica. El hecho de tener en la clase una gran heterogeneidad motriz, respecto al nivel de habilidad, determina que propongamos a los alumnos que los grupos se generen equilibrados³²; que en ellos existen miembros hábiles que ayuden a otros compañeros menos dotados, que otros ayuden a mediar en las relaciones, y si es posible, que no exista una gran descompensación entre unos y otros grupos (aunque no es imprescindible).

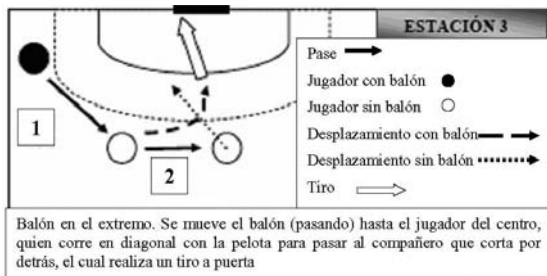


Figura 2.- Ficha de trabajo.

Las situaciones de aprendizaje que se provocan en estas sesiones se basan en una asignación de tareas, organizada en cuatro estaciones, siendo el profesor el encargado de controlar los tiempos de trabajo que serán de 6-7 minutos. Así, en cada estación, los alumnos se encuentran una ficha donde se describe la tarea a realizar y que presenta además un esquema y una simbología que deben interpretar inicialmente (Figura 2). Durante estos procesos de trabajo cada grupo se hace responsable del aprendizaje colectivo, pero siempre con la ayuda del profesor que continuamente les va dando información tanto a nivel de ejecución como a nivel organizativo (evaluación formativa), aprovechando para introducir conceptos técnicos, tácticos y reglamentarios básicos surgidos de la propia práctica. Una vez que los alumnos han pasado por las cuatro estaciones se proponen situaciones de “juego condicionado”; es decir, propuestas de juego real donde las situaciones motrices se ven condicionadas de forma intencionada por algunos de los aspectos trabajados en las sesión, de manera que los alumnos pueden aplicar los aprendizajes desarrollados en la misma. Así por ejemplo, en una sesión destinada al aprendizaje de dos principios esenciales de ataque como son la ocupación de espacios libres y la resolución de situaciones de superioridad, podemos emplear el juego de “balón torre”, el “juego de los 10 pases” o simplemente situaciones de 3x2, 4x3, etc³³. Además, esta situación

ren trabajar juntos, pueden separarse 2 ó 3 alumnos e irse a otro grupo en lugar de ser uno sólo el que se cambie. Pérez Pueyo, 2007, *Ibídem*.

32 Cuando nosotros desarrollamos estas unidades didácticas es relativamente fácil que los alumnos adopten posturas maduras de colaboración y aceptación de los compañeros, puesto que ya hemos hecho muchas unidades donde el trabajo conjunto ha demostrado el óptimo resultado de cada uno de los miembros (trabajos de malabares, combas, acrobacias...); aunque una buena orientación y explicación por parte del profesor respecto a lo que se pretende con la unidad suele ser motivo suficiente para que éstos equilibren los grupos, aún organizándose por afinidad (en todos los grupos de amigos chicos-chicas el nivel de heterogeneidad motriz es alto).

33 Se puede aprovechar estas situaciones para condicionar al alumno a la utilización de alguno de los fundamentos técnicos trabajados: “buscar el pase picado, o el lanzamiento desde posición de pivote”.

de juego condicionado ofrece la posibilidad de trabajar las relaciones interpersonales entre los alumnos, dado que el trabajo no queda organizado para cada uno de los grupos por separado, sino que se ofrece una mayor variedad de agrupamientos (en dos grandes grupos, situaciones de 4x4, 6x6, 8x8, etc.) para que entren en relación de juego (compañeros y/o rivales) con alumnos de otros grupos.

Como puede verse, a lo largo de estas sesiones el rol del profesor es fundamentalmente el de proporcionar al alumno un feedback con información que le garantice la mejora de su proceso de aprendizaje, llevando a cabo una continua evaluación formativa. Además, dentro del trabajo de los alumnos se establecen dinámicas de coevaluación y trabajo colectivo como al ayudarse conjuntamente a interpretar y comprender la ficha de la tarea a realizar, al organizarse en las estaciones para llevar a cabo la tarea, al tener que observar si sus propios compañeros la realizan bien o al corregir los errores detectados de dicha observación. Todo ello otorga un gran potencial educativo a todo el proceso de aula que tiene lugar en estas primeras sesiones, no sólo en el desarrollo del ámbito físico, sino también en el cognitivo-intelectual y especialmente en el afectivo-motivacional vinculado a la mejora de la autoestima de los que comienzan a ver logros en su realización, y a nivel relacional por la implicación de los miembros del grupo, unos procurando enseñar y otros aprender para alcanzar el logro conjunto.

