EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA

FUNDAMENTOS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS

Coordinadores:
Ángel Pérez-Pueyo,
David Hortigüela-Alcalá
Carlos Gutiérrez-García
Raúl A. Barba-Martín

Ángel Pérez Pueyo, David Hortigüela Alcalá, Carlos Gutiérrez García,
Raúl A. Barba Martín (Coordinadores)

EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA: FUNDAMENTOS Y EXPERIENCIAS PRÁCTICAS EN TODAS LAS ETAPAS EDUCATIVAS

universidad de león

Servicio de Publicaciones
2024

Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas

Coordinadores: Ángel Pérez Pueyo, David Hortigüela Alcalá, Carlos Gutiérrez García, Raúl A. Barba Martín

Autoría: Ángel Pérez Pueyo, David Hortigüela Alcalá, Carlos Gutiérrez García, Raúl A. Barba Martín, Víctor M. López-Pastor, Jose Luis Álvarez-Sánchez, Israel Herrán-Álvarez, Óscar Casado Berrocal, Carlos Heras-Bernardino, Mario Sobejano-Carrocera, Alejandra Hernando-Garijo, Jorge Garrote-García, David Vega Cobo, Marina Gil Calvo, Alfonso Vargas-Macías, Roberto Miranda Ullán, Lurdes Martínez-Mínguez, Carolina Nieva Boza, Francisco Cortés Ferrero, Francesc Porta Martínez, Mª Carmen González André, Darío Pérez-Brunicardi, Delia Pérez-Brunicardi, Adriana Pérez-Fernández, Paz Gonçalves López, Manuel Cañas-Encinas, Josune Rodríguez-Negro, Eric Nadal-Aguado, Rafael García-Merino, Beatriz Castro Bayón, Carlos Velázquez Callado, Raúl Martínez-Benito, Jon Ortuondo Bárcena, Víctor Manso Lorenzo, Eva Guijarro, Sixto González-Víllora, Natalia Ollora Triana, Jesús Vicente Ruiz Omeñaca, Antonio Méndez Giménez, Carlos Chamorro Durán, Cristina Olaya de la Torre, Lucía López Gutiérrez, Roberto Monjas Aguado, Félix Enrique Lobo de Diego, Vicente Seoane Ruano, Fernando Real Rubio, Marc Lloret Parra, Alfonso Valero-Valenzuela, José Francisco Jiménez-Parra, Teresa Fuentes-Nieto, Carla Fernández-Garcimartín, Antonio Baena Extremera, Francisco Javier Pérez Quer, Anabel Caballero Villalta, Diego Freile de la Varga, Yessica Segovia, David Gutiérrez, Luis M. García López, Oscar García Busto, Adal Sempere Valdés, Xiroi Pastor Pastor, Romina Martínez-Rubio, Pablo Jesús Caballero Blanco, Carlos Álvarez-López, Pedro Antonio Sánchez-Miguel, María Teresa Calle-Molina, María Luisa Santos-Pastor, Luis Fernando Martínez-Muñoz, Nuria Cuenca-Soto, Óscar Chiva-Bartoll, Pedro Jesús Ruiz-Montero, Eloísa Lorente-Catalán, Ana Flavia Leão-Pereira, Mª Rosario Romero Martín, Sonia Asún Dieste, Nerea Estrada Marcén, María Pilar Founaud Cabeza, Carmen Mayolas Pí.

Evaluación formativa y compartida en Educación física: fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas / Ángel Pérez-Pueyo Pueyo ... [et al.] (coords) ; autoría, Ángel Pérez-Pueyo ... [et al.]. – [León] : Universidad de León, Servicio de Publicaciones, 2024.
1 recurso en línea (982 p.)
Bibliogr. en cada cap.-- Título tomado de la portada del PDF
ISBN 978-84-19682-79-6

1. Educación física-Estudio y enseñanza-Evaluación I. Pérez Pueyo, Ángel (1967-). II. Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

796.4:37.091.26
37.091.26:796.4

Edita: UNIVERSIDAD DE LEÓN. Servicio de Publicaciones

ISBN: 978-84-19682-79-6



Atribución No Comercial Sin Derivadas 4.0 Internacional
Usted es libre de:
Compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato bajo los siguientes términos:

Atribución: Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

BY No Comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.
BY NC SA

Sin Derivadas: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.



CC BY-NC-ND 4.0

León, 2024
Diseño portada y maquetación: Luisa Núñez Alonso

Colabora: Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes





Esta editorial es miembro de UNE, lo que garantiza la difusión y comercialización de sus publicaciones a nivel nacional e internacional.

ÍNDICE:

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA ----------1

CAPÍTULO 1 CONCEPTOS GENERALES DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA: ACLARANDO CONCEPTOS. AUTORÍA: VÍCTOR M. LÓPEZ-PASTOR---------- 3

CAPÍTULO 2 ACLARACIÓN DE LOS TÉRMINOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: LOS PROCEDIMIENTOS, LAS ACTIVIDADES Y LAS PRODUCCIONES. AUTORÍA: ÁNGEL PÉREZ-PUEYO, DAVID HORTIGÜELA-ALCALÁ, RAÚL A. BARBA-MARTÍN Y CARLOS GUTIÉRREZ-GARCÍA. ----------25

CAPÍTULO 3 LA AUTOEVALUACIÓN Y LA COEVALUACIÓN: ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO PARA VALORAR DEL APRENDIZAJE (ACAVA). AUTORÍA: ÁNGEL PÉREZ-PUEYO, RAÚL A. BARBA-MARTÍN, DAVID HORTIGÜELA-ALCALÁ, JOSE LUIS ÁLVAREZ-SÁNCHEZ Y CARLOS GUTIÉRREZ-GARCÍA. ---------- 47

CAPÍTULO 4 LA EVALUACIÓN TIRÁDICA Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA, AUTORÍA: ÁNGEL PÉREZ-PUEYO, VÍCTOR MANUEL LÓPEZ-PASTOR, DAVID HORTIGÜELA-ALCALÁ, RAÚL A. BARBA-MARTÍN, JOSÉ LUIS ÁLVAREZ-SÁNCHEZ Y CARLOS GUTIÉRREZ-GARCÍA. ----------75

CAPÍTULO 5 EVALUACIÓN DE LA CONDICIÓN FÍSICA: RAZONES PARA SUPERAR EL MODELO TRADICIONAL Y REVISIÓN DE ALTERNATIVAS EDUCATIVAS. AUTORÍA: VÍCTOR M. LÓPEZ-PASTOR Y ÁNGEL PÉREZ-PUEYO.. ----------97

EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL. AUTORÍA: LURDES MARTÍNEZ-MÍNGUEZ, CAROLINA NIEVA BOZA, FRANCISCO CORTÉS FERRERO, FRANCESC PORTA MARTÍNEZ Y Mª CARMEN GONZÁLEZ ANDRÉ. ---------- 125

CAPÍTULO 6 EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN EDUCACIÓN INFANTIL: EVALUACIÓN FORMATIVA DEL NIÑO, DE LA SESIÓN Y DEL PROFESORADO---------- 127

CAPÍTULO 7 LA EVALUACIÓN EN EL ECOSISTEMA EDUCATIVO A CIELO ABIERTO. EL ARTE DE OBSERVAR Y ESCUCHAR EN EDUCACIÓN INFANTIL. AUTORÍA: DARÍO PÉREZ-BRUNICARDI, DELIA PÉREZ-BRUNICARDI, ADRIANA PÉREZ-FERNÁNDEZ, PAZ GONÇALVES LÓPEZ Y MANUEL CAÑAS-ENCINAS ---------- 153

CAPÍTULO 8 EVALUACIÓN EN PSICOMOTRICIDAD EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL: AMBIENTES DE APRENDIZAJE BASADOS EN CUENTOS. AUTORÍA: JOSUNE RODRÍGUEZ-NEGRO, ERIC NADAL-AGUADO, RAFAEL GARCÍA-MERINO. ----------193

CAPÍTULO 9 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL: UNA AVENTURA PIRATA LLENA DE POSIBILIDADES Y RETOS. AUTORÍA: BEATRIZ CASTRO-BAYÓN Y ÓSCAR M. CASADO-BERROCAL ---------- 219

EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA ---------- 235

CAPÍTULO 10 LA EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE EL ENFOQUE DE LA

COOPEDAGOGÍA MOTRIZ. AUTORÍA: CARLOS VELÁZQUEZ-CALLADO, RAÚL MARTÍNEZ-BENITO Y JON ORTUONDO BÁRCENA ---------- 237

CAPÍTULO 11 EVALUACIÓN FORMATIVA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA DEL DEPORTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: EVALUACIÓN INTEGRAL APLICADA AL GOUBAK. AUTORÍA: VÍCTOR MANSO-LORENZO, EVA GUIJARRO Y SIXTO GONZÁLEZ-VÍLLORA ---------- 265

CAPÍTULO 12 CONSTRUYENDO NUESTRA OBRA DE ARTE". EVALUACIÓN DEL PROCESO DE CREACIÓN DESARROLLADO COMO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA: PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA EN EL ESTILO ACTITUDINA. AUTORÍA: NATALIA OLLORA TRIANA Y JESÚS VICENTE RUIZ-OMEÑACAL ---------- 295

CAPÍTULO 13 LA EVALUACIÓN ÁUREA: CÓMO EL ALUMNADO PUEDE CREAR UN NÚMERO ARTÍSTICO DESDE CERO. AUTORÍA: CARLOS CHAMORRO DURÁN, CRISTINA OLAYA DE LA TORRE Y LUCÍA LÓPEZ GUTIÉRREZ . ---------- 323

CAPÍTULO 14 "EL PLACER DE JUGAR JUNTOS". EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA A LA HORA DE UTILIZAR LOS JUEGOS EN EDUCACIÓN FÍSICA. AUTORÍA: ROBERTO MONJAS AGUADO, FÉLIX ENRIQUE LOBO DE DIEGO, VICENTE SEOANE RUANO Y FERNANDO REAL RUBIO. -------- 347

CAPÍTULO 15 OFERTA DE OCIO ACTIVO EN TIEMPOS DE RECREO: UNA PROPUESTA BASADA EN LA AUTONOMÍA, LA INICIATIVA Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA. AUTORÍA: ÓSCAR CASADO BERROCAL, ÁNGEL PÉREZ-PUEYO, DAVID HORTIGÜELA-ALCALÁ, ALEJANDRA HERNANDO-GARIJO E ISRAEL HERRÁN-ÁLVAREZ ---------- 383

EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ---------- 415

CAPÍTULO 16 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MODELO LUDOTÉCNICO: EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PASO DE VALLAS EN EL ATLETISMO. AUTORÍA: MARC LLORET PARRA, ALFONSO VALERO-VALENZUELA Y JOSÉ FRANCISCO JIMÉ-NEZ-PARRA ---------- 417

CAPÍTULO 17 LA EVALUACIÓN EN EL TRABAJO DE CARRERA: EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN PARA LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO. AUTORÍA: ÁNGEL PÉREZ-PUEYO, ISRAEL HERRÁN-ÁLVAREZ, JOSÉ LUIS ÁLVAREZ-SÁNCHEZ, CARLOS HERAS-BERNARDINO, DAVID HORTIGÜELA-ALCALÁ, MARIO SOBEJANO-CARROCERA, JORGE GARROTE-GARCÍA. ---------- 441

CAPÍTULO 18 EVALUACION FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA. AUTORÍA: TERESA FUENTES-NIETO, CARLA FERNÁNDEZ-GARCIMARTÍN, VÍCTOR M. LÓ-PEZ-PASTOR. ---------- 483

CAPÍTULO 19 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL: LA BICICLETA DE MONTAÑA. AUTORÍA: ANTONIO BAENA EXTREMERA, FRANCISCO JAVIER PÉREZ QUERO Y ANABEL CABALLERO VILLALTA. ---------- 497

CAPÍTULO 20 LA EVALUACIÓN TRIÁDICA EN LOS APRENDIZAJES GRUPALES: EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS MONTAJES FINALES CON COMBAS EN EL ESTILO ACTITUDINAL. AUTORÍA: ÁNGEL PÉREZ-PUEYO, DAVID HORTIGÜELA-ALCALÁ, RAÚL A. BARBA-MARTÍN, CARLOS HERAS BERNARDINO, ISRAEL HERRÁN-ÁLVAREZ, JOSÉ LUIS ÁLVAREZ-SÁNCHEZ, DAVID VEGA COBO, MARIO SOBEJANO CARROCERA Y CARLOS GUTIÉRREZ-GARCÍA. ---------- 523

EXPERIENCIAS EN LA ETAPA DE BACHILLERATO ---------- 559

CAPÍTULO 21 PROPUESTA DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD: EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA PROMOCIÓN DE LOS HÁBITOS SALUDABLES Y ESTILOS DE VIDA ACTIVOS A TRAVÉS DEL MODELO PEDAGÓGICO

HEALTH-BASED PHYSICAL EDUCATION. AUTORÍA: DIEGO FREILE DE LA VARGA, CARLOS GUTIÉRREZ-GARCÍA Y ÁNGEL PÉREZ-PUEYO ---------- 561

CAPÍTULO 22 PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA DEL DEPORTE Y EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA: CREACIÓN DE UN PERFIL DE INSTAGRAM COMO DIARIO DE APRENDIZAJE EN UNA UNIDAD PROGRAMÁTICA DE ULTIMATE. AUTORÍA: YESSICA SEGOVIA, DAVID GUTIÉRREZ Y LUIS M. GARCÍA LÓPEZ. ---------- 591

CAPÍTULO 23 ESTILO DE VIDA ACTIVO (EVA). ASIGNATURA OPTATIVA DE 2º DE BACHILLERATO. EL ESLABÓN PERDIDO. AUTORÍA: ÓSCAR GARCÍA BUSTO Y ÁNGEL PÉREZ-PUEYO. -------- 615

CAPÍTULO 24 PROYECTO PMCF: PLAN DE MEJORA DE LA CONDICIÓN FÍSICA PARA GENERAR HÁBITOS SALUDABLES EN EL ALUMNADO DE 1º DE BACHILLERATO A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS. AUTORÍA: ADAL SEMPERE VALDÉS Y XIROI PASTOR PASTOR. ---------- 649

CAPÍTULO 25 EL ESTILO ACTITUDINAL Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA DIGITAL EN UN PROYECTO GRUPAL E INTERDISCIPLINAR: JORNADAS DE DIFUSIÓN DE ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN. AUTORÍA: JOSÉ LUIS ÁLVAREZ-SÁNCHEZ, ÁNGEL PÉREZ-PUEYO, ROMINA MARTÍNEZ-RUBIO, CARLOS GUTIÉRREZ-GARCÍA, ISRAEL HERRÁN-ÁLVAREZ, DAVID HORTIGÜELA-ALCALÁ Y CARLOS HERAS-BERNARDINO.---------- 673

CAPÍTULO 26 LA EVALUACIÓN EN EL TRABAJO DE FUERZA DESDE LA AUTORREGULACIÓN: USO DEL DIARIO DIGITAL DE PRÁCTICAS COMO PROCESO FORMATIVO. AUTORÍA: CARLOS HERAS-BERNARDINO, JOSE LUIS ÁLVAREZ-SÁNCHEZ, ÁNGEL PÉREZ-PUEYO, ISRAEL HERRÁN-ÁLVAREZ Y DAVID HORTIGÜELA-ALCALÁ..---------- 709

EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ---------- 733

CAPÍTULO 27 LA EVALUACIÓN TRIÁDICA EN EL GRADO MEDIO DE TÉCNICO EN GUÍA EN EL MEDIO NATURAL Y DE TIEMPO LIBRE: UNA PROPUESTA EN EL MÓDULO DE MANIOBRAS CON CUERDAS. AUTORÍA: ROBERTO MIRANDA ULLÁN, PABLO JESÚS CABALLERO BLANCO ------ 735

CAPÍTULO 28 PROPUESTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL MÓDULO DE TÉCNICA DE EQUITACIÓN DE TÉCNICO EN GUÍA EN EL MEDIO NATURAL Y DE TIEMPO LIBRE. AUTORÍA: ALFONSO VARGAS-MACÍAS Y ÁNGEL PÉREZ-PUEYO. ----------757

CAPÍTULO 29 UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL CICLO SUPERIOR DE TÉCNICO EN ACONDICIONAMIENTO FÍSICO. AUTORÍA: CARLOS ÁLVAREZ-LÓPEZ, PEDRO ANTONIO SÁNCHEZ-MIGUEL Y MARÍA TE-RESA CALLE-MOLINA ---------- 787

EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD ----------815

CAPÍTULO 30 LA EVALUACIÓN EN UNA UNIDAD DE INVENCIÓN DE JUEGOS DEPORTIVOS CON MATERIAL AUTOCONSTRUIDO: UNA PROPUESTA APLICADA EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO. AUTORÍA: ANTONIO MÉNDEZ-GIMÉNEZ ----------817

CAPÍTULO 31 LA EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN UNA ASIGNATURA DE LA MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA. AUTORÍA: JON ORTUONDO BÁRCENA, RAÚL MARTÍNEZ-BENITO Y CARLOS VELÁZQUEZ CALLADO. ----------841

CAPÍTULO 32 EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MODELO PEDÁGOGICO DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO. AUTORÍA: MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR, LUIS FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ, NURIA CUENCA-SOTO, ÓSCAR CHIVA-BARTOLL Y PEDRO JESÚS RUIZ-MONTERO. ---------- 867

CAPÍTULO 33 EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y FEEDBACK EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: EL USO DE UNA HERRAMIENTA DIGITAL PARA SU APLICACIÓN. AUTORÍA: ELOÍSA LORENTE-CATALÁN Y ANA FLAVIA LEÃO-PEREIRA. ---------- 899

CAPÍTULO 34 EXPRESIÓN CORPORAL EN LA UNIVERSIDAD: REGLAS DE ACCIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA PARA DESARROLLAR LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE. AUTORÍA: Mª ROSARIO ROMERO MARTÍN, SONIA ASÚN DIESTE, NEREA ESTRADA MARCÉN, MARÍA PILAR FOUNAUD CABEZA Y CARMEN MAYOLAS PÍ. ---------- 927

CAPÍTULO 35 LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE: LA EVALUACIÓN FORMATIVA COMO PUNTO DE CONEXIÓN. AUTORÍA: MARINA GIL-CALVO Y ÁNGEL PÉREZ-PUEYO.---------- 957

PRESENTACIÓN DEL LIBRO

Durante las últimas décadas, términos como evaluación formativa, evaluación formadora, evaluación compartida, evaluación para el aprendizaje o evaluación orientada al aprendizaje han pasado a formar parte del vocabulario habitual en los currículos o en las formaciones docentes. A ello ha contribuido una creciente evidencia científica que muestra que la evaluación orientada a la regulación de los procesos educativos tiene mejores efectos sobre los aprendizajes que aquella que prioriza la medición de resultados. En este sentido, no es que la medición de resultados no sea importante, que lo es, pero reducir el valor de la evaluación a una mera recogida de información para verificar si se ha alcanzado un determinado propósito u objetivo supone privarla de una de sus principales funciones, como es la de actuar de brújula en los complejos mapas y recorridos del aprendizaje. Este tipo de evaluación cobra más relevancia si cabe en la Educación Física, donde al entramado común del aprendizaje se le une el aspecto motriz.

La evaluación formativa, como se expone en el primer capítulo de este libro, es aquella cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. La evaluación compartida, por su parte, hace referencia a la implicación del alumnado en los procesos de evaluación, pero no únicamente como receptor de una serie de técnicas/procedimientos o actividades, sino que, además, implica su participación activa en la toma de decisiones y responsabilidades en todo el proceso de evaluación, siempre en un marco de actuación más o menos amplio y dependiendo del contexto. Para algunos, esto puede suponer una desautorización del profesorado, una pérdida de poder, de estatus o, simplemente, una dejadez de funciones poco o nada aceptable ya que, en definitiva, es el profesorado quien tiene el conocimiento y la legitimidad para evaluar (en realidad, calificar) el aprendizaje de las materias que imparte. Para otros, sin embargo, supone un deber ético, una

negativa a trasladar al ámbito educativo el "todo por el pueblo, pero sin el pueblo" del despotismo ilustrado. Entre ambos extremos, existe una gama infinita de tonalidades que ha dificultado el debate, de modo que, en un determinado momento, cualquier educador ha sido capaz de justificar que hace evaluación formativa y compartida, aunque, en muchos casos, esto estuviese bastante lejos de ser cierto.

El profesorado que quiere implementar con consistencia procesos de evaluación formativa y compartida afronta una serie de retos, que pueden ser más o menos complejos en función de la intensidad con que se presenten. Uno de los primeros es la necesidad de cuestionar y, en su caso, desprenderse, de formas de evaluación sólidamente arraigadas en el ámbito educativo, pero de escaso valor en la actualidad. Siguen la adquisición del conocimiento y habilidades para aplicar correctamente la evaluación formativa y compartida, la disposición (no siempre positiva) de otros docentes y de los propios estudiantes para implicarse en la misma, o la gestión de las dudas y presiones que siempre surgen en estos procesos, que pueden minar psicológicamente la confianza de profesorado. En este sentido, los cinco capítulos que conforman la primera parte de libro, pretenden servir de marco de conceptualización y aclaración para todos aquellos que se pretendan sumergir en el apasionante mundo de la evaluación formativa y compartida, así como para los que ya lo hacen desde hace tiempo y quieren conocer hacia dónde avanzan las nuevas líneas de investigación.

La intención de este libro es realizar una nueva aportación para que el profesorado ligado a la Educación Física, que quiere desarrollar o que ya desarrolla procesos de evaluación formativa y compartida, encuentre puntos de apoyo para afrontarlos gracias a la colaboración estrecha y desinteresada de docentes tanto universitarios, ligados a la investigación de la evaluación formativa y compartida, como de docentes de todas las etapas educativas que lo implementan en su día a día.

Hemos concebido este libro con amplitud de miras, entendiendo la evaluación formativa y compartida como un elemento transversal a todas las etapas del sistema educativo, y teniendo cabida todo tipo de propuestas y en todo tipo de contextos, y queríamos que esto quedase claramente plasmado en la obra. Así, contactamos con muchos compañeros y compañeras, viejos conocidos de encuentros, redes, congresos, cursos o seminarios de Educación Física, con amplia experiencia en evaluación formativa y compartida, para pedirles que plasmasen parte de esa experiencia en unas pocas páginas. La respuesta no pudo ser más satisfactoria y, finalmente, hasta 78

autores y autoras se sumaron al proyecto, dando como resultado, tras un largo proceso de concreción, redacción y revisión, una monografía compuesta por 35 capítulos y una extensión próxima a las mil páginas, fruto de una generosidad que, ya sabemos, es marca de la casa y a la que estamos infinitamente agradecidos.

Como hemos anticipado, los primeros capítulos del libro abordan aspectos teóricos y técnicos sobre la evaluación formativa y compartida, como soporte al resto de la obra y proporcionando ese fundamento que toda buena práctica necesita. Seguidamente, se exponen experiencias de evaluación formativa y compartida en Educación Física en todas las etapas del sistema educativo, desde Educación Infantil hasta Formación Profesional y Enseñanzas Universitarias, en las cuales se plantean propuestas prácticas vinculadas a diversidad de entornos y contenidos, que van desde los más deportivos y de condición física vinculados a la salud a propuestas fundamentadas en el medio natural, la bicicleta, la equitación, los juegos cooperativos, los recreos activos, la autoconstrucción de materiales o la expresión corporal entre otros muchos. Todos los capítulos siguen una estructura similar, en la que se describe el contexto, marco teórico, desarrollo y evaluación de la experiencia, poniendo una especial atención en todo aquello que los autores han considerado importante para su correcta implementación.

Esperamos que este amplio repertorio de experiencias de evaluación formativa y compartida, aunque sentimos no haber podido atender a todas las que nos hubiera gustado, sirva para seguir avanzando hacia una Educación Física más rica, participativa e integral en la que, como nos gusta decir, la E de Educación vaya con una mayúscula bien grande.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

CAPÍTULO 1 CONCEPTOS GENERALES DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA: Aclarando conceptos

Autoría: Víctor M. López-Pastor.

1.1 Introducción

La finalidad de este capítulo es aclarar los principales conceptos relacionados con la evaluación en educación física (EF), especialmente con la aplicación práctica del modelo denominado: "Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física". Para ello hemos organizado este capítulo en cuatro apartados: (a) La idea clave y necesaria: diferenciar entre evaluación y calificación; (b) nuevos tipos de evaluación educativa; (c) la implicación del alumnado en la evaluación; y (d) aspectos clave sobre la calificación.

1.2 La idea clave y necesaria: diferenciar entre evaluación y calificación

Uno de los principales problemas que tenemos el profesorado de EF para avanzar hacía modelos más formativos de evaluación en nuestra materia es que no somos capaces de diferenciar entre evaluación y calificación. O explicado de otra forma, casi siempre que decimos "evaluación" nos estamos refiriendo realmente a la "calificación", y se nos hace muy difícil pensar y hablar de procesos de evaluación que no se refieran a la simple calificación. El segundo problema es la obsesión por la "calificación" que predomina entre profesores y padres.

Utilizar el concepto "evaluación" como sinónimo de "calificación" impide entender que hay otras formas de llevar a cabo la evaluación en EF y, sobre todo, dificulta mucho que cambiemos nuestras prácticas. Por eso, el primer paso para avanzar hacía modelos de evaluación formativa es entender que evaluación y calificación son dos conceptos diferentes, que se refieren a procesos distintos y que la cuestión clave es como desarrollar en el aula procesos evaluación formativa, sin

calificación, durante todo el curso. Esto está directamente asociado a que deberíamos utilizar muy poco la calificación, lo mínimamente imprescindible, solo al final de cada trimestre o espacio temporal que nos exija la administración; normalmente tres meses en primaria y secundaria y cuatro meses en la universidad. Puede haber excepciones en algunas comunidades autónomas.

En el sistema educativo español actual predomina la obsesión por la calificación en todos los implicados (profesorado, alumnado y padres). Esta obsesión tiene su máxima expresión actualmente en secundaria. El alumnado de secundaria y bachillerato está sometido a la realización continua de exámenes a lo largo de todo el curso. En la mayoría de las asignaturas, la calificación está basada, fundamentalmente, en la realización de varios exámenes parciales a lo largo de cada trimestre. Por tanto, la evaluación se termina reduciendo a realizar exámenes y poner/recibir notas. Dadas las implicaciones personales y sociales que tiene la calificación, este acaba siendo el proceso central y el que acumula más tensión y ansiedad entre el alumnado. ¿Por qué estos procesos siguen reproduciéndose después de tantas décadas y a pesar de tantas reformas educativas? Una de las posibles respuestas es que, desde 1970, la mayor parte del profesorado español ha traducido el concepto de "evaluación continua" como "examen y calificación continua", dedicándose con empeño a repetir el mismo error de forma sistemática, en vez de limitarse a hacerlo una o dos veces al trimestre (Álvarez-Méndez, 1993, 2000, 2003; Fernández-Pérez, 1986; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Santos-Guerra, 1993, 2003).

La EF también ha entrado en estos juegos calificativos, pero a su manera. Por un lado, en muchos institutos se sigue perpetuando el modelo tradicional de evaluación-calificación en EF, que consiste en la aplicación de una batería de tests de condición física y/o habilidad motriz para obtener la calificación del alumnado al final de cada trimestre; aunque existan muchas razones pedagógicas que demuestran la falta de lógica educativa que tienen este tipo de prácticas evaluativas (López-Pastor, 1999, 2006). A nivel internacional, muchos trabajos critican la predominancia de este modelo en EF, especialmente en secundaria (López-Pastor et al., 2013; Lorente-Catalán & Kirk 2016; Penney, et al., 2009). Por otro lado, la aplicación de la LOGSE (1990) supuso una nueva moda: la realización de clases y exámenes teóricos en EF. De esta manera, los profesionales de la EF reprodujimos en nuestra área una de las malas praxis educativas que realizaban otras materias, y redujimos todavía más el poco tiempo de práctica y experimentación motriz que tiene nuestro alumnado dentro del sistema educativo. Puede profundizarse en la temática en López-Pastor (1999, 2006). Por tanto, también en nuestra área se reproduce esta tendencia en la que la evaluación se entiende como sinónimo de calificación y donde todo el proceso parece estar centrado en las notas que ponemos al alumnado.

Afortunadamente existe un considerable porcentaje de profesorado de EF que en las últimas décadas ha ido generando sistemas y procesos de evaluación verdaderamente formativos con su alumnado.

En el siguiente apartado vamos a revisar otros conceptos sobre evaluación educativa que han ido surgiendo en los últimos 30 años y que pueden ayudarnos a entender mejor la evaluación y darnos nuevas ideas sobre cómo aplicar en las aulas de EF procesos de evaluación más enfocados en la mejora del aprendizaje del alumnado.

1.3 Nuevos tipos de evaluación educativa

En este apartado vamos a repasar nuevos tipos y conceptos de evaluación educativa, que pueden resultar de sumo interés para avanzar hacía nuevos modelos y sistemas de evaluación en EF que sean educativamente valiosos. Son los siguientes: Evaluación Alternativa, Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Evaluación para el Aprendizaje y Evaluación Orientada al Aprendizaje, Evaluación Formadora, Evaluación Auténtica, Evaluación Integrada y Evaluación Transformadora. Cada uno de estos términos aporta matices interesantes, aunque, desde nuestro punto de vista, la mayor parte de estas ideas ya están recogidas en el concepto de "evaluación formativa".

1.3.1 La Evaluación Alternativa

El concepto "Evaluación Alternativa" (*Alternative Assessment*) hace referencia a todas las técnicas y métodos de evaluación que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar. En este sentido, agrupa todos los conceptos que vamos a revisar en este apartado. También hace referencia al esfuerzo por desarrollar nuevos sistemas e instrumentos de evaluación de mayor valor educativo. Pueden encontrarse algunas referencias sobre este tipo de evaluación en Knight (1995), López-Pastor et al. (2013), Lorente y Kirk (2013) y Zhu (1997). La misma idea de buscar alternativas valiosas a la evaluación tradicional también puede ser llamada "Evaluación Innovadora" (Brown et al., 1996; Brown & Glasner, 2003; Salinas, 2002).

1.3.2 La Evaluación Formativa

La "Evaluación Formativa" (*Formative Assessment*) hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de

enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. En este sentido, Godbout y Richard (2000) defienden la realización de una evaluación formativa como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación. En la Red de Evaluación Formativa definimos "Evaluación Formativa" como:

> Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). La finalidad principal no es calificar, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, ... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (López-Pastor et al., 2006).
>
> Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador (López-Pastor et al., 2009, p.35).

Personalmente defendemos que la evaluación formativa debe servir para mejorar en tres sentidos: (1) respecto al proceso de aprendizaje de nuestro alumnado; (2) respecto a nuestra competencia docente día a día; y (3) respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en nuestras aulas con nuestro alumnado (López-Pastor, 1999, 2006, 2009).

1.3.3 La Evaluación Compartida

La "Evaluación Compartida" (*Shared Assessment*) hace referencia a dos aspectos: (a) la participación del alumnado en los procesos evaluativos; (b) una evaluación dialógica entre alumnado y profesorado, normalmente realizada a partir de procesos de autoevaluación del alumnado más un proceso de feedback posterior del docente. Todo ello va muy ligado a procesos y enfoques de evaluación formativa. De hecho, existe un modelo concreto muy desarrollado y experimentando que junta los dos términos en uno único: "Evaluación Formativa y Compartida" (EFyC) (*Formative and Shared Assessment*). Se trata de un modelo que surge originalmente desde el área de Educación Física (López-Pastor, 1999, 2006), y que posteriormente ha sido trasferido a todas las áreas y etapas (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pascual et al., 2023; Pérez-Pueyo et al., 2021), con especial incidencia en la enseñanza universitaria y la formación del profesorado (López-Pastor, 2009, 2018; Santos et al, 2009; Hamodí & Barba, 2021; López-Pastor et al., 2021; Herrero, et al, 2023). El modelo de "Evaluación Formativa y Compartida" parte de la base de que los sistemas de evaluación tienen que diseñarse y ajustarse de forma muy específica a cada contexto educativo concreto, pero que hay 7 principios de procedimiento que hay que cumplir para poder afirmar que se trata de un sistema de EFyC. Los resumimos en la tabla 1.

Tabla 1. Principios de procedimiento para llevar a cabo un sistema de evaluación formativa y compartida (López-Pastor, 2006).

PRINCIPIO	EXPLICACIÓN
1-Adecuación	Hay que cumplirlo en tres sentidos: (a) respecto al diseño curricular de la asignatura (objetivos, contenidos, actividades de aprendizaje, etc.); (b) respecto a las características del alumnado y el contexto; y, (c) respecto a los planteamientos educativos, a las convicciones propias que tengamos cada docente.
2-Relevancia	Hace referencia a evaluar lo más importante del aprendizaje, lo esencial. Esto es especialmente importante cuantos más alumnos tengamos. Se trata de saber seleccionar cuáles son los aspectos más relevantes que evaluar y centrarnos en ellos.
3-Veracidad	Es un criterio de rigor, hace referencia a asegurar la credibilidad y fiabilidad de la evaluación, de disponer de suficientes evidencias que justifiquen el juicio de valor realizado
4-Formativa	Que la evaluación sirva para mejorar los aprendizajes, para aprender a hacer las cosas mejor, en tres líneas: (a) aprendizaje del alumnado; (b) competencia docente del profesorado; (c) mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5-Integrada	En un triple sentido: (a) integrar el proceso de evaluación en los procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje; (b) integrar al alumnado en los procesos de evaluación educativa; (c) integrar los diferentes ámbitos, contenidos y competencias en los mismos instrumentos y procesos de evaluación.
6-Viable	Que el sistema de evaluación sea viable en las condiciones reales de docencia de cada profesor, que no suponga una sobrecarga difícil de asumir. Esto depende de varios factores: número de alumnos a los que atender cada semana, situación personal, carga de trabajo acumulada por otros motivos, etc. Uno de los peligros de los sistemas de evaluación formativa es que supongan una sobrecarga de trabajo para el profesorado, porque requiere corregir los documentos y actividades que realiza el alumnado y devolverles feedback en un periodo corto de tiempo (lo ideal es que sea menos de una semana). Para evitar este problema, hay que calcular muy bien las implicaciones (en carga de trabajo) que supone cada instrumento y técnica utilizada. En este sentido, siempre aconsejamos ser prudentes e ir experimentando los sistemas poco a poco y sobre seguro. Es bueno evaluar la carga de trabajo que supone, e irla regulando curso a curso.
7-Ética	En dos sentidos: (a) cumplir el principio de confidencialidad de los datos e información personal que facilita el alumnado; (b) el uso del poder que implica la calificación. Esto es, no utilizar la calificación como arma de poder en el aula, de amenaza, castigo, venganza o coacción.

1.3.4 La Evaluación para el Aprendizaje y la Evaluación Orientada al Aprendizaje

Recientemente la "Asociación Internacional de Escuelas Superiores de Educación Física" ha publicado una "Posición oficial sobre la evaluación en EF" (AIESEP, 2020), en la que establece una revisión del estado de la cuestión actual y algunas líneas clave de investigación para el presente y el futuro. La declaración está destinada al profesorado de EF, al alumnado y profesionales de los centros de Formación Inicial del Profesorado de EF, los responsables de las políticas y diseño del currículum oficial de EF y a los investigadores de EF. En esta posición oficial de la AIESEP se diferencia claramente entre dos formas principales de entender la evaluación: la "Evaluación del Aprendizaje" (*Assessment of Learning -AoL-*) (más cercana a lo que nosotros llamamos evaluación sumativa) y la "Evaluación para el aprendizaje" (*Assessment for Learning –AfL-*) (más cercana a lo que nosotros

llamamos evaluación formativa). Vamos a centrarnos en la segunda, que es la que tiene mayor utilidad educativa.

El término "Evaluación para el Aprendizaje" ("*AfL*") es el término más utilizado en la literatura internacional en inglés para referirse a los procesos que en España solemos denominar "evaluación formativa". Hace referencia a los procesos de evaluación en EF que estén claramente orientados a mejorar el aprendizaje del alumnado. Según la AIESEP (2020), hay cuatro componentes principales de AfL: (a) aportar feedback cualitativo sobre la tarea o aprendizaje; (b) ayudar a la toma de decisiones sobre qué hacer a continuación para mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado; (c) estar integrado a lo largo del proceso de aprendizaje; y (d) garantizar un alto nivel de participación del estudiante, para fomentar el aprendizaje independiente. En este sentido, la finalidad del AfL es potenciar los procesos de aprendizaje del alumnado para que avancen en su autonomía y en la autorregulación del aprendizaje. Se considera que el AfL es un aspecto fundamental para que el alumnado se centre en sus procesos de aprendizaje y alcance los objetivos que se han establecido en EF. Para ello los estudiantes deben conocer y comprender desde el principio del proceso cuáles son los resultados esperables y los aspectos a valorar que se van a utilizar; también es necesario que participen activamente en la evaluación a lo largo del proceso.

El concepto de AfL pone el énfasis en que la evaluación debe estar centrada y orientada en potenciar el aprendizaje del alumnado a lo largo de todo el proceso, potenciando su participación, tanto en los procesos de evaluación como en los procesos de aprendizaje. Este concepto tiene una fuerte tradición en EF en la literatura internacional en inglés. Algunos autores básicos sobre la temática son: Borghouts et al. (2017); Leirhaug y MacPhail (2015), MacPhail y Halbert (2010), Moura et al. (2021, 2024), Ní Chróinín & Cosgrave (2013), Tolgfors (2018), Tolgfors y Öhman (2016).

Dentro del modelo del *AfL* se da una gran importancia a los diferentes tipos de *feedback* que se ofrece al alumnado. Hattie y Timperley (2007) distinguen tres tipos: (a) "*feed-up*", dar información desde el principio sobre los objetivos de aprendizaje; (b) "*feedback*", ofrecer información sobre la calidad de las tareas o actividades que realiza el alumnado; y, (c) "*feedforward*", complementar el *feedback* con información concreta sobre los siguientes pasos a dar para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En un artículo reciente (Herreros et al, 2024) puede encontrarse una interesante comparativa entre los conceptos de AfL y EFyC. En él se puede comprobar cómo se trata de dos conceptos que comparten muchos puntos y perspectivas comunes. Quizás, la principal diferencia es que el concepto de "AfL" se centra sólo en

el aprendizaje del alumnado, mientras que la evaluación formativa puede beneficiar también al profesorado y al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, en la literatura internacional pueden encontrarse otros términos muy similares, como: "la evaluación orientada al aprendizaje", o "la evaluación centrada en el aprendizaje". Por ejemplo, Zhu (1997) hace referencia a la "Evaluación Centrada en el Aprendizaje" ("Learning-centered Assessment"), como un sistema de evaluación ligado a sistemas de enseñanza centrados en el aprendizaje del alumnado, que ayudan a que los estudiantes logren un mayor rendimiento académico. Por otra parte, otros autores están utilizando el concepto de "Evaluación orientada al aprendizaje" ("Learning-oriented Assessment") como superador del concepto de "formative assessment" (Carless, 2007; Carless et al., 2006). Estos autores defienden que este modelo implica tres condiciones: (1) plantear tareas de evaluación auténticas y ajustada a los objetivos; (2) implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación; y, (3) dar retroalimentación con perspectiva de futuro y posibilidades de mejora reales (feedforward). Como puede verse, cada enfoque aporta pequeños matices entre sí, en aspectos concretos de la práctica evaluativa, pero se trata de términos que guardan una estrecha relación con los ya vistos anteriormente.

En nuestra opinión, el concepto de "AfL" (y los otros dos términos asociados) son una concreción muy específica y parcial del concepto de "Evaluación Formativa", dado que se centran exclusivamente en el aprendizaje del alumnado. Ahora bien, es cierto que suponen un paso muy importante, dado que ponen el énfasis en que la finalidad principal de la evaluación debe ser la mejora del aprendizaje del alumnado y aportan ideas e indicaciones muy interesantes sobre cómo organizar todo el proceso de aprendizaje para que la evaluación cumpla mejor ese papel en el área de EF. En este sentido, Godbout y Richard (2000) defienden la realización de una evaluación formativa como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación.

1.3.5 La Evaluación Formadora

Este concepto es la traducción al español del término francés: "*Evaluation Formatrice*" (Allal, 1991; Nunziatti, 1990). En España pueden encontrarse abundantes referencias sobre este concepto (Sanmartí et al., 1999; Jorba & Sanmartín, 2000; Sanmartí, 2007). La evaluación formadora busca generar procesos sistemáticos de autorreflexión sobre el propio aprendizaje, de forma que poco a poco sea el alumnado el que desarrolle un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto, hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador. En este sentido, comparte varias de las

características de la "Evaluación orientada al Aprendizaje" y de la "Evaluación auténtica", pues le dan mucha importancia a la implicación del alumnado en los procesos de evaluación del aprendizaje. Boud y Falchikov (2006) hablan de "evaluación orientada al aprendizaje" para hacer referencia a estos mismos procesos de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida. Este tipo de enfoques evaluativos son fundamentales para desarrollar dichas capacidades.

En nuestro país podemos encontrar varios estudios y experiencias sobre el desarrollo de procesos de autorregulación en EF, siempre estrechamente ligados a sistemas de EFyC, dado que es sistema de evaluación más coherente y lógico con dichas finalidades y metodologías educativas (Heras et al., 2017, 2019, 2020a; Sobejano et al., 2021). En EF, el modelo de autorregulación suele aparecer hibridado con el modelo denominado "Estilo Actitudinal" (Heras et al., 2019, 2020b; Pérez-Pueyo, 2010), dado que comparten muchos aspectos educativos y metodológicos.

1.3.6 La Evaluación Auténtica

El concepto de "Evaluación Auténtica" ("*Authentic Assessment*") es utilizado cada vez con mayor frecuencia (Barrientos et al., 2020; Calatayud, 2019; Desrosiers et al, 1997; Fuentes-Nieto & López-Pastor, 2017; Fuentes-Nieto et al., 2022; George & González-Moreno, 2020; López-Pastor, 2013; López-Pastor et al., 2013, 2020; Mintah, 2003, 2017; Mohnsen, 1997; Torrance, 1994; Veal, 1988).

Según López-Pastor (2013), el concepto de "Evaluación auténtica" es utilizado cada vez con mayor frecuencia en EF y hace referencia a que las técnicas o procedimientos, los instrumentos y las actividades de evaluación estén claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje; oponiéndose a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos. Por su parte, Desrosiers, et al. (1997) consideran que la Evaluación Auténtica cumple tres tipos de características: (a) está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) comparte el proceso de evaluación con el alumnado y (c) da más importancia a una evaluación con una clara orientación formativa. Para Barrientos, et al. (2020), los principales criterios para su definición serían: (1) llevar a cabo tareas auténticas en el aula, con características similares o iguales a las de la vida real; y (2) contexto similar o mimetizado al que se encontrarán en el trabajo. En su estudio encuentran que la mayoría de las experiencias indican que el alumnado valora muy positivamente este tipo de evaluación, por su conexión con la vida real y/o el futuro ambiente de trabajo.

Intentando realizar una síntesis de las definiciones que presentan los diferentes autores que han trabajado esta temática, podría afirmarse que la evaluación

auténtica suele reunir las siguientes características: (1) utiliza diferentes técnicas/procedimientos e instrumentos, para poder evalúan diferentes capacidades y competencias en situaciones lo más reales posibles o que tengan trasferencia con la vida real fuera del aula; (2) se centra en la evaluación de aprendizajes aplicables en la vida real; no se limita al simple control del conocimiento adquirido, sino también a cómo es comprendido y utilizado en situaciones reales; (3) utiliza de forma regular y sistemática la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (4) evalúa tanto el producto como la calidad del proceso y proporciona la posibilidad de compartir la responsabilidad de la evaluación con el alumnado, logrando que se implique más en el proceso de aprendizaje; el alumnado sabe cómo va a ser evaluado, lo cual mejora su interés y motivación; y (5) necesita emplear más tiempo.

En Barrientos, et al (2020), Calatayud (2019), Desrosiers et al. (1997), Fuentes-Nieto y López-Pastor (2017), Fuentes-Nieto et al (2022), George y González-Moreno (2020), López-Pastor (2013), López-Pastor et al. (2013, 2020), Mintah (2003, 2017), pueden encontrarse algunos trabajos sobre la temática de la evaluación auténtica en EF, varios de ellos sobre resultados de experiencias prácticas o ejemplos e indicaciones de cómo ponerla en práctica.

1.3.7 La Evaluación Integrada

El concepto de "Evaluación integrada" ("*Integrated Assessment*") defiende que la evaluación debe estar integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, formando parte del mismo de forma continua y habitual. Esto es, que las propias actividades de aprendizaje deben servir para realizar procesos de evaluación formativa, orientada al aprendizaje, pero también para realizar la evaluación del aprendizaje. Sin necesidad de realizar actividades puntuales de evaluación-calificación, o solo como algo puntual y residual. Por tanto, sería el planteamiento opuesto a la tradición educativa de evaluar preferentemente de forma puntual, a través de exámenes, pruebas, test, etc. Pueden encontrarse trabajos sobre esta temática en EF en Melograno (1997) y López-Pastor (1999, 2006).

En este sentido, el concepto de evaluación integrada también guarda una estrecha relación con varios de los conceptos ya vistos: evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación auténtica, evaluación formadora y evaluación continua. Esto mismo también ocurre con la implicación del alumnado en los procesos de evaluación.

1.3.8 La Evaluación Trasformadora

Tolgfors (2019) aporta un nuevo concepto en el campo de la evaluación en EF: "la evaluación transformadora", basado en el trabajo previo de Torrance (2012). Se trata de una visión crítica de la evaluación. Plantea que la evaluación debería adaptarse al grupo de estudiantes y animarlos a formar parte del proceso de evaluación, promoviendo el aprendizaje colaborativo y una mayor justicia social. Tolgfors defienden que este modelo de evaluación implica tres aspectos a llevar a cabo con el alumnado: (a) Responsabilización, (b) Subjetivación y (c) Colaboración. La fase de "Responsabilización" se refiere a si las intenciones de aprendizaje han sido clarificadas y compartidas con el alumnado. La "Subjetivación" se centra en cómo activamos al alumnado en su propio aprendizaje. La fase de "Colaboración" se refiere a los procesos utilizados para que los alumnos utilicen recursos de aprendizaje mutuo y colaborativo.

Fuentes-Nieto et al. (2022) presentan una experiencia llevada a cabo en educación secundaria en la que combinan la evaluación trasformadora con la evaluación auténtica en EF, y explican las conexiones y relaciones que existen entre estos dos tipos de evaluación, además de mostrar con un ejemplo como se pueden cumplir estas tres fases a lo largo de una unidad didáctica de EF.

En trabajos previos, Tolgfors y Ohman (2015) habían investigado sobre las diferentes formas en las que se estaba aplicado el AfL en EF en Suecia, encontrando tres tipos diferentes, dependiendo de si se basan en "la libertad", "el control" o "el diálogo", y defendían que la capacidad de los estudiantes para tomar decisiones en el proceso de evaluación es de suma importancia. Posteriormente, Tolgfors (2018) plantea que las diferentes versiones de AfL apoyan diferentes formas de aprendizaje, animando a los profesores a adaptar el proceso de enseñanza y evaluación a los estudiantes, en vez de forzar a los estudiantes a adaptarse a los estándares.

En la tabla 2 presentamos un resumen de los conceptos que hemos revisado en este apartado. Aportamos una breve definición de cada uno de ellos.

Tabla 2. Diferentes conceptos relacionados con la evaluación del y para el aprendizaje.

CONCEPTO EN ESPAÑOL E INGLÉS O FRANCÉS	DEFINICIÓN
Evaluación Alternativa (Alternative Assessment)	Técnicas y métodos de evaluación que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar.
Evaluación Formativa (Formative Assessment)	Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. La mejora tiene una triple finalidad: (a) que el alumnado aprenda más, (b) que el profesorado mejore su práctica docente; y, (c) mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
Evaluación Compartida (Shared Assessment)	Implicar al alumnado en los procesos de evaluación. En una primera fase se aplican técnicas de autoevaluación o evaluación entre iguales (co-evaluación),

	para posteriormente realizar una fase evaluación dialógica entre profesorado y alumnado (individual o en pequeños grupos), o bien entre todo el grupo de alumnos y el profesor. El modelo que proponemos fusiona estos dos conceptos y procesos evaluativos, y recibe el nombre de "Evaluación Formativa y Compartida". En el texto se aportan varias referencias para poder profundizar en el modelo y su desarrollo en la práctica educativa.
Evaluación para el Aprendizaje (EpA) y Evaluación orientada al aprendizaje (EOA) ("Assessment for learning"; "Learning-oriented Assessment")	La EpA defiende que la evaluación debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de este y su calificación. Algunos autores lo consideran como sinónimo del término "Evaluación formativa". La EOA hace referencia al desarrollo de capacidades de autorregulación del propio aprendizaje y del aprendizaje a lo largo de la vida. Para algunos autores está fuertemente relacionado con la participación del alumnado en los procesos de evaluación y con el desarrollo de procesos y situaciones de evaluación auténtica.
Evaluación Formadora (Evaluation Formatrice).	Promueve la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto, hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador y está muy relacionado con los procesos de autorregulación en el aprendizaje.
Evaluación Auténtica (Autentic Assessment)	Las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación deben estar claramente aplicadas en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje, o claramente relacionados con competencias profesionales. Por tanto, se opone a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real. También le da importancia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación.
Evaluación Integrada (Integrated Assessment)	Defiende que los sistemas y procesos de evaluación deben estar integrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, formando una parte lógica del mismo, no un simple apéndice final con la única pretensión de calificar. Entiende que las propias actividades de aprendizaje deberían formar parte de los procesos de evaluación, sin necesidad de realizar tantos exámenes o pruebas.
Evaluación Transformadora (Transformative Assessment)	Plantea que la evaluación debería adaptarse al grupo de estudiantes e implicarlos en el proceso evaluativo, promoviendo el aprendizaje colaborativo y una mayor justicia social. Plantea que hay que trabajar en tres aspectos o fases: (a) "Responsabilización", compartir con el alumnado las intenciones de aprendizaje; (b) "Subjetivación", implicar al alumnado en los procesos de aprendizaje y evaluación; y (c) "Colaboración", promover que el alumnado genere procesos y recursos de aprendizaje mutuo y colaborativo.

1.4 La implicación del alumnado en la evaluación

En el apartado anterior hemos visto cómo muchos de estos nuevos conceptos y tipos de evaluación (al igual que numerosos autores y estudios) defienden la implicación del alumnado en los procesos de evaluación en EF, por las numerosas ventajas que supone en la mejora del aprendizaje y en la adquisición de ciertas competencias. Presentamos las principales ventajas en la tabla 3:

Tabla 3. Ventajas de la participación del alumnado en la evaluación.

1-Mejora el aprendizaje.
2-Mejora la autonomía personal, la autorregulación y los procesos de aprender a aprender.
3-Desarrolla la capacidad de análisis crítico y la autocrítica.
4-Suele ser muy útil en la mejora del clima del aula y en la resolución de problemas de convivencia en el aula y/o en el centro.
5-Es un proceso fundamental en la formación de personas responsables y en el desarrollo de una educación democrática.
6-En algunos casos, también es una cuestión de coherencia con las convicciones educativas del profesorado y con los proyectos curriculares propios o del centro.

En este apartado vamos a ir profundizando en algunas cuestiones que tienen que ver con la participación e implicación del alumnado en la evaluación.

En la literatura especializada sobre evaluación en EF existen abundantes experiencias y estudios sobre la viabilidad, validez, eficacia y valor pedagógico de la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Las técnicas más habituales son la autoevaluación, la evaluación entre iguales (coevaluación), la evaluación compartida, la autocalificación y la calificación dialogada, así como el uso de instrumentos que favorecen la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje y evaluación (carpetas de aprendizaje, plataformas digitales, prácticas reales, desarrollo de proyectos de aprendizaje, etc.). Las primeras experiencias sobre la participación del alumnado en la evaluación surgen a principio de los años 90, pero se han desarrollado mucho en las dos últimas décadas.

Cuando se habla de la participación del alumnado en la evaluación en EF suele ser conveniente realizar una serie de aclaraciones terminológicas de los conceptos más utilizados en la literatura especializada. Pueden encontrarse trabajos sobre esta temática en López-Pastor (2006, 2009, 2013), López-Pastor et al. (2013) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

En este apartado vamos a ir revisando las diferentes técnicas que existen para implicar al alumnado en los procesos de evaluación educativa:

El término más habitual es el de "Autoevaluación". El equivalente más cercano en la literatura inglesa puede ser el concepto de "*Self-Assessment*". Suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En nuestra profesión, la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero también puede encontrarse haciendo referencia a la autoevaluación del profesorado, normalmente ligado a procesos de perfeccionamiento y desarrollo profesional. Puede ser tanto individual como grupal. Por tanto, cuando las actividades de aprendizaje son de carácter grupal y/o colaborativo, lo coherente es que el proceso de autoevaluación sea también grupal. A lo largo de este libro pueden encontrarse muchos ejemplos y experiencias en este sentido.

Otro concepto importante es de "Evaluación entre iguales" o "Coevaluación". En inglés suele utilizarse el término "*Peer-assessment*" para referirse a este tipo de procesos. Hace referencia a la evaluación entre pares, entre iguales, pero, habitualmente en el ámbito educativo se utiliza sólo para referirse a la evaluación entre alumnos, bien de forma individual (un alumno a otro alumno), o entre grupos (un grupo de alumnos a otro grupo). Cuando un profesor evalúa a otro compañero (dentro de procesos de formación permanente del profesorado o investigación educativa), no suele utilizarse este término, sino conceptos como "profesor-observador", "amigo crítico" u "observador externo" (López-Pastor, 2013). Al igual que ocurría con la autoevaluación, la coevaluación también puede ser individual o grupal. Si las actividades de aprendizaje son de carácter grupal (en pequeños grupos), los procesos de coevaluación deberían ser también grupales. El realizar una coevaluación grupal no significa que las responsabilidades individuales deban verse diluidas. Es posible y conveniente, en muchos casos, valorar tanto los aspectos grupales como las aportaciones individuales de cada miembro del grupo. Al igual que nos ocurría con la autoevaluación, a lo largo de este libro se pueden ver muchos ejemplos de cómo aplicar estas técnicas en el área de EF.

Actualmente, en España parece existir cierta confusión con la utilización del concepto "coevaluación". Aunque tradicionalmente ha sido utilizado con el significado de "evaluación entre iguales", algunos docentes universitarios han realizado una traducción literal del término inglés "*Co-assessment*", utilizando el término "coevaluación" con el significado de "evaluación colaborativa". Esta situación está generando una confusión terminológica en algunos congresos y publicaciones especializadas, dado que un mismo término se está utilizando con dos significados diferentes. Una posible solución sería dejar de utilizar el término de "coevaluación" y utilizar los términos "evaluación entre iguales" o "evaluación colaborativa", en función de a qué tipo de evaluación nos estamos refiriendo realmente. Sin embargo, hay dos razones por las que en este libro los autores prefieren utilizar el término "coevaluación". La primera, por la participación de numerosos docentes en activo, que están habituados al término desde su aparición en la LOGSE (1990). La segunda, que la administración educativa no universitaria ha optado por este mismo término en la actual legislación, apareciendo incluso en los descriptores operativos de las competencias clave (LOMLOE, 2020).

El término "Evaluación Compartida" hace referencia a los procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de "diálogos" pueden ser individuales o grupales, bien en pequeños grupos, o bien en gran grupo, en función de que temas queremos tratar. Por tanto, existen tres vías principales para llevar a cabo una evaluación compartida, que son complementarias entre sí dentro

de la misma asignatura: (1) individual; (2) por pequeños grupos de trabajo; y, (3) por asamblea (todo el grupo-clase). También pueden estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o coevaluación, así como con procesos paralelos o complementarios de autocalificación y calificación dialogada (López-Pastor, 1999, 2006, 2009). El término en inglés que más se aproxima a este tipo de procesos es "*Co-assessment*", aunque no tiene el mismo significado que nosotros le damos, sino más bien indica que el profesor tutoriza, revisa y controla los procesos de autoevaluación y/o coevaluación del alumnado, de cara a la calificación final del trabajo, llegando incluso a identificar este término con los de "*Collaborative Assessment*" y "*Cooperative Assessment*" (Dochy et al.,1999). Son términos menos utilizados en la literatura especializada que los de autoevaluación y coevaluación. Pero hay que tener cuidado con este término, porque hay autores que le dan otro significado. Por ejemplo, Salinas (2002) utiliza el concepto de "Evaluación Compartida" para referirse a la puesta en común y coordinación entre el profesorado de un centro sobre los sistemas de evaluación que utilizan en sus materias, el conjunto de criterios y juicios a utilizar, etc. Este autor considera muy importante promover la evaluación compartida entre docentes en los centros, dado que contribuiría a poner sobre la mesa criterios y juicios de valor más relacionados con la educación y no tan limitados por la mera instrucción y control.

El concepto de "Autocalificación" se aplica al proceso a través del cual cada alumno fija la calificación que cree merecer, de acuerdo a unos criterios pactados previamente al principio del curso o materia. En la mayoría de los casos se realiza tras un proceso en que el profesor acuerda con el alumnado los criterios de calificación, pero existen también otras muchas formas de llevar a cabo un proceso de autocalificación. Este tipo de diálogos y acuerdos previos con el alumnado sobre los criterios de calificación suelen formar parte de procesos más amplios de negociación curricular. Hay muchas formas de llevar a cabo este proceso, pero en todos los casos requiere que existan unos criterios de calificación claros y públicos desde el principio del proceso de aprendizaje. Pueden encontrar algunos ejemplos a lo largo del libro.

Ligado al proceso de calificación aparece el término de "Calificación dialogada". Dado que en el sistema educativo el profesorado tenemos que poner calificaciones al final de cada trimestre y cada curso, la calificación dialogada es una consecuencia lógica y coherente con los procesos de evaluación compartida. En cualquier caso (y se haga o no), es importante tener claro que son dos procesos diferentes y que, a pesar de que en algún caso puedan estar relacionados, es conveniente dejar clara su separación. Desde nuestro punto de vista y experiencia acumulada, defendemos que no hay que entrar en este tipo de situaciones más veces de las estrictamente necesarias. En nuestra opinión, debería llevarse a cabo exclusivamente al final de cada trimestre en primaria y secundaria y al final de cada

cuatrimestre en la universidad. Por ejemplo, en educación infantil no es necesario realizar procesos de autocalificación ni calificación dialogada, dado que en esta etapa no hay calificaciones, pero puede resultar muy interesante llevar a cabo procesos de evaluación compartida.

En la tabla 4 presentamos un resumen de cada uno de estos términos.

Tabla 4. Conceptos Relacionados con la Participación del Alumnado en la Evaluación.

CONCEPTO EN ESPAÑOL E INGLÉS	DEFINICIÓN
"Autoevaluación" (Self-Assessment).	Suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal, aunque también puede ser grupal. Por tanto, puede ser del alumnado o del profesorado, e individual y grupal.
"Evaluación entre iguales" o "Coevaluación" (Peer-assessment)	Hace referencia a la evaluación entre iguales. En educación sólo se utiliza este concepto para referirse a la evaluación entre alumnos. Puede utilizarse en actividades de aprendizaje individuales (un alumno a otro alumno) o de grupo (un grupo evalúa a otros grupos). En estas últimas, suele ser conveniente valorar tanto los aspectos grupales como lo que cada individuo ha aportado al trabajo grupal (evaluación intragrupo).
Evaluación Compartida (Shared Assessment; Co-assessment; Collaborative Assessment; Cooperative Assessment)	Procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Puede ser individual, en pequeños grupos o en gran grupo. Suelen estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales. En inglés existen varios términos que podrían entenderse como sinónimos, aunque presentan matices diferentes (*Co-assessment; Collaborative assessment; Cooperative Assessment).*
Autocalificación (Self-mark)	Proceso a través del cual cada alumno fija la calificación que cree merecer, en base a los criterios de calificación pactados previamente y a las evidencias de aprendizaje que puede aportar.
Calificación dialogada (Dialogic mark)	Proceso por el cual alumnado y profesorado dialogan sobre la calificación definitiva y la acuerdan, en base a los criterios de calificación previamente establecidos y a las evidencias de aprendizaje acumuladas. Puede ser individual, en pequeños grupos o en gran grupo.

1.5 Aspectos clave sobre la calificación

Hasta ahora hemos revisado las cuestiones clave de los procesos de evaluación formativa y compartida. Pero el profesorado de EF también tenemos la obligación de calificar, independientemente de que trabajemos en primaria, secundaria o la universidad. Así que en este apartado vamos a intentar responder a estas tres preguntas: (a) ¿Cómo dar el salto de una evaluación formativa a una calificación final?; (b) ¿Cómo hacer compatibles dos propuestas aparentemente opuestas?; (c) ¿Cómo pasar de tres meses de evaluación para el aprendizaje a la obligatoria calificación al final del trimestre?

Para poder resolver estos dilemas hay tres aspectos que deberíamos tener claros y que suponen un conocimiento técnico y profesional, así como el desarrollo y mejora de nuestras competencias docentes:

(1) Debemos ser conscientes de que la calificación tiene una serie de implicaciones personales y sociales. Por ello, el sistema de calificación suele condicionar considerablemente el comportamiento de nuestro alumnado, su esfuerzo y su forma de enfocar el aprendizaje. Ante esta situación, muchos autores explican que toda innovación docente que no tenga en cuenta el sistema de evaluación y calificación está condenada al fracaso. El sistema de calificación que utilicemos puede reforzar el proceso de aprendizaje diseñado o puede reventarlo. Por tanto, es conveniente pensar muy bien cómo organizarlo y qué efectos va a generar en la mayoría del alumnado.

(2) Tenemos que conseguir una coherencia lo más elevada posible entre los siguientes elementos curriculares: (a) objetivos o finalidades de aprendizaje; (b) actividades de aprendizaje a desarrollar; (c) sistema de evaluación formativa para mejorar el aprendizaje; (d) peso de esas actividades de aprendizaje en la calificación trimestral y anual. La utilización de una tabla como la que presentamos en la tabla 5 puede ser de mucha utilidad para analizar cuál es el grado de coherencia interna que tiene nuestra asignatura, o bien para diseñar unos sistemas de evaluación y calificación que sean más coherentes y que ayuden a que nuestros procesos de enseñanza-aprendizaje funcionen mejor y logren un mayor éxito.

Tabla 5. Análisis de coherencia interna entre los diferentes elementos curriculares y el sistema de evaluación y calificación.

Finalidades	Actividades de Aprendizaje	Procesos de evaluación formativa	Criterios de calificación y peso de la calificación

(3) Para conseguir un funcionamiento eficaz de estos sistemas, es muy importante que en los primeros días de clase se establezcan unos criterios de calificación claros y públicos. Desde nuestro punto de vista, suele ser importante consensuarlos con el alumnado, porque suele ayudar a que el alumnado se impliqué más en su proceso de aprendizaje. Una vez que los criterios para la evaluación y calificación sean claros y públicos, es fundamental informar de ellos habitualmente, tanto a principio de curso, como a principio de cada trimestre y cuantas veces sea necesario.

1.5.1 ¿Cómo dar el salto de una evaluación formativa a una calificación final?

A partir de todo lo leído sobre el tema y, sobre todo, por la experiencia acumulada en estos 30 años como profesor y como coordinador de grupos de profesores, entendemos que existen dos grandes opciones a la hora de dar este salto:

(a)-Asignar porcentajes de calificación a cada tipo de actividad de aprendizaje (producción) o evaluación planificada (cuaderno, prácticas, trabajos, ensayos, informes, pruebas, exámenes, etc.). En este caso, tal como se explicó en el apartado anterior, es muy importante detallar de forma clara los criterios para la evaluación y calificación de cada actividad. Todas las evidencias acumuladas durante el trimestre se recopilan en un portafolio o carpeta, que sirve para dar el salto a la calificación al finalizar el trimestre.

(b)-Utilizar escalas graduadas de calificación. En este caso, es muy importante detallar de forma clara los criterios a cumplir en cada grado de calificación (qué hay que haber hecho para un aprobado, qué para un bien, para un notable, para un sobresaliente, para un suspenso).

A lo largo de este libro pueden encontrarse muchas experiencias que resuelven de diferentes formas estos dilemas profesionales. Confiamos en que sirvan como ejemplo, para que luego cada profesor encuentre la mejor solución para su propio contexto.

1.6 Referencias bibliográficas

AIESEP (2020). *AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment.* https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. De Boeck.

Álvarez-Méndez, J. M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos Pedagogía*, (219), 28-32.

Álvarez-Méndez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Álvarez-Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos.* Miño y Dávila.

Barrientos-Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 2020, *13*(2), 67-83. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004

Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31*(4), 399-413.

Brown, G., Race, P., & Smith, B. (1996). *500 tips on Assessment*. Kogan Page.

Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.

Borghouts, L., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(5), 473-489. https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226

Calatayud, M. A. (2019). Una oportunidad para avanzar hacia la evaluación auténtica en Educación Física. *Retos, 36,* 259-265. https://doi.org/10.47197/reos.v36i36.67540

Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, *44*(1), 57-66.

Carless, D., Joughin, G., & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *31*(4), 395-398.

Desrosiers, P., Genet-Volet, Y., & Godbout, P. (1997). Teachers' Assessment Practices Viewed Through the Instruments Used in Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, *16*(2), 211-228.

Dochy, F., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, *24*(3), 331–350. https://doi.org/10.1080/03075079912331379935

Fernández-Pérez, M. (1986) *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar.* Morata.

Fuentes-Nieto, T., & López-Pastor, V.M. (2017). Evaluación auténtica, coevaluación y uso de las TIC en educación física: un estudio de caso en secundaria. *IEYA Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA), 3*(2), 42-46.

Fuentes-Nieto, T., López-Pastor, V.M., & Palacios-Picos, A. (2022). A combination of transformative and authentic assessment through ICT in Physical Education. *Retos*, *44*, 728-738. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index

George, E. B., & González-Moreno, P. A. (2020). Evaluación auténtica como alternativa para la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación física en escuelas primarias. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM, 21*(2), 1-19. http://doi.org/10.29035/rcaf.21.2.3

Godbout, P., & Richard, J. F. (2000). Formative assessment as an integral part of the teaching-learning process. *Physical & Health Education Journal*, *66*(3), 4.

Hamodí-Galán, C., & Barba-Martín, R. (2021). *Evaluación Formativa y Compartida: Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior.* Dextra.

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

Heras, C.; Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Herran, I. (2017). Propuesta didáctica de atletismo basada en el modelo de proyectos y la autorregulación. *Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA), *3*(2), 462-469. http://reistas.uv.cl/index.php/IEYA/index

Heras, C.; Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Herrán, I. (2019). La educación física al servicio de la autonomía del alumno. Propuesta de hibridación del estilo actitudinal y la Autorregulación del Aprendizaje». En F. Ruiz-Juan, J. A. González, A. Calvo (coords.). *Actas del XIII Congreso Internacional FEADEF sobre la enseñanza de la educación física y el deporte escolar* (pp. 324-332). Sevilla. FEADEF.

Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Herrán, I. (2020a). Autorregulación del aprendizaje en condición física. *Tándem. Didáctica de la educación física, 68,* 77-79.

Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Herrán, I. (2020b). La condición física en la etapa secundaria desde el "estilo actitudinal": incorporación de estrategias de autorregulación del aprendizaje en España. En V. Teófilo et al (coords.). *Actualidades en educación física y deporte* (pp. 29-60). Universidad de Guadalajara

Herrero, D., López-Pastor, V. M., Manrique, J. C., & Moura, A. (2023). Formative and Shared Assessment: Literature review on the main contributions in physical education and physical education teacher education. *European Physical Education Review*,1-18. https://doi.org/10.1177/1356336X231220995

Jorba, J., & Sanmartí, N. (2000). La función pedagógica de la evaluación. En M. Ballester et al. *Evaluación como ayuda al aprendizaje* (pp. 21-42). Graó.

Knight, P. (ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. Kogan Page-SEDA.

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

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la Evaluación Formativa y Compartida*. Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.

López-Pastor, V. M. (2013). Evaluación en Educación Física. Revisión internacional de la temática. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica, 29*(3), 4-13.

López-Pastor, V. M. (2018). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física. En Wagner Dos Santos (Ed.). *Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do brasil, colômbia, Uruguai e Espanha* (pp. 289-295). Appris.

López-Pastor, V. M., Fuentes-Nieto, T., & Jiménez-Herranz, B. (2020). Evaluación formativa, compartida y auténtica en educación física. *Tándem: didáctica de la educación física, 69,* 7-14.

López-Pastor, V.M., Fuentes, T., Pascual-Arias, C., Molina-Soria, M., & Fernández, C. (2021). La evaluación educativa en la formación inicial del profesorado. Ventajas y posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En W. dos Santos. y R. Stieg, (Ed.). *Evaluación educativa en la formación de profesores* (pp. 31-52). Appris.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education & Society*, *18*(1), 57-76. DOI:10.1080/13573322.2012.713860

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo Á (coord.) (2017) *Evaluación Formativa y Compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León (e-book gratuito: http://hdl.handle.net/10612/5999).

Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, *18*(1), 77-96. http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713859

Lorente, E., & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, *22*(1), 65-81. https://doi.org/10.1177/1356336X15590352

MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *17*(1), 23–39. https://doi.org/10.1080/09695940903565412

Melograno, V. J. (1997). Integrating assessment into Physical Education teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *68*(7), 34-37. https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10604981

Mintah, J. K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. *Measurement in physical education and exercise science*, *7*(3), 161-174. https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0703_03

Mintah, J. K. (2017). A cross sectional study of authentic assessment uses among public school physical education teachers in Ghana. *Journal of Physical Education Research*, *4*(3), 61-70. https://www.joper.org/archives-detail.php?period=12

Mohnsen, B. (1997). Authentic Assessment in Physical Education. *Learning & Leading with Technology*, *24*(7), 30-33. https://eric.ed.gov/?id=EJ544737

Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *26*(4), 388–401. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528

Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, A. (2024). Enhancing the enactment of assessment for learning principles during school placement: preservice teachers as practitioner researchers within a learning community. *European Journal of Teacher Education*, e-first. DOI: 10.1080/02619768.2024.2340684

Nunziatti, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.

Pascual, C.; López-Pastor V. M., & Sonlleva, M. (coord.) (2022). *Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila: Buenos Aires (Argentina).

Penney, D, Brooker, R, Hay P., & Gillespie, L. (2009) Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*,14(4): 421-442. https://doi.org/10.1080/13573320903217125

Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal. Una propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid. CEP.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & López-Pastor, V. M. (2021). ¿Puede ser la evaluación formativa y compartida un modelo pedagógico? En: A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Rio (coord.). *Modelos Pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 400-433). León: Universidad de León, Servicio de Publicaciones. (e-book). https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251

Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Graó.

Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Grao.

Sanmartí, N., Jorba, J., & Ibañez, V. (1999). Aprender a regular y a autorregularse. En J. I. Pozo & C. Monereo. *El aprendizaje Estratégico* (pp. 301-325). Santillana.

Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L. F., & López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La Innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Editorial Universidad de Almería.

Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe.

Sobejano, M., Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Herrán, I., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Herramientas para la heteroevaluación del trabajo autorregulado en una unidad didáctica de condición física. *Tandem, 72,* 73-76.

Tolgfors, B. (2018) Different versions of assessment for learning in the subject of physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, *23*(3), 311-327. DOI:10.1080/17408989.2018.1429589

Tolgfors, B. (2019). Transformative assessment in physical education. *European Physical Education Review*, *25*(4), 1211-1225. https://doi.org/10.1177/1356336X18814863

Tolgfors, B., & Öhman, M. (2016). The implications of assessment for learning in physical education and health. *European Physical Education Review*, 22(2), 150-166. https://doi.org/10.1177/1356336X15595006

Torrance, H. (ed) (1994). *Evaluating Authentic Assessment: Problems and Posibilitéis in New Approaches to Assessment*. Open University Press.

Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, *38*(3), 323–342. https://doi.org/10.1080/03054985.2012.689693

Veal, M. L. (1988). Pupil Assessment Perceptions and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, *7*(4), 327-342.

Zhu, W. (1997). Alternative assessment: What, why, how. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 68*(7), 17–18.

CAPÍTULO 2 ACLARACIÓN DE LOS TÉRMINOS IMPLICADOS EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: LOS PROCEDIMIENTOS, LAS ACTIVIDADES Y LAS PRODUCCIONES

Autoría: Ángel Pérez-Pueyo, David Hortigüela-Alcalá, Raúl A. Barba-Martín y Carlos Gutiérrez-García.

2.1 Introducción

Desde 1990, la terminología sobre evaluación ha evolucionado notablemente. Este hecho ha supuesto que, habitualmente, se produzcan incoherencias terminológicas que ahondan en el rechazo de aquellos que aún consideran que la evaluación es una mera calificación del proceso, equiparando ambos conceptos (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2017; Pérez-Pueyo & Sobejano, 2017). En este sentido, por ejemplo, las propias administraciones educativas (nacional y autonómicas) han considerado al portafolios como un *instrumento de evaluación,* cuando, en realidad, se trata es un producto evaluable, que tendrá asociado un instrumento para su valoración, como puede ser una rúbrica, una escala graduada o cualquier otro instrumento que se pudiera utilizar.

En el capítulo 2 del libro Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017) ya intentamos dar algo de luz a esta falta de coherencia entre la terminología de evaluación empleada en el contexto universitario y la utilizada en el ámbito no universitario. Se presentaron una serie de términos que deberían ser equivalentes, concordantes y transferibles, en definitiva, utilizables en ambos contextos; y se aclararon algunos de los más cotidianos y determinantes en el proceso de evaluación, tales como *requisitos*, *técnicas*, *procedimientos*, *instrumentos*, *producción*, *actividad*, etc., que están implicados y se asocian a la evaluación en cualquier etapa educativa y, en algunas ocasiones, a la calificación.

En este capítulo profundizaremos, en primer lugar, en el concepto de *actividad de evaluación* y diversos términos asociados, y seguidamente en la explicación de

los principales *procedimientos de evaluación* utilizados habitualmente en Educación Física (EF). También se detallarán diferentes procesos de *autoevaluación* y *coevaluación*, todo ello ejemplificado con situaciones cotidianas en EF.