A nivel evaluativo, se trata de una dinámica continua de evaluación formativa por parte del profesor y de los propios alumnos, siempre integrada dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.3 El proceso de coevaluación como parte integrante del aprendizaje

Tras estas primeras 3-4 sesiones en las que los alumnos adquieren autonomía en la forma de trabajo³⁴ y se han desarrollado algunos principios técnico, tácticos y reglamentarios esenciales, la unidad da un giro importante a nivel organizativo, y especialmente a nivel evaluativo, aunque mantiene el mismo eje de trabajo.

En este punto de la unidad, y durante las cuatro siguientes sesiones que se corresponden con la 5ª hasta la 8ª, la clase va a seguir organizada en los cuatro grupos establecidos desde el inicio, si bien en cada una de las sesiones un grupo va a cambiar su rol pasando a desarrollar una coevaluación de los compañeros. Con ello conseguimos que cada uno de los grupos ejerza una vez de evaluador, mientras que en el resto de las sesiones siguen con una forma de trabajo similar a la que venían desarrollando. Este cambio exige, por tanto, organizar las tareas en tres estaciones y no en cuatro.

Pero pasemos a analizar con profundidad como se lleva a cabo el proceso de coevaluación de los alumnos. Dado que cada día un grupo va a tener que coeva-

³⁴ Debemos tener en cuenta que el trabajo durante las anteriores sesiones es completamente autónomo por parte de los grupos de trabajo, aunque supervisada en todo momento por el profesor, lo que contribuye en gran medida al desarrollo de la competencia de "aprender a aprender".

luar la práctica de los otros tres (que además siguen con esa dinámica de práctica simultánea por estaciones), se hace necesario que al inicio de la clase el grupo coevaluador forme tres "comisiones", cada de las cuales se va a encargar de una estación, evaluando a cada grupo cuando pasen por ella. Esto significa que cada una de las comisiones va a valorar a los tres grupos, pero solamente en una estación. Cada una de estas comisiones, formadas por 2-3 alumnos, va a ser la encargada de ofrecer a sus compañeros la ficha de trabajo de su estación, y con una planilla de coevaluación (Figura 3), deberán observar y valorar cada uno de los indicadores que aparecen en la misma.

FICHA COEVALUACIÓN DE UNIDAD DE BALONMANO		FECHA 1-07	Nº SESIÓN	
		NOMBRE DE LOS COMPONENTES DEL GRUPO		
GRUPO EVALUADOR	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Alonso, Yessan, Roberto Sotelo, Diptero, de José Rodríguez, María, María del Piedra	Jede, María, Patricia Aguirre, María, Ricardo Pascual	José, Julia, Agustín Irene, Alvaro, María María, Isabel	Pol, Alberto, Sergio Alfonso, Carlos Pablo, Roberto, Juan	
CRITERIO	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	
Interpretación del ejercicio				
Todos leen e interpretan la ficha	4	4	4	
La mayoría del grupo lee e interpreta la ficha	4	3	3	
Al menos de la mitad del grupo lee e interpreta la ficha	2	2	2	
Nadie del grupo lee e interpreta la ficha	1	1	1	
Comprensión del ejercicio				
Todos saben lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	4	4	4	
Mayoría del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	3	3	3	
Al menos de la mitad del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	2	2	2	
Nadie del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	1	1	1	
Organización				
Todo está organizado antes y durante el ejercicio	4	4	4	
Mayoría del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	3	3	3	
Al menos de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	2	2	2	
Nadie del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	1	1	1	
Ejecución de la actividad (intensidad y calidad)				
Al finalizar el tiempo previsto todos los ejercicios son buenos, con intensidad y calidad	3	3	3	
Al finalizar el tiempo previsto más de la mitad de los ejercicios son buenos, con intensidad y calidad	2	2	2	
Al finalizar el tiempo previsto nadie lo ejecuta correctamente	1	1	1	
Participación activa e interés				
Todos participan y muestran interés	4	4	4	
La mayoría participa activamente y muestra interés	3	3	3	
Sólo unos pocos participan activamente y muestran interés	2	2	2	
Nadie participa activamente ni muestra interés	1	1	1	
Evaluación y corrección de la ejecución				
Ante problemas de ejecución u organización piden y reciben ayuda de los demás	3	3	3	
Ante problemas de ejecución u organización piden ayuda de los demás	2	2	2	
Ante problemas de ejecución u organización no piden ayuda y continúan sin recibirlo	1	1	1	
PUNTOS TOTALES DEL GRUPO				
	17	16		

Figura 3.- Ficha de coevaluación

Estos indicadores se refieren a aspectos como la organización del grupo, el análisis y comprensión de la tarea o la ejecución, si bien a este último no se le da una importancia especial (una valoración numérica) dado que los alumnos se encuentran inmersos en pleno proceso de aprendizaje de los fundamentos técnico-tácticos. Una de las claves de todo este proceso reside en que los miembros del grupo evaluador conozcan y tengan claro dos aspectos. Por un lado, la tarea que tienen que hacer sus compañeros en las distintas estaciones, especialmente en la estación que les toque evaluar; para lo cual es preciso que antes de entregar la ficha de trabajo a los compañeros ellos mismos lean, interpreten y analicen la tarea propuesta. Y por otro lado, el manejo correcto de la planilla y los indicadores de la planilla de coevaluación dado que ésta marca los aspectos en los cuales tienen que prestar más atención. Es por esta razón que en las sesiones anteriores, además de lanzar información sobre las dinámicas de evaluación que van a llevar a cabo, en momentos puntuales de la misma como por ejemplo en las asambleas inicial y final o durante su propia práctica, se va mostrando y enseñando a los alumnos el uso y aplicación de las planillas. Esto supone una gran economía de tiempo al no tener que explicar su uso a cada grupo que le toca evaluar y en cada una de las sesiones en las que hay coevaluación.

Una vez que los tres grupos han finalizado el tiempo de práctica en las tres estaciones, se pasa a situaciones de juego condicionado. Durante este tiempo, y con el fin de economizar la labor docente, el grupo evaluador pasa a hacer un volcado de los resultados obtenidos en una nueva planilla. En ésta, el grupo evaluador recoge los resultados de cada grupo en cada una de las estaciones, estableciendo la media de puntos obtenida. Esta actividad se vincula directamente con la competencia matemática, dado que trabajan la aplicación de conceptos adquiridos en otras áreas como es el cálculo de “medias” y “reglas de tres”. Este proceso, que al docente le supone gran trabajo y tiempo, es desarrollado por los alumnos en apenas unos minutos, y permite además al profesor analizar las situaciones de juego condicionado y comprobar la aplicación de los principios trabajados a lo largo de la sesión.

Los tres grupos que han realizado la sesión se deben reorganizar (mezclándose) para llevar a cabo las propuestas de juego condicionado, generando nuevas relaciones diferentes a las de trabajo de grupo cotidiano. Una vez concluido el volcado de datos, el grupo coevaluador se incorpora a la actividad de sus compañeros, apareciendo nuevamente una alta implicación en las relaciones interpersonales, dado que éstos tienen que separarse y ubicarse en los diferentes grupos que ya hay formados, provocando de forma intencionada nuevas relaciones de trabajo entre alumnos que, inicialmente, no coincidían al pertenecer a grupos de trabajo diferentes. Esto va a provocar que alumnos que inicialmente no se hubiesen puesto juntos por motivos de afinidad, de forma no impuesta acaben trabajando juntos, desarrollando así las capacidades de relación interpersonal e inserción social. En definitiva, pretendemos romper intencionalmente la inercia de trabajo grupal que genera la estructura de grupos fija de la primera parte de las sesiones con la necesidad de formar nuevos grupos de trabajo durante el tiempo que el equipo coevaluador vuelca los datos y posteriormente con su nueva incorporación a la actividad.

Todo este proceso de coevaluación se plantea como una tarea de gran poder formativo, dado que los alumnos se ven en la necesidad de tener que aplicar algunos de los conceptos aprendidos necesitando analizar y discriminar si se dan o no en la actividad que realizan sus compañeros. De este modo contribuimos a las competencias básicas, dado que un alumno sólo es competente cuando es capaz de aplicar los saberes adquiridos, pudiendo mostrarlo en situaciones variadas como por ejemplo la observación del juego de sus compañeros. Además, el tener que hacer una valoración del trabajo de los compañeros implica el desarrollo de la capacidad crítica, así como la capacidad de diálogo y toma de acuerdos con sus compañeros, dado que las comisiones de evaluación las componen al menos dos alumnos, debiendo ponerse de acuerdo antes de trasladar a la planilla de coevaluación sus valoraciones.