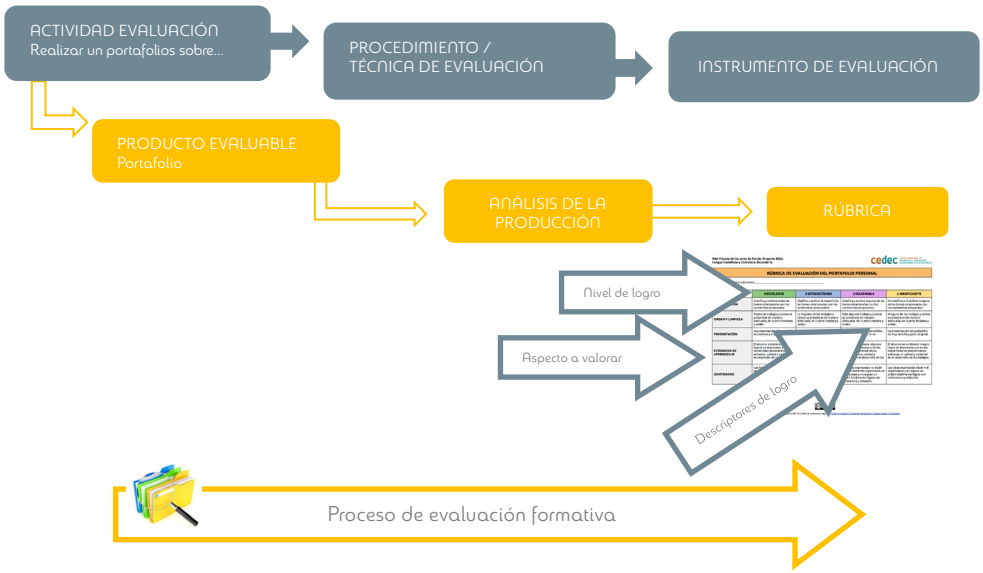
2.2 La actividad de evaluación: una actividad para el aprendizaje

Desafortunadamente, en la actualidad, la evaluación sigue equiparándose en demasiadas ocasiones con la calificación. Es habitual que una actividad de evaluación sea considerada únicamente a efectos de calificación y, por lo tanto, se aleje del proceso de aprendizaje, puesto que se convierte exclusivamente en garante de su resultado. Sin embargo, más allá de la calificación, una actividad de evaluación, desde un enfoque formativo, debería ser considerada como una actividad de aprendizaje más. De hecho, cuando el proceso de evaluación implica al alumnado, a través de la autoevaluación y/o la coevaluación, los instrumentos que se utilizan de manera formativa (y que igualmente también maneja el docente) deberían servir para orientar y asentar el aprendizaje y comprender, si fuese el caso, el salto que da el docente hacia la calificación al final del proceso. Por ello, la *actividad de evaluación* es aquella que permite aprender, al utilizarse para obtener información sobre los conocimientos, capacidades y competencias que el alumnado va adquiriendo (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Esta información puede utilizarse para mejorar y aprender más (si se hace desde un enfoque formativo) o bien para calificar, si también se utilizan al final del proceso de aprendizaje (con un carácter sumativo y final) para obtener la calificación que nos solicita la administración.

La *actividad de evaluación del aprendizaje* siempre va ligada a algún tipo de *producción* o *producto evaluable* que se va a solicitar al alumnado. Esta producción se analizará a través de algún tipo de *procedimiento de evaluación*, el cual, dependiendo de la producción o producto evaluable que se valore, se vinculará con un *instrumento de evaluación* que determinará los *aspectos a valorar*, los *descriptores de logro*, así como los *niveles de logro* de cada uno de los mismos. Veamos un ejemplo que relaciona estos conceptos (Figura 1).

Las actividades de evaluación, dependiendo de para qué se utilizan o cuándo se emplean, tienen intenciones y consecuencias diferentes en el aprendizaje. Por ejemplo, cuando la actividad se realiza al inicio del proceso de aprendizaje tiene un propósito *diagnóstico*, esto es, para conocer inicialmente cómo se encuentra el alumnado en relación a lo que se quiere que se aprenda. En este sentido, no debemos olvidar esta función diagnóstica de la evaluación, pues nos permite conocer el punto de partida en el que se encuentra nuestro alumnado, sobre todo, porque los nuevos

Figura 1.- Relación de los elementos vinculados a la evaluación



aprendizajes que deben construir deben cimentarse en sus conocimientos previos. Por ello, una misma actividad de evaluación diagnóstica podría ser utilizada más adelante como actividad de síntesis, lo que nos permitiría aplicar un proceso *formativo* en el que el alumnado comprendiera sus fortalezas y debilidades respecto al conocimiento adquirido, pudiendo reforzar lo que se considerase necesario. E, incluso, esta misma actividad se podría aplicar con una finalidad *sumativa*, al finalizar el proceso, con el fin de comprobar los aprendizajes obtenidos y, en su caso, calificarlos. Esta diversidad de aplicaciones nos permite comprobar que la intencionalidad en el diseño de las actividades de evaluación es lo que les da carácter y funcionalidad a las mismas en el proceso de aprendizaje.

Lo que es evidente, es que cualquier actividad debería generar algún tipo de producto evaluable o producción, el cual permitirá comprobar si se ha alcanzado el aprendizaje que se planificó adquirir al inicio del proceso. Veamos un ejemplo. Imaginemos estar en 2º de la ESO, en una situación de aprendizaje donde el alumnado debe ser capaz, entre otros objetivos de aprendizaje, de *Realizar de manera autónoma y grupal un calentamiento y vuelta a la calma que se adecúe a la actividad motriz planteada*. Así, entre los productos evaluables establecidos en la unidad de trabajo, uno de ellos es el siguiente: *Documento que muestre el diseño de una*

activación (calentamiento general) y una desactivación (vuelta a la calma) para el trabajo de combas.

La actividad *Diseñar la activación (calentamiento general) y desactivación (vuelta a la calma) para el trabajo de combas*, que generará el producto evaluable solicitado, consiste en elaborar grupalmente una plantilla de calentamiento que, posteriormente, pondrán en práctica ante sus compañeros (Figura 2). Esta plantilla se entregará al docente en la 5ª sesión, con la intención de que este pueda revisar la plantilla antes de la 7ª (Álvarez-Sánchez et al., 2022) y la devuelva para que cada grupo comience a organizarse entre la 7ª a la 14ª sesión para dirigir cada uno el calentamiento y la vuelta a la calma en su grupo. Así, entre la sesión 7ª y 14ª, el docente también anotará en su cuaderno el trabajo individual de cada alumno en la dirección y corrección de los ejercicios ante sus compañeros en relación al diseño grupal, así como las correcciones que se hacen entre ellos. Además, valorará si tanto la dirección del calentamiento como la ejecución de los compañeros es corregida. Todo ello formará parte de la valoración de la ficha del calentamiento y vuelta a la calma grupal.

Figura 2.- Plantilla de diseño de calentamiento (Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2022).

DISEÑO AUTÓNOMO DEL CALENTAMIENTO GENERAL		
Nombres:	**Curso:**	**Fecha:**
PARTE 1: MOVILIDAD ARTICULAR		
Ejercicio	**Variables** (series, repeticiones, subir/bajar, ida/vuelta...etc.)	**Tiempo**
PARTE 2: AERÓBICO		
Ejercicio	**Variables** (series, repeticiones, subir/bajar, ida/vuelta...etc.)	**Tiempo**
PARTE 3: ACTIVACIÓN MUSCULAR		
Ejercicio	**Variables** (series, repeticiones, subir/bajar, ida/vuelta...etc.)	**Tiempo**
PART 4: ESTIRAMIENTOS DINÁMICOS		
Ejercicio	**Variables** (series, repeticiones, subir/bajar, ida/vuelta...etc.)	**Tiempo**
OBSERVACIONES DURANTE LA PRÁCTICA (diario digital personal)		

En este ejemplo, el procedimiento o técnica de evaluación utilizada es el *análisis de producciones* de los estudiantes, puesto que el alumnado entregará un documento-plantilla con el diseño del calentamiento y de la vuelta a la calma, que además se revisará (dará feedback) para mejorar antes de la puesta en práctica en su grupo. Este documento será analizado por el docente mediante un instrumento que, en este caso, es una *escala de valoración diferenciada* para la elaboración del calentamiento general (Tabla 1).

Tabla 1.- Escala de valoración diferenciada del calentamiento general (modificada de Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2022)

ESCALA DE VALORACIÓN DIFERENCIADA DEL CALENTAMIENTO GENERAL	
Estructura y composición del calentamiento	35
Se distinguen claramente las cuatro partes que componen un calentamiento general (movilidad articular, aeróbico, activación muscular y estiramientos dinámicos) y los tiempos aproximados. Todos los ejercicios incorporados, en las diferentes partes, son apropiados.	35-33-31
Aunque se distinguen las cuatro partes que componen un calentamiento general (movilidad articular, aeróbico, activación muscular y estiramientos dinámicos) o no aparecen los tiempos o algunos de los ejercicios incorporados, en las diferentes partes, no son apropiados.	30-27-24
No se distinguen las cuatro partes del calentamiento, pero las que sí lo hacen tienen ejercicios apropiados. Falta concreción de los tiempos.	23-20-16
No se distinguen las cuatro partes del calentamiento, no se plantean ejercicios apropiados, ni la distribución de los tiempos.	15-12-9
Existen múltiples fallos, tanto en la estructura y tiempos como en la composición del calentamiento.	8-4-1
Variedad y alternancia	30
Los ejercicios, en cada una de las partes, son variados (al menos 5 en cada parte). Se destaca el uso de diferentes materiales, de los recursos disponibles, y su alternancia en la práctica.	30-26-22
Se repiten, en alguna ocasión, los mismos ejercicios, aunque aprovecha los recursos o materiales disponibles.	21-16-15
Se repiten a menudo los mismos ejercicios y no aprovecha suficientemente los recursos o materiales disponibles.	14-11-7
No utiliza ejercicios de los muchos presentados en clase y no aprovecha los recursos o materiales proporcionados.	6-3-0
Duración y distribución temporal	15
El calentamiento tiene una duración total de 5´-10´, dicha duración se reparte de forma homogénea en cada una de las partes (4 x 1´15´´).	15-13-11
El calentamiento tiene una duración inferior a 5´ o superior a 10´(+-1'). Algunas de las partes no se reparten de forma homogénea.	10-8-6
El calentamiento es demasiado breve o extenso (+-2'). Las partes no se reparten de forma homogénea.	5-3-0
Diseño y entrega de plantilla	10
Los alumnos entregan la plantilla con los ejercicios propuestos de manera adecuada.	10-9-8
Los alumnos entregan la plantilla con los ejercicios propuestos, aunque hay aspectos mejorables o con pequeños errores.	7-6-5
Los alumnos no entregan la plantilla con los ejercicios propuestos y las variables asociadas (series, repeticiones, tiempos...).	4-2-0
Vuelta a la calma	10
Los ejercicios planteados en la vuelta a la calma son adecuados y correctos, según lo explicado en clase.	10-9
Algunos de los ejercicios planteados en la vuelta a la calma son mejorables, pero suficientes, según lo explicado en clase.	8-7-6
Los ejercicios de la vuelta a la calma no son correctos ni adecuados en su mayoría.	5-4-3
No hay vuelta a la calma.	2-1-0
Puntuación total	/100

Este instrumento, que se utiliza con una clara intención formativa, pretende que el alumnado centre la atención desde las primeras sesiones (así como evocar lo aprendido en otras situaciones de aprendizaje donde se trabajó este saber básico) en los aspectos fundamentales a trabajar, y también que adopte un rol activo en su grupo de trabajo al disponer de una guía sobre lo que tiene que hacer.

Posteriormente, tras haber sido revisadas las propuestas por el docente, cada grupo dirigirá un día el calentamiento y la vuelta a la calma de sus compañeros, aunque esta es una actividad diferente y se valorará con un instrumento distinto. Lo que se espera es que todo este proceso genere una experiencia positiva en el alumnado y el establecimiento de rutinas básicas (calentamiento y vuelta a la calma) que lleguen a formar parte de sus hábitos de actividad física en el tiempo libre, contribuyendo así a la transferibilidad del aprendizaje a su día a día, aspecto clave de la EF.

2.3 La producción de evaluación: evidencia del aprendizaje

La producción es el producto evaluable o resultado de una actividad de evaluación que evidencia el aprendizaje. Ejemplos de producciones pueden ser: un trabajo escrito, una exposición oral con diapositivas, un resumen, una recensión, un informe, el diseño de una coreografía, una práctica de laboratorio, un vídeo de una determinada habilidad técnica, etc. En este sentido, en el ámbito no universitario, y como consecuencia de una publicación inicial del Ministerio que no dejaba del todo claro el concepto (MEC, 1992), en algunas ocasiones las producciones han sido consideradas como instrumentos. De hecho, esto ha generado posteriormente confusiones en diferentes administraciones autonómicas al identificarlas. Sin embargo, en general, cuando centramos la atención en el día a día del aula, comprendemos que un trabajo escrito, un vídeo de una exposición oral o de una realización práctica (elemento o secuencia técnica), un portafolios o un informe, no son más que producciones o productos que han sido concretados en sus respectivas actividades de aprendizaje y que se le solicitan al alumnado para comprobar la consecución de los objetivos planteados y la adquisición de las competencias requeridas. Estas producciones, enmarcadas en un procedimiento de evaluación (como veremos posteriormente) para comprobar el aprendizaje adquirido, requerirán de un instrumento de evaluación para identificar su grado de adquisición o logro.

En el ámbito universitario de la EF, otros ejemplos de producciones (que no instrumentos) que se concretan en la actividad solicitada al alumnado, son: (a) el trabajo escrito de una investigación en relación a una determinada temática; (b) la grabación de una exposición oral que se hace tras realizar un trabajo monográfico o un proyecto de aprendizaje o de investigación; (c) una grabación de audio o vídeo de un debate para demostrar la capacidad para justificar y argumentar desde diferentes puntos de vista; (d) un vídeo-tutorial de un aprendizaje adquirido, etc.

En otras ocasiones, se solicita al alumnado una recopilación de evidencias y/o producciones en un portafolio o carpeta. De hecho, a veces, los portafolios son considerados "producciones", aunque realmente son más bien recopilaciones de producciones y/o evidencias acumuladas a lo largo de todo el proceso de aprendizaje[1]. Sin embargo, no deben considerarse instrumentos, pues requieren de algún tipo de instrumento o herramienta que le permita su valoración. En general, suelen utilizarse para dar el salto a la calificación final, después de un proceso más o menos extenso de evaluación formativa, aunque realmente los instrumentos adquieren todo su potencial cuando forman parte de esta evaluación formativa.

2.3.1 Sobre las grabaciones en vídeo del alumnado para la evaluación

Sin duda, un elemento que ha generado (y sigue haciéndolo) controversia en el profesorado y las familias es si un docente puede grabar a un alumno en una actividad de evaluación, o si el alumnado o las familias se pueden negar a que sea grabado por el docente. En este sentido, existe la falsa creencia de que para cualquier grabación que el docente o el centro quiera realizar de un alumno, su familia o tutor debe dar su consentimiento expreso y específico para la misma. Sin embargo, si bien es cierto que para cualquier grabación que se vaya a realizar y compartir en redes sociales o web del centro, la dirección del mismo debe poseer una autorización firmada para poder llevarla a cabo – aspecto recogido en la Ley de Protección de datos –, existe una excepción si esta no es la finalidad. Así, la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) establece en su *Guía para centros educativos* que grabar con fines evaluativos no requiere del consentimiento ni de los alumnos ni de las familias; no así en el caso de querer compartirla por internet o subirla a una plataforma.

> Si la grabación de las imágenes se produjera por el centro escolar con fines educativos, como trabajos escolares o evaluaciones, el centro o la Administración educativa estarían legitimados para dicho tratamiento sin necesidad del consentimiento de los alumnos o de sus padres o tutores. Cuando la grabación de las imágenes no se corresponda con dicha función educativa, sino que se trate de imágenes de acontecimientos o eventos que se graban habitualmente con fines de difusión en la revista escolar o en la web del centro, se necesitará contar con el consentimiento de los interesados, a quienes se habrá tenido que informar con anterioridad de la finalidad de la grabación, en especial de si las imágenes van a estar accesibles de manera indiscriminada o limitada a la comunidad escolar (AEPD, 2018, p.37).

En EF, la grabación de imágenes durante el proceso de aprendizaje con el fin de proporcionar feedback con carácter formativo, puede ser un recurso muy valioso,

[1] Si la valoración del portafolios no diferencia individualmente cada una de las aportaciones, sino que las valora en su conjunto, entonces se puede considerar como un único producto y, por lo tanto, un único instrumento sería necesario para valorarlo. Sin embargo, si el portafolio incorpora diferentes tipos de actividades que requieren ser valoradas por separado, entonces, serán necesarios diferentes instrumentos y, por lo tanto, el portafolios será un conjunto de producciones que resumirán su valoración en la aportación que cada evidencia al resultado final.

además de permitir al docente recabar evidencias de la evolución del estudiante o del grupo durante el mismo. Las grabaciones permiten al docente influir adecuadamente tanto en el proceso de aprendizaje como en la mejora de la autoestima del alumnado en relación a su capacidad de logro, aspectos clave en el proceso de aprendizaje del alumnado y de su desarrollo integral. En este sentido, el alumnado puede comprobar que, atendiendo a las indicaciones de mejora del docente o de los compañeros, consigue que mejorar sus resultados. Esto, sin duda, ayuda a mejorar la imagen que tiene de su capacidad y, en consecuencia, de su competencia. Por otra parte, poder grabar los productos finales de un trabajo grupal o de una prueba específica individual proporcionará al docente la posibilidad de justificar al alumnado y a las familias, si así lo requiriesen, la valoración o calificación asignada, mediante la aplicación del instrumento de evaluación y/o calificación correspondiente.

2.4 Procedimiento o técnica de evaluación

En 2017 ya señalábamos el conflicto existente entre los conceptos *procedimiento* y *técnica* de evaluación, ya que, en aquel momento, su utilización dependía de la etapa educativa en la que nos encontrásemos (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Así, desde 1992, el Ministerio de Educación optó por denominarlos *procedimientos* (MEC, 1992), por lo que es el término que suele ser más utilizado en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria. Mientras que en el ámbito universitario siempre fue más habitual utilizar el de *técnicas* (Hamodi et al., 2015; Rodríguez & Ibarra, 2011). Sin embargo, en la actualidad, y dependiendo de cada CCAA, se puede ver que los términos se utilizan ya como equivalentes y se pueden considerar indistintamente.

En cualquier caso, lo que debe quedar claro es que el *procedimiento o técnica de evaluación* lo definimos como "el marco o ventana a través del cual miramos (valoramos) la producción generada en la actividad propuesta y que condicionará el/los instrumentos (documentos/herramientas) necesarios para conseguir comprobar el grado de consecución de las competencias y/u objetivos planteados" (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, p.76). En realidad, un procedimiento es un tipo de "lente" o "gafas" con la que analizamos la realidad, que podemos cambiar dependiendo de lo que queramos observar o cómo queramos hacerlo.

Entre los procedimientos o técnicas más utilizados encontramos la *observación sistemática*, el *análisis de las producciones*, los *intercambios orales* o las *pruebas específicas.* En todos estos procedimientos, la autoevaluación y la coevaluación han entrado con fuerza, ya que en el nuevo currículo se consideran procesos clave en uno de los descriptores operativos de las competencias personal, social y de

aprender a aprender, y su utilidad es indiscutible en relación a los procesos de evaluación formativa que han exigido las leyes educativas, desde 1990 hasta la actual LOMLOE (2020). Sin embargo, la autoevaluación y la coevaluación no son procedimientos, sino tipos de evaluación en los que se involucra al alumnado como agente evaluador, y que se desarrollarán mediante sus respectivos procedimientos, actividades e instrumentos de evaluación. En este sentido, es importante aclarar, aunque se profundizará en ello en el siguiente capítulo, las finalidades con las que se puede utilizar la coevaluación y la autoevaluación como actividades en el proceso de evaluación:

a) Sin una intención formativa (visión reducida), como una forma de convertir al alumnado en un agente más del proceso de evaluación junto al docente, al final del proceso, con la finalidad de justificar la calificación de este último. En general, se pretende llevar a cabo un cotejo de la valoración del alumnado con respecto a la del docente, aunque primando la de este último para la calificación final. En muchas ocasiones, es una forma de hacer creer al alumnado que su valoración, mientras coincida con la del docente, incluso, forma parte de la calificación.

b) Con un carácter formativo, desarrollada antes de la calificación final (durante el proceso y con la intención de ayudar en la mejora de la producción final), cuya finalidad es una forma más del docente de obtener información del aprendizaje del alumnado, para reconocer e interpretar lo aprendido, en relación a su propio aprendizaje (autoevaluación) o el del compañero (coevaluación)

c) Y con un carácter formativo, aunque con mayor nivel de implicación respecto al aprendizaje, la finalidad es obtener información sobre la comprensión del alumnado hacia su aprendizaje y su capacidad de análisis. Es aquí donde podemos hablar de la coevaluación y autoevaluación adoptan todo su potencial, aunque requieren un nivel de responsabilidad del alumnado muy alto. Dicho de otro modo, lo que se valora es la explicación/justificación que realiza el alumnado de la valoración que se ha hecho de la producción, por ejemplo, de un compañero[2].

En resumen, la valoración del alumnado de su propio trabajo o del de su compañero (autoevaluación y coevaluación) es un proceso que implica al alumnado como un nuevo agente en la evaluación. Y, en este sentido, más allá de la mera

[2] Por ejemplo, un alumno A valora el trabajo de un compañero B. En este caso, el producto evaluable (producción) que el docente valora de A es el informe, esto es, el instrumento rellenado con el que ha valorado a B y la explicación/justificación proporcionada junto al mismo para entender la valoración que ha hecho de cada aspecto a valorar y la elección del descriptor de logro. En esta ocasión, no es tan importante la coincidencia con el docente como la justificación que ha realizado A de la elección del descriptor de logro de cada aspecto evaluado. Para que el docente valore el informe de evaluación del alumno A, deberá tener un instrumento de evaluación que indique qué valora cuando el docente analiza el informe (ver Capítulo 3).

implicación para comparar resultados de valoración entre agentes, puede llegar a permitir al docente comprobar el grado de comprensión de lo que debe realizar a través de la valoración de su propio trabajo o el de sus compañeros, de manera justificada y razonada.

Por su parte, el propio Ministerio (MEC, 1992) citaba otros procedimientos de evaluación como los *cuestionarios*, las *grabaciones* (cuando se usan para su análisis posterior ante la imposibilidad de valorar en directo) o el *observador externo* que, en general, son menos utilizados que los anteriores, aunque su valor puede ser destacable si se utilizan adecuadamente, en función de su finalidad. De hecho, los *cuestionarios* no deberían confundirse con un examen o similar, realizado para calificar el aprendizaje adquirido, sino como una forma de indagar individualmente y de manera sistemática sobre información que el docente considera necesaria respecto al aprendizaje del alumnado en diversos momentos del proceso; sin embargo, su concepto nunca quedó del todo claro y se tendieron a confundir con los exámenes en forma de preguntas. Respecto a las *grabaciones* y su posterior análisis, estas suelen ser interesantes, por ejemplo, para comprobar el comportamiento del alumnado, más allá de lo que ve el docente. En este sentido, permiten, por ejemplo, tener una visión panorámica de toda la clase y analizar comportamiento o relaciones, ver la disposición y desarrollo de una situación de juego real, etc. En relación al observador externo, aunque es poco habitual, excepto en situaciones de codocencia, permite obtener información de lo observado con la mirada de otro docente que, además, ha sido informado de qué se pretende hacer en la sesión y así analizar, por ejemplo, el comportamiento en el grupo de determinados alumnos, etc.

A continuación, se presenta un resumen que relaciona actividades de evaluación, los procedimientos que más habitualmente se utilizan y algunos de los instrumentos que tienen una mayor aplicabilidad a los mismos (Tabla 2). Sin embargo, estos últimos no son exclusivos de ningún procedimiento ni actividad, aunque sí más adecuados. Esta tabla incorpora al final una serie de actividades relacionadas con los procesos de valoración a sí mismo o al compañero que no se presentaron en López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

Estos procesos de evaluación en los que se implica al alumnado como un nuevo agente evaluador, a través de diferentes tipos de actividades vinculadas a la autoevaluación y coevaluación (y que desarrollaremos con detalle en el siguiente capítulo), se pueden vincular con la mayoría de actividades y procedimientos propuestos en la Tabla 2, utilizando el mismo instrumento o instrumentos muy similares a los que utilice el docente en el proceso de heteroevaluación.

Tabla 2.- Relación de ejemplos de actividades, procedimientos e instrumentos, complementada con los tipos de actividades en las que se puede incorporar al alumnado como agente evaluador.

Actividad de evaluación (ejemplos)	Procedimiento/técnica	Instrumento
-Participación diaria en los trabajos de grupo - Comportamiento diario del alumnado -Intervención en clase y aportaciones que se hacen en contextos de participación grupal	Observación sistemática	-Listas de control -Escalas numéricas -Escalas verbales -Rúbricas sencillas -Diario (registro) para el trabajo de un grupo
En general, cualquier producto que tenga un soporte físico realizado por el alumnado individual o grupalmente (trabajo escrito, informe, cuaderno de clase, power point de presentación, vídeotutorial, vídeo de exposición oral previo a una prueba específica, vídeo de montaje final, ...)	Análisis de las Producciones del alumnado	-Escalas numéricas -Escalas verbales -Escalas de valoración -Escalas graduadas -Rúbricas
-Prueba escrita (tipo test, de respuestas cortas, largas, de comparación,...) -Ejecuciones de dominio técnico (prueba práctica de cualquier modalidad deportiva, realización de una RCP o primeros auxilios, interpretación de una pieza musical, prueba física, montaje de acrobacias, de baile, etc.) - Prueba oral (exposición oral, defensa de informe/trabajo, ...)	Pruebas específicas	-Soluciones de los exámenes con graduaciones del valor de las respuestas -Igual que en la observación sistemática -Escalas de valoración -Escalas graduadas -Rúbricas
-Debates -Mesas redondas -Cuestionarios orales -Asambleas y puestas en común - Entrevistas	Intercambios orales	-Igual que en la observación sistemática

Proceso de evaluación con el alumnado como agente evaluador: Actividades en las que se autoevalúa y coevalúa
- Valorar el propio trabajo (autoevaluación individual) - Valorar el trabajo de un compañero/a (coevaluación individual) - Valorar el trabajo de nuestro propio grupo (autoevaluación grupal) - Valorar el trabajo de otro grupo (coevaluación intergrupal) - Valorar la aportación de cada miembro del grupo al trabajo grupal (coevaluación intragrupal) - Procesos de reparto de notas: cuantificar el valor del trabajo de cada compañero de grupo (coevaluación y cocalificación intragrupal

En los siguientes subapartados se intentarán aclarar los procedimientos o técnicas básicas más habituales en las clases de EF y desarrollar aquellas que se antojan claves para implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje, a través de instrumentos consensuados.

2.4.1 Observación sistemática

Para comenzar, conviene diferenciar entre el procedimiento de *observación sistemática* y la estrategia de *observación directa*. Esta última es una de las que podemos utilizar cuando hemos optado por analizar qué se está haciendo en un momento determinado. La observación directa se aplica en aquellas actividades que se valoran o en las que se recoge información prácticamente en el mismo momento en que se desarrollan, por no poder retener de forma tangible su realización. Ejemplos de ello se producen en situaciones de aprendizaje como la participación diaria en los trabajos en grupo o en las prácticas de cancha o laboratorio, la intervención en clase, las aportaciones que se hacen en contextos de participación grupal, etc. En estos casos, lo importante son; a) los fines que se pretenden alcanzar, b) el número de veces que realiza, así como c) los instrumentos que se pueden utilizar para registrar esa observación; por ejemplo, listas de control, escalas numéricas, escalas verbales o rúbricas sencillas, todos ellos instrumentos sencillos y rápidos de cumplimentar, pero que inicialmente no se hace de forma regular o sistemática, sino puntual.

Por otro lado, la observación sistemática tiene por función realizar una recopilación, a través de observaciones directas e idénticas (o de los mismos aspectos) de hechos, comportamientos o situaciones que, tomadas regularmente, permitirán comprobar el grado de adquisición o mejora del alumnado. De hecho, si una observación directa, puntual, se realiza de manera cotidiana o habitual y se registra, estaríamos realizando una observación sistemática y, por lo tanto, lo puntual se convertiría en un procedimiento para registrar y obtener información del proceso de aprendizaje para tenerlo en cuenta al finalizar el proceso. Por ejemplo, se puede realizar una observación sistemática a lo largo de todo el curso, a través de hojas de registro, del nivel de implicación del alumnado en el día a día, a la hora de recoger el material, traer ropa para cambiarse, ayudar a compañeros que lo necesiten; en definitiva, por medio de ítems/aspectos concretos y directamente observables.

Cuando se intentan observar varios aspectos a un mismo alumno, en diferentes ocasiones, a lo largo de un curso, y ante la imposibilidad de observar a todos los estudiantes el mismo día, autores como López-Pastor (1999, 2006) proponen fijarse cada día especialmente en cuatro o cinco alumnos. La idea es realizar las anotaciones de estos pocos alumnos al finalizar la clase, lo que lo hace viable, sostenible y permite tener varias observaciones del mismo alumno a lo largo del tiempo. La observación sistemática puede realizarse también en periodos de tiempo más cortos, como un trimestre o en una única situación de aprendizaje o unidad de trabajo.

2.4.2 Intercambios orales

Los *intercambios orales* son uno de esos procedimientos que más consideran utilizar los docentes, pero de los que menos registros se tienen, por lo que se hace complicado aplicarlos de manera objetiva en el proceso de evaluación y, posteriormente, de calificación. De hecho, se suelen vincular a ese supuesto porcentaje de la calificación final relacionado con las "actitudes", con un altísimo carácter subjetivo y que pocas veces se asocia a instrumentos concretos, por lo que desvirtúa el proceso de evaluación y calificación final. En realidad, se confunden las actitudes del alumnado con sus comportamientos en clase, que sí son valorables y cuantificables, no la actitud ante la materia[3].

Para que realmente podamos considerar los intercambios orales como un procedimiento de evaluación, la clave se encuentra en llevar a cabo un proceso sistemático de intercambios y de anotaciones que permitan que los mismos tengan sentido en el proceso de aprendizaje. En este sentido, no deberíamos confundir conversar con uno o varios alumnos en el día a día, con llevar a cabo intercambios orales con la intención de obtener información de cara a la mejora del proceso de aprendizaje del mismo, que es en lo que consiste la evaluación. Por ejemplo, aquellas situaciones de aula diseñadas por el docente con la intención de desarrollar las relaciones interpersonales y el diálogo, requieren ser valoradas, registrando la información que se considere relevante del propio proceso de diálogo, como en los debates, mesas redondas, cuestionarios orales, asambleas, etc. No consiste en anotar lo que dice cada alumno que participa, sino en obtener la información relevante en relación a lo que se pretende valorar y, de este modo, poder reajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al docente, más allá de conocer lo que sabe cada alumno de una determinada temática, quizá le interese registrar su capacidad de intervenir, el modo en el que lo hacen determinados alumnos con una autoestima baja, o la forma en la que otros, con una autoestima alta, aprovechan para menospreciar o dirigirse inadecuadamente a otros compañeros; aspectos todos ellos relacionados con la competencia personal, social y de aprender a aprender.

Este procedimiento de evaluación y las actividades que se diseñan, en general, no suelen tener un soporte físico que el docente pueda conservar para valorarlo y debe tomarse la información en el momento de producirse. Esta información puede ser de mucha relevancia si se consigue utilizar un instrumento de evaluación

[3] No debemos confundir la actitud hacia la materia (por ejemplo, su antipatía o malas experiencias que condicionan su motivación) con su comportamiento (que podría ser bueno, aunque no le guste la EF), ni los resultados de sus productos evaluables (que podrían ser más que suficientes para superar la materia) con los comportamientos inapropiados o sus malas respuestas en clase. Son aspectos diferentes y las primeras (su antipatía o desafección a la materia) no deberían penalizar en la valoración de los aprendizajes que cada estudiante demuestre haber adquirido.

adecuado y eficaz para recopilarla. En este caso, los instrumentos son del mismo tipo que en la observación sistemática, debiendo ser sencillos y ágiles en su manejo por la rapidez en la que se producen los acontecimientos, por la inmediatez con la que se debe registrar para no olvidar la aportación y por la falta de soporte físico para poder revisarlos en otro momento. Ejemplos interesantes se producen, por ejemplo, en las asambleas en infantil, donde el registro de esta información es clave en el proceso de aprendizaje y de comprobación del mismo. Llevar a cabo un registro de aquellos aspectos sobre los que indaga la docente y que forman parte del día a día, permite comprobar la evolución del alumnado. Si nos vamos al ámbito universitario, los grupos de discusión son muy interesantes para dar voz al alumnado y su grabación nos permitirá realizar posteriormente un análisis de su aprendizaje y, además, mejorar la labor docente.

2.4.3 Pruebas específicas

Sin duda, las *pruebas específicas* son las situaciones de evaluación más conocidas y habituales que, en general, se vinculan más directamente a la calificación final del alumnado. Ejemplos de pruebas específicas son los exámenes escritos, en todos sus tipos y formas (tipo test, de respuestas cortas, largas, de comparación, etc.), las pruebas prácticas para valorar las ejecuciones de dominio técnico (técnicas en los deportes, habilidades coordinativas, realización de una reanimación cardiopulmonar, etc.), la elaboración de una coreografía o montaje final, o las conocidas pruebas de condición física, entre otras. En muchos casos, estas actividades suelen ser llevadas a cabo por el alumnado con un alto nivel de nerviosismo y/o ansiedad. En algunas de ellas, por su carácter práctico, no se puede comprobar posteriormente su resultado en relación a su valoración (esto es, el resultado de las pruebas no permanece en un soporte físico). En estos casos, es tremendamente útil que el docente grabe las pruebas prácticas con la intención de poder explicar al alumnado, si este lo requiriese, la justificación de la valoración obtenida en la misma y comprobar así los aciertos y aspectos a mejorar, si fuese el caso.

Respecto al "examen escrito", también pertenece a los tipos de actividades relacionadas con el procedimiento de prueba específica. Para evaluar y/o calificar el examen, el docente necesita tener un instrumento (plantilla o documento), en el que se establecen las respuestas correctas (y su valor si se califica) y los criterios para evaluar o calificar necesarios para poder corregir y decidir cuándo una respuesta es correcta o en qué grado. El problema es que la mayoría de los docentes sólo tienen este tipo de instrumentos de corrección cuando aplican pruebas tipo test (plantilla de corrección), pero no en el resto de exámenes (preguntas cortas, problemas, exámenes a desarrollar, etc.).

Cuando se hacen exámenes de respuestas cortas, también en EF, una actividad interesante es corregirlos con procesos de autoevaluación y coevaluación posteriores. Por ejemplo, colocados por parejas, a cada alumno se le entrega el examen del compañero y se le proyecta en la pizarra, una a una, las respuestas correctas a cada pregunta. Cuando se proyecta la respuesta, además, se les facilita los posibles niveles de respuesta (desde la correcta a la errónea) proporcionando los criterios para valorarlas. Cada alumno debe valorar las preguntas, según esos niveles y su interpretación de lo que consideran que es más justo. Este proceso coevaluador permite que los alumnos realicen un proceso de reflexión y comprensión de lo escrito por su compañero, que se traslada de manera más o menos consciente a su propio examen. Cada coevaluador debe entender que, si se lo solicitase un compañero, deberá justificar su valoración. De este modo, cuando termina la coevaluación, el examen devuelve al compañero que realizó el examen y se lleva a cabo un proceso de autoevaluación con los niveles de respuesta proporcionados en cada pregunta. La comparación de ambas valoraciones, en caso de no ser coincidentes, establece la posibilidad de un interesante contraste en el que se deben argumentar las razones de dicha valoración, con la posibilidad de llegar a un acuerdo final. Será el docente quien, en última instancia, resolverá el conflicto si lo hubiese, justificando cuál es la valoración correcta. Este proceso formativo es tan enriquecedor que rara vez se llega al conflicto, más allá de un diálogo constructivo. Los alumnos deben tener claro que, si realizan una inadecuada valoración, a sabiendas que no sea justa, tanto subiendo como bajando la nota que le correspondería al estudiante evaluado, esto tendrá una consecuencia en la nota del coevaluador. En realidad, cuando se explica al alumnado que este proceso tiene por finalidad comprobar su capacidad de comprensión y que su valoración NO es la calificación que obtendrá su compañero (pues esta únicamente recae en el docente ya que los procesos de auto y coevaluación son de evaluación y no de calificación), este suele participar sin problema y activamente, al no sentir la presión añadida de la repercusión de su valoración en la calificación de sus compañeros.

No se deberían llevar a cabo procesos de coevaluación que tengan repercusión en la calificación del compañero. La función de los procesos de auto y coevaluación es valorar la capacidad de los estudiantes de analizar lo que debe hacer o ha realizado el compañero, en relación a lo solicitado por el docente, pero nunca la de calificar. Lo veremos más adelante con detalle.

Otra de las pruebas específicas que genera controversia son las "exposiciones orales". Estas, cuando se llevan a cabo un día determinado en la que salen todos o algunos elegidos al azar por el docente, son una prueba específica. Sin embargo, cuando esta exposición oral es solicitada en un vídeo, ya no se considera una prueba específica, sino una producción (con soporte) que se valorará a través del

"análisis de las producciones". Por ejemplo, hay docentes que, en clase, antes de realizar una exposición oral en directo (prueba específica), ya sea en grupo o individual, establecemos como actividad previa que cada alumno (o miembro del grupo) envíe al docente un vídeo individual de la exposición en el que se evidencie su competencia respecto a la exposición. Esta actividad previa puede ser de evaluación, si se hace para que mejore la exposición (si es que se observan aspectos mejorables), o de calificación, lo que podría aportar una nota extra en la calificación final. En cualquier caso, tanto en la exposición oral en directo como en el vídeo, el instrumento de evaluación es el mismo, permitiendo establecer un proceso de evaluación formativa de la primera actividad con respecto a la segunda. De hecho, lo más interesante de solicitar esta actividad previa es que genera en el alumnado la necesidad de repetir el vídeo, hasta que consideran que está razonablemente bien, antes de que sea enviado al docente. Este comportamiento permite apreciar que al alumnado no le gusta enviar una actividad en la que se observa que no lo hacen todo lo bien que podría realizarla. Sin embargo, cuando sólo les pedimos que preparen la exposición para hacerla en clase, las probabilidades de que sea peor son mucho más altas (en casa es poco probable que la practiquen tantas veces, o que, incluso, la ensayen completa, por lo que la probabilidad de que la realicen adecuadamente es, en general, mucho menor). Asegurarse de que un alumno tímido se sabe la exposición que quiere hacer, proporcionarle un feedback positivo y hacerle ver, con el vídeo, que lo va a hacer bien, ayuda a mejorar su autoestima, así como favorece que la experiencia tenga más probabilidades de ser positiva.

Sin embargo, si hay una actividad en EF, dentro de las pruebas específicas, que son más habituales, esas son las actuaciones o montajes finales delante de los compañeros, que el docente valora como parte final de la unidad de trabajo. Veamos un ejemplo con combas.

Realizar el montaje final de combas delante de los compañeros: Esta actividad se llevará a cabo la finalizar la unidad y los grupos deben mostrar el logro adquirido individual en un trabajo grupal, que debe adecuarse a las características del grupo.

Procedimiento o técnica de evaluación: Prueba específica.

Instrumento de evaluación: Escala de valoración diferenciada para el montaje final (Tabla 3).

En esta ocasión, presentamos la escala de valoración para el montaje final de combas (Pérez-Pueyo et al., 2018) que, además de ser utilizada para la calificación final, como explicaremos a continuación, se utiliza por los grupos con el fin de tener claro qué deben preparar, llevando a cabo procesos de autoevaluación antes

de la ejecución final (Tabla 3). Si se ha seguido un proceso formativo y, además, se han llevado a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación, las posibilidades de éxito en esta última actividad son muy altas. La intención es que se presentarán aquellas habilidades y destrezas que hayan conseguido asimilar y realizar como grupo. Si, además, antes de esta prueba específica, realizan un ensayo general el día anterior, que les de confianza, y que su grabación permita diferenciar el último día los posibles fallos por nervios de lo que realmente son capaces de realizar, la actuación irá mucho mejor.

Centrándonos en la prueba específica, la escala valora *aspectos evaluables* (que además los grupos, al final, autoevaluarán y coevaluarán) y *calificables* propios ahora del docente, pero que cuando se autoevalúen y coevalúen, también los utilizarán. Los aspectos a valorar nos indican en qué se han tenido que fijar los alumnos para preparar el montaje, desglosándose en los niveles y descriptores de logro con los que van a ser valorados. Que se diferencien aspectos evaluables y calificables lo determina el hecho de que el clima el grupo (ánimos, predisposición para sugerencias, críticas y malos gestos) son aspectos que no tendría sentido calificar, pero que, su consecución, permitirán que el resultado y, en consecuencia, la calificación, mejoren. Existen pocas posibilidades de que los estudiantes, si no trabajan a gusto, si no se animan (interacción promotora) o si no se hablan adecuadamente (relaciones interpersonales), produzcan resultados positivos.

Tabla 3.- Escala de valoración para el montaje final de combas (Pérez-Pueyo et al., 2018)

ASPECTOS SÓLO EVALUABLES	Autoeval grupal	Coevaluain-tergrupal	Heteroevaluación
1. CLIMA DEL GRUPO (ánimos, predisposición para sugerencias, críticas y malos gestos)	Poner una cruz donde corresponda...		
Las relaciones entre todos los miembros del grupo han sido siempre muy buenas: CLIMA MUY BUENO			
Las relaciones entre la mayoría del grupo han sido buenas generalmente: CLIMA POSITIVO			
Las relaciones entre la gente del grupo serían claramente mejorables: CLIMA REGULAR			
Las relaciones entre los miembros del grupo no han facilitado nada el trabajo: CLIMA NEGATIVO			
2. TOMA DE DECISIONES Y PREPARACIÓN DE LA COMPOSICIÓN (sólo intragrupal)			
Todos han propuesto alternativas y han escuchado las de otros (siempre y en todo momento)			
La mayoría de la gente del grupo ha ofrecido y escuchado alternativas			
Solo unos pocos han dado y escuchado alternativas			
Varias personas dirigían toda la preparación y los demás hacían caso			

ASPECTOS EVALUABLES (Autoevaluación y coevaluación) Y CALIFICABLES (Heteroevaluación)			
Requisitos mínimos: La duración no será inferior a 1:30 ni superior a 2:00 minutos. Debe haber, al menos, 5 elementos diferentes. Todos los miembros del grupo deben saltar y dar alguna vez			
1- PUESTA EN ESCENA (15)			
Todos los miembros del grupo sabían dónde colocarse (orden, posición, elemento...)	15	15	15
Algunas personas no sabían su función (orden, posición, elemento...)	7	7	7
Casi nadie sabía lo que tenía que hacer ni cómo hacerlo (orden, posición, elemento...)	3	3	3
Nadie sabía lo que tenía que hacer (orden, posición, elemento...)	0	0	0
2.- ORGANIZACIÓN DEL GRUPO (ritmo, entradas y salidas coordinadas, los que dan facilitan los elementos...) (20)			
Todo el grupo está bien organizado (ningún fallo de organización)	20	20	20
Aparecen algunos fallos en la organización, pero nada relevantes	17	17	17
Aparecen fallos en la organización pero que no desmerecen el resultado	14	14	14
Aparecen fallos en la organización relevantes que desmerecen el resultado	10	10	10
Los problemas de organización han sido muy importantes	5	5	5
3.- EJECUCIÓN Y FALLOS (sin perder comba, sin fallar, se muestra dominio en los saltos, se da correctamente) (10)			
Todos los elementos bien ejecutados	10	10	10
Aparece algún error en algún elemento	8	8	8
Aparecen errores en varios elementos y varias veces	6	6	6
Aparecen errores en mucho los elementos y varias veces	3	3	3
4.-COMPLEJIDAD DEL MONTAJE (20)			
Muy complejo y de menor a mayor dificultad (mucha comba doble y muchos alumnos en cada elemento a la vez...)	20	20	20
Complejo, pero en algún caso los elementos no se presentan de menor a mayor dificultad	15	15	15
Bastante complejo pero los elementos no se presentan de menor a mayor dificultad	12	12	12
Poco complejo	8	8	8
Nada complejo (poca comba doble y pocos alumnos en cada elemento)	4	4	4
5.-ENLACES Y FLUIDEZ DE LOS ELEMENTOS (15)			
Todos los elementos están bien enlazados y las combas nunca o casi nunca paran	15	15	15
Bastantes elementos están bien enlazados, aunque las combas paran alguna vez	12	12	12
Algunos elementos están enlazados, aunque las combas se paran a menudo	8	8	8
Casi no aparecen enlaces y hay bastantes parones entre elementos	6	6	6
Malos enlaces entre elementos	2	2	2
6.- ORIGINALIDAD Y VARIEDAD EN LOS ELEMENTOS (10)			
Hay muchos elementos (entre 8 y 10) y bastantes son nuevos o cambios de los explicados en clase	10	10	10
Hay más de 7 elementos (y por lo menos 3 son nuevos.... Pero depende de lo aprendidos)	8	8	8
Solo hay algún elemento aislado nuevo y poco importante	6	6	6
Solo se ponen en práctica 5 de los elementos vistos en clase	5	5	5
7.- SOLVENTAR LOS FALLOS (10)			
No hay ningún fallo y si aparece el grupo hace todo lo posible por reiniciar y continuar sin desanimarse	10	10	10

Cuando aparece un fallo no se reintenta o no se pone demasiado entusiasmo para que salga bien	6	6	6
Cuando aparece un fallo se pasa al siguiente elemento/persona y no se reintenta	4	4	4
Cuando aparece un fallo se paran y no son capaces de continuar	0	0	0

Este instrumento identifica la importancia del trabajo en grupo, en el día a día, y valora el desarrollo de capacidades como las relaciones interpersonales y la inserción social, aspectos clave para que los estudiantes puedan resolver los diferentes problemas que se producen y que requieren, en algunas ocasiones, de la intervención del docente.

Para finalizar, haremos referencia a los exámenes tipo test, otra variante de prueba específica muy habitual en EF. Cuando el examen es tipo test, el examen cumplimentado que nos devuelve el alumno es el producto de evaluación (el procedimiento es la prueba específica). El instrumento de evaluación es la plantilla que utilizamos con las respuestas correctas, al que se le puede incorporar un criterio de calificación, como que cada tres respuestas falladas, se restará una acertada. En este caso, el papel en el que entregamos el examen es el recurso utilizado. Sin embargo, cuando estos exámenes o pruebas se realizan a través de algún tipo de aplicación (Socrative, Plickers, kahoot, ...) o cuestionario autocorregible (Google forms, cuestionario de Moodle, ...) la actividad de evaluación es la misma, las preguntas son idénticas a las del examen en papel, las opciones de respuestas iguales y los criterios de calificación también. La única diferencia la encontramos en que en el recurso utilizado, la *app*, incorporamos el instrumento de evaluación que nos proporcionará la corrección automática del mismo (con todos los beneficios que nos proporciona a los docentes en cuanto al paso de las notas a nuestro cuaderno digital) o la inmediatez de la corrección y, por tanto, del feedback al alumnado.

2.4.4 Análisis de las producciones del alumnado

Otro de los procedimientos de evaluación habituales en EF es el *análisis de las producciones del alumnado.* Consiste en la valoración que se realiza de las producciones o productos realizados habitualmente de forma periódica o puntual por el alumnado (por ejemplo, cuaderno de actividades, informe, trabajo monográfico, recensión, vídeo diario de evidencias, vídeotutorial, etc.). Si algo caracteriza a este procedimiento es que siempre se aplica sobre un producto con soporte físico o digital, que el docente valora. Veamos un ejemplo que permita diferenciar los conceptos comentados hasta el momento:

- *Actividad de evaluación:* Realizar un vídeo-diario de evidencias de aprendizaje individual de acrobacias que presente los aprendizajes adquiridos: Esta actividad se irá preparando durante las sesiones tomando fotos o

vídeos de los logros. La intención es que cada grupo disponga de un dispositivo, proporcionado por el docente[4], para realizar fotos/vídeos en la que cada miembro se fotografía/graba realizando el elemento aprendido (como portor, ágil y ayuda) y que se entregará el último día.

- *Procedimiento o técnica de evaluación:* Análisis de la producción.
- *Instrumento de evaluación:* Escala graduada de vídeo-diario de acrobacias (Tabla 4).

Tabla 4.- Escala graduada de vídeo-diario de acrobacias

ESCALA GRADUDAD DEL VIDEO-DIARIO DE ACROBACIAS	
9-10	Al inicio del vídeo se presenta la información general en una imagen (estudios y asignatura, centro, fecha de realización y el profesor responsable y el alumno/a que lo presenta y los compañeros del grupo de recogida) (Esta presentación no supera los 20 seg).
	Tras la información inicial, se explica claramente y de forma sintética, en texto u oralmente, qué se va a ver en el vídeo. Máximo 30 seg.
	La duración total del vídeo no excede de 3 min (aunque se haya utilizado el aumento de velocidad).
	Se identifican los diferentes elementos de acrobacias aprendidos, individuales y grupales, además de cuidar que se vean adecuadamente los logros adquiridos.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son destacables.
7-8,9	Al inicio falta algún aspecto de la información general o se superan los 20 seg de presentación.
	Tras la información inicial, se explica clara, pero no sintética/sintética, en texto u oralmente, qué se va a ver en el vídeo; y si es clara y sintética, supera los 30 seg.
	La duración total no excede de 3 min, pero hay partes que sobran o se podría haber utilizado el tiempo de otra manera.
	Aunque se identifican la mayoría de los elementos aprendidos, individuales y grupales, no se cuida que se vean adecuadamente los logros adquiridos o, si los ha cuidado, falta alguno puntual.

[4] Lo ideal sería que el centro dispusiese de dispositivos (tablets, cámaras…), pero seamos realistas; esto no suele ser lo habitual. Presentamos una alternativa. La idea es que, al inicio del curso, el docente de EF o el tutor, solicitase a los padres de la tutoría la posibilidad de "prestar" (o donar) algún teléfono de los que todos tenemos por casa que, con poca capacidad de almacenamiento, ya no se usan, pero tienen cámara y posibilidad de conexión a internet por wifi. Es habitual conseguir 4 o 5 con facilidad. En el centro se vuelven a formatear para restaurar de fábrica y se conectan a la wifi del centro y a la carpeta de drive del docente. La intención es que las fotos y vídeos no se almacenen en el dispositivo sino en la nube directamente. Como los dispositivos solo se prestan cuando son necesarios (cada uno a un grupo) y se recogen al terminar, el docente es el único que manipula el almacenamiento y posteriormente reparte a los grupos para que puedan elaborar sus trabajos. La protección de datos se mantiene y la custodia es exclusiva del docente, puesto que los dispositivos no son personales, sino del centro. En algunos casos, tenemos compañeros que los propios familiares y amigos del docente le han prestado/regalado cuatro o cinco teléfonos y los tiene habitualmente en la clase para cuando los necesita, sin tener que solicitarlos cada año a las familias. De hecho, algunos son regalos de familias al centro en otros casos, cuando saben que se van a utilizar con fines educativos.

	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son mejorables pero correctos.
5-6,9	No se presentan varios de los aspectos de la información inicial.
	Tras la información inicial, la explicación es muy mejorable en claridad y/o síntesis.
	La duración total excede de 3 min, pero nunca de 4min.
	Solo se identifican algunos los elementos aprendidos, individuales y/o grupales, aunque se cuida que se vean adecuadamente los logros adquiridos.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje se deberían haber trabajado mucho más, aunque es suficiente.
0-4,9	No se presenta información inicial/no hay introducción.
	No hay explicación o no explica lo que se va a evidenciar en imágenes.
	La duración excede de 4 min.
	Apenas se identifican los logros adquiridos individuales y/o grupales.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son inadecuados e insuficientes.

2.5 Conclusiones

En este capítulo se comenzó aclarando los conceptos de actividad y producción de evaluación, para seguidamente profundizar en los procedimientos de evaluación más utilizados en EF a través de ejemplos asociados a dos unidades de trabajo relacionadas con las combas y las acrobacias. Sin embargo, quizá, la mayor aportación del capítulo se relacione con la justificación e interés de la utilización de procesos de autoevaluación y coevaluación como medio, no sólo para involucrar al alumnado en el proceso de evaluación como un agente más, sino para comprobar el aprendizaje adquirido. Abordaremos estos aspectos en el siguiente capítulo.

2.6 Bibliografía

AEPD – Agencia Española de Protección de Datos (2018). *Guías sectoriales AEPD. Guía para centros educativos.* Recuperado de https://acortar.link/IJykRm

Álvarez-Sánchez, J. L., & Pérez-Pueyo, A. (2022). Materiales de calentamiento [Documento de descarga] Recuperado de https://acortar.link/e1111D

Álvarez-Sánchez, J. L., Pérez-Pueyo, A., Heras-Bernardino, C., Herrán-Álvarez, I., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). El calentamiento general: aplicación de estrategias de autorregulación para el fomento de la autonomía. *Tandem*, 81, 73-74.

Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos, 147*(27), 146-171.

LOMLOE - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020).

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. Recuperado de http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid.

López-Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.

MEC – Ministerio de Educación y Ciencia. (1992). *Materiales para la Reforma. Proyecto curricular. Primaria*. Servicio de publicaciones.

Pérez-Pueyo, A., & Sobejano, M. (2017). Elaboración de instrumentos (escalas de valoración y Graduadas) para la evaluación formativa. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje. 3*(2), 808-814. https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.823

Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Casado, O., Herrán, I., Sobejano, M., Vega, D., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Garrote, J. (2018) Escala de valoración del montaje final de combas. [documento de descarga]. Recuperado de https://acortar.link/dWhieL

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. & Gutiérrez-García, C. (2017). Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 2(2), 39-75.* https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.593

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Heras, C., Herrán, I., Álvarez-Sánchez, J.L., Sobejano, Hernando, A., & Garrote, J. (2023). Escala graduada del vídeo-diario para el trabajo de acrobacias. Recuperado de https://acortar.link/4eUZ0X

Rodríguez, G., & Ibarra, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico en educación superior*. Narcea.

CAPÍTULO 3 LA AUTOEVALUACIÓN Y LA COEVALUACIÓN: ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA DEL ALUMNADO PARA VALORAR DEL APRENDIZAJE (ACAVA)

Autoría: Ángel Pérez-Pueyo, Raúl A. Barba-Martín, David Hortigüela-Alcalá, Jose Luis Álvarez-Sánchez y Carlos Gutiérrez-García.

3.1 Introducción

La evaluación siempre ha tenido y tiene diferentes finalidades. Este hecho ha generado la creación de numerosas clasificaciones. En este sentido, López-Pastor (1999) establecía dos clasificaciones interrelacionadas, en función del momento y de la finalidad de la evaluación. Atendiendo al momento en el que esta se realiza (*cuándo evaluar*), se habla de evaluación *inicial*, *continua* y *final*. Sin embargo, cuando el foco se centra en el propósito de la misma (*para qué evaluar*), hablamos de evaluación *diagnóstica*, *formativa* y *sumativa*. La evaluación formativa es, probablemente, la que tiene una mayor importancia para fomentar el aprendizaje, y cabe destacar que la incorporación del carácter formativo a la evaluación (evaluación formativa) es una obligación para los docentes. El desarrollo de la evaluación durante las últimas décadas – en España, particularmente, a partir de la implantación de la LOGSE (1990) – ha generado que el alumnado fuese considerado, cada vez más, en el proceso de evaluación como agente activo, y no como mero receptor de evaluaciones y calificaciones.

En la actualidad, los desarrollos curriculares en las CCAA también están focalizando la atención en las personas implicadas en el proceso de evaluación, más allá del docente. En este sentido, la incorporación del alumnado se antoja clave, más, si cabe, cuando en la práctica totalidad de las tendencias innovadoras actuales – metodologías activas, modelos pedagógicos, aprendizaje auténtico, etc. – esta participación tiene un papel preponderante, ya que considera indispensable la participación consciente del alumnado es los procesos de evaluación (Blázquez, 2016; Castejón & Santos, 2011; Chiva & Martí 2016; Fernández-Río et al., 2016; León-Díaz et al., 2018ª, 2018b; Pérez-Pueyo et al., 2021; Rubio et al., 2014).

Existen diferentes formas de participación del alumnado en la evaluación. Cuando el alumnado observa y proporciona una valoración y un feedback sobre su/s compañero/s, este se incorpora como un agente más en el proceso de evaluación del aprendizaje, en la denominada *coevaluación*. Sin embargo, cuando este proceso de valoración se lleva a cabo sobre sí mismo se denomina *autoevaluación*. Ambas formas de participación en la evaluación, coevaluación y autoevaluación, se pueden integrar en el proceso de evaluación analizado en el capítulo anterior, y formar parte de su aprendizaje. Sin embargo, ambas también pueden ser consideradas una actividad en sí mismas, cuando la finalidad con la que se realizan va más allá del valor numérico o cualitativo que pudiese generar el alumnado y se focaliza en comprobar el afianzamiento de la comprensión del aprendizaje por parte del estudiante. Por ello, el presente capítulo va a centrarse en justificar los procesos de autoevaluación y coevaluación en función de la finalidad y las posibilidades de evidenciar el aprendizaje del alumnado en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2 Análisis de la competencia del alumnado para valorar el aprendizaje (ACAVA)

Los procesos de valoración del aprendizaje realizados por los estudiantes sobre compañeros o sobre ellos mismos (autoevaluación y coevaluación) suponen una nueva forma de obtener información sobre el aprendizaje del alumnado. De hecho, la autoevaluación y la coevaluación han entrado con fuerza en el nuevo currículo, al convertirse en procesos clave en uno de los descriptores operativos de la competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), y su utilidad es indiscutible en relación a los procesos de evaluación formativa que exigen las leyes educativas, desde 1990 hasta la actual LOMLOE (2020). En este sentido, la aparición del descriptor operativo cuatro de esta competencia: "Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes" (LOMLOE, 2020) implica la importancia que adquiere la autoevaluación en el día a día del aula. El artículo 15.1 del RD 217/2022 establece que "la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria será continua, formativa e integradora" (p. 41580). El carácter formativo de la evaluación, que se repite en todas las etapas educativas desde 1990 (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), determina que el alumnado debe formar parte del proceso de aprendizaje. Sin embargo, para que el alumnado aprenda a valorar su propio trabajo y el de los compañeros es necesario un proceso de aprendizaje que no siempre es sencillo, al menos, al principio.

Podemos reconocer, al menos, tres tipos de procesos y actividades, en las que las finalidades con las que se realiza la coevaluación y la autoevaluación evolucionan (como ya vimos en el capítulo anterior):

Opción a) *Proceso planteado como actividad de evaluación (por cotejo con la heteroevaluación del docente) con carácter educativo y orientación formativa*. Sin carácter formativo o reducido, pretende convertir al alumnado en un agente más del proceso de evaluación junto al docente, al final del proceso, con la finalidad evidenciar las razones que justifican la calificación del docente. En general, se pretende llevar a cabo un cotejo de la valoración del alumnado con respecto a la del docente, aunque primando la de este último para la calificación final. En muchas ocasiones, es una forma de hacer creer al alumnado, mientras coincida su valoración con la del docente que, incluso, forma parte de la calificación[5]. El cualquier caso, el carácter formativo se reduce, pues la posibilidad de mejora del resultado final queda condicionada por los tiempos entre los diferentes momentos de participación de los diferentes agentes (auto/coevaluación), sobre todo, respecto a la intervención del docente (heteroevaluación), en relación a la calificación. Si se producen todas simultáneamente, la información proporcionada (cotejo) respecto a la del docente, no le permitirá al alumno mejorar su producción final; perdiendo el carácter formativo. Sin embargo, si el alumno tuviese tiempo para mejorar, el proceso sí tendría carácter formativo, respecto al que se produjese en la parte final de la unidad de aprendizaje.

Opción b) *Proceso planteado como actividad de evaluación de carácter formativo vinculada a la mejora del resultado final y orientada al aprendizaje*. En enfoque formativo se desarrollada antes de la calificación final, durante el proceso y con la intención de ayudar en la mejora de la producción final. La finalidad del docente es tener una forma más de obtener información sobre el aprendizaje del alumnado, para reconocer e interpretar lo aprendido, en relación a su propio aprendizaje (autoevaluación) o el del compañero (coevaluación). La clave está en que se produzca con tiempo suficiente para que el feedback proporcionado permita la mejora del resultado final, por lo que no debe coincidir temporalmente con la calificación del docente.

Opción c) *Proceso planteado como actividad de evaluación de carácter altamente formativo y para evidenciar el aprendizaje adquirido*. En esta ocasión, la finalidad es obtener información sobre la comprensión del alumnado hacia su aprendizaje y capacidad de análisis. Es aquí donde podemos afirmar que la

[5] Aunque pueda parecer que esta autoevaluación es una autocalificación, no es cierto, puesto generalmente están condicionada por la coincidencia con la valoración del docente. En cualquier caso, más adelante se profundizará sobre el tema en este capítulo.

coevaluación y autoevaluación adoptan todo su potencial, aunque requieren un nivel de responsabilidad del alumnado muy alto. Dicho de otro modo, lo que se valora es la explicación/justificación que realiza el alumnado de la valoración que se ha hecho de la producción, por ejemplo, de un compañero. Es, en este sentido, cuando el proceso de autoevaluación y coevaluación podría llegar a considerarse, incluso, un procedimiento de evaluación donde el docente comprueba el aprendizaje del alumnado, aunque este no lo sea. Por ejemplo, un alumno A valora el trabajo de un compañero B. En este caso, el producto evaluable (producción) que el docente valora de A es el informe (instrumento de evaluación rellenado con el que A ha valorado a B y la explicación/justificación proporcionada junto al mismo para entender la valoración que ha hecho de cada aspecto a valorar y la elección del descriptor de logro). En esta ocasión, no es tan importante la coincidencia con el docente como la justificación que ha realizado A de la elección del descriptor de logro de cada aspecto evaluado. Para que el docente valore el informe de evaluación del alumno A, deberá tener un instrumento de evaluación que indique qué valora cuando el docente analiza el informe.

Este último caso, opción c, es especialmente útil en la formación inicial del profesorado, pues comprobar su capacidad de análisis y evaluación forma parte indiscutible de su formación procesional; sin embargo, no implica que no se pueda utilizar en otros contextos formativos donde el docente quiera involucrar al alumnado en una evaluación auténtica.

Seguidamente analizaremos detalladamente y ejemplificaremos cada una de estas finalidades, para profundizar en sus ventajas, inconvenientes, limitaciones y fortalezas.

En el primer caso (opción a), la autoevaluación y la coevaluación reducen su finalidad formativa, aunque esto no significa que carezcan de valor educativo[6]. Desde esta perspectiva, cuando ambas formas de evaluación se realicen únicamente al final de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las sesiones o las actividades, y no tengan continuidad, lo que se busca es simplemente es incorporar al alumnado como un agente más del proceso evaluador, perdiendo la evaluación su carácter formativo. Además, los aspectos a valorar suelen ser desconocidos por el alumnado, poco claros o cuantitativos, al no tener clara la intención formativa del proceso. Esta situación suele darse, por ejemplo, cuando intentamos que evalúen su participación en una actividad o en la sesión, sin saber específicamente qué esperamos que aporte esta valoración a su aprendizaje. De hecho, estas actividades se

[6] Es importante resaltar el hecho de que, aunque no tengan carácter formativo, estas actividades de evaluación (auto y coevaluación) llevadas a cabo únicamente al final del proceso, sí tienen valor educativo, al enseñar al alumnado a responsabilizarse e incorporarse como agente evaluador.

suelen vincular a instrumentos de evaluación sencillos y rápidos de aplicar (listas de control, escalas numéricas o verbales) que reflejan más una opinión subjetiva que una identificación clara de un descriptor de logro; aunque ello no implica que no se pudieran utilizar otros como rúbricas o escalas graduadas. Así, los aspectos a valorar para medir la participación del alumnado se establecen a partir de aspectos genéricos o cuantificables, con la única finalidad de obligar/involucrar al estudiante a participar. Atendiendo a esta finalidad, es muy común que se mida el grado de participación de alumnado con ítems tipo "sí" o "no" o con el número de veces que interviene. Sin embargo, en ambos casos, no tienen una influencia en su formación, ya que no se tiene en cuenta la calidad del aporte, el momento de la misma u otros aspectos destinados a fortalecer sus próximas participaciones.

Lo que ocurre en estos casos es que, siendo estrictos con el lenguaje, podemos afirmar que se produce autoevaluación y coevaluación, pero ¿con qué finalidad? Es cierto que podríamos decir que la evaluación es un proceso compartido (aunque no es tal) y que el alumnado se involucra en él, pero, en realidad, todo se sustenta en una falsa ilusión de participación, alejada de fines formativos. En este sentido, si la autoevaluación y la coevaluación se plantean simplemente como una forma de comparar las valoraciones obtenidas con un mismo instrumento, cuando es realizada por el propio alumnado (autoevaluación) o por un compañero (coevaluación) respecto a la proporcionada por el docente (heteroevaluación), entonces hablamos de una forma de justificar la evaluación/calificación del docente en un proceso que realmente es unidireccional. Podremos ver más adelante que eso no es un proceso de evaluación triádica verdaderamente educativo (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Sin embargo, si los procesos no se produjesen en el mismo momento, y la información proporcionada en la autoevaluación, la coevaluación y en la heteroevaluación (docente) se estableciese antes de la calificación, y el alumnado tuviese tiempo para mejorar su producción antes de la entrega final para calificar, el proceso SÍ tendría un carácter formativo aunque nunca tanto como cuando se hace durante el proceso.

Un ejemplo de este tipo de evaluación con escaso o nulo carácter formativo lo podemos encontrar en Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria. En estas etapas, muchas veces, al finalizar determinadas actividades, o la jornada escolar, se suelen realizar asambleas en las que el docente trata de que el alumnado hable sobre cómo se han desarrollado las actividades. El primer punto aquí es que no todos los estudiantes suelen participan en estas dinámicas y, además, el alumnado suele dar respuestas descriptivas sobre qué ha hecho, cómo lo ha realizado o a quién ha ayudado. Esta información suele confundirse con un proceso de autoevaluación o coevaluación de carácter formativo. Sin embargo, no debemos caer en ese error. El alumnado realmente no sabe si lo que ha hecho es correcto o no, y no sabe el por qué; tampoco sabe valorar si la forma en la que lo ha realizado

es la más eficaz o si hay otras opciones; y tampoco si la manera en la que ha ayudado a un compañero ha sido la correcta o cómo mejorarla. Sabe expresar, de forma oral, lo que ha realizado, y espera que el docente le dé su visto bueno o le corrija. Este proceso puede ser útil para el docente, pero no es un proceso de autoevaluación o coevaluación formativo, en el que el alumnado sabe discriminar y discernir el nivel de su aprendizaje en base a unos criterios preestablecidos, muchas veces, porque ni siquiera los hay o ellos no los conocen. En este sentido, es distinto el caso en el que un estudiante compara su producción con otra que está bien, o la profesora le pregunta por cómo ha realizado la actividad en relación a las condiciones preestablecidas (no salirse del límite, trazo continuo, ...) y el niño o niña responde si lo ha realizado correctamente o no, o identifica qué no ha hecho bien y porqué. En esta ocasión, este proceso de autoevaluación sí tendría un enfoque formativo, pues se proporciona un criterio respecto al que comparar y valorar lo realizado. Dicho de otro modo, la opinión del alumno está justificada, más allá de una opinión meramente emocional, y puede ser contrastada, justificada y evidenciada por el docente; en algunos casos, con la intención de mejorar su autoestima.

Otra situación muy común es realizar procesos de autoevaluación o coevaluación al finalizar cada sesión de una situación de aprendizaje, cuando pedimos al alumnado que rellene un instrumento de autoevaluación o coevaluación. Sin embargo, muchas veces, dichas valoraciones no son trabajadas en las siguientes sesiones, y el alumnado tampoco recibe un feedback sobre ellas para demostrar que comprende cómo mejorar o por qué lo ha hecho bien. Por tanto, una vez más, sí que podríamos estar hablando de una implicación del alumnado en procesos de autoevaluación como agente evaluador, pero alejados de un verdadero carácter formativo. Y es que, al no recibir feedback, el alumnado no sería consciente de si su autoevaluación es correcta o no, si debe tomar acciones para mejorar y cómo hacerlo; el estudiante únicamente está rellenando un instrumento, el cuál sirve al docente para acumular información de cara a determinar la calificación final.

En las dos situaciones descritas, la implicación de los estudiantes en el aprendizaje a través de la evaluación es escasa, aunque sin restarles su valor educativo por la responsabilidad que implican. En las autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas, únicamente, se busca la concordancia con el docente para justificar las notas, sin focalizar aquellos aspectos que pueden haber llevado al alumnado a coincidir o no con el profesor, como pueden ser una baja autoestima, el ego o la falta de conocimiento sobre su aprendizaje. Por tanto, basarse en una valoración final, que no tiene repercusión efectiva en el proceso de aprendizaje, ni está focalizada en él, apenas tiene carácter formativo. En este sentido, es muy importante comprender que el alumnado no siempre está preparado para autoevaluarse y coevaluarse, y que, para hacerlo correctamente y con un verdadero carácter formativo, se requiere un

aprendizaje de este tipo de sistemas, una familiarización y un uso prolongado en el tiempo, asociándolos a un ámbito competencial. Si no se trabaja sobre ellos de manera regular, lo único que haremos es crear esa falsa sensación de que el alumnado sabe autoevaluarse y coevaluarse, cuando únicamente reproduce lo que queremos ver o escuchar, y no tiene una implicación en su proceso de aprendizaje, perdiendo de este modo una parte muy importante del valor formativo y competencial... Sin embargo, insistimos, que no tenga un alto valor formativo, no implica en absoluto que no tenga un alto carácter educativo. Iniciar al alumnado en los procesos de valoración propio y de los compañeros, reforzándole además los aspectos por los que se le valoran a él y a sus compañeros por el docente, les facilita comenzar a comprender los instrumentos de evaluación con los que se les valora.

En el segundo (opción b) y tercer (opción c) caso vamos un paso más allá. ¿Cuál podría ser el propósito de la utilización de estas formas de evaluación en relación a conocer qué ha aprendido el alumnado? Si la finalidad es conseguir información sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, en relación a lo trabajado en la unidad de programación correspondiente, ¿lo único importante es la comparación de valoraciones entre los agentes? Si fuese así, podría parecer que el docente requiere del refrendo del alumnado para sentirse seguro. Sin embargo, parece que debería haber algo más... ¿Qué interés tiene la valoración que realice el alumnado de la producción valorada de su compañero o de sí mismo? ¿Qué información obtenemos? ¿Para qué nos sirve a los docentes comprobar su concordancia (o no) con la nuestra? Y, quizá la más importante, ¿dicha valoración es fruto de la comprensión?

Analicemos ambos casos por separado. Cuando el alumnado, tras un proceso de evaluación formativa, utilizando el mismo instrumento de evaluación que usa el docente, coincide en su valoración (o se aproxima bastante) con la realizada por el docente (heteroevaluación) se estará comenzando a alcanzar el verdadero potencial de este proceso. Sin embargo, no deberíamos caer en el error de creer que esto se alcanza por coincidir en un número al utilizar el mismo instrumento, ya que volveríamos al primer caso, sino que debemos ir más allá y buscar el nivel de profundidad y por qué se da la concordancia. Así, existen muchos factores a tener en cuenta cuando realizamos autoevaluaciones y coevaluaciones desde una perspectiva formativa. Algunos de estos aspectos van a limitar las posibilidades del docente y del alumnado para sacar el máximo partido de ambas formas de evaluación en relación a su aprendizaje; sin embargo, es importante no caer en el error de creer que el proceso de evaluación formativa realizado no ha sido válido por estos hechos o, al contrario, estancarnos demasiado en estas limitaciones, pues el valor educativo y formativo es innegable. Vamos a tratar de exponerlo a través de un ejemplo.

Si hemos establecido procesos de autoevaluación o coevaluación con un instrumento bien elaborado solemos pasar por momentos en los que el alumnado es capaz de rellenar el instrumento acorde a la valoración del docente, pero, al tratar de justificar sus valoraciones, no sabe dar un por qué. Esto suele ocurrir al principio de los procesos de evaluación formativa, ya que los estudiantes suelen estar más guiados por parte del profesor, o cuando aún no se tiene un amplio conocimiento sobre el contenido. En estos momentos, si se ha realizado un proceso de evaluación formativa, el alumnado puede empezar a ser capaz de valorar su trabajo y el de sus compañeros a partir del instrumento, a través de procesos de autoevaluación y coevaluación. Sin embargo, suele necesitar continuamente el feedback de un externo, el profesor generalmente, para poder realizar evaluaciones más profundas de las que se pueden alcanzar con el instrumento o para avanzar en la tarea. Si estamos en las etapas iniciales, que el alumnado ya sepa posicionar su trabajo y el de sus compañeros es un buen primer punto de partida. El problema aquí puede radicar en que, muchas veces, esto sucede porque en estas primeras etapas el feedback o el uso continuo del instrumento por parte del profesorado para dar retroalimentación ya hace que el alumnado intuya en qué nivel está su aprendizaje, sin ser realmente consciente de ello, de sus fortalezas o de sus limitaciones. Por eso, es muy importante el tipo de feedback que se da o el uso que hacemos del instrumento junto al alumnado, pero también solicitar justificaciones al alumnado sobre sus elecciones de los aspectos valorados. En esta línea, la autoevaluación y la coevaluación nos pueden servir para saber si el alumnado ha entendido el trabajo realizado por sí mismo o por sus compañeros. Sin embargo, a medida que avanzamos en los procesos de evaluación formativa y con los contenidos, es necesario establecer procesos de reflexión más profundos a través de estas formas de evaluación, y es aquí cuando llegamos al tercer caso presentado, la autoevaluación y la coevaluación como una actividad de evaluación/calificación en sí misma; cuando el proceso de evaluación proporciona información relevante al docente sobre el aprendizaje adquirido por el alumnado. Cuando el docente puede *analizar la competencia del alumnado para valorar el aprendizaje*.

La finalidad de establecer ambas formas de evaluación como actividades en dicho proceso es que el alumnado muestre su comprensión sobre el aprendizaje que está adquiriendo. En este sentido, es importante comenzar por aclarar que entender y comprender no es lo mismo, siendo el segundo un nivel más avanzado de profundidad. Ahora ya no nos interesa únicamente que el alumnado sepa posicionar su trabajo y el de sus compañeros, o entender sus valoraciones, sino que buscamos que nos demuestre su capacidad de valorar aspectos como saber dónde están los errores y las fortalezas, cómo solucionarlos o incentivarlos o cómo avanzar autónomamente en la mejora de sus tareas. Para ello, al final de los procesos de evaluación

formativa, en los que hemos usado autoevaluaciones y coevaluaciones, estas mismas se pueden establecer como una actividad de evaluación (y si fuese el caso calificación) en sí mismas. Y es que, a través de ellas, mediante el uso del instrumento y justificaciones razonadas, el docente va a poder recoger información sobre la comprensión del alumnado y valorar el grado de adquisición de las competencias. Por ello, la verdadera importancia de entender la autoevaluación y la coevaluación como actividades de evaluación de un proceso de evaluación radica en que el alumnado conozca, reconozca e identifique los aspectos que se deben aprender y lo evidencie en el producto evaluable solicitado (teniendo la posibilidad de mejorar), puesto que son la base del desarrollo de la competencia de aprender a aprender; aunque no siempre estas valoraciones sean coincidentes con las del docente. Posteriormente veremos qué puede ocurrir en relación a la no coincidencia, qué puede producirlas y cómo afrontarlas.

Evidentemente, llegar a este punto requiere de un nivel de madurez y de hábito del alumnado en el proceso de evaluación formativa, que no siempre es fácil. Sin embargo, el docente debe ser consciente de dónde se encuentra el alumnado, qué posibilidades tiene de llevar a cabo autoevaluaciones y coevaluaciones y hasta dónde debe implicarle para que el proceso sea enriquecedor. Por tanto, el docente debe establecer procesos de autoevaluación y coevaluación graduales, con lógica y coherencia, en función de la experiencia de los discentes con el sistema y con el contenido. Para ello, es necesario eliminar la creencia de que debemos pasar de blanco a negro de la noche a la mañana. Debemos ser conscientes que el alumnado, por lo general, acumula un bagaje de años con sistemas de evaluación sumativos y unidireccionales, por lo que comenzar a trabajar con sistemas de evaluación formativa complejos, incluyendo autoevaluaciones, coevaluaciones, cocalificaciones, manejo de instrumentos, etc. no va resultar positivo ni para el alumnado ni para el docente. Los procesos de evaluación formativa, las autoevaluaciones y coevaluaciones, requieren de aprendizaje, experiencia y trabajo continuado sobre ellos. En este sentido, comencemos por romper falsos mitos, como que el alumnado siempre tiene que participar en la evaluación desde la construcción de los instrumentos, ya que, como hemos analizado, no siempre está preparado y, por tanto, puede ser contrario para su aprendizaje. Centrémonos en la finalidad formativa que buscamos y construyamos desde ahí procesos adaptados a nuestro contexto, a nuestro alumnado y a nuestras posibilidades.