3.4 La inclusión de la evaluación sumativa

Hemos visto que a estas alturas de la unidad didáctica, desde el punto de vista de la finalidad de la evaluación, prima la evaluación formativa por encima de las demás, aunque en momentos puntuales, como por ejemplo en la primera sesión, se

persigue un tipo de evaluación diagnóstica que nos proporcione información de las características y aprendizajes previos de los alumnos, y/o de los diferentes ámbitos de desarrollo; por ejemplo los alumnos líderes del grupo, los alumnos con problemas de integración en el grupo, los marginados, los de nivel de capacidad motriz más y menos desarrollada... Es a partir de esta 9ª sesión cuando, además de ese carácter formativo de la evaluación que permanece de forma continua en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, entra en juego el valor sumativo de la misma con la intención de valorar el proceso de aprendizaje logrado. O dicho de otro modo, la búsqueda de información sobre el nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno después de abordar la unidad didáctica.

Llegados a este punto de la unidad, y lejos de establecer una equivalencia entre los conceptos de evaluación y calificación que podría hacer asociar erróneamente el concepto evaluación sumativa con el de calificación, dado el carácter integrado de la evaluación, será a través de las diferentes tareas propuestas para la evaluación sumativa de los alumnos como se seguirán abordando contenidos (con carácter didáctico y significativo) y con ellos, la consecución de las capacidades expresadas en los objetivos didácticos. Para entender mejor estos aspectos analizaremos con detalle estas sesiones poniendo el énfasis en los procesos referidos a la evaluación.

Así, en la 9ª sesión se plantea como tarea a cada uno de los grupos la elaboración de dos fichas similares a la que han estado manejando a lo largo de toda la unidad didáctica. El profesor explicará con claridad las condiciones que tiene que cumplir la ficha, y de forma colectiva diseñan la misma destacando el dibujo-esquema con la simbología adecuada, la explicación del ejercicio y la leyenda empleada.

A través de esta tarea se pretende, por un lado, valorar que todos los alumnos son capaces de reconocer el lenguaje gráfico empleado en los deportes, y para cuyo aprendizaje han estado manejando, durante todas las sesiones anteriores, fichas aportadas por el profesor en las cuales pueden observar dibujados desplazamientos con y sin balón, pases, blocajes, lanzamiento a portería, etc.

Por otro lado, nos permite valorar la asimilación de los conceptos técnico-tácticos trabajados (ofensivos y defensivos), dado que el objetivo que se pretende con la ficha, y para el cual debe dirigirse el ejercicio/situación de juego que diseñen, se refiere a estos principios esenciales, como por ejemplo: "cruces en el lateral y desplazamiento desde posición de extremo" ó "pase picado y lanzamientos del pivote".

Un aspecto importante a tener en cuenta en el proceso de diseño y programación de esta unidad didáctica es ubicar esta sesión como la última de las dos de la semana; la intención no es otra que procurarles tiempo para revisar y corregir las fichas elaboradas teniendo en cuenta que en sesiones posteriores van a tener que ponerlas en práctica. Además, esto permite ofrecer información a los alumnos para que aprendan más, dotando de carácter formativo a la evaluación.

Como ya se ha comentado, en las dos siguientes sesiones el trabajo va enfocado a que los grupos practiquen los dos ejercicios que han diseñado, orientado al examen práctico de la última sesión. Durante esta preparación, el grupo tiene

que gestionar el tiempo para que se aseguren de que todos sus componentes sean capaces de ejercer todos los roles del juego/ejercicio, corrijan posibles errores de diseño y puesta en práctica, aporten el mayor número de detalles a la plantilla con las dos propuestas, etc. Además, y por esta misma razón, es preciso que establezcan un sistema de rotación organizado durante el ejercicio de forma que en el examen práctico se pueda evaluar a todos los alumnos en todos los puestos descritos. Otro aspecto a destacar es que desde el inicio los alumnos no saben cuál de las dos fichas les va a tocar poner en práctica durante el examen, por lo que deben preparar ambas situaciones de juego.

El tiempo de preparación es aprovechado por el profesor para dar información y feedback a todos los grupos sobre aspectos relativos a la práctica, tanto a nivel táctico-estratégico como técnico, permitiéndole profundizar en los aprendizajes que los alumnos han desarrollado durante las sesiones precedentes, comentar las propuestas, proponer momentos de reflexión y favorecer la corrección de la prueba final; de este modo se desarrolla un nuevo momento de evaluación formativa.

Los indicadores utilizados para la heteroevaluación de la práctica son los mismos que los alumnos han estado utilizando a la hora de realizar las coevaluaciones en las sesiones precedentes cuando formaron las comisiones. Únicamente existen dos indicadores que se suprimen, el referido a la evaluación y corrección del ejercicio, puesto que en este caso la evaluación la realiza el profesor y han tenido tiempo de preparación del ejercicio por lo que no da lugar a correcciones durante el examen, y el referido a la interpretación del ejercicio, pues las situaciones de juego las diseñan los propios alumnos y el trabajo realizado sobre el mismo en las sesiones de preparación implican saber que todo el grupo conoce lo que tiene hacer. Esta conexión entre las planillas de coevaluación y heteroevaluación indica la coherencia existente entre el trabajo realizado en las clases y la forma de evaluar, además de asegurar que los alumnos conozcan exactamente los instrumentos e indicadores con los cuales se les va a evaluar. A pesar de todo conviene indicar que ante la posibilidad, como veremos posteriormente, de desarrollar un registro individual de la parte práctica, puede hacerse necesario incluir indicadores nuevos en la planilla de heteroevaluación, especialmente los dirigidos a fundamentos técnicos del juego³⁵.

Pero si analizamos la parte de la evaluación sumativa desarrollada hasta el momento, la elaboración de la ficha orientada al examen práctico es grupal (evaluación grupal), lo que sólo nos proporciona información de si los alumnos han participado y contribuido en sus respectivos grupos a la elaboración de la misma (dado que el profesor, a través de la observación del trabajo de los diferentes grupos, registra en su anecdotario aquellas actitudes de falta de trabajo, ausencia de material, etc.). Sin embargo, no ofrece información sobre si todos los alumnos han asimilado los contenidos conceptuales y procedimentales que implican el diseño de situaciones de juego (simbología empleada, conceptos táctico-estratégicos esenciales, etc.). Por ello, se hace necesario establecer un sistema que permita obtener dicha información de forma individual; es decir, una evaluación individual de cada alumno para valorar el desarrollo de estas capacidades.

35 Este aspecto relacionado con la valoración de aspectos técnicos individuales queda a criterio del profesor y de lo que considere más adecuado según el desarrollo de la unidad didáctica.

Con el fin de gestionar la organización del grupo y la optimización del tiempo de clase durante el examen práctico se aprovecha la realización del mismo para realizar a la vez esta evaluación individual.

En este sentido, y entrando de lleno en aspectos de organización de la última sesión, se establece el orden de partida en que los grupos van a realizar el examen práctico. Como ya se comentó, este examen consiste en estar durante 6'-7' desarrollando de forma continuada y repetida una de las 2 situaciones diseñadas³⁶ de forma que todos los integrantes del grupo pasen por todos y cada uno de los roles de juego. Durante la puesta en práctica, y mientras el profesor realiza su respectiva evaluación, el resto de los compañeros se sitúan a los márgenes del campo, separados unos de otros, rellenando individualmente una ficha similar a la que realizaron de forma colectiva y que será aportada por el profesor, pero esta vez sobre el ejercicio que están viendo realizar a sus compañeros. Como la duración del examen práctico hace que la situación de juego se repita varias veces, los alumnos no tienen problemas a la hora transferir la situación planteada a un diseño de ficha utilizando la simbología aprendida, incluso aunque en algún momento el grupo ejecutor infiera en algún error de ejecución u organización. De este modo nos aseguramos de comprobar los conocimientos de manera individual y poder así valorar el grado de adquisición de los aspectos de los objetivos didácticos referidos al conocimiento y dominio de la terminología, simbología, e interpretación de planos y situaciones de juego que de otro modo, y por su aportación en la realización de la ficha grupal de preparación del examen práctico, no podríamos saber.

Por su parte, y desde el punto de vista de la heteroevaluación de la evaluación práctica, se abre una doble posibilidad: hacer un registro colectivo o un registro individual. En este sentido, la propia dinámica de trabajo durante la unidad didáctica (donde prima el trabajo grupal y el aprendizaje cooperativo y compartido), el propio sistema de evaluación (donde los alumnos diseñan y preparan los exámenes de forma conjunta), así como el mayor énfasis puesto en el aprendizaje de los fundamentos táctico-estratégicos sobre los aspectos técnicos³⁷ hace completamente justo, adecuado y coherente la realización de un registro colectivo de esta parte práctica. Sin embargo, esto no implica que sea perfectamente válido y viable la búsqueda de información del nivel de competencia alcanzado por cada uno de los alumnos, a través de una planilla de ejecución individual.