3.2.1 *¿Cómo obtener información del proceso de autoevaluación y coevaluación?*

En este punto de la explicación, y siendo conscientes de lo anteriormente planteado, es imprescindible entender que cotejar la valoración realizada por el docente (heteroevaluación) con la realizada por un alumno a sí mismo (autoevaluación) o a un compañero (coevaluación) es muy importante en el proceso de aprendizaje y en la adquisición de la CPSAA. Por ello, como comentábamos en un apartado anterior, dentro del enfoque formativo más sencillo encontramos, en la opción b, con un carácter formativo claro y orientado a la mejora previamente a concretar la calificación final. Esta opción posibilita al docente obtener información del aprendizaje del alumnado, en relación a su propio aprendizaje (autoevaluación) o al del compañero (coevaluación) para reconocer e interpretar lo aprendido. La información obtenida en el cotejo permitirá comprobar si el alumnado ha entendido, en primera instancia, lo que debía aprender (o, al menos, si empezado a comprenderlo).

Para ello, si tomamos, por ejemplo, la *Escala de valoración para el montaje final de combas* (Pérez-Pueyo et al., 2018), que vimos en el capítulo 2 (Figura 1), podremos comprobar la coincidencia entre lo que valora el docente y el alumnado en la autoevaluación y en la coevaluación. El poder tener en un mismo documento la valoración que realiza un grupo o un estudiante a otro, la que se realiza uno mismo con la que finalmente lleva a cabo el docente, permite a este último comprobar el grado de coincidencia entre los diversos agentes y tomar las medidas oportunas en caso de existir discrepancias importantes.

En este sentido, cuando la valoración proporcionada por el alumnado es o muy superior o inferior a la del docente, nos está indicando que debemos actuar. Esto puede ocurrir

Figura 1.- Escala de valoración para el montaje final de combas (véase el Capítulo 2 o en Pérez-Pueyo et al., 2018)

ASPECTOS SÓLO EVALUABLES	Autoevaluación grupal	Coevaluación intragrupal	Heteroevaluación
1. CLIMA DEL GRUPO (ánimos, predisposición para sugerencias, críticas y malos gestos)	Poner una cruz donde corresponda...		
a) Las relaciones entre todos los miembros del grupo han sido siempre muy buenas: CLIMA MUY BUENO			
b) Las relaciones entre la mayoría del grupo han sido buenas generalmente: CLIMA POSITIVO			
c) Las relaciones entre la gente del grupo serían claramente mejorables: CLIMA REGULAR			
d) Las relaciones entre los miembros del grupo no han facilitado nada el trabajo: CLIMA NEGATIVO			
2. TOMA DE DECISIONES Y PREPARACIÓN DE LA COMPOSICIÓN (sólo intragrupal)			
a) Todos han propuesto alternativas y han escuchado las de otros (siempre y en todo momento)			
b) La mayoría de la gente del grupo ha ofrecido y escuchado alternativas			
c) Solo unos pocos han dado y escuchado alternativas			
d) Varias personas dirigían toda la preparación y los demás hacían caso			
ASPECTOS EVALUABLES (Autoevaluación y coevaluación) Y CALIFICABLES (Heteroevaluación)			
Requisitos mínimos: La duración no será inferior a 1:30 ni superior a 2:00 minutos. Debe haber, al menos, 5 elementos diferentes Todos los miembros del grupo deben saltar y dar alguna vez			
1- PUESTA EN ESCENA (15)			
a) Todos los miembros del grupo sabían dónde colocarse (orden, posición, elemento...)	15	15	15
b) Algunas personas no sabían su función (orden, posición, elemento...)	7	7	7
c) Casi nadie sabía lo que tenía que hacer ni cómo hacerlo (orden, posición, elemento...)	3	3	3
d) Nadie sabía lo que tenía que hacer (orden, posición, elemento...)	0	0	0
2.- ORGANIZACIÓN DEL GRUPO (ritmo, entradas y salidas coordinadas, los que dan facilitan los elementos...) (20)			
a) Todo el grupo está bien organizado (ningún fallo de organización)	20	20	20
b) Aparecen algunos fallos en la organización, pero nada relevantes	17	17	17
c) Aparecen fallos en la organización pero que no desmerecen el resultado	14	14	14
d) Aparecen fallos en la organización relevantes que desmerecen el resultado	10	10	10
e) Los problemas de organización han sido muy importantes	5	5	5
3.- EJECUCIÓN Y FALLOS (sin perder comba, sin fallar, se muestra dominio en los saltos, se da correctamente) (10)			
a) Todos los elementos bien ejecutados	10	10	10
b) Aparece algún error en algún elemento	8	8	8
c) Aparecen errores en varios elementos y varias veces	6	6	6
d) Aparecen errores en mucho los elementos y varias veces	3	3	3
4.-COMPLEJIDAD DEL MONTAJE (20)			
a) Muy complejo y de menor a mayor dificultad (mucha comba doble y muchos alumnos en cada elemento a la vez...)	20	20	20
b) Complejo, pero en algún caso los elementos no se presentan de menor a mayor dificultad	15	15	15
c) Bastante complejo pero los elementos no se presentan de menor a mayor dificultad	12	12	12
d) Poco complejo	8	8	8
e) Nada complejo (poca comba doble y pocos alumnos en cada elemento)	4	4	4
5.-ENLACES Y FLUIDEZ DE LOS ELEMENTOS (15)			
a) Todos los elementos están bien enlazados y las combas nunca o casi nunca paran	15	15	15
b) Bastantes elementos están bien enlazados, aunque las combas paran alguna vez	12	12	12
c) Algunos elementos están enlazados, aunque las combas se paran a menudo	8	8	8
d) Casi no aparecen enlaces y hay bastantes parones entre elementos	6	6	6
e) Malos enlaces entre elementos	2	2	2
6.- ORIGINALIDAD Y VARIEDAD EN LOS ELEMENTOS (10)			
a) Hay muchos elementos (entre 8 y 10) y bastantes son nuevos o cambios de los explicados en clase	10	10	10
b) Hay más de 7 elementos (y por lo menos 3 son nuevos... Pero depende del lo visto en clase)	8	8	8
c) Solo hay algún elemento aislado nuevo y poco importante	6	6	6
d) Solo se ponen en práctica 5 de los elementos vistos en clase	5	5	5
7.- SOLVENTAR LOS FALLOS (10)			
a) No hay ningún fallo y si aparece el grupo hace todo lo posible por reiniciar y continuar sin desanimarse	10	10	10
b) Cuando aparece un fallo no se reintenta o no se pone demasiado entusiasmo para que salga bien	6	6	6
c) Cuando aparece un fallo se pasa al siguiente elemento/persona y no se reintenta	4	4	4
d) Cuando aparece un fallo se paran y no son capaces de continuar	0	0	0

por dos motivos: (a) porque el alumnado tiene un problema en relación a saber qué debía aprender y cómo debía hacerlo (puede ser al valorarse o al valorar a otros compañeros); o (b) porque existe un problema de baja autoestima, cuando se valora muy por debajo de la realidad y de la valoración del docente, o alta autoestima, cuando no es capaz de identificar los errores o carencias que tiene el trabajo realizado. Aspectos sobre los que podremos profundizar si, en determinados momentos, solicitamos una justificación cualitativa asociada a las valoraciones del instrumento o las utilizamos como actividades de evaluación en sí mismas. En ambos casos, el docente deberá tomar medidas de apoyo y refuerzo que ayuden a corregir las carencias detectadas, lo que permite comprobar la importancia de la información proporcionada en este proceso.

En el caso (a), si se produce al final de la unidad de trabajo, nos hará ver que deberíamos habernos asegurado que el alumnado sabía exactamente lo que debía realizar antes de comenzar a preparar el producto final, lo que nos hará estar pendientes en la siguiente unidad de trabajo. Sin embargo, si se ha realizado durante el proceso de aprendizaje, nos permitirá reconducirlo y ayudar al alumnado para alcanzar el objetivo final (proceso de evaluación formativa) antes de la entrega final para la calificación. En ambas situaciones el profesorado obtendrá información que de otro modo nunca tendríamos.

Por su parte, el caso (b) se relaciona con un problema de una de las capacidades que desarrollan integralmente al individuo, la capacidad afectivo-motivacional (autoestima), y esto requiere de otro tratamiento. Además, no es lo mismo intentar que alguien con una autoestima baja comprenda y reconozca que su producto autoevaluado vale más de lo que ha identificado, que aquel que considera que es mucho mejor de lo que realmente ha hecho. En este sentido, como veremos más adelante, los procesos de evaluación triádica ayudan a que el alumnado entienda que no siempre coincide su percepción con la valoración proporcionada por compañeros y docente (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Todo ello evidencia el valor de la autoevaluación y coevaluación como proceso y actividad de evaluación con carácter formativo, pues la información obtenida permite conocer y establecer estrategias de actuación para mejorar el aprendizaje del alumnado.

3.2.2 Procesos de evaluación en los que interviene el alumnado: individuales o en grupo

Llegados a este punto, continuamos explicando los principales procesos de evaluación del aprendizaje del alumnado (autoevaluación y coevaluación) que se pueden producir en una unidad de programación cuando queremos implicar al alumnado, en función del tipo de producto solicitado.

3.2.2.1 Autoevaluación individual

Aunque se trate, probablemente, del proceso más habitual, no siempre es bien utilizado, pues no consiste en preguntar al alumnado qué ha hecho o qué cree que merece por el producto entregado (valor cuantitativo y absolutamente subjetivo). La autoevaluación individual consiste en que el alumnado intente identificar cada aspecto a valorar con el descriptor de logro que considere que representa mejor lo realizado, a través del mismo instrumento de evaluación con el que vaya a valorar el docente el producto entregado. El hecho de que el resultado obtenido sea un valor numérico (cuantitativo) cuando utiliza el mismo instrumento que el docente (aunque sea de calificación), no implica que sea la autocalificación del alumno.

Pongamos un ejemplo. Si volvemos al ejemplo del video-diario de evidencias de aprendizaje de acrobacias, lo ideal sería que este fuese entregado con una valoración (autoevaluación) del alumno, que nos permita ver su nivel de reflexión y objetividad sobre el producto entregado.

Figura 2.- Escala graduada del video-diario para el trabajo de acrobacias (Pérez-Pueyo, 2023).

9-10	Al inicio del video se presenta la información general en una imagen (estudios y asignatura, centro, fecha de realización y el profesor responsable y el alumno/a que lo presenta y los compañeros del grupo de recogida) (Esta presentación no supera los 20 seg).
	Tras la información inicial, se explica claramente y de forma sintética, en texto u oralmente, qué se va a ver en el video. Máximo 30 seg.
	La duración total del video no excede de 3 min (aunque se haya utilizado el aumento de velocidad).
	Se identifican los diferentes elementos de acrobacias aprendidos, individuales y grupales, además de cuidar que se vean adecuadamente los logros adquiridos.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son destacables.
7-8,9	Al inicio falta algún aspecto de la información general o se superan los 20 seg de presentación.
	Tras la información inicial, se explica clara, pero no sintética/sintética, en texto u oralmente, qué se va a ver en el video; y si es clara y sintética, supera los 30 seg.
	La duración total no excede de 3 min, pero hay partes que sobran o se podría haber utilizado el tiempo de otra manera.
	Aunque se identifican la mayoría de los elementos aprendidos, individuales y grupales, no se cuida que se vean adecuadamente los logros adquiridos o, si los ha cuidado, falta alguno puntual.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son mejorables pero correctos.
5-6,9	No se presentan varios de los aspectos de la información inicial.
	Tras la información inicial, la explicación es muy mejorable en claridad y/o síntesis.
	La duración total excede de 3 min, pero nunca de 4min.
	Solo se identifican algunos los elementos aprendidos, individuales y/o grupales, aunque se cuida que se vean adecuadamente los logros adquiridos.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje se deberían haber trabajado mucho más, aunque es suficiente.
0´4,9	No se presenta información inicial/no hay introducción.
	No hay explicación o no explica lo que se va a evidenciar en imágenes.
	La duración excede de 4 min.
	Apenas se identifican los logros adquiridos individuales y/o grupales.
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son inadecuados e insuficientes.

- Actividad de evaluación: Realizar una valoración propia (autoevaluación) del video-diario de evidencias de aprendizaje individual de acrobacias entregado, con la intención de que el estudiante identifique el nivel de logro adquirido en relación a los aspectos a valorar solicitados por el docente. Si el alumno ha ido utilizando el instrumento de evaluación conforme elaboraba el video-diario, así como preguntando al docente cuando tuviese dudas, la probabilidad de que su valoración sea correcta y ajustada, en comparación a la heteroevaluación del docente, es muy alta.

    - Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de la producción (con autoevaluación).

- Instrumento de evaluación: Escala graduada de video-diario de acrobacias (Figura 2) (Pérez-Pueyo, 2023).

3.2.2.2 Coevaluación individual

Se trata de un proceso que no es tan habitual como la autoevaluación individual. Consiste en que un estudiante valore cada aspecto con el descriptor de logro que considere que mejor representa lo realizado por el compañero, mediante el mismo instrumento de evaluación con el que vaya a valorar el docente el producto entregado. Este proceso de evaluación, concretado en una actividad de coevaluación, tiene un gran potencial, sobre todo, si se utiliza durante el proceso de elaboración (proceso formativo) y antes de la entrega final para la calificación; pues proporciona información sobre qué puede ser mejorado.

Sigamos con el ejemplo anterior. Si, en esta ocasión, fuese un compañero el que valorase el trabajo de otro (coevaluación), permitiría al docente comprobar el nivel de reflexión y de objetividad del estudiante que evalúa sobre el producto entregado, y, por tanto, su nivel de compresión del aprendizaje.

- Actividad de evaluación: Realizar una valoración del video-diario de evidencias de aprendizaje individual de acrobacias entregado por otro compañero (coevaluación), con la intención de que identifique el nivel de logro adquirido en relación a los aspectos a valorar solicitados por el docente. Si esta valoración se realiza antes de la calificación, el alumno coevaluado, gracias al proceso de evaluación formativa, podría revisarlo y corregir (si fuese el caso) su producción antes de la entrega definitiva al docente. Esta actividad nos permitiría comprobar, con la valoración en el trabajo del compañero, su capacidad de identificación de dichos niveles de logro y, si le solicitamos acompañarlo de una justificación de sus elecciones o propuestas de mejora, su nivel de comprensión hacia la tarea.
    - Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de la producción (con coevaluación).
        - Instrumento de evaluación: Escala graduada de video-diario de acrobacias (Figura 2).

3.2.2.3 Autoevaluación grupal

Al igual que ocurría con la autoevaluación individual, la autoevaluación grupal consiste en que un grupo identifique cada aspecto a valorar con el descriptor de logro que consideren que mejor representa lo realizado en el producto final entregado (mismo instrumento de evaluación que usará el docente).

Volvamos de nuevo al ejemplo del montaje final de combas. La realización en directo ante los compañeros genera, en una parte del alumnado, una inseguridad que acrecienta la posibilidad de fallo y, por tanto, de que no se pueda valorar realmente el resultado de lo que, como grupo (y suma de logros individuales), pueden conseguir. Por ello, se opta por plantear a los grupos realizar una grabación de lo que realizarán delante del docente y de los compañeros. La intención es que: (a) el grupo entregue la mejor versión de su producción (lo que generará que repitan varias veces antes de entregar), y (b) que sea más objetiva la valoración del resultado, así como el feedback posterior. Esta actividad se lleva a cabo, al menos, un día antes de la prueba específica, y es con la que el docente se asegura de saber cómo saldrá al día siguiente.

Explicada la situación previa y las razonces de la misma, debemos recordar que el grupo debe valorar su propia realización, y esto es más sencillo viéndose en un vídeo; aspecto que se explica en el siguiente apartado. Por todo ello, la actividad que se pedirá al alumando es realizar una autoevaluación grupal:

- Actividad de evaluación: Valorar la grabación del montaje final previa a la prueba específica (autoevaluación grupal). Esta actividad se llevará a cabo tras realizar la grabación en la penúltina sesión (antes del montaje ante el docente y los compañeros).
    - Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de la producción (con autoevaluación grupal).
        - Instrumento de evaluación: Escala de valoración diferenciada para el montaje final de combas (Figura 1).

El hecho de que el grupo utilice, antes de la prueba específica, el mismo instrumento de evaluación que el docente utilizará para la calificación, permite que sea consciente de qué sabe hacer y qué necesita mejorar (aunque no debe olvidarse que lo ha utilizado también durante la elaboración del montaje y no sólo al final del proceso, por lo que lo conoce en profundidad). Su utilización al final del proceso permite ser consciente del valor final de lo trabajado y aprendido. En este sentido, que puedan entregar su mejor versión y que puedan verse, permite tomar decisiones sobre si vuelven a grabar o ya lo entregan con la valoración que consideren más justa por su trabajo. Esto nos permite que, en caso de considerarlo, el grupo pueda presentar por escrito las decisiones tomadas durante el proceso, para mostrar al docente la comprensión de su valoración y cómo han llegado a alcanzarla.

3.2.2.4 Coevaluación intergrupal

La coevaluación grupal se suele aplicar cuando los grupos presentan ante los demás grupos su producto final. Todos deben estar pendientes de las presentaciones de los compañeros para valorarlas y, como en los demás casos, utilizando siempre el mismo instrumento que utiliza el docente para llevar a cabo la heteroevaluación. Quizás, lo más interesante, es que requiere la implicación, la atención y el silencio de los grupos para observar y poder, a continuación, realizar el proceso de valoración. Como se puede comprobar, si pedimos a los compañeros de otros grupos que valoren a los que actúan, la actividad vuelve a ser diferente de las anteriores.

- Actividad de evaluación: Valoración el montaje final de los otros grupos. Esta actividad se llevará a cabo en la sesión en la que los grupos actuen delante del docente (coevaluación intergrupal).
    - Procedimiento o técnica de evaluación: Prueba específica (con coevaluación intergrupal).
        - Instrumento de evaluación: Escala de valoración diferenciada para el montaje final de combas.

En esta sesión, probablemente la última, los grupos que han elaborado sus montajes actuarán delante del docente y del resto de grupos de compañeros. Nadie mejor que quien ha pasado por el mismo proceso de aprendizaje para valorar su corrección, dificultad, idoneidad o trabajo. En este sentido, el haber tenido que preparar todos los grupos un montaje y hacerlo delante de los demás, les capacita para reconocer el trabajo realizado, el logro alcanzado y la evolución de aquellos que están actuando.

3.2.2.5 Coevaluación intragrupal

El proceso de coevaluación intragrupal consiste en que los miembros de cada grupo realicen la valoración de la participación de cada compañero y su aportación al trabajo del día a día. Para llevarla a cabo, una vez más destacamos la importancia de conocer al grupo y es que, dependiendo de la edad o del carácter competitivo de sus miembros, incluso en algunos casos cuando es la primera vez, una opción es que valoren de forma anónima a cada miembro y, posteriormente, se hagan medias o se comparen opiniones con las valoraciones obtenidas.

En el primer caso, el problema es que hacer una media puede no ser la opción más justa. En el segundo de los casos, cuando lo hablan entre todos, los argumentos de unos pueden ayudar a modificar la valoración de otros y así llegar a un acuerdo más justo y coherente. Sin embargo, va a depender en gran medida de las

características de los grupos y su competitividad, pues las discusiones se producen más entre este tipo de alumnado. En este sentido, debemos entender que esto no es un problema (sino una característica del grupo), pues, precisamente, realizamos este tipo de procesos de evaluación para que el alumnado disminuya su enfoque competitivo y se acerque más a las posturas colaborativas y/o cooperativas orientadas al aprendizaje conjunto; lo que no implica que deban ser condescendiente ni valorar inadecuadamente a nadie, ni en positivo ni en negativo.

Cuando los estudiantes son más colaborativos o llevan más tiempo trabajando juntos y realizando este tipo de procedimientos, lo habitual es que el consenso se produzca a través del diálogo y este sea la tónica habitual para reconocer entre todos la valoración de cada uno. Además, cuando el alumnado adquiera más experiencia con estos procesos y, sobre todo, vea que la implicación se enfoca en su aprendizaje y no es su calificación, será más sencillo establecer procesos dialógicos y el docente podrá realizarlos de forma menos supervisada.

3.2.3 No confundir auto/coevaluación con auto/cocalificación

Como se ha comentado, un problema bastante generalizado es confundir auto/ coevaluación con autocalificación o cocalificación. Cuando hablamos de auto o cocalificación implica que una parte de la calificación final del alumno está formada por la valoración en la que ha participado el alumnado. Sin embargo, esto no es lo habitual, por el nivel de responsabilidad que exige, aunque en procesos de aprendizaje muy maduros se puede contemplar. Conocer este nivel de madurez es muy importante antes de iniciar procesos de auto/ cocalificación, para no caer en un uso inadecuado de los mismos o en confusiones.

De hecho, en general, cuando un docente implica al alumnado en la auto o coevaluación a través de un valor numérico, esta es solo es una representación cuantitativa de la valoración de su trabajo, nada más. Sin embargo, si queremos que el proceso sea de auto o cocalificación, debemos ser consecuentes con el valor que el alumnado se ha asignado y tenerlo en cuenta en la calificación final, independientemente de su concordancia o no con la calificación del docente. Con un ejemplo se entiende muy bien: si un alumno se autocalificase con un 9, haciendo un uso perverso del instrumento, aunque el docente al aplicar el instrumento le saliese un 5, ¿mantendríamos la nota de 9 del alumno para la evaluación sumativa final? Si la respuesta es NO, entonces no hablamos de autocalificación, sino de autoevaluación.

También es cierto que, junto a la auto/cocalificación, puede establecerse un proceso dialógico para que el alumnado justifique su nota. Sin embargo, la facilidad para que esta acción se convierta en una forma de que el alumnado admita reducir o ajustar su nota a la que el docente le ha puesto vuelve a poner en entredicho el

proceso y no aporta nada al aprendizaje o a su valoración que no hiciese una buena auto/coevaluación. En este sentido, cuando a un docente le coincide su nota con la valoración de su alumno, no le debe hacer creer que él se pone la nota, sino explicarle que su valoración es coincidente con la del docente y que el instrumento, bien utilizado, proporciona una información justa y objetiva. Y, comprendido esto, entender que, si se utiliza antes de que el docente califique, el alumno tiene la oportunidad de intentar mejorar todo aquello que es susceptible de mejora, antes de la fecha de entrega, momentos en donde la evaluación formativa desarrolla todo su potencial como medio de aprendizaje. Esta misma explicación es aplicable a los procesos de coevaluación, que se tienden a confundir con cocalificación por parte del alumnado que los tiene que llevar a cabo y que, en algunas ocasiones, es la razón por la que se niega a participar, pues considera que no quiere influir negativamente en la calificación de un compañero. Si conseguimos que entiendan que, en realidad, es parte del proceso de evaluación, que permite al alumnado mejorar su aprendizaje, entonces la cuestión cambia completamente y lo ven muy positivo.

3.2.4 El verdadero potencial educativo del alumnado como agente evaluador

Aclarada la diferencia entre auto/coevaluar y auto/cocalificar, es momento de explicar el verdadero potencial de la incorporación del alumnado a la evaluación. Así, cuando la coevaluación y la autoevaluación se utilizan con fines formativos, aspecto clave del desarrollo de la CPSAA, explicábamos anteriormente que existe una forma de obtener información sobre la comprensión del alumnado hacia su aprendizaje y su capacidad de análisis que corresponde a la opción c) *Proceso planteado como actividad de evaluación de carácter al-tamente formativo y para evidenciar el aprendizaje adquirido*. Este caso requiere un mayor nivel de experiencia en el proceso, responsabilidad y compromiso, y puede llegar, incluso, a procesos de auto y cocalificación. Veamos un ejemplo.

Cuando solicitamos al alumnado que realicen un proceso de coevaluación, deberían, junto a la cumplimentación del proceso de evaluación con el instrumento proporcionado, realizar una explicación/justificación de la valoración realizada. Por ejemplo, cuando se utiliza una escala graduada, instrumento que evoluciona a partir de las rúbricas (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), se establecen

> valoraciones cualitativas y/o cuantitativas por horquillas (tramos), en las que se evalúan el mismo conjunto de aspectos en todos los tramos, pero con diferentes niveles de realización. Es como si incorporásemos en la horquilla todos los indicadores de un mismo nivel de una rúbrica. Cuando la horquilla se usa con valoraciones numéricas, se establece entre dos números; por ejemplo, entre el 5 y el 6,9, o entre el 7 y el 8,9. En función de cuantos aspectos se cumplen de la misma horquilla y la calidad de los mismos hay un margen de "discrecionalidad técnica" que queda en manos del docente. Podríamos decir que la

"discrecionalidad técnica" es la capacidad del docente de ofrecer una valoración una vez establecidos los niveles de logro en la horquilla (p. 103).

Sin embargo, este tipo de instrumentos, por ese doble enfoque (el objetivo de los descriptores de logro y "subjetivo" relacionado con la discrecionalidad técnica que, en realidad, se basa en los requisitos preestablecidos de cada horquilla) siempre deben justificar/explicar la valoración numérica final en función de lo determine la identificación de los descriptores de logro en cada horquilla. Esto implica tener claro qué tiene alcanzado la producción valorada y qué no. En este punto, el docente tendrá un instrumento con una serie de aspectos a valorar, en relación a la coincidencia de la coevaluación con la heteroevaluación del docente, que le permitirán valorar la coevaluación realizada.

- Actividad de evaluación: Realizar una valoración del video-diario de evidencias de aprendizaje individual de acrobacias entregado por otro compañero (coevaluación) con la intención de que identifique el nivel de logro adquirido en relación a los aspectos a valorar solicitados por el docente.
    - Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de la producción. En este caso, la producción es la Escala graduada de video-diario de acrobacias (Figura 2) rellenada por un alumno sobre el video-diario entregado por un compañero, junto a la justificación final del porqué del valor numérico reflejado.
        - Instrumento de evaluación: Rúbrica de valoración de la coevaluación.

A continuación, se presenta un ejemplo de rúbrica (Tabla 1).

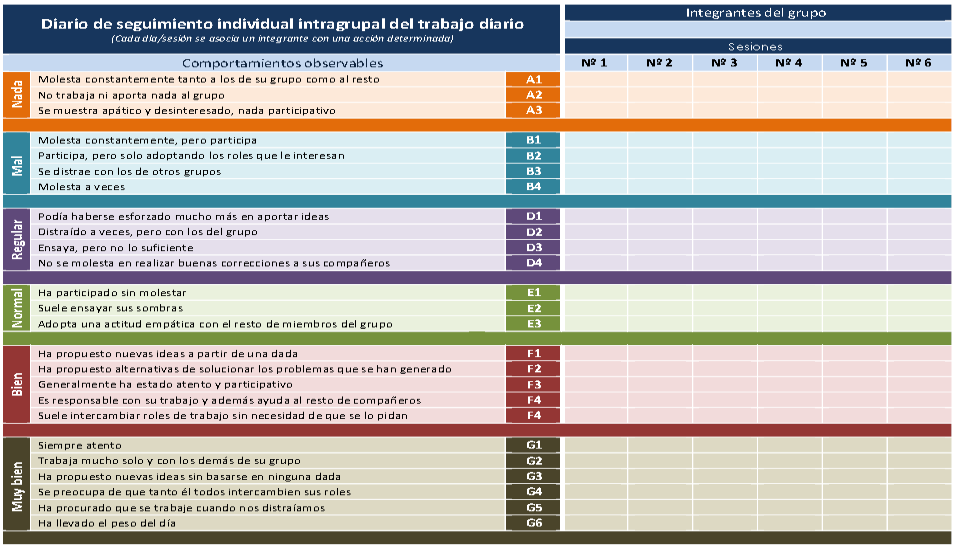
Tabla 1.- Rúbrica para valorar la coevaluación.

	Mejorable	Regular	Bien	Muy bien
Valoración	Se producen discrepancias generalizadas en los aspectos a valorar	Se producen discrepancias notables en algún aspecto a valorar	Se producen pequeñas discrepancias en la valoración	Valora correctamente la producción con el instrumento
Justificación	La justificación es insuficiente o incorrecta	Su justificación es incorrecta en algunos aspectos a valorar. El resto bien	Su justificación es correcta y, en general, clara	Su justificación es adecuada y clara
Aspectos identificados	No identifica los aspectos clave	Faltas varios de los aspectos claves por identificar	No identifica alguna de las claves	Identifica todas las claves importantes a tener en cuenta de los aspectos a valorar
Propuestas de mejoras	No plantea propuestas de mejora	Plantea propuestas de mejora, pero cuestionables	Plantea alguna propuesta de mejora interesantes	Plantea varias propuestas de mejora interesantes y acertadas

Relación entre aspectos mejorables y propuestas de mejora	No relaciona los aspectos mejorables con las propuestas de mejora	Alguna relación entre los aspectos mejorables y propuestas de mejora es acertada; otras no	Algunas relaciones entre los aspectos mejorables y propuestas de mejora son acertadas	Relación acertadamente los aspectos mejorables y propuestas de mejora

La información obtenida del análisis de la coevaluación realizada permite obtener información sobre la comprensión del alumnado hacia su aprendizaje y su capacidad de analizarlo.

Figura 3. Diario de Seguimiento Intragrupal Individual (Casado-Berrocal & Pérez-Pueyo, 2014).



Diario de seguimiento individual intragrupal del trabajo diario (Cada día/sesión se asocia un integrante con una acción determinada)		Integrantes del grupo / Sesiones					
Comportamientos observables		Nº 1	Nº 2	Nº 3	Nº 4	Nº 5	Nº 6
Nada	Molesta constantemente tanto a los de su grupo como al resto	A1					
	No trabaja ni aporta nada al grupo	A2					
	Se muestra apático y desinteresado, nada participativo	A3					
Mal	Molesta constantemente, pero participa	B1					
	Participa, pero solo adoptando los roles que le interesan	B2					
	Se distrae con los de otros grupos	B3					
	Molesta a veces	B4					
Regular	Podía haberse esforzado mucho más en aportar ideas	D1					
	Distraído a veces, pero con los del grupo	D2					
	Ensaya, pero no lo suficiente	D3					
	No se molesta en realizar buenas correcciones a sus compañeros	D4					
Normal	Ha participado sin molestar	E1					
	Suele ensayar sus sombras	E2					
	Adopta una actitud empática con el resto de miembros del grupo	E3					
Bien	Ha propuesto nuevas ideas a partir de una dada	F1					
	Ha propuesto alternativas de solucionar los problemas que se han generado	F2					
	Generalmente ha estado atento y participativo	F3					
	Es responsable con su trabajo y además ayuda al resto de compañeros	F4					
	Suele intercambiar roles de trabajo sin necesidad de que se lo pidan	F4					
Muy bien	Siempre atento	G1					
	Trabaja mucho solo y con los demás de su grupo	G2					
	Ha propuesto nuevas ideas sin basarse en ninguna dada	G3					
	Se preocupa de que tanto él todos intercambien sus roles	G4					
	Ha procurado que se trabaje cuando nos distraíamos	G5					
	Ha llevado el peso del día	G6					

3.2.5 Reparto de notas

Llegado a este punto de la evaluación por pares es posible (y necesario) ir un paso más allá. Sobre el trabajo grupal, se antoja clave y posible que el alumnado tenga que diferenciar el valor del trabajo aportado por cada componente del grupo (Pérez-Pueyo et al., 2014). No debemos olvidar que disponer de los Diarios de Seguimiento Individual Ingragrupal (DSII) facilita este proceso y permite justificar las decisiones adoptadas (Casado-Berrocal & Pérez-Pueyo, 2014). Esta actividad se lleva a cabo cuando el docente considera que la nota grupal no deber ser la misma para todos los miembros del grupo, al considerar que habitualmente no trabajan y aportan igual todos, aunque lo intenten.

Así, en el seno de un grupo de trabajo, se plantea que el alumnado valore lo aportado por cada miembro del grupo, en relación a la nota obtenida en el producto final grupal. Se trata de una valoración "hipotética", pues en realidad su función es corroborar o ayudar a corregir la valoración que el docente realiza del trabajo individual aportado al grupo, aunque el alumnado realiza la actividad como si fuese una actividad cocalificativa. Por ello, al final de cada sesión, en los últimos cinco minutos, el grupo se debe poner de acuerdo para identificar con una frase de las establecidas en el DSII (Figura 3), o dos si fuese necesario, la aportación de cada miembro del grupo al desarrollo del trabajo diario.

El docente dará el DSII al finalizar las clases y lo recogerá al terminar la valoración, comprobando que lo que él ha observado durante el tiempo de trabajo grupal en cada grupo (y anotado en su cuaderno de profesor) coincide con la valoración/opinión que ellos establecen de cada compañero. Al día siguiente, al empezar de nuevo el trabajo grupal, el docente reforzará las valoraciones positivas y se ofrecerá a ayudar en los grupos a los alumnos cuya valoración no haya sido tan positiva. El objetivo es ayudar al grupo a evolucionar positivamente y que pueda mejorar la manera de trabajar en grupo y el aprendizaje generado en el mismo.

Respecto a la labor del docente con los grupos, este debe anotar en su ficha de trabajo de cada grupo los aspectos más relevantes. Además, en cada sesión, cuando estas se centran en la elaboración de montajes, pasará al menos una vez por cada grupo para grabar el fragmento del montaje que llevan preparado y aprendido. Esta grabación permite realizar un proceso de evaluación compartida que proporciona un feedback objetivo junto a la escala. De hecho, se pretende que los grupos puedan realizar esa autoevaluación, identificando los puntos fuertes y los que deben ser mejorados, al verse en la grabación. Sin duda, el trabajo que el docente realiza pasando por los grupos es fundamental cuando: (a) sugiere elementos para realizar, en función de las características y capacidades de los miembros del grupo, (b) sugiere alternativas o cambios en las posiciones que los grupos no son capaces de ver, (c) revisa la evolución del trabajo y guarda evidencias de progreso, y (d) comprueba el proceso de autoevaluación intragrupal y ayuda a aquellos grupos que tengan miembros que no asumen su responsabilidad.

Además, el docente obtiene información del alumnado regularmente, a través de un proceso de observación sistemática, anotando las incidencias del día a día dentro de los grupos en el cuaderno del profesor, en una planilla de valoración del trabajo grupal o en cualquiera de los recursos de los que dispone. Sin embargo, es importante la revisión continua de los DSII para poder comprobar si esta información coincide con la percepción del alumnado sobre lo que ocurre en el seno del grupo.

Una vez llegados al final de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es el momento de utilizar el DSII para realizar un reparto justo de notas dentro del grupo, sobre la base de su implicación. Se debe recordar que el grupo registra diariamente, en el DSII, los comportamientos más significativos de lo acontecido en el día, resumidos en una o dos frases. Con esta información, al finalizar el montaje, y partiendo de la calificación obtenida (aunque depende del sistema, como veremos a continuación) el grupo debe intentar ajustar el valor de la calificación a lo que considera que debería merecer cada miembro del grupo. Con la información obtenida por el docente y la reflejada por el grupo tras el reparto de notas, este deberá tomar la decisión de lo que corresponde a cada miembro del grupo respecto al trabajo grupal.

Es habitual que, con el DSII y las anotaciones de docente, la coincidencia del reparto realizado por el grupo apenas presente discrepancias con la valoración del docente. Sin embargo, si se produjesen, tras investigar, siempre prevalecería la del docente; por lo que el reparto de notas no se puede considerar una actividad de cocalificación, sino de coevaluación. Sin embargo, el cariz emocional que implica una actividad de repartir notas requiere del docente que ajuste adecuadamente el tipo de propuesta que llevará a cabo para conseguir generar la adquisición de esta competencia de forma progresiva. Para ello, presentamos cuatro tipos: a) la *Nota grupal complementada*, con un menor compromiso de decisión e implicación emocional; b) la *Nota individual complementada o fija-variable*, en la que previamente a conocer la calificación del producto grupal entregado, el grupo conoce el porcentaje fijo y el variable, donde el último será en que deben repartir; c) la *Nota porcentuada,* en la que el alumnado no conoce de antemano la nota obtenida y reparte el porcentaje de la misma y d) la *Notal final a repartir*, el cual requiere una mayor implicación emocional, pues lo ganado por unos se consigue de lo perdido por otros.

3.2.5.1 Nota grupal complementada

Con la intención de introducir al alumnado en este proceso coevaluador, basado en la información obtenida diariamente a través del DSII, el alumnado debe decidir quiénes del grupo merecerían más puntuación a partir de su implicación y aportación. Para ello, sobre la calificación obtenida en el producto final grupal, una parte de la nota es fija y establecida por el docente respecto a la calificación grupal final y una parte de esos puntos se proporciona al grupo para repartir, decidiendo quién o quiénes destacan positivamente.

Por ejemplo, un grupo de 5 miembros consigue de nota del producto final grupal un 7,5. De esta nota, el docente establece que todos tiene una parte fija (igual para todos los miembros) de 6,5. Posteriormente, los 5 puntos restantes (1 que falta del 6,5 al 7,5, multiplicado por 5 miembros) deben repartirlos entre aquellos

compañeros que consideren que han aportado más[7]. La intención es que tengan la oportunidad de que puedan dialogar sobre quién o quiénes merecen incrementar esa nota base, sin perder ningún miembro su nota de base. Para ello, los miembros deberán consensuar el reparto de esos puntos entre las personas que consideran que los merecen más por su trabajo, por su aportación al resultado grupal, etc., pero teniendo siempre en cuenta dos condiciones: (1) Que no se pueden repartir equitativamente entre todos los miembros del grupo, para que tengan finalmente todos la misma nota; y (2) que no pueden repartirse notas de menos de medio punto. Estas implican la necesidad de un diálogo y justifican la imposibilidad de que todos los miembros hayan aportado por igual.

Una posibilidad podría ser la siguiente. Al que más ha trabajado se le suman 3 de esos 5 puntos para que llegue al 9,5, y los 2 puntos restantes se los reparten, 1 punto a cada uno, a dos compañeros que llegarán al 7,5. Finalmente otros dos compañeros quedarían con la nota base de 6,5. Otra opción podría ser que si son dos los compañeros que más han destacado, les dan 1,5 puntos a cada uno para que lleguen al 8, a otros dos se le da 1 punto a cada uno, y el último compañero se queda con la nota base de 6,5.

Los puntos que se ofrecen a un grupo para complementar la nota dependerán siempre de la opinión del profesor y los valorará basándose en las anotaciones del cuaderno del profesor, registro de anécdotas, etc. Esta propuesta tiene menor implicación emocional que la que exponemos a continuación, puesto que permite al alumnado que haya trabajado menos valorar positivamente a los compañeros que hayan trabajado más, pero no le obliga reconocer abiertamente que él ha aportado menos (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

3.2.5.2 Nota individual complementada o fija-variable

En esta opción, la nota final del grupo tampoco puede ser la misma para todos los miembros, puesto que es evidente (y así suele recogerlo el DSII) que no todos aportan igual al resultado final del trabajo. Por ello, sobre la nota final obtenida, se le restará un 30%, lo que determinará inicialmente la nota base de cada uno. El 30% sustraído, multiplicado por el número de miembros del grupo establecerá los puntos que el grupo tiene para repartir entre los miembros que se considere que han trabajado más. La intención es que el grupo tenga la posibilidad de corresponder adecuadamente la labor que han realizado sus miembros en el resultado

[7] En esta ocasión, el docente establece una nota base de 6,5 porque considera que el grupo ha trabajado de manera bastante equilibrada y ningún miembro ha destacado negativamente. Sin embargo, si el docente tuviera registro de que algún miembro ha trabajado sensiblemente menos, quizás la nota de base habría sido 5 o, quizás menos si considera que ha trabajado muy poco, y esperar a ver qué opinan y recupera el alumnado de su DSII para decidir si consigue nota para aprobar (en el segundo caso) o subir del 5 en el primer caso.

final. Por ejemplo, el grupo de 5 miembros obtiene en su trabajo una calificación de 7. Aplicando la propuesta para el reparto de notas, la calificación base desde la que todos los miembros del grupo partirían para comenzar el diálogo es de 4,9 (a 7 se le ha quitado el 30%, -2,1). Así, el grupo tiene 10,5 puntos (2,1 puntos x 5 miembros) para darle a quien consideren del grupo la cantidad que consideren que merece para alcanzar la nota que consideran justa por su trabajo.

A continuación, se presenta un ejemplo (Tabla 2) de reparto de nota en el que a la nota base, de 4,9, se le añade lo que los miembros del grupo deciden asignarle a cada miembro a partir de a la información recogida en el DSII.

Tabla 2.- Ejemplo de reparto de notas intragrupal

	Alumno 1		Alumno 2		Alumno 3		Alumno 4		Alumno 5	
Nota Base	4,9		4,9		4,9		4,9		4,9	
Resultado tras el reparto	0	4,9	+4,1	9	+2,8	7	+2,8	7	+0,8	5,7

De este modo, cuando saben la nota, inmediatamente saben la parte que es fija y la parte con la que se puede valorar a los compañeros.

3.2.5.3 Nota porcentuada

En este caso, el alumnado no sabe la nota que ha obtenido cuando debe establecer las diferencias entre la aportación de unos y otros. Para ello, parten del porcentaje medio. Por ejemplo, si son cinco personas en el grupo, cada uno tiene inicialmente un 20% de la nota. Si realizando el reparto deciden que uno tiene el 23% de la nota, otros dos el 21%, dos el 20% y uno el 15%. Si la nota de grupo ha sido un 7, las notas serán: 23% = 8,05, 21% = 7,35, 20% = 7, 15% = 5,25.

La gran diferencia con el reparto fijo-variable es que deben realizar el reparto de porcentaje sin saber la nota. Esto implica que algún compañero podría no llegar al 5 en función de la nota obtenida por el grupo. Lo que puede parecer un buen método para que el alumnado se centre en repartir los porcentajes en base al trabajo realizado, también puede ser peligroso, ya que genera un alto grado de incertidumbre si no se ha utilizado adecuadamente y durante el proceso el instrumento de evaluación para asegurarse que solo con la parte fija se podría superar el 5. Aquí el problema no estaría en que el alumnado suspendiese, si el grupo así lo considera, sino que, ante la incertidumbre, el grupo decida equiparar porcentajes para asegurar el aprobado de todos y, por tanto, no realizar un reparto justo. Este es, por tanto, un método que requiere de un fuerte conocimiento previo del alumnado sobre la evaluación con los instrumentos y de su compromiso, individual y grupal.

3.2.5.4 Nota total a repartir

Este último tipo de reparto de notas plantea una implicación emocional mucho mayor, puesto que la nota que ganan unos se obtiene de la perdida por otros. No hay incertidumbre sobre la nota del grupo, pero ello no implica necesariamente que el grupo tome la decisión de que algún compañero no llegue al 5 sin haber trabajado. En este caso, la nota obtenida en la calificación del producto final, multiplicada por el número de miembros del grupo, proporciona los puntos totales que el grupo tendrá para repartir entre sus miembros y determinar, así, la calificación que consideren más adecuada para valorar la aportación de cada uno. Como en ocasiones anteriores, las valoraciones diarias establecidas en el DSII permitirán justificar las diferencias de nota entre los que consideren que han trabajado o aportado más y los que lo hayan hecho menos.

Es evidente que nunca se puede considerar que todos han realizado el mismo trabajo, por muy equilibrado que sea el trabajo de los miembros de un grupo; aunque sólo sea por el hecho de que alguien asuma el rol de líder. Por ejemplo, el hecho de ser líder y coordinar al grupo para que el resultado sea positivo, implica que su labor favorezca el resultado final (no debemos entender estas palabras en términos absolutos, pero generalmente la aportación de algunos miembros suele ser tan positiva, que, sin ella, probablemente, no se hubiera producido el resultado). Por ejemplo, en un grupo de 5 miembros, cuya nota del producto final del grupo ha sido 6,5 establece 32,5 puntos para repartir entre ellos. Tras lo comentado, en el momento en que un grupo reconoce que un compañero merece un 9, uno o más miembros del grupo ya no podrán mantener el 6,5 inicial. Si, además, otro miembro tiene un 7,5 otro un 6,5 y otro un 6, esto implicará que el que queda solo podrá obtener un 3,5[8].

En muchas ocasiones, los docentes somos conscientes de que algunos alumnos han trabajado más y otros menos, pero el hecho de que no sea solo el docente el que identifique estas situaciones, sino que sean los propios compañeros los que lo reconozcan, tiene un valor añadido. En el caso de los que han trabajado más, les refuerza el seguir aportando a los compañeros que aprenden de él. En el caso de los que han trabajado menos, les impide buscar excusas por su relación con el docente con el que suelen justificarla en que le tienen "manía", en vez de reconocer su falta de trabajo. Con todo, sin duda, aun conociendo la nota del grupo antes del reparto, la implicación emocional y las decisiones a tomar en este caso requieren de tener las

[8] Estas notas están sacadas de un caso real y la realidad fue que un alumno no trabajó y que eso impidió que el resultado del trabajo del grupo fuera mejor. Y otros dos, pero sobre todo uno, destacaron positivamente como reflejaron en el reparto, por lo que decidieron que uno no merecía llegar al aprobado; y así actuaron.

decisiones muy bien justificadas en el DSII cuando alguien no haya trabajado suficientemente, aunque se le haya intentado ayudar.

Como se ha podido comprobar, las posibilidades educativas del reparto de nota son muy amplias, por lo que debemos aprovecharlas. Sin embargo, debemos cuidar que el proceso no se desvirtúe, y elegir la mejor opción en función de nuestro alumnado, su experiencia, madurez y relaciones. En este sentido, el no estar junto al grupo cuando realizan este proceso de reparto de notas o no escuchar sus argumentos para intentar contribuir a fortalecer los argumentos de los que intentan explicar a los demás el porqué de sus argumentaciones, puede hacer malograr el proceso y sus intenciones.

Llegados a este punto, permitir al alumnado comprobar tanto la utilidad como la fiabilidad del proceso de evaluación es clave, razón por la que nos debemos aprovechar de las posibilidades de la evaluación triádica; pero eso lo dejaremos para el siguiente capítulo, cuando abordemos los instrumentos de evaluación.

3.3 Conclusiones

A lo largo del capítulo hemos profundizado sobre los procesos de autoevaluación y coevaluación, mostrando su potencial educativo y posibilidades. También hemos abordado la participación de los estudiantes en procesos de auto y co-calificación, asociando esto últimos a la implicación emocional que suelen tener asociada. En conjunto, todos estos procesos abren un abanico amplísimo de posibilidades para el docente, que deben seleccionarse adecuadamente en función de cada contexto en particular. No existe, por tanto, la receta universal, la actividad, el procedimiento o el instrumento de auto o coevaluación evaluación infalible, sino buenas decisiones que ayudan a los estudiantes a ser más autónomos y conscientes de su proceso de aprendizaje a través de la auto-observación y de la observación del trabajo de otros estudiantes.

3.4 Bibliografía

Blázquez, D. (2016). *Métodos de enseñanza en educación física: enfoques innovadores para la enseñanza de competencias*. Inde.

Casado-Berrocal, O. M., & Pérez-Pueyo, A. (2014). Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (Modelo B) (DSII) [Documento de descarga] Recuperado de https://acortar.link/3eFR6y

Castejón, F.J., & Santos, M.L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *REIFOP, 14*(4), 117- 126. Recuperado de https://revistas.um.es/reifop

Chiva, O., & Martí, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores: conceptualización y propuestas de aplicación*. Graó.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 413*, 55-75.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1), 13-27. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L.F., & Santos-Pastor, M. L. (2018b). Gamificación en Educación Física: un análisis sistemático de fuentes documentales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8*(1), 110-124. http://dx.doi.org/10.24310/riccafd.2019.v8i1.5791

León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L.F., & Santos-Pastor, M.L. (2018a). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21*(2), 27-42. https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241

LOE - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E., 4 de Mayo).

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

LOMCE - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E., 10 de Diciembre).

LOMLOE - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E., 30 de diciembre).

López-Pastor V. M. & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/5999

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid.

Pérez-Pueyo, A. (2015). Escala de valoración para la evaluación triádica de exposiciones orales. En N. González-Fernández, I. Salcines, & E. García-Ruiz (coords). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías*. IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria, celebrado en Santander del 17 al 19 de septiembre de 2015 (pp. 1257-1288). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje, 5*(2), pp. 559-565.

Pérez-Pueyo, A. (2023). La evaluación en Educación Física. ¿Cómo evaluar en educación física y no morir en el intento? En O. Ramos Álvarez & Mª M. García Pérez (Coords.), *La Educación Física para la mejora de la salud mental* (pp. 115-140). Consejería de Educación y Formación Profesional Dirección General de Innovación e Inspección Educativa. Recuperado de https://acortar.link/xm1lLJ

Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Casado, O., Herrán, I., Sobejano, M., Vega, D., Hortigüela-Alcalá, Hernando, A., & Garrote, J. (2018). Escala de valoración del montaje final de combas. [documento de descarga]. Recuperado de https://acortar.link/dWhieL

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/13251

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Hernando, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado, & Mº I: Cebreiros (Coords.), *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Edición Editora.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE nº76, de 30 de marzo de 2022).

Rubio, L., Campo, L., & Sebastiani, E. M. (2014). *Aprendizaje servicio y educación física: experiencias de compromiso social a través de la actividad física y el deporte*. Inde.

CAPÍTULO 4 LA EVALUACIÓN TIRÁDICA Y LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Autoría: Ángel Pérez-Pueyo, Víctor Manuel López-Pastor, David Hortigüela-Alcalá, Raúl A. Barba-Martín, José Luis Álvarez-Sánchez y Carlos Gutiérrez-García.

4.1 Introducción

En los capítulos 2 y 3 estudiamos de forma detallada las actividades, los productos y los procedimientos de evaluación, haciendo especial hincapié en los procesos de autoevaluación y coevaluación. Estos, más allá de la implicación del alumnado como agente evaluador, permiten al docente comprobar el grado de comprensión que tienen los estudiantes sobre lo que deben realizar, a través de la valoración de su propio trabajo o el de sus compañeros, así como reflexionar sobre el aprendizaje adquirido. De este modo, como ya señalamos, la entrada, de manera clara y explícita, de la autoevaluación y la coevaluación en el nuevo currículo, al convertirse en elementos clave en uno de los descriptores operativos de la Competencia personal, social y de aprender a aprender (LOMLOE, 2022), evidencia su gran utilidad en relación a los procesos de evaluación formativa que viene exigiendo la ley desde 1990, aunque hasta ahora no haya tenido la repercusión que debiera en el día a día del aula. En este sentido, que exista la posibilidad de que tres agentes puedan vincularse en el proceso de evaluación del aprendizaje ofrece toda una serie de posibilidades a tener en cuenta. Una de ellas es la evaluación triádica, objeto de estudio de la primera parte de este capítulo. En la segunda parte, nos centraremos en los instrumentos de evaluación, que han de facilitar el aprendizaje de los estudiantes y su implicación regular en el mismo

4.2 La evaluación triádica

La autoevaluación y la coevaluación son fundamentales para iniciar al alumnado en el aprendizaje auténtico y autónomo, y la incorporación de los instrumentos en este tipo de evaluación, desde una perspectiva formativa, permite mejorar los

procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, López-Pastor (2006, p. 36) comenta que los instrumentos de evaluación "sirven para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)", adentrándonos en la evaluación formativa, sobre la que la evidencia científica ha mostrado sus grandes ventajas para la mejora del aprendizaje del alumnado (Biggs, 2005; Black & Williams, 1998; Boud, 1995; Boud & Falchikov, 2007; Dochy et al., 2002; López-Pastor, 1999, 2006, 2009).

Llegados a este punto, cuando se consigue involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje y tres agentes se vinculan al proceso de evaluación (el propio alumno, sus compañeros y el profesor), este ofrece toda una nueva serie de posibilidades a tener en cuenta cuando entra en escena la evaluación triádica. Así que la pregunta es evidente, ¿qué es la evaluación triádica? Se trata de un tipo de evaluación en el que intervienen los tres agentes citados, no de forma independiente sino a través del diálogo, el intercambio de informaciones y el consenso (Hortigüela-Alcalá, et al., 2019; Pérez-Pueyo, 2015; Pérez-Pueyo, et al., 2019). Aquí es importante recordar, como ya se explicó en el capítulo anterior, las finalidades con las que se puede utilizar la coevaluación y la autoevaluación en el proceso de evaluación: Opción a) Proceso planteado como actividad de evaluación (por cotejo con la heteroevaluación del docente) con carácter educativo y orientación formativa, Opción b) Proceso planteado como actividad de evaluación de carácter formativo vinculada a la mejora del resultado final y orientada al aprendizaje, y Opción c) Proceso planteado como actividad de evaluación de carácter altamente formativo y para evidenciar el aprendizaje adquirido.

Respecto a la primera de las opciones (a), ¿y si se combinasen la heteroevaluación llevada a cabo por el docente con un determinado procedimiento (e.g., con el análisis de la producción), con los procesos de autoevaluación y de coevaluación, para obtener información del proceso de aprendizaje seguido? O, dicho de otro modo, que se comparase lo que un alumno o grupo opina de su propio trabajo, con lo que opina un compañero o un grupo acerca del mismo, junto a lo que el docente observa y comunica para evidenciar lo logrado e identificar aquello que es mejorable en el trabajo presentado. Esto nos permitiría comprobar realmente dónde se encuentra el nivel de logro del trabajo realizado y, además, teniendo la posibilidad de mejorarlo, surgiría el verdadero potencial de la evaluación triádica (Hortigüela-Alcalá, et al., 2019; Pérez-Pueyo, 2015; Pérez-Pueyo, et al., 2019). Sin embargo, para que se lleve a cabo con garantías y eficacia se requieren tres cuestiones: 1) que los tres agentes implicados utilicen el mismo instrumento de evaluación (así como si es para calificar), 2) que este sea descriptivo, objetivo y eficaz, y 3) que este triple feedback debe regularse después para ver si atiende al avance o aspectos de mejora (*feedfordward*). Es necesario recordar que, aunque el valor formativo si se utiliza

al finalizar el proceso es bajo, el valor educativo es indudable en relación al desarrollo integral como persona, en su vinculación con la competencias de aprender a aprender.

Respecto a la segunda opción (b), como ya se explicó, la importancia de la implicación del alumnado en el proceso de evaluación no se encuentra en la cuantificación que realice de la misma (con la intención de incorporar el resultado a la calificación), sino en comprobar la capacidad del alumnado de llegar a aprender a aprender. No debemos olvidar que el desarrollo de esta competencia requiere del estudiante la necesidad de ser responsable, coherente y justo, si quiere que estos procesos de evaluación realmente repercutan en la mejora del aprendizaje y del resultado final a través de un proceso de reflexión y mejora. En este sentido, Condemarín y Medina (2000) afirman que la evaluación formativa es un proceso que realimenta el aprendizaje y posibilita su autorregulación por parte del estudiante. Por todo ello, no se pretende que la triple valoración sólo se utilice para dar argumentos al docente de que la suya es correcta (aunque, sin duda, este aspecto es interesante), sino para implicar al alumnado en el proceso de mejora, puesto que si la coevaluación y la heteroevaluación son coincidentes (aunque no coincidan con la autoevaluación), estas le servirán al alumno para reforzar la necesidad de mejora de la actividad e identificar dónde debe focalizar su atención para que esta mejora se produzca. El objetivo es, por tanto, proporcionar al alumnado la posibilidad de reorientar su actividad, sin asociarla a la calificación, para mejorar su aprendizaje.

Volvamos al ejemplo de capítulo anterior en el que presentábamos el montaje final de combas y las diferentes actividades de evaluación. Como se puede observar en la Tabla 1, si bien las actividades y los procedimientos cambian, lo que permanece idéntico en todos los casos es el instrumento de evaluación; en este caso, la Escala de valoración diferenciada para el montaje final de combas.

Tabla 1.- Actividades de evaluación para un montaje final de combas.

Actividad, procedimiento e instrumento	Agente	Acción
Realizar el montaje final de combas delante de los compañeros: Esta actividad se llevará a cabo la finalizar la unidad y los grupos deben mostrar el logro adquirido individual en un trabajo grupal que debe adacuerse a las características del grupo. Procedimiento o técnica de evaluación: Prueba específica. *Instrumento de evaluación:* Escala de valoración diferenciada para el montaje final.	El docente	Heteroeval.
Realizar una grabación del montaje final previa a la prueba específica: Esta actividad se lleva a cabo, al menos, un día antes de la prueba específica y es con la que el docente se asegura de saber cómo saldrá al día siguiente. Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de la producción. *Instrumento de evaluación:* Escala de valoración diferenciada para el montaje final de combas.	El docente	Heteroeval.

Valorar la grabación del montaje final previa a la prueba específica: Esta actividad se llevará a cabo tras realizar la grabación en la penúltima sesión (antes del montaje ante el docente y los compañeros). *Procedimiento o técnica de evaluación:* Análisis de la producción (con autoevaluación grupal). *Instrumento de evaluación:* Escala de valoración diferenciada para el montaje final de combas.	El propio grupo	Autoeval.
Valorar el montaje final de los otros grupos: Esta actividad se llevará a cabo en la sesión en la que los grupos actuen delante del docente. *Procedimiento o técnica de evaluación:* Prueba específica (Con coevaluación intergrupal). *Instrumento de evaluación:* Escala de valoración diferenciada para el montaje final de combas.	Otros grupos	Coeval.

Sin duda, es posible que en las primeras ocasiones puedan coincidir autoevaluación y coevaluación, pero no con la heteroevaluación, lo cual se puede producir por varios factores: a) porque no hayamos sido capaces de conseguir que el alumnado interiorice qué es lo que debe hacer para conseguir un resultado adecuado (suele ocurrir cuando no se utiliza durante el proceso de elaboración del producto el instrumento para comprobar que se va por el buen camino; labor que debe plantear el docente y programar los momentos de utilización del instrumento); o b) porque no se haya llevado a cabo un proceso de andamiaje donde el alumnado compruebe, antes de comenzar elaborar el producto evaluable, que el instrumento valora adecuadamente y puede ayudarle durante la preparación del mismo.

Respecto a la tercera opción (c) y llegados a este punto, se pretende que el valor formativo desarrolle todo su potencial y el docente pueda comprobar, realmente, la comprensión del alumnado de su propio aprendizaje y capacidad de análisis. El hecho de que el docente analice la valoración y justificación que el alumnado hace del trabajo de un compañero o de sí mismo le proporcionará la convicción a este de que el alumnado está preparado para afrontar sin reparos los procesos de autocalificación y cocalificación[9]. La comprobación por parte del docente de la coherencia y justicia de las valoraciones realizadas por el alumnado, le permite justificar la adquisición de esa parte tan importante de la competencia de aprender a aprender y que proporciona la autonomía necesaria para lograr progresar al alumnado en su propio aprendizaje. En este sentido, la coincidencia en la valoración de los tres agentes implicados, únicamente, permitirá corroborar al alumnado la convicción de haber adquirido dicha competencia.

[9] En este punto, no pretendemos decir que la intención de esta tercera opción sea realizar autocalificaciones o cocalificaciones, sino que, si el docente quiere que el alumnado pueda llegar a asumir esta responsabilidad, el docente debe asegurarse que está capacitado para ello. Ya se explicó en el capítulo anterior que, si el docente modifica la valoración de su alumno por no estar de acuerdo con su valoración, en ningún caso estaríamos en procesos de auto o cocalificación, sino de evaluación. La autocalificación y la cocalificación implican que el docente no puede modificar la valoración del alumnado y esta se mantendrá en la calificación final del mismo.

Sin embargo, llegar a esta tercera opción no es tan sencilla y requiere de un proceso que se inicia con el denominado andamiaje o *scaffolding*.

4.2.1 ¿Qué es el andamiaje?

El concepto de andamiaje (*scaffolding*), fue acuñado por Wood et al. (1976), quienes señalaban que "consiste esencialmente en que el adulto 'controle' aquellos elementos de la tarea que inicialmente están más allá de la capacidad del alumno, permitiéndole así concentrarse y completar sólo aquellos elementos que están dentro de su rango de competencia" (p. 90). El andamiaje guarda una estrecha relación con el concepto de "zona de desarrollo próximo" de Vygotsky (1979), y actualmente hace referencia al "proceso de apoyo y control, por parte del profesor, de los aspectos de la tarea que superan las capacidades del estudiante" (López-Vargas et al., 2012, p. 16).

Richard y Godbout (2000) defienden la realización del andamiaje como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación, al utilizar los feedbacks de manera regular con la intención de generar mejoras en el aprendizaje e implicar al alumnado en procesos de autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida. Estos, a su vez, implican procesos de metacognición y reflexión, en los que se pretende utilizar los conocimientos de manera creativa para resolver problemas reales y transferibles a la vida cotidiana (Villardón, 2006). En nuestro caso, el andamiaje comienza antes, cuando el alumnado conoce el instrumento de evaluación. En este momento, cuando el docente comienza aplicar la evaluación formativa y a utilizar los instrumentos de evaluación, se debe intentar que el alumnado compruebe la idoneidad de los instrumentos y se plantee utilizarlos durante el proceso de elaboración del producto evaluable. Para ello, cuando el docente presente el instrumento, debería permitir al alumnado, con un producto evaluable realizado por él o por otros estudiantes de cursos anteriores, aplicar el instrumento para comprobar su utilidad y fiabilidad. De hecho, lo ideal es que primero se aplicase a un producto que el docente hubiese valorado, o elaborado, de un nivel de notable (7 o 7,5) y, posteriormente a otro de sobresaliente (9 o 9,5). De este modo, podrían identificar los matices que diferencian unos niveles de logro de otros y/o explicar las diferencias. La intención es que el alumnado conozca qué se espera de ellos, como parte de las actividades de enseñanza y aprendizaje, proporcionándoles ejemplos claros que puedan ser valorados y permitan adquirir un aprendizaje inicial sobre el que construir la elaboración de sus productos evaluables, que permitirán evidenciar lo aprendido al finalizar el proceso. En síntesis, conocer los diferentes instrumentos de evaluación, su utilidad, funcionalidad y eficacia parece imprescindible para que los

procesos de evaluación formativa y, en concreto, la evaluación triádica adquiera todo su potencial.

4.2.2 Evaluación diádica

En cualquier caso, cuando únicamente son dos los procesos combinados, implicando a dos de los tres agentes, son tres los las posibilidades que nos encontramos y que son las más habituales en el día a día del aula: 1) autoevaluación y heteroevaluación, 2) coevaluación y heteroevaluación, o 3) autoevaluación y coevaluación. En estos tres casos, el valor formativo es indiscutible y la evaluación formativa adopta todo su potencial. En estas situaciones, utilizadas durante el proceso de aprendizaje y siempre antes de la calificación, son el momento para la mejora, donde es clave la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje y evaluación. Sin embargo, los procesos de evaluación diádica requieren, al igual que la triádica, la utilización de los instrumentos de evaluación claros por ambos agentes.

4.3 Instrumentos de evaluación

En un trabajo anterior, definíamos los *instrumentos de evaluación* como "aquellos documentos o recursos que se vinculan a una actividad de evaluación, para establecer en ellos los requisitos y los aspectos a valorar, indicando con claridad los niveles de logro de cada uno" (López-Pastor et al., 2017, p. 80). Describíamos también algunos ejemplos de instrumentos de evaluación, como son las listas de control, escalas verbales, escalas numéricas, escalas gráficas, fichas de seguimiento individual, fichas de seguimiento grupal, escalas descriptivas o rúbricas, escalas de valoración diferenciada y escalas graduadas (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Seguidamente retomamos este trabajo, al que incorporamos las escalas de requisitos. Aunque, evidentemente, existen más instrumentos de evaluación de los que aquí se exponen, estos constituyen una muestra suficientemente significativa sobre la temática.

4.3.1 Listas de control

Las *listas de control* consisten en un listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar que se debe comprobar que el alumnado cumple. En general, este instrumento, también denominado *lista de cotejo o checklist*, suelen tener dos opciones o niveles de logro ("si" o "no"); en otros casos, más vinculados al ámbito educativo, tres (si / no / a veces). En este ámbito, autores como López-Pastor (2006), debido a que los comportamientos y/o conductas de nuestro alumnado no son siempre fijas ni absolutas, incorporan una columna de "observaciones", en la

que el docente pueda añadir comentarios específicos si en algún momento lo considera necesario. A continuación, presentamos en ejemplo de lista de control para la colocación y manejo de los zancos, cuyos aspectos a valorar permiten comprobar de forma sencilla que los zancos han sido colocados y se manejan de forma correcta, asegurándonos que se cumplen los elementos mínimos para andar con seguridad (Tabla 2).

Tabla 2.- Lista de control de colocación y manejo de zancos.

Alumno:	Curso y			Fecha:
	SI	NO	AV	OBSERVACIONES
Coloca el pie correctamente en el zanco				
Fija el zanco a la pierna de manera firme y segura				
Coloca la protección en su sitio				
Se coloca los zancos en un sitio adecuado para poder comenzar a andar con autonomía y seguridad.				
Inicia la marca sin ayuda				
Deambula con autonomía y seguridad				
...				

4.3.2 Escalas verbales

Las *escalas verbales* parten del mismo tipo de listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar que las listas de control, pero en vez de las dos o tres opciones existe una escala de cuatro o cinco niveles, donde cada uno de los cuales corresponde a una palabra, normalmente un adverbio de cantidad o de frecuencia, por ejemplo: "nada / muy poco / algo/ mucho / todo" o "nunca / casi nunca / a veces/ habitualmente / siempre", etc. También, de forma opcional, se puede añadir una columna extra de "observaciones". Veamos un ejemplo para la valoración de la colocación y manejo de los zancos (Tabla 3). En el caso de que se quiera utilizar diariamente, y no al finalizar el proceso o de forma puntual, la escala verbal podría convertirse en una ficha de seguimiento, como veremos después.

Tabla 3.- Escala verbal para la colocación y manejo de los zancos.

ALUMNO/A:					
GRUPO:	Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Nunca	Observaciones
Coloca el pie correctamente en el zanco					
Fija el zanco a la pierna de manera firme y segura					
Coloca la protección en su sitio					
Se coloca los zancos en un sitio adecuado para poder comenzar a andar con autonomía y seguridad.					

Inicia la marca sin ayuda					
Deambula con autonomía y seguridad					
...					

4.3.3 Escalas numéricas

Respecto a las *escalas numéricas*, son idénticas a las escalas verbales, pero sustituyendo las palabras (niveles de logro), por números (Tabla 4). Las más sencillas son de 1 a 4, pero pueden elaborarse de muchos niveles (1-5, 1-7, 1-10, etc.). En muchos casos, se utilizan cuando se quiere relacionar con la calificación. Veamos un ejemplo de escala numérica para la colocación y manejo de los zancos (Tabla 4). El mayor problema del uso de este instrumento radica, al igual que los anteriores, en la dificultad de su utilización para procesos de autoevaluación y coevaluación. Así, el alumnado no suele tener un referente claro de lo que significa cada nivel (número o palabra), teniendo un marcado nivel subjetivo de difícil transferencia a la calificación, cuando se utilizan con esta intención. En cambio, para algunos procesos de evaluación formativa, no muy exigentes en el detalle de valoración, pueden ser instrumentos muy útiles.

Tabla 4.- Escala numérica para la colocación y manejo de los zancos.

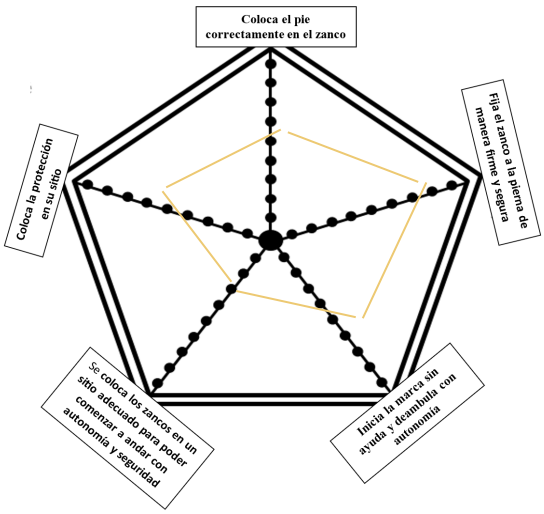
	Poco						Mucho	
	1	2	3	4	5	6	7	Observaciones
Coloca el pie correctamente en el zanco								
Fija el zanco a la pierna de manera firme y segura								
Coloca la protección en su sitio								
Se coloca los zancos en un sitio adecuado para poder comenzar a andar con autonomía y seguridad.								
Inicia la marca sin ayuda								
Deambula con autonomía y seguridad								
...								

4.3.4 Escalas gráficas

Al igual que los tres tipos de instrumentos anteriores, las *escalas gráficas* tienen un listado de aspectos a evaluar, conductas, ítems o descriptores a observar. Sin embargo, la diferencia se encuentra en que los niveles de logro vienen determinados por dibujos, gráficos o estructuras como la tela de araña que muestra la Figura 1. En este caso, la valoración numérica se ve reflejada en las líneas que van desde el centro hacia los ángulos del polígono. Su utilidad es más habitual en Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria, con "caritas", dianas, telas de araña, gráficos de barras, etc., aunque no son descartables en otros niveles educativos para

aquellas actividades cuyo resultado se pueda comparar con una imagen; por ejemplo, posiciones más o menos correctas de una postura al realizar un ejercicio o un gesto técnico.

Figura 1.- Escala gráfica en forma de tela de araña.



4.3.5 *Fichas de seguimiento individual (FSI)*

Las *fichas de seguimiento individual* tienen múltiples formatos. En general, consisten en una serie de aspectos a valorar que se revisan regularmente. Por ello, en un cuadro de doble entrada, en la vertical izquierda se establecen los aspectos a valorar y en la horizontal superior, las fechas de observación. De este modo, cuando se observa cada aspecto, se marca con una x o con la simbología que se haya establecido en una leyenda de simbología (Tabla 5). Se trata de un instrumento habitual en los procedimientos de observación sistemática.

Tabla 5.- Ficha de seguimiento individual para la colocación y manejo de los zancos.

Alumno/a:	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7		...	...
Coloca el pie correctamente en el zanco										
Fija el zanco a la pierna de manera firme y segura										
Coloca la protección en su sitio										
Se coloca los zancos en un sitio adecuado para poder comenzar a andar con autonomía y seguridad.										
Inicia la marca sin ayuda										
Deambula con autonomía y seguridad										
...										
LEYENDA	A.- Siempre		B.- Casi siempre			C.- Algunas veces			D.-Nunca	

4.3.6 *Fichas de seguimiento grupal (FSG)*

La base de las *fichas de seguimiento grupal* es la misma que las fichas de seguimiento individual, pero están diseñadas para poder realizar el seguimiento de todos los alumnos del mismo grupo en una única hoja. Existen varias formas: a)

haciendo una ficha por día; en ella se señalan, en la columna de la izquierda, los aspectos a valorar y en la fila de arriba los nombres de los miembros del grupo; b) poniendo en la fila de arriba las fechas, para que haya una misma ficha para todo el periodo evaluado, y en los cuadros de intersección (aspecto-día) se ponen los nombres (iniciales) de los alumnos que los cumplen o los niveles, si se ha establecido una leyenda (Tabla 6); y c) ficha con un carácter más cualitativo, en la que aparecen los nombres de los miembros por día y el docente anota los aspectos más relevantes en relación a los aspectos a observar. En cualquier caso, las fichas podrán cambiar en función de la actividad del grupo a valorar. En la actualidad, estas fichas se pueden integrar en aplicaciones como "iDoceo" o "Additio".

Tabla 6.- Ficha de seguimiento individual (tipo a) para la colocación y manejo de los zancos.

GRUPO: DÍA:	María	Luis	Eva	Ana	Elías	Iván	Edu	Blas	...	...
Coloca el pie correctamente en el zanco										
Fija el zanco a la pierna de manera firme y segura										
Coloca la protección en su sitio										
Se coloca los zancos en un sitio adecuado para poder comenzar a andar con autonomía y seguridad.										
Inicia la marca sin ayuda										
Deambula con autonomía y seguridad										
...										
LEYENDA	A.- Siempre	B.- Casi siempre			C.- Algunas veces			D.-Nunca		

4.3.7 Escalas descriptivas o rúbricas

Sin duda, las *rúbricas* son el instrumento más utilizado desde que el enfoque competencial apareció en el ámbito educativo. Se trata de escalas descriptivas que establecen diferentes grados o niveles de logro, normalmente 4 o 5, de carácter cualitativo, y en cada nivel aparecen descripciones de logro lo más precisas posibles respecto a las características que pueden llegar a tener la producción del alumnado que se valora, o de las posibles conductas del alumnado, o de las posibles respuestas a una pregunta o actividad de aprendizaje. Cuando los niveles de logro dejan de ser cualitativos y pasan a ser cuantitativos suele ser porque nos aproximamos a la calificación, pasándose a denominar *rúbricas de puntuación*, cuando todos los aspectos valen lo mismo, o *escala de puntuación porcentuada*, que valoran cada aspecto con un porcentaje diferente en función de la importancia en la nota final (Pérez-Pueyo et al., 2019). Veamos, en esta ocasión, la adaptación de una rúbrica de puntuación de los aspectos a valorar de la colocación y manejo de los zancos (Tabla 7).

Tabla 7.- Rúbrica para la colocación y manejo de los zancos.

Aspectos a valorar	1	2	3	4
Colocación/posición	Presenta errores evidentes de posición que impiden deambular con seguridad o correctamente	La colocación es mejorable porque hay desviaciones de la posición del apoyo del pie o del bastidor en la rodilla que perjudican el deambular	La colocación es correcta, aunque con ligeras desviaciones de la posición del apoyo del pie o del bastidor en la rodilla, pero que no le impide deambular	La colocación es perfecta, tanto del pie como del bastidor en relación a la rodilla
Anclaje	El anclaje de tobillo y rodilla está mal realizado impidiendo el desplazamiento o generando un alto riesgo de lesión o accidente	El anclaje de tobillo y rodilla está, o demasiado apretado o algo suelto, perjudicando el desplazamiento correcto	El anclaje de tobillo y rodilla está demasiado apretado, aunque no impide el desplazamiento correcto	El anclaje de tobillo y rodilla está perfectamente ajustado, impidiendo el desplazamiento, pero sin apretar demasiado
Protección	La protección está mal colocada y/o ajustada	La protección o no está colocada correctamente en el tendón rotuliano y no está perfectamente ajustada	La protección o no está colocada correctamente en el tendón rotuliano o no está perfectamente ajustada	La protección está colocada correctamente en el tendón rotuliano, y perfectamente ajustada
Deambulación	Deambula únicamente con la ayuda de alguien	Deambula si tiene alguien cerca que le de seguridad	Deambula solo, pero le falta algo seguridad	Deambula solo, con seguridad y por cualquier espacio
Habilidades	No realiza, ni siquiera, las habilidades propias de los zancos	Solo realiza las habilidades propias del manejo de los zancos; no realiza otras acciones combinadas	Realiza alguna habilidad con los zancos, pero le falta confianza cuando combina los zancos con otra acción	Realiza diferentes habilidades con los zancos (bota pelota, lanza objetos, salta...)