3.5. El salto a la calificación... un proceso de ética y justicia

La fuerza de la tradición tecnicista de nuestra área ha provocado, durante muchos años, que la calificación se haya convertido en la principal referencia de la evaluación hasta el punto de llegar a confundir ambos procesos. Esto es debido a que el "enfoque evaluador tecnocrático se presta muy bien para calificar numéricamente"³⁸, haciendo de ésta una actividad docente sin ningún tipo de intencionalidad

36 Para la decisión de cuál de las situaciones desarrollas por cada grupo se pondrá en práctica se puede emplear el sorteo o el criterio personal del profesor.

37 Modelo de enseñanza para la comprensión de los deportes. Devís, J. y Peiró, C. 1992, *Ibidem*.

38 López Pastor, V.M. (Ed.): *Educación Física, evaluación y reforma*. Segovia. Diagonal. 1999, p. 5

educativa ni formativa, y dotando a la calificación de un carácter vertebrador de la propia enseñanza. Sin embargo, como se ha demostrado a lo largo de la presente experiencia, es posible dotar a la evaluación de un carácter formativo, de forma que su intencionalidad sea la mejora del aprendizaje del alumno así como la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entendiendo la educación desde este paradigma interpretativo-crítico (recordemos que la inclusión de los procesos de coevaluación y autoevaluación se justifica, entre otros argumentos formativos, desde la intención de desarrollar la capacidad crítica y valores de justicia dentro del alumnado), la calificación debe surgir de forma lógica y coherente del trabajo diario del alumno, transcribiendo su proceso de aprendizaje, y no únicamente del resultado final, para lo cual la evaluación se presenta como un referente claro. Vemos pues cómo pasamos de una evaluación supeditada y dependiente de la calificación, a una evaluación como eje del proceso de enseñanza y aprendizaje y en la que una de sus funciones es garantizar una calificación justa y ética de los alumnos.

Así, los objetivos didácticos planteados, al no ser directamente evaluables por estar expresados en términos de capacidades y funcionar como criterios de evaluación de la unidad didáctica, deben concretarse en unos Procedimientos e Instrumentos de Evaluación para todo el proceso, que para la calificación final del alumno se concretarán en los correspondientes Instrumentos de Calificación, con sus respectivos Criterios de Calificación. Y todo ello se sintetizará a través de la Porcentualización de los Instrumentos de Calificación, los cuáles determinarán el valor porcentual asignado a cada instrumento para conocer la nota final³⁹; y que puede ser negociado con el alumnado en las primeras sesiones de clase si su nivel de madurez o los resultados de los trabajos previos realizados lo aconsejan.

Siguiendo un principio de coherencia, todos los instrumentos de calificación de la unidad didáctica son instrumentos de evaluación, pero no al contrario, pues hay muchos instrumentos empleados para obtener información del alumno y del proceso de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo las asambleas, las paradas en corro, etc. que no son empleados para calificar.

En la siguiente tabla (Tabla 4) se detallan, tanto la sesión en las que han sido utilizados como los instrumentos de calificación concretos con sus respectivos criterios de calificación y su porcentualización en la nota.

39 Pérez Pueyo, Tabernero Sánchez, B., López Pastor, V.M., Ureña Ortín, N., Ruiz Lara, E., Capllonch Bujosa, M., González Fernández, N. y Castejón Oliva, F.J.: Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, n° 347. (2008), pp. 435-451.