Volviendo a la diferencia entre rúbrica y rúbrica de puntuación, la confusión habitual entre los conceptos de evaluación y calificación ha llevado a los docentes a utilizarla regularmente para esta segunda función (Pérez-Pueyo et al., 2017). Quizá, el aspecto más destacable de este instrumento es que no se diseñó para calificar, sino para proporcionar feedback al alumnado. Sin embargo, esto ha generado que, en demasiadas ocasiones, los docentes deban modificar las identificaciones de los descriptores de logro cuando el resultado numérico no corresponde con lo que ellos considerarían adecuado poner al producto evaluado (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Este hecho, con tintes perversos, únicamente reafirma que la utilización de los instrumentos de evaluación con un enfoque formativo, vinculado al proceso de aprendizaje, aún está lejos de consolidarse, por mucho que el sistema

educativo establezca que la evaluación debe ser formativa (LOGSE, 1990; LOE, 2006; LOMLOE, 2020).

En cualquier caso, las cosas no son buenas o malas, las hacemos buenas o malas nosotros, por lo que este tipo de instrumentos pueden ser razonablemente eficaces para la calificación. Sin embargo, también puede utilizarse para realizar procesos de evaluación formativa. En este sentido, que el instrumento posea valores numéricos no implica que sólo se pueda utilizar para calificar, como en algunas ocasiones se considera. De hecho, a pesar de tener valores numéricos, la experiencia acumulada nos indica que pueden ser muy útiles para el alumnado en el proceso formativo, para que sean conscientes de cuánto "vale" en un momento determinado lo que están realizando y qué les queda por mejorar durante el resto del proceso de aprendizaje. No debemos olvidar que, aunque el proceso de aprendizaje formativo no es calificable, el alumno siempre tiene la preocupación de cuánto valdrá el producto evaluable al terminar. De este modo, la inquietud y la incertidumbre disminuyen, y permite al alumnado decidir sobre cuánto le queda por hacer y mejorar en ese trabajo para llegar a la puntuación que desea obtener.

Lo más destacable del proceso de evaluación formativa es que, con el paso del tiempo, el alumnado deja de preocuparse por la calificación, centra su atención en el proceso de aprendizaje, y las valoraciones numéricas pasan a un segundo plano. Sin embargo, esto realmente ocurre cuando el docente deja de utilizar la nota como elemento sancionador y/o amenazador y asume la evaluación con carácter formativo como una de las partes más importantes del proceso de aprendizaje. En resumen, la evaluación formativa es el primer cambio metodológico por el que debe pasar el docente en su tránsito hacia las metodologías activas y participativas (Pérez-Pueyo et al., 2019).

Y una cuestión más. Es habitual que muchos docentes, al comprender que unos aspectos a valorar son más importantes que otros, opten por poner porcentajes diferentes a estos, lo que genera las rúbricas porcentuadas. Sin embargo, que un aspecto a valorar tenga un porcentaje alto (en relación a otros de la rúbrica) y sólo haya, por ejemplo, cuatro niveles y descriptores de logro, genera que, cuando se utiliza para la calificación, pierda eficacia e idoneidad. Esta es una de las razones de la aparición de las escalas de valoración diferenciada, que veremos a continuación.

4.3.8 Escalas de valoración diferenciada

Las *escalas de valoración diferenciada* parten de las rúbricas de puntuación porcentuada, pero, en función del porcentaje de cada aspecto a valorar, se

determinan el número de descriptores de logro y el valor de cada uno. Una posible definición de este instrumento podría ser:

> Instrumento de calificación, en el que se reparte el 100% de la calificación entre los diferentes aspectos y, además, cada aspecto se subdivide en tantos niveles de logro como sea posible identificar en la producción a valorar. A cada uno de estos niveles se le otorga un valor decreciente, desde el máximo establecido para ese aspecto hasta el mínimo observable. También se pueden establecer niveles mínimos o requisitos imprescindibles para una evaluación positiva (apto o aprobado) (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017, p. 99).

Las escalas de valoración diferenciada surgen para dar solución al problema generado por las rúbrica de puntuación de niveles fijos e iguales para todos los aspectos, cuando no todos los aspectos tienen la misma importancia, o de las escala de puntuación porcentuada que, aun teniendo porcentajes diferentes, el número de niveles de logro es fijo en todos los casos y dificultan al alumnado comprender qué deben mejorar al ver las descripciones que apenas marcan diferencias claras en los aspectos más importantes. Vemos un ejemplo de escala de valoración diferenciada para la colocación y manejo de los zancos (Tabla 8).

Tabla 8.- Escala de valoración diferenciada para la colocación y manejo de los zancos.

ESCALA DE VALORACIÓN DE ZANCOS	
COLOCACIÓN/POSICIÓN	25
La colocación es perfecta, tanto del pie como del bastidor en relación a la rodilla	25
La colocación es correcta, aunque con ligeras desviaciones de la posición del apoyo del pie o del bastidor en la rodilla, pero que no le impide deambular	20
La colocación es mejorable porque hay desviaciones de la posición del apoyo del pie o del bastidor en la rodilla que perjudican el deambular	12
Presenta errores evidentes de posición que impiden deambular con seguridad o correctamente	0
ANCLAJE	15
El anclaje de tobillo y rodilla está perfectamente ajustado, impidiendo el desplazamiento, pero sin apretar demasiado	15
El anclaje de tobillo y rodilla está demasiado apretado, aunque no impide el desplazamiento correcto	10
El anclaje de tobillo y rodilla está, o demasiado apretado o algo suelto, perjudicando el desplazamiento correcto	7
El anclaje de tobillo y rodilla está mal realizado impidiendo el desplazamiento o generando un alto riesgo de lesión o accidente	0
PROTECCIÓN	15
La protección está colocada correctamente en el tendón rotuliano, y perfectamente ajustada	15
La protección o no está colocada correctamente en el tendón rotuliano o no está perfectamente ajustada	10
La protección o no está colocada correctamente en el tendón rotuliano y no está perfectamente ajustada	5
No coloca la protección	0
DEAMBULACIÓN	20
Deambula solo, con seguridad y por cualquier espacio	20
Deambula solo, pero le falta algo seguridad	15
Deambula si tiene alguien cerca que le de seguridad	10
Deambula únicamente con la ayuda de alguien	5
No es capaz de deambular, ni siquiera con ayuda	0
HABILIDADES	25

Realizar diferentes habilidades complejas combinando con los zancos (bota pelota y tira a canasta, lanza objetos con precisión, salta comba, realiza malabares...)	30
Realizar diferentes habilidades sencillas combinando con los zancos (bota pelota, lanza objetos, saltos pequeños, paso de obstáculos...)	20
Realizar alguna habilidad con los zancos, pero le falta confianza cuando combina los zancos con otra acción	10
Solo realiza las habilidades propias del manejo de los zancos; no realiza otras acciones combinadas	5
No realiza, ni siquiera, las habilidades propias de los zancos	0

4.3.9 Escalas graduadas

Hasta ahora, hemos podido comprobar que tanto las rúbricas como las escalas de valoración diferenciada proporcionan un nivel de descripción, en relación al logro, que ha ido evolucionando con la intención de proporcionar la mayor cantidad de detalle, respecto al feedback, al alumnado. Sin embargo, en algunas ocasiones, las producciones del alumnado tienen un cierto componente creativo que no siempre es fácil contemplar graduando las descripciones. Por ello, surgen las *escalas graduadas*, que permiten valorar una producción con mayor acierto por aceptar, desde un inicio, tras identificar objetivamente los descriptores de logro, un cierto carácter subjetivo en la valoración global. Quizá, lo más curioso, es que son una transformación de las rúbricas con la intención de dar flexibilidad y un cierto grado de subjetividad al docente respecto a la calificación, partiendo de la objetividad proporcionada por las descripciones de la rúbrica.

Así, una escala graduada establece valoraciones cualitativas y/o cuantitativas por horquillas (tramos), en las que se evalúan el mismo conjunto de aspectos en todos los tramos, pero con diferentes niveles de realización. Es como si incorporásemos en la horquilla todos los indicadores de un mismo nivel de una rúbrica. Cuando la horquilla se usa con valoraciones numéricas, se establece entre dos números; por ejemplo, entre el 5 y el 6,9, o entre el 7 y el 8,9. En función de cuántos aspectos se cumplen de la misma horquilla y la calidad de los mismos, existe un margen de "discrecionalidad técnica" que queda en manos del docente. Podríamos decir que la "discrecionalidad técnica" es la capacidad del docente de concretar una valoración final, una vez establecidos los niveles de logro en la horquilla de forma objetiva. Veamos, como ejemplo, una escala graduada para la valoración de la colocación y manejo de los zancos (Tabla 9).

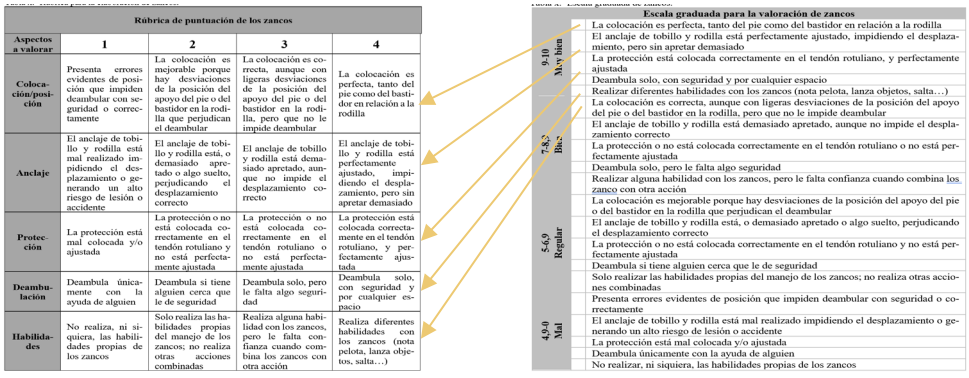
Tabla 9.- Escala graduada para la valoración de la colocación y manejo de los zancos.

Escala graduada para la valoración de zancos		
9-10 Muy bien		La colocación es perfecta, tanto del pie como del bastidor en relación a la rodilla
		El anclaje de tobillo y rodilla está perfectamente ajustado, impidiendo el desplazamiento, pero sin apretar demasiado
		La protección está colocada correctamente en el tendón rotuliano, y perfectamente ajustada
		Deambula solo, con seguridad y por cualquier espacio

		Realizar diferentes habilidades con los zancos (nota pelota, lanza objetos, salta...)
7-8,9 Bien		La colocación es correcta, aunque con ligeras desviaciones de la posición del apoyo del pie o del bastidor en la rodilla, pero que no le impide deambular
		El anclaje de tobillo y rodilla está demasiado apretado, aunque no impide el desplazamiento correcto
		La protección o no está colocada correctamente en el tendón rotuliano o no está perfectamente ajustada
		Deambula solo, pero le falta algo seguridad
		Realizar alguna habilidad con los zancos, pero le falta confianza cuando combina los zanco con otra acción
5-6,9 Regular		La colocación es mejorable porque hay desviaciones de la posición del apoyo del pie o del bastidor en la rodilla que perjudican el deambular
		El anclaje de tobillo y rodilla está, o demasiado apretado o algo suelto, perjudicando el desplazamiento correcto
		La protección o no está colocada correctamente en el tendón rotuliano y no está perfectamente ajustada
		Deambula si tiene alguien cerca que le de seguridad
		Solo realizar las habilidades propias del manejo de los zancos; no realiza otras acciones combinadas
4,9-0 Mal		Presenta errores evidentes de posición que impiden deambular con seguridad o correctamente
		El anclaje de tobillo y rodilla está mal realizado impidiendo el desplazamiento o generando un alto riesgo de lesión o accidente
		La protección está mal colocada y/o ajustada
		Deambula únicamente con la ayuda de alguien
		No realizar, ni siquiera, las habilidades propias de los zancos

En la siguiente imagen (Figura 2), se puede comprobar cómo los indicadores de logro de la rúbrica de puntuación son exactamente los mismos que en la escala graduada. La diferencia radica en que, en la rúbrica, la valoración es exacta, mientras que la escala graduada permite al docente justificar la concreción dentro de una horquilla. Esto flexibiliza la valoración concreta, siempre dentro de la objetividad de la identificación del logro alcanzado que se logra con la correcta utilización del instrumento.

Figura 2.- Evolución de la rúbrica a la escala graduada de un video-tutorial (Pérez-Pueyo, et al, 2019).



Rúbrica de puntuación de los zancos

Aspectos a valorar	1	2	3	4
Colocación/posición	Presenta errores evidentes de posición que impiden deambular con seguridad o correctamente	La colocación es mejorable porque hay desviaciones de la posición del apoyo del pie o del bastidor en la rodilla que perjudican el deambular	La colocación es correcta, aunque con ligeras desviaciones de la posición del apoyo del pie o del bastidor en la rodilla, pero que no le impide deambular	La colocación es perfecta, tanto del pie como del bastidor en relación a la rodilla
Anclaje	El anclaje de tobillo y rodilla está mal realizado impidiendo el desplazamiento o generando un alto riesgo de lesión o accidente	El anclaje de tobillo y rodilla está, o demasiado apretado o algo suelto, perjudicando el desplazamiento correcto	El anclaje de tobillo y rodilla está demasiado apretado, aunque no impide el desplazamiento correcto	El anclaje de tobillo y rodilla está perfectamente ajustado, impidiendo el desplazamiento, pero sin apretar demasiado
Protección	La protección está mal colocada y/o ajustada	La protección o no está colocada correctamente en el tendón rotuliano y no está perfectamente ajustada	La protección o no está colocada correctamente en el tendón rotuliano o no está perfectamente ajustada	La protección está colocada correctamente en el tendón rotuliano, y perfectamente ajustada
Deambulación	Deambula únicamente con la ayuda de alguien	Deambula si tiene alguien cerca que le de seguridad	Deambula solo, pero le falta algo seguridad	Deambula solo, con seguridad y por cualquier espacio
Habilidades	No realiza, ni siquiera, las habilidades propias de los zancos	Solo realiza las habilidades propias del manejo de los zancos; no realiza otras acciones combinadas	Realiza alguna habilidad con los zancos, pero le falta confianza cuando combina los zancos con otra acción	Realiza diferentes habilidades con los zancos (nota pelota, lanza objetos, salta…)

Escala graduada para la valoración de zancos

9-10 Muy bien	La colocación es perfecta, tanto del pie como del bastidor en relación a la rodilla
	El anclaje de tobillo y rodilla está perfectamente ajustado, impidiendo el desplazamiento, pero sin apretar demasiado
	La protección está colocada correctamente en el tendón rotuliano, y perfectamente ajustada
	Deambula solo, con seguridad y por cualquier espacio
7-8,9 Bien	Realizar diferentes habilidades con los zancos (nota pelota, lanza objetos, salta…)
	La colocación es correcta, aunque con ligeras desviaciones de la posición del apoyo del pie o del bastidor en la rodilla, pero que no le impide deambular
	El anclaje de tobillo y rodilla está demasiado apretado, aunque no impide el desplazamiento correcto
	La protección o no está colocada correctamente en el tendón rotuliano o no está perfectamente ajustada
	Deambula solo, pero le falta algo seguridad
	Realizar alguna habilidad con los zancos, pero le falta confianza cuando combina los zanco con otra acción
5-6,9 Regular	La colocación es mejorable porque hay desviaciones de la posición del apoyo del pie o del bastidor en la rodilla que perjudican el deambular
	El anclaje de tobillo y rodilla está, o demasiado apretado o algo suelto, perjudicando el desplazamiento correcto
	La protección o no está colocada correctamente en el tendón rotuliano y no está perfectamente ajustada
	Deambula si tiene alguien cerca que le de seguridad
	Solo realizar las habilidades propias del manejo de los zancos; no realiza otras acciones combinadas
4,9-0 Mal	Presenta errores evidentes de posición que impiden deambular con seguridad o correctamente
	El anclaje de tobillo y rodilla está mal realizado impidiendo el desplazamiento o generando un alto riesgo de lesión o accidente
	La protección está mal colocada y/o ajustada
	Deambula únicamente con la ayuda de alguien
	No realizar, ni siquiera, las habilidades propias de los zancos

4.3.10 Escalas de requisitos

Desde que el Grupo Internivelar e Interdisciplinar Actitudes comenzase a proponer y diseñar alternativas a las rúbricas, han sido varios los instrumentos que, como hemos comentado, han surgido a partir de las mismas, como la escala de valoración diferenciada o la escala graduada. Como ya vimos, la primera surgió de la necesidad de dar concreción y matices diferenciadores a los distintos aspectos a valorar y al número de descriptores de estos para ser coherentes con la importancia y valoración de los mismos. La segunda, con la intención de, bajo las mismas descripciones objetivas en el feedback, conseguir que el docente, si necesita calificar, tenga un cierto grado de flexibilidad para justificar dicha calicación. En muchas ocasiones, esto es necesario en producciones que, además de los aspectos técnicos, tiene un factor creativo significativo. Sin embargo, la razón principal radicaba en la importancia de los feedback que el instrumento proporciona al alumnado en su proceso de aprendizaje, tanto a través de las autoevaluaciones como de las coevaluaciones y heteroevaluaciones.

En esta ocasión, dejamos de lado los ejemplos de zancos, tan útiles en EF para que el alumnado evidencie tanto el aprendizaje práctico adquirido como la explicación de cómo se realiza dicho aprendizaje, y nos centramos en cómo una escala de valoración diferenciada, cuyo nivel de detalle tiende a ser muy alto para que el alumnado ubique su producción en los niveles correctos, se modificará a una *escala de requisitos*. Así, vamos a ver cómo sería una escala de valoración diferenciada para trabajos de síntesis de mil palabras en EF en Bachillerato (Pérez-Pueyo & Heras, 2014), en el que los alumnos, tras la búsqueda realizada, debían sintetizar la información para su posterior presentación. En la Tabla 10, se puede comprobar cómo los aspectos a valorar (en gris oscuro) se subdividen (gris claro) y cada uno de estos identifica sus descriptores de logro y el valor de los mismos en el proceso de valoración. Sin duda, la experiencia nos ha demostrado que la concreción y desglose de los descriptores de logro proporciona un mayor nivel de autonomía al alumnado y favorece que el docente pueda ayudar a los estudiantes que les cuesta más trabajo realizar la síntesis o requieren de recibir más feedback.

Tabla 10.- Escala de valoración para la corrección de un trabajo de síntesis de 1000 palabras con resumen (Pérez-Pueyo, Heras, & Casado, 2014).

		1ª	2ª	C
ABSTRACT/RESUMEN (20 puntos)				
EXTENSIÓN (10 puntos)				
Contiene un número de palabras entre 190 y 200 palabras (ni una más)	10			
Consigue resumir todas las ideas, pero la extensión no es la adecuada (muy breve o demasiado largo)	5			
No ha conseguido adecuarse a la extensión propia de un resumen	0			
PARTES (10 PUNTOS)				

Se identifican con claridad el tema de estudio, las ideas principales de desarrollo y las conclusiones (conocimiento aportado)	10			
Algunas de las partes no están del todo claras, pero mantiene las partes identificables	7			
Aunque tiene algunas partes, no se observan con claridad	4			
No se identifican las partes claramente	0			
TRABAJO DE SÍNTESIS (60 puntos)				
PORTADA (10 puntos)				
La portada está compuesta de título que resume con claridad la idea principal del texto, autores, asignatura, centro, curso académico y profesor	10			
A la portada le faltan pequeños detalles	7			
La portada carece de algunos de los elementos solicitados	4			
O no hay portada o le faltas bastantes elementos	0			
IDEAS PRINCIPALES Y SECUNDARIAS (25 PUNTOS)				
Se identifica una o varias ideas principales, se encuentran conectadas correctamente y completadas con ideas secundarias	25			
Se identifica una o varias ideas principales, pero algunas no se encuentran conectadas correctamente y completadas con ideas secundarias	20			
Las ideas principales no están claramente identificadas, aunque algunas estén correctamente conectadas y/o no se completan con algunas ideas secundarias	15			
No se distinguen las ideas (principales y/o secundarias) dentro del texto	8			
Falta ideas principales que permitan comprobar la síntesis realizada	4			
VOCABULARIO (15 puntos)				
El vocabulario utilizado es rico, específico y preciso	15			
En general, utiliza vocabulario específico importante o clave de la temática	12			
El vocabulario utilizado no es del todo adecuado	10			
Utiliza pocos términos/conceptos específicos	7			
No utiliza los términos/conceptos específicos de la temática elegida	0			
FRASES SIMPLES Y SIGNOS DE PUNTUACIÓN (10 puntos)				
Redacta frases simples y utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	10			
Redacta frases simples y, en general, utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	8			
Redacta frases simples y, a veces, utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	6			
Redacta frases simples, pero casi nunca utiliza correctamente los signos de puntuación, principalmente puntos y comas	3			
Redacta frases simples, pero nunca utiliza los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	0			
ASPECTOS FORMALES (10 puntos)				
FORMATO Y PRESENTACIÓN (5 puntos)				
Utiliza correctamente los márgenes, el interlineado, tipo y tamaño de letra...	5			
Pequeños detalles incorrectos de las condiciones establecidas	4			
Existen algunos fallos evidentes en relación a las condiciones establecidas	3			
En general, no respeta las condiciones	1			
ORTOGRAFÍA (5 puntos)				
Tildes y faltas de ortografía: ninguna falta	5			
Hasta 6 faltas.	3			
Hasta 10 faltas.	2			
Más de 10 faltas.	0			
BIBLIOGRAFÍA (10 puntos)				

Nº DE REFERENCIAS EMPLEADAS (5 puntos)					
Utiliza 10 o más referencias	5				
Utiliza entre 6 y 9 referencias	4				
Utiliza 5 referencias	3				
Utiliza menos de 5	2				
No utiliza referencias	0				
CUMPLIMIENTO DEL SISTEMA DE REFERENCIA (5 puntos)					
Las referencias son todas correctas en cuanto a formato	5				
La mayoría de las referencias son correctas en cuanto a formato	4				
La mitad de las referencias son correctas en cuanto a formato	3				
Solo algunas de las referencias son correctas en cuanto a formato	1				
Ninguna referencia cumple el formato	0				

Sin embargo, en la escala de requisitos que se muestra a continuación (Tabla 11) se puede comprobar cómo los aspectos a valorar se han organizado de manera diferente, identificando en estos el nivel máximo que se espera lograr en cada uno de ellos. Además, los niveles de logro se han identificado de manera más cuantitativa, relacionando la misma con el feedback que justificaría el establecimiento del nivel de logro por parte del docente. Si bien, en este caso, este nuevo instrumento solo identifica el nivel, la relación del mismo con su presencia en el trabajo requerirá del feedback proporcionado explícitamente por el docente en comentarios escritos que lo justifiquen. Por ello, para aquellos docentes que están acostumbrados a proporcionar un feedback regular, durante el proceso (siendo esta una de las características fundamentales de la utilidad de este tipo de instrumento), hasta la entrega final del mismo, este tipo de instrumentos simplifican la valoración. La razón radica en que el docente puede comprobar en el trabajo qué son pequeños errores (pues así se han identificado), cuáles con los elementos que faltan (puesto que se han indicado) o cuáles son los errores inexcusables.

Tabla 11.- Escala de requisito del trabajo de 1000 palabras.

Descripción de los aspectos a valorar	Muy bien	Revisar detalles	Necesita mejorar	Cuidado
La portada está compuesta de (1) título, (2) autores, (3) asignatura, (4) centro, (5) curso académico y (6) profesor	Sí (0,5 punto)	Falla un elemento (0,4 punto)	Fallan dos elementos (0,2 punto)	Fallan 3 o más elementos (0,1 punto)
El abstract/resumen contiene (1) un número de palabras entre 190 y 200 palabras (ni una más), (2) se identifican con claridad el tema de estudio, (3) las ideas principales de desarrollo y (4) las conclusiones (conocimiento aportado)	Sí (2 punto)	Pequeños errores (1,5 punto)	Varios errores (1 punto)	Errores habituales (0,5 punto)
Respecto a las ideas principales y secundaria (1) se identifica una o varias ideas principales, (2) se encuentran conectadas correctamente y (3) completadas con ideas secundarias	Sí (3 punto)	Pequeños errores (2,5 punto)	Varios errores (1,5 punto)	Errores habituales (1 punto)
El vocabulario utilizado es (1) rico, (2) específico y (3) preciso	Sí (1 punto)	Pequeños errores	Varios errores (0,5 punto)	Errores habituales

		(0,8 punto)		(0,3 punto)
Utiliza correctamente (1) los márgenes, (2) el interlineado, tipo y (3) tamaño de letra...	Sí (0,5 punto)	Pequeños errores (0,4 punto)	Varios errores (0,3 punto)	Errores habituales (0,1 punto)
La redacción de las frases es (1) simple-sencilla y (2) utiliza correctamente los signos de puntuación adecuados, principalmente puntos y comas	Sí (1 punto)	Pequeños errores (0,8 punto)	Varios errores (0,6 punto)	Errores habituales (0,2 punto)
El trabajo (1) carece de faltas gramaticales y de ortografía	Sí (max. 5 acentos) (1 punto)	Hasta 5 faltas (0,8 punto)	Entre 6 y 9 faltas (0,6 punto)	Más de 10 faltas (0,5 punto)
El listado final de referencias (1) es único, (2) está ordenado alfabéticamente, (3) es completo (todas las referencias citadas en el texto principal están en el listado), (4) contiene únicamente las referencias citadas en el texto principal, y tiene más de 10 referencias	Sí (1 punto)	Pequeños errores (0,8 punto)	Varios errores (0,5 punto)	Errores habituales (0,3 punto)

Por estas cuestiones, debemos dejar claro que las escalas de requisitos serán verdaderamente útiles, aunque inicialmente tengan una mayor apariencia de subjetividad, como sucede con instrumentos más sencillos como las escalas verbales o numéricas, cuando 1) el alumnado ya utiliza de manera habitual instrumentos de evaluación con carácter formativo, y/o 2) el docente proporciona feedback regulares y sistemáticos.

La fortaleza de este instrumento está en la agilidad y facilidad de valoración para el docente, su debilidad se encuentre en que su funcionalidad para los procesos de autoevaluación y coevaluación es más reducida. La razón radica en que el alumnado, difícilmente, podrá indicar los niveles de logro correctos sin haber recibido previamente y de manera regular los feedback del docente. Este hecho limita su funcionalidad en el proceso inicial de elaboración del trabajo, por lo que es un aspecto claramente inferior, respecto a la escala de valoración diferenciada. Y en relación a su utilización en los procesos de coevaluación, estos sólo se podrían realizar al finalizar los trabajos, cuando el alumnado maneje adecuadamente el instrumento, puesto que requerirían del alumnado que coevalúa el mayor conocimiento posible para poder reconocer e identificar los aspectos de mejora.

4.4 Conclusiones

La implicación de nuevos agentes en el proceso de evaluación y la relación de estos a través de la evaluación triádica abre la puerta a diversidad de posibilidades de aprendizaje para el alumnado, permitiendo al docente aplicar distintas estrategias en el aula. En este sentido, una de las claves para el adecuado desarrollo de la evaluación formativa, y de la participación de los distintos agentes en dicho

proceso, la determinan los instrumentos de evaluación utilizados. Por ello, cuando los docentes abordan la evaluación formativa con su alumnado deben diseñar instrumentos de evaluación que se ajusten tanto a las necesidades de los estudiantes como a los tipos de actividades de evaluación que diseña el docente como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5 Bibliografía

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.

Black, P., & Williams, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-74. https://doi.org/10.1080/0969595980050102

Boud, D. (1995). *Enhancing Learning Through Self-Assessment*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315041520

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Routledge.

Condemarín, M., & Medina A. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Ministerio de Educación.

Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria, 2*(2), 13-30.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1), 13-27. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

LOE - Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E., 4 de mayo).

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

LOMCE - Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E., 10 de diciembre).

LOMLOE - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E., 30 de diciembre).

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid.

López-Pastor, V. M. (Coord.). (2006). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En V. M. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 92-115). Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/5999

López-Vargas, O., Hederich, C., & Camargo, A. (2012). Logro de aprendizaje en ambientes hipermediales: andamiaje autorregulador y estilo cognitivo. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 13-26

Pérez-Pueyo, A. (2015). Escala de valoración para la evaluación triádica de exposiciones orales. En N. González-Fernández, I. Salcines, & E. García-Ruiz (coords). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías*. IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria, celebrado en Santander del 17 al 19 de septiembre de 2015 (pp. 1257-1288). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje, 5*(2), pp. 559-565.

Pérez-Pueyo, Á., López-Pastor, V. M., Hortigüela-Alcalá, D., & Gutiérrez-García, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V. M. López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 70-91). Universidad de León. http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

Pérez-Pueyo, A., Heras- Bernardino, C., & Casado-Berrocal, O. M. (2014). Escala de valoración trabajo de síntesis de 1000 (heteroevaluación, Coevaluación y autoevaluación) [Documento de descarga] Recuperado de https://acortar.link/csXYP6

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Gutiérrez-García, C. (2016). Reflexión sobre la evaluación en la formación inicial del profesorado en España. En búsqueda de la concordancia entre dos mundos. Infancia, Educación y Aprendizaje, 2(2), 39-75. https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.2.593

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Gutiérrez-García, C. (2019). La evaluación del alumnado: tan cotidiana y, sin embargo, tan mejorable. *La necesidad de nuevos instrumentos. Cuadernos de Pedagogía, 504*, 55-63

Richard, J. F. & Godbout, P. (2000). Formative Assessment as an integral part of the teaching-learning process. *Physical and Health Education Journal, 66*(3), 4-10.

Villardón, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI, 24,* 57-76.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

CAPÍTULO 5 EVALUACIÓN DE LA CONDICIÓN FÍSICA: Razones para superar el modelo tradicional y revisión de alternativas educativas.

Autoría: Víctor M. López-Pastor y Ángel Pérez-Pueyo.

5.1 Introducción

En los últimos 60 años, la forma más extendida y habitual de evaluación en los institutos de educación secundaria en Educación Física (EF) es a través de la aplicación de diferentes test de condición física y/o habilidad motriz. Hay muchas formas de aplicarlos y una amplia variedad de pruebas, pero casi siempre la finalidad es única: obtener la calificación del alumnado al final de cada trimestre y curso, o bien una parte de dicha calificación. Se trata de un modelo que está muy extendido en la realidad educativa y que todavía se sigue aplicando en muchos centros de educación secundaria, a pesar de existen muchas razones pedagógicas y estudios que nos indican que debería estar superado desde hace mucho tiempo (López-Pastor, 1999, 2006, 2013; López-Pastor et al, 2013.)

Esta forma de entender y practicar la evaluación en EF se la conoce como "modelo tradicional de evaluación-calificación en educación física", y consiste en la aplicación sistemática de test de condición física y/o habilidad motriz con la única o principal finalidad de obtener la calificación de cada trimestre o curso en la asignatura de EF (López-Pastor, 1999, 2006, 2013). En el primer apartado del capítulo vamos a realizar una revisión de las razones educativas que existen para desecharlo de nuestra práctica educativa, si de verdad queremos ser una materia educativa centrada en el aprendizaje de nuestro alumnado.

En el segundo apartado del capítulo realizamos una revisión de las bases legislativas sobre esta temática y como han ido influyendo en la configuración de la EF y de la utilización de los test de condición física en la asignatura. Podemos comprobar como los decretos curriculares de la actual ley (LOMLOE, 2020) hacen referencia de forma específica a los test de condición física, dejando muy claro cómo se les puede dar un uso formativo y educativo en la asignatura de EF en Secundaria y como no deberían ser utilizados (como calificación).

Pero estamos convencidos de que el problema no son los test de condición física en sí mismos, sino como se utilizan. Por ello, en el último apartado lo dedicamos a revisar propuestas y experiencias sobre otras formas de utilizar los test de condición física en la asignatura de EF con un enfoque realmente formativo y educativo. Estudiamos lo que se ha avanzado sobre dicha temática en las últimas décadas y que alternativas existen que sean educativamente adecuadas y coherentes.

Para terminar, en el apartado de consideraciones finales incluimos una reflexión sobre la famosa tercera hora de EF en secundaria y sus posibles relaciones con el trabajo de la condición física y la utilización de los test de evaluación de la condición física desde una perspectiva formativa.

5.2 Razones educativas para superar el modelo tradicional de evaluación-calificación de la condición física

Hemos organizado este apartado en dos grandes puntos o temáticas: (1) Explicar a qué llamamos modelo tradicional de evaluación-calificación en EF; (2) dar razones y argumentos pedagógicos sobre porque no debería utilizarse y debería estar superado hace ya tiempo, aunque siga siendo realidad en muchos centros educativos.

5.2.1 Explicar a que llamamos modelo tradicional de evaluación-calificación en educación física;

Denominamos "modelo tradicional de evaluación-calificación en EF" a la aplicación de condición física y/o habilidad motriz con la única o principal finalidad de calificar al alumnado al final de cada trimestre y/o curso.

Durante muchas décadas, el tipo de evaluación más extendido en EF se ha basado en la realización de tests de "*rendimiento físico*", "*rendimiento motor*" y "*ejecución técnica*", según los contenidos "a evaluar" fueran: "*condición física*", "*habilidades motrices*" o "*deportes*". Para llevar a cabo este tipo de evaluación existen infinidad de test, pruebas, escalas y listas de control. Muchos de ellos perfectamente estandarizados y acompañadas de tablas de distribución normal y las puntuaciones a fijar a partir de los resultados directos obtenidos por el alumnado.

La bibliografía sobre el tema es amplia; tanto desde los manuales de EF y su Didáctica (Contreras, 1998; Fernández & Navarro ,1989; Pieron, 1988; Sánchez & Fernández, 2003), como de las obras específicas (Blázquez,1990; González ,1995;

García, Navarro y Ruiz,1996; González-Rico & Ramírez-Lechuga, 2017; Grosse y Starischka,1988; Haag & Dassel,1995; Martínez, 2002,; Pila-Teleña, 1985; Rosa-Guillamón, 2017; Ruiz et al, 2011), o los programas informáticos (Cañadas, 1993; Calzada,1995, CSD, 2000; Martínez,2001; proyecto "FitBack").

La mayoría de estas propuestas son marcadamente cuantitativas y conductistas. Todas buscan la medición del rendimiento físico y motor, pero sin ninguna (o poca) intencionalidad formativa o educativa.

Desde hace ya varias décadas se pueden encontrar críticas sobre la utilización de este tipo de sistemas de evaluación en EF (Almond, 2000; Arnold, 1991; Blázquez, 1994b; Devís & Peiró, 1992; Fernández & Navarro, 1989; Fraile, 1990; Peiró & Devís, 1993; Tinajas et al., 1995; López Pastor, 1999, 2000, 2006, 2013; Méndez, 2005; Pérez-Pueyo et al, 2022).

Existe una larga serie de razones educativas y lógicas por las que este modelo de evaluación-calificación debería estar ya superado dentro de la asignatura de EF en toda la educación obligatoria. Vamos a irlos revisando en el siguiente apartado.

5.2.2 Razones y argumentos pedagógicos sobre porque no debería utilizarse y debería estar superado hace ya tiempo, aunque siga siendo realidad en muchos centros educativos

Basados en trabajos anteriores (López-Pastor, 1999, 2000, 2006, 2013), las razones pedagógicas para no utilizar nunca el sistema tradicional de evaluación-calificación en EF, basado en la aplicación de test de condición física y habilidad motriz para buscar la calificación del alumnado, son las siguientes:

5.2.2.1 Críticas encontradas en la bibliografía sobre la utilización de test de condición física como sistema evaluador en EF

En las últimas cuatro décadas, diferentes autores han realizado críticas a la utilización de test de condición física como sistema de evaluación-calificación en EF. Arnold (1991) encuentra tres problemas importantes en relación al uso de este tipo de test en la escuela: (a) no revelan qué conocimiento o destrezas se han logrado en una determinada actividad, un curso o una unidad de trabajo; (b) rara vez proporcionan un diagnóstico adecuado, que sea útil al profesor o al alumno, de las dificultades o los fallos en el aprendizaje; (c) fomentan el espíritu competitivo.

Devís y Peiró (1992, 1993) agrupan las principales críticas que aportan los autores sobre la utilización de test de condición física para medir la salud en programas de EF y salud; la mayor parte de ellas están centradas en la falta de coherencia entre las finalidades y los instrumentos de evaluación utilizados. Almond

(2000) también los critica por su escasa adecuación para la evaluación de la salud física de los individuos y presenta una serie de propuestas alternativas.

Por su parte, Blázquez (1994a) recoge varios aspectos críticos sobre la utilización tradicional de los test como sistema de evaluación-calificación en EF: (1) tienen una meta estática: nos presentan un inventario de factores motrices como criterio del nivel motriz del individuo; (2) confunden la capacidad medida por un test concreto, con las capacidades potenciales y reales de un individuo; (3) descuidan la eficacia motriz funcional; (4) pretenden llegar a una puntuación final justificada que globalice los resultados del sujeto; (5) están más centrados en los productos finales que en los procesos seguidos; (6) tienden a utilizar el desvío de la norma más como elemento de diferenciación de los sujetos que como punto de partida para rastrear las dificultades del alumno; (7) desembocan en un parcelamiento de la motricidad; resumen la complejidad de la conducta motora a un mosaico de factores.

Por su parte, Méndez (2005) encuentra cuatro críticas respecto al uso de test de habilidad para evaluar el rendimiento del juego deportivo, especialmente si trabajamos desde el modelo comprensivo de juegos deportivos: (1) los test técnicos no predicen el rendimiento en el juego deportivo; (2) no consideran las dimensiones afectivas, personales ni sociales de los juegos deportivos; (3) miden las habilidades fuera de contexto, en situaciones no relacionadas con la práctica del juego; (4) no reflejan la visión de conjunto del rendimiento del juego porque no representan la capacidad del estudiante de ejecutar dichas habilidades en el momento y lugar adecuados (toma de decisiones).

También pueden encontrarse numerosos trabajos de nuestro grupo, en los que se critica la patología e incoherencia que supone la utilización de este sistema de evaluación-calificación en nuestra área (López, 1999, 2000, 2004, 2006; López-Pastor et al, 2013).

5.2.2.2 Se produce un grave reduccionismo en cuanto a las finalidades de la EF

La utilización del modelo tradicional de evaluación-calificación en EF solo sería coherente si la EF se limitara a ser un entrenamiento de la condición física y la ejecución de determinadas habilidades motrices. Esto es, sus finalidades deberían reducirse al logro de objetivos operativos conductuales parcializados y analíticos (de modo que puedan ser objeto de medición), imposibilitando el logro de objetivos más complejos, genéricos y formativos. Dicho de otra manera: la EF debería dedicarse a entrenar cuerpos, no a educar personas en, desde y para los aspectos concerniente al ámbito físico-motriz.

5.2.2.3 Generan la idea de que no hay aprendizajes en la asignatura de educación física, o si los hay son muy simples y superficiales

La utilización de este tipo de test, como sistema de evaluación-calificación, implica asumir que nuestra asignatura no tiene aprendizajes que evaluar, sino simplemente la condición física del alumnado o, como mucho, sus habilidades motrices más simples. Las pruebas denominadas *"objetivas"*, y las situaciones de evaluación denominadas *"experimentales"*, sólo miden (¿evalúan?) los niveles de práctica más básicos y simples. Por tanto, no genera ni evalúa ningún tipo de aprendizaje en EF, salvo la simple ejecución técnica de una serie de habilidades físicas.

5.2.2.4 Su utilización es meramente calificadora

En la mayoría de los casos, estos sistemas de evaluación se utilizan, única o principalmente, para calificar. No hay ninguna, o muy escasa, intencionalidad educativa ni formativa. Se recurre a ellos cuando se hace necesario emitir una calificación, porque es lo más fácil y cómodo; incluso aunque no se corresponda con los objetivos y contenidos desarrollados ese trimestre en las unidades de trabajo diseñadas y vinculadas con el currículo. Y se califica de forma numérica, impersonal, con aparente asepsia y bajo una falsa presunción de objetividad. Se recurre a ellos porque poseen un aura de neutralidad y solución técnica que evita cualquier tipo de reclamación o implicación personal, y que traslada la consecuencia del resultado (y de la supuesta falta de aprendizaje (logro físico) al alumnado, "exculpando" al docente de cualquier responsabilidad.

5.2.2.5 La falta de adecuación y coherencia entre los contenidos trabajados en EF y los instrumentos de evaluación utilizados

Este es uno de los errores pedagógicos más graves que tiene este modelo de evaluación-calificación; se evalúan-califican aspectos, capacidades y/o contenidos que normalmente no tienen nada que ver con las competencias específicas y saberes básicos y/o contenidos de aprendizaje que se han trabajado ese trimestre. Por ejemplo, en el primer trimestre hemos trabajado iniciación al bádminton y expresión corporal, pero llega el momento de la evaluación-calificación al final del trimestre y lo hacemos con test de condición física. Esta grave incoherencia curricular de evaluar cosas diferentes de las que se enseñan sólo ocurre en EF; en cualquier otra asignatura sería un motivo de queja inmediata por parte de alumnado y tutores. En EF lo asumimos como normal.

Por tanto, podemos preguntarnos: ¿qué evalúan, lo que han aprendido o lo que deberían ser o saber hacer, no disponiendo ni del tiempo ni del espacio para conseguirlo? ¿Estamos en una sala de entrenamiento o en un lugar donde deben

aprender los contenidos propios de la materia? Si las intenciones (competencias específicas ahora) fuesen otras y la mejora de la salud fuese el único y exclusivo objetivo de la EF, con más tiempo y una mayor individualización, quizás podría tener algún sentido, pero desde 1990 hasta la actualidad, el objetivo principal de la EF no ha sido ese.

5.2.2.6 Sobre la acientificidad del proceso y su imposibilidad de aplicación sobre objetivos complejos

Una de las críticas más claras que pueden hacerse a muchas de las pruebas y test físicos que se aplican actualmente es su falta de cientificidad al aplicarlos al mundo escolar. Vaca (1989) explica la no fiabilidad de los test de condición física hasta pasados los 8-9 años. Pineau (1992) critica que estas aplicaciones no tienen en cuenta las diferencias de desarrollo bio-morfológico, que interfieren de manera considerable sobre los resultados. Es fácil comprobar que muchos de los test que se aplican en primaria y secundaria no cumplen los criterios básicos de verdad y rigor científico por que se rigen (validez interna y externa, fiabilidad y objetividad).

5.2.2.7 La evaluación y la búsqueda de estatus en EF

Uno de los principales argumentos utilizados en la segunda mitad del siglo XX para justificar la aplicación de test de condición física como forma de evaluación en EF es que era la forma de ganar en rigor y objetividad en nuestra asignatura, y, por tanto, mejorar su estatus y reconocimiento científico en la escuela obligatoria. Como hemos visto hasta el momento, esto ha generado más problemas que ventajas.

Otra práctica evaluativa cuestionable, que ha generado esta obsesión por el estatus de la materia, es la aparición de los exámenes teóricos en EF, y, como efecto secundario, la realización de clases de teoría, donde el profesorado dicta apuntes al alumnado, que este tendrá que memorizar y repetir en el examen teórico; la mayor parte de las veces sin ninguna o poca conexión con lo que se realiza en las sesiones "prácticas".

Al igual que Kirk (1990, p. 78) consideramos que el estatus de la asignatura crecerá por la calidad educativa de su práctica y las convicciones y calidad pedagógica de su profesorado, y no mediante la implantación de exámenes y de contenidos añadidos, que en muchos casos suele limitarse al conocimiento biomédico y/o sobre reglamentación deportiva.

En un interesante y completo trabajo sobre evaluación, Velázquez y Hernández (2005, p. 11-12) analizaban cómo las actividades de evaluación de nuestra

disciplina acaban perfilando una imagen pedagógica y social de la misma, tanto en el contexto escolar como en el social.

5.2.2.8 La disminución del tiempo de enseñanza-aprendizaje

La aplicación del modelo tradicional de evaluación-calificación en EF requiere una considerable cantidad de tiempo para completarse. Tiempo que se resta del dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje; así como del que pudiera dedicarse a la realización de una evaluación formativa. En algunos centros educativos, un elevado porcentaje de las sesiones de cada trimestre se dedican a la realización de este tipo de evaluación, bien como evaluación inicial (¿diagnóstico?), bien como la final, o incluso como oportunidad de "*recuperación*". Otro ejemplo, en la propuesta de material curricular y unidades didácticas para EF editada por el MEC (1994), entre el 20-30 % del total de sesiones se dedican a actividades específicas de evaluación. Lo cual supone quitar un tiempo considerable a las actividades de aprendizaje. Sin embargo, aunque estas propuestas partiesen del Ministerio, al igual que otras muchas con posterioridad a la aparición de los Materiales para la Reforma (1992), en este caso distaban mucho de lo que el propio Ministerio establecía en relación a la utilización de los test de condición física (que nada tenía que ver con la calificación).

Ante este tipo de situaciones, podemos plantearnos algunas preguntas sobre la coherencia interna de nuestro trabajo como profesores de EF en un sistema educativo obligatorio: ¿Nos sobra tiempo de práctica motriz? ¿Es más importante "medir" y comprobar una serie de resultados analíticos que enseñar y facilitar al alumnado experiencias y oportunidades de movimiento y conciencia corporal? ¿Les medimos para ver cómo están o les ayudamos a que aprendan cómo podrían estar si quisieran o lo necesitaran? ¿No es posible realizar la evaluación a través de las actividades cotidianas de enseñanza-aprendizaje, sin tener que dedicar tantas sesiones a este fin específico? ¿Nuestra profesión consiste en enseñar y favorecer aprendizajes o en comprobar, medir, registrar y calificar?

5.2.2.9 Evaluar por lo que se es, no por lo que se aprende. Ante esta situación, ¿por qué no calificar por otras características/capacidades físicas?

Aunque parte del profesorado de EF trabajara en modelos tradicionales, que identifican la EF con el desarrollo de la condición física y las habilidades motrices, el poco tiempo del que se dispone semanalmente para la asignatura de EF no permite mejorar estas capacidades de una forma clara y directa, sino que el resultado final sigue dependiendo en gran medida de las capacidades físicas que tiene el alumnado de forma innata, o de la actividad físico-deportiva que realiza fuera de la escuela, en su tiempo libre. Por tanto, se califica al alumnado por lo que es y por

lo que hace (o no hace) fuera del centro educativo, pero no por lo que hace (¿aprende?) en las clases de EF. Dada esta lógica perversa, podríamos plantear ¿por qué no calificar por otras variables físicas, como altura, peso, envergadura, pliegues cutáneos, etc.? Quizás hacernos esta pregunta ayude a comprender lo absurdo e injusto de utilizar este tipo de sistemas de calificación en un sistema educativo obligatorio y público, que forma parte de una sociedad democrática y avanzada.

Con este modelo se establece una perversa relación entre las características físicas y antropométricas del alumnado durante la adolescencia (fundamentalmente), y su desarrollo en este periodo de tiempo, con la calificación del alumnado en EF. Parece como si ser bajo o no crecer al ritmo de los demás compañeros (o cualquier cuestión física que no nos permita destacar o ser mejor que los demás) fuese una pena por la que hay que pagar. Es como si ser bajo o feo, porque se ha determinado socialmente que lo correcto es ser alto y guapo, tuviese que tener una consecuencia en la calificación de una asignatura que no puede hacer nada por solucionarlo.

5.3 Justificación legislativa

En este apartado vamos a revisar cómo ha evolucionado la legislación educativa sobre el tema de la EF y evaluación, con análisis de cómo se ha interpretado y traducido en la práctica del aula en las últimas décadas.

5.3.1 Un poco de historia legislativa y su influencia en la Educación Física

Los planteamientos de Piaget (1967), acerca de la adquisición del pensamiento en los diferentes estadios, en función de las características psicobiológicas del alumnado basados en la educación por la acción, provocaron (entre otros) una serie de cambios como la estructuración de la EGB. Además, el auge del paradigma racional-tecnológico en Europa se hizo fuerte a partir de los años 50, con la obra de Tyler (1973) "Principios básicos del currículum y de la instrucción" y que, en nuestro país, se generalizaría a partir de 1970 con la LGE (Sáenz-Barrio, 1994), concretándose y enfatizándose a partir de 1982 con los Programas Renovados (1985), de corte netamente racional-tecnológico, vigentes hasta la reforma educativa de 1990. Por todo ello, los aires positivistas concebían la realidad educativa como algo independiente y externo al individuo, lo que lo hacía objetivable, cuantificable y medible, buscando la universalidad, o lo que es lo mismo, que las conductas fuesen predictivas para el alumnado y prescriptivas para los profesores.

En el marco de la EF, este modelo, que Blázquez (1988, p. 8) llamó la "etapa científica (médica)" y Devís y Peiró (1992, p. 37) modelo "médico", comenzó a desarrollarse desde la primera mitad del siglo XX. Este tiene sus bases científicas en las ciencias biomédicas (morfología, fisiología, bioquímica, etc.) y físicas (biomecánica del movimiento humano), centrando su atención en el funcionamiento estructural y orgánico del cuerpo humano y en los efectos que ejercía el ejercicio físico sobre el mismo (López-Rodríguez, 2003). Era un modelo marcado por la pedagogía tradicional y la psicología conductista, y se centró en la observación objetiva de la conducta a través de los test de condición física y las pruebas de habilidad motriz, en cuanto elementos objetivables, cuantificables y medibles.

Por todo ello, desde esta concepción, se desarrollaría la denominada "Pedagogía por Objetivos", en la que los objetivos eran lo importante, hasta tal punto, que el verdadero currículo lo determinaban los objetivos y los demás elementos quedaban subordinados a los mismos (Álvarez-Méndez, 1987). Los objetivos se van redactando y desarrollando en tres niveles (generales, específicos y operativos), donde la clave es el último nivel: los "objetivos operativos". Un objetivo operativo bien definido tiene que especificar tres cosas: (a) una conducta claramente observable; (b) las condiciones de realización; y, (c) los criterios de logro. Por ejemplo: recorrer 2.000 metros, en una pista de atletismo, en menos de nueve minutos las chicas y ocho minutos los chicos.

Este modelo tuvo varias consecuencias. Por una parte, la necesidad de utilizar taxonomías y, en consecuencia, de jerarquizar y estructurar cualquier contenido a ser enseñado. Los objetivos operativos indicaban conductas terminales, observables, que debían alcanzarse a través de una serie de actividades, reforzados por los contenidos de la materia impartida. Una posible traducción al mundo de la EF era que el alumnado realizara indiscriminadamente y de manera repetitiva determinadas actividades, por el mero hecho de reforzar el aprendizaje de cara a la conducta final (aprendizaje por repetición). En este sentido, son los objetivos operativos los que condicionan y marca las actividades de aprendizaje a realizar y, en EF, los test de condición física y las habilidades físicas y deportivas se convierten en la base de la EF, dado que son las conductas fácilmente medibles y evaluables. Se buscaba lo observable y directamente evaluable, provocando que los test fuesen el procedimiento de evaluación preferido y los baremos la base de los "criterios de logro" a la hora de traducir la conducta observada a una calificación. Puede profundizarse en la relación didáctica y currículo en Álvarez-Méndez (2001) y en la relación entre currículo y evaluación en Álvarez-Méndez (2000) y López-Pastor (1999, 2003).

En función de esta lógica curricular, la metodología solía ser expositiva, con actividades de gran grupo o individuales, generalmente repetitivas y encaminadas

a la adquisición de objetivos operativos y automatismos. Al estar basado en un modelo conductista, en ocasiones se utilizaban técnicas de modificación de conducta, utilizando castigos y recompensas como refuerzos al aprendizaje. En EF no podemos (ni debemos) olvidar que los "castigos" ante determinadas situaciones o logros insuficientes, o mal comportamiento, en muchos casos estaban relacionados con las pruebas de condición física (correr alrededor del patio, hacer flexiones, abdominales, etc.), reforzando la idea de la necesidad de repetición, pero, sobre todo, haciendo que buena parte del alumnado asociase inevitablemente la condición física con el castigo.

En resumen, la evaluación era predominantemente sumativa y calificadora, y estaba basada en la consecución, o no, de los objetivos operativos. Este enfoque hace que sea la evaluación-calificación la que condiciona qué se enseña y qué actividades de aprendizaje se realizan, generalmente condicionadas por los procedimientos e instrumentos de calificación a utilizar. La evaluación se concebía como evaluación del rendimiento, manifestándose a través de exámenes o pruebas específicas que equivalía a la calificación. En este sentido, adquiriría tanta importancia, que el proceso pasó a un segundo plano, importando únicamente el resultado.

5.3.1.1 El auge de los baremos

En EF y con respecto a la valoración física, la Delegación Nacional de la Juventud en 1970 intentó adecuarse a las necesidades del alumnado, encontrando la solución en la experiencia masiva realizada por la Universidad Laboral de Córdoba con respecto a la comparación de las marcas, donde se establecían los baremos más ajustados y acordes a la realidad de nuestro país (Piñero & Orden, 1970, p. 33).

El auge de lo motriz provocó en esta época la aparición de diferentes taxonomías motrices desarrolladas por diferentes autores, pero siempre en base a conductas en vez de capacidades, como se haría posteriormente a partir de 1990 (Martínez de Haro, 1999). En 1985 el MEC aprueba los "Programas Renovados", que determinará la forma de la EF durante bastantes años. Por ejemplo, para el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), que comprendía desde los 15 a los 17 años, aparecieron dos programas, una Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975 y otra Orden Ministerial de 18 de septiembre de 1987 que modificaba la anterior, donde "... los planes de 1975 y 1987 son objetivos terminales (lo que los estudiantes tienen que ser capaces de "hacer" al término de un periodo de enseñanza/aprendizaje, que no eran capaces de hacer antes)" (Martínez de Haro, 1999, p.25). Sin embargo, el planteamiento psicogenético de Piaget (que lo sustentaba) únicamente provocó la adecuación de baremos a las edades y características de la población; pero en ningún caso se planteó la evaluación individualizada del alumnado ni, por supuesto, la

idoneidad de los mismos en el proceso de formación del alumnado. Serían los propios docentes, los que influenciados por las teorías del procesamiento de la información y la concepción computerizada del aprendizaje los que comenzasen a plantear el cambio que llevará a la reforma de 1990 (Pérez-Pueyo, 2005).

Por todo ello, la idea de determinar la calificación en función de la mejora que se produjese a lo largo del curso, en busca de la tan ansiada (y supuesta igualdad y) justicia para el alumnado, llevaría posteriormente a realizar pruebas periódicas con la pretensión de medir la evolución y mejora producida a través de estilos de enseñanza individualizados. En este sentido, el paso de una enseñanza basada en una metodología masiva (a través de la instrucción directa con baremos comunes para todos) hacia estilos individualizados (donde los baremos dependían del propio individuo) comenzaban a conferir a este una importancia de la que hasta el momento carecía (Mosston, 1966; Cuéllar-Moreno & Delgado-Noguera, 2000).

5.3.2 Cambio en 1990 que poco se vio en la práctica de manera generalizada. Que dice sobre los test de condición física. La estabilidad en las siguientes leyes (LOE, 2006 y LOMCE, 2013),

La "Reforma", como se denominó a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), se sustentaba en cambios educativos significativos que también se reflejarían en la EF. La reforma, en su concepción integral del individuo, determina una persona que se desarrolla desde una quíntuple visión, basado en capacidades y al desarrollo de su potencialidad como un todo. En ese sentido, los objetivos se formulan en términos de capacidades y estas deben ser de 5 tipos; cognitivas, psicomotrices, de autonomía y equilibrio personal, de interrelación personal y de inserción social (MEC, 1992, p. 67). Además, los objetivos, expresados en términos de capacidades, y no de conductas observables como propugnaban los modelos conductistas, ponen el énfasis en los procesos mismos de aprendizaje (MEC, 1989, p. 37).

En este sentido, quizás, la mejor definición de capacidad como potencialidad la establecería Mauri (1990, p.31) como "el poder o potencialidad que uno tiene en un momento dado para llevar a cabo una actividad, entendida esta en sentido amplio: pensar, controlar un proceso, moverse, relacionarse con otros...", en contra del planteamiento conductista que lo consideraría como la suma de una serie de partes y que Bloom (1979) lo taxonomiza en tres conductas: cognitiva, afectiva y psicomotriz; las cuales, como conductas, son alcanzables a través de la modificación de las

que sean inadecuadas o incorrectas por medios instructivos[10]. El intento de cambio de la LOGSE, incorporando los aspectos de relaciones interpersonales y de inserción social (sociales) como base del aprendizaje, parecían no adquirir la relevancia que debería al continuar (en la práctica cotidiana) centrando el proceso de evaluación en la calificación a través de los test de condición física.

Así que ¿qué ocurre con los test de condición física a partir de 1990?

Probablemente, la novedad más importante en 1990 fuese la inclusión, entre los objetivos generales de la etapa y las capacidades a desarrollar a través de la educación secundaria, del objetivo *"k": Utilizar la EF y el deporte para favorecer el desarrollo personal"* (LOGSE, art. 19), con respecto al planteamiento inicial del Diseño Curricular Base (1989) y al Anteproyecto de Ley Orgánica (1989).

En dichos documentos no aparecía de manera explícita un apartado centrado exclusivamente en la EF, lo que le confiere a esta un estatus nuevo y diferente con respecto a las pretensiones iniciales; y lo que es más importante, se considera a la EF fundamental para el desarrollo personal e integral del individuo. El usar el verbo "utilizar", con respecto al área de EF, no hace más que reforzar la idea de que, en cualquier caso, esta es un medio para alcanzar los fines y capacidades que la Ley propone.

Además, los Materiales para la reforma, que desarrollaban la LOGSE para el adecuado y novedoso enfoque de la ley por parte de los docentes, en EF establecía que

> *Los métodos cuantitativos (los test denominados de aptitud física) para la obtención de datos no son ni buenos ni malos, sino por la finalidad a la que se destinen [...] La controversia se produce por el tiempo que se precisan, por el carácter normativo que se le da a las mismas y por la transferencia directa del dato obtenido a la calificación del alumno [...] En este sentido de diagnóstico en el que su carácter normativo, respecto al grupo de edad y entorno próximo, tiene validez, pero nunca al servicio de la calificación del alumno (MEC, 1992d, p. 117).*

Así, los test, por todos conocidos por su supuesta justicia a la hora de evaluar, en el ámbito escolar, han provocado la recomendación por parte del Ministerio: "En el campo de las habilidades básicas sería interesante realizar un mayor esfuerzo por

[10] Por todo ello, si bien las ideas de la anterior Ley General de Educación (1970) y de Piaget pretendían establecer aires renovadores, la realidad hasta los años noventa fue muy diferente y, sobre todo, en EF. Además, es curioso es que en nuestra materia nos hayamos basado durante décadas en la taxonomía de Bloom, centrada en tres ámbitos (cognitivo, afectivo y psicomotriz), aunque dejando a un lado los aspectos sociales, y este considerase al ámbito motriz secundario en el proceso de aprendizaje: "Aun cuando reconocemos la existencia de ese aspecto [lo psicomotriz], se han conseguido tan escasos resultados en la enseñanza media que, sinceramente, no creemos en la conveniencia de efectuar una clasificación de estos objetivos..." (Bloom, 1979, p. 20).

encontrar instrumentos de evaluación, que no sean exclusivamente los test cuantitativos, sino instrumentos que podrían estar basados en técnicas de observación..." (MEC, 1992a, p. 46).

En resumen, los test son entendido en la LOGSE y por el Ministerio desde una perspectiva de aprendizaje alejado de la calificación.

El paso de esta temática por la LOE (2006) y por la modificación establecida con la LOMCE (2013) no abordaron de manera específica la utilización de los test de una manera diferente al de la LOGSE. De hecho, la incorporación de las competencias básicas y posteriormente clave en estas leyes, nada tuvieron que ver en su relación respecto a la utilización de los test; por lo que nada cambió en la generalidad de la práctica docente en relación a esta temática. En este sentido, Del Campo et al. (2008) revisa la presencia de la CF en el currículo oficial de primaria y secundaria en las leyes educativas LOGSE y LOE. Sugiere que no se debe utilizar la evaluación de la CF para calificar al alumnado, sino con una función informativa para alumnado y familias, así como para llevar a cabo un seguimiento del desarrollo de la condición física más cualitativo e individualizado.

5.3.3 Y ¿en la actualidad? El enfoque de la LOMLOE

Cuando la LOMLOE (2020) es publicada, genera una gran incertidumbre la concreción curricular que acarrearía. El nuevo diseño curricular, donde las competencias adquirían un papel preponderante sobre los tradicionales contenidos, no dejaba indiferente a ningún docente, tanto a los que estaban ávidos del cambio, como a los que la nueva ley solo les generaba preocupación o indiferencia.

La publicación de los reales decretos de currículo, concretando los elementos curriculares, no despejó la verdadera preocupación de los docentes; más si cabe cuando las comunidades autónomas realizaron sus propias interpretaciones en cuanto a la concreción de su desarrollo, tanto metodológico como de evaluación. Este hecho solo ha generado un malestar generalizado que ha provocado una confusión de interpretaciones a nivel nacional.

Por ello, y con la intención de conocer la verdadera intención del enfoque metodológico y de la evaluación que pretendía el Ministerio, se deba de ir a las concreciones elaboradas por este en las ordenes por la que se establecía el currículo y se regula la ordenación de las diferentes etapas educativas en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, en este caso, en concreto, de la Educación Secundaria Obligatoria para EF (Orden EFP/754/2022, pp. 114221-114225).

En este sentido, respecto a la evaluación, tema del libro, esta orden establece:

> La evaluación, más allá de la calificación, tiene como finalidad principal proporcionar información relevante sobre los progresos y dificultades del alumnado en la consecución de los objetivos de la etapa, así como de las competencias clave establecidas en el Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica (Orden EFP/754/2022, pp. 114223).

El nuevo diseño curricular establece, a su vez, nuevos elementos curriculares en las materias, definiendo como punto de partida y primer elemento en la EF la consecución de cinco competencias específicas que nos indican qué debemos valorar, cómo se deben llevar a cabo los aprendizajes y para qué se han planteado, con la intención de comprobar su transferencia a la vida cotidiana y su contribución al desarrollo integral del individuo. Estas se deberán valorar a través de los desempeños observados en las situaciones de aprendizaje cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de la materia. Estas competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre el Perfil de salida del alumnado, los seis bloques de saberes básicos y los diecisiete criterios de evaluación establecidos en la materia.

> La evaluación debe entenderse como uno de los elementos fundamentales y vertebradores del proceso de enseñanza y aprendizaje, y debe buscar, además de la evaluación continua, el desarrollo intencionado de la evaluación formativa que mejore los procesos de enseñanza y aprendizaje mientras estos tienen lugar, apostando por un modelo de evaluación al servicio del profesorado y del alumnado, e integrándose de manera natural en la actividad diaria (Orden EFP/754/2022, pp. 114223).

En este sentido, se establece, como también propone la propia LOMLOE, que los docentes concreten aquellos procedimientos e instrumentos de evaluación que, siendo variados, diversos, accesibles, se puedan adaptar a las distintas situaciones de aprendizaje y características del alumnado. Para ello, propone que, al menos, se utilicen procedimientos como: (a) la *observación sistemática*, que favorecen llevar a cabo un seguimiento regular de aquellos aprendizajes, hábitos y comportamientos que se pretendan adquirir; (b) el *análisis de las producciones del alumnado*, cuando la finalidad sea obtener información sobre los niveles de logro adquiridos en relación con los aspectos a observar son claves en un proceso formativo cuando se pretende intervenir en su mejora; (c) los *intercambios orales*, procedimiento clave en esta etapa, cuyo alumnado se caracteriza algunas veces por el hermetismo, y se requiere de propuestas y recursos como las fichas de seguimiento o los diarios anecdóticos, para el adecuado registro; o (d) las *pruebas específicas*, como los test de aptitud física, que si bien son el procedimiento más habitual en EF por su inmediatez y supuesta objetividad, no deben ser las únicas que se empleen.

Centrándonos en la utilización de los test, la Orden EFP/754/2022 establece de manera expresa:

> Además, en relación con los métodos cuantitativos (basados en la aplicación sistemática y reiterativa de test de aptitud física), es necesario recordar que su utilidad, desde el punto de vista educativo, está supeditada al objetivo que se persiga con su aplicación. De este modo, debe evitarse la reducción de los mismos al mero registro de los resultados obtenidos (tiempos, distancias, repeticiones, etc.) para su posterior transferencia a la calificación, ya que su principal interés reside en proporcionar una información relevante en relación con la condición física personal, especialmente por su valor diagnóstico en torno a un momento

> evolutivo, pero nunca al servicio de la calificación del alumnado. En este sentido, es necesario que su utilización se oriente a informar al alumnado de su ejecución, de los posibles errores, poner énfasis en el análisis de la ejecución e identificar las líneas de mejora y de autorregulación de la actividad física futura (p. 114224).

Además, en relación a la incorporación del alumnado como agente evaludor y su vinculación al proceso de evaluación formativa establece:

> La incorporación de manera habitual de los procesos de autoevaluación y coevaluación nos permitirá conocer la capacidad del alumnado para identificar qué es lo que hay que hacer o saber, estableciendo la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje desde un enfoque participativo. En este sentido, si bien los procesos de autoevaluación y coevaluación se vienen desarrollando desde la etapa de educación primaria, será en secundaria cuando adopten un valor clave en el proceso de autorregulación de su aprendizaje y en relación con la competencia personal, social y de aprender a aprender. (Orden EFP/754/2022, pp. 114224).

En resumen, la legislación actual parece proporcionar un enfoque claro respecto a los procesos de evaluación de los aspectos eminentemente motrices y vinculados a la condición física, orientado hacia procesos de aprendizaje, diagnóstico, seguimiento y autorregulación, pero nunca hacía procesos de calificación. En el siguiente apartado avanzamos en ideas concretas sobre que uso educativo y formativo podrían tener los test y pruebas de condición física en la materia de EF.

5.4 Alternativas educativas para la evaluación de la condición física en educación física escolar

En este apartado vamos a revisar algunos estudios y propuestas prácticas publicadas sobre cómo aplicar los test de condición física en la escuela de una forma lógica y educativa, que suponga un aprendizaje para el alumnado sobre el contenido de la condición física, o bien un proceso de diagnóstico y seguimiento de la evolución de su condición física a lo largo de la escolaridad, desde enfoques de EF y salud.

5.4.1 Evaluación de la condición física ligada a enfoques de salud en EF

Una posibilidad es aplicar los test de condición física de forma regular a lo largo de toda la escolaridad del alumnado, con una finalidad de diagnóstico y seguimiento de la evolución de la condición física del alumnado a lo largo de su paso por el sistema educativo obligatorio. Por tanto, los test no se utilizan para calificar al alumnado en la asignatura, sino simplemente como forma de diagnóstico y seguimiento, con diferentes finalidades: (a) que el alumnado sea consciente del nivel de condición física que tiene en las diferentes pruebas y capacidades evaluadas, y de cómo estas capacidades van evolucionando a lo largo de los años; (b) que el profesorado tenga datos suficientes para poder tomar decisiones adecuadas en el

desarrollo de la programación y las sesiones de EF a lo largo del curso escolar; (c) detectar posibles problemas relacionados con la salud del alumnado que haya que comunicar a la instancias correspondientes; (d) que el alumnado tome datos que le permitan tomar decisiones y aprender a autorregular su trabajo para la mejora de su salud y condición física.

En este sentido, hemos encontrado varios trabajos que profundizan en este tipo de enfoques. Por ejemplo, Martínez-de Haro et al (2022) plantean nuevas formas de entender la evaluación de la condición física en relación con la salud, para evitar la inactividad y el sedentarismo. Realizan una propuesta de pruebas que pueden ser fácilmente administradas por los propios sujetos, con la finalidad de valorar su estado. Se recomienda realizar las pruebas al menos una vez al año y realizar también observaciones cualitativas (valoración de esfuerzo percibido, percepción personal y social, etc.). En un trabajo anterior, Martínez-de Haro et al (2011) planteaban la utilización de un sistema gráfico (el cubo de la salud) para evaluar la actividad física en relación a la salud y poder tomar luego decisiones adecuadas para cada persona. Por otra parte, González-Rico y Ramírez-Lechuga (2017) realizan una revisión sobre las pruebas más indicadas para evaluar la condición física en secundaria. Además, defienden que es importante realizarlo como herramienta de diagnóstico y para poder prescribir la actividad física adecuada de forma fundamentada. Planteamientos parecidos, en torno a su utilización como diagnóstico, toma de conciencia y seguimiento puede encontrarse en Rodríguez, González & López-Pastor (2007).

Sobre este tipo de aplicaciones en la práctica educativa, pueden encontrarse experiencias y estudios en los trabajos de Carriedo et al (2020, 2022). Estos autores desarrollan una propuesta para enseñar y aplicar los test de condición física en secundaria basada en el modelo de Educación Deportiva y el trabajo cooperativo por equipos, con diferentes roles dentro de cada equipo; los grupos trabajan de manera autónoma y todo el alumnado realiza todas las pruebas, mediante técnicas de coevaluación y autoevaluación. Los resultados de dicha experiencia son muy positivos respecto a la implicación, motivación y aprendizaje del alumnado y consideran que puede contribuir al desarrollo de diferentes competencias clave. En un trabajo posterior, Carriedo et al (2022) comparan el uso de dos planteamientos metodológicos (modelo tradicional vs. modelo de educación deportiva) en la aplicación de los test de condición física en EF en secundaria. El modelo de educación deportiva genera mayores puntuaciones en las variables autonomía, competencia, relación, y motivación intrínseca. También comprueban que los resultados son muy similares independientemente de si la medición la realiza el profesor o el alumnado (grupos). En una línea similar, Martínez-Campillo (2017) presenta una experiencia de evaluación de condición física en segundo de secundaria basada en la implementación de

las metodologías combinadas de "puzle de Aronson" (aprendizaje cooperativo) y "flipped classroom", dirigido a fomentar en gran medida la autonomía del alumnado en su realización. Los resultados muestran mejoras significativas en la motivación y satisfacción del alumnado.

La mayoría de los trabajos que desarrollan alguna de estas ideas proponen que los test sean aplicados en grupo, en procesos de aprendizaje cooperativo y modelo de educación deportiva (Carriedo et al, 2020), o bien en procesos de evaluación entre iguales y aprendizaje recíproco o bien en procesos de autoevaluación (Castejón, 1995, Pérez-Cerdán, 1992, 1994). Se trata de procesos y propuestas lógicas, dado que tienen varias ventajas educativas: (a) el aprendizaje es más vivencial y por tanto suele ser más fuerte; (b) aumenta la participación del alumnado en los procesos de aprendizaje y evaluación, y por tanto su interés y motivación por los contenidos trabajados; (c) pueden ser más conscientes de lo que significan los resultados; (d) ahorra mucho tiempo de realización de las pruebas, respecto a los procesos de heteroevaluación por parte del profesorado.

Por su parte, el grupo de investigación EF y promoción de la actividad física (EFYPAF) de Huesca generan el proyecto "CALADU" (Generelo et al, 2009; Julian et al., 2019) sobre como trabajar la carrera de larga duración en el ámbito escolar, para que el alumnado aprenda a autorregularse y gestionar en su vida real este tipo de actividad física tan habitual en nuestra sociedad actual. El grupo de investigación aporta numerosas publicaciones, trabajos, experiencias sobre la temática, además de un programa informático para que el profesorado de EF pueda llevar a cabo estas unidades didácticas y situaciones de aprendizaje de una forma sencilla en cualquier etapa y contexto educativo (plataforma CALADU-CAPAS 2.0). Esta aplicación permitir crear todo el material necesario para desarrollar una unidad didáctica de carrera de larga duración en EF, tanto en primaria como en secundaria. Puede encontrarse más información sobre la temática en las siguientes webs del grupo (Figura 1).

Figura 1.- Web de CALADU

Figura 2.- Web de FitBack.

Otra aportación interesante en esta misma línea de condición física y salud, es el proyecto europeo "FitBack" (Figura 2) aporta una herramienta web que permite varias aplicaciones

(seguimiento de la condición física, tablas de datos europeas y por países, elaboración de informes, monitoreo, toma de decisiones, planificación de actividades, etc.). Está dirigida tanto al profesorado, como a investigadores y a padres y tutores. El nombre completo es "Red Europea de Apoyo al Desarrollo de Sistemas de Evaluación y Monitorización de la Condición Física de Niños/as y Adolescentes". Su objetivo es promover y proporcionar herramientas que permitan examinar las tendencias de la salud de la población, los efectos de las políticas nacionales de condición física y las intervenciones en la salud infantil a nivel local, regional, nacional y europeo. Esta red está coordinada por la Facultad de Deportes de la Universidad de Lubiana, en Eslovenia.

En este libro (Pérez-Pueyo et al, 2024) hemos intentado aportar nuestro granito de arena en este sentido, y podemos encontrar varios capítulos que vinculan la utilización de los test de condición física desde un enfoque educativo, asociado a modelos como la "Autorregulación", el "Estilo Actitudinal" o el "*Health-Based Physical Education*". Concretamente en los siguientes capítulos:

En el capítulo 18 (*La evaluación en el trabajo de carrera: el proceso de autoevaluación para la implicación del alumnado)*, se desarrolla un proceso de evaluación formativa en relación con la carrera desde el Estilo Actitudinal en educación secundaria obligatoria, donde la calificación no dependa de un baremo y de la comparación entre los resultados de los compañeros, sino que está basada en la calidad del aprendizaje adquirido por el alumnado. En este capítulo se puede comprobar como los test de condición física pueden ser aplicados desde un enfoque más individualizado, justo y formativo, implicando al alumnado en su proceso de aprendizaje a través de mecanismos de autoevaluación y coevaluación.

El capítulo 22 (*Propuesta de evaluación en educación para la salud: el proceso de evaluación en el marco de la promoción de los hábitos saludables y estilos de vida activos a través del modelo pedagógico "Health-Based Physical Education")*, describe, de forma detallada, una situación de aprendizaje (SA) titulada "Carnet Saludable" en bachillerato, que tiene como objetivo la promoción de hábitos saludables y estilos de vida activos, poniendo especial énfasis en el proceso de evaluación, es decir, en las actividades, productos, procedimientos e instrumentos utilizados. En esta experiencia, la utilización de los test tiene un carácter informativo y busca generar aprendizaje sobre su puesta en práctica, así como visibilizar lo logrado. La propuesta se construye sobre la base del modelo pedagógico "*Health-Based Physical Education*". Se trata de un modelo emergente cuya idea central es que los estudiantes lleguen a valorar una vida físicamente activa.

El capítulo 25 (*Proyecto "PMCF": Plan de Mejora de la Condición Física para generar hábitos saludables en el alumnado de 1º de Bachillerato a través de las*

nuevas tecnologías). El plan se desarrolla a lo largo de 5 semanas consecutivas, utilizando inicialmente sesiones de EF, pero que paralelamente, y esto es lo singular y formativo del mismo, se basa en un trabajo fuera de horario lectivo, pretendiendo alcanzar las recomendaciones de la OMS acerca de estilos de vida activos; es decir, el alumnado debería realizar 60 minutos diarios de AF moderada o vigorosa, evidenciándolo a través de una aplicación móvil gratuita: "*STRAVA*". La aplicación les permite registrar las diferentes pruebas que llevan a cabo a lo largo del proyecto, así como las mejoras que se van produciendo conforme las repiten a lo largo del mismo, generando de este modo un enfoque formativo que les requiere una implicación para que la mejora se produzca regularmente. Además, los estudiantes pueden crear propuestas de trabajo personalizadas donde se incluyen elementos de trabajo colaborativo y competiciones entre grupos. La co-creación de los instrumentos de evaluación permite que los estudiantes participen activamente en la definición de metas y recompensas, aumentando su compromiso y motivación.

El capítulo 27 (*La evaluación en el trabajo de fuerza desde la autorregulación: Uso del diario digital de prácticas como proceso formativo)* presenta una experiencia de 1º de bachillerato basada en la elaboración de programas personales para la mejora de la fuerza-resistencia, aplicando aprendizajes adquiridos a lo largo etapa y fomentando la autonomía en el diseño y puesta en práctica de estos programas. En este sentido, la utilización de los test se convierte en pieza clave del proceso de aprendizaje, aunque no con una función calificadora. Se basa en un enfoque de individualización y participación autónoma del alumnado en la construcción de sus aprendizajes, en el cual la retroalimentación continua del docente y los procesos de reflexión personal por parte del alumnado se conviertan en el eje vertebrador. Se centra la atención en la aplicación de evaluación formativa y compartida, constituyéndose como una herramienta esencial que ayude a la mejora, modificación y ajuste de las producciones del alumnado.

5.4.2 Los test de condición física como contenido de aprendizaje para su utilización en diferentes situaciones de la vida adulta

En este caso, el objetivo sería lograr un aprendizaje profundo y comprensivo de que evalúan y como se aplican las pruebas de condición física, de cara a que puedan aplicar dicho conocimiento cuando tengan que enfrentarse a pruebas similares a lo largo de su vida adulta (acceso a estudios universitarios, pruebas físicas para el acceso a ciertos trabajos, realización de deporte federado, programas de actividad física y/o deporte, etc.). Por tanto, se plantearía como una situación de aprendizaje centrada en conocer las pruebas de condición física más habituales, y comprender de forma profunda que capacidad evalúan, como se aplican, que

significan los resultados alcanzados y como se tendrían que preparar para mejorar sus resultados.

Lógicamente, este tipo de situaciones de aprendizaje deberían desarrollarse en Bachillerato o, como mucho, en 4º de la ESO. También serían muy adecuadas en módulos específicos de formación profesional.

5.5 Reflexiones sobre la tercera hora de educación física en secundaria. Algunas consideraciones y sus posibles relaciones con los test de condición física

En la actualidad, son varias las CCAA que están aumentando el número de horas de las 2 habituales. En primaria, aunque muchas superan las 2,5 horas en varios cursos y ciclos, sólo Andalucía, Canarias y La Rioja en 1º y 2º ciclo (1º, 2º, 3º y 4º) han implantado la tercera hora. Sin embargo, en secundaria, excepto la Comunidad de Madrid en 1º, 2º y 3º (aunque no en 4º) y Andalucía sólo en 1º, las demás mantienen las tradicionales 2 horas semanales, lo que implica 70 horas anuales, en vez de las 105 horas que supondría añadir la tercera hora.

Sin embargo, en relación a la famosa tercera hora de EF en secundaria, somos conscientes de que en los últimos años se ha realizado investigaciones que evidencian que el entrenamiento interválico de alta intensidad (EIAI), también denominados HIIT (High Intensity Interval Training), puede generar cambios positivos en la salud de las poblaciones adolescentes, mejorando de manera significativa la condición física cardiorrespiratoria, los valores de índice de masa corporal y el porcentaje de grasa corporal (Blüher et al., 2017; Costigan et al, 2015). Además, Behringer et al (2011) comprueban que el entrenamiento de fuerza, cuando es planteado correctamente y supervisado, tiene la capacidad de poder generar mejoras de rendimiento en estas habilidades como la carrera, el salto y los lanzamientos en edades adolescentes y preadolescentes (Pérez-Pueyo et al, 2020). Pero es importante tener claro que aunque se pueda incorporar este tipo de trabajo en las clases de EF, no excluye el resto de contenidos del área, ni implica en ningún caso que su resultado deba formar parte de la calificación del alumnado.

Ante estas evidencias y la falta de acuerdo entre los docentes de EF, Pérez-Pueyo et al (2020) proponen una reflexión a la comunidad educativa, para no hacer peligrar a corto o medio plazo la situación alcanzada por nuestra área en los últimos 30 años. Estos autores nos recuerdan que, por mucho que intentemos realizar esta tercera hora en torno a la condición física orientada a la salud, a través del trabajo de alta intensidad y fuerza, este sólo adquirirá verdadero sentido para

nuestros alumnos si se convierten en una experiencia positiva; para ello, debe vincularse a modelos pedagógicos que le proporcionen coherencia. En ningún caso deberíamos aceptar planteamientos descontextualizados ni programaciones paralelas alejadas de la programación de EF (programación didáctica y programación de aula) y de un currículo rico en experiencias de todo tipo. En este sentido, la evaluación asociada a todo el proceso de aprendizaje, incluidos los trabajos de alta intensidad y de fuerza, debe generar aprendizaje y no convertir los resultados obtenidos en los test de comprobación en la calificación que obtenga el alumnado en la materia. Caer en el error de convertir nuestras clases en un centro de entrenamiento, alejados de la educación no es la solución. Nuestro trabajo, vinculado a la utilización de la evaluación formativa y los modelos pedagógicos, debe servir al resto de administraciones educativas a dar el ansiado paso de plantear la 3ª hora, sin olvidar la importancia en relación a otros beneficios que proporciona como los afectivo-motivacionales, los de inserción social, los cognitivos o los de relaciones interpersonales.

En este sentido, el mayor peligro que se corre con este tema es el de reproducir, una vez más, los modelos de EF puramente centrados en el rendimiento físico, que utilizan la preocupación social por la salud colectiva para volver a caer en modelos tradicionales de EF, que pretenderían justificar la utilización de test de condición física como medio de calificación. Al principio del capítulo está perfectamente explicado que graves problemas educativos implica este modelo y el lastre que supone a la hora de ser capaces de desarrollar una EF de calidad en la sociedad actual.

En gran medida, la lucha por el aumento de las horas de EF se fundamenta en las mejoras en la salud física de nuestro alumnado (falta de actividad física, sobrepeso, etc.), lo que implicaría una modificación de los objetivos y competencias específicas de la misma. Ahora bien, entendemos que no por ello debemos renunciar a todo el resto de objetivos y contenidos de la materia, imprescindibles en relación a un correcto desarrollo humano. Así que este proceso puede implicar un considerable debate profesional a la hora de encontrar un equilibrio adecuado, pues quizás debamos reconocer una serie de cuestiones que están en el aire: (1) el aumento del número de horas de EF está vinculado a este hilo argumental y no a otras razones; (2) no todos tenemos la misma concepción de EF; y, (3) no podemos imponer nuestras creencias a los demás, por lo que es importante avanzar en la profesión hacía consensos razonables y fundamentados.

5.6 Consideraciones finales y conclusiones

En este capítulo hemos intentado explicar varias cosas esenciales sobre la utilización de los test de condición física como sistema de evaluación en EF:

1.-Nunca deben ser utilizados como sistema de calificación de la asignatura. Hemos explicado con detalle las 10 razones pedagógicas que existen para no utilizar los test de condición física de esta manera. Somos conscientes de que es una tradición muy asentada en la profesión, especialmente en secundaria; pero la tradición nunca puede justificar realizar prácticas ilógicas, incoherentes, sin valor educativo y que en van en contra de lo que dice la legislación educativa.

2.-Hemos hecho una revisión de la legislación educativa sobre la temática en las últimas 5 décadas. Esa revisión nos explica porque se generaron en su momento este tipo de prácticas docentes, aunque no tuvieran una base legal clara, o incluso cuando la base legal decía justo lo contrario. Lo que si puede comprobarse en este apartado es que la actual legislación educativa trata el tema específicamente y deja muy claro que los test de condición física no pueden utilizarse como sistema de calificación en EF bajo ningún concepto. También da ideas y propuestas muy concretas sobre como deberían utilizarse.

3.-Aportamos una revisión detallada de alternativas formativas y educativas a la hora de utilizar los test de condición física en EF, desde dos perspectivas: (a) propuestas, experiencias y trabajos relacionados con la condición física orientada a la salud; (b) como contenido específico de aprendizaje que puede tener una gran trasferencia y aplicación a lo largo de su vida.

Esperamos que el capítulo pueda resultar útil e interesante al profesorado de EF de primaria y secundaria, y que aporte algunas ideas claras sobre como trabajar el tema con su alumnado. También puede ser muy útil al profesorado de EF en formación inicial, o los investigadores especializados en la temática.

5.7 Referencias bibliográficas

Almond, L. (2000). Volviendo a pensar el papel de la salud en Educación Física". *En II Congreso Internacional de Educación Física*. Jerez de la Frontera. (Cádiz).

Álvarez-Méndez, J. M. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículo y su desarrollo. *Revista de Educación, 282,* 24-35.

Álvarez-Méndez, J. M (2000). *Didáctica, currículum y evaluación*. Miño y Dávila.

Álvarez-Méndez, J. M (2001). *Entender la didáctica, entender el currículum*. Miño y Dávila.

Arnold, P. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum. Morata*-MEC.

Behringer, M., Heede, A. Vom, Matthews, M., & Mester, J. (2011). Effects of strength train-ing on motor performanceskills in children and adolescents: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 23(2), 186-206. DOI: 10.1123/pes.23.2.186.

Blázquez, D. (1988). Metodología y didáctica de la actividad física. *En Actas del III Congreso Galego de Educación Física e o deporte* (pp. 24-34). Bastiagueiro. INEF Galicia.

Blázquez, D. (1994a). Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte. En Gil y Delgado. *Psicología y Pedagogía de la actividad física y el deporte*. Siglo XXI.

Blázquez, D. (1994b). Estrategias de evaluación formativa en Educación Física y Deporte. *Habilidad Motriz*, 4 (5-15).

Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Inde.

Bloom, B. (1979). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas. Tomo I. Ámbito del conocimiento*. Marfil.

Blüher, S., Käpplinger, J., Herget, S., Reichardt, S., Böttcher,Y., Grimm, A., Petroff, D. (2017). Cardiometabolic riskmarkers, adipocyte fatty acid binding protein (aFABP)and the impact of high-intensity interval training (HIIT) in obese adolescents. *Metabolism: Clinical and Experimental*, 68, 77-87. DOI: 10.1016/j.metabol.2016.11.015.

C.S.D. (1989). *Evaluación de la condición física*. C.S.D.

Calzada,A. (1995). *Programa Informático: Evaluación en Centros docentes y deportivos*. Gymnos.

Cañadas, J. F. (1993). FISIC: programa informático de evaluación en Educación Física. *Habilidad Motriz*, 2 (20-28).

Carriedo, A., Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini, J.A. (2020). Enseñanza y aplicación de los test de condición física en Educación Secundaria: Una propuesta basada en el Modelo de Educación Deportiva. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(46), 529-540

Carriedo, A., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., & Cecchini, J.A. (2022) Fitness Testing: Traditional Model Versus Sport Education Model. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte,*22 (86), 269-284. DOI: https://DOI.org/10.15366/rimcafd2022.86.005.

Castejón, F. J. (1995). Evaluación de la Condición Física: Una propuesta. *Aula,* 39, 59-63.

Contreras, O. (1998) *Didáctica de la Educación Física*. INDE.

Costigan, S. A., Eather, N., Plotnikoff, R. C., Taaffe, D. R., & Lubans, D. R. (2015). High-intensity interval training forimproving health-related fitness in adolescents: Asystematic review and meta-analysis. *British Journal of Sports Medicine*, 49(19), 1253-61. DOI: 10.1136/bjsports-2014-094490.

CSD (2000). *Programa Eurofit* (CD-Rom). Consejo Superior de Deportes.

Cuellar-Moreno, M. J. & Delgado Noguera, M. A. (2000). Estudio sobre los estilos de enseñanza en Educación Física. *Revista digital*, Lecturas de Educación Física y Deportes, 25. http://www.efdeportes.com

Del Campo, J., Martínez, V., Moya, J. M. & Refoyo, I. (2008). Condición física y salud" en el currículum LOGSE y LOE. *Revista Española de Educación Física y Deporte, 8*, 28-40.

Devís, J., & Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados.* INDE Publicaciones.

Fernández, G. & Navarro, V. (1989). *Diseño Curricular en Educación Física*. Inde.

Fraile, A. (1990). La Investigación-Acción en la Educación Corporal. En Pérez-Serrano: "*Investigación-Acción: aplicaciones al campo social y educativo*". Dykinson.

García, J.M., Navarro, M., & Ruiz, J. A. (1996). *Pruebas para la valoración de la capacidad motriz en el deporte. Evaluación de la condición física*. Gymnos.

Generelo, E, Julián, J. A., & Zaragoza, J. (2009). *Tres vueltas al patio. La carrera de larga duración en la escuela. Aportaciones desde un proceso de investigación colaborativa al tratamiento de la Carrera de Larga Duración en el marco escolar*. INDE.

González, M. A. (1995). *Manual para la evaluación en Educación Física.* Escuela Española.

González-Gálvez N, López-Gil JF, Espeso-Garcia A, Abenza-Cano L, Mateo-Orcajada A, & Vaquero-Cristóbal R (2024) Efectividad del entrenamiento de alta intensidad y de intervalos de sprint sobre biomarcadores metabólicos, composición corporal y aptitud física en adolescentes: ensayo controlado aleatorizado. *Front. Public Health*. 12, 1425191. DOI: 10.3389/fpubh.2024.1425191

González-Rico, R., & Ramírez-Lechuga, J. (2017). Revisión de las pruebas de evaluación de la condición física en Educación Secundaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte,* 19(2-3), 355-378. DOI: https://DOI.org/10.24197/aefd.2-3.2017.355-378

Grosse, M., & Starischka, S. (1988). *Test de la condición física*. Martínez-Roca.

Haag, H. & Dassel, H. (1995). *Test de la condición física en el ámbito escolar y la iniciación deportiva*. Hispano-Europea.

Hernández, J. L., & Velázquez, R. (coords.) (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Graó..

Julian, J.A., Zaragoza, J., Aibar, A., Rodrigo-Sanjoaquín, J., & Ibor, E. (2019). *La carrera de larga duración paso a paso: Manual de uso de CALADU - CAPAS 2.0.* Universidad de Zaragoza. DOI: 10.26754/uz.978-84-16723-88-1

Kirk, D. (1990). *Educación Física y Currículum*. Universidad de Valencia.

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

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E., 4 de mayo).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E., 30 de diciembre).

López-Pastor, V.M. (2013). Nuevas perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 4-13.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E., 10 de diciembre).

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Universidad de Valladolid.

López-Pastor, V. M. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física. Revista Apunts, 62, 16-26.

López-Pastor V. M. (2008). Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching. *European Journal of Teacher Education, 31*(3), 293-311.

López-Pastor V. M. (Coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La Evaluación Formativa y Compartida*. Miño y Dávila.

López-Pastor V.M., Kirk D, Lorente-Catalán E, MacPhail A, & Macdonald D (2013) Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education & Society* 18(1), 57-76.

López-Pastor V.M., Monjas R, Manrique J.C., Barba J.J., & González M. (2008) Implicaciones de la evaluación en los enfoques de Educación Física cooperativa. El papel de la Evaluación Formativa y Compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación,* 20(4), 457-477.

López-Pastor, V.M. (2013). Nuevas perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 4-13.

López-Pastor, V.M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education & Society,* 18(1), 57-76. DOI:10.1080/13573322.2012. 713860.

López-Rodríguez, A. (2003). ¿Es la Educación Física, ciencia? *Revista Digital Lecturas de Educación Física y Deportes,* 62 (año 9). http://www.efdeportes.com/.

M.E.C. (1985). *Programas Renovados de la Educación General Básica. Ciclo superior. 3ª edición corregida y aumentada*. (Edición autorizada por el Servicio de publicaciones del MEC). Escuela Española S.A.

M.E.C. (1989a). Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo. Servicio de publicaciones MEC.

M.E.C. (1989b). *Diseño Curricular Base. Primaria*. Servicio de publicaciones MEC.

M.E.C. (1992). *Educación Física. Materiales para la Reforma*. Primaria. Servicio de publicaciones MEC.

Martínez, E. (2001). *La evaluación informatizada en la educación física*. Paidotribo.

Martínez, E. (2002). *Pruebas de aptitud física*. Paidotribo.

Martínez-Campillo, R. L. (2017). Implementación del puzle de Aronson apoyado en el Flipped Classroom para la medición de la condición física en los alumnos de 2º de ESO. *Revista Española De Educación Física Y Deportes*, (417), 21-37. DOI: https://DOI.org/10.55166/reefd.vi417.543

Martínez-de-Haro, V. (1999). La evolución de los objetivos en la Educación Física española". *Revista digital Lecturas de Educación Física y Deportes, 17 (año 4).* http://www.efdeportes.com.

Martínez-de-Haro, V., Pareja-Galeano, H., Álvarez-Barrio, M. J., del-Campo-Vecino, J., Cid-Yagüe, L., & Muñoa-Blas, J. (2011). Sistema gráfico para evaluar la actividad física en relación a la salud. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*,11(43), 608-618.

Martínez-de-Haro, V., Peral-Rodríguez, P., Cid-Yagüe, L., & Álvarez-Barrio, M.J. (2022) New Approach to Health-Related Physical Fitness Tests. A Comparison between Two Seasons. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 22(85), 129-151. DOI: https://DOI.org/10.15366/rimcafd2022.85.009

Mauri, T., Solé, I., Carmen, L. M. D., & Zabala, A. (1993). *El currículum en el centro educativo*. Horsori.

MEC (1994). *Materiales Didácticos. Secundaria Obligatoria. Área Educación Física*. Servicio de Publicaciones.

Méndez, A. (2005). Hacia una evaluación de los aprendizajes consecuente con los modelos alternativos de iniciación deportiva. *Tandem,* 17 (38-58).

Mosston, M. (1966). *Teaching physical education*. C.E. Merrill.

Orden de 18 de septiembre de 1987 por la que se modifica parcialmente el anexo I de la de 22 de marzo de 1975, que aprobaba los programas del Bachillerato Unificado y Polivalente.

Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato, y se regula el Curso de Orientación Universitaria.

Orden EFP/754/2022, de 28 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional BOE, de 5 de agosto de 2022

Peiró, C. & Devís, J. (1993). Innovación en Educación Física y Salud: el estudio de un caso en investigación colaborativa. *Actas II Encuentro UNISPORT sobre Sociología Deportiva* (pp. 249-270).

Pérez-Cerdán, J. (1992). Propuestas de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias. *Perspectivas,* 9, 42-48.

Pérez-Cerdán, J. (1994). Autoevaluación de las capacidades físicas. *Aula* 19, suplemento 23, 3-18.

Pérez-Pueyo, A. (2005). *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*. Universidad de León.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Fernández-Fernández, J., Gutiérrez-García, C., & Santos-Rodríguez, L. (2020). Más horas sí, pero ¿cómo implantarlas sin perder el enfoque pedagógico de la Educación Física? *Retos,* (39), 345-353. https://DOI.org/10.47197/retos.v0i39.80283

Pérez-Pueyo, A.; Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Rio, J. (coord.) (2022). *Modelos Pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. León: Universidad de León (e-book). Link: https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Barba-Martín, R. A. (2024). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física: fundamentos y experiencias prácticas en todas las etapas educativas*. Servicio de publicaciones de la Universidad de León (En prensa).

Piajet, J. (1967). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.

Pierón, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos.

Pila-Teleña, A. (1985). *La evaluación de la Educación Física y Deportiva*. Pila Teleña.

Pineau, C. (1992). La evaluación en Educación Física y Deportes. *Education Physique et Sports,* 235.

Piñero, A, & Orden, F. (1970). *Técnica de la Educación Física I*. Doncel.

Proyecto europeo "FitBack": https://www.fitbackeurope.eu/es-es/

Rodríguez-de-la-Cruz, J. C., González-Pascual, M., López-Pastor, V.M. (2007). Los tests físicos en secundaria: aproximación a un uso formativo. Revista digital *Lecturas de Educación Física y Deportes, 112.* http://www.efdeportes.com/efd112/los-test-fisicos-en-secundaria.htm

Rosa-Guillamón, A. (2017). Análisis bibliográfico de las baterías de evaluación de la condición física. *Revista Peruana de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. 4(4), 533-543.*

Ruiz, J. R., España-Romero, V., Castro-Piñero, J., Artero, E. G:, Ortega, F. B., Cuenca-García, C., Jiménez-Pavón, D., Chillón, P., Girela-Rejón,M.ª J., Mora, J., Gutiérrez, A. Suni, J., Sjöstrom, M., & Castillo, M. J. (2011) Batería ALPHA-Fitness: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *Nutrición Hospitalaria, 26*(6),1210-1214.

Sáenz-Barrio, O. (1994). *Didáctica general. Un enfoque curricular*. Marfil.

Sánchez, F. & Fernández, E. (2003). *Didáctica de la educación física*. Prentice-Hall. Pearson.

Tinajas, A., Tinajas, J.V. & Arrontes, I. (1995). Rendimiento y discriminación en Educación Física. *Apunts,* 39, 121-127.

Tyler, R. (1973). *Principios básicos del curriculum*. Troquel.

Vaca-Escribano, M. (1989). Tratamiento Pedagógico de lo Corporal. Sobre el que enseñar de Educación Física en Educación Primaria (1ª parte). *Perspectivas,* 1, 10-12.

Velázquez, R. & Hernández, J. L. (2005). La Educación Física y su imagen social a la luz de las prácticas de evaluación y calificación del aprendizaje. *Tandem, 17,* 7-20.

EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL

CAPÍTULO 6 EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ EN EDUCACIÓN INFANTIL: Evaluación formativa del niño, de la sesión y del profesorado

Autoría: Lurdes Martínez-Mínguez, Carolina Nieva Boza, Francisco Cortés Ferrero, Francesc Porta Martínez y Mª Carmen González André.

6.1 Introducción

El siguiente capítulo presenta el proceso de evaluación formativa dentro del área de psicomotricidad o educación física (EF) con alumnado de 0 a 8 años. Concretamente, se describe la experiencia de un conjunto de profesionales que imparten la psicomotricidad o EF en contextos educativos del ciclo infantil y/o ciclo inicial de primaria. Este colectivo pertenece al Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (GREP) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), que actualmente realiza investigaciones, proyectos innovadores llevados a cabo en el Grado de Educación Infantil (GEI), publicaciones científicas y divulgativas, etc.

En relación con este capítulo, se describe cómo es el proceso de evaluación formativa en las aulas de estos docentes, basada en diferentes instrumentos de observación sistemática. Este proceso de recogida de la información permite centrarse en distintos aspectos que se encuentran en una sala, como son: los parámetros de observación del niño o ámbitos de su experiencia; la observación del grupo y las dinámicas que aparecen durante la sesión; y la observación del adulto o docente.

Posteriormente, se presenta el marco teórico-referencial de las sesiones de EF en infantil que se imparten desde una mirada psicomotriz, donde el niño es el protagonista de su aprendizaje corporal, a partir de una metodología de juego libre y espontáneo. En este análisis conceptual, se analizan las estrategias organizativas que el adulto o profesional debe tener en cuenta.

Por último, se muestran 3 instrumentos de evaluación centrados en la observación individual, en la grupal y la autoevaluación del profesorado. Estos 3 instrumentos permiten obtener una recogida de información amplia, completa y variada

del proceso de aprendizaje que realiza cada niño, el grupo-clase y el docente de forma sistemática.

6.2 Contextualización de la experiencia

Esta experiencia se contextualiza en la educación infantil y en el primer ciclo de educación primaria, es decir en niños de 0 a 8 años. La propuesta de instrumentos utilizados desde una perspectiva formativa que se presenta surge de los autores de este capítulo como docentes con años de práctica diaria realizando la psicomotricidad o educación física en primaria. Son profesionales que además de la diplomatura o grado en Educación Infantil, Primaria o Educación Física, disponen de formación específica en psicomotricidad o desarrollo psicomotor, a través de algún postgrado o máster.

Todos ellos pertenecen al Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (GREP) de la Universitat Autònoma de Barcelona. Este equipo está compuesto por tres tipos de profesionales. Por un lado, docentes de Educación Superior que forman a los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria (mención Educación Física) en universidades catalanas. Por otro lado, personas de reconocido prestigio dentro de la disciplina psicomotriz. Y finalmente, la mayoría de los componentes del GREP son maestros, psicomotricistas y especialistas de educación física en activo de diferentes escuelas catalanas que velan por el cuidado del cuerpo en la vida cotidiana del centro, y/o imparten las sesiones de psicomotricidad o clases de educación física con niños de 0 a 3 años, de 3 a 6 años y de 6 a 8 años.

Los procedimientos e instrumentos de evaluación formativa que se presentan son fruto de años de diseño, implementación y valoración de investigaciones-acciones desarrolladas, para poder evaluar los aprendizajes adquiridos. Los ciclos de investigación-acción han consistido en una espiral que se va repitiendo y está formada por las siguientes fases:

- Analizar marcos teórico-conceptuales sobre la observación y evaluación en psicomotricidad.
- Diseñar los procedimientos e instrumentos de evaluación para conseguir comprobar el grado de consecución de las capacidades, competencias u objetivos planteados.
- Poner en práctica los procedimientos e instrumentos de evaluación.
- Valorar la utilidad, sostenibilidad y eficacia de los procedimientos e instrumentos aplicados.
- Proponer cambios.

Los entornos en los que se han realizado estos ciclos han sido variados, lo que consideramos que aumenta su calidad. Por un lado, con niños de 0 a 8 años de diferentes escuelas. Por otro lado, con estudiantes de asignaturas de formación inicial de diplomados y graduados de Educación Infantil y Primaria (mención Educación Física). Y también en la formación continuada a través de postgrados específicos de psicomotricidad.

6.3 Marco teórico

Para entender los procedimientos e instrumentos de evaluación que vamos a compartir, es necesario presentar qué tipo de psicomotricidad o educación física en educación infantil los sustentan.

Partimos de que los profesionales que van a aplicarlos defienden una educación por el movimiento que contribuye al desarrollo integral de la persona a través de sus manifestaciones motrices (Machín, 2009). Y que estos profesionales trabajan en escuelas basándose en ocho ideas clave en su práctica docente (Martínez-Mínguez et al., 2017): a) la necesidad e importancia del movimiento para el aprendizaje; entender al niño como un ser global; b) utilizar una metodología basada en el juego libre; propiciar una permeabilidad y transversalidad curricular; c) utilizar una multidiversidad organizativa; d) trabajar en espacios diversos, seguros y flexibles; e) manejar materiales variados e estimulantes; y f) contar con un adulto acompañante, atento y respetuoso.

¿Pero cómo debe evaluarse esta forma de trabajar? Básicamente desde la observación como procedimiento de evaluación y la "principal herramienta de evaluación en la intervención psicomotriz" (Rota, 2019, p.38). De los 0 a 8 años es fundamental poder acompañar a los niños en su proceso de desarrollo y maduración, detectar dificultades, así como de otros tipos de disfunciones que se puedan presentar. Una buena observación es el elemento clave que nos va a permitir conocer mejor dónde se encuentran a nivel motriz, cognitivo, afectivo y relacional. Para Arnáiz et al., la observación la "utilizamos para proyectar, analizar y evaluar los procesos de aprendizaje" (2008, p.56). Según García-Olaya:

> La observación es un proceso de selección y estructuración de los datos, de las experiencias, cuyo objeto es construir redes de significación a partir de un modelo interno o marco de interpretación. Este modelo interno actuará como filtro interpretativo gracias al cual daremos sentido a los acontecimientos a partir de nuestro universo de teorías y creencias (2000, p.10).

Observar implica recoger información de forma sistemática, lo que implica "diseñar una metodología que clarifique y limite el marco de observación, es decir, tomar decisiones precisas sobre: qué observar, cómo llevar a cabo la observación,

en qué momentos y situaciones, con qué instrumentos y para qué observa" (García-Olaya, 2000, p.11).

En el caso de la psicomotricidad, consideramos que recoger información y analizarla, se refiere tanto al desarrollo de cada niño de forma individual, como a la dinámica general de la clase con todo el grupo, y a la intervención del profesional que la diseña y guía. Esta evaluación debe realizarse siguiendo la ética de la interpretación de lo observado desde un planteamiento respetuoso con el tratamiento posterior de la información obtenida.

En cuanto al desarrollo de cada niño, el dominio corporal, la motricidad fina, la lateralidad o la coordinación (dinámica, estática y óculo-manual), se consideran componentes del perfil psicomotor. Pero para hacer una observación psicomotriz personalizada y ajustada a cada realidad, también hay que tener en cuenta aspectos como: la expresividad psicomotriz, el tipo de juego corporal, las intenciones comunicativas, el placer sensoriomotor, el uso de los materiales, la conciencia y gestión del tiempo, la creatividad o la capacidad de representación, la relación con los demás, la capacidad de espera, el saber compartir, la resolución de conflictos y la gestión de las propias emociones, entre otros (Martínez-Mínguez, 2023, p.132).

Las herramientas para recoger las observaciones deben hacerlo de forma muy cuidadosa, aportando datos tanto de las adquisiciones y de los retos que consiguen los niños, como de los procesos que realizan para conseguirlos. Si solamente se valora el resultado final, podemos perder mucha información valiosa y muchas situaciones que permiten conocer mucho mejor a cada criatura y su individualización respecto al resto de compañeros.

Diferentes autores (Arnáiz & Bolarín, 2000; Arnáiz et al., 2008; García-Olaya, 2000; Giménez, 2007) han diseñado instrumentos para observar a los niños en relación con el dominio de su cuerpo a través del movimiento que nos pueden ayudar a diseñar nuestras propias tablas de observación. Todos coinciden en basarse en los parámetros de observación psicomotriz. Para Giménez (2007, p.26):

> Desde la psicomotricidad nos referimos a los parámetros de observación para referirnos a aquellos ámbitos de la experiencia del niño que nos informan de sus procesos de maduración psicomotriz. Por la vinculación permanentemente reafirmada entre maduración psicomotriz y maduración moral, entiendo que la observación de estos parámetros nos informa de lleno del estado y de la evolución socioemocional de los niños.

Estos parámetros se concretan en observar y evaluar la relación con diferentes aspectos: con uno mismo, con los demás (iguales y adultos), con los objetos, con el espacio y con el tiempo. La observación se puede realizar en cada sala, gimnasio, aula, pista y espacios exteriores de los diferentes centros educativos. Siempre debe

tenerse en cuenta la naturaleza del grupo, las peculiaridades de este y de cada niño, y las intenciones concretas que se pretendían con cada propuesta desarrollada.

En cuanto a la dinámica de las clases, la observación grupal recoge información sobre: objetivos o proyecto se pretende trabajar; cómo evoluciona la clase a partir de mirar en las diferentes fases o partes: la motivación, el tipo de juego, los materiales, el tiempo destinado, las relaciones y las rupturas o repeticiones más significativas; el papel del adulto o maestro indicando dónde y cómo ha tenido que intervenir; objetivos o proyecto para la próxima clase o sesión, etc.

Respecto a la observación del adulto o la intervención del profesional que diseña y guía la sesión de psicomotricidad o de educación física en educación infantil, nos preguntamos ¿se puede evaluar al psicomotricista a través de la observación? ¿Quién, cómo y cuándo debe observarlo?

Diferentes autores han escrito sobre la evaluación del adulto, su participación en el juego del niño o la valoración de su sistema de actitudes o competencias para facilitar o ajustar su intervención (Aucouturier, 2020; Bonastre & Fusté, 2007; Camps, 2008; Franch, 2004; Martínez-Mínguez & Forcadell, 2012; Martínez-Mínguez et al., 2022; Mila, 2018; Sánchez & Llorca, 2001, 2008).

Para Martínez-Mínguez y Forcadell (2012), los elementos que configuran el marco general de la observación del psicomotricista se concretan en: parámetros o indicadores, técnicas de registro o recogida de datos, sujetos y temporización.

Los parámetros o indicadores, según Camps (2008) y Sánchez y Llorca (2001, 2008), se refieren principalmente a la: a) actitud corporal del psicomotricista, b) actitudes psicomotrices, c) capacidad de escucha, d) capacidad de observación, e) disponibilidad, f) capacidad de utilizar diferentes estrategias de implicación en el juego del niño, g) contención, h) utilización del espacio, del tiempo y del material, i) repeticiones, j) relación con los niños, k) actuación y límites, l) utilización del lenguaje, m) capacidad de comunicación con la familia y otros profesionales, n) análisis de aspectos inconscientes, o) análisis de mecanismo transferencial y contratransferencial, y p) capacidad de mirarse.

Sobre las técnicas de registro o recogida de datos, que se concretan en los instrumentos de evaluación, proponemos las siguientes a partir de la clasificación de Evertson y Green (1989):

- Categoriales. A través de listas de control y escalas de estimación o valoración en las que se ha predeterminado unas categorías de las conductas, actitudes o características de sujetos, fenómenos, materiales o situaciones para observar. Se puede marcar si cierto aspecto

se da o no, o con qué cantidad o grado se desarrolla. El registro y la codificación pueden producirse simultáneamente.

- Descriptivas-narrativas. Cuando se relatan a través de la descripción o la narración de fenómenos, acontecimientos o procesos a observar. Las unidades de análisis pueden determinarse tanto deductiva (previamente) como inductiva (extrayéndolas de los registros realizados).
- Tecnológicas. Registro a través de sistemas tecnológicos que permiten una continua revisión-repetición de la información. Pueden ser de imagen fija (fotografía), de imagen en movimiento como sonido (vídeo), o grabación de audio. Las unidades de análisis pueden determinarse tanto de forma deductiva como inductiva.

Sugrañes y Àngel (2007) apuntan que hay dos sujetos de observación: pasivos y agentes. Refiriéndonos a la observación del psicomotricista, el sujeto pasivo es este adulto y los sujetos agentes pueden ser:

- El psicomotricista: en este caso estaría realizando una autoobservación actuando tanto como sujeto pasivo como agente.
- Colegas: que pueden ser otro psicomotricista o maestro del centro o escuela.
- Expertos: en observación, evaluación y psicomotricidad, que actúan para supervisar desde una mirada profesional.

Aunque también podríamos contemplar que los niños a través de comentarios, sugerencias u otras formas de diálogo adecuadas a la edad, pudieran evaluar al maestro de forma directa o indirecta.

Y finalmente, referido a la temporización, es necesario prever cuándo se va a observar al psicomotricista teniendo en cuenta dos aspectos:

- La tipología temporal. Realizar una sola o más observaciones. Cuando es una únicamente, suele ser inicial o final. Si se realiza más de una, deberá concretarse si se efectuarán de forma intermitente o continua.
- Duración. Si la observación se realiza durante un tiempo breve o un tiempo largo.

Se aconseja empezar por observaciones breves y posteriormente a observaciones largas que son más laboriosas de recoger y difíciles de analizar la información.

6.4 Descripción de la experiencia

Los instrumentos utilizados con carácter formativo que presentaremos en el siguiente apartado, se aplican en escuelas con un enfoque metodológico basado en el conocimiento teórico del desarrollo psicomotor de la infancia y con maestros o especialistas formados para reconocer los componentes físicos, afectivos y emocionales que comportan los aprendizajes corporales, de acción y representación (Martínez-Mínguez, 2023).

La metodología utilizada en las sesiones de psicomotricidad o clases de educación física en educación infantil se basa en que el niño logre los objetivos, adquiera las capacidades, construya conocimientos y desarrolle competencias a partir de la vivencia y la interiorización de la experiencia corporal y motriz. La base metodológica es el juego libre y espontáneo: "jugar es vital para el niño puesto que jugar es vivir, es vivir el placer de la acción, es vivir el placer de la repetición, es vivir el placer de representarse, jugar es afirmar su existencia en el mundo" (Aucouturier, 2018, p.59).

Coincidiendo con diversos autores (Franch, 2001; Lapierre & Aucouturier, 1977; Le Boulch, 1983; Martínez-Mínguez et al. 2017; Sugrañes & Àngel, 2007), a partir de los intereses, motivaciones y necesidades de los niños de 0 a 8 años, se ofrece un entorno estimulante lleno de afecto, confianza y seguridad, donde, a través de la actividad espontánea, lúdica y no directiva, cada niño se va construyendo a sí mismo a la vez que interacciona con los otros niños, los espacios, los materiales y los adultos.

En todas las clases o sesiones hay cómo mínimo dos momentos diferenciados: la vivencia y la representación o interiorización. La vivencia psicomotriz es "una actividad significativa, normalmente global, siempre gratificante, cargada de afectividad, de placer y de imaginación, en la que el niño se siente protagonista" (Sugrañes & Àngel, 2007, pp. 35-36). La representación o interiorización comporta favorecer el distanciamiento de la acción para dar significado a lo que se ha vivido pasando de la acción al pensamiento (Wallon, 1974). Para contribuir al desarrollo global del niño, es imprescindible que después de la acción, movimiento o vivencia, el maestro facilite también un tiempo, un espacio y unos materiales para conectar la sensoriomotricidad con la cognición, facilitando que puedan emerger emociones y sentimientos. Siempre se debe terminar con un tiempo de distanciamiento. Este se consigue bien por el acceso espontáneo o sugerido al espacio de representación, para acabar con un dibujo, una canción, una historia sobre lo que han vivido en la sala, una construcción a través de maderas, un modelaje o una verbalización donde los niños expliquen a qué han jugado, qué es lo que más les ha gustado, etc. (Llorca & Vega, 1998).

Todo maestro de educación física o psicomotricista que plantee este enfoque metodológico y los instrumentos de evaluación que presentamos, debe conocer y concretar un conjunto de estrategias organizativas relacionadas básicamente con el espacio, los materiales, el tiempo y el rol del docente.

6.4.1 El espacio

En las sesiones de educación física en infantil y primer ciclo de educación primaria, a los niños les gusta jugar en un espacio que haya estado preparado especialmente para ellos y les tranquiliza encontrarlo con un cierto orden conocido, ya que les ayuda a sentirse seguros y así avanzar en sus descubrimientos y aprendizajes. Martínez-Mínguez et al. (2017) presentan algunas características que deben tener los espacios donde se realicen las clases, como que sean: a) amplios, b) accesibles, c) practicables, d) luminosos, e) versátiles, flexibles y polivalentes, f) armónicos, estéticos y atractivos, g) seguros, y h) higiénicos.

6.4.2 Los materiales

Los materiales utilizados deben pensarse y prepararse previamente. Hay que disponer y ofrecer materiales variados (forma, color, textura, tamaño, etc.) que aporten diversidad de estímulos sensoriales, acciones y manipulaciones. Todos deben posibilitar ser utilizados con seguridad, permitiendo libertad y autonomía en la acción, manipulación y experimentación.

También es importante pensar la forma de presentar y la estética con la que se van a colocar o mostrar dichos materiales. Una buena disposición en el espacio cautiva la atención, aumenta la motivación y fomenta la creatividad (García et al., 2019).

Martínez-Mínguez (2023) realiza una clasificación de materiales diferenciando si son para espacios interiores o exteriores. Además, analiza los materiales según si son facilitadores de: a) el juego sensoriomotriz, presimbólico, simbólico y de precisión, b) la experimentación y la estimulación sensorial, c) el distanciamiento motriz, y e) la representación o interiorización. Por último, es necesario que permitan la experimentación motriz a través del equilibrio, la coordinación, la conquista de la altura, saltar, trepar, esconderse, etc.

6.4.3 La gestión del tiempo

Cada niño tiene su propio tiempo motor y diferente al resto de personas. Es necesario conocerlo, aceptarlo, valorarlo y respetarlo. Además, este enfoque

metodológico considera diferentes fases o momentos de una sesión o clase que hay que conocer para evaluar qué sucede en ellas. A partir de Viscarro y Camps (1999), Martínez-Mínguez et al. (2017) y Rota (2015) distinguimos entre:

- Fase previa: Consiste en la preparación del espacio y de los materiales del aula, sala, gimnasio o espacio exterior, por parte del adulto o maestro.
- Fase de acogida o ritual de entrada: es cuando llegan los niños al espacio donde se va a realizar la clase. Se suelen quitar los zapatos para colocarse calcetines antideslizantes, se da la bienvenida y se explicitan las pautas necesarias para empezar la clase.
- Fase de impulsividad o explosión motriz: Se trata de preparar el cuerpo para la acción favoreciendo el desbloqueo tónico y la descarga emocional a través de propuestas como destruir una muralla de bloques de espuma, saltar a unas colchonetas, tirarse a una piscina de bolas, etc.
- Fase de actividad motriz espontánea: es la fase más larga y donde se desarrolla la máxima actividad motriz. Los niños se distribuyen libremente por las diferentes provocaciones o propuestas experimentando sus capacidades corporales, explorando los espacios y materiales según sus deseos y posibilidades. Es el momento de correr, saltar, trepar, girar, balancearse, resbalar, equilibrase y desequilibrarse, etc.
- Fase de juego simbólico: es donde el niño a través de los objetos puede proyectar sus fantasías, deseos o vivencias de una forma lúdica y desculpabilizante.
- Fase de análisis: actividades más dirigidas de contenidos específicos para reforzar, consolidar o evaluar algún aspecto del desarrollo psicomotor.
- Fase de distanciamiento: apaciguamiento de la actividad motriz, vuelta a la calma o relajación con el reagrupamiento de los niños, cambiando a estímulos más tranquilos.
- Fase de representación a través de diferentes lenguajes: interiorización y expresión de la vivencia y de la emoción pudiendo utilizar diferentes lenguajes como la expresión oral, la escritura, el dibujo, la pintura, el modelaje, las construcciones u otras formas de expresión plástica y abstracta.

- Fase de despedida o ritual de salida: Sacarse los calcetines, ponerse los zapatos y salir del aula, sala o gimnasio a través de algún ritual de despedida.

Las fases de juego simbólico y análisis pueden darse en algunas sesiones y en otras no.

6.4.4 Papel del adulto

El maestro, especialista de educación física, psicomotricista o adulto que utiliza este enfoque metodológico tiene una visión, presencia, actuación y actitud que lo caracterizan. Durante las clases con los niños tiene que crear un ambiente acogedor, transmitir bienestar, favorecer la autonomía de los niños, proporcionar seguridad física y afectiva y garantizar la aceptación y el respeto de las normas. Para Sánchez y Llorca (2008, p.46) "las reglas en la sala de psicomotricidad se dan a conocer con firmeza y de forma progresiva, haciendo comprender al niño la necesidad de respetar el espacio, los materiales y no hacer daño a los compañeros".

Para Martínez-Mínguez et al. (2017), este profesional tiene una manera de hacer y de ser que reclama una formación específica a través de un trabajo corporal propio que le aporta las competencias o capacidades: comunicativa, de escucha, facilitadora y dinamizadora, de disponibilidad empática, de contención y de observación. Siguiendo con Martínez-Mínguez et al (2022) hay cinco competencias profesionales que deben adquirirse y evaluarse: diseñar sesiones de psicomotricidad, aplicar el sistema de actitudes del maestro-psicomotricista, observar y evaluar los niños y la sesión de psicomotricidad, analizar y reflexionar sobre la propia práctica y la de los demás, y relacionarse con la comunidad educativa y científica.

6.5 Explicación de la experiencia

Todo lo que comporta el enfoque metodológico que acabamos de exponer, como cualquier acción formativa o actividad de enseñanza-aprendizaje, necesita tanto de un diseño, de una implementación, como de una evaluación. Pero ¿A quién debe evaluarse? Para Santos-Guerra:

> Cuando habitualmente hablamos de evaluación en la escuela, nos solemos referir a la evaluación de los alumnos. Ahora bien, no debería ser así. Porque en el trabajo y el rendimiento del alumno influyen muchos factores ajenos a su capacidad, a su esfuerzo y a su actitud. La evaluación ha de estar referida a todos los elementos que intervienen en la acción educativa (1993, p.165).

Así que vamos a presentar 3 instrumentos de evaluación a través del procedimiento o técnica de la observación sistemática.

6.5.1 Instrumento de observación individual

La observación se caracteriza por ser una metodología que ayuda a sistematizar la recogida de información para poder tomar decisiones sobre diferentes aspectos como el *qué observar, cómo observar...* (García-Olalla, 2000).

Realizar observaciones y poderlas registrar es una tarea complicada, tal y como indican Arnaiz et al. (2008), puesto que es necesaria una formación completa, un buen conocimiento teórico, la disposición de unas competencias específicas y una diversidad de estrategias profesionales para su buen desarrollo.

A pesar de existir diferentes registros para sistematizar las observaciones de los niños a lo largo de las sesiones, todos presentan sus especificidades y matices.

Para la elaboración de los instrumentos de observación se deben ir desplegando los diferentes parámetros psicomotrices atendiendo tanto a las características y peculiaridades de los niños, a la naturaleza del grupo, como a las interacciones educativas concretas que pueden suceder. Para Giménez (2007, p.27) "en el momento de anotar las observaciones, es conveniente hacer el esfuerzo consciente de diferenciar aquello que se observa con objetividad y aquello que es fruto de la subjetividad".

Estos parámetros psicomotrices son los que se encuentran en la gran mayoría de registros existentes ya elaborados (Arnaiz & Bolarín, 2000) y hacen referencia, tal y como indica Forcadell (2014) a la relación que establece cada niño: a) con uno mismo (movimiento, postura, tono muscular, ...), b) con los objetos (objetos que utiliza, de qué manera, ...), c) con el espacio (tipo de espacio, forma de ocuparlo, ...), d) con el tiempo (tiempo dedicado a cada actividad) y e) con los otros (compañeros y/o adulto).

Dada la importancia que tiene la fase o momento de representación final que permite el paso de la acción a la simbolización por parte del niño (a través de la palabra, el modelaje, el dibujo, la construcción...), se incorpora un apartado en el que se pueden recoger las observaciones que se consideren surgidas en este momento.

A continuación, se presenta un instrumento de observación individual del niño (Tabla 1), que puede ser utilizado en las sesiones de psicomotricidad y educación física; a modo de lista de control con observaciones como se describe en López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017).

Este instrumento se ha elaborado a partir de la fusión de los aspectos más destacados y relevantes que se han extraído de diferentes registros de observación

ya existentes y validados (Arnaiz & Bolarín, 2000; Arnaiz et al., 2008; Bonastre & Fusté, 2007; Porta, 2021).

El registro de observación que se presenta a continuación se estructura y se organiza de la siguiente manera, para su utilización en una intervención psicomotriz individual:

- 1a columna: compuesta por cinco dimensiones que se refieren a la expresividad psicomotriz y que se citaron en párrafos anteriores.
- 2a columna: formada por categorías, concretando aspectos de cada dimensión.
- 3ª columna: en ella se describen unos indicadores que ayudan a afinar más sobre aspectos puntuales de su expresividad motriz.
- 4ª columna: se especifican unos ítems que representan la máxima concreción de aquello que se quiere observar. Estos ítems no aparecen en todos los indicadores puesto que algunos de estos son suficientemente claros para poder realizar las observaciones. En otros casos, se consideró que, por los múltiples matices existentes, era necesaria más concreción.
- 5ª columna: se destina un espacio para poder redactar aquello observado en relación con cada uno de los indicadores o ítems.
- Al final de registro se incorpora un apartado para la anotación de diferentes observaciones generales que no encajen en ninguno de los apartados anteriores.

Seguidamente se presenta el registro de observación construido para su utilización en intervenciones individuales con niños:

Tabla 1.- Lista de control con observaciones

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	INDICADORES	ÍTEMS	VALORACIÓN
RELACIÓN CON UNO MISMO	Movimiento	Sabe moverse	Con los objetos	
			Sin los objetos	
			Combinando objetos	
		Calidad de movimiento	Hábil	
			Torpe	
			Movimientos anormales	
		Coordinación	Corre	
			Camina	
			Salta	
			Cae	

			Se balancea	
			Gira	
			Repta	
			Gatea	
		Velocidad	Ajusta la velocidad	
			No ajusta la velocidad	
		Equilibrio	Estático	
			Dinámico	
		Ritmo	Rápido	
			Lento	
			Cambios de ritmo	
		Dominancia lateral	Manos	
			Pies	
			Ojos	
		Estereotipias	Si	
			No	
		Manifestación placer	Placer	
			Displacer	
		Movilidad del cuerpo	Hiperactivo	
			Hipoactivo	
	Gestualidad	Facial		
		Corporal		
		Empática		
	Postura	Tono postural		
		Preferencias posturales		
		Adaptación postural		
	Tono	De base	Hipertonía	
			Hipotonía	
		En movimiento	Brazos	
			Piernas	
			Tronco	
			Motricidad global	
	Frustración	Tiene tolerancia a la frustración		
		No tiene tolerancia a la frustración		
	Voluntad	Capacidad de espera		
		Capacidad de autocontrol		
		Continuidad en el juego		
		Repite el juego a lo largo de la sesión		
		Se esfuerza en la realización de las actividades		
RELACIÓN CON LOS OBJETOS	Cualidades preferidas	Duro/blando		
		Pequeño/grande		
		Maleable/rígido		
		Fijo/móvil		
	Uso de los objetos	Sensorial		
		Simbólico		
		Funcional		

	Cantidad de objetos que utiliza durante la sesión	Entre 1 y 3		
		Más de 3		
	Tipo de juego	Juego de imitación		
		Juego de intercambio		
		Juego sensomotriz		
		Juego simbólico		
		Juego constructivo		
		Juego de normas		
RELACIÓN CON EL ESPACIO	Uso del espacio	Itinerarios		
		Desplazamientos		
		Construcciones		
	Investimento del espacio	Todo el espacio		
		Central		
		Cerca de las paredes		
		Cerca de ventanas y/o puertas		
		Rincones/esquinas		
		Espacios definidos/no definidos		
		Abiertos/cerrados		
		Visibles/no visibles		
	Relación entre su propio espacio y el de los otros	Defiende su espacio		
		Abre su espacio a otros		
		Invade el espacio de otros		
		Indiferente al espacio de otros		
RELACIÓN CON EL TIEMPO	Tiempos de la sesión	Se ajusta a los tiempos de la sesión		
		No se ajusta a los tiempos de la sesión		
	Ritmo	Ritmo individual		
		Ritmo compartido		
	Tiempo que utiliza en cada espacio	Siempre el mismo espacio		
		Cambia constantemente de espacio		
RELACIÓN CON LOS OTROS	Con los iguales	Aislamiento/ sociabilidad	Juega solo	
			Juega en pareja	
			Juega en grupo	
		Dependencia/ autonomía	Subordina sus actuaciones a las de algún compañero	
			Subordina sus actuaciones a los comentarios de los otros	
		Imposición/ colaboración	No respeta las actuaciones de los otros	

			Invade el espacio de los otros	
			Rivaliza	
			Comparte espacio y juego	
			Acepta y respeta las propuestas de los otros	
			Colabora activamente con los otros	
	Con el/los adultos	Busca al adulto como compañero de juego	Acepta sus propuestas	
			Busca su atención y su mirada	
			Se relaciona con él a través de los objetos	
			Hace propuestas de juego al adulto	
			Busca al adulto para que le acompañe en el juego	
		Posicionamiento delante del adulto	Tiene confianza en el adulto	
			Muestra inseguridad ante el adulto	
			Provoca al adulto para buscar límites	
			Se aísla y rechaza al adulto	
			Busca el reconocimiento por parte del adulto	
REPRESENTACIÓN	Tipo de representación	Verbal	Dice palabras	
			Hace frases	
		Gráfica	Dibujo del cuerpo	
			Dibujo del espacio y materiales	
			Dibujo inventado	
		Construcciones	Maderas	
			Características	
		Modelaje		
OBSERVACIONES				

Este instrumento se puede usar de diferentes maneras y en función del tipo de observación que se realice (Hernández et al., 2014).

Para usar este registro es importante tener en cuenta algunas consideraciones que pueden ayudar a su aplicación. Son las siguientes:

- Número de adultos en la sesión: si el psicomotricista tiene el soporte y la ayuda de otra persona responsable de la sesión y él solo se dedica a observar, puede ir rellenando y anotando lo más destacado durante la sesión. No siempre esta situación es posible ya que normalmente hay una sola persona en las sesiones de psicomotricidad.
- Edad de los niños: Cuanto más tempranas son las edades de los que se realizan las sesiones, más complicado puede ser rellenar el registro, pues le demandan por ser la figura que les proporciona acompañamiento y seguridad. En el caso de la etapa 0-3 años, es imprescindible que haya dos adultos en la sala, debido a sus necesidades y a la dificultad e imposibilidad de que los niños sean atendidos por un solo adulto, por su poca autonomía y por su dependencia de una persona adulta.
- Grabación de las sesiones: una opción que tiene el psicomotricista para rellenar de manera más tranquila el registro de observación es la posibilidad de realizar grabación de las sesiones. Así, una vez terminada la sesión, el psicomotricista puede revisar la sesión y registrar los aspectos que haya podido visualizar a través del vídeo. Esta se puede considerar como una buena opción para todas las edades, pero principalmente para la etapa 0-3 años, también.
- Cumplimentación del registro: como se trata de una herramienta muy completa, se recomienda ir rellenándolo durante diferentes momentos de la intervención que se realice, sea a lo largo de un trimestre o de un curso escolar.

Como consideran Arnaiz et al. (2008), citando a otros referentes como Wallon, para el psicomotricista el objetivo de toda intervención psicomotriz o sesión de psicomotricidad debe ser observarlo desde una metodología que le permita descubrir tanto las intenciones como los significados de la acción de cada niño.

6.5.2 Instrumento de observación grupal

La observación de una sesión de psicomotricidad o educación física con el grupo-clase es un proceso complejo, ya que el docente debe atender aspectos como la contemplación de fenómenos, acciones, situaciones en su marco natural de desarrollo, etc. A continuación, se presenta un instrumento de observación que permite registrar la dinámica del grupo a partir de cinco parámetros. Son las siguientes:

1. Estructura de la sesión
2. Espacio y tiempo

3. Material
4. Atención a la diversidad
5. Dinámica de la sesión

Estos parámetros facilitan al docente la observación, permitiéndole detenerse durante la sesión y al final de esta (Franch, 2004). Este proceso ayuda en la comprensión de lo que sucede en el aula, analizando el desarrollo de la sesión y hasta qué punto se ha conseguido lo que se pretendía y cuáles son las necesidades para cubrir en la próxima clase. Los 5 parámetros nos permiten seleccionar los datos sistematizando y estructurando la información.

A continuación, se presenta el instrumento de observación (escala numérica con observaciones) que se estructura a través de 5 parámetros, indicadores, escala Likert, observaciones descriptivas y bitácora de sesión (Tabla 2). Cada parámetro tiene indicadores que muestran la información clave a considerar.

La escala Likert permite indicar el grado de adquisición de cada uno de los elementos a observar: 1: Nada, 2: Poco, 3: Bastante, 4: Totalmente.

La columna de observación descriptiva permite narrar comentarios o aspectos a considerar de cada una de las situaciones relacionadas con cada indicador. La última columna permite introducir imágenes que corroboren la información observada de forma visual, a través de la utilización de una Bitácora de la sesión (González-André & Martínez-Mínguez, 2020).

Tabla 2.- Escala numérica con observaciones.

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN DE PSICOMOTRICIDAD								
Grupo:								
Infantes ausentes:							FECHA:	
Proyecto de sesión/Objetivo de aprendizaje:								
Incidencias antes, durante y /o al cierre de la sesión:								
Elementos para considerar de la sesión anterior:								
Elementos que considerar para la próxima sesión:								
Parámetros de la intervención	Indicadores	Escala Likert				Observaciones descriptivas	Bitácora de sesión (Imágenes)	
		1	2	3	4			
Estructura de la sesión	Ajustada a la edad							
	Coherencia entre los objetivos planteados e intervención							
	En el planteamiento se hace evidente la metodología utilizada							
	Coherencia en la propuesta de los momentos de la sesión con los objetivos de aprendizaje.							

	Estructura flexible que facilita cambios en función de las necesidades detectadas en el grupo						
	Diseño creativo y ajustado de los escenarios de intervención						
Espacio y tiempo	El espacio contempla medidas de seguridad física						
	El planteamiento de la sesión se ajusta al espacio a utilizar						
	El tiempo asignado a cada propuesta se ajusta al planteamiento de la sesión						
Material	Adecuado a las características evolutivas de los niños						
	Adecuado a las propuestas de intervención						
	Se ofrece variedad de material en coherencia con los objetivos de aprendizaje						
Atención a la diversidad	Se han tenido en cuenta las características del grupo clase.						
	Se hacen evidentes las medidas utilizadas para atender la diversidad.						
	Se evidencian las estrategias y recursos para atender la diversidad a lo largo de la sesión						
Dinámica grupal	Con la estructura de sesión planteada se favorece agrupamientos naturales de niños						
	La concreción de consignas claras facilita la relación entre iguales						
	Se favorecen espacios de diálogo entre iguales en diferentes momentos de la sesión						
	Aparición de situaciones de diálogo entre iguales, durante el juego, para arreglar la propuesta.						
	Estrategias cooperativas de los niños durante el juego para enriquecerlo						
	Aparición de estrategias para enriquecer el juego creado por los niños.						
	La claridad de las consignas aportadas por el adulto favorece el desarrollo de la sesión						

6.5.3 Instrumento de autoevaluación del profesorado

El psicomotricista desarrolla su rol de actuación y participación en las clases de educación física en infantil dentro de un escenario de interacción corporal entre él y los niños. La intervención docente debe ajustarse en base a estas interacciones para comprender la expresividad motriz de los alumnos y de esta forma poder acompañarla en su proceso de crecimiento y maduración psicológica (Camps,

2008). Acompañar no sería dirigir ya que nos referimos a observar para después actuar, adaptándonos a las necesidades del "otro", siempre respetando las finalidades educativas de la situación de aprendizaje de la cual partamos.

El rol del docente en educación infantil resulta muy complejo teniendo en cuenta la libertad de movimiento y de relación de la que parten los alumnos. Su rol es el de acompañante y guía, el cual interviene solamente cuándo los infantes lo necesitan y cuando sea necesario para potenciar juegos y propuestas, además de retirarse como participante cuándo ya no se le necesite.

En este caso, planteamos que la valoración que realiza el profesor sobre su práctica docente se lleve a cabo a través del procedimiento de observación sistemática por autoevaluación; en este caso, como veremos a continuación, con una escala verbal. Una vez ha acabado la clase, el maestro debe valorar su propia actuación reflexionando y analizando tanto el proceso como los resultados de forma crítica y autocrítica (Martínez-Mínguez y Forcadell, 2012).

Esta autocrítica del psicomotricista debe basarse en la autoescucha docente, es decir "la capacidad para ser consciente de su actitud a lo largo de la sesión, de su disponibilidad corporal, de sus cambios y transformaciones tónicas y emocionales" (Camps, 2008, p.126). Como lo entienden Sánchez y Llorca (2001), es importante la capacidad del psicomotricista de poder mirarse a sí mismo y favorecer su empatía, haciéndose algunas de estas preguntas ¿Cuál es mi rol dentro de la sesión?, ¿mis intervenciones favorecen la práctica motriz?, ¿y la finalidad de la sesión?, ¿los alumnos son conscientes y están preparados para ello?

Finalizamos el texto anterior expuesto con la anunciación de cuatro capacidades (aspectos a valorar) que creemos que son imprescindibles para un especialista de EF en educación infantil y/o psicomotricista:

- La actuación docente como símbolo de ley, o lo mismo, ser referente para la regulación de los aspectos físicos (instalaciones y materiales), temporales (rutinas, hábitos y fases de la sesión, tiempo motor efectivo, consciencia temporal discente) y afectivo-emocionales (normas de convivencia, relaciones sociales y autoconcepto), donde cada uno se pueda sentir cómodo y seguro en la práctica psicomotriz.
- La mirada periférica, interpretada como la capacidad de centrar la mirada en todo el grupo, aunque siempre existan momentos donde sea necesario observar a un grupo determinado. Implica mantener un reconocimiento tanto visual, oral y afectivo hacia todos los alumnos del grupo.

Tabla 3.- Los parámetros autoevaluativos sobre el docente concretados y analizados bajo su nivel de consecución.

Parámetros autoevaluativos	Subparámetros	Concreción del parámetro	Graduación			Descripción cualitativa
			No conseguido	En proceso	Conseguido	
Símbolo de ley	Aspectos físicos y materiales	Las instalaciones son seguras, es decir, no plantean ningún riesgo ni peligro para la integridad física del alumnado.				
		Los materiales son adecuados y se manipulan, por parte los alumnos, adaptándose a su nivel madurativo.				
		Los alumnos están y se sienten seguros dentro de la sesión tanto a nivel espacial, material, social como afectivo.				
	Aspectos temporales	Las fases de la sesión se realizan todas haciendo un reparto equitativo, siempre favoreciendo el tiempo motor efectivo.				
		Los alumnos han integrado la temporalidad del paso de las fases de la sesión, regulando su propia actividad. El docente favorece la autonomía de los alumnos, creando niños con iniciativa personal.				
		Se pasa de la acción al pensamiento, es decir, se contempla el paso de la impulsividad motriz que muestran los alumnos inicialmente y se transita hacia la expresión de lo vivido antes de finalizar la sesión.				
	Aspectos afectivo-emocionales	Se consensuan unas normas, las cuales se aplican en consecuencia, ayudando a los alumnos a organizarse dentro de la misma sesión.				
		Las relaciones entre los alumnos son correctas, basadas en el respeto y siempre que ha habido conflictos el adulto los ha resuelto mediante el diálogo y la reflexión crítica.				
		Se mandan mensajes positivos y de esfuerzo personal.				

		El autoconcepto de todos los niños mejora ya que se reconocen todas las identidades y se fomenta el éxito en las prácticas psicomotrices.				
Mirada periférica		El docente observa a todos los alumnos y es capaz de verbalizar, a posteriori las acciones psicomotrices de cada uno de los alumnos.				
		El adulto registra la evolución individual/grupal de las sesiones a nivel evaluativo cualitativo.				
Disponibilidad corporal		El docente acepta, valora y modifica (en caso necesario) las acciones lúdicas de los alumnos.				
		A nivel corporal, el adulto se adapta a las diferentes situaciones psicomotrices, favoreciendo el mantenimiento del tiempo de juego.				
		Los mensajes y feedbacks docentes permiten el desarrollo de la sesión haciendo al alumno consciente de su evolución.				
		Establece relaciones de cooperación y de complicidad.				
Reflexionar sobre la propia práctica		Los mensajes del docente hacia los niños tienen sentido crítico ayudándolos a reflexionar y así asimilar y entender la realidad infantil más próxima.				
		El docente se basa en referencias teóricas para argumentar y fundamentar las anotaciones prácticas de cada sesión.				
		Se crean sesiones futuras psicomotrices partiendo de las necesidades/intereses del grupo-clase.				

- La disponibilidad corporal entendida como la actitud que manifiesta el cuerpo docente ante las diferentes situaciones que pueden surgir en una determinada sesión: necesidades de los alumnos, modificación de los espacios, adaptación de los materiales, resolución de conflictos, etc. Un docente disponible corporalmente es un docente dialogante, que quiere conocer las realidades

de cada alumno, que habla y pregunta previamente a la observación, para poder conocer mejor las situaciones psicomotrices.

- La reflexión sobre la propia práctica como fuente de mejora profesional constante. Se hace necesario vincular la práctica con la teoría psicomotriz contrastada, para poder entender y dar un significado riguroso a las acciones psicomotrices vividas.

De esta forma podemos establecer una tabla añadiendo los anteriores criterios autoevaluativos del psicomotricista y/o especialista de educación física en educación infantil más significativos a nuestro entender ya que definen el "dispositivo espacial y temporal" (Kadisch, 2009, p.52) como un conjunto integrado que acoge las individualidades de cada uno de los alumnos.

A partir del mismo, el adulto puede regular su práctica psicomotriz enriqueciéndola sobre todo en base a la corrección de errores, dirigiendo su acción a los aspectos a valorar establecidos en el mismo instrumento de autoevaluación (Tabla 3).

6.6 Consideraciones finales

Se han presentado 3 instrumentos de observación que permiten al docente detallar de forma concisa y ajustada en qué momento de desarrollo y evolutivo se encuentra cada niño, desde una mirada global (cognitiva, motriz, afectiva y social, esta última tanto desde las relaciones interpersonales como desde la inserción social); también le facilita indagar sobre cómo son las dinámicas de grupo que surgen en las sesiones de psicomotricidad o EF en infantil y, por último, cómo es su intervención en el aula.

Son propuestas de recogida de información que requieren conocer la disciplina por parte del docente, y experiencia profesional para observar aspectos concretos del movimiento y juego del niño y de los momentos de la sesión. Por tanto, son instrumentos que necesitan una familiarización y un ajuste por parte de cada docente, y que se completarán en un periodo más largo que una sesión.

Paralelamente, en la etapa de educación infantil, existen grandes diferencias evolutivas entre las distintas edades; por lo tanto, también es necesario partir de qué características individuales tienen cada grupo y adaptar los instrumentos a ello.

Por último, se recomienda usar otras técnicas de recogida de información, como el registro de vídeos o fotografías, para complementar y reforzar la observación del especialista, ya que puede permitir decodificar mejor todo lo que sucede en el aula. Que en estas edades infantiles se encuentren dos adultos acompañando al

grupo, puede facilitar a que uno se dedique más a la observación y recogida de información y que el otro profesional tenga un rol más de intervención y acompañamiento del grupo. Somos conscientes que en los centros educativos no es sencilla esta situación. Sin embargo, existen alternativas como las que plantea López-Pastor (2006) que propone que, cuando el docente tiene muchos alumnos, en cada sesión se centre en observar a algunos y al finalizar la sesión anotar el registro. Sin duda, la observación sistemática a lo largo del curso permite comprobar un nivel de evolución suficientemente adecuado.

6.7 Conclusiones

A lo largo de este capítulo, se describe cómo el proceso de evaluación formativa está presente en una sesión de psicomotricidad o EF en infantil, donde la observación tiene un papel clave para poder adquirir una información significativa y específica del proceso evolutivo y de aprendizaje de cada niño, de las dinámicas del grupo y de la propia práctica del docente. Esta observación debe realizarse de forma sistemática, valorando los procesos adquiridos del alumnado en las sesiones, y a partir de dicha información, el maestro puede ir ajustando y adaptando sus propuestas educativas, a las necesidades percibidas de cada niño y del grupo.

Estos 3 instrumentos que se presentan han sido elaborados por profesionales que actualmente están trabajando en centros educativos, con una formación específica en el ámbito de la psicomotricidad y EF en infantil, y a la vez que también se han basado en referentes teóricos expertos de este ámbito. Por lo tanto, la mayor aportación de este capítulo es la de ofrecer unas herramientas de evaluación que permiten al docente poder utilizarlas en sus aulas de psicomotricidad o EF en infantil, y facilitarles la recogida de información del niño, del grupo y de su propia práctica para poder reflexionar y tomar decisiones sobre qué aspectos debe tener en cuenta en sus próximas intervenciones y programaciones con el grupo.

6.8 Referencias bibliográficas

Arnáiz, P., & Bolarín, M.J. (2000). Guía para la observación de los parámetros psicomotores. *Revista Interuniversitaria de formación del Profesorado, 37,* 63-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118059

Arnáiz, P., Rabadán, M., & Vives, I. (2008). La Psicomotricidad en la escuela: una práctica educativa y preventiva. Aljibe.

Aucouturier, B. (2020). La formación del psicomotricista PPA. Su formación personal por la vía corporal y emocional. Graó.

Aucouturier, B. (2018). Actuar, jugar y pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica. Graó.

Bonastre, M., & Fusté, S. (2007). Psicomotricidad y vida cotidiana (0-3 años). Graó.

Camps, C. (2008). La observación de la intervención del psicomotricista: actitudes y manifestaciones de la transferencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 62*(22,2), 123-154. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2707410

Evertson, C.M., & Green, J.L. (1989). La observación como indagación y método. En M.C. Wittrock, (Ed.) *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 303-421). Paidós.

Franch, N. (2004). Propuesta de categorías e indicadores para analizar la participación del psicomotricista en el juego del niño y la niña. *Entre Líneas: Revista especializada en Psicomotricidad, 16,* 21-26. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL16_21-26.pdf

García-Olaya, L. (2000). La observación psicomotriz: transformar la experiencia compartida en comprensión. Propuestas para un análisis interactivo. *Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad, 7,* 10-14. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL07_10-14.pdf

García, R., Casas, E., & Mas, M. (2019). Espais psicomotrius estètics de Desenvolupament. *Revista In-fán-ci-a, 231,* 12-15.

Giménez, S. (2007). *L´educació socioemocional al parvulari des de la intervención Psicomotriu.* Trabajo de licencia de estudios del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya.

González-Andre, M.C., & Martínez-Mínguez, L. (2020). La representación: una herramienta, un espacio, un momento, entre acción y cognición. *Entre Líneas: Revista especializada en Psicomotricidad, 45,* 6-15. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2020_45_6-15.pdf

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación educativa.* McGrall-Hill.

Kadisch, G. (2009). Psicomotricidad operativa en el jardín. Un espacio de prevención y salud. *Revista La educación en los primeros años, 29, 48-67.*

Llorca, M., & Vega, A. (1998). Psicomotricidad y globalización del currículum en Educación Infantil. Aljibe.

Machín, R. (2009). Educación del movimiento vs Educación por el Movimiento. *Revista Digital EF Deportes, 135.* https://www.efdeportes.com/efd135/educacion-por-el-movimiento.htm

Martínez-Mínguez, L. (2023). Psicomotricidad. Pikler, Lapierre, Aucouturier y UAB diferencias conectadas. Graó.

Martínez-Mínguez, L., Forcadell, X., Moya, L., Heras, G., Bru, E., Llecha, M., Sánchez, C., Pérez, M., & Anton, M. (2017). Ocho ideas clave de la educación por el movimiento, *Aula de Infantil, 91*, 31-35.

Martínez-Mínguez, L., & Forcadell, X. (2012). La observación del psicomotricista, *Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad, 30,* 5-11. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2012_30_5-11.pdf

Martínez-Mínguez, L., Moya Prados, L., & Arnau-Sabatés, L. (2022). Escala ECPP-FIM para evaluar las competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial de maestros: evidencias de validez. ECPP-FIM an assessment tool for evaluating the professional psychomotor skills within the initial teacher trainin: validity evidence. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación, 43,* 510-520. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88683

Martínez-Mínguez, L., Rota, J., & Anton, M. (2017). *Psicomotricitat, escola i currículum.* Octaedro.

Mila, J. (2018). Psicomotricidad. Intervenciones en el campo adulto. Córpora.

Rota, J. (2015). La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto. Octaedro.

Rota, J. (2019). La observación de las emociones. *Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad, 43*, 38-41. https://app-psicomotricistas.net/wp-content/uploads/2022/04/EL_2019_43_37-40.pdf

Sánchez, J., & Llorca, M. (2001). El rol del psicomotricista. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales, 3*, 57-75.

Sánchez, J., & Llorca, M. (2008). El rol del psicomotricista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 62* (22,2), 35-60. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2707341

Santos-Guerra, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Aljibe.

Sugrañes, E., & Àngel, M.A. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años).* Graó.

Viscarro. I., & Camps, C. (1999). Propuesta de educación psicomotriz: objetivos y fases de la sesión. *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física.* Universidad de Huelva, pp. 517-525.

Wallon, H. (1974). La evolución psicológica del niño. Psique

CAPÍTULO 7 LA EVALUACIÓN EN EL ECOSISTEMA EDUCATIVO A CIELO ABIERTO. El arte de observar y escuchar en Educación Infantil

Autoría: Darío Pérez-Brunicardi, Delia Pérez-Brunicardi, Adriana Pérez-Fernández, Paz Gonçalves López y Manuel Cañas-Encinas

7.1 Introducción

¿Qué vemos cuando hay un grupo de escolares con una maestra jugando libremente en el patio o en un parque? Probablemente, el recreo, -"Estarán descansando"-. El recreo parece sinónimo de tiempo no educativo. Sin embargo, en Educación Infantil (EI) estos son, sin duda, los momentos más ricos pedagógicamente hablando. Y otra cuestión, ¿cuántos nos planteamos evaluar el recreo? Probablemente, estas pueden ser las dos razones por las que nos olvidemos de evaluar el juego libre a cielo abierto o, al menos, de que no lo hagamos de manera sistemática. En este capítulo mostramos diferentes propuestas de evaluación del juego libre en EI cuando estamos fuera del aula, a cielo abierto.

Para lograrlo, daremos protagonismo a la observación y a la escucha como técnicas esenciales para la recogida de información y al cuaderno como principal instrumento de registro, apoyándonos en instrumentos que sirvan de guía de categorización para ayudarnos a sistematizar y focalizar nuestra atención y nuestras anotaciones. Asimismo, proponemos otros instrumentos que complementan dicho cuaderno. El proceso evaluativo se aborda de manera integral. Partimos de la preparación y planificación de las situaciones de aprendizaje basadas en el juego libre, describimos cómo se capta la información a través de la observación y la escucha, proseguimos proponiendo el modo de registrar y analizar dicha información para finalizar dando importancia a los procesos de comunicación bidireccional con todos los actores del *ecosistema pedagógico* (apdo. 1.3): alumnado, profesorado y familias. De este modo, planteamos una evaluación triádica (cap. 1) que persigue tanto a heteroevaluación, como la autoevaluación del alumnado y del propio profesorado.

Mediante la metáfora de un árbol representamos el proceso educativo, donde se produce *la magia de la fotosíntesis evaluativa*. Nuestras aportaciones se basan en experiencias de EI a cielo abierto, especialmente de juego libre en la naturaleza o en situaciones de aprendizaje en cuyo diseño y evaluación ha participado el alumnado. En las *raíces de la fundamentación teórica* (apartado 1.3) describimos brevemente las bases conceptuales que se sustentan y nutren en el *sustrato* o contexto (apartado 1.2). El *tronco metodológico* (apartado 1.4) dará soporte a los procesos evaluativos. Por último, mostraremos un *herbario* (apartado. 1.5) con las cuatro propuestas de evaluación en EI. Los *frutos* (apartado 1.6) representarán nuestras conclusiones y las *luces y sombras que encontraremos bajo el árbol* (apartado 1.7) esos retos a mejorar y el poder de aprendizaje de los posibles errores.

7.2 El sustrato: contexto de las propuestas

La LOMLOE (2020) aporta nuevos matices que invitan a desarrollar una educación fuera del aula, en contacto directo con la realidad y en contextos experienciales de aprendizaje. Por ejemplo, podemos apreciarlo en el cambio de denominación del área de Conocimiento del entorno (R.D. 1630/2006), que pasa a ser Descubrimiento y exploración del entorno (R.D. 95/2022). Asimismo, el papel activo y participativo del alumnado se mantiene como un pilar básico para promover su autonomía, su autorregulación y su relación positiva con los demás, con el entorno y consigo mismo. En este sentido, la evaluación formativa y compartida se hace indispensable, pese a la aparente dificultad del alumnado de estas edades para comprender los procesos coevaluativos y autoevaluativos. Además, la evaluación triádica incluye en la fórmula a las familias, indispensables en el proceso educativo en Infantil.

Por estos motivos, las experiencias, reflexiones y aportaciones que recogemos en este capítulo parten de experiencias educativas en entornos educativos donde observar y escuchar cobran un especial significado. Estos entornos se definen por:

- ser espacios abiertos y utilizar materiales no estereotipados, especialmente al aire libre y en la naturaleza, donde se fomenta
- la exploración autónoma del alumnado a través del juego libre, simbólico y creativo, además de las actividades libremente elegidas, lo cual se hace posible gracias a
- un papel docente basado en el acompañamiento y la facilitación de experiencias y aprendizajes, para permitir que
- el alumnado sea el protagonista en la toma de decisiones, sin que por ello el profesorado pierda el control, para que

- los entornos de aprendizaje sean seguros y los ambientes socioafectivos sean positivos.