Sesión	Instrumento	Criterios de calificación	%
11-12	Ficha de heteroevaluación de la práctica	Aparecen indicados en la ficha de heteroevaluación (como la de coevaluación; figura 3)	20
5-8	Ficha de coevaluación de la práctica diaria	Aparecen indicados en la ficha de coevaluación (cuadro 2)	30
9-10	Ficha grupal (elaboración)	-Usa la leyenda trabajada en la unidad didáctica -La explicación del ejercicio es coherente y emplea la terminología aprendida -El ejercicio/situación de juego se ajusta al objetivo planteado -El dibujo es claro y permite la comprensión del ejercicio	10
11-12	Ficha individual (elaboración)	-Usa la leyenda trabajada en la unidad didáctica -La explicación del ejercicio es coherente y emplea la terminología aprendida -El ejercicio/situación de juego se ajusta al objetivo planteado -El dibujo es claro y permite la comprensión del ejercicio	20
Todas	Anecdotario	Este instrumento recoge los alumnos cuya participación en la sesión es extraordinaria para bien o para mal. Se emplea en todas las unidades didácticas y valora la participación activa del alumno, por lo que tiene un carácter trimestral. Además se convierte en un prerequisite para aprobar, de forma que el alumno que no llega a un 5 en este instrumento al final del trimestre, no puede obtener nunca una calificación positiva en el mismo. Los criterios de calificación son siguientes: -Los alumnos que no aparezcan en el anecdotario poseen un 7 (eso implica que habrán desarrollado todas las actividades de clase, lo que significa de base un trabajo notable por el nivel de exigencia) -Cada vez que un alumno aparece en el anecdotario implica la suma o resta de 0,4 puntos	20

Tabla 4.- Instrumentos y criterios de calificación y su porcentualización.

Si bien esta es una manera de desarrollar la calificación, aunque no la única, hemos seleccionado este ejemplo, de entre los diferentes llevados a cabo en las múltiples veces que la hemos puesto en práctica, por la facilidad de entenderla los alumnos si es la primera vez que se lleva a cabo una evaluación formativa con un deporte colectivo.

4. CONCLUSIONES: A MODO DE REFLEXIÓN Y VALORACIÓN

Una vez expuesto el planteamiento, estructuración y organización general de la unidad didáctica, y teniendo en cuenta que dicha experiencia práctica se ha llevado a cabo en diferentes centros y por distintos profesores, pueden extraerse las siguientes conclusiones:

1. La metodología utilizada, dentro del marco del estilo actitudinal, genera actitudes positivas para incrementar la motivación y, como consecuencia, la participación e implicación de los alumnos en el desarrollo de la unidad didáctica, al incidir directamente tanto en la percepción que cada alumno tiene de sí mismo, como en el fomento de las relaciones interpersonales de todos los miembros del grupo.
2. El empleo de un sistema de evaluación continuo a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje coherente con el mismo propicia que los alumnos sean mucho más conscientes de los objetivos perseguidos; y por lo tanto, puedan orientar sus esfuerzos en la dirección correcta (analizando y detectando errores y aciertos), obligándole a asumir roles de autonomía y responsabilidad para los que está perfectamente capacitado.
3. Aunque los primeros días puedan ser de desconcierto o descontrol por el cambio de rol del alumno, la constancia y la reflexión durante y al finalizar las sesiones en las asambleas permite encauzar el trabajo e implicarles en las tareas.
4. Los procesos de evaluación diagnóstica, formativa y sumativa puestos en marcha elevan al alumno a la categoría de protagonista, por encima de los contenidos o del propio profesor, aportando información en todo momento del proceso para permitir su reconducción si fuera necesario, a la vez que garantizan que el paso de la evaluación a la calificación se lleve a cabo ética y justamente.
5. Como consecuencia del empleo del modelo integrado de enseñanza de los deportes junto con el estilo actitudinal, los alumnos que presentaban una peor autoestima en relación a sus posibilidades en la práctica deportiva han mostrado mejores niveles en ésta, así como de competencia percibida a consecuencia de no centrar el nivel de la práctica en los alumnos más hábiles, sino en la participación de éstos en el propio proceso de enseñanza de los demás.
6. Y finalmente, se comprueba cómo es posible el trabajo integrado de todas y cada una de las capacidades de las que depende el desarrollo integral de nuestro alumnado.