Todo ello conduce a que la evaluación:

- se base en la observación sistemática y participante, la escucha activa y la retroalimentación amable, procurando que
- sea viable y enriquecedora, tanto para el alumnado como para el profesorado, gracias a que
- los registros tengan un equilibrio adecuado entre colectividad e individualidad, entre el ambiente general y el registro concreto, entre la subjetividad de la percepción y la objetividad del dato, de tal forma que, además de ti y tu alumnado,
- las familias y el resto del profesorado puedan tener y generar información relevante, veraz y útil para el alumnado.

7.3 Las raíces conceptuales de las propuestas

El enfoque sobre el que se sustentan estas propuestas proviene de diferentes concepciones de la educación.

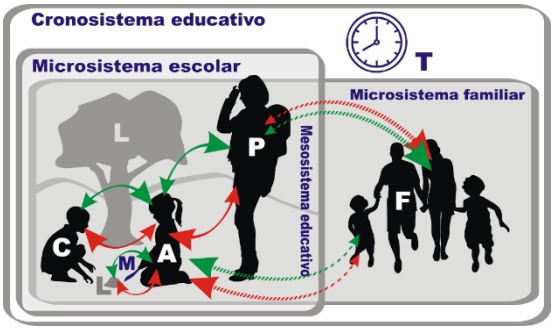
En primer lugar, desde la tradición pedagógica freinetiana de Celestine Freinet (1996) y Elise Freinet (1981), apostamos por:

- La confianza en nuestro alumnado, compartiendo responsabilidades, implicándole en la evaluación;
- El valor del juego libre y el juego simbólico, no estructurados por el adulto
- El respeto a los ritmos y a los tiempos infantiles y la flexibilidad como principio pedagógico y de organización escolar.
- La convicción de que "las notas y las calificaciones constituyen siempre un error" (Freinet, 1996, p.248).

Las oportunidades que ofrecen los entornos naturales (Bilton, 2010) y los materiales no estereotipados, especialmente las cosas sueltas o *piezas sueltas* (Nicholson, 1971), representan una buena oportunidad para el juego libre, a pesar de que puedan generar cierto grado de incertidumbre en el profesorado y las familias (Gill, 2007). La preocupación por el control y la seguridad, unido a una malentendida asociación entre recreo y juego libre, nos lleva a olvidar la evaluación, desperdiciando esos maravillosos momentos de exploración y experimentación, de diálogo espontaneo y socialización, de fantasía y creatividad, donde el riesgo se presenta

como una oportunidad y una necesidad para el aprendizaje, no solo como un problema a evitar o resolver.

Figura 1.- El ecosistema pedagógico. Elaboración propia.



Para comprender mejor todo este sistema de interacciones y experiencias, nos ha ayudado concebirlo todo como un *ecosistema pedagógico* (figura 1), inspirado en la Teoría ecológica del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner (1987). Este está compuesto por una serie de actores, cada alumno o alumna, sus compañeros, el profesorado y las familias y otras personas que entran en el *microsistema escolar*. En segundo lugar, encontramos un entorno definido por el lugar y los materiales que se utilizan. El lugar es más que un espacio físico, pues el alumnado y el profesorado le dota de significado subjetivo y emocional, con el que se identifica y al que valora, especialmente cuando hay seres vivos o se producen manifestaciones de carácter cultural y social. Esta concepción de la educación basada en el lugar (Sobel, 2004) comporta una mayor complejidad y riqueza para en la evaluación. En tercer lugar, encontramos las interacciones que se dan entre los actores y de estos con el entorno. Estas pueden ser positivas, neutras o negativas, en función del sentido de colaboración o de oposición con los intereses e intenciones de cada persona. El microsistema escolar se solapa en ocasiones con el *microsistema familiar*, especialmente relevante durante la primera infancia, aunque no debería perderse en toda la escolarización. La intersección de ambos microsistemas define el *mesosistema educativo*, compartiendo la responsabilidad de la educación y la crianza, a pesar de las resistencias de una y otra, Escuela y Familia, para comprender que esto es cosa de ambas partes. Todo ello se ve condicionado por el *cronosistema educativo*, que rige los procesos, los tiempos, la evolución y, por tanto, la evaluación. Comprender este ecosistema ayuda a definir qué evaluar y a dar protagonismo merecido a todos los actores implicados.

Educar y, por tanto, evaluar el juego libre fuera del aula supone un desafío profesional que implica asumir la incertidumbre y salir de nuestra zona de confort al pasar el umbral de nuestra aula. Implica plantearnos *seriamente* la evaluación, porque en Infantil es un *asunto serio* (y al mismo tiempo puede ser divertido), que ha de ser sistemático y reflexivo (y al mismo puede ser atractivo y motivador, tanto para el alumnado y como para el profesorado). Se trata de la *ludoevaluación* que propone

Borjas (2013) y que tan fácilmente se integra en las actividades y el juego libre de EI, como medio para el aprendizaje, no para la medición, cumpliendo los fundamentos de una evaluación formativa y compartida (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

7.4 El tronco metodológico de estas propuestas de evaluación

La ventaja del juego libre y del modelo educativo basado en el acompañamiento es que nos permite centrarnos mejor en la observación y en la escucha. Sin embargo, no significa que estas propuestas experienciales y de aprendizaje para el alumnado estén exentas de su planificación y organización previa. Incluso, su carácter flexible y abierto implica que la propia evaluación sirva para una constate revisión de lo planificado y organizado. Veamos secuencialmente cuáles son las estrategias metodológicas que lo van a hacer posible.

7.4.1 Familiarización: el abonado

Salir del aula con nuestro alumnado de infantil y evaluar su juego libre implica romper ciertas ideas preconcebidas y requiere de cierta práctica. En primer lugar, tenemos que desterrar la idea de que dejarles jugar es una irresponsabilidad profesional. Como veremos después, exigirá múltiples destrezas docentes y un constante trabajo de preparación previa. Además, acompañar va en contra de nuestras experiencias previas como docentes, donde hemos aprendido que estamos para ayudar, responder, corregir, planificar, dirigir... Vamos a tener que contar hasta tres muchas veces, antes de intervenir. El juego es eso: libertad sin intromisión, salvo que haya un peligro para la seguridad física y emocional. En segundo lugar, superaremos la incertidumbre de salir afuera planteándonos primero actividades de juego libre en el patio y progresivamente ir conquistando otros lugares fuera del recinto escolar. En tercer lugar, tendremos que entrenar la mirada y la escucha, comenzando por delimitar más en qué queremos fijarnos, para después ir ampliando el foco. Además, tenemos que asumir que tenemos que *bajar a su nivel* y que aprender a *leer el juego*, "aprender a mirarlos cuando juegan, a escucharlos, a entender las conexiones de ese juego que es tan rico, tan abierto e imprevisible" (Fontanet y Romera, 2021, p.19). Por último, tenemos que confiar en nuestro alumnado, en su capacidad de autorregulación. Son nuestras propias inseguridades y temores los que proyectamos sobre el alumnado y les impedimos evolucionar. Además, no olvidemos que el alumnado, como asegura Larrea-Hermida (2021, p.134), es "experto en sus propias vidas" y es, por tanto, quien mejor puede interpretar su autoevaluación, siempre que le ayudemos a comprender los criterios de evaluación.

En definitiva, consiste en tomarnos las cosas con calma, empezar poco a poco e ir ganando confianza.

7.4.2 Planificación: la nutrición del árbol

La planificación de una actividad de juego libre no se basará en determinar lo que van a hacer y cómo lo van a hacer. Por un lado, escogerá el lugar y el itinerario para llegar a él para que el alumnado encuentre estímulos para sus experiencias y aprendizaje. Bruchner (2017) propone paseos previos que nos ayuden a detectar esos estímulos. Por el otro, se garantizará que el entorno sea lo bastante desafiante y seguro al mismo tiempo. Los entornos de aprendizaje ALARP (*As Low as Reasonably Practicable*) (Health and Safety Executive, 2001) implican que el riesgo debe ser tan bajo como sea razonablemente útil para el aprendizaje, por lo que son tan poco interesantes los excesivamente peligrosos como los excesivamente seguros. El trabajo de *prospección* previa del lugar también servirá para estos fines (Pérez-Brunicardi, et al, 2018). Al mismo tiempo, el profesorado debe asegurarse un desempeño profesional seguro legalmente, por lo que establecerá también medidas preventivas como el consentimiento informado, las reuniones informativas y la evaluación de riesgos.

La observación y la escucha han de planificarse para que sean sistematizadas. Podemos tener una serie de criterios e indicadores que nos ayuden a focalizar la atención y a acotar las anotaciones, generalmente en el cuaderno, pero también podemos diseñar instrumentos más estructurados que se lo complementen. La experiencia puede permitir una observación más *afinada* (Bilton, 2010), sin necesidad de tantos preparativos previos, pero sin duda este trabajo dará mayor rigor a nuestra evaluación y nos ayudará a la categorización que posteriormente tendremos que hacer durante el análisis de la información. También se van a dar situaciones imprevistas que podemos registrar en nuestro anecdotario, pero con el tiempo se irán incorporando a los criterios e indicadores previos y a algunos instrumentos estructurados. Generaremos ciclos de *evaluación-acción* que nos permitan replanificar constantemente, algo imprescindible cuando existen tantos factores incontrolables debidos a las características del entorno y a las del alumnado (Martín del Barrio & Pérez-Brunicardi, 2023). Del mismo modo que planificamos la evaluación del alumnado, también lo haremos con la autoevaluación de la acción docente y del programa educativo. Dentro de esta evaluación nos centraremos en la propia planificación, por ejemplo, a través de listas de control de las acciones organizativas y de gestión, así como de los materiales que he de preparar para salir fuera del aula (Pérez-Brunicardi, 2023).

7.4.3 El proceso fotosintético de la evaluación educativa

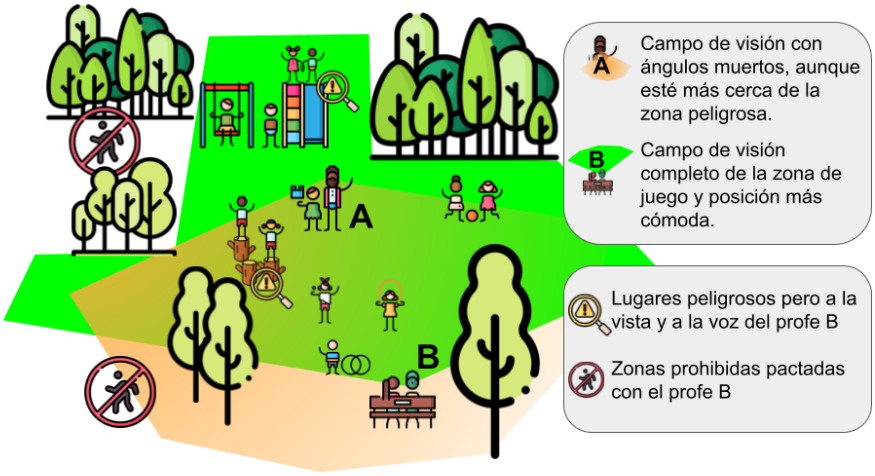
El proceso fotosintético de la evaluación consiste en varias fases: captar la información, registrarla, analizarla y comunicarla, del mismo modo que las hojas captan la luz y el dióxido de carbono, convierten la energía en nutrientes para crecer y producir los frutos, emitiendo finalmente oxígeno.

La información se captará mediante la observación y la escucha. Entre los diferentes tipos de observación, nos basaremos en la observación naturalista, la observación participante y la observación sistemática (Lacunza, 2009). Cada una aporta sus ventajas. La *observación naturalista* permite evitar la intervención, por lo que el contexto es lo más auténtico posible cuando se evalúan situaciones espontáneas o de juego libre. Las críticas a este procedimiento de evaluación plantean que no se puede profundizar en la interpretación de los hechos, ni se puede obtener la opinión de las personas observadas. Por esta razón, conviene registrar la información y retomarlo más adelante, por ejemplo, en la asamblea. Incluso puede ayudar el comentario del alumnado tras el visionado de sus propias videograbaciones. La *observación participante* considera al propio profesorado y se emplea cuando las actividades son guiadas o dirigidas por él, para recoger esa acción docente. La *observación sistemática* (procedimiento/técnica de evaluación habitual) está al servicio de ambas e implica una categorización previa de lo que se desea observar, lo cual facilita la focalización, el registro y el análisis de la información, aunque puede generarse una categorización emergente durante las propias observaciones. Sobra decir que cuando se refieren a "observación" también incluyen la escucha.

Cuando estamos en situaciones de aprendizaje basadas en el juego libre a cielo abierto, para observar y escuchar es importante saber situarse en el espacio. Es conveniente encontrar un lugar cómodo, donde no pasemos ni frío ni calor con la ropa adecuada (figura 2. B). En este sentido, es frecuente que creamos que nuestro alumnado tiene frío, cuando nosotros lo tenemos, aunque esté echando chorretones de sudor. Además, este lugar debe estar a la vista de todo tu alumnado y desde él tú también lo veas y escuches (figura 2. B). En este sentido, es mejor no estar moviéndose por el espacio, para no dejar ángulos muertos o puntos ciegos (figura 2. A). Permanecer en un lugar fijo y a la vista tiene varias ventajas. Por un lado, tenernos siempre a la vista les da seguridad. Cuando cambiamos de lugar generamos algo de incertidumbre en nuestro alumnado hasta que nos localiza. Por otro lado, cuando se produce un conflicto han de acudir hasta donde estamos para que mediemos. Si les acostumbramos a hacerse cargo de la resolución de sus conflictos, cuando llegan a nosotros el problema que originó el conflicto ya no les parece tan grave y, en muchos casos, lo resuelven por sí mismos. Es mejor cambiar de sitio solo si se ha producido algo grave o peligroso o si estamos dos personas, en cuyo caso una

permanece en su sitio (B) y la otra puede ir moviéndose cerca de los lugares más arriesgados (A).

Figura 2.- Posiciones para la observación del juego libre a cielo abierto. Elaboración propia. Iconografía de Flaticon.



Para favorecer la escucha activa va a ser importante bajar a su altura, metafórica y posturalmente. En el aula esto es fácil, porque tenemos sillas, alfombras o suelos cómodos y limpios, pero al aire libre esto se complica. Es recomendable llevar en nuestra mochila una esterilla para sentarnos o, incluso, un pequeño taburete plegable (nuestras rodillas y pantalones lo agradecerán). Tenemos que demostrar una actitud de interés y tener paciencia para que se expliquen. A los educadores nos cuesta mucho hacer dos cosas: no intervenir para ayudar y no dar respuestas a una pregunta. Para lograrlo, tenemos que confiar en el alunando para resolver sus problemas y procurar mantener su interés y su inquietud por aprender. Para lograr lo primero, tenemos que saber contar hasta tres, acompañando y sabiendo esperar antes de intervenir para ayudar o para resolver algo. Lo segundo podemos lograrlo evitando dar respuestas y devolver una pregunta que ayude a replantearse la suya e ir animando a buscar posibles respuestas, generando sus propias hipótesis, motivando experimentos o impulsando la búsqueda de información. Una respuesta suele causar la muerte de la curiosidad. Además, el profesorado no tiene que ser infalible. Lo sepamos o no, nuestra sorpresa (aparentando no saberlo) o nuestro interés por lo que han descubierto ejercen de motor para su motivación por aprender.

La edad de nuestro alumnado conlleva que no siempre se pueden comunicar con suficiente claridad, por lo que tenemos que aprender a captar las *señales* que expresan por diferentes canales: gestual, motriz, oral o gráfico. Estas señales estarán relacionadas con (Larrea-Hermida, 2021; Mir Costa et al., 2016):

- La capacidad para vivenciar y experimentar
- La capacidad de tener miedo
- La capacidad para explorar en entorno
- La capacidad de relacionarse con sus pares
- La capacidad de relacionarse con el profesorado

Por otra parte, también estaremos atentos a la información que nos sirva para nuestra autoevaluación de la acción docente. En este sentido, atenderemos tanto a cuestiones de carácter metodológico (tabla 1) como a aquellas con un sentido más emocional y actitudinal (tabla 2). Evaluar el juego libre no es tarea fácil cuando se procura evitar el intervencionismo docente.

Hemos modificado los indicadores y se han añadido las escalas de Intensidad: M: mucho, B: bastante, P: poco, N: nada; y Frecuencia: S: siempre, F: frecuentemente, O: ocasionalmente, N: nunca (tabla 1).

Tabla 1.- Escala verbal de autoevaluación de la acción docente. Adaptado de Mir et al. (2016, pp.53-55)

Metodología	Intento promover aprendizajes útiles para el alumnado: significativos y funcionales.	M S	B F	P O	N N
	Procuro motivar a todo el alumnado con mi expresión verbal y no verbal.	M S	B F	P O	N N
	Favorezco momentos y espacios de descubrimiento autónomo.	M S	B F	P O	N N
Organización	Observo y favorezco los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.	M S	B F	P O	N N
	Procuro dar solución a los conflictos mediante la reflexión y el diálogo entre el propio alumnado.	M S	B F	P O	N N
	Atiendo por igual a todo el alumnado, independientemente de su competencia.	M S	B F	P O	N N
Dinámica del grupo	Propicio un trato cordial y amable entre el alumnado.	M S	B F	P O	N N
	Favorezco rutinas que permitan adquirir hábitos de convivencia y de seguridad.	M S	B F	P O	N N

	Implico a las familias en el proceso de aprendizaje del alumnado.	M S	B F	P O	N N
Resultados de aprendizaje	Explico a las familias los resultados de aprendizaje de sus hijos e hijas.	M S	B F	P O	N N
	Respeto la creatividad y la resolución divergente de las tareas y de los problemas	M S	B F	P O	N N
	Procuro evitar valoraciones, comparaciones y calificaciones basadas en el éxito o en el grado de competencia del alumnado.	M S	B F	P O	N N
	Fomento la autoconciencia de aprendizaje y de logro mediante la reflexión individual y grupal.	M S	B F	P O	N N

El resultado de las reflexiones nos dará una idea de quiénes somos y cómo nos sentimos para comprender por qué nuestro alumnado y sus familias responden de un modo u otro ante nuestra presencia, nuestras acciones y nuestros comentarios.

Tabla 2.- Instrumento para la autoevaluación de los sentimientos y las actitudes docentes. Adaptado de Mir Costa et al. (2016, pp.57-58)

Con mi alumnado, prefiero	a. Estar fuera del centro b. Estar en el patio c. Estar en el aula
Cuando estoy fuera del aula me siento	a. Muy a gusto b. Indiferente c. Incómodo/a
Cuando surgen problemas	a. Los minimizo b. Los exagero c. Los ignoro
Me gusta que el entorno sea	a. Variado y desafiante b. Bonito y agradable c. Neutro y previsible
Escuchar a mi alumnado	a. Es un placer b. Es una pérdida de tiempo c. Es una pesadilla
Durante su juego libre	a. Les dejo autonomía b. Les superviso de cerca c. Intervengo constantemente
Me gusta que el alumnado	a. Se mueva y converse b. Trabaje concentrado

	c. Esté quieto y en silencio
Las preguntas de mi alumnado	a. Las respondo con preguntas desafiantes b. Las respondo con la información precisa c. Me incomodan

Estos instrumentos tan estructurados, se complementan con autoevaluaciones docente más abiertas, escribiendo en el cuaderno reflexiones personales a partir de cuestiones tan sencillas como:

- ¿Qué es lo que fue bien? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que no fue tan bien como esperábamos?
- ¿Qué cambiaría? ¿Por qué?
- ¿Qué mantendría en futuras ocasiones? ¿Por qué?
- Sensaciones como docente

Observar el juego libre a cielo abierto conlleva un último matiz: no solo atenderemos a la capacidad del alumnado de adaptarse o desenvolverse en el entorno, o su capacidad para comprenderlo y conocerlo; también podemos evaluar cómo el propio entorno influye en las situaciones de aprendizaje y en las experiencias del alumnado. Este enfoque contextual de la evaluación (Barandiaran-Arteaga, 2021) pone de manifiesto la importancia de un entorno, de un lugar, que tiene *vida propia* (nunca mejor dicho). La importancia del lugar, como *tercer maestro,* es especialmente patente en estas experiencias educativas y conviene que nos preguntemos qué papel está jugando y si responde a las expectativas de lo que queremos lograr, ya que, realmente nuestra principal herramienta de planificación es la selección del lugar y el momento donde jugarán.

El registro de la información observada, o escuchada, suele ser el problema mayor en la escuela. No hay tiempo o tenemos que estar muy pendientes de *ejercer de maestras*. Aunque el juego libre se presta mejor al registro *in situ*, cuando estamos fuera del aula, especialmente en entornos con incertidumbre ambiental como los naturales, estamos muy pendientes de la seguridad. Además, la meteorología puede no ser muy compatible con tener una libreta de papel que pueda mojarse. Ahí podemos buscar diferentes recursos para que no se nos escapen los detalles relevantes, desde un sencillo paraguas a registros digitales de vídeo o audio. También existe la posibilidad del registro *en diferido*, pero requiere de tiempo extra después y buena memoria. Lo más importante será tener claro qué quiero observar. Por ello es tan importante establecer *categorías previas* de observación, expresadas en forma de criterios de evaluación e indicadores, así como tener la predisposición a generar *categorías emergente*s que puedan surgir sobre la marcha o modificar las previamente

establecidas. De manera complementaria, el uso de *instrumentos estructurados* bien diseñados, sencillos y certeros, puede simplificar el registro, pero siempre deben tener espacios para realizar anotaciones aclaratorias y no deberían sustituir las anotaciones cualitativas del cuaderno ni los registros audiovisuales.

Las anotaciones deben recoger la *información descriptiva* básica: quién o quiénes, cuándo, dónde, qué se hace o dice, cómo se usa, etc.; además de la *información interpretativa* que proviene de las categorías de evaluación: para qué o por qué lo dice o lo hace, qué conexiones hay con otros momentos, etc. Así, los registros se ponen en contexto y se recuerdan y comprenden mejor más adelante.

Los registros *audiovisuales* están hoy en día a nuestro alcance de muchas maneras y tienen un gran valor evaluativo y formativo. Por un lado, es interesante captar al alumnado cuando realiza sus propias *producciones*, en ocasiones efímeras, que conviene registrar mediante fotografías (una escultura creada con materiales naturales en la arena del patio), mediante vídeo (el juego espontáneo y simbólico) o mediante grabación de sonido (una canción o una conversación) (Larrea-Hermida, 2021). Por otro lado, resulta interesante cuando nuestro alumnado se escucha o se ve, sin que nosotros hagamos valoraciones al respecto; y más interesante aún resultan sus comentarios cuando se percibe a sí mismo, otro momento para nuestra escucha activa y para la libreta.

Los registros pueden ser individualizados, para centrarnos en personas concretas, o colectivos, *tomando el pulso* al grupo. Los registros individuales conviene establecer rotaciones para que a lo largo de la semana tengamos anotaciones de todos. Lógicamente, hay que ser flexible para registrar aquello que sea relevante, aunque no sea de la persona que teníamos prevista en ese momento. En las observaciones grupales suelen emplearse variables de frecuencias (siempre, a veces, nunca) o de participación (todos, la mayoría, algunos, ninguno). Esto no quiere decir que tengan que registrarse mediante escalas, sino que tendremos en cuenta en nuestras anotaciones cualitativas la representatividad del hecho por su frecuencia o participación.

La gestión y el *análisis* de la información es una tarea muy importante si queremos emplearla para dar feedback a nuestro alumnado, para informar a las familias y para elaborar los informes de promoción de etapa. En primer lugar, los registros han de ser tan numerosos como seamos capaces de gestionar. No podemos generar tanta información que luego no podemos analizarla ni utilizarla. El *principio de parsimonia* nos sugiere que menos es más cuando sabemos sacar partido a lo que registramos, aunque esto no podemos llevarlo al extremo y simplificar tanto la evaluación que la devaluamos. Uno de los recursos para simplificar el registro y facilitar su análisis posterior es la *categorización*. Por eso es importante partir de una

guía con criterios e indicadores que respondan a esas categorías, y prestar atención a las que emerjan sobre la marcha. Si tenemos unas categorías podemos establecer una *codificación* de la información, que la reduce y simplifica, agilizando las anotaciones. Por ejemplo, una categoría puede ser "conflictos", que codificamos "Con." cuando hacemos una anotación. En el código se pueden añadir atribuciones como "positivo" (+) y "negativo" (-): "conflictos resueltos" (Con.+) o "conflictos pendientes de resolver" (Con.-). También se pueden combinar códigos: "conflictos de uso de materiales sin resolver" (Con.-U) o "conflictos resueltos durante el acuerdo de las normas de juego" (Con.+N.Jue.). Cuando es necesario se añaden los datos descriptivos comentados anteriormente (quién, dónde, cuándo...): "conflictos resueltos durante el acuerdo de las normas de juego entre María y Marco en el patio el viernes" (Con.+N.Jue.Maria.Marco.Pat.Vie.). Si nos hemos familiarizado con los códigos, o los tenemos a mano en una chuleta de la libreta, esto es más fácil de lo que parece.

La información recogida y analizada debe retornar al alumnado, ser comunicada a las familias y ser recogida en informes que puedan servir al profesorado que vaya a ocuparse de este alumnado, especialmente cuando promocionan de etapa. Por eso, consideraremos la comunicación como parte fundamental del proceso evaluativo. La comunicación más inmediata y evidente es el *feedback* a nuestro alumnado. Al encontrarnos en situaciones de juego libre, la inmediatez no tiene por qué ser siempre la fórmula más adecuada, salvo en situaciones que consideremos importante hacerlo enseguida, como en situaciones que afecten a la seguridad; y, como decíamos antes, no siempre se dará en forma de afirmaciones u órdenes, sino que las preguntas sugerentes les ayudarán a reflexionar sobre lo que han hecho o a estimular el interés por la búsqueda de soluciones o de información. Tampoco tiene por qué ser siempre oral o escrito, el componente gestual y táctil de nuestra retroalimentación suele tener un gran efecto, especialmente en alumnado que aún no comprende el lenguaje. Además, el carácter afectivo que podemos imprimir en esta comunicación no verbal será fundamental para generar un clima positivo y propicio para aprendizaje, donde los errores son necesarios y no necesariamente censurables. Este sentido ético de la evaluación nos lleva a evitar que esta se convierta en un medio de control, de poder o de coacción. Por ejemplo, evitaremos hacer comparaciones negativas que avergüencen o menosprecien a nuestro alumnado. Una lista con sus nombres, visible en clase todo el día otorgando emoticonos con los colores del semáforo con el fin de premiar el comportamiento, no siempre produce el resultado esperado, haciendo sentirse *peores* a quienes tienen valoraciones más bajas. No deja de ser una forma de calificación, aunque sea iconográfica. Puede dar mejores resultados que esa evaluación iconográfica la lleven en su cuaderno de clase y se emplee en procesos dialógicos de autoevaluación reflexiva y compartida.

Por otro lado, compartiremos con las familias esta información analizada, con cariño y sincero interés por nuestro alumnado. Podemos hacerlo a través de *informes* por escrito, equivalentes a los tradicionales boletines de notas, o en *reuniones dialógicas* que no pueden quedarse únicamente en afrontar situaciones problemáticas, sino que han de partir de los logros y aspectos positivos de nuestro alumnado y deben servir para un intercambio imprescindible para la evaluación, pues la comunicación es de doble sentido. Esta comunicación escuela-familia se puede facilitar:

- Permeabilizando la escuela, rompiendo la idea de los *bandos enfrentados*, que favorece tanto la entrada de las familias como la salida de la comunidad educativa fuera.
- Partiendo de lo positivo y afrontando la evaluación con alegría, cuidando los detalles y quitándole transcendencia.
- Asumiendo la propia responsabilidad de la crianza de nuestro alumnado, así como su educación, especialmente compartida con la familia en estas edades.
- Entendiendo que esta comunicación bidireccional nos sirva tanto para conocer mejor y evaluar a nuestro alumnado como para evaluar nuestro programa educativo y nuestra acción docente.

En el caso del juego libre y las actividades fuera del aula, esta comunicación también está orientada a que las familias comprendan y confíen en que son oportunidades educativas tan valiosas o más que las actividades dirigidas y realizadas dentro del aula. Por ello, la comunicación no solo será posterior a la actividad, para informar de los resultados de aprendizaje o de su conducta, sino que se produce previamente, antes de comenzar las actividades. Por un lado, convocaremos reuniones de toma de contacto, tanto grupales como con las familias por separado, para conocernos mejor y para informar del sentido y la justificación de lo que hacemos. Por el otro contamos con el *consentimiento informado*, que ofrece una información relevante y valiosa de compromiso mutuo, tanto para generar su implicación como para prevenir incidentes en las actividades o consecuencias legales derivadas de nuestra labor docente.

Por último, la información se recogerá en informes parciales o de proceso, o finales o de promoción, que servirán para que otros docentes conozcan mejor a nuestro alumnado y se pueda dar una continuidad a su proceso de aprendizaje desde un enfoque competencial.

7.5 Un herbario con las hojas de la evaluación

Aunque hemos ido presentando bosquejos de propuestas de evaluación, así como los fundamentos conceptuales y metodológicos, compartimos ahora algunas más concretas y en detalle, a modo de muestrario de hojas recolectadas en el bosque. La primera se centra en la evaluación individual del alumnado durante el juego libre, a través de la *observación sistemática y naturalista*. La segunda propone la evaluación grupal mediante la *observación participante* durante el desarrollo de un proyecto educativo al aire libre con pernocta. La tercera trata sobre la *autoevaluación del alumnado* de sus planes de trabajo y de su juego libre a cielo abierto, mediante instrumentos visuales para que comprendan mejor los criterios de autoevaluación, se hagan más conscientes de sus aprendizajes y comportamientos y nos aporten una información más realista durante las asambleas y las conversaciones. La cuarta aborda la *evaluación del programa educativo* para identificar los elementos curriculares que encontramos de manera emergente durante el juego libre, como recurso para facilitar una planificación flexible y abierta para quienes apuestan por este, sin prescindir de su vinculación curricular explícita. Resultará útil para compartir esta información con el resto de profesorado o con las familias, para la autoevaluación de la acción docente o para la elaboración de memorias anuales.

Todas estas propuestas se complementan con el instrumento fundamental del profesorado para el registro de la observación del juego libre: *su cuaderno*.

7.5.1 Evaluación del juego libre en el jardín de una escuela Montessori

En primer lugar, presentamos una *guía de observación del juego libre a cielo abierto* en EI que hemos implementado en una escuela Montessori y que nos permitió interpretar las interacciones del ecosistema pedagógico durante el juego libre en la naturaleza. En esta escuela, se apuesta por una hora al día de juego libre fuera, en el jardín, sin materiales estereotipados de juego. La función de las maestras es de acompañamiento y supervisión, procurando no intervenir en el desarrollo del juego y fomentando que el propio alumnado resuelva sus propios retos y problemas individuales (desenvolvimiento motriz, conocimiento de las cosas, superación de la frustración y asimilación del logro, interacción con el entorno, etc.) y de interacción o conflicto con los demás (disputas por el uso de un espacio o un material, ponerse de acuerdo en un juego simbólico o en las normas de un juego colectivo, etc.). El instrumento definitivo (anexo I, parte A) es el resultado de un diseño en dos fases: una primera de pilotaje en la "Comunidad infantil" (0-3 años) y la segunda y definitiva en la "Casa de niños" (3-6 años). Se plantearon unas dimensiones iniciales a partir del *ObPlay 9-36m* de Prat-Maratonas et al. (2021), diseñado para la observación en el primer ciclo de EI, aplicando algunas modificaciones que fueran útiles también

para el segundo ciclo, a partir de propuestas de Barandiaran-Arteaga (2021) y Gil-Madrona et al. (2004), además de una dimensión transversal referida a aspectos relacionados con su interacción con el entorno al aire libre.

Las *anotaciones* se realizan en un cuaderno, centrando la atención cada día en una dimensión diferente, para facilitar la observación, aunque se pueden hacer anotaciones ocasionales relacionadas con alguna otra dimensión cuando sea especialmente relevante. Los registros van acompañados de sus correspondientes códigos (anexo I, parte A). Cuando es necesario, se reseña la persona o personas implicadas en el registro, tanto alumnado como profesorado. Los registros de los hechos y comentarios tendrán en cuenta aspectos como el momento o el lugar. Además de las anotaciones, se pueden realizar *registros audiovisuales* (figura 3) para captar estas acciones o conversaciones y analizarlas posteriormente para compartirlas con el propio alumnado, con las familias o con el resto del profesorado del centro.

Figura 3.- Vídeos sobre situaciones de juego libre a cielo abierto en Educación Infantil.

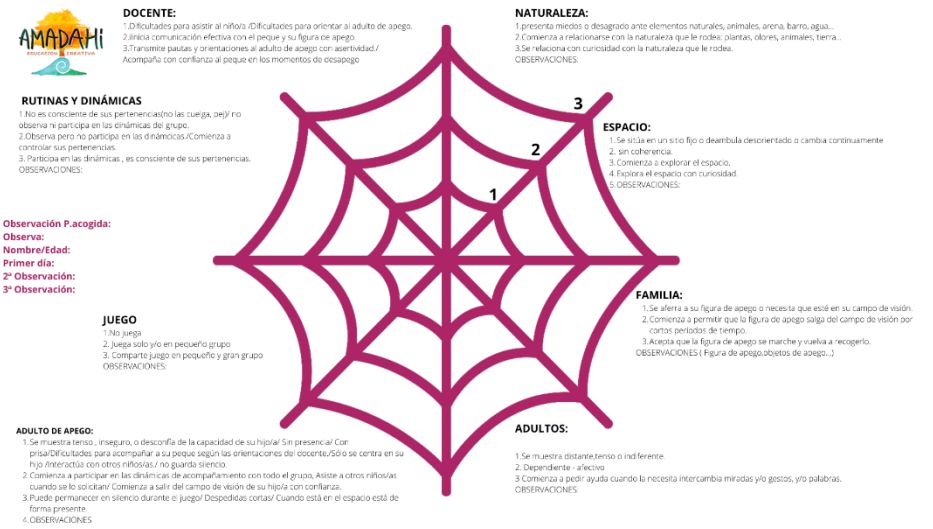
Esta guía de observación diaria se complementa con una *hoja de registro semanal* (anexo I, apartado B) con la que se hace balance semanal a través de valoraciones globales empleando una escala numérica expresada en porcentajes, en base a dos variables:

- *Frecuencia*: porcentaje del tiempo que se observa la acción (entre nunca y siempre).
- *Participación*: porcentaje de alumnado en el que se observa la acción (entre nadie y todos).

Se reserva un apartado para anotaciones y aclaraciones. Las valoraciones cuantitativas, en este caso, nos permiten sintetizar las observaciones anotadas diariamente y comparar la evolución a lo largo de un trimestre o del curso. Asimismo, es un buen instrumento para la evaluación de la propuesta educativa, aunque se base en el juego libre, al permitirnos tomar decisiones para sacarle el mejor partido y garantizar un ambiente positivo.

Estos instrumentos se pueden complementar con otras estrategias de evaluación más visuales y rápidas de cumplimentar, como dianas, espirales o telas de araña de evaluación, como la que se emplea en Amadai cuyos hilos muestran las conexiones entre diferentes elementos evaluados alumnado, profesorado y entorno (figura 4).

Figura 4.- Tela de araña de evaluación. Fuente: Amadai.



7.5.2 *Acampada en una escuela rural. Evaluación de actividades al aire libre con pernocta*

En segundo lugar, mostramos un instrumento de evaluación grupal durante las actividades educativas con pernocta, conocidas en España como *colonias escolares* desde hace más de un siglo gracias las aportaciones de la Institución Libre de Enseñanza (Otero-Urtaza et al., 2013) y conocidas en el ámbito anglosajón como experiencias educativas residenciales (*residential education* o *residential learning*) (Beames et al., 2012). A diferencia de los campamentos de verano actuales, las colonias escolares se vinculan directamente con el ámbito escolar formal, aunque se desarrollen en el tiempo extraescolar, por lo que persiguen fines concretos de carácter eminentemente educativo. Las primeras colonias de finales del s. XIX y principios del s. XX,

> en un primer momento nacieron con el propósito de ofrecer una higiene preventiva para los niños y niñas que se encontraban en situaciones peligrosas para su salud, para posteriormente ser utilizadas como una continuidad de la labor pedagógica de la escuela (Otero-Urtaza et al., 2013, p.145).

Probablemente en la actualidad los objetivos serán la lucha contra el sedentarismo, la excesiva digitalización y la concienciación del cambio climático o el aislamiento social infantil, entre otras.

En el contexto contemporáneo de estas actividades con pernocta, el *Outdoor Council* de Inglaterra ha venido identificando los diez objetivos que tiene que perseguir una experiencia de educación al aire libre para que tenga una gran calidad educativa (English Outdoor Council, 2015). Para convertirlo en un instrumento de evaluación, hemos traducido y adaptado a Infantil estos objetivos, convirtiéndoles en dimensiones o categorías de evaluación de las acampadas realizadas en una escuela rural durante dos cursos escolares consecutivos. Esta escuela contaba con dos grupos de clase, uno de segundo ciclo de Infantil y 1º de Primaria (n=6+3) y otro de 2º a 6º de Primaria (n=10), sumando un total de 24 alumnos. La planificación y el desarrollo de estas dos experiencias se desarrollaron implicando activamente al alumnado, pernoctando una noche en un terreno cercano al pueblo al final de cada curso (Pérez-Brunicardi & Marugán-Martín, 2020). Tras evaluar esta experiencia, se adaptó el instrumento, modificando la redacción y parte del contenido de los indicadores dando como resultado final el que se adjunta en el anexo II. Todas las dimensiones se uniformaron a 10 indicadores y se modificaron o eliminaron las que todas las maestras consideraron "no apropiadas" para estas edades.

Figura 5.- Imágenes de una de las acampadas. Elaboración propia.





Los resultados desprenden cómo estas actividades con pernocta tienen un gran valor educativo, si se implica al alumnado en todos los procesos, antes, durante y después de la experiencia. El alumnado experimenta vivencias muy intensas y significativas que impactan muy positivamente en su autoconfianza y en la fortaleza del grupo. Además, son un desafío motivador para el profesorado que, a pesar de tener una predisposición dispar a salir fuera del centro y del horario lectivo, asume que es viable, posible y necesario buscar estos momentos educativos extraordinarios, sin necesidad de irse muy lejos.

El instrumento de evaluación resulta útil para focalizar y guiar la observación y el análisis posterior, a pesar de contener un centenar de indicadores. En función de los objetivos que prioricemos para nuestra acampada o colonia, podemos seleccionar las dimensiones que observaremos. Además del trabajo de reflexión individual de cada maestra, este instrumento fomenta la reflexión y el diálogo colectivo, cuyo resultado puede servir para la mejora de la acción docente y del proyecto educativo, para dar continuidad a experiencias tan singulares como esta.

Evidentemente, para tener una evaluación rica y completa, tanto del alumnado como de nuestra acción docente, este instrumento complementa el diario o cuaderno de la maestra, abierto y flexible, y el del alumnado, así como sus producciones.

7.5.3 Autoevaluación de planes de trabajo autónomo

Freinet (1996) defiende en sus "invariantes pedagógicas" que debemos perder la costumbre de imponer horarios y órdenes al alumnado y que las tareas, cuando son elegidas libremente y son acordes a sus intereses, resultan motivantes por sí mismas:

> 7. A cada uno le gusta escoger su trabajo, aunque la selección no sea la mejor.
>
> 8. A nadie le gusta [trabajar sin objetivos], actuar como un robot, es decir, someterse a pensamientos inscritos en rutinas en las que no participa.
>
> 9. Es preciso que motivemos el trabajo. (pp.236-238)
>
> 17. El niño no se cansa cuando hace un trabajo que está dentro de su línea de vida, que es (...) funcional para él.
>
> 18. A nadie, sea niño o adulto, le gusta el control ni el castigo, que siempre consideran una ofensa a su dignidad, sobre todo si se ejercen en público. (pp.246-247)

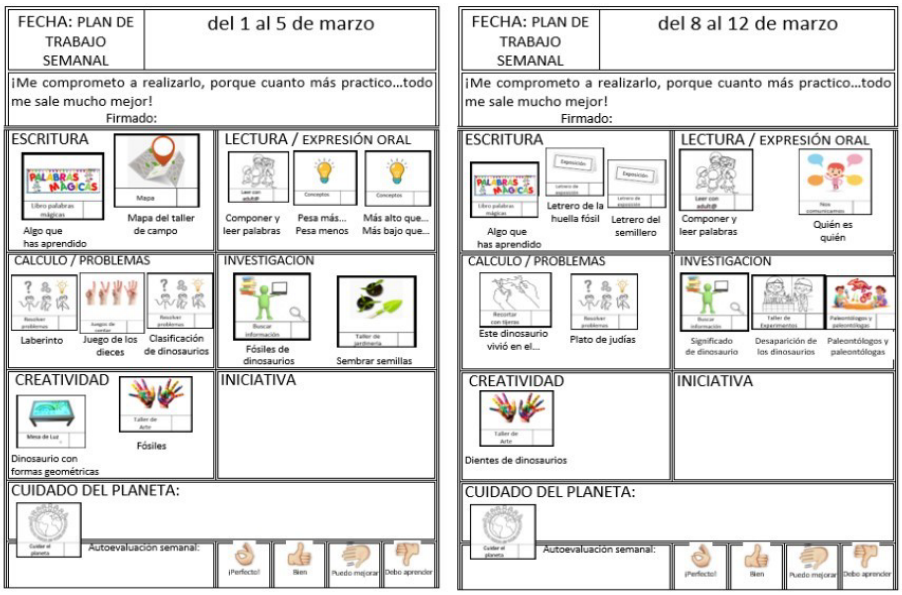
Además, en su invariante número 19, también considera que "las notas y las calificaciones constituyen siempre un error" (Freinet, 1996, p.248).

Propone la técnica educativa de los *planes de trabajo* (Freinet (1973), como modo de organización escolar donde el alumnado tiene una participación activa y protagonista, complementarios al juego libre. El alumnado participa en el diseño del plan y de sus actividades, escoge cuándo y cuánto tiempo va a dedicar a cada actividad de aprendizaje y autoevalúa su grado de cumplimiento del plan. Por su parte, el profesorado propone actividades, ayuda a diseñar el plan, supervisa y da apoyo a quien lo necesita y facilita los materiales necesarios. El profesorado comparte la evaluación con el alumnado y escucha sus valoraciones para comprender cómo vivencia estas tareas autogestionadas. Aunque para algunas personas la

palabra "trabajo" no encaja en EI, queremos mantener la denominación que Celestin Freinet dio a esta técnica docente.

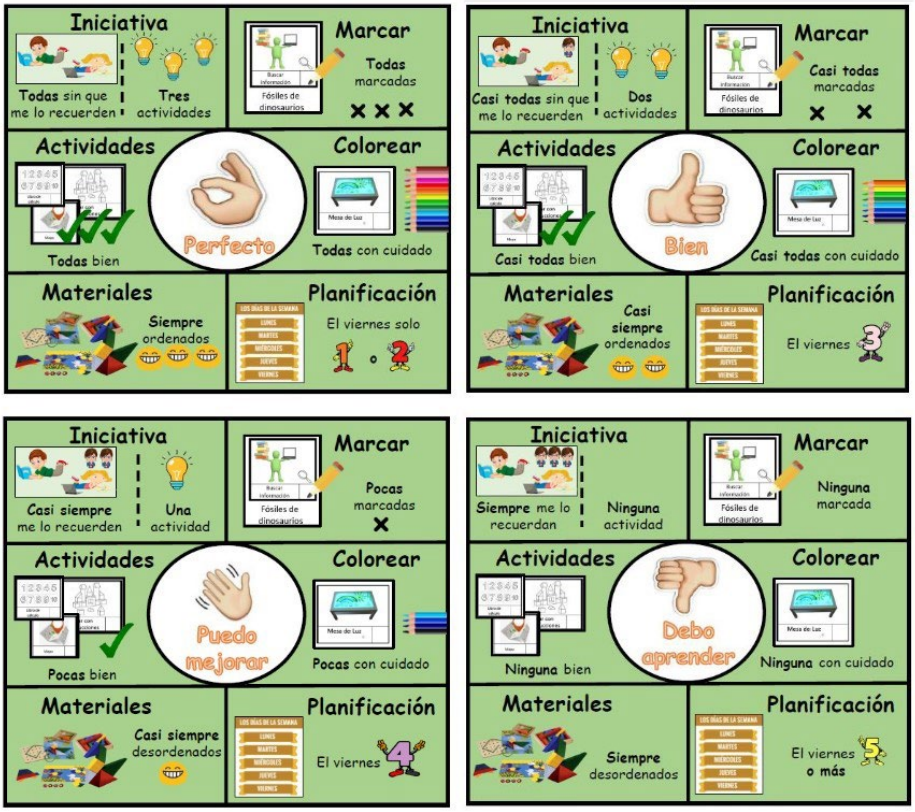
Cañas-Encinas (2021) comprobó en su aula de EI de cinco años que la autoevaluación y la coevaluación de los planes de trabajo del alumnado era excesivamente condescendiente, poco realista y escasamente reflexiva. Esto era debido, a su juicio, por dos razones: "(a) el egocentrismo característico de los alumnos de EI (...) y, sobre todo, (b) la ausencia de criterios de evaluación que puedan tomar como referencia en cada nivel de logro (...)" (p.24). Los planes de trabajo se acordaban y diseñaban semanalmente para que los pudieran realizar en diferentes momentos del horario (casi la mitad del tiempo lectivo semanal), excepto cuando entraban los especialistas o cuando se realizaban los talleres de arte y experimentos. Es decir, que estas actividades se integraban durante un tiempo de elección libre, que podría ser también de juego libre, si lo deseaban. Las actividades propuestas (en torno a cinco o siete actividades semanales) estaban relacionadas con el proyecto de aprendizaje trimestral que se había consensuado con el alumnado. Inicialmente, se registraban las actividades en una ficha semanal y se hacía una valoración global del nivel de logro con una escala gráfica (figura 6, ver abajo). Posteriormente, se hablaba en la asamblea, donde se ponía de manifiesto la falta de criterio y comprensión del proceso autoevaluativo.

Figura 6.- Ejemplo de fichas de dos planes de trabajo semanales con escala gráfica de autoevaluación (abajo) (Cañas-Encinas, 2021, pp.22-23).



Para mejorar el proceso autoevaluativo y su función formativa, se diseñó un procedimiento que favoreciese la comprensión de los criterios de evaluación empleando instrumentos visuales, motivadores y accesibles a estas edades, visibles siempre en el rincón de la evaluación (figura 8 izq. y figura 7) explicados y dialogados previamente (figura 8 dcha.).

Figura 7.- Escala gráfica graduada por criterios de autoevaluación de los planes de trabajo semanales en el aula (Cañas-Encinas, 2021, pp.25-27).



De este modo, la autoevaluación fue más realista y el procedimiento fue más motivador para el alumnado. En su caso, se valoraban seis criterios de autoevaluación de los planes de trabajo semanales, relacionadas con cinco de las seis funciones ejecutivas (Gioia et al., 2017):

- La iniciativa: ¿Realizas las actividades sin que me lo tengan que recordar? y ¿Cuántas actividades propongo?

- La supervisión de la tarea: ¿Cuántas actividades he hecho bien?
- la supervisión de sí mismo: ¿Marco las actividades que realizo sin que me lo tengan que recordar? y ¿Coloreo las actividades sin que me lo recuerden?
- La organización de los materiales: ¿Siempre tengo ordenados los materiales que utilizo?
- La planificación y organización: ¿Cuántas tareas me quedan por hacer al final de la semana?

Figura 8.- El rincón de la autoevaluación de los planes de trabajo semanales (izq.) y momento en el que se explica el instrumento (dcha.) (Cañas-Encinas, 2021, p.27).



En cuanto asimilaron y comprendieron el instrumento, se lograron autoevaluaciones más conscientes, comprensivas y realistas. Ya no aparecían de manera generalizada el nivel "👌 perfecto" y se empleaban argumentos más estructurados. Como consecuencia, también fueron más conscientes de sus logros, lo que les impulsó a mejorar los resultados de aprendizaje durante ese trimestre. Así, se puso de manifiesto la capacidad para autoevaluarse el alumnado de Infantil si comprenden los criterios de evaluación y se desarrolla un proceso dialógico y reflexivo, reforzando claramente la función ejecutiva de *supervisión de sí mismo*.

Hemos de tener la precaución de usar estos instrumentos como ayuda a la autoevaluación, a la comprensión de los criterios, y nunca como medida de calificación, ni para hacer comparaciones entre el alumnado ni para ejercer presión sobre este. Esto solo pervertiría el proceso autoevaluativo.

Basándonos en esta experiencia, hemos diseñado un instrumento para la autoevaluación del juego al aire libre cuando este se plantea de manera parcialmente pautada, combinando el juego libre con *planes de trabajo al aire libre* (anexo III). De este modo, en las asambleas se harán más conscientes de lo que aprenden fuera. Las actividades de estos planes de trabajo se relacionan con tareas compartidas en

el patio (o un parque próximo) y tendrán una vigencia mayor de una semana, manteniéndose en el plan hasta que se considere que ya no es necesario seguir con alguna de ellas. Las actividades que podemos incluir en estos planes de trabajo podrían ser: riego y mantenimiento del huerto, construcción de espacios de juego, limpieza del lugar, cuidado del jardín, creación e investigación de juegos tradicionales y de otras culturas, descubrimiento de los animales que visitan nuestro patio o parque, organización de los materiales de juego (generalmente cosas sueltas, más que juguetes), comprensión del ciclo estacional anual o del ciclo del agua, etc.

Para centrar más la atención sobre las experiencias y el aprendizaje del alumnado, y no tanto sobre el instrumento de seguimiento, hemos fusionado en una sola ("Ficha del plan") las dos casillas que se referían a la función ejecutiva de supervisión de sí mismo ("Marcar" y "Colorear", en la ficha del plan de trabajo). Así, hemos podido incluir la dimensión "Emociones", para referirnos a la autoevaluación de la sexta función ejecutiva propuesta por Gioia et al. (2017), tan presente en el currículo de EI y muy relevante durante el juego libre: el control emocional (tabla 3).

Tabla 3.- Indicadores de autoevaluación. Elaboración propia.

Iniciativa	Propongo actividades para el plan ¿Cuántas? *No valen ocurrencias sin sentido ni hablar por hablar.*
Actividades	Realizo las actividades correctamente según lo acordado.
Emociones	¿Cómo me siento? ¿Manejo mis emociones? ¿Entiendo cómo se sienten los demás?
Materiales	Mantengo los materiales ordenados y cuido de ellos.
Ficha del plan	Cumplimiento de la ficha de seguimiento, marco las actividades realizadas y coloreo sus correspondientes viñetas.
Planificación	Me organizo durante la semana para hacer las actividades del plan. *Puedo descartar alguna actividad, si no me gusta.*

Para establecer los diferentes niveles de la dimensión emocional, nuestro alumnado tendrá que comprender y aprender a diferenciar entre:

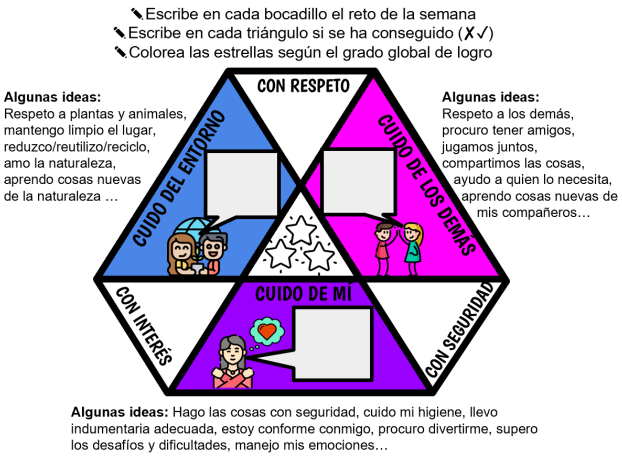
- Sentir emociones propias
- Controlar o manejar las propias emociones
- Entender y respetar las emociones del resto

De este modo, los siguientes niveles de logro serán definidos por:

- "Así no puedo seguir": Necesito mucha ayuda para entender y manejar mis sentimientos y para comprender las emociones de los demás.
- "Tengo que mejorar": A veces puedo entender y manejar mis sentimientos y necesito un poco de ayuda para comprender las emociones de los demás.
- "Parece que voy bien": Puedo manejar mis sentimientos y resuelvo mis propios problemas la mayoría de las veces, comprendiendo las emociones de los demás.
- "Lo estoy haciendo genial": Entiendo y manejo mis propios sentimientos muy bien y entiendo cómo se sienten los demás.

A partir de esta propuesta, elaboramos otra que permite evaluar el juego libre a cielo abierto, atendiendo a las tres dimensiones que conforman el ecosistema pedagógico (apartado 1.3) y a aquellos comportamientos y actitudes que las hacen posibles (aspectos a valorar): a) cuido de mí (seguridad, higiene, ropa adecuada, autoestima, diversión, superación de desafíos y dificultades, aprender cosas nuevas, etc.), b) cuido de los demás (respeto, amistad, juego conjunto, compartir, ayudar, desafíos cooperativos, etc.) y c) cuido de mi entorno (respeto a plantas y animales, limpieza del lugar, reducir/reutilizar/reciclar, amor por la naturaleza, conocimientos, etc.). Además, destacamos tres actitudes fundamentales para lograrlo: hacerlo con respeto, con interés y con seguridad. Para ello, aprovechando que se han acostumbrado a emplear el instrumento de autoevaluación de los planes de trabajo, hemos diseñado el hexágono de la autoevaluación del juego libre (figura 9). Con este instrumento también se harán más conscientes de sus experiencias y aprendizajes durante este periodo de juego no pautado y nos servirá para escuchar y evaluar a un alumnado con más argumentos durante las asambleas dialógicas o sus conversaciones más informales.

Figura 9.- El hexágono de la autoevaluación del juego libre a cielo abierto. Elaboración propia.



En los bocadillos se escribe el desafío o reto de cada semana, que podría seguir vigente si no se ha logrado. Este instrumento se imprime en papel una vez lo hayamos preparado para que lo utilice individualmente nuestro alumnado. También lo puede cumplimentar el alumnado si sabe escribir o puede pegar en los bocadillos los iconos o el texto que previamente hemos imprimido (figura 10).

Figura 10.- Ejemplo de bocadillos para recortar. Elaboración propia.



En los triángulos blancos de alrededor señalan con un tic ✓si hacen las cosas cumpliendo cada uno de esos requisitos y con una ✗ si no es así:

- △ hacer las cosas con respeto
- △ hacer las cosas con interés
- △ hacer las cosas con seguridad

Asimismo, colorean las estrellas del centro según su valoración del logro de los retos semanales:

- ★★★ Logro todos los retos, "lo estoy haciendo genial"
- ★★☆ Logro dos retos, "parece que voy bien"
- ★☆☆ Logro solo un reto, "tengo que mejorar"
- ☆☆☆ No logro ningún reto, "no puedo seguir así"

Volvemos a recordar que estas escalas no se emplearán como medida de calificación ni comparación, sino que es un medio para que nuestro alumnado sea más consciente de lo que aprende y de su conducta durante el juego libre.

7.5.4 Evaluación del currículum emergente durante el juego libre

Como hemos comentado anteriormente (apartado 1.4.2), proponemos el desarrollo del currículo de manera *emergente* durante las propuestas educativas de juego libre (Gonçalves-López et al., 2024). Partimos de las oportunidades experienciales y de aprendizaje que surgen durante estos momentos no dirigidos, en lugar de definirlos previamente, evitando encorsetar *a priori* el juego de nuestro alumnado. Esta estrategia nos permite mantener la coherencia de un modelo educativo basado en el acompañamiento durante el juego libre al mismo tiempo que se procuran identificar y registrar los aprendizajes que se producen y el grado de adquisición de las competencias que propone el currículum oficial. Viene a ser como la construcción de un puzle a partir de las piezas que construye el propio alumnado (figura 11).

Figura 11.- Construcción emergente de los elementos curriculares LOMLOE a partir del juego libre. Elaboración propia. Imágenes de Freepix y Getty Images.



La experiencia de esta propuesta invita a pensar que propuestas globales en lugares de aprendizaje variados y con estímulos diversos conducen a cubrir sobradamente el currículum de EI. Es decir, que no es imprescindible un programa rígido y agobiante de actividades cerradas en el aula, meticulosamente seleccionadas y diseñadas. Esta propuesta busca el replanteamiento de la planificación didáctica habitual, confiando en el poder a estas edades del juego libre fuera del aula.

Esta técnica de evaluación del programa educativo consiste en ir identificando los elementos curriculares mediante una lista de control, indicando cuándo, dónde, quién y cómo se han desarrollado, con las excepciones individuales que se considere necesario reseñar en el apartado de aclaraciones. El ejemplo que mostramos en el anexo IV muestra una lista de control centrada en los elementos del Real Decreto 95/2022, por lo que exigirá su adaptación a cada contexto autonómico.

Para ir completando este *puzle* se irán identificando acciones observadas durante el juego libre que se correspondan con cada uno de los elementos del currículum: Objetivos generales y Competencias clave de la etapa; así como las Competencias específicas, Criterios de evaluación y Saberes básicos de cada área de experiencia. Los indicadores de cada variable son los siguientes:

Dónde: Se indica el lugar concreto o el tipo de lugar donde se observa dicho elemento curricular. Por ejemplo: "en el arenero", "en las escaleras de subida al parque", "en el aula", "en zonas con mucho tráfico", etc. Es el primer elemento a tener en cuenta, pues el medio que tenemos para proponer a nuestro alumnado los desafíos

de aprendizaje, sus experiencias de vinculación consigo, con los demás y con el lugar.

Cuándo: Se pueden registrar momentos concretos o porcentajes del tiempo en el que observamos que ese elemento curricular se da durante el juego libre. Por ejemplo: "al comienzo de la jornada", "durante el desplazamiento a la zona de juego", "siempre que cantamos", "todo el tiempo del recreo", etc. Se puede completar el registro con la fecha, si se considera relevante, por ejemplo, cuando por fin se logra algo de manera generalizada en el grupo ("por fin *el 7/10/2023* se escuchan cuando explican algo en la asamblea", "*los lunes* ya vienen todos con la indumentaria adecuada").

Quién: Se indica qué personas realizan la acción, pudiendo ser nombres concretos o generalizaciones grupales (por ejemplo, "la mayoría", "solo la mitad del grupo", etc.). Nos ayuda a tener una evaluación del nivel de logro de cada indicador.

Cómo: Se describe cómo lo han realizado. Por ejemplo: "contaban piñas y las agrupaban por tamaños", "medían el arenero con pasos y con palos que habían cogido", "dibujaban en la arena con un palo", "se mantenía sin caerse cuando cruzaban un tronco con la ayuda sus iguales", etc.

Asimismo, se puede registrar cualquier otro elemento, como aspectos relacionados con la inclusión o la atención a la diversidad, con la aplicación del DUA, etc. Realmente, este instrumento es una invitación a cambiar la forma de programar, tal y como proponemos en el apartado 1.4.2.

7.6 Los frutos de las experiencias

Estas aportaciones surgen de la necesidad de aprovechar las oportunidades educativas del juego libre a cielo abierto. Creemos que, de este modo, el juego libre adquirirá el lugar que merece en el ámbito de la evaluación educativa. No es un recreo, una pausa educativa, un tiempo residual al servicio del aprendizaje en el aula. Se evalúa lo que se da importancia o, como decía Gabilondo (5 de marzo, 2012), "Lo que no se evalúa se devalúa. (...) Pero lo que se evalúa mal se deteriora".

Hemos puesto énfasis en un modelo de educación basada en el acompañamiento, la huida de las calificaciones innecesarias, la confianza en nuestro pequeño alumnado, en su capacidad para la autoevaluación, y en el poder del juego libre y de los entornos fuera del aula como lugar de experiencia y aprendizajes relevantes y, por tanto, evaluables.

La observación y la escucha es un *arte-sano*, que se aprende como la artesanía, con ilusión, empeño y práctica.

7.7 A la sombra del árbol

Desde luego, todo proceso evaluativo tiene sus luces y sobras, conlleva un esfuerzo y, a veces, es considerado como un trabajo extra, sin percatarnos de que la evaluación forma parte inseparable de nuestra labor docente. El hecho de que en EI las calificaciones no existan para los procesos de promoción no sirve de excusa para que la evaluación no ocupe un tiempo importante de nuestro trabajo. Las propuestas que hacemos pretenden un equilibrio entre la utilidad y la viabilidad, pero cada persona tendrá que valorar si le merece la pena el esfuerzo y el tiempo que requieren. Nuestra experiencia nos dice que la balanza se vence de manera positiva hacia su interés y utilidad.

Por supuesto, como cualquier propuesta educativa, tiene un carácter contextual y está en permanente evolución. Por tanto, serán necesarias modificaciones o ampliaciones. Asimismo, irá mejorando al pasarlo por la experiencia de nuevas maestras y maestros de Infantil, pues también el profesorado aprende de los errores. Estaríamos encantados de conocer vuestras experiencias.

7.8 Referencias bibliográficas

Barandiaran-Arteaga, A. (2021). Enfoque de la evaluación centrada en el contexto. En A. Barandiaran-Arteaga (Coord.), *La evaluación en educación infantil.* (pp. 15-36). Graó.

Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice. Routledge.

Bilton, H. (2010). Outdoor learning in the early years: management and innovation. Routledge.

Borjas, M. (2013). *Ludoevaluación en la educación infantil.* Editorial Universidad del Norte

Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados. Paidós.

Bruchner, P. (2017). Bosquescuela: guía para la educación infantil al aire libre. Rodeno.

Cañas-Encinas, M. (2021). Los planes de trabajo como herramientas para desarrollar las funciones ejecutivas del alumnado de Educación Infantil de manera inclusiva. [Trabajo Fin de Grado]. Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/47236

English Outdoor Council (2015). *High Quality Outdoor Learning.* English Outdoor Council. https://www.englishoutdoorcouncil.org/wp-content/uploads/2049-High-quality-outdoor-learning-web-version.pdf

Fontanet, M., & Romera, M.O. (2021). El juego infantil: mapa y tesoro. *Aula de Infantil, 111*, 18-22

Freinet, C. (1973). *Los planes de trabajo*. Laia.

Freinet, C. (1996). La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Las invariantes pedagógicas. Morata

Freinet, E. (1981). La Escuela Freinet. Los niños en un medio natural. Laia.

Gabilondo, Á. (5 de marzo, 2012). Evaluación y valoración. [Blog] *El salto del Ángel.* https://blogs.elpais.com/el-salto-del-angel/2012/03/evaluaci%C3%B3n-y-valoraci%C3%B3n.html

Gill, T. (2007). *No fear: Growing up in a risk averse society*. Calouste Gulbenkian Fundation. http://www.gulbenkian.org.uk/pdffiles/--item-1266-223-No-fear-19-12-07.pdf

Gioia, G. A., Isquith, P. K., Guy, S. C., & Kenworthy, L. (2017). *BRIEF-2 Evaluación conductual de la función ejecutiva. Manual técnico*. TEA Ediciones.

Gonçalves-López, P., Carretero-García, M., Varela-Garrote, L., & Fraguela-Vale, R. (2024). La necesidad del juego en la naturaleza en Educación Infantil: el caso de Amadahi. En R. Eirín-Nemiña, J. Rodríguez-Rodríguez, & D. Marín-Suelves (Coords.), *La educación física en la escuela: recursos, experiencias y prácticas innovadoras en educación infantil y primaria*. DYKINSON. 29-42. https://www.dykinson.com/libros/la-educacion-fisica-en-la-escuela-recursos-experiencias-y-practicas-innovadoras-en-educacion-infantil-y-primaria/9788411706766/

Health and Safety Executive (2001). *Reducing Risk Protecting People.* HSE Books. Recuperado de https://www.hse.gov.uk/managing/theory/r2p2.pdf

Lacunza, A.B. (2009). Una propuesta para la evaluación de las habilidades sociales: la observación en niños preescolares. *Psicodiagnosticar, 19*(12), 89-104

Larrea-Hermida, I. (2021). Cómo evaluar. En A. Barandiaran-Arteaga (Coord.), *La evaluación en educación infantil.* Graó. 43-67.

López-Pastor, V.M., & Pérez-Pueyo, Á. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/5999

Martín del Barrio, M., & Pérez-Brunicardi, D. (2023). Pequeños rescatadores. Aprender en la naturaleza con seguridad en Educación Infantil. *Investigación en la Escuela,* (106), 30-43. https://doi.org/10.12795/IE.2023.i106.03

Mir-Costa, V., Gómez-Masdevall, M. T., & Sureda, L. C. (2016). Evaluación y postevaluación en educación infantil: cómo evaluar y qué hacer después. Narcea Ediciones.

Nicholson, S. (1971). How not to cheat children, the theory of loose parts. *Landscape Architecture, 62*(1), 30-34. https://media.kaboom.org/docs/documents/pdf/ip/Imagination-Playground-Theory-of-Loose-Parts-Simon-Nicholson.pdf

Otero-Urtaza, E., Navarro-Patón, R., & Basanta-Camiño, S. (2013). Las colonias escolares de vacaciones y la Institución Libre de Enseñanza. Historia y actualidad. *Revista de Investigación en Educación, 11*(2), 140-157. http://hdl.handle.net/10347/18869

Pérez-Brunicardi, D. (2018). *Acampada en Educación Infantil. Una oportunidad para la educación integral.* [Trabajo Fin de Grado] Facultad de Educación de Segovia. Universidad de Valladolid.

Pérez-Brunicardi, D. (2023). Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural, en A. Fraile-Aranda, J.C. Manrique-Arribas, M.R. Romero-Martín & C. Vallés-Rapp, *Evaluar competencias docentes del profesorado*, 134-138. Pirámide.

Pérez-Brunicardi, D., Martín del Barrio, M., & Martín, J.M. (2018). Primeros auxilios en educación física en la naturaleza. *EmásF. Revista digital de Educación Física, 54*(9), 74-88. https://emasf.webcindario.com/Primeros_auxilios_y_accidentes_enEF_en_la_Naturaleza.pdf

Pérez-Brunicardi, D. & Marugán-García, L. (2020). Diario de una aventura. Una acampada en Educación Infantil. *Cuadernos de Pedagogía, 506*, 87-94.

Prat-Moratonas, M., Anglès-Virgili, N., Geis-Balagué, À. & Vendrell-Mañós, R. (2021). Diseño de un instrumento observacional de base neurocientífica para el análisis del juego libre infantil: ObPlay 9-36m. *Bordón. Revista de Pedagogía, 73*(3), 115–129. https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.86038

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se determinan las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil. Ministerio de Educación y Ciencia. https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1630

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95

Sobel, D. (2004). Place-based education connecting classrooms & communities. Orion Society. Traducción al castellano: Sobel, D. (2022). Aprendizaje basado en el entorno: cómo conectar las aulas con la comunidad. Fundación Arquia.

7.9 Anexo I. Instrumentos para observación sistemática del juego libre a cielo abierto

A. Guía de observación del juego libre a cielo abierto

Basado en el *ObPlay 9-36m* de Prat Maratonas et al. (2021). Se encuentran subrayados los que hemos recogido con mayor frecuencia durante las observaciones al aire libre.
Para registrar las observaciones se realizan anotaciones en el cuaderno indicando el código del indicador y la persona o personas implicadas, así como una descripción muy breve de lo observado (lugar, hechos, comentarios, momento...).

1. Motricidad 1.1. Realizar desplazamientos variados (caminar, correr, trepar, deslizar) 1.2. Coordinación de las dos manos (coordinación fina) 1.3. Coordinación del cuerpo (coordinación gruesa) 1.4. Lanzar y recibir objetos 1.5. Saltar con flexión de rodillas 1.6. Realizar giros sobre el eje vertical	2. Exploración 2.1. Exploración de los objetos y experimentación de la causalidad 2.2. Coger objetos con una finalidad 2.3. Tratar de realizar algo una y otra vez 2.4. Organización compleja de la actividad 2.5. Preguntar acerca de un objeto 2.6. Construir un objeto
3. Juego simbólico 3.1. Uso canónico del objeto 3.2. Uso simbólico del objeto 3.3. Acciones simbólicas con el uso del lenguaje 3.4. Juegos colectivos 3.5. Juegos individuales	4. Emocional y estado de ánimo 4.1. Tranquilidad 4.2. Inquietud 4.3. Sonriente 4.4. Sorpresa 4.5. Disgusto 4.6. Enfado 4.7. Tristeza
5. Social 5.1. Dar/dejar 5.2. Tríada (2 niños + 1 objeto) 5.3. Defender las propiedades 5.4. Coger objetos de otros niños 5.5. Resolver conflictos 5.6. Establecer un vínculo comunicativo positivo 5.7. Interactuar con el adulto 5.8. Roles al organizar el juego dentro del grupo (líder, pacificador, observador, entusiasta)	6. Interacción con el entorno natural (transversal al resto) 6.1. Aprovechamiento de los espacios para el juego 6.2. Uso de objetos no estructurados naturales vivos 6.3. Uso de objetos no estructurado naturales inertes

B. Hoja de registro semanal

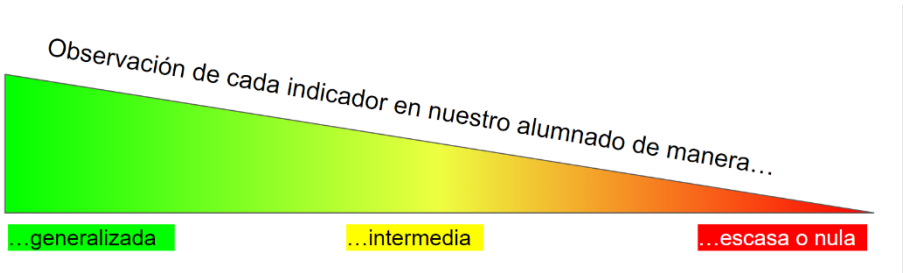
Se cumplimenta al final de la semana. Es necesario haber realizado previamente la observación sistemática empleando las dimensiones del instrumento anterior. Frecuencia: porcentaje del tiempo que se observa la acción (entre nunca-siempre). Participación: porcentaje de alumnado en el que se observa la acción (entre nadie y todos).

Acciones observables	Variables	0 %	25 %	50 %	75 %	100 %	Anotaciones
1. ¿Se realizan desplazamientos variados? (1)	Frecuencia						
	Participación						
2. ¿Se explora y experimenta con los objetos? (2)	Frecuencia						
	Participación						
3. ¿Se juega de forma simbólica? (3)	Frecuencia						
	Participación						
4. ¿Se juega en pequeños grupos? (3)	Frecuencia						
	Participación						
5. ¿Se juega de forma individual? (3)	Frecuencia						
	Participación						
6. ¿Disfrutan en una situación de juego libre? (4)	Frecuencia						
	Participación						
7. ¿Resuelven los conflictos de forma autónoma? (5)	Frecuencia						
	Participación						
8. ¿Aprovechan el espacio natural para el juego libre? (6)	Frecuencia						
	Participación						
9. ¿Utilizan recursos naturales dentro del juego simbólico? (6)	Frecuencia						
	Participación						

7.10 Anexo II. Evaluación de actividades educativas en la naturaleza con pernocta (versión 2)

Basado en *High Quality Outdoor Learning* (English Outdoor Council, 2015) y en los resultados del trabajo fin de grado de Delia Pérez-Brunicardi (2018): *Acampada en Educación Infantil. Una oportunidad para la educación integral.*

Instrucciones: Para valorar el grado de consecución de cada dimensión se debe considerar en qué medida cada uno de los 10 indicadores definidos se observan de manera grupal en el alumnado. Cada indicador se marca con un color (verde, amarillo o rojo):



Si el indicador no es evaluado, por considerarse no apropiado, se señalará en azul y se anotarán al final de la tabla los motivos.

El English Outdoor Council (2015) establece que cada dimensión se podrá considerar lograda si se alcanzan de manera generalizada (predominio de verde) la mayoría de sus indicadores.

Se valoran preferentemente por diferentes personas (profesorado o personal técnico de apoyo en la actividad), así podremos triangular la evaluación. Para que una actividad se considere de gran calidad educativa, deben lograrse al menos siete de las diez dimensiones.

Cada maestra o maestro recoge en su fila el resultado de la evaluación de cada dimensión: Señalar el color predominante en cada dimensión (verde, amarillo o rojo). Explicar mediante anotaciones al final si los resultados están polarizados o si hay casos concretos que difieran de la valoración global del grupo. Señalar de dos colores si son 5 indicadores de cada color (v a , v r , a r):

Profe 1	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
Profe 2	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
Profe...	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10

Dimensión 1 > Diversión. Mi alumnado…

1. Disfruta estando al aire libre —¡sonríe a menudo!
2. Quiere repetir las experiencias, enseguida o después de pensarlo.
3. Se apunta a hacer actividades y participa a tope.
4. Se apunta voluntariamente a las actividades optativas.
5. Habla sobre sus experiencias de manera positiva y con entusiasmo.
6. Impulsa al resto a participar conjuntamente.
7. Desea encontrar cómo mejorar y aprender más.
8. Se implica cuando está fuera del centro.
9. Quiere seguir realizando y aprendiendo cuando vuelve al centro escolar.
10. Participa habitualmente en las actividades realizadas cuando está en el centro escolar.

Dimensión 2 > Confianza y carácter. Mi alumnado…

11. Supera su aprehensión de participar en actividades desafiantes o con incertidumbre.
12. Procura intentarlo de nuevo cuando le ha costado hacer algo por primera vez.
13. Muestra resiliencia y perseverancia cuando sentía que no podía lograrlo.
14. Siente orgullo de lo que ha logrado.
15. Está deseoso de avanzar al siguiente reto.
16. Habla abiertamente tanto de sus éxitos como de sus fallos.
17. Se siente seguro de sí mismo —"¡puedo hacerlo!".
18. Muestra mayor confianza entre su grupo —sale de su caparazón.
19. Siente que puede contribuir positivamente a los éxitos de su grupo.
20. Sabe cambiar su comportamiento para superar futuros retos tanto al aire libre como en su vida cotidiana.

Dimensión 3 > Salud y bienestar. Mi alumnado…

21. Se mantiene en forma con la práctica habitual de actividad física.
22. Muestra una imagen positiva de sí mismo.
23. Habla de los beneficios para la salud de las actividades al aire libre.
24. Adopta un estilo de vida saludable, incluyendo la alimentación apropiada a las demandas de su actividad.
25. Comprende los riesgos de los hábitos no saludables (golosinas, refrescos, bollería, sedentarismo…).
26. Camina o monta en bici en lugares apropiados y seguros para su edad y practica otras actividades motrices en su vida cotidiana.
27. Participan en actividades orientadas a la salud fuera de la escuela.
28. Comprenden cuánto ejercicio necesitan para estar en forma.
29. Son conscientes de la relación entre bienestar físico y emocional.
30. Relaciona actividad física al aire libre con salud y bienestar.

Dimensión 4 > Conciencia social y emocional. Mi alumnado…

31. Reconoce sus propias fortalezas y las de los demás, así como sus limitaciones, valorando la contribución de otras personas.
32. Confía de buena gana en los demás y acepta su apoyo, al tiempo que reconoce cuándo los demás necesitan su apoyo, el cual ofrece voluntariamente.
33. Trata a los demás con tolerancia y respeto y lucha contra la intolerancia.
34. Comprende cómo sus propias acciones afectan a los demás.
35. Reconoce y cambia su comportamiento cuando afecta negativamente al grupo.
36. Reconoce y aplaude los logros de los demás.
37. Cultiva y valora la amistad.
38. Asume roles de responsabilidad, asumiendo el liderazgo.
39. Es responsable de su propia seguridad y la de los demás.
40. Respeta el espacio privado de los demás.

Dimensión 5 > Conciencia ambiental. Mi alumnado…

41. Tiene habitualmente acceso al aire libre como recurso de aprendizaje.
42. Tiene experiencias en diferentes condiciones ambientales y meteorológicas.
43. Comprende el impacto de las actividades humanas en el medio ambiente.
44. Muestra cuidado por el medio ambiente a través de sus propias acciones.
45. Está predispuesto a participar en actividades de conservación.
46. Comprende la idea de desarrollo sostenible.
47. Muestra su inspiración en la naturaleza (reflexiones orales/escritas, arte…).
48. Experimenta y mejora su respeto por el poder de la naturaleza (el viento, el agua…).
49. Comprende el impacto de las actividades en el entorno local y la economía.
50. Admira y se asombra ante la belleza natural de los entornos silvestres.

Dimensión 6 > Habilidades específicas de las actividades. Mi alumnado…

51. Desarrolla habilidades motrices que es capaz de adaptar y aplicar de manera efectiva en diferentes condiciones de dificultad.
52. Desarrolla habilidades cognitivas relevantes (determinación, resiliencia…).
53. Adquiere y desarrolla conocimientos técnicos apropiados (orientación…).
54. Sabe vestirse apropiadamente para realizar actividades al aire libre.
55. Entiende cómo mantenerse confortable al aire libre con meteorología adversa (calor, frío, lluvia…).
56. Reconoce el valor de la práctica y el entrenamiento para su competencia motriz.
57. Identifica la competición como estímulo para su mejora técnica y motriz.
58. Entiende la historia y ética de las actividades deportivas y de ocio al aire libre.
59. Responde positivamente en ambientes desafiantes (oscuridad, mal tiempo…).
60. Demuestra tener recursos motrices para desenvolverse en terrenos inestables e imprevisibles.

Dimensión 7 > Cualidades personales. Mi alumnado…

61. Participa activamente en la organización de sus actividades al aire libre —decide.
62. Acude puntualmente y va debidamente preparado para realizar las actividades.
63. Realiza las tareas con poca supervisión, logrando mayor independencia y autonomía.
64. Muestra iniciativa para superar obstáculos para su desarrollo personal.
65. Se esfuerza para ser autosuficiente en retos al aire libre
66. Se esfuerza para tener éxito en las actividades desafiantes, motriz o emocionalmente.
67. Mantiene objetivos realistas para sí y se mantiene centrado hasta que tiene éxito.
68. Persevera con buen humor ante la incomodidad (fatiga, inclemencias del tiempo…).
69. Asume con agrado tareas de responsabilidad.
70. Cuida de sus efectos personales, de su espacio y de su higiene.

Dimensión 8 > Habilidades para la vida. Mi alumnado…

71. Atiende a las instrucciones (explicaciones sobre seguridad, de una tarea o juego).
72. Se plantea ideas nuevas y es capaz de expresarlas.
73. Entiende la importancia de escuchar las ideas y opiniones de los demás.
74. Es capaz de expresar verbalmente sus experiencias.
75. Trabaja cooperativamente en las actividades y resuelven problemas en equipo.
76. Prueba diversas soluciones para averiguar qué funciona mejor —pensamiento divergente.
77. Varía y adapta lo que hace en función a las circunstancias cambiantes.
78. Es capaz de adoptar un rol de responsabilidad y liderazgo cuando corresponde.
79. Es capaz de dar un paso atrás y permitir que otros adopten un papel de liderazgo.
80. Practica habilidades básicas de primeros auxilios y cómo actuar en caso de emergencia.

Dimensión 9 > Aumento de las ganas de aprender. Mi alumnado…

81. Siempre procura lograr lo mejor.
82. Se motiva a sí mismo.
83. Muestra deseo de nuevos desafíos y experiencias de aprendizaje.
84. Tiene buenas relaciones con el profesorado u otras personas adultas responsables en las actividades.
85. Muestra un buen comportamiento o está mejorando.
86. Habla positivamente sobre el aprendizaje y se implica en las actividades.
87. Tiene un buen compromiso o está mejorando.
88. Demuestra niveles elevados de logro del currículum.
89. Participa en varios aspectos de la vida escolar.
90. Basa su inspiración en sus actividades al aire libre para aplicarla en otros momentos o tareas escolares (por ejemplo, redacciones, dibujos…).

Dimensión 10 > Amplitud de horizontes. Mi alumnado…

91. Es más consciente de los diferentes ambientes y culturas.
92. Es consciente de la importancia del equilibrio de la vida y lo valora positivamente.
93. Se está volviendo más abierto de mente.
94. Amplía y diversifica las opciones para su futuro y habla positivamente de ello.
95. Aprecia la importancia de competencias clave (comunicación, trabajo en equipo…).
96. Aprecia la importancia de su autosuficiencia y el compromiso para su futuro.
97. Es consciente de las oportunidades para su futuro que ofrece ser competente.
98. Se muestra voluntarioso para ayudar a los demás.
99. Continúa participando en actividades al aire libre, en el tiempo libre o en viajes con su familia, aparte de la escuela.
100. Procura llegar siempre más alto, más lejos, y aspira a lograr en la vida lo mejor de sí mismo, sin necesidad de compararse con los demás.

Anotaciones y aclaraciones:

(Reseña nº del indicador y la persona o personas a las que se refiere la anotación)

7.11 Anexo III. Autoevaluación de los planes de trabajo al aire libre







Imprimir a color y pegar en un mural para el uso del alumnado.

7.12 Anexo IV. Evaluación para la identificación de los elementos curriculares emergentes durante el juego libre a cielo abierto en Educación Infantil

Este instrumento es un ejemplo de aplicación de la técnica de evaluación de este tipo de programas educativos. El ejemplo se centra en los elementos del currículo estatal LOMLOE (Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil). Por tanto, la concreción curricular de cada currículum autonómico exigirá su adaptación.

Se muestra como ejemplo una tabla incompleta para que sirva de referencia. Además, está en formato vertical para adaptarse a este libro, aunque es más práctica en formato apaisado, para poder anotar mejor la información.

Objetivos generales de la etapa				
a) Conocer su propio cuerpo y...				
b), c), d), e), f), g), h)				
Competencias clave	**Dónde**	**Cuándo**	**Quién**	**Cómo**
Competencia ciudadana				
Competencia..., etc.				
Área 1. Crecimiento en armonía	**Dónde**	**Cuándo**	**Quién**	**Cómo**
Competencia específica 1				
Criterio de evaluación 1.1				
1.2, 1.3, etc.				
Saberes básicos	**Dónde**	**Cuándo**	**Quién**	**Cómo**
A. El cuerpo y el control progresivo...				
B, C, D, etc.				
Área 2, etc.	**Dónde**	**Cuándo**	**Quién**	**Cómo**
 Se añaden las filas necesarias.				

Aclaraciones: (anotar cualquier aclaración, indicando el elemento curricular al que se refiere, por ejemplo, Saber básico B o Criterio de evaluación 2.3):

CAPÍTULO 8 EVALUACIÓN EN PSICOMOTRICIDAD EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL: Ambientes de aprendizaje basados en cuentos

Autoría: Josune Rodríguez-Negro, Eric Nadal-Aguado, Rafael García-Merino.

8.1 Introducción

El presente capítulo aborda la evaluación en la etapa de educación infantil, concretamente en una propuesta de ambientes de aprendizaje llevada a cabo en psicomotricidad.

El proceso de evaluación en infantil difiere notablemente del realizado en otras etapas, ya que la edad y capacidades del alumnado limita las opciones de autoevaluación y coevaluación. Además, la falta de autonomía de los estudiantes obliga a realizar una evaluación que permita al docente estar siempre disponible para el alumnado durante las sesiones. En el presente capítulo, se presenta el proceso de evaluación realizado y se incluyen las actividades de evaluación, los procedimientos y los instrumentos utilizados.

Respecto a la propuesta práctica, esta aúna los ambientes de aprendizaje (Gutiérrez-Pinto & Perilla-Rojas, 2016) con el fomento del hábito lector desde la psicomotricidad, usando los cuentos como base. Los cuentos son un recurso didáctico de especial importancia en educación, ya que despiertan un gran interés en el alumnado, un aspecto que resulta fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea efectivo (Alonso et al., 2020). Además, el fomento lector es uno de los pilares principales de trabajo de la actual ley educativa, ya que contribuye al desarrollo de múltiples competencias (LOMLOE, 2020).

Usar los cuentos en psicomotricidad puede ser útil para el desarrollo de habilidades fundamentales como la adaptativa, motora, cognitiva y personal-social (Gómez-Domínguez et al., 2022). Además, hacerlo a través de ambientes de aprendizaje puede resultar especialmente interesante, ya que es una metodología activa

adecuada para educación infantil que potencia el desarrollo integral de los estudiantes (Macías-Antón, 2024; Nielsen-Rodríguez et al., 2020).

En definitiva, el objetivo del presente capítulo es dar a conocer a la comunidad educativa una experiencia práctica de psicomotricidad en la etapa de educación infantil y aportar recursos, tanto para la propuesta didáctica como para el proceso de evaluación.

8.2 Contextualización de la experiencia

La presente situación de aprendizaje (SA) está diseñada para un grupo clase de 5 años de educación infantil. A nivel de etapa y dentro del plan lector de centro, se ha decidido dar un lugar especial a los cuentos, por lo que cada semana se selecciona un cuento y se realizan diversas propuestas apoyadas en él desde las diferentes áreas.

Teniendo en cuenta este proyecto transversal, se ha diseñado una SA para psicomotricidad titulada, "Sumérgete en el cuento". En esta propuesta, se trabaja mediante ambientes que se establecen como provocaciones para trabajar las habilidades motrices y la expresión corporal, y que invitan al alumnado al juego y a la libre exploración.

Dentro del proyecto de los cuentos, a nivel de centro semanalmente se trabaja un cuento. Siguiendo este esquema, en psicomotricidad semanalmente se presentan cuatro ambientes que están relacionados con los entornos y escenarios presentes en el cuento de la semana y que permanecen disponibles para el alumnado durante tres sesiones. Por ejemplo, si el cuento de la semana es *Daniela Pirata* (Isern, 2017), los ambientes de esa semana estarán relacionados con un barco pirata, concretamente los ambientes propuestos serán la cubierta (equilibrio), los cañones (lanzamientos), el mástil (desplazamientos y balanceos) y el naufragio (juego simbólico y sensorial).

La presente propuesta está diseñada para un grupo de 3º de infantil formado por 22 estudiantes de cinco años. Dicho grupo está compuesto por 11 niñas y 11 niños, entre los que destacan un estudiante con trastorno del espectro autista (TEA) y dos estudiantes con desconocimiento del idioma. Además, dentro del grupo clase, tal y como suele ocurrir en las aulas de educación infantil, se observan diferentes niveles de autonomía y habilidad motriz. Por todo ello, los objetivos específicos planteados son los siguientes:

- Desarrollar el elemento psicomotor básico (esquema y conciencia corporal, lateralidad y estructuración espacio-temporal) a través de los ambientes de aprendizaje planteados.

- Explorar las habilidades motrices básicas (desplazamientos, saltos, equilibrios, lanzamientos, recepciones y giros) mediante los ambientes de aprendizaje.

- Desarrollar la expresividad y creatividad del alumnado a través del juego libre y simbólico.

- Fomentar la autonomía del alumnado mediante la libre exploración.

8.3 Marco teórico

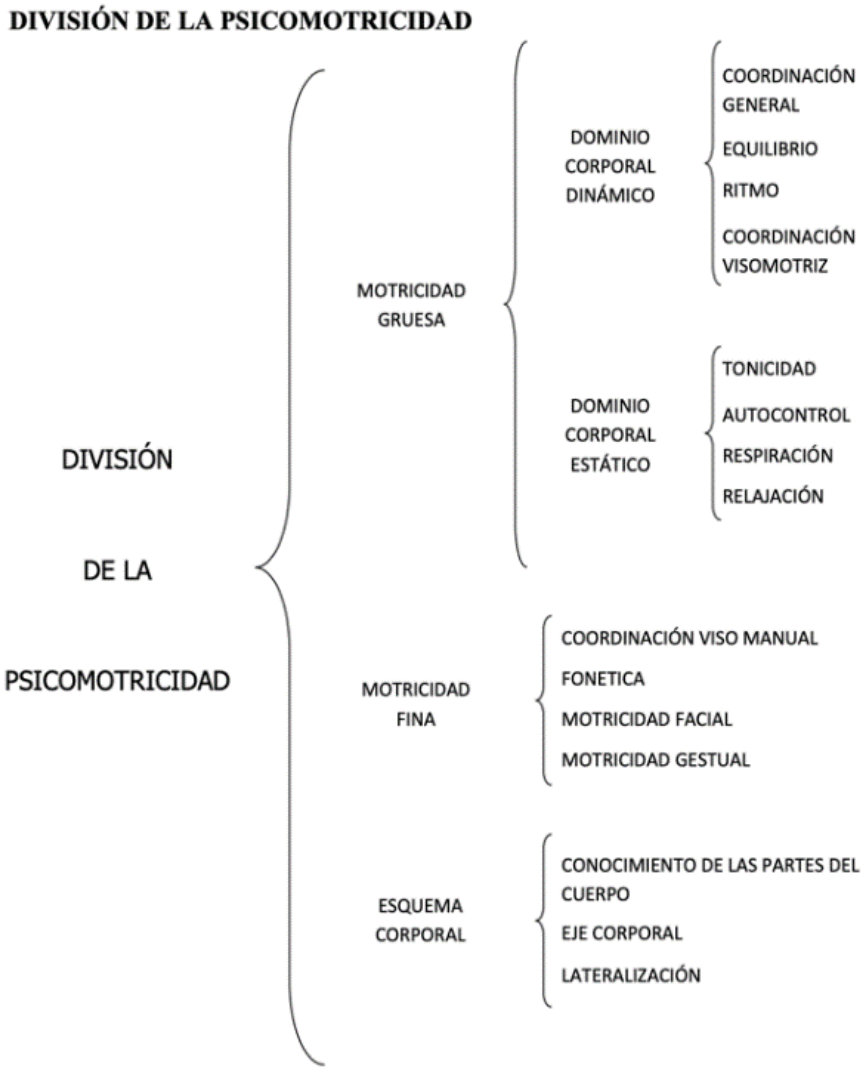
La educación infantil es una etapa no obligatoria que cubre desde los 0 a los 6 años y cuyo objetivo es promover la autonomía del alumnado para que estos se desarrollen adecuadamente de manera libre e independiente (Casimiro, 2020; LOMLOE, 2020). Una de las características principales de esta etapa es el juego, mediante el cual el alumnado vive experiencias que contribuyen a su desarrollo armónico e integral, así como la mayor autonomía e independencia (Real Decreto 95/2022; Rodríguez-Negro et al., 2020). Asimismo, la educación infantil es una etapa que se diferencia del resto en su orientación pedagógica, en las áreas de experiencia existentes y en la flexibilidad de los espacios, materiales y tiempos, priorizando en todo caso un enfoque lúdico (LOMLOE, 2022; Tamayo-Lorenzo, 2014).

Además, en esta etapa educativa es usual la práctica basada en ambientes de aprendizaje, ya que potencian el desarrollo cognitivo, emocional, social y físico del alumnado (Macías-Antón, 2024). Los ambientes de aprendizaje son espacios en los que los estudiantes interactúan bajo condiciones físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido (Gutiérrez-Pinto & Perilla-Rojas, 2016). En el caso de los espacios de aprendizaje en psicomotricidad, el alumnado se encuentra en continuo movimiento, tanto para acceder a las diferentes propuestas como para realizarlas (Nielsen et al., 2019) y mediante la libre exploración el alumnado desarrolla sus habilidades motrices básicas (Heredia et al., 2020).

La psicomotricidad (psico = situación psicológica y motricidad = movimiento) es una disciplina cuyos medios de acción ejercen una enorme influencia en el rendimiento escolar, la inteligencia y la afectividad del alumnado (Cislema & Lema, 2016). Así mismo, permite al alumnado comunicar sus emociones y adquirir conocimientos (Viciana-Garófano & Cano-Guirado, 2017) al mismo tiempo que se contribuye a una vida sana y a promover el bienestar del alumnado (ODS 3). Entre los 2

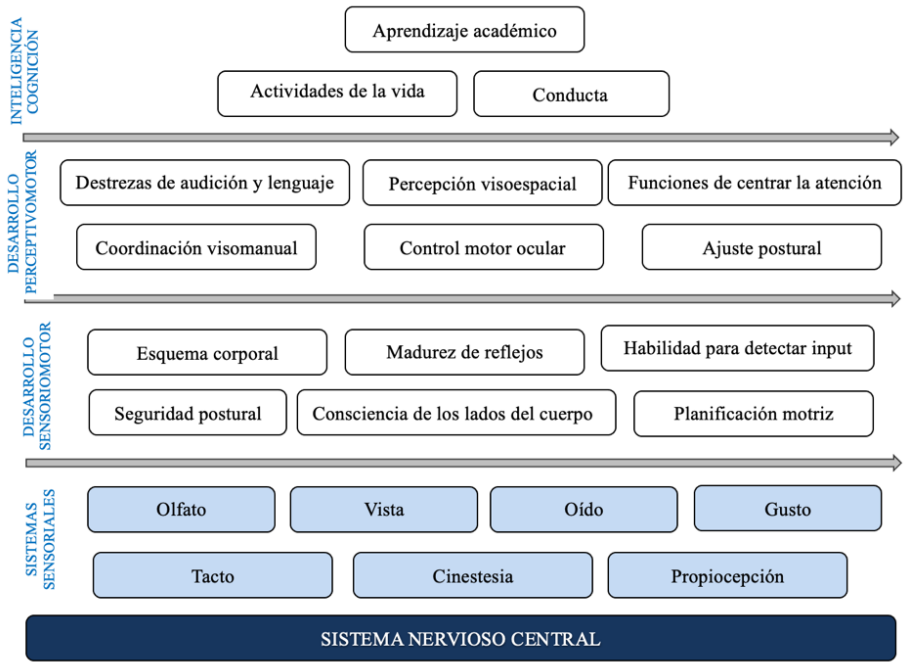
y los 5 años el trabajo principal de la psicomotricidad (Figura 1), se centra en la motricidad gruesa, viéndose reflejada en acciones efectuadas con la totalidad del cuerpo coordinando los desplazamientos, el movimiento de las extremidades, el equilibrio y todos los sentidos, ejemplo (caminar, correr, girar, saltar) (Bernate et al., 2023).

Figura 1.- División de la psicomotricidad (Pacheco, 2015).



Otro aspecto que cobra especial importancia en las sesiones de psicomotricidad es la intervención sensorial mediante provocaciones y estímulos que generan desarrollo en el alumnado. Esa estimulación sensorial persigue un doble objetivo: fomentar la máxima integración de las capacidades sensoriales y potenciar el desarrollo cognitivo (Bonany, 2019). A continuación, se muestran los estímulos sensoriales más básicos y primarios para tener una buena base motriz:

Figura 2.- Pirámide del Desarrollo (Williams & Shellenberger, 1994).



En todas las etapas educativas, incluido en educación infantil, es necesario buscar una continua mejora educativa para garantizar una educación de calidad para todos (LOMLOE, 2020; ODS4). El trabajo globalizado es una práctica que contribuye a una educación de calidad y que permite contribuir a las competencias clave desde las diferentes áreas (Real Decreto 95/2022). Teniendo en cuenta que la literatura infantil es una experiencia placentera, que responde a las necesidades e intereses de los niños y niñas (Tabernero-Sánchez et al., 2016), tiene sentido utilizar los cuentos para contribuir a la competencia de comunicación lingüística desde el área de psicomotricidad con una perspectiva globalizada.

Los cuentos son una herramienta fundamental que nos ayudan a desarrollar la fantasía e imaginación (Bettelheim, 1997), además los estudiantes tienden a identificarse con los personajes de los cuentos ayudándoles a prepararse para enfrentarse a las dificultades de la vida (Muñoz-Prieto & Fragueiro-Barreiro, 2013). De ahí la necesidad de infundir en los niños y niñas el gusto por la lectura, convirtiéndola en una actividad entretenida y gozosa (Escalante & Caldera, 2008). Además, en el área de la psicomotricidad aparece el cuento motor (entendido como el cuento representado y jugado), una variante del cuento hablado (García & Pérez, 2010) que responde tanto a las necesidades e intereses del alumnado como a los requerimientos de la actividad docente en esta área (Barrio et al., 2011; Ruiz-Omecaña, 2011; Tabernero-Sánchez et al., 2016; Victoria & Pérez, 2010).

Respecto a la evaluación en educación infantil, esta tiene que ser global, continua y formativa, usándose la observación directa y sistemática principalmente. El objetivo principal de la evaluación en esta etapa es identificar las condiciones iniciales individuales y el ritmo y características de la evolución del alumnado, así como contribuir a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Real Decreto 95/2022). Es decir, en esta etapa la función de la evaluación es eminentemente didáctica y pedagógica y se realiza para obtener la información necesaria para valorar el proceso formativo, la práctica pedagógica y los aprendizajes de los estudiantes (Rivera-Machado & García-Carrillo, 2016). Otros autores como Zabalza (2017), destacan la necesidad de vincular calidad educativa y evaluación en esta etapa: ni se puede mejorar la calidad sin evaluación, ni tiene sentido la evaluación si no se orienta a la mejora de la calidad. Además, la evaluación formativa prioriza la necesidad de ir más allá en el aprendizaje, acompañando y trabajando para posibilitarlo, y más teniendo en cuenta que en educación infantil la calificación carece de importancia (Borjas, 2016; Rivera-Machado & García-Carrillo, 2016).

A pesar de que tradicionalmente la única finalidad de la evaluación era la comprobación del rendimiento utilizando test físicos (López-Pastor, 2006), actualmente hay una evidencia de progreso hacia la evaluación formativa (Rodríguez-Negro & Zulaika, 2016). Esto va en la línea de las recomendaciones actuales, que insisten en la evaluación como aprendizaje y recomiendan que sea eminentemente formativa (Velázquez & Hernández, 2004). En el área concreta de la psicomotricidad, la evaluación de las actividades psicomotrices debe considerar la individualidad de cada estudiante (logros del desarrollo motor, la participación, el respeto...) y huir de las comparaciones entre el alumnado (Pacheco, 2015).

8.4 Descripción de la experiencia

La presente experiencia está dirigida a alumnado de educación infantil y se trata de una SA basada en el trabajo por ambientes que utiliza los cuentos como hilo conductor. Las sesiones propuestas se dividen en siete momentos diferenciados: ritual de entrada, asamblea inicial, juegos estimulantes, juegos principales, juegos atenuantes, asamblea final y ritual de salida (Arufe, 2020). Al inicio de la sesión, se realiza el *ritual de entrada*, y seguidamente el alumnado se coloca en la *asamblea*, en la que se explica la sesión y se recuerdan las normas a seguir. A partir de ahí, comienza la parte motriz de la sesión, en la que se realizan *juegos estimulantes*, *juegos principales* (que en este caso serán los ambientes), y *juegos atenuantes* para ir volviendo a la calma. Para finalizar la sesión se realiza una *asamblea final* en la que se evaluará el trabajo realizado, y por último el alumnado hace el *ritual de salida*.

Semanalmente se presentará un cuento, y todas las propuestas y juegos realizados esa semana estarán relacionadas con la temática del cuento. Las 12 sesiones que componen esta SA siguen el mismo esquema, exceptuando la primera y las dos últimas. En la primera sesión, se realizará un cuento motor (ver tabla 1) que se utilizará para realizar una evaluación inicial del alumnado, así como para introducir al alumnado en la temática de la SA.

Tabla 1. Cuento motor realizado para la evaluación inicial.

Historia	Actividad motriz
Fase de animación	
Había una vez unos niños y niñas muy muy parecidos a vosotros, que iban a un cole muy, muy parecido a este. A esos niños y niñas les encantaba leer cuentos. Un día llegó a sus oídos que el mundo de los cuentos estaba en peligro, y que necesitaba de su ayuda.	Sentados en círculo en la clase.
Pero, antes de ir al mundo de los cuentos, se dieron cuenta que así no les dejarían entrar, que debían de parecer personajes de cuentos, y se fueron convirtiendo en un montón de personajes: en un dinosaurio, en un lobo, en una mariquita, en una abuelita... ¡Vaya, parecían auténticos personajes de cuentos! Ahora, ¡ya estaban preparados!, así que, cogieron sus botellas y empezaron a dirigirse hacia el mundo de los cuentos.	Expresión corporal, poniendo cara y postura de diferentes personajes que el docente va diciendo, para empezar a desplazarnos hacia el gimnasio.
Para llegar al mundo de los cuentos, era muy importante ir en absoluto silencio, para que nadie se diera cuenta que iban hacia allí.	Desplazándose en silencio, podemos ir de puntitas, en gateo, arrastrándose, como ninjas...
Fase Principal	

Una vez llegados a las puertas del mundo de los cuentos (sala de psicomotricidad), vieron que en el camino no había ninguna huella, así que decidieron quitarse las zapatillas, dejar la botella y reunirse con todo el grupo para decidir qué camino iban a escoger.	Entrar en el gimnasio, quitarse las zapatillas, dejar la botella de agua y sentarse en círculo.
Antes de empezar el camino hacia el centro del mundo de los cuentos, debían comprobar que ninguna parte del cuerpo tenía ningún daño, ni ningún rasguño.	Canción partes del cuerpo https://www.youtube.com/watch?v=pc06kmPcNkk https://www.youtube.com/watch?v=pOg6y-Q59eM
Una vez comprobaron todas las partes del cuerpo, ¡decidieron empezar el camino! Primero de todo, debían cruzar un puente muy estrecho, dónde, de ninguna de las maneras, podrían caer.	Equilibrio sobre el banco sueco, barra de equilibrio, zancos.
Después de cruzar el puente, se encontraron con un gran río que debían cruzar saltando de piedra en piedra y sin mojarse los pies para no dejar ni una huella.	Saltar de aro a aro con y sin obstáculos (salto horizontal y vertical).
De repente y sin esperarlo, vieron una gran pared que tendrían que trepar y desplazarse hasta el final de ella.	Trepar en las espalderas y desplazarse lateralmente.
Para llegar al centro del mundo de los cuentos, les esperaba el túnel secreto, que debían cruzar muy agachados y casi arrastrándose por el suelo.	Desplazamiento (gateo, arrastre).
A la salida del túnel ya se divisaba la plaza del pueblo y en medio había un cartel que decía: "Todos los cuentos del mundo han sido confiscados. Si los queréis recuperar deberéis tirar el gran tótem del centro de la plaza."	Lanzamientos a una torre de piezas de espuma de psicomotricidad.
Entre todos, ¡lo consiguieron!, tiraron ese maldito tótem y salvaron el mundo de los cuentos. Todos los personajes de los cuentos estuvieron tan agradecidos que les dejaron jugar con todo el material que había en la plaza.	Juego libre.
Fase de vuelta a la calma	
Después de jugar un buen rato, era hora de recoger y dejar todo el material de la plaza bien recogido.	Recoger el material y la sala.
Los niños y niñas de ese cole, esos que se parecían tanto a vosotros, habían conseguido salvar el mundo de los cuentos. ¡Pero salvarlo había sido agotador! Así que, para descansar y recuperar fuerzas para más aventuras, se dieron un relajante masaje. Además, todos los personajes de los cuentos les dijeron que, en agradecimiento, podían quedarse todo el tiempo que quisieran en el mundo de los cuentos.	Masajes por parejas por las diferentes partes del cuerpo.

En las siguientes nueve sesiones, se trabajará por ambientes. Cada semana se presentarán cuatro ambientes que permanecerán estables durante las tres sesiones de esa semana. Tres de los ambientes estarán dirigidos principalmente al trabajo de las habilidades motrices, mientras que siempre habrá uno más centrado en el juego simbólico, la expresión corporal y la integración sensorial. El alumnado podrá estar en 2 ambientes en cada sesión, siendo ellos mismos los encargados de elegir el orden de los ambientes por los que van a pasar. Se utilizarán las asambleas

diarias para orientar el trabajo del alumnado, de forma que en la tercera sesión semanal cada estudiante repita los ambientes que necesite en función del grado de adquisición de los objetivos planteados. Por ejemplo, si en la primera sesión un estudiante ha estado en los ambientes "la montaña" y "juego simbólico", y en la segunda sesión en los ambientes "el bosque" y "la cueva", en la última sesión semanal podrá repetir los que considere, estando por ejemplo en "la cueva" y "la montaña" otra vez. Además, a fin de llevar un registro de los ambientes por los que pasa el alumnado, en cada ambiente se colocará un cartel con el nombre del ambiente, el pictograma, las acciones a realizar, y un espacio para que cada estudiante firme una vez que ha estado en ese ambiente.

En la sesión 11 de la SA serán los estudiantes quienes creen los ambientes. En el aula ellos mismos crearán entre todos un cuento sobre una misión espacial, y se usará ese nuevo cuento como base. Se dividirá al alumnado en cuatro grupos y a cada grupo se le dará una escena del cuento que han escrito, generada con inteligencia artificial. Concretamente, las 4 escenas que se repartirán serán una nave espacial volando sobre un planeta de pinchos, la nave espacial por dentro, un planeta de agua y hielo, y un astronauta en el cielo (ver figura 3). Después decidirán qué acciones motrices quieren realizar en ese ambiente y se les dará las cartas de las acciones seleccionadas. Usando el material disponible, cada grupo montará y probará su ambiente, y el docente les guiará en el proceso, animándolos a trabajar en grupo y a crear un espacio que invite a realizar las acciones elegidas, y dándoles feedback siempre que sea necesario. Después se les permitirá probar el ambiente del resto de grupos. Para finalizar, en la última sesión, se realizará el mismo cuento motor que la primera sesión, pero está vez, en vez de entrar al mundo de los cuentos, saldrán de él. Esto tiene una doble función; por una parte, ayudará a cerrar la SA, y por otra parte será útil para valorar el progreso del alumnado junto al resto de instrumentos de evaluación utilizados.

Figura 3.- Escenas proporcionadas para la autocreación de ambientes.



A continuación, se muestra un resumen de la organización temporal de los juegos y ambientes a lo largo de las sesiones (Ver tabla 2).

Tabla 2. Organización de las actividades por sesión.

Parte de la sesión	Propuesta		
Sesión 1			
Cuento motor: Evaluación inicial (Ver tabla 1).			
	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4
En base al cuento Las jirafas no pueden bailar (Andrae, 2014). 			
Juego estimulante	El baile de la selva: Se propone baile libre con diferentes estilos musicales y materiales como telas, pañuelos, cintas de rítmica, máquina de burbujas, luces de colores para realizar baile libre con diferentes estilos musicales. Canción del "Libro de la selva".	Movimiento animal: El docente pone una pista con diferentes sonidos de animales, y el alumnado se mueve como los animales que escucha (cuadrupedia, arrastres...).	Pilla-pilla animal: Se divide al alumnado en saltamontes (peto verde), mariquitas (rojo) y pájaros (azul). El docente dice que animal pilla. Cuando han pillado a todo el resto, el docente dice un nuevo animal.
Parte principal	Ambiente "La montaña": Espalderas con marcas de color, picas para esquivar, aros para pasar por dentro, cuerdas y redes para escalar... Ambiente "El bosque": Cuerdas que tienen que pasar sin tocar. Aros para que pasen por dentro. Además de la escalera horizontal se cuelgan cuerdas con objetos al final y tienen que pasar sin tocarlos por encima de un banco, huellas de animales en el suelo para que imiten. Neumáticos en fila. Ambiente "La cueva": Quitamiedos sobre bancos suecos y túnel para trabajar arrastres. Dibujos de murciélagos en la pared en altura como estímulo para saltar. Arrastres con trineo y cuerda. Ambiente "Juego simbólico": Telas, telas con estampado animal, palos, hojas, frutos secos, una cueva...		
Juego atenuante	Yoga de los animales: El docente coloca por la sala de psicomotricidad dibujos de animales en diferentes posturas y el alumnado lo va copiando.	Relajación: Se pone un sonido de selva de fondo, y el docente va indicando pasos para ir relajándose.	Ducha sensorial: Estirados o sentados en el suelo y con música relajante, el docente va pasando la ducha por todo el cuerpo.
	Sesión 5	Sesión 6	Sesión 7
En base al cuento Daniela Pirata (Isern, 2017). 			
Juego estimulante	Juego del pulpo: Se atan unos churros de piscina a modo de patas de pulpo y el pulpo tiene que intentar pillar a los demás mientras estos escapan o saltan sus patas.	Paracaídas: Realización de juegos simulando el mar con el paracaídas (olas pequeñas, olas gigantes...).	Abordaje pirata: Un estudiante es pirata y va a la pata coja a pillar al resto. Si pilla a alguien este también se convierte en pirata.
Parte principal	Ambiente "La cubierta": Equilibrio sobre colchoneta con cuerda a la espaldera, y se puede incluir picas o plataformas con ruedas bajo la colchoneta. Bancos suecos dados la vuelta para andar sobre ellos. Puente colgante. Ambiente "Los cañones": Lanzamientos de cañones y de ancla. Ambiente "El mástil": Balanceo con cuerda, telas y neumáticos atados a la escalera horizontal. Quitamiedos inclinado sobre espalderas con una red. Bancos inclinados a las espalderas. Ambiente "Juego simbólico": Telas, conchas, cartones, un barco pirata con timón...		

Juego atenuante	El teléfono escacharrado motriz: Los estudiantes se sientan en fila. El último estudiante le transmite un mensaje mediante gestos al de delante, y así consecutivamente hasta que llega al primero.	Las diferencias: Dos estudiantes salen de la sala y se cambian algo (se quitan la sudadera, se cambian las zapatillas...). El resto tiene que adivinar qué ha cambiado.	Ducha sensorial: Estirados o sentados en el suelo y con música relajante, el docente va pasando la ducha por todo el cuerpo.

	Sesión 8	Sesión 9	Sesión 10
En base al cuento Nuestro circo (Nuño, 2018). 			
Juego estimulante	Las estatuas: Cuando la música se para los estudiantes se tienen que quedar quietos e imitando al personaje que el docente indique (equilibrista, forzudo/a, mimo...).	Me agacho si...: Los estudiantes van moviéndose por el espacio. Los que cumplen lo que el docente dice (me gusta patinar, tengo hermanos...) se agachan, y el resto tiene que saltar por encima.	Contorsionistas: Colocamos varios aros por la sala. Los estudiantes van bailando por el espacio, y cuando el docente diga un número, ese número de estudiantes tiene que meterse en cada aro.
Parte principal	Ambiente "Feria de lanzamientos": Bolos, rana... Ambiente "Equilibristas": Patinetes, plataformas, balancín, zancos, telas aéreas... Ambiente "Saltimbanquis": Cama elástica, quitamiedos para saltar desde las espalderas, minitramp con quitamiedos... Ambiente "Juego simbólico": Telas, cartones, globos, paracaídas a modo de carpa...		
Juego atenuante	Teatro de sombras: Se coloca una sábana y unas linternas para que el alumnado de forma libre pueda crear un teatro de sombras.	Percusión corporal: El docente propone una actividad de percusión corporal y el alumnado le mita.	Ducha sensorial: Estirados o sentados en el suelo y con música relajante, el docente va pasando la ducha por todo el cuerpo.

	Sesión 11	Sesión 12
Juego estimulante	Pulpo peludo: Los estudiantes tienen que ir de un lado al otro de la pista sin ser tocados por los pulpos (alumnado con un churro de piscina) que se colocarán en la línea del medio de la pista. Si un pulpo toca a un estudiante, estos cambiarán de rol.	Cuento motor: Evaluación final.
Parte principal	Autocreación de ambientes: En grupos, creación de un ambiente (4 en total) a partir de diferentes escenas de un mismo cuento. Ambientes: Probar los ambientes del resto de compañeros y compañeras.	
Juego atenuante	Ducha sensorial: Estirados o sentados en el suelo y con música relajante, el docente va pasando la ducha por todo el cuerpo.	

Figura 4.- Ejemplo de pictograma



En línea con la legislación educativa actual (LOMLOE, 2020), toda la SA y las acciones docentes se basan en el principio de la educación inclusiva. A fin de responder a la diversidad existente (alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y características propias de cada individuo), se ha tenido en cuenta el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), y se ha asegurado una accesibilidad cognitiva a través de pictogramas e imágenes (Figura , se han establecidos rutinas estables para ofrecer estabilidad y se ha introducido de manera consciente la estimulación sensorial a fin de ayudar al estudiante con TEA y a quien lo necesitara, a autorregularse.

En la figura 5, se presentan algunos de los juegos y ambientes de los que disfruta el alumnado en su proceso de aprendizaje. Por ejemplo: A) El baile de la selva, B) Ambiente "La montaña" (Pasar por los aros), C) Ambiente "La montaña" (Cuerda y red para escalar), D) Ambiente "La cueva" (Arrastre con trineo y cuerda), E) Ducha sensorial, F) Ambiente "El mástil" (Quitamiedos inclinado con red), G) Ambiente "El mástil" (Balanceo con telas), H) Ambiente "Equilibristas" (Telas aéreas), I) Ambiente "Saltimbanquis" (Camas elásticas y quitamiedos).

Además, se ha asegurado la libertad de elección, para que la SA responda a las necesidades e intereses de cada niño y niña.

Figura 5.- Imágenes de algunos de los juegos y ambientes.



8.5 Explicación de la situación de evaluación

La presente SA se basa en una evaluación formativa y continua, mediante la cual se evalúa la consecución de los objetivos planteados y se regula el aprendizaje. Los objetivos, tal y como se ha comentado con anterioridad, se centran en el fomento de la autonomía, el desarrollo de los elementos psicomotores básicos, las habilidades motrices básicas y la expresividad. Además, es importante tener en cuenta que la SA se realiza durante el segundo trimestre, por lo que el alumnado está familiarizado tanto con la metodología de los ambientes, como con algunos de los instrumentos y momentos de evaluación.

La evaluación formativa y compartida es una medida eficaz que nos permite regular y orientar el proceso de aprendizaje verificando la coherencia con cada uno de los objetivos planteados previamente (López-Pastor, 2009). La recogida de

datos permite un posterior análisis, facilitando la toma de decisiones para poder comprender mejor los procesos de aprendizaje del alumnado y, a partir de ahí, ayudarle y guiarle. Además, es de especial relevancia la evaluación compartida y los procesos de diálogo del docente con el alumnado, que ayudan a que el docente pueda realizar un feedback correcto al alumnado (Basurto-Mendoza, 2021; López-Pastor et al., 2006). Las características esenciales que determinan el presente sistema de evaluación se fundamentan en la integración de la evaluación en el proceso educativo, la personalización en función del grupo y del contexto y en su carácter continuo y formativo, así como su carácter flexible y funcional.

La evaluación propuesta en la presente SA es sistemática, global y continua, y combina diferentes actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación, como pudieran ser la ficha de seguimiento grupal, el registro anecdótico, la ficha de registro de cada ambiente, o la lista de control. En la siguiente tabla 3 podemos ver las diferentes actividades de evaluación, de qué manera se llevan a cabo (procedimiento), qué instrumento se usa, cuándo se llevan a cabo, quién las lleva a cabo (agente) y la finalidad de estas en la SA. Cabe destacar que cada uno de los cuentos se trabajan inicialmente en el aula, por lo que el contenido de los cuentos y la comprensión del mensaje se trabaja y evalúa desde el aula.

Tabla 3. Resumen de las actividades de evaluación a realizar.

Actividad de evaluación	Procedimiento	Instrumento	Momento	Agente y acción	Finalidad
Cuento motor	Prueba específica	Ficha de seguimiento grupal	Inicio de la SA	Docente (Heteroevaluación)	Evaluación inicial, diagnóstico.
Participación diaria del alumnado en los ambientes	Observación sistemática	Registro anecdótico	En todas las sesiones	Docente (Heteroevaluación)	Evaluar el progreso y adaptar y reconducir si resulta necesario.
Participación diaria del alumnado en los ambientes	Observación sistemática	Ficha de registro de cada ambiente	En todas las sesiones	Alumnado (Autoevaluación)	Llevar un control de los ambientes.
Puesta en común en la asamblea final	Intercambios orales	Lista de control mediante las cartas de acciones motrices	Al final de cada sesión	Docente (Heteroevaluación)	Tomar consciencia de las acciones realizadas y la calidad de estas, y dar feedback y orientar el trabajo en los ambientes.
Cuento motor	Prueba específica	Ficha de seguimiento grupal	Final de la SA	Docente (Heteroevaluación)	Medir el progreso.
Cartulina con gomets	Intercambio oral y "escrito"	Lista de autoevaluación	Final de la SA	Alumnado (Autoevaluación)	Conocer las percepciones del alumnado.

Para empezar, necesitamos saber el punto de partida en el que se encuentra el grupo. Para conocer el nivel de habilidades motrices y conocimientos previos se llevará a cabo una evaluación inicial. En este caso, la evaluación inicial se realiza a través de un cuento motor donde el alumnado se sumerge en el mundo de los cuentos y en el que aparecen distintas habilidades motrices que queremos trabajar a lo largo de toda la SA, como pueden ser los desplazamientos, los saltos, las trepas, el equilibrio y los lanzamientos. El uso del cuento motor como evaluación inicial está inspirado en la propuesta PREFIT para alumnado de preescolar (Ortega et al., 2015), pero adaptándolo a los contenidos y temática que se van a trabajar en la presente propuesta. El procedimiento de evaluación es una prueba específica, donde la realización del cuento por parte del alumnado nos permite valorar su situación inicial respecto a lo que se pretende que aprendan en la SA. El cuento va acompañado de una ficha de seguimiento grupal, el instrumento de evaluación, (ver tabla 4) que se va rellenando por parte del docente, a medida que va transcurriendo el cuento y se van dando las acciones motrices que queremos evaluar. La ficha incluye los aspectos que se quieren evaluar y los nombres de todos los estudiantes del grupo. Los aspector a evaluar son bastante globales (por ejemplo "Mantiene el equilibrio en los diferentes elementos: barra de equilibrio, banco sueco, ...") ya que en una misma sesión se pretende evaluar a todo el alumnado. Se registrará un valor de entre A-Siempre a D-Nunca. Este instrumento nos permitirá obtener una visión general del desarrollo motor del grupo, así como información individualizada. Cabe destacar que la propuesta se ha realizado en el segundo trimestre del curso, por lo que como el docente conoce al grupo le resulta más fácil cumplimentar esta ficha de seguimiento grupal, siendo una propuesta con cierto grado de complejidad si no se conoce al grupo.

Tabla 4. Ficha de seguimiento grupal.

Ficha de seguimiento grupal (FSG)								
Grupo:	Fecha:	Ada	Alessia	Alí	Ana	Ander	Andrés	...
Tiene buen conocimiento de su esquema corporal.								
Se desplaza alternando los pies y con ayuda de los brazos.								
Mantiene el equilibrio en los diferentes elementos (barra de equilibrio, banco sueco, ...).								
Salta con los dos pies con ayuda del movimiento de los brazos, llegando al objetivo sin caer y sin salir del aro.								
Arma el brazo hacia atrás para coger impulso para lanzar.								

Respeta las normas acordadas previamente con el grupo.							
Muestra autonomía en la realización de las actividades.							

Leyenda	A- Siempre	B- Casi siempre	C- A veces	D- Nunca

Esta evaluación inicial nos servirá como punto de partida para organizar, ajustar o modificar los diferentes ambientes planteados en las distintas sesiones en función del cuento elegido y haciendo que estos se ajusten mejor al desarrollo y conocimientos previos del alumnado.

A lo largo de todas las sesiones, durante la participación diaria del alumnado en los diferentes ambientes, el docente deberá recoger información en dos momentos. En primer lugar, durante la sesión, el docente observará y anotará en el registro anecdótico y, en segundo lugar, al finalizar cada sesión, mediante intercambios orales tomará las anotaciones en un listado de control.

A través de la observación sistemática (procedimiento de evaluación), el docente durante la sesión irá recopilando información de las habilidades motrices del alumnado (producto evaluable) mediante un registro anecdótico (instrumento) (ver tabla 5). Además, para que la evaluación sea viable y sostenible para el docente, tal y como propone López-Pastor (1999; 2006), el docente, en cada sesión, se fijará en cuatro o cinco estudiantes concretos.

Tabla 5. Registro anecdótico.

Registro anecdótico		
Nombre:	Grupo:	Fecha:
En relación con el cuerpo		
Coordinación general: Balanceos, giros, desplazamientos, saltos, lanzamientos, equilibrios.		
Calidad del movimiento: Hábil/Torpe. Controlados/Descontrolados.		
Equilibrio: Estático/Dinámico.		
Ritmo: Rápido/Lento/Cambios. progresivo/bruscos.		
Dominancia lateral (lateralidad): Manos/Pies/Ojos; Diestra/Zurda/Cruzada/Mixta.		

Coordinación óculo-manual: lanzamientos, manipulaciones, puntería, ...	
Observaciones generales:	
En relación con el espacio/tiempo	
Uso del espacio/tiempo: Invade, explora, gestiona, respeta, aprovecha ...	
Observaciones generales:	
En relación con el material	
Uso de los materiales: Posesión, comparte, quita, uso creativo, ignora, respeta, cuida ...	
Observaciones generales:	
En relación con los demás	
Con los compañeros: Juega solo, en pequeño grupo, en gran grupo, siempre con los mismos, juega con todos ...	
Con el adulto: llama su atención, busca constante, pide ayuda, ignora ...	
Observaciones generales:	

Al finalizar la sesión, se llevará a cabo un intercambio oral (procedimiento de evaluación) para que el propio alumnado pueda autoevaluarse, considerando siempre las limitaciones de este proceso en esta etapa y guiándoles en el proceso. Para ello, se utilizarán las cartas con pictogramas (ver figura 4) que incluyen diferentes acciones motrices, partes del cuerpo, emociones y sentidos. El docente recogerá esa información mediante una lista de control (instrumento) (ver tabla 6).

Tabla 6. Lista de control.

Lista de control				
Estudiante:	Grupo:		Fecha:	
Ítems	**SI**	**NO**	**A veces**	**Observaciones**
Reconoce las partes de su cuerpo.				
Identifica las partes del cuerpo que intervienen en las distintas acciones motrices.				
Identifica las habilidades motrices practicadas en cada ambiente.				
Reconoce los sentidos que intervienen en las habilidades motrices.				

Expresa las emociones que ha vivido en los distintos ambientes o habilidades motrices.				

Las propuestas a realizar con las cartas se variarán, realizando las propuestas tanto de forma individual como en grupo. Por ejemplo, de forma individual, el alumnado sentado en círculo podrá expresar (Figura 6):

Figura 6.- Cartas con pictogramas para evaluación en la asamblea.



- Qué acciones y habilidades han trabajado durante la realización de un ambiente en concreto.
- Cuál de los sentidos creen que es indispensable para realizar una acción en concreto o si han probado de anular alguno de los sentidos para realizar las acciones (por ejemplo: la vista para los lanzamientos de puntería).
- Qué partes del cuerpo han usado para las acciones motrices.
- Qué emociones han experimentado durante la sesión o en un ambiente en concreto (miedo, seguridad, felicidad, ...) (Para descargar cartas, Figura 7).

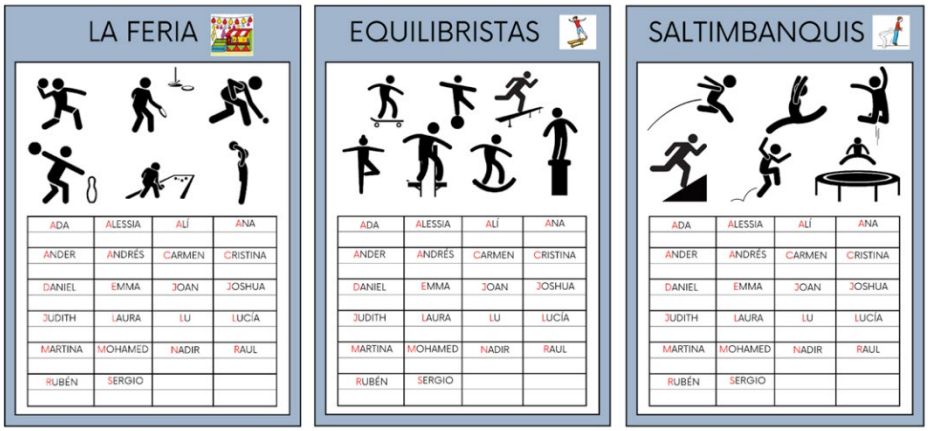
Figura 7.- Enlace para descargar las cartas de evaluación (acciones, partes del cuerpo, emociones y sentidos).

Además, con los mismos grupos que se forman en cada uno de los ambientes y antes de terminar la sesión, se les puede pedir que coloquen las cartas en función de las acciones, partes del cuerpo, sentidos y emoción hayan usado, realizado y/o sentido en su ambiente.

Como se ha visto, a pesar de su corta edad, los estudiantes tienen un papel activo en la evaluación. Concretamente, además de la puesta en común

mediante las cartas en la asamblea final, también son los encargados de realizar el registro de los ambientes. Durante todas las sesiones, para llevar un registro de los ambientes por los que pasa cada estudiante, se coloca un cartel con el nombre del ambiente, el pictograma, las acciones motrices a realizar y un espacio para que cada estudiante firme una vez que ha estado en ese ambiente (ver figura 8).

Figura 8.- Ejemplo de fichas de registro de ambientes.



De esta manera, nos aseguramos de que los estudiantes cumplen con la condición de no pasar por más de dos ambientes en una sesión, llevar el control y recordar el funcionamiento, fomentando la autonomía, la responsabilidad y el respeto a las normas pactadas.

En la ficha de registro se han situado los nombres del alumnado ya que a esta edad son capaces de identificar su nombre, y tenerlos así permite al docente en un golpe de vista identificar quienes no han pasado todavía por ese ambiente (para descargar las fichas de registro de los ambientes, ver Figura 9).

Figura 9.- Enlace para descargar las fichas de registro de ambientes sin el nombre del alumnado.

Al final de la SA, volveremos a repetir la evaluación inicial para comprobar el proceso de aprendizaje y si con los ambientes propuestos hemos logrado la mejora de las habilidades motrices del alumnado. Para ello, se usará el mismo cuento motor de la evaluación inicial, pero en este caso en vez de entrar en el mundo de los cuentos, se saldrá del mundo de los cuentos, por lo que se empezará por el final del cuento motor. De esta forma, el alumnado realizará las mismas acciones que en el camino de la ida al

mundo de los cuentos, pero en sentido contrario (primero realizaran los desplazamientos, después las trepas, después los saltos, después los equilibrios...) hasta que acaben llegando "de vuelta al cole". Al igual que en la evaluación inicial, el docente rellenará la ficha de seguimiento grupal.

Finalmente, en la última sesión de la SA y para evaluar toda la propuesta en conjunto, se realizará una puesta en común en la asamblea. Teniendo en cuenta que el alumnado aún no tiene adquirida la lectoescritura, cada estudiante evaluará diferentes aspectos colocando un gomet rojo (no), amarillo (a veces) y verde (siempre). Los ítems serán "me he esforzado", "mi actitud y comportamiento ha sido adecuado", "he ayudado a mis compañeros", y "he mejorado mis habilidades". Esto permitirá al docente obtener una imagen general de las percepciones del alumnado, e identificar los aspectos positivos y los aspectos a mejorar. Asimismo, una vez que todo el alumnado haya puesto sus gomets, se permitirá al alumnado hablar sobre los resultados obtenidos, guiando el docente la conversación. Por ejemplo: "Veo que la mayoría habéis dicho que habéis ayudado a vuestros compañeros porque hay muchos gomets verdes, pero veo 4 gomets amarillos. ¿Cómo pensáis que podríamos mejorar eso?".

Finalmente, comentar que todas las actividades e instrumentos de evaluación propuestos son importantes, bien para realizar un diagnóstico, evaluar el progreso o realizar un control, siempre buscando una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, no todas las actividades de evaluación se tendrán en cuenta en la calificación, como es el caso de la ficha de registro de cada ambiente o del intercambio oral del final de la SA.

8.6 Consideraciones finales

Una de las características de la presente situación de aprendizaje es su fundamentación globalizada y su encuadre en el proyecto educativo de centro (PEC). Esta propuesta se podría llevar a cabo de forma aislada desde la psicomotricidad. Sin embargo, trabajarlo desde el aula y psicomotricidad de forma simultánea ha dado al proyecto mayor solidez y significatividad.

Otro elemento interesante a destacar es que sirve como refuerzo y complementación de la lectura, pudiéndose utilizar como recurso para profundizar o reforzar algún contenido. Además, la creación motriz de un mundo paralelo ha hecho que el alumnado se sumerja en el propio cuento, desarrollando especialmente su espontaneidad y creatividad, así como una gran motivación e implicación hacia la propuesta, tal y como hemos podido observar a lo largo del desarrollo de las sesiones.

Cabe hacer mención a que el alumnado ya tenía experiencia previa con este tipo de actividades de evaluación. Por ello, si fuera la primera vez que se aplican, habría que presentarlos e introducir su trabajo gradualmente. Uno de los aspectos positivos de la evaluación desarrollada es que se encuentra adaptada a la etapa de infantil, en la que todavía no se tiene adquirida la lectoescritura aportando recursos muy visuales e intuitivos como por ejemplo en la estimulación sensorial con pictogramas, emojis o dibujos sólidos y muy lineales sin distractores. Además, se le da protagonismo al alumnado, dándole varias opciones de autoevaluación en distintos momentos utilizando también, elementos que se encuentran totalmente familiarizados en esta edad como son los gomets. Aun así, las autoevaluaciones se han realizado siempre con apoyo y guía del docente. Por otra parte, respecto a la coevaluación, se considera que con esta edad todavía no están preparados y no son suficientemente objetivos, ni tienen los suficientes recursos y habilidades para realizar una adecuada coevaluación entre iguales y que pueda ser objeto de evaluación.

Por otra parte, es necesario reconocer la dificultad de la creación de los ambientes, ya que conlleva una gran inversión de tiempo por parte del docente en su programación y correlación con el contenido literario del cuento y su gestión en el día a día. Por lo que a la hora de poner en práctica esta SA es necesario tener en cuenta este aspecto, disponiendo preferiblemente de un espacio en el que se puedan mantener los ambientes creados durante toda la semana, sin necesidad de preparar el aula montando y desmontando en cada sesión.

8.7 Conclusiones

En el presente capítulo se han conceptualizado las bases de la psicomotricidad y la evaluación tan característica en la etapa de educación infantil. Asimismo, se han dado pinceladas de la importancia del trabajo globalizado y se ha desarrollado una propuesta concreta.

El principal aporte didáctico era ofrecer a la comunidad educativa una propuesta motivante enmarcada en el PEC. Este tenía como base el trabajo globalizado de la lectura a través de los cuentos, por lo que desde psicomotricidad se han desarrollado a través de la metodología de los ambientes de aprendizaje. De esta forma, se ha buscado el desarrollo de las habilidades motrices básicas proporcionando espacios didácticos para desarrollar la creatividad y la expresividad del alumnado. Además, el fomento lector, a través de propuestas motrices, desencadena en el alumnado una gran variedad de posibilidades para experimentar y desarrollar. El alumnado se sumerge en los cuentos empatizando con los personajes y poniendo gestos motrices a las experiencias vividas, creando en él un mundo de creación, expresividad que despierta especial interés y motivación.

La intención final es que todo el alumnado aprenda, y que lo hagan mediante la libre exploración y propuestas de ambientes complejos, abiertos y multinivel. Además, los instrumentos de evaluación propuestos no sólo se han ajustado a las características tan especiales de esta etapa, sino que ayudan al objetivo final, el aprendizaje. La evaluación propuesta en la presente SA es sistemática, global y continua, y combina diferentes actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación. Asimismo, se le ha dado especial relevancia al proceso de diálogo del docente con el alumnado.

El diseño de esta propuesta ha estado siempre desde una mirada inclusiva y desde la perspectiva del DUA. De esta forma, se han proporcionado contextos de aprendizaje con múltiples maneras de acción y representación, introduciendo la estimulación sensorial para su integración y facilitando a todo el alumnado, en especial al alumnado con NEAE, poder autoevaluarse a través de las cartas con pictogramas.

La presente propuesta se puede hacer extensiva y plantear nuevas sesiones de psicomotricidad en relación a más cuentos, a los proyectos que se trabajan en el aula o a las efemérides que se dan a lo largo de todo el curso.

8.8 Referencias bibliográficas

Alonso, J. M. R., Cano, A. G., Zárate, M. B., & Romero, M. G. (2020). Didáctica a través de los cuentos en educación infantil: ¿por qué es importante el uso del cuento? Validación cupedosoc. Brazilian Journal of Development, 6(12), 102285-102307.

Andrae, G. (2014). Las jirafas no pueden bailar. Editorial Bruño.

Arufe, V. (2020). ¿Cómo debe ser el trabajo de Educación Física en Educación Infantil? Retos, 37(1), 588-596.

Barrio (del), D., Bustamante, R., Calzado, M. A., Nievas, J. M., Palomo, S., Prieto, A., Quiroga, J. J., Rodríguez, V. M., Vega, M., & Veira, E. (2011). Cuentos motores en Educación Física Primaria. Érase una vez en... Educación Física. Inde.

Basurto-Mendoza, S. T., Moreira-Cedeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N., & Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Polo de conocimiento, 6(3), 828-845.

Bernate, J., Fonseca, I., & Babativa, H. (2023). Revisión sistemática de las estrategias didácticas en la Educación Física para el desarrollo de habilidades motrices. Ciencia y Deporte, 8(1), 16-31.

Bettelheim, B. (1997). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Crítica.

Bonany, T. (2019). La estimulación sensorial como elemento fundamental de inclusión. Acción Motriz, 23(1), 50-53.

Borjas, M. P. (2016). Ludoevaluación en la educación infantil. Editorial Verbum.

Casimiro-Ortiz, D. S. (2020). Actividades para propiciar la autonomía infantil en niños y niñas del nivel inicial: revisión sistemática [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo.

Cislema, M., & Lema, M. (2016). Expresión corporal en el desarrollo de la psicomotriciad en los niños de educación inicial 2 de la unidad educativa "cocan" Parroquia Tixan, Cantón Alausi, Provincia de Chimborazo. Año lectivo 2014-2015 [Universidad Nacional de Chimborazo].

Gómez-Domínguez, M. T., Ros-Ros, C., Mora-Mora, A. M., & Gómez-Domínguez, V. (2022). Impacto de cuentos motores en el desarrollo de las habilidades fundamentales en niños con capacidades diversas en educación infantil. REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research, 12(3), 247-274.

Escalante, D., & Caldera, R. (2008). Literatura para niños: una forma natural de aprender a leer. Artículos arbitrados, 43, 669-678.

García, B. M., & Pérez, M. (2010). Cuento motor: «Una pizca de magia». Revista EFDeportes.com, Revista Digital, 149.

Viciana-Garófano, V., & Cano-Guirado, L. (2017). Importancia de la motricidad para el desarrollo integral del niño en la etapa de educación infantil. EmasF: revista digital de educación física, 1(47), 89-105.

Isern, S. (2017). Daniela Pirata. NubeOcho.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

López-Pastor, V. M. (1999). Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado. Universidad de Valladolid.

López-Pastor, V. M. (2006). La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 10, 31-41.

López-Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Narcea.

Rivera-Machado, A. Y., & García-Carrillo, L. S. (2016). La evaluación para el aprendizaje en la educación infantil o parvularia. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 2(2), 106-117.

Macías-Antón, M. C. (2024). Ambientes de aprendizajes y desarrollo integral en niños y niñas de centros de educación inicial del circuito 03 de la ciudad de Portoviejo [Maestría en

Educación Mención Educación y Creatividad]. Repositorio Institucional de la Universidad San Gregorio de Portoviejo.

Martínez-Heredia, N., Santaella-Rodríguez, E., & Rodríguez-García, A. M. (2020). Los ambientes de aprendizaje en Educación física y motivación en las primeras edades. Retos, 38, 761-767.

Nielsen, A., Romance, A. R., & Chinchilla, J. L. (2019). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil. Un estudio de caso. Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 37, 498-504.

Nuño, F. (2018). Nuestro circo. Takatuka.

Ortega, F. B., Cadenas-Sánchez, C., Sánchez-Delgado, G., Mora-González, J., Martínez-Téllez, B., Artero, E. G., ..., & Ruiz, J. R. (2015). Systematic review and proposal of a field-based physical fitness-test battery in preschool children: the PREFIT battery. Sports medicine, 45, 533-555.

Pacheco, G. (2015). Psicomotricidad en educación inicial. Algunas consideraciones conceptuales. Formación Académica.

Gutiérrez-Pinto, Y. R., & Perilla-Rojas, M. Y. (2016). De ambientes de aprendizaje hacia ambientes de desafío. Estado del arte en torno a los ambientes de clase. Educación y ciencia, 19(1), 1-18.

Muñoz-Prieto, M. M., & Fragueiro-Barreiro, M. S. (2013). El papel de los cuentos de hadas en el desarrollo infantil. In La familia en la literatura infantil y juvenil: A família na literatura infantil e juvenil (275-283). Asociación Literaria Nedro.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Rodríguez-Negro, J., & Zulaika, L. M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. Sportis, 2(3), 421-438.

Rodríguez-Negro, J., Pesola, A. J., & Yanci, J. (2020). Effects and retention of different physical exercise programs on children's cognitive and motor development. Journal of Educational research, 113(6), 431-437.

Nielsen-Rodríguez, A., Romance-García, Á. R., & Chinchilla-Minguet, J. L. (2020). Los ambientes de aprendizaje como metodología activa promotora de la actividad física en Educación Infantil: un estudio de caso. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 1(37), 498-504.

Ruíz-Omecaña, J. V. (2009). Cuentos motores cooperativos para la educación primaria. Ljsalfar y los niños del viento. Inde.

Tabernero-Sánchez, B., Aliseda-García, B., & Daniel-Huerta, M. J. (2016). ¿Jugamos a los cuentos? Una propuesta práctica de animación a la lectura a través de la Educación Física. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29(1), 216-222.

Tamayo-Lorenzo, S. (2014). La transición entre etapas educativas: de Educación Infantil a Educación Primaria. Participación educativa.

Velázquez, R., & Hernández, J. L. (2004). La evaluación en Educación Física. Investigación y práctica en el ámbito escolar. Grao.

Victoria, S., & Pérez, A. I. (2010). Los cuentos motrices en la etapa infantil. Revista EF-Deportes.com, Revista Digital, 145.

Williams, M. S., & Shellenberger, S. (1994). The Alert Program for self-regulation. American Occupational Therapy Association. Sensory Integration. Special Interest Section Newsletter, 17, 1-3.

Zabalza, M. A. (2017). Evaluar en educación infantil. RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil, 6(2), 9-14.

CAPÍTULO 9 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN INFANTIL: una aventura pirata llena de posibilidades y retos

Autoría: Beatriz Castro-Bayón y Óscar M. Casado-Berrocal

9.1 Introducción

En el presente capítulo, se abordarán diferentes experiencias vinculadas con la evaluación formativa en la etapa de educación infantil. La intención es demostrar con evidencias prácticas que es perfectamente posible e interesante, desde el punto de vista educativo, comenzar a introducir elementos vinculados a la evaluación formativa desde las edades más tempranas.

En esta ocasión, el marco de referencia será la psicomotricidad, uno de los ámbitos, a menudo, más olvidados en la etapa de educación infantil. Con un encaje curricular algo dubitativo, pues nunca ha tenido la consideración de área como tal, sino más bien, contenidos sueltos y algo inconexos, los aspectos relacionados con el desarrollo psicomotor son fundamentales para el adecuado desarrollo del niño (Díaz & Quintana, 2016).

Pese a su evidente relevancia, su desarrollo a nivel escolar habitualmente ha quedado a merced de que el profesional que imparte el área de Educación Física en la etapa de Primaria haya querido asumir esa carga horaria también en Infantil (sin que la normativa actual le obligue a ello). Esto ha generado que, en muchas ocasiones, los propios docentes de Educación Infantil hayan tenido que asumir esa tarea, con la carga extra de trabajo que supone y, en muchas ocasiones, pese a su buena voluntad y reconociéndoles a algunos el esfuerzo de realizar una formación complementaria para afrontarla. Sin embargo, como comentan Lasaga et al (2013), los docentes de Educación Física podrían afrontarlo con más rigor y conocimiento científico, proporcionándole a la misma la relevancia que debería tener.

La idea de este artículo es mostrar cómo, a través de los cuentos motores cooperativos, los alumnos pueden disfrutar de la psicomotricidad al mismo tiempo que adquieren habilidades para autoevaluar su propio funcionamiento corporal.

9.2 Contextualización de la experiencia

La experiencia que se describe en el presente artículo se contextualiza en un CEIP público ordinario, en una clase de Educación Infantil multinivelar, en la conviven alumnos de tres, cuatro y cinco años.

Esta situación, habitual en centros incompletos o localizados en ámbitos rurales por la casuística especial de este tipo de enclaves (progresiva pérdida de población, baja tasa de natalidad, etc.) ha sido buscada intencionalmente en este centro (que no presenta problemas de matrícula), ya que se trata de una decisión que busca fomentar la interacción entre alumnos de diferentes edades. Este tipo de agrupamiento supone el marco ideal para incorporar situaciones de evaluación formativa por varias razones:

- Fomento de la cooperación y el trabajo en equipo: en un aula multinivelar, los niños de diferentes edades aprenden a trabajar juntos, lo que fomenta la cooperación y el trabajo en equipo. Los alumnos mayores a menudo asumen roles de liderazgo, ayudando y guiando a los más pequeños. Esta dinámica no solo beneficia a los más jóvenes, que reciben apoyo y ejemplo de sus compañeros mayores, sino también a los mayores, que desarrollan habilidades de liderazgo y responsabilidad.
- Aprendizaje personalizado: la diversidad de edades y niveles de desarrollo en un aula multinivelar permite a los docentes personalizar la enseñanza de acuerdo con las necesidades individuales de cada niño. Los maestros pueden adaptar las actividades para desafiar a los alumnos más avanzados mientras brindan apoyo adicional a aquellos que lo necesitan. Este enfoque personalizado ayuda a cada niño a progresar a su propio ritmo, promoviendo un aprendizaje más efectivo y satisfactorio.
- Desarrollo de habilidades sociales: interactuar con compañeros de diferentes edades promueve el desarrollo de habilidades sociales como la empatía, la comunicación y la resolución de conflictos. Los niños aprenden a relacionarse con otros que se encuentran en distintas etapas de desarrollo, lo que enriquece su comprensión social y emocional. Esta interacción constante con diversidad de compañeros mejora la capacidad de los niños para trabajar y jugar en un entorno variado.
- Ambiente de aprendizaje inclusivo: finalmente, un aula multinivelar crea un ambiente de aprendizaje inclusivo donde todos los niños, independientemente de su edad o nivel de habilidad, se sienten valorados y aceptados. La diversidad se convierte en una fortaleza y los alumnos aprenden a apreciar y respetar las diferencias individuales. Este tipo de entorno

inclusivo fomenta una comunidad escolar solidaria y colaborativa, donde cada niño tiene la oportunidad de contribuir y aprender de los demás.

Todos estos factores contribuyen indudablemente a establecer un marco de trabajo idóneo para comenzar a establecer procesos de evaluación formativa. Así pues, en el centro existen tres clases de Educación Infantil de similares características, estando las tres compuestas por alumnos de las tres edades y teniendo un total de diecisiete-dieciocho alumnos por clase, distribuidos equitativamente por edades.

El horario del centro establece dos sesiones semanales de psicomotricidad para cada clase, de unos cuarenta y cinco minutos cada una, que serán impartidas en este caso por el profesional de Educación Física del centro.

El centro ha adoptado como metodología propia el trabajo por proyectos, que afecta a todas las áreas y docentes que imparten docencia en el mismo. Esto afecta también al área de Educación Física desde la que el docente tratará de relacionar y contextualizar las unidades y situaciones de aprendizaje que se irán desarrollando con la temática de los proyectos anuales que se hayan decidido desde el claustro de profesores.

Para la experiencia que nos ocupa tomaremos como ejemplo el proyecto anual que en el centro se denomina "*Grandes aventuras*", el cual pretende dar a conocer entre el alumnado las experiencias y odiseas llevadas a cabo por diferentes personajes, reales o novelados, a lo largo de la historia.

Dentro de su programación, el docente de Educación Física incorpora como actividad recurrente el desarrollo de situaciones de aprendizaje relacionadas con los cuentos motores cooperativos. Esta metodología consiste en llevar a cabo actividades que combinan la narración de historias y el movimiento físico, con la aventura y la resolución de situaciones problema. Están expresamente diseñadas para fomentar la cooperación y el trabajo en equipo entre los participantes. A través de la interacción y la participación conjunta en la historia que va describiendo el profesor, los niños desarrollan habilidades motoras, sociales y emocionales, mientras van disfrutando de la experiencia y/o resolviendo las situaciones que se les van presentando (Ruiz-Omeñaca, 2011).

Estos cuentos promueven la creatividad, la coordinación y el entendimiento mutuo, haciendo hincapié en la importancia de colaborar y apoyarse unos a otros para alcanzar objetivos comunes dentro de un contexto lúdico y narrativo. Son numerosos los ejemplos de éxito de este tipo de actuaciones en el área (Kolb, 2000; Bleker & Blecker, 2005; Roca, 2009; Trigo, 2010; Ruiz-Omeñaca, 2011; Otones & López-Pastor, 2014). En el caso que nos ocupa, este marco supondrá un contexto ideal por su especial flexibilidad ya que permite incorporar elementos de evaluación

formativa de manera contextualizada, al tiempo que permite plantear situaciones variadas relacionadas con la temática del proyecto (sea cual sea esta).

9.3 Marco teórico

La etapa de Educación Infantil presenta unas características únicas y especiales en lo que a los procesos de evaluación se refiere y es que tiene algo que no tienen las demás. O, mejor dicho, no tiene algo que sí que tienen las demás: la necesidad de transformar todos los procesos de evaluación en una calificación.

La ausencia de procesos calificativos genera el marco idóneo para desarrollar procesos de evaluación puros, que no se vean intoxicados por la incidencia posterior de la calificación, como muchas veces sucede en etapas superiores.

Los profesionales de Educación Infantil están más que acostumbrados a desarrollar procesos de evaluación continua y llevan décadas trabajando con indicadores de logro que, de una u otra manera, tratan de evaluar a través de diferentes situaciones y actividades. Esta forma de trabajar (a través de rincones de actividad, tareas dirigidas, actividades 1-1 o estaciones de aprendizaje, entre otros), sumada a la ausencia de procesos calificativos, genera el contexto perfecto para que se desarrollen procesos de evaluación formativa en los que cada actividad o tarea puntual ofrece información al docente que, de manera instantánea, puede aprovechar para intervenir sobre el propio proceso educativo con la intención de mejorar los aprendizajes.

Si bien es cierto que por las características del desarrollo evolutivo de los niños de estas edades existen ciertos aspectos de la evaluación que todavía se escapan a la mayoría del alumnado (por ejemplo, coevaluación, autoevaluaciones muy detalladas, procesos de metacognición muy complejos, etc.), es posible y viable implicar a los estudiantes en procesos de evaluación formativa, lo que les ayudará a ir madurando progresivamente y a ser cada vez más conscientes de los aspectos que regulan su propio aprendizaje.

En este sentido, es muy buena noticia comprobar cómo durante los últimos años cada vez son más las publicaciones y trabajos que abordan esta temática en la etapa de Educación Infantil, lo que demuestra el interés que suscita el tema y el potencial recorrido que aún tiene por delante (López-Pastor, 2004; López-Pastor et al, 2002, 2003; García-Herranz & López-Pastor, 2015; Castro & Casado, 2017; García-Herranz, 2017; Silva & Fernández, 2017; Rodríguez & Barba, 2017; López-Benavente et al, 2019; Fernández et al, 2019).

A continuación, se describe una experiencia centrada única y exclusivamente en este ámbito, especialmente en aspectos relacionados con la autoevaluación individual y grupal, así como con el inicio de los procesos de coevaluación intra e intergrupal.

9.4 Descripción de la experiencia

La intención de la dinámica que se va a desarrollar es triple: 1) contextualizar la experiencia en el marco del proyecto anual del centro, 2) desarrollar los contenidos prescriptivos del currículo de Educación infantil (en coordinación con las profesoras tutoras) e 3) introducir elementos de evaluación formativa implicando a los propios alumnos en el proceso.

Para ello, el profesor de Educación Física diseña un cuento motor cooperativo que lleva por título "*Pippi Calzaslargas en los mares del Sur*". Este cuento pretende introducir a los niños en el mundo de la protagonista de las novelas de Astrid Lindgren, uno de los personajes que se van a trabajar con motivo del proyecto "*Grandes aventuras*".

En clase con las tutoras, a modo de actividad introductora, los alumnos visionarán un capítulo de la serie de TV en el que Pippi tiene que rescatar a su padre de manos de unos malvados piratas que lo tienen prisionero en la isla de Taka-Tuka. A continuación, durante esa semana, trabajan diferentes contenidos relacionados con la lectoescritura y la producción plástica con este telón de fondo. Además, las tutoras también deciden introducir contenidos relacionados con la alimentación saludable, dentro del área de "*Descubrimiento y exploración del entorno*".

De este modo, los objetivos al alcanzar a lo largo de esta situación de aprendizaje, y más concretamente, desde esta actividad relacionada con la psicomotricidad, serán los siguientes:

- Desarrollar la coordinación motriz y el equilibrio al superar obstáculos físicos empleando distintas habilidades motrices (carrera, lanzamientos y trepas) en entornos seguros con incertidumbre.
- Conocer la importancia de una alimentación equilibrada identificando, valorando opciones alimenticias que beneficien su salud.
- Resolver problemas y trabajo en equipo al enfrentar desafíos que requieren cooperación (como ayudar a compañeros más pequeños a superar obstáculos y encontrar estrategias conjuntas para alcanzar los objetivos), comenzando a desarrollar el pensamiento crítico y la colaboración.

Y en lo que respecta a los contenidos específicos del currículo de Educación infantil, en el marco de esta intervención se abordarán los siguientes:

- Ejercicios y actividades que fomentan el control y coordinación del cuerpo, equilibrio y desplazamiento en diferentes formas y direcciones.
- Conocimiento y adopción de hábitos alimenticios saludables y la importancia de una dieta equilibrada.
- Interacciones sociales, trabajo en equipo, cooperación y ayuda mutua entre compañeros.
- Estrategias para enfrentar y resolver situaciones nuevas y desafíos en grupo.
- Reconocimiento y manejo de emociones propias y ajenas, y desarrollo de la autoestima y la confianza.

Así pues, cuando llega el momento de desarrollar la clase de psicomotricidad, el profesor de Educación Física se llevará a los estudiantes al gimnasio donde previamente habrá preparado todo el material que se va a utilizar durante la sesión. Antes de entrar, en la misma puerta del gimnasio, les reunirá y, adoptando una actitud muy solemne, les explicará lo siguiente:

"*Dentro del gimnasio está Barba Roja, el malvado pirata que tiene secuestrado al papá de Pippi. Tenéis que seguir mis indicaciones para conseguir liberar al Sr. Langstrump de su prisión. Para hacerlo debéis trabajar en equipo y ayudaros unos a otros o si no, el malvado pirata se saldrá con la suya y no lo conseguiremos*".