En definitiva, las perspectivas son halagüeñas, pues la variedad de los centros en los que se ha aplicado y los idénticos resultados obtenidos demuestran la posibilidad real de continuar trabajando en esta línea en unos contenidos, que por la heterogeneidad del nivel de habilidad motriz y de interés, parecía francamente difícil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLÁZQUEZ, D.: *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona. Inde. 1995
- DEVÍS, J. Y PEIRÓ, C.: *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona. Inde. 1992
- DEVÍS, J.: *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid. Visor. 1996.
- DOMÍNGUEZ CUADROS, L.: ¡Atrévete a construir actitudes! Herramienta básica de la Educación Física en los deportes colectivos. *Actas del XII Cursos de Verano de Educación Física y el Deporte. INEFC de Barcelona*. Barcelona. INEFC de Barcelona. 2004.
- EARL, L. H. Y STENNETT, R. G.: Student attitudes toward physical and health education in secondary schools in Ontario. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, nº 53 (4), (1987), pp. 4-11.
- FRAILE, A.; Diego, R.; Gutiérrez, S.; López, V.M. y Monjas, R.: *Actividad física jugada: Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alicante. Marfil. 2001.
- FRIEDMANM, E. D.: The pupil's image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*, nº 20 (2), (1983), pp. 15-18.
- GRIFFIN, L. Y BUTLER, J.L.. *Teaching games for understanding. Theory, research, and practice*. Champaign, IL. Human Kinetics. 2005.
- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M.: *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós. 2003.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. Y HOLUBEC, E.: *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires. Paidós. 1999.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 4 de Mayo de 2006).
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre (B.O.E. de 4 de octubre de 1990).
- LÓPEZ PASTOR, V.: Metodología, racionalidad curricular y Educación Física. De la metodología como aspecto meramente técnico a la metodología como opción educativa. 5º Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y Deporte Escolar. *Dimensión europea del docente de Educación Física. Hacia el espacio europeo único de educación superior*. Universidad Europea Miguel de Cervantes. Ponencias del Congreso. Salamanca: Europa Artes Gráfica. 2003, pp. 211-215.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (Ed.): *La evaluación en educación física*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2006.
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (Ed.): *Educación Física, evaluación y reforma*. Segovia. Diagonal. 1999.
- LUKE, M. : *Attitudes of young children toward physical education*. *Canadian Association for Health, Physical Education and Recreation Journal*, nº 16 (2), (1991), pp. 33-45.
- M.E.C.: *Materiales para la Reforma. Educación Física. Primaria*. Madrid. Servicio de publicaciones. 1992.
- MÉNDEZ, A.: *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular en Educación Física*. Barcelona. Paidotribo. 2003.
- MONJAS, R. (Ed.): *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires. Miño y Dávila. 2006.
- MORENO, J. A., RODRÍGUEZ, P. L. Y GUTIÉRREZ, M.: Actitudes hacia la Educación Física: Elaboración de un instrumento de medida. *En actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara. Universidad de Alcalá de Henares. 1996, pp. 507-516.

- MORENO, J. A., RODRÍGUEZ, P. L. Y GUTIÉRREZ, M.: *Intereses y actitudes de los alumnos hacia la Educación Física*. Premio Nacional de Artículos sobre Actividad Física y Deportiva, II Edición. Barcelona. COPLEFC. 1997.
- OMEÑACA, R., PUYUELO, E. Y RUIZ, J.V.: *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona. Paidotribo. 2001
- ORLICK, T.: *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona. Paidotribo. 1990.
- OVEJERO, A.: *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona. Promociones y Publicaciones Universitarias. 1990.
- PÉREZ PUEYO, A.: *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León. Universidad de León. Servicio de Publicaciones. Tesis Doctoral . 2005.
- PÉREZ PUEYO, A.: "La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física". *Tándem* n° 25, (2007), pp.81-92.
- PÉREZ PUEYO, A.: Realidad o ficción? Resultados de una metodología práctica cooperativa basada en el Estilo Actitudinal. *Actas VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. CD-rom. Valladolid: La Peonza. 2008.
- PÉREZ PUEYO, TABERNEO SÁNCHEZ, B., LÓPEZ PASTOR, V.M., UREÑA ORTÍN, N., RUIZ LARA, E., CAPLLONCH BUJOSA, M., GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, N. Y CASTEJÓN OLIVA, F.J.: "Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica". *Revista de Educación*, n° 347. (2008), pp. 435-451.
- PÉREZ SAMANIEGO, V.: *Actividad física, salud y actitudes*. Valencia. Edetania. 2000.
- POLO MARTÍNEZ, I. Y LÓPEZ MERCADER M. P.: Estudio de las actitudes hacia la actividad física en los alumnos del Alto Jalón. *Revista digital www.educa.aragb.es*. 2002.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE. de 5 de Enero de 2006)
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.: *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid. Biblioteca Nueva. 1996.
- SLAVIN, R.E.: *Cooperative learning: theory, research and practice*. Englewood Clifs, N.J. Prentice-Hall. 1990.
- VELÁZQUEZ, C.: El aprendizaje cooperativo en Educación Física. Qué, para qué, por qué y cómo. En Educación Física y deporte en edad escolar. *Actas del V Congreso Internacional FEAEDEF*. Valladolid: AVAPEF. 2003, pp. 199–204.