A partir de este momento, se forman tres grupos de aproximadamente cinco o seis integrantes cada uno. Cada equipo deberá estar formado por niños de diferentes edades, distribuidos de forma más o menos equitativa.

Una vez hecho esto, el profesor les preguntará si están preparados y tras su respuesta afirmativa, entrarán en el gimnasio para comenzar con la aventura...

El objetivo de este cuento motor cooperativo es vencer al pirata Barba Roja para liberar al papá de Pippi. Para ello, deberán recolectar el mayor número posible de alimentos saludables que puedan. Los alimentos, en el marco del juego, estarán representados por pelotas de foam de distintos colores siguiendo este código:

- Pelotas rojas: chucherías y alimentos a evitar.
- Pelotas verdes: vegetales.
- Pelotas amarillas: frutas.

La primera prueba que tendrán que superar es "*El paseo por la muralla*" que rodea la fortaleza de la isla. Ante los estudiantes se presenta un "temible" pasillo de

bancos suecos bordeado por colchonetas que deberán cruzar sin caerse. Desde la distancia, el pirata Barba Roja (representado por el profesor con un sombrero de pirata) tratará de derribarles lanzándoles todo tipo de alimentos que tiene en su despensa.

Por equipos los grupos irán realizando el recorrido hasta el final de los bancos sin caerse, tratando de coger al vuelo algún alimento saludable (pelotas verdes y amarillas) y evitando los alimentos poco saludables (pelotas rojas). Si en algún momento del desafío, algún estudiante se cayera fuera del banco, perdería todos los alimentos que hubiera podido recolectar y tendría que volver a comenzar.

Mientras un equipo se encuentra participando, los otros dos recogen las pelotas que están por el suelo y se las llevan al profesor para que siempre tenga alimentos que lanzar a sus rivales.

Los alumnos de cinco años pueden ayudar a los de tres, si estos necesitaran ayuda, ofreciéndoles su mano desde abajo para recorrer el pasillo de bancos.

Para superar la siguiente prueba del recorrido que lleva por título "*Escalada a la fortaleza*", los estudiantes tendrán que demostrar sus habilidades para trepar por las paredes de la prisión en la que está encerrado el papá de Pippi. Las espalderas del gimnasio ayudarán al profesor a simular esta situación de manera que, una vez arriba (cada alumno según su edad o sus habilidades subirá más o menos) se desplazará lateralmente para superar el obstáculo (que será un banco sueco colocado perpendicularmente a las espalderas.

Entre los barrotes de las espalderas habrá alimentos incrustados que los alumnos tendrán que ir recolectando a su paso por el recorrido. Desde arriba, una vez recolectados, los tendrán que lanzar a un cubo-tesoro que el profesor habrá dispuesto para tal fin delante de las espalderas. Si los alimentos no son saludables (pelotas rojas) tendrán que lanzarlos a un cubo-basura para desecharlos y evitar que afecten a nuestra salud.

Como en el reto anterior, los equipos que no se encuentran participando recogen las pelotas que no acaban dentro de los cubos y las devuelven a las espalderas.

Una vez superado este reto entre todos, conseguirán llegar hasta el pobre padre de Pippi (el profesor caracterizado ahora con una barba postiza negra), al que los piratas tienen encerrado y a punto de morir de hambre. Gracias a su valentía, los intrépidos aventureros han recolectado muchos alimentos saludables con los que reponer las fuerzas del Sr. Langstrump.

En esta nueva actividad llamada "*Alimentando al Sr. Langstrump*" los niños, uno por uno, le irán dando un alimento-pelota saludable para que se recupere, pero como el Sr. Langstrump no tiene fuerzas para moverse, tendrán que lanzárselo rodando por el suelo, como en un lanzamiento de bolos. Para que el lanzamiento sea válido, el papá de Pippi tendrá que poder cogerlo sin moverse del sitio (estará sentado apoyado contra la pared y las piernas abiertas, y solo podrá estirar los brazos a un lado o a otro). Además, en el momento de realizar el lanzamiento, el alumno tendrá que gritar qué tipo de alimento es diciendo: "*¡Ahí va una manzana, Sr.* Langstrump*!*".

Esto les ayudará a movilizar su vocabulario y a clasificar y categorizar los alimentos según sus distintas cualidades: frutas, verduras, etc.

Finalmente, una vez que el Sr. Langstrump se ha recuperado por completo, los valientes aventureros tendrán que superar una última prueba, un verdadero salto de fe: en la última prueba, denominada "*Nadando entre tiburones*" tendrán que lanzarse desde lo alto de la fortaleza hacia el mar para una vez allí, nadar hacia su barco atravesando un agua infestada de tiburones.

Para ello, los estudiantes subirán por una pasarela inclinada (construida con un banco sueco apoyado sobre un minitramp) y una vez arriba, darán un salto hacia adelante para lanzarse hacia el agua. El profesor habrá situado debajo del minitramp varias colchonetas y encima de ellas, todas las pelotas de foam. Para que no se escapen, en los laterales habrá varios bancos suecos protegidos con colchonetas por encima.

Para evitar ser comidos por algún tiburón (papel que en este caso será interpretado por el profesor, ataviado con una diadema en forma de aleta) tendrán que "bucear" por debajo de las pelotas hasta conseguir cruzar al otro lado de la "piscina".

Una vez que el pirata Barba Roja ha sido derrotado y hemos conseguido liberar al Sr. Langstrump, el reto se da por concluido y la clase finaliza dándonos todos un gran aplauso colectivo.

9.5 Explicación de la actividad

Una vez descritas el conjunto de actividades que conforman la intervención, a continuación, se detallarán los momentos en los que se producirán los procesos de evaluación formativa que acompañarán y completarán los aprendizajes del alumnado.

Este proceso se irá realizando de manera integrada a lo largo de la aventura. De este modo, los participantes lo tomarán como algo natural que también forma parte de la dinámica del juego. Según el momento y el objetivo, este proceso de evaluación formativa apuntará en una u otra dirección y tendrá unas características diferenciadas.

Así pues, en lo que respecta al papel de los alumnos, conviene comenzar señalando que, dadas las características individuales de los estudiantes de la etapa de Educación Infantil, la mayoría de estos procesos serán informales y no estarán excesivamente estructurados. Así, en un primer momento, nada más comenzar la primera prueba "*El paseo por la muralla*", los grupos tendrán que ir observando el desempeño de los miembros de su equipo para ver si alguno necesita ayuda para cruzar el pasillo de bancos (normalmente serán los alumnos de cinco años los que tengan que ayudar a los más pequeños, aunque no siempre tendrá por qué ser así). Este tipo de coevaluación intragrupal (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017) tiene dos objetivos: en primer lugar, incrementar el rendimiento del grupo, ya que, con ayuda, los más pequeños es probable que obtengan mejores resultados y eso repercutirá positivamente en la producción colectiva. Y, en segundo lugar, se pone el foco en otros aspectos no estrictamente relacionados con el desempeño personal, sino también en lo colectivo y en cómo cada uno puede mejorar los resultados del grupo atendiendo a las necesidades de los demás. Tras esta evaluación, cada miembro del grupo será más consciente de su función dentro del grupo.

Aunque el profesor ya lo anticipa durante la primera parte del juego (en la motivación previa a la entrada al gimnasio), si esta coevaluación no surge de manera espontánea entre el alumnado, el docente podrá inducirla fácilmente parando la actividad y pidiendo a los grupos que se fijen en quién podría necesitar más ayuda y quién podría ofrecerse a darla. De igual manera, el efecto de esta ayuda puede multiplicarse si el profesor aprovecha el final del reto para hacer reflexionar a los alumnos sobre la mejora experimentada tras aplicar la ayuda. Esto ayuda a que los procesos metacognitivos d ellos más pequeños vayan evolucionando hacia estados de desarrollo superior progresivamente.

Por otro lado, durante el desarrollo del reto denominado "*Escalada a la fortaleza*", los equipos no participantes (es decir, los que se encargan de recuperar las pelotas y devolverlas a las espalderas) tendrán la oportunidad de desarrollar procesos de coevaluación intergrupal, para mejorar el rendimiento de sus compañeros.

Así, en un primer momento, podrán evaluar el desempeño individual de sus compañeros y regular la dificultad de la tarea, facilitando la labor de recopilar alimentos, devolviéndolos en posiciones más asequibles (por ejemplo, en caso de haber muchos alumnos en el grupo a los que les cueste subir hasta posiciones muy

elevadas en la espaldera, dejándoselos en los barrotes más bajos). Por otro lado, los alumnos no participantes también pueden informar del desempeño de sus compañeros en relación a la clasificación que van realizando de alimentos saludables y no saludables. Así, de forma simultánea, mientras se está produciendo la actividad, les pueden ir proporcionando indicaciones para mejorar su acierto o animarles a seguir así.

Algo parecido sucede durante la actividad "*Alimentando al Sr. Langstrump*", ya que los equipos pueden desarrollar procesos de coevaluación intergrupal para ayudarse unos a otros en caso de que la relación entre el color de la pelota y alimento nombrado no sea la correcta. Este tipo de retroalimentación instantánea, además, tiene mucha relación con los conceptos de interdependencia positiva e interacción promotora, propios del aprendizaje cooperativo, ya que los objetivos de todos los participantes son compartidos y esto contribuye a que surjan actitudes espontáneas de ayuda entre iguales (en este caso vinculadas a la evaluación formativa).

Finalmente, a lo largo de la experiencia también existen momentos en los que los estudiantes podrán iniciarse en los procesos de autoevaluación. En la última prueba titulada "*Nadando entre tiburones*", el docente tratará de agarrar a aquellos estudiantes que sobresalgan fuera del agua (las pelotas de colores) mientras tratan de cruzar buceando (reptando) la piscina. Tras esta prueba, los estudiantes que hayan conseguido cruzar la piscina sin que el tiburón les haya tocado, sabrán que lo han hecho bien, mientras que los que no lo hayan hecho correctamente, tendrán la información instantáneamente y sabrán que tendrán que volver a intentarlo de nuevo.

Y todo esto, solo desde el punto de vista de los estudiantes. Pero es que, a su vez, el docente también tendrá la oportunidad de ir extrayendo información a lo largo de todo el proceso. Para ello, deberá tener presente, en primer lugar, los indicadores de logro que pretende evaluar. En este caso, estos estarán referidos a varios aspectos que serán desarrollados durante la sesión: psicomotor, alimentación saludable, emocional, social, de resolución de problemas, etc., y son los siguientes:

- Cruza los bancos suecos manteniendo el equilibrio sin caerse.
- Trepa por la espaldera y se desplaza lateralmente sin tocar el suelo ágilmente.
- Salta de la espaldera a la colchoneta con una técnica segura y controlada.
- Realiza lanzamientos con ambas manos de manera precisa, con puntería e intencionalidad.
- Asocia y discrimina correctamente diferentes tipos de alimentos

- Explica la importancia de consumir frutas y verduras para su salud.
- Muestra comportamientos de ayuda y cooperación, especialmente con los compañeros más pequeños.
- Se comunica efectivamente con sus compañeros para superar los desafíos.
- Participa en la evaluación grupal, compartiendo sus experiencias y opiniones.
- Colabora y propone soluciones conjuntas para superar los obstáculos.
- Demuestra flexibilidad y adaptabilidad cuando enfrenta dificultades durante las actividades.
- Aplica estrategias aprendidas de otros compañeros para resolver problemas de manera efectiva.
- Expresa cómo se siente antes, durante y después de cada actividad.
- Muestra confianza al intentar las actividades y al ayudar a otros.
- Participa en la reflexión grupal sobre sus sentimientos y la actuación del grupo, demostrando una comprensión básica de sus emociones y las de los demás.

El docente, a través de las actividades propuestas, encontrará múltiples oportunidades para evaluar todos estos indicadores. Así pues, de forma desestructurada siempre podrá intervenir tras analizar lo que va sucediendo durante la sesión (por ejemplo, si los niños no consiguen encestar ninguna pelota en las cajas de la prueba "*Escalando la fortaleza*", siempre podrá acercársela un poco más para regular y ajustar el nivel de dificultad de la actividad, por ejemplo).

Igualmente, al final de la sesión, conviene realizar un proceso de vuelta a la calma, en este caso centrado en cómo se han ido solventando los retos, para favorecer los procesos metacognitivos asociados a la reflexión y el análisis de los retos. Para ello, el docente podría realizar un repaso de las distintas pruebas de la aventura, recordando las dificultades encontradas, las soluciones propuestas, las ideas que hayan surgido durante la realización, e incluso las emociones que han experimentado.

Este proceso puede realizarse a través de preguntas abiertas o mediante preguntas más dirigidas, según las circunstancias que se hayan dado durante el desafío:

- ¿Qué no estaba haciendo bien el equipo X en la primera prueba?
- ¿Cómo solucionó el problema el equipo X en la tercera prueba?

- ¿Cómo os sentisteis cuando comprobasteis que sin ayuda no podíais lograrlo?
- ¿Ayudasteis a los compañeros de otro equipo? ¿Cómo? ¿Por qué?
- ¿Quién os ayudó más y cómo?
- ¿Por qué es importante trabajar en equipo?
- ¿Cómo os sentisteis al saltar al "mar de tiburones"?
- ¿Quién os animó cuando teníais dudas?
- ¿Qué alimentos saludables atrapasteis y por qué son importantes para vuestro cuerpo?

Eso sí, dada la rapidez con la que se desarrollan las actividades durante la sesión y el rol participante que adoptará en las tareas, es difícil (por no decir prácticamente imposible) que los procesos de evaluación formativa más estructurados se lleven a cabo in situ, durante la sesión.

Para ello, en esta ocasión, el docente cuenta con un instrumento del tipo rúbrica (Tabla 1) en el que aparecen los anteriores indicadores, asignándole tres posibles estados de logro:

- No conseguido (o no demostrado): el estudiante no ha mostrado durante la sesión que tenga adquirido el aprendizaje referido en el indicador.
- En proceso: el estudiante no ha mostrado que el aprendizaje esté consolidado, bien porque su reproducción aún es algo dubitativa, bien porque a veces lo hace bien y otras mal.
- Conseguido: el estudiante ha logrado mostrar el dominio del aprendizaje con suficiencia, en repetidas ocasiones y/o situaciones diferentes.

Tabla 1.- Rúbrica para valorar la actuación del alumnado durante la actividad

	No Conseguido	En proceso	Conseguido
Cruza los bancos suecos manteniendo el equilibrio	Tiene dificultades para mantener el equilibrio y se cae con frecuencia.	Mantiene el equilibrio la mayor parte del tiempo, pero se cae alguna vez.	Mantiene el equilibrio constantemente sin caerse.
Trepa por la espaldera y se desplaza lateralmente sin tocar el suelo	Tiene dificultades para trepar y moverse lateralmente; toca el suelo varias veces.	Trepa y se desplaza lateralmente con algunas pausas y toca el suelo varias veces.	Trepa y se desplaza lateralmente con fluidez y sin tocar el suelo.
Salta de la espaldera a la colchoneta con una técnica segura y controlada	Salta con inseguridad y técnica inadecuada, lo que puede causar caídas (o directamente no se atreve)	Salta con una técnica aceptable pero con ciertos problemas de control.	Salta con una técnica segura y controlada, aterrizando correctamente.

Realiza lanzamientos con ambas manos de manera precisa, con puntería e intencionalidad	Lanzamientos imprecisos y con poca puntería; falta de intencionalidad.	Lanzamientos bastante precisos, con puntería y algo de intencionalidad.	Lanzamientos precisos, con excelente puntería y clara intencionalidad.
Asocia y discrimina correctamente diferentes tipos de alimentos	Muestra dificultad para asociar y discriminar diferentes tipos de alimentos.	Asocia y discrimina la mayoría de los alimentos correctamente, aunque a veces duda.	Asocia y discrimina todos los alimentos correctamente y sin dificultades.
Explica la importancia de consumir frutas y verduras para su salud	Realiza explicaciones superficiales y con poca claridad sobre la importancia de consumir frutas y verduras.	Realiza explicaciones adecuadas pero con algunas carencias o duras.	Realiza explicaciones claras y completas sobre la importancia de consumir frutas y verduras.
Muestra comportamientos de ayuda y cooperación, especialmente con los compañeros más pequeños	Rara vez muestra comportamientos de ayuda y cooperación.	Muestra comportamientos de ayuda y cooperación de forma ocasional.	Frecuentemente muestra comportamientos de ayuda y cooperación.
Se comunica efectivamente con sus compañeros para superar los desafíos	Tiene dificultades para comunicarse efectivamente con sus compañeros.	Se comunica con sus compañeros, aunque con algunos malentendidos.	Se comunica clara y efectivamente con sus compañeros.
Participa en la evaluación grupal, compartiendo sus experiencias y opiniones	Participa de manera mínima, compartiendo pocas (o ninguna) experiencias y opiniones.	Participa en la evaluación grupal, compartiendo algunas experiencias y opiniones.	Participa activamente en la evaluación grupal, compartiendo numerosas experiencias y opiniones.
Colabora y propone soluciones conjuntas para superar los obstáculos	Rara vez colabora y propone soluciones.	Colabora y propone soluciones de manera ocasional.	Frecuentemente colabora y propone soluciones efectivas.
Demuestra flexibilidad y adaptabilidad cuando enfrenta dificultades durante las actividades	Se muestra rígido y tiene dificultades para adaptarse a cambios.	Muestra cierta flexibilidad y adaptabilidad, pero a veces se atasca.	Demuestra gran flexibilidad y adaptabilidad ante las dificultades.
Aplica estrategias aprendidas de otros compañeros para resolver problemas de manera efectiva	No se fija en los demás y no aprende de ellos.	Observa a los demás y a veces aplica sus estrategias para resolver los retos.	Analiza y observa lo que sucede a su alrededor y no duda en utilizar estrategias de otros frecuentemente.
Expresa cómo se siente antes, durante y después de cada actividad	Tiene dificultades para expresar sus sentimientos en las distintas fases de la actividad.	Expresa sus sentimientos antes, durante y después de la actividad con cierta claridad.	Expresa claramente sus sentimientos antes, durante y después de la actividad.
Muestra confianza al intentar las actividades y al ayudar a otros	Muestra poca confianza al intentar las actividades y ayudar a otros.	Muestra confianza moderada, con algunas inseguridades al intentar algún reto.	Muestra gran confianza tanto al intentar actividades como al ayudar a otros.
Participa en la reflexión grupal sobre sus sentimientos y la actuación del grupo, demostrando una comprensión básica de sus emociones y las de los demás	Participa mínimamente en la reflexión grupal mostrando dificultades para comprender sus emociones y las de los demás.	Participa en la reflexión grupal y demuestra una comprensión básica de sus emociones y de las de los demás.	Participa activamente en la reflexión grupal y demuestra una buena comprensión de sus emociones y de las de los demás.

Partiendo del nivel "*conseguido*" (que será el más habitual), al finalizar la sesión el docente repasará lo sucedido e irá marcando aquellos alumnos que se desvíen en algún indicador (para bien o para mal) de esta medida estándar.

Esta información será de gran ayuda para orientar las actuaciones de la siguiente sesión, ya que el profesor podrá focalizar su atención en la evaluación de aquellos que aún no han demostrado algún aprendizaje e incluso condicionar y favorecer la aparición de situaciones en los que estos aprendizajes tengan más probabilidad de producirse al introducir actividades específicas para ello en el siguiente cuento motor que desarrolle.

9.6 Consideraciones finales

La actividad presentada ha sido una experiencia enriquecedora especialmente destacable por haberse desarrollado en un aula de carácter multinivelar.

Las ventajas señaladas de este tipo de agrupamiento acentúan las posibilidades de los procesos de evaluación formativa y subrayan la riqueza y el potencial educativo que ofrece la etapa de educación infantil, promoviendo un desarrollo integral y armonioso de todos los niños.

La experiencia presentada muestra una forma sencilla de atender a las necesidades de desarrollo integral del alumnado, en este caso partiendo del desarrollo psicomotor pero de manera interconectada con otros muchos aprendizajes, y en combinación con procesos de evaluación formativa.

La etapa de educación infantil supone un contexto ideal para iniciar este tipo de procesos que contribuirán a que los estudiantes maduren y desarrollen procesos metacognitivos desde edades tempranas, lo que abrirá un amplio campo de posibilidades para afrontar el paso a Primaria con mucha más solidez y confianza: procesos de autorregulación del aprendizaje, autoestima y autoconcepto realistas y ajustados, desarrollo y consolidación precoz de funciones ejecutivas, etc.

9.7 Conclusiones

La actividad presentada ha demostrado ser una experiencia sumamente enriquecedora en el contexto de un aula multinivelar de educación infantil. Este tipo de estructura ha permitido que se desarrolle en clase una interacción fluida entre niños de diferentes edades, fomentando un aprendizaje colaborativo y significativo.

Una de las principales aportaciones ha sido la mejora de las habilidades psicomotoras a través de procesos de evaluación formativa, donde los estudiantes han

trabajado su equilibrio, coordinación y control corporal al superar los diversos obstáculos físicos que se les han ido proponiendo, combinando todo ello con procesos de metacognición. La ayuda de los niños mayores a los más pequeños en estas tareas no solo fortaleció las habilidades motoras, sino también las sociales y emocionales, promoviendo la aparición de actitudes de empatía, liderazgo y cooperación.

La integración de la educación sobre alimentación saludable en esta actividad ha sido crucial para inculcar en los niños la importancia de una dieta equilibrada de manera integrada y natural, en el marco del trabajo por proyectos que es propio del centro educativo en el que se contextualiza la actividad. Identificar y discutir sobre alimentos saludables a través del juego ha hecho que el aprendizaje sea más atractivo para ellos.

9.8 Referencias bibliográficas

Bleker, B., & Bleker, H. (2005). Cuentos motores: Una propuesta creativa para la educación infantil y primaria. Wanceulen Editorial.

Castro, B., & Casado, Ó. M. (2017). La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil. En Pérez-Pueyo y López-Pastor, Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (pp. 128-139). Universidad de León.

Díaz, R. D., & Quintana, A. (2016). Percepción de los profesores sobre la importancia de la psicomotricidad en educación infantil. Acción motriz, (17), 7-20.

Fernández, C., López-Pastor, V. M., & Pascual, C. P. (2019). La evaluación formativa y compartida en Educación Infantil. Consecuencias del uso de dos metodologías diferentes. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 5(2), 54-59.

García- Herranz, S., & López-Pastor, V. M. (2015). Evaluación formativa y compartida en Educación Infantil. Revisión de una experiencia didáctica. Qualitative Research in Education, 4(3), 269-298.

García-Herranz, S. (2017). Una experiencia de estimulación temprana y evaluación formativa en Educación Infantil. En V.M. López-Pastor, & A. Pérez-Pueyo . Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas (pp. 118-126). Universidad de León.

Kolb, J. A. (2000). Active Learning in Early Childhood: Exploring Stories through Movement. National Association for the Education of Young Children (NAEYC).

Lasaga, M. J., Campos, M. D. C., & Ries, F. (2013). Tratamiento de la psicomotricidad en el segundo ciclo de la educación infantil. Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud, 5(5), 379-390.

López-Benavente, A., Ureña-Ortín, N., & Alarcón, F. (2019). Evaluación formativa y compartida para la inclusión de descansos activos en infantil. Journal of Sport and Healt Research. 2019, 11(1): 143-154

López-Pastor, V. M. (Coord.) (2004.). La Educación Física en Educación Infantil. Miño y Dávila

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León. Recuperado de http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

López-Pastor, V. M., Aldama, B., Miguel, Á, Gómez, S., Galán, R., Hidalgo, D. Pérez-Brunicardi, D. y Archila, M. T. (2002). Una experiencia de evaluación de actividades motrices en Educación Infantil. Aula de Innovación educativa, 115, 19-23.

López-Pastor, V. M., Aldama, B., Miguel, Á, Gómez, S., Galán, R., Hidalgo, D. Pérez-Brunicardi, D. y Archila, M. T. (2003). Una experiencia de evaluación de actividades motrices en Educación Infantil. En VV, AA., La Educación Física desde una perspectiva interdisciplinar (pp. 55-64).

Otones, R., & López-Pastor, V. M. (2014). Un programa de cuentos motores para trabajar la motricidad en educación infantil. La Peonza: Revista de Educación Física para la paz, (9), 27-44.

Roca, M. (2009). Cuentos motores para educación infantil y primaria: Recursos para el desarrollo motriz y creativo. Paidotribo.

Rodríguez, M., & Barba, J. J. (2017). La evaluación entre iguales en un aula de escuela rural con los tres cursos de infantil juntos. En V.M. López-Pastor, & A. Pérez-Pueyo, Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (pp. 150-156). Universidad de León.

Ruiz-Omeñaca, J. V. (2011). El cuento motor en la Educación Infantil en la Educación Física Escolar: Cómo construir un espacio para jugar, cooperar, convivir y crear. Wanceulen.

Silva, S., & Fernández, B. (2017). Una experiencia de evaluación formativa y compartida en educación infantil: aprendiendo a evaluar con los iguales y con la maestra. En V.M. López-Pastor, & A. Pérez-Pueyo, Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (pp. 140-149). Universidad de León.

Trigo, E. (2010). Juegos y cuentos motores para la educación infantil. INDE.

EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

CAPÍTULO 10 LA EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. Una propuesta de evaluación formativa desde el enfoque de la coopedagogía motriz

Autoría: Carlos Velázquez-Callado, Raúl Martínez-Benito y Jon Ortuondo Bárcena

10.1 Introducción

El presente capítulo aborda el planteamiento de la evaluación desde uno de los modelos pedagógicos más consolidados en el área de Educación Física, el aprendizaje cooperativo. En este sentido, se presenta una propuesta en la que se desarrolla un proceso de evaluación formativa que intenta ser coherente y útil para la implementación del modelo pedagógico desde el enfoque de la coopedagogía motriz.

Uno de nuestros objetivos es que nuestro planteamiento pueda ser adaptado a diferentes contextos educativos, características del profesorado y diversas experiencias previas en los procesos de aprendizaje basados en la cooperación entre iguales del grupo clase. Por ello, nuestra propuesta se caracteriza por ser general y flexible, pero, al mismo tiempo, presenta ejemplos de concreción, basados en nuestras experiencias personales, que demuestran su viabilidad en la práctica.

Así, se describe un sistema de evaluación formativa que se aborda en las diferentes fases de la coopedagogía motriz. Para ello, en primer lugar, se exponen los indicadores de evaluación acordes con los objetivos de cada fase. A continuación, se presentan las técnicas e instrumentos utilizados, así como la explicación de su implementación de manera formativa y compartida. Por último, se ofrece una propuesta para dar el salto de la evaluación a la calificación, siempre y cuando se den unas condiciones que se detallan en dicho apartado.

Para finalizar, los autores del presente capítulo consideramos que el proceso de evaluación formativa debe ser un elemento vinculado al propio proceso de aprendizaje. Y este vínculo se convierte en esencial a la hora de desarrollar una

propuesta basada en la cooperación. Es precisamente la evaluación formativa la que nos permite identificar, recoger y analizar la información de manera permanente con el fin de reforzar aquellas conductas que favorecen el aprendizaje y modificar aquellas otras que lo perjudican.

10.2 Contextualización de la experiencia

La siguiente propuesta didáctica está diseñada para desarrollarse en la etapa de Educación Primaria, concretamente en el tercer ciclo, en los cursos de 5º y/o 6º, en el marco de la actual ley educativa (LOMLOE, 2020). Se inicia con una contextualización ficticia con el fin de que la experiencia pueda ser útil a cualquier docente de Educación Física. Además, teniendo en cuenta que la propuesta parte de la fase 1 de la coopedagogía motriz, no es necesario que el grupo clase haya tenido experiencias previas con la metodología cooperativa. Lo mismo sucede con la experiencia y formación del docente al que va dirigida esta iniciativa, ya que se ha procurado que sea lo más abierta y flexible posible con el objetivo de que cada persona pueda adaptar la propuesta a su perfil docente y al contexto en el que imparte clase.

En la misma línea, respecto a las experiencias previas en torno a procesos de evaluación formativa, se pretende ofrecer un planteamiento en el que tanto el docente como los estudiantes puedan estar familiarizados, en diferentes niveles, con instrumentos de evaluación y calificación. Asimismo, se intenta proporcionar un conjunto de instrumentos para llevar a cabo procesos de evaluación compartida (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) que sean accesibles y adaptables al mayor número de contextos educativos.

Por último, en cuanto a la situación de aprendizaje en la que se engloba la propuesta, las primeras tres fases de la coopedagogía motriz tienen un carácter general, buscando la adquisición de conductas cooperativas por parte del alumnado. No obstante, en el desarrollo de la 4º fase de la coopedagogía motriz, que tiene como objetivo adquirir unos conocimientos o saberes propios de la Educación Física mediante la cooperación, se utiliza como ejemplo el aprendizaje de diversos juegos y deportes tradicionales y autóctonos de una comunidad concreta, Castilla y León, que pueden ser sustituidos sin dificultad por los de cualquier otra comunidad autónoma.

10.3 Marco teórico

En el presente apartado abordaremos una contextualización teórica comenzando por la justificación del uso de la evaluación formativa en el aprendizaje cooperativo. Después, presentaremos el enfoque de la coopedagogía motriz, describiendo sus características, objetivos y cada una de sus fases. Para finalizar, explicaremos la relación y coherencia que existe entre el enfoque de coopedagogía y los procesos de evaluación formativa y compartida.

10.3.1 Evaluación en el aprendizaje cooperativo

Para muchos docentes la evaluación se presenta como un problema. En cambio, esta puede convertirse en la principal herramienta del cambio metodológico (Pérez-Pueyo et al., 2020). Si queremos enseñar a nuestros estudiantes a trabajar de manera cooperativa hemos de evaluar los progresos que se producen en relación al aprendizaje de la propia cooperación (Martínez-Benito, 2022). En este sentido, si a la hora realizar las evaluaciones de su progreso no nos fijamos en dicha competencia, les daremos a entender que no se trata de algo relevante sino secundario. Dicho con otras palabras, si consideramos que algo es importante, hay que evaluarlo. A pesar de todo, enseñar a trabajar de manera grupal y evaluar este aprendizaje no es una tarea fácil y requiere de mucho tiempo, dado que se trata de una competencia muy compleja (Pujolas & Lago, 2018).

No es del todo lógico que un docente realice un planteamiento de enseñanza cooperativo y el proceso de evaluación no lo plantee en esa misma dirección (Alonso et al., 2017; Fernández-Río, 2017; López-Pastor et al., 2010). En otras palabras, el proceso de evaluación debe ser coherente con el resto de elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, y especialmente con los objetivos y actividades que se plantean (Broadfoot & Black, 2004; Norton, 2004). Por ello, Iglesias et al. (2017) recomiendan el uso de la evaluación formativa y compartida a la hora de implementar el proceso de evaluación desde una perspectiva cooperativa. En este mismo sentido, se considera que el proceso de evaluación es vital e imprescindible de cara los objetivos planteados por el docente y debe ir inherentemente adherido a la metodología propuesta, por lo que desarrollar una evaluación formativa y compartida durante el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita que los estudiantes comprendan, aprendan y usen de manera progresiva el aprendizaje cooperativo en el aula (Ortuondo, 2021).

10.3.2 La coopedagogía motriz

El enfoque de coopedagogía motriz es un modelo pedagógico orientado a que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares (Velázquez, 2015). En definitiva, se trata de un modelo orientado a que el alumnado aprenda a cooperar y aprenda cooperando.

Se justifica desde la idea de que, aun cuando existe evidencia empírica suficiente para poder afirmar que una estructuración cooperativa del aprendizaje favorece la consecución de objetivos académicos (Bores-García, et al., 2020; Casey & Goodyear, 2015), facilita las relaciones interpersonales y la inclusión del alumnado en las clases de Educación Física (André, et al., 2011, Grenier & Yeaton, 2019; Velázquez, 2012a), y motiva a los estudiantes a practicar actividades físico-deportivas (Cecchini, et al., 2019, Fernández-Espínola, et al., 2020; Fernández-Río, et al., 2017), el actual paradigma social, caracterizado por el individualismo y la competición, dificulta la implementación de enfoques cooperativos, generando en las clases algunas situaciones problemáticas que dificultan el aprendizaje (Velázquez, 2013). El enfoque de coopedagogía pretende dar respuesta a estas situaciones mediante un proceso de transformación gradual de las prácticas pedagógicas desde contextos en los que la mentalidad individualista y competitiva es la imperante, hacia contextos basados en la lógica de la cooperación, para lo cual se estructura en cinco fases permeables que nos sirven de guía (Velázquez, 2021):

1. Fase de conflicto. Se orienta a demostrar a los estudiantes que, aunque los mensajes que constantemente recibimos desde diferentes medios promueven la idea de un modelo de éxito basado en superar a los otros, trabajar con los demás (cooperar) resulta mucho más efectivo que trabajar contra los demás (competir) o al margen de los demás (trabajar individualmente). Para ello, se aplican en las clases diferentes prácticas motrices, fundamentalmente actividades de estructura compartida.

2. Fase de comprensión de la lógica de la cooperación. Busca generar un ambiente social cooperativo fundamentado en tres grandes pilares: 1) nadie puede sentirse mal, 2) todos nos preocupamos por todos, y 3) pedimos ayuda cuando la necesitamos y la ofrecemos cuando podemos hacerlo (Velázquez, 2023). Partiendo de estos principios, se abordan las situaciones injustas que puedan surgir durante las sesiones, buscando un consenso con los estudiantes para establecer normas razonadas que faciliten una progresiva transformación del clima de clase. Estas normas constituirán nuestro marco de convivencia. Unido a ello, se propone la implementación de juegos y dinámicas de grupo para fomentar el conocimiento y la confianza entre el alumnado y se introduce el concepto de "juego justo", junto a

estrategias orientadas a garantizar la participación equitativa, la ayuda mutua y la inclusión de todos los estudiantes.

3. Fase de aplicación lúdica de la cooperación. Una vez comprendidos los principios de la lógica de la cooperación, es el momento de desarrollar diferentes habilidades y destrezas de trabajo en equipo asociadas a la propia cooperación. Y lo vamos a hacer de una forma lúdica, en un entorno libre de presiones, jugando. De este modo, se pone el foco fundamentalmente en los juegos cooperativos, actividades colectivas orientadas a una meta común, en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes (Velázquez, 2004). El planteamiento de situaciones problema de resolución cooperativa da un paso más y promueve aspectos como la adaptación del equipo a las características individuales de sus miembros, la toma de decisiones consensuada o la autoevaluación de las respuestas ejecutadas, por poner solo algunos ejemplos.

4. Fase de aprendizaje mediante la cooperación (aprendizaje cooperativo). El proceso llevado a cabo en las etapas anteriores proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar con éxito tareas de aprendizaje autónomo en grupos reducidos. De este modo, en esta fase se busca que el alumnado utilice esas destrezas para aprender y promover el aprendizaje de sus compañeros, avanzando desde el juego cooperativo hacia el aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo se entiende como una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos en los que los estudiantes aúnan esfuerzos, comparten recursos y toman decisiones para facilitar el aprendizaje individual de todos y cada uno de sus miembros, sin excepción (Velázquez, 2010). Se trata, por tanto, de promover aprendizajes curriculares, en nuestro caso del área de Educación Física, desde la cooperación. Dicho de otro modo, se utiliza la cooperación grupal como recurso de aprendizaje individual.

5. Fase de aprendizaje autónomo y transferencia a otros contextos. En esta última fase se implica al alumnado en tareas que le requieren organizarse y trabajar en equipo con el fin de desarrollar un determinado proyecto sin la supervisión constante del profesor. Se trata, en resumen, de que los estudiantes transfieran lo aprendido en las clases a otros contextos en los que son completamente autónomos.

10.3.3 La evaluación en el enfoque de coopedagogía motriz

Desde el enfoque de coopedagogía, la evaluación se entiende como un proceso de valoración del aprendizaje, que toma como referencia unos criterios previamente establecidos, que es coherente con el propio proceso de aprendizaje y que se orienta a su mejora (Velázquez, 2023). En otras palabras, evaluar consiste en identificar, recoger y analizar información sobre el proceso de aprendizaje y del

resultado de dicho proceso, fundamentalmente para tomar decisiones orientadas a mejorar los procesos de enseñanza con la finalidad de hacerlos cada vez más efectivos.

Considerando estas premisas, el enfoque de coopedagogía apuesta por procesos de evaluación formativa y compartida. En primer lugar, por una cuestión de pura coherencia. Siendo un modelo orientado al aprendizaje desde la interacción y la cooperación entre iguales, parece lógico pensar que el alumnado debe ser capaz de plantearse preguntas orientadas a identificar las acciones realizadas durante el desarrollo de las tareas de clase, relacionando las conductas manifestadas con el resultado obtenido en dichas tareas. Así, el alumnado podrá reforzar aquellas conductas que favorecen el logro y, en consecuencia, el aprendizaje y, por otra parte, podrá plantear objetivos orientados a modificar aquellas conductas que perjudican el éxito en el desarrollo de las tareas encomendadas.

Por otra parte, desde ese mismo planteamiento lógico, los procesos de evaluación formativa y compartida sirven para la modificación de comportamientos inadecuados dentro de los grupos. Dicho con otras palabras, la evaluación formativa y compartida permite modificar conductas disruptivas o contrarias a la lógica de la cooperación, desde el instante en que pone el foco en la identificación de dichas conductas y plantea alternativas orientadas a minimizarlas. Si, desde el enfoque de coopedagogía, entendemos la interacción social y la cooperación entre iguales como el principal recurso de aprendizaje, es lógico pensar que la calidad de esas interacciones dentro de los grupos es un factor clave a la hora de generar aprendizajes curriculares.

En resumen, en el enfoque de coopedagogía, los estudiantes aprenden a cooperar y aprenden mientras cooperan y, en consecuencia, los procesos de evaluación se integran en el aprender a cooperar y en el cooperar para aprender. Y esto implica, una evaluación formativa en la que se establezcan momentos de comunicación, diálogo y evaluación compartida entre el alumnado, con un nivel de autonomía adecuado a sus características y bajo la orientación del docente.

10.4 Descripción de la experiencia

La propuesta de evaluación recogida en este capítulo se enmarca en el enfoque de coopedagogía motriz. Nuestro propósito es exponer un sistema de evaluación que, siendo formativo y compartido, facilite la aplicación efectiva del aprendizaje cooperativo en Educación Física. En otras palabras, los procesos de evaluación buscan fomentar que los estudiantes aprendan a cooperar y luego utilicen la metodología cooperativa para adquirir conocimientos curriculares, al tiempo que

desarrollan competencias socioemocionales. Las actividades de evaluación propuestas en cada fase de implementación, junto con los procedimientos/técnicas e instrumentos utilizados, comparten los mismos objetivos. En definitiva, vamos a proponer un sistema de evaluación en beneficio de la cooperación.

10.5 Explicación de la propuesta

A continuación, se describen los procesos de evaluación que tienen lugar durante las primeras cuatro fases de implementación del aprendizaje cooperativo en el enfoque de coopedagogía. Se definen indicadores de evaluación acordes con los objetivos de cada fase. Luego, se presentan las técnicas e instrumentos de evaluación utilizados y, lo más interesante, se explica cómo se aplican de manera formativa y compartida. Por último, se ofrecen ejemplos de los instrumentos utilizados.

La fase 1, Creando conflicto, pretende poner en duda las ideas previas del alumnado, situándolos en contextos de práctica que cuestionen que competir o trabajar individualmente genere más beneficios que cooperar. Para ello, se realizan procesos de reflexión a partir de la práctica de actividades de estructura compartida (Velázquez, 2004). En este tipo de tareas se plantean situaciones problema con objetivos compatibles entre los participantes, pero no necesariamente interdependientes. Además, algunos de los participantes no disponen de los recursos necesarios para resolver por sí solos el problema planteado. Finalmente, el análisis de las conductas que emergen durante este tipo de tareas conduce a una moraleja que genera un aprendizaje vivencial (Velázquez, 2023).

La práctica de este tipo de actividades, como ocurre en cualquier tipo de actividad motriz, generará diversas situaciones entre el alumnado, en las que pueden darse distintos tipos de conductas. Orientar estos comportamientos hacia la creación de un clima positivo en el grupo, basado en el respeto, la preocupación por los sentimientos de los demás y las ayudas mutuas, se configura como un primer paso clave para seguir progresando.

En este sentido, los procesos de evaluación en esta fase nos ayudarán inicialmente a definir las conductas que esperamos de los estudiantes. La aplicación de procedimientos/técnicas, como observación sistemática, a través de la observación diaria y los Intercambios orales con los alumnos en las puestas en común con el grupo, permiten al alumnado conocer e identificar dichas conductas. Finalmente, el feedback que van recibiendo ayudará a reforzar las conductas esperadas y a corregir las negativas. Repetir estos procesos en sucesivas actividades va a permitir al alumnado ir reajustando sus conductas sociales en favor de un clima de aula más

cooperativo. Para llevar a cabo estos procesos de evaluación, las conductas esperadas se han concretado en los siguientes indicadores de logro:

Evita comentarios despectivos o cualquier tipo de rechazo hacia otras personas por alguna de sus características personales.

Evita comentarios negativos hacia aquellas personas que presentan dificultades para la resolución de las tareas propuestas.

Manifiesta conductas de ánimo, apoyo y ayuda a los compañeros que lo necesiten en la realización de las actividades.

Unido a lo comentado, los procesos de diálogo que se llevan a cabo entre el docente y el grupo pretenden demostrar a los estudiantes que, cuando se ayudan, un mayor número de personas, si no todas, son capaces de resolver el problema, o problemas, planteado en la actividad. Estas reflexiones, que surgen a partir de la práctica motriz, buscan sensibilizar al alumnado hacia la cooperación.

Cabe destacar que, en esta primera fase, los procesos de evaluación adquieren un carácter menos estructurado. Se aplican técnicas de evaluación y la información es registrada por el docente. Es importante resaltar que la eficacia de dichos procesos será mayor cuando se lleven a cabo bajo unas intenciones educativas claras. Del mismo modo, es necesario que se realicen de forma consistente, es decir, de manera continua, y no de forma puntual. Cualquier tipo de actividad motriz en esta fase, independientemente de su estructura (individualista, competitiva o cooperativa), nos permitirá aplicar las estrategias de evaluación mencionadas.

A continuación, se muestran dos ejemplos de instrumentos de evaluación que pueden aplicarse en esta fase (Tabla 1 y 2).

Este primer instrumento (Tabla 1) es un informe que describe sucesos o situaciones concretas que se consideran relevantes para el grupo de estudiantes, ya que da cuenta de sus comportamientos, actitudes y procedimientos. Con el fin de llevar a cabo una evaluación formativa, es necesario que el docente registre hechos significativos de uno o varios alumnos para después realizar una reflexión con las personas implicadas o con el grupo. Finalmente, se pueden alcanzar acuerdos con el objetivo de minimizar algunas actitudes negativas o mantener y reforzar conductas positivas.

Tabla 1. Ejemplo de registro anecdótico del docente.

Curso académico: 2023-2024			Clase: 5º B		
Situación de Aprendizaje: No somos una clase, somos una piña.					
Fecha	Actividad	Alumnado implicado	Hecho observado	Reflexión	Acuerdos alcanzados
19-02-2024	La granja	Raúl Carlos	Raúl ha insultado ("eres un maldito mequetrefe") a Carlos porque le ha "robado" una silla.	- ¿Cómo se ha sentido Carlos después de haber sido insultado? - ¿Cuál ha sido la intención de Raúl con el insulto? - ¿Ha mejorado el rendimiento de Carlos en el juego después de haber sido insultado?	Raúl: La próxima vez que quiera hacer una aportación o comentario a un compañero, pensará cuál es la mejor manera de hacerlo con el objetivo de que nadie se sienta mal.
28-02-2024	La gran palabra	Maialen Marc	Cinco estudiantes, incluyendo a Maialen, se han juntado para formar la palabra "ópera". Cuando Maialen se ha percatado de que Marc (con la letra N) se ha quedado excluido propone al grupo cambiar la palabra por el término "operan". Marc ha dado las gracias a Maialen por integrarlo en el grupo.	- ¿Por qué Maialen ha propuesto el cambio de palabra? - ¿Cómo se ha sentido Marc después de ser incluido en el grupo? - Maialen, ¿Te ha gustado que Marc agradezca tu gesto?	Todo el grupo: Siempre que estemos realizando una actividad grupal intentaremos preocuparnos por todos los compañeros. Especialmente por aquellos que puedan sentirse excluidos en algún momento de la actividad.

Aunque la aplicación de este instrumento puede llevarse a cabo durante todo el curso escolar y registrar multitud de aspectos, es importante cumplir el principio de viabilidad. Por ello, teniendo en cuenta que nos situamos en la 1ª fase de la coopedagogía motriz, se aconseja que el observador (docente) se centre en aquellos hechos relacionados con la creación de un clima de aula que fomente el respeto, la preocupación por los sentimientos de los demás y las ayudas mutuas. En este mismo sentido, para que no surjan problemas a la hora de recoger la información durante la sesión, se sugiere rellenar el documento al finalizar la clase o entre clase y clase, pero que no transcurra mucho tiempo entre el suceso y el registro, ya que pueden olvidarse algunos detalles de relevancia.

Tabla 2. Guion para actividades de estructura compartida.

Curso académico: Clase: Fecha:			
Situación de Aprendizaje:			Actividad:
Hecho observado	Puesta en común con los estudiantes	(x)	Reflexión
Tipo de respuesta de los estudiantes (individualista, competitiva y cooperativa)	¿Por qué habéis actuado de una manera competitiva? ("Tenemos que... ser los primeros/ganar a los demás/hacerlo mejor que los otros...")		
	¿Por qué habéis actuado de una manera individualista? ("YO, tengo que... conseguir el objetivo/hacerlo bien/preocuparme solo por mí")		
	¿Por qué habéis actuado de una manera cooperativa? ("NOSOTROS, tenemos que... conseguir el objetivo/hacerlo bien")		
	¿Cuál pensáis que ha sido la mejor estrategia para conseguir el objetivo o hacer frente al problema planteado?		
Ayuda	¿Hemos ayudado a los demás cuando lo han necesitado?		
	¿Hemos pedido ayuda cuando lo hemos necesitado?		
Recursos	¿Hemos compartido los recursos (materiales, información y personales) para hacer frente al problema planteado?		
	¿Cuál ha sido la razón por la que hemos compartido los recursos? ("Porque lo necesito para conseguir el objetivo o porque quiero ayudar a los demás")		
	¿Por qué habéis competido/luchado por los recursos materiales?		
Normas	¿Por qué se han incumplido las normas de juego?		
	¿Para qué sirven las normas en el juego?		
Observaciones:			

Este guion puede orientar al docente a realizar una reflexión grupal después de haber desarrollado una actividad de estructura compartida. Se proponen cuatro tipos de hechos observables que pueden darse con asiduidad en este tipo de actividades (tipos de respuesta, ayuda, recursos y normas) y un apartado de

observaciones en el que se registran situaciones que no tienen cabida la clasificación anterior.

En cada apartado, se muestran diferentes cuestiones que facilitan el discurso del docente a la hora de llevar a cabo la reflexión con los estudiantes que han participado en la actividad. Aunque en la tabla aparecen un total de 11 aspectos a evaluar, se aconseja reflexionar únicamente sobre aquellas conductas que hayan aparecido en el desarrollo de la actividad. Además, con el objetivo de que este instrumento sea manejable y cumpla el principio de viabilidad, se sugiere que el docente vaya aumentando el número de conductas evaluables a medida que aumenta su experiencia y manejo de este tipo de actividades. Es decir, puede que sea más efectivo evaluar unas pocas conductas realizando una reflexión útil a intentar abarcar todos los aspectos sin profundizar en ninguno de ellos.

Respecto a la recogida de información, dependerá del tipo de actividad desarrollada y del rol que cumpla el docente. Si la actividad no requiere de una participación activa del profesor, por ejemplo, el juego de "la gran palabra" (Velázquez, 2012b), este puede ir rellenando la tabla durante el transcurso de la actividad. No obstante, si profesor tiene que implicarse y participar en la actividad, por ejemplo, hacer de granjero en la actividad de "la granja" (Velázquez, 2008), puede rellenar el instrumento una vez finalizado el juego, mientras los estudiantes devuelven las sillas a la situación inicial.

La siguiente fase, Comprensión de la lógica de la cooperación, tiene como objetivo principal generar un ambiente social cooperativo en el grupo-clase. Este objetivo se materializa a medida que los estudiantes asimilan progresivamente una serie de principios de actuación en el aula, que van desde fomentar el respeto mutuo entre los compañeros hasta demostrar responsabilidad en el cumplimiento de las normas de clase y reglas de los juegos, pasando por preocuparse por los sentimientos de los compañeros.

Como no podría ser de otra manera, las finalidades de las fases uno y dos están interrelacionadas. Como ya se ha visto, desde el principio, las puestas en común permiten a los estudiantes identificar las conductas esperadas, generando, al mismo tiempo, reflexiones colectivas sobre situaciones que obstaculizan la cooperación.

A los indicadores de evaluación establecidos en la fase anterior se le añaden los siguientes:

- Respeta y cumple las reglas de las actividades y juegos propuestos.
- Respeta y cumple las normas de convivencia establecidas en el grupo clase.

- Se preocupa por los sentimientos de los demás compañeros.

En esta fase, los procesos de evaluación generalmente siguen una dinámica similar a la etapa anterior, destacando la reflexión sobre la práctica en la que se refuerzan las conductas cooperativas y se identifican aquellas situaciones contrarias a los fundamentos de un clima cooperativo. Si hay alumnos que no muestran mejoras en sus conductas o en sus relaciones con los compañeros, se pueden llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación en los que se registre la información. Cuando la información queda recogida en un instrumento de evaluación, el alumno puede conocer y analizar su progreso con la ayuda del docente. Si este proceso se lleva a cabo de manera periódica y la mejora del alumno es evidente, el refuerzo positivo se convierte en una estrategia didáctica sumamente efectiva.

A modo de ejemplo, el siguiente instrumento de evaluación (escala numérica), podría utilizarse con esta finalidad. Cómo puede verse, el instrumento ha sido diseñado para ser utilizado en diferentes sesiones (Tabla 3), de tal forma que se evidencie el progreso del estudiante. La valoración que este hace de sí mismo, debe complementarse con la del docente (evaluación compartida).

Tabla 3. Escala numérica para la autoevaluación de conductas cooperativas.

CONDUCTAS PARA EL AMBIENTE DE CLASE Puntúa de 1 al 5 lo siguiente, sabiendo que 1 corresponde a una valoración negativa y 5 a una positiva					
Nombre del alumno/a:	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3	Sesión 4	Sesión 5
Acepto trabajar con cualquier compañero.					
Pido ayuda cuando lo necesito.					
Ofrezco ayuda cuando veo que alguien la necesita.					
Animo a mis compañeros cuando fallan o tienen dificultad al realizar la tarea.					
Intento dar consejos a mis compañeros cuando fallan.					
Cumplo las normas de los juegos y actividades.					
Me preocupo cuando veo que alguien puede estar sintiéndose mal en clase.					
Observaciones:					

Por este motivo, cuando se detecta que la valoración del estudiante no se ajusta a la realidad, tanto positiva como negativamente, los diálogos con el docente serán necesarios para orientarlo en este proceso. Para ello, se recomienda que el docente anote, en el apartado de observaciones, ejemplos de conductas o situaciones protagonizadas por el propio estudiante.

Para otro de los principios de actuación en el aula, preocuparse por los sentimientos de los demás, las puestas en común al final de las sesiones enfocadas en relacionar conductas y sentimientos, permitirán a los estudiantes conocer y reflexionar sobre las consecuencias que sus acciones tienen en las otras personas. Asimismo, estos procesos de evaluación pueden orientarse también hacia la creación de un contexto educativo basado en la responsabilidad individual, donde se promueva que el alumnado cumpla las reglas de los juegos y los compromisos adquiridos.

En la tercera fase, Aplicación lúdica de la lógica de la cooperación, el juego cooperativo se convierte en el recurso fundamental en el aula. En este tipo de juegos, se busca un objetivo común, requiriendo que los estudiantes trabajen juntos para alcanzarlo. A pesar de los esfuerzos realizados en etapas anteriores, no podemos garantizar la ausencia total de comportamientos inadecuados. Estas conductas suelen estar relacionadas con las interacciones entre los miembros del grupo mientras enfrentan los desafíos del juego. Algunos alumnos podrían intentar imponer sus ideas, actuar de manera individual o no esforzarse lo suficiente, por poner solo un par de ejemplos. Otras conductas tienen que ver con señalar culpables ante la no resolución del reto del juego, en vez de buscar soluciones. Incluso, puede ocurrir que haya grupos que traten de comparar sus resultados con los otros grupos. En esta línea, los indicadores de logro para esta fase son los siguientes:

Se esfuerza y muestra una actitud positiva para conseguir el objetivo grupal.

Toma decisiones de forma consensuada con el grupo para resolver el juego o solucionar las dificultades encontradas.

Es responsable en el cumplimiento del rol adquirido en el juego.

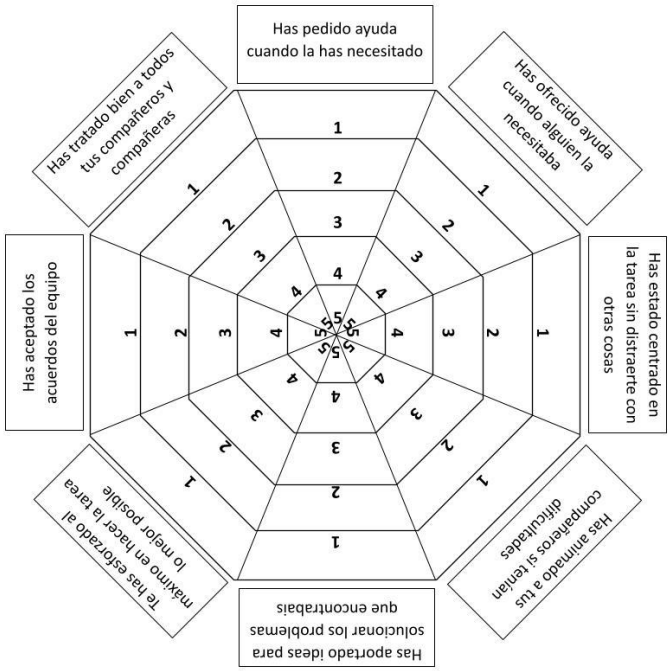
Manifiesta una actitud positiva y de perseverancia ante las dificultades encontradas.

Los procesos de evaluación en esta fase estarán marcados por las necesidades del grupo. Su grado de cooperación y el nivel de desarrollo de las habilidades sociales de sus integrantes determinarán cómo orientar la evaluación. En base a las necesidades identificadas por el docente, algunos indicadores cobran más relevancia que otros.

La evaluación formativa puede llevarse a cabo de manera individual y grupal. A nivel grupal, los procesos de autoevaluación permitirán a los grupos reflexionar sobre los motivos que les han llevado al éxito o fracaso en la tarea. Registrar las conclusiones a las que llegan puede ayudarles a evitar la repetición de errores. A nivel individual, las conductas esperadas, vinculadas principalmente a habilidades sociales, pueden ser evaluadas de manera más específica. Para ello, estas conductas se concretan en instrumentos de evaluación, que permiten llevar a cabo procesos de autoevaluación, coevaluación y de evaluación compartida. En definitiva, los procesos de evaluación van a permitir insistir en aquellos aspectos en los que el alumnado presenta más dificultades en relación a la aplicación lúdica de la cooperación.

A modo de ejemplo, a continuación, se presenta una diana de evaluación sobre los aspectos fundamentales propios de esta fase (Figura 1).

Figura 1. Diana de evaluación para la autoevaluación o coevaluación en actividades cooperativas.



A lo largo de estas tres primeras fases, es recomendable que el docente evalúe también el proceso de enseñanza. Más concretamente, en este caso, la eficacia del proceso de implementación. Para ello, se presenta un diario del docente estructurado en el que se recogen datos, tanto cuantitativos como cualitativos, sobre una serie de aspectos observables durante el transcurso de las sesiones. Se pretende que sea un instrumento de evaluación que ayude al docente a reflexionar y a observar con

detalle los procesos de interacción, así como las conductas más relevantes que se dan entre los estudiantes durante la clase (Tabla 4).

Tabla 4. Diario del docente para la autoevaluación del proceso de implementación de la coopedagogía motriz.

Curso académico:	Clase:	Fecha:					
Situación de Aprendizaje:							
a) Actividades programadas: b) Actividades realizadas:							
2. Autoevaluación		Satisfacción: 1	2	3	4		Observaciones
Organización							
Actividades							
Explicaciones							
3. Cooperación	Fase						
1	Comentarios despectivos (Ind.1)						
	Conductas de ánimo y apoyo (Ind. 2)						
2	Cumplimiento normas actividad (Ind.1)						
	Cumplimiento normas convivencia (Ind.2)						
	Preocupación por los demás (Ind.3)						
3	Esfuerzo (Ind.1)						
	Consenso grupal (Ind.2)						
	Cumplimiento rol (Ind.3)						
	Actitud positiva ante dificultades (Ind.4)						
Observaciones:							

El diario está dividido en tres partes. La primera se centra en las actividades programadas y las que realmente se han llevado a la práctica. En la segunda, el

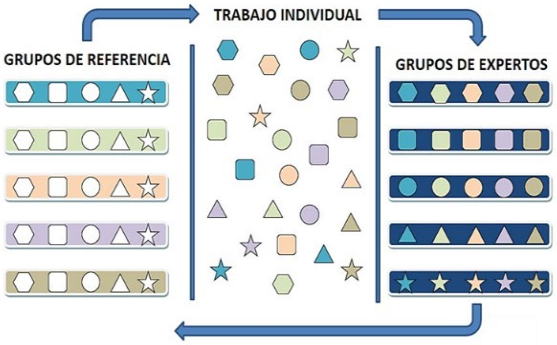
docente realiza una autoevaluación cuantitativa sobre tres aspectos importantes en la gestión del aula: la organización, las actividades y las explicaciones. Por último, se reflejan los indicadores de evaluación de las tres primeras fases de la coopedagogía motriz. De esta manera, el docente únicamente rellenará los indicadores de la fase que se está desarrollando en el momento de realizar la evaluación.

En la cuarta fase, Aprendizaje mediante la cooperación, se plantea utilizar las diferentes habilidades que emanan de la cooperación para alcanzar objetivos curriculares, en nuestro caso, del área de Educación Física. Implica la utilización del aprendizaje cooperativo como metodología que focaliza todos los procesos de aprendizaje. En este sentido, la evaluación formativa debe orientarse, por una parte, hacia los objetivos curriculares que se plantea al alumnado y, por otra, en las habilidades sociales que se han ido desarrollando en etapas anteriores y que ahora se refuerzan y amplían.

Así, entre los distintos materiales didácticos, orientados a facilitar el aprendizaje autónomo del alumnado en pequeños grupos heterogéneos, deben incluirse instrumentos de autoevaluación y coevaluación que dirijan las acciones de los estudiantes hacia los contenidos que guían su aprendizaje, pero también hacia el modo en que, desde la cooperación, estructuran dicho aprendizaje. Parte de los criterios de evaluación, y de los indicadores en los que estos se concretan, dependerán precisamente de esos contenidos de área que se están trabajando. Otra parte se orientará a valorar las diferentes conductas que emergen durante el proceso de aprendizaje grupal, relacionándolas con sus consecuencias, positivas o negativas, sobre el logro, en términos de aprendizaje. De este modo, sin perder de vista los objetivos de aprendizaje curricular, el alumnado puede reforzar aquellas conductas que favorecen dicho aprendizaje y establecer procesos que eviten o, al menos, reduzcan aquellas que lo perjudican.

Un ejemplo permitirá comprender mejor esto que estamos diciendo. Pensemos en que queremos que alumnado de 5º de Educación Primaria conozca, organice y practique diferentes deportes tradicionales de su Comunidad Autónoma (en nuestro caso Castilla y León). La clase ya tiene experiencia en el enfoque de coopedagogía, pero

Figura 2. Técnica de aprendizaje cooperativo: puzle o rompecabezas.



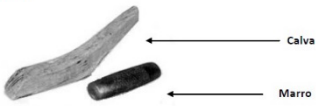
no ha trabajado nunca en grupos de aprendizaje cooperativo. Debemos, por tanto, guiarlos en ese proceso de aprendizaje autónomo. Para ello, el docente opta por una técnica de aprendizaje cooperativo denominada Puzle o Rompecabezas (Aronson et al., 1978) (Figura 2).

Esta técnica divide la información en tantas partes como personas compongan los grupos de modo que, básicamente, cada persona del grupo se especializa en una de las partes o subtemas.

Figura 3. Ficha de Calva para aprendizaje de expertos.

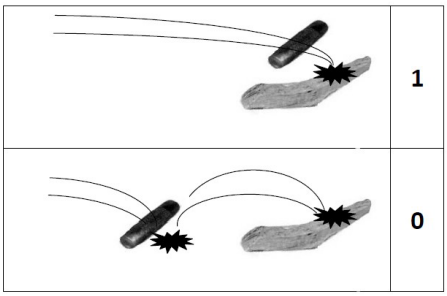
Calva

Objetos del juego:



¿Cómo se juega?:

1. Se juega en tríos.
2. Se coloca la calva en pie apoyada en la parte de abajo, que se llama ***zapata***.
3. A una cierta distancia de la calva (14,5 metros en el caso de los adultos) se traza una línea, que se llama ***línea de lanzamiento***.
4. El primer jugador lanza el marro desde detrás de la línea de lanzamiento, tratando de que golpee la calva. No puede traspasar esa línea mientras tenga el marro en la mano pero sí puede hacerlo una vez soltado.
5. Si el marro golpea la calva directamente, el jugador consigue un punto. No se consigue punto si el marro primero golpea el suelo y luego la calva. Tampoco se logra ningún punto si el marro no golpea la calva.



6. Cuando han lanzado los tres componentes de un equipo, le corresponde lanzar al otro equipo.
7. El juego acaba cuando todos los jugadores han lanzado un número acordado de tiradas (en los adultos 30).

Preguntas para seres inteligentes:

1. ¿Cuál es el mayor número de puntos que puede hacer un trío en una tirada?
2. Si en un equipo hay un jugador que lanza muy bien, otro regular y otro que tiene dificultades, ¿quién interesa que lance primero en esa pareja?, ¿por qué?
3. Si un jugador coge carrerilla y, antes de llegar a la línea de lanzamiento, lanza el marro hacia la calva y logra que lo golpee de forma directa, pero con la inercia se pasa de la línea, ¿cuántos puntos obtiene?
4. Si un jugador lanza el marro desde detrás de la línea de lanzamiento, el marro golpea en el suelo pero rebota golpeando la calva, ¿cuántos puntos obtiene?
5. Ana es la primera jugadora en lanzar, ¿quién debe lanzar a continuación?, ¿otro jugador de su equipo o un jugador del equipo contrario?

A continuación, todos los "expertos" de cada una de las partes de los diferentes grupos, se reúnen en un grupo de expertos, con la finalidad de compartir la información, resolver dudas y ampliar el conocimiento individual. De este modo, al final de esta fase, todos los expertos tienen un dominio de la parte o subtema que han estudiado. Es el momento de regresar al grupo de referencia y responsabilizarse de que todos los compañeros logren el conocimiento que el experto tiene y, al mismo tiempo, de aprender todo lo que el resto de sus compañeros y compañeras le enseñen.

Si se plantea que el alumnado aprenda cinco deportes tradicionales, el docente puede formar grupos de cinco estudiantes tan heterogéneos como sea posible. A estos grupos les facilita un conjunto de materiales que incluyen información sobre la reglamentación de cada juego, pero también, algunas preguntas a las que los estudiantes deben saber dar respuesta al finalizar la situación de aprendizaje y que, obviamente, están relacionadas con el nombre de las piezas y las reglas de los juegos o con aspectos tácticos de los mismos. A continuación, se muestra un ejemplo (Figura 3).:

Algunos ejemplos de las preguntas incluidas en los materiales de aprendizaje pueden ser los siguientes:

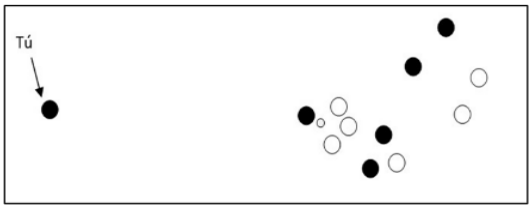
En el juego de la calva, si un jugador coge carrerilla y, antes de llegar a la línea de lanzamiento, lanza el marro hacia la calva y logra que la golpee de forma directa, pero con la inercia se pasa de la línea, ¿cuántos puntos obtiene?

Eres la persona que va a lanzar la última bola. En esta situación de juego, ¿qué harías?, ¿por qué?

En el bolo de pinares, ¿cuál es el mayor número de puntos que puede hacer un jugador en una tirada?

¿Qué piezas de juego necesitas para jugar a la tanga? Etc.

Figura 4. Gráfico pregunta coevaluación.



Preguntas de este tipo pueden incluirse también en materiales de coevaluación que se presenten en los diferentes grupos de expertos, a fin de asegurarse de que cada estudiante domina su juego (subtema) antes de regresar a su grupo de referencia (Figura 4).

La evaluación del trabajo grupal es también un elemento fundamental. Si consideramos que en el aprendizaje cooperativo la interacción entre iguales es el principal recurso de aprendizaje, resulta imprescindible que dicha interacción se desarrolle de forma adecuada y productiva. Esto conlleva promover procesos de autoevaluación y coevaluación centrados en que los estudiantes determinen el grado de cumplimiento de aquellas conductas que se pretenden reforzar y que, por tanto, deben ser explicitadas. Por otra parte, el alumnado debe ser capaz de identificar aquellos comportamientos contraproducentes para el aprendizaje y de promover acciones orientadas a minimizar dichos comportamientos. Y esto implica también hacer un seguimiento de estas acciones, evaluando si las respuestas son las adecuadas o es necesario ajustarlas o incluso sustituirlas por otras.

A modo de ejemplo, a continuación, se presentan dos instrumentos diferentes diseñados para este fin. Comenzamos con un cuestionario de autoevaluación y coevaluación individual en trabajos de carácter grupal (Tabla 5) y posteriormente daremos el salto a la calificación con una escala de autoevaluación y coevaluación para el trabajo de juegos tradicionales (Tabla 6).

Tabla 5. Cuestionario de autoevaluación/coevaluación individual en trabajos de carácter grupal.

HOJA PARA EVALUARTE Fecha:				
Hola ....., lee las frases de abajo y pon una cruz en la que creas que te corresponde. Recuerda ser sincero, si vas a mentir es mejor que no contestes nada, ¿eh?				
En la sesión de hoy:	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
He escuchado sin interrumpir cuando otra persona hablaba				
He expuesto mis ideas para resolver los problemas que se nos plantean				
* He tratado mal a alguien				
He animado a mis compañeros				
He ayudado a mis compañeros				
He pedido ayuda cuando la he necesitado				
Me he centrado en la tarea y no me he distraído con otras cosas				
* He molestado a alguno de mis compañeros o compañeras				
* Me he enfadado con mis compañeros de equipo				
¿Alguna sugerencia para mejorar la sesión de hoy? Escríbela por detrás de la hoja.				

Nota: se han señalado con un asterisco las conductas negativas, el asterisco no aparece en el documento que se facilita al alumnado. El mismo instrumento redactado en tercera persona del singular, permitirá llevar a cabo procesos de coevaluación o heteroevaluación.

10.6 El salto a la calificación

A lo largo de los epígrafes anteriores creemos haber dejado claro la importancia de integrar la evaluación en los procesos de aprendizaje basados en la cooperación entre iguales. La cuestión es ahora cómo, desde los diferentes instrumentos de evaluación utilizados, el profesorado puede establecer una calificación con el mínimo margen de error posible o incluso si es posible promover procesos orientados a la autocalificación o a la cocalificación del alumnado y, en caso afirmativo, cómo hacerlo.

Aunque parezca obvio, debemos subrayar que evaluar y calificar no es lo mismo. Evaluar implica identificar, recoger y analizar información sobre el proceso de aprendizaje y los resultados del mismo, mientras que calificar supone emitir un juicio de valor sobre el grado de adquisición de los aprendizajes o lo que en lenguaje coloquial se conoce como poner una nota. La evaluación no tiene porqué implicar calificación, pero la calificación no puede entenderse sin una evaluación asociada a ella. Dicho de otro modo, el docente puede evaluar aspectos que considera importantes, por ejemplo, el tiempo de práctica motriz durante las tareas de aprendizaje o el nivel de participación del alumnado dentro de los procesos de decisión en los grupos, y entender que esos aspectos no deben formar parte de la calificación. Pero, no puede plantearse calificar al alumnado sin previamente definir qué va a evaluar y, de todo aquello que va a evaluar, determinar qué es lo que, como dice el alumnado, va a contar para la nota.

En cualquier caso, la normativa legal obliga a que el docente determine una calificación para cada uno de sus estudiantes y esta calificación habitualmente se asocia a una escala numérica, aunque en ocasiones el número sea sustituido por una palabra que a su vez implica un intervalo numérico. Una posibilidad de traducir las escalas no numéricas en una calificación numérica la encontramos en la siguiente escala de autoevaluación y coevaluación (Tabla 6).

Tabla 6. Escala de autoevaluación y coevaluación para el trabajo de juegos tradicionales.

JUEGOS TRADICIONALES

Nombre: .....Curso: .....

Rellena la columna de los nombres de todas las personas que componen tu grupo, inclúyete tú también. A continuación, completa con cruces lo que tú creas de cada persona, incluido tú, según lo que pienses de cada afirmación:

	Se distrae durante la práctica de los juegos						Se preocupa más por el resultado que por jugar						Ayuda y da consejos a los compañeros del grupo con más dificultades					
NOMBRES GRUPO	Siempre	Casi siempre	Normalmente	A veces	Casi nunca	Nunca	Siempre	Casi siempre	Normalmente	A veces	Casi nunca	Nunca	Siempre	Casi siempre	Normalmente	A veces	Casi nunca	Nunca

	Discute durante la práctica de los juegos						Se chincha si pierde						Sabe las respuestas a las preguntas de los juegos					
¿Qué tal explicó el juego en el que él/ella era experto? Ponle una nota del 0 al 10. _____																		

Observamos que, entre los ítems, hay algunos positivos como "Ayuda y da consejos a los compañeros del grupo con más dificultades" y otros negativos como "Se distrae durante la práctica de los juegos". El docente puede asociar los valores de la escala a números. En el caso de los ítems positivos, el "siempre" equivaldría a un 10, el "casi siempre" a un 8, el "normalmente" a un 6..., y el "nunca" a un 0. Por el contrario, en el caso de los ítems negativos, sería el "nunca" el equivalente a un 10 y el "casi nunca" a un 8..., y el "siempre" a un 0. De este modo, a partir de las respuestas de todos los miembros del grupo asociadas a un estudiante concreto, es posible obtener una media que se correspondería a una cifra resultante de la coevaluación de los compañeros de equipo hacia ese estudiante en cada uno de los apartados. Además, es posible cotejar esta coevaluación con la autoevaluación del propio estudiante. Y todo ello se puede comparar con la calificación que, con este u otros instrumentos, haya obtenido el docente.

Aun cuando pueda servir para ello, desde nuestro punto de vista, el objetivo de todo este proceso, no debería ser el de deducir una nota numérica que se refleje en boletín del alumno, sino obtener información que permita determinar la percepción del estudiante sobre el trabajo realizado, la de sus compañeros y la del docente. Y esta información es extremadamente útil en procesos de evaluación compartida y formativa.

Teniendo esto claro, desde el enfoque de coopedagogía se plantea también la posibilidad de que cada estudiante participe, ya no solo en la evaluación, sino en su propia calificación y en la de sus compañeros y compañeras. Un primer paso para hacerlo es mediante procesos de calificación dialogada con el docente. Así, al término de una unidad de aprendizaje o al término de cada trimestre, cada estudiante puede cumplimentar una rúbrica sencilla o una escala atendiendo a lo que él o ella piensa que es su grado de adquisición de los criterios de calificación establecidos y explicitados con anterioridad. Ese instrumento le proporciona las bases para autoevaluarse en diferentes apartados y para determinar una nota que, de acuerdo

a su percepción sobre el trabajo realizado y los resultados obtenidos, considera justa.

El docente utiliza sus propios instrumentos de evaluación para cada uno de esos apartados y establece la calificación de cada estudiante. Finalmente, el profesor puede hablar con cada uno de sus alumnos para comparar, según sus percepciones, las calificaciones obtenidas y dialogar sobre los puntos de desacuerdo intentando alcanzar un consenso. Nuestra experiencia nos dice que, si lo que se quiere valorar está bien definido, por norma general, suele haber poca diferencia entre la calificación del docente y la autocalificación del estudiante. En cualquier caso, el docente debe decidir con anterioridad cómo se resolverán las situaciones en las que este consenso no se alcanza o, dicho de otra forma, qué calificación prevalecerá, ¿la del alumno?, ¿la del docente?, ¿se establecen diferentes porcentajes entre uno y el otro?, ¿la clase decide?...

Observamos que dar el salto de la evaluación a la calificación solo es posible si el alumnado asume la responsabilidad que ello conlleva. Responsabilidad asociada a que entienda lo que es justo y no asocie lo justo a lo deseable. Y ello, a su vez, conlleva para el docente definir con la máxima claridad posible los criterios que determinan lo que es justo para obtener una determinada calificación y para el estudiante ser sincero a la hora de valorar sus méritos y resultados obtenidos en función de dichos criterios, separando así sus deseos de la realidad.

Cuando los estudiantes son capaces de asumir esta responsabilidad y las consecuencias que se derivan de la misma, es posible establecer procesos de cocalificación. De este modo, al finalizar una unidad de aprendizaje, se puede ampliar algún instrumento de evaluación como el reflejado en este mismo apartado, pidiendo a cada uno de los estudiantes una calificación numérica que sintetice el trabajo realizado y los resultados obtenidos en su grupo, antes de proceder al reparto de la nota grupal obtenida (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). A continuación, se le pide que multiplique dicho número por el número de componentes de su equipo y que reparta la cifra resultante entre ellos, atendiendo al nivel de implicación y resultados obtenidos por cada estudiante en función de los aspectos considerados en la evaluación. De esta forma, cada alumno obtendrá la calificación que considera justa para él y para cada uno de sus compañeros de equipo (Figura 7). Será el profesor quien decida qué implicaciones tienen esas calificaciones, ¿sirven solo para confirmar la calificación que él ha obtenido?, ¿considera un porcentaje de esas calificaciones en la nota final?, ¿son las calificaciones definitivas?...

Tabla 7. Ejemplo proceso de cocalificación y reparto de notas.

JUEGOS TRADICIONALES
Nombre: ..... Curso: .....

Teniendo en cuenta todo lo que has dicho, ¿qué nota crees que se merece el grupo por su trabajo en las sesiones de juegos tradicionales? _____

Multiplica esa nota por el número de personas que componen tu grupo, ¿qué te da? _____
Esos son los puntos que tienes para repartir entre todas las personas de tu grupo. Repártelos como consideres más justo. Ten en cuenta que el total de los puntos debe ser exactamente los puntos de tu grupo:

Nombres de las personas que componen tu grupo, incluido tú.	Puntos que se merece cada persona
Puntuación total	

En el caso de que, con independencia de su propia opinión, considere mantener la nota obtenida por cada uno de los estudiantes hacia sí mismo y hacia sus compañeros, hablaríamos de procesos de autocalificación y cocalificación respectivamente. En caso contrario, si prevalece la valoración del docente cuando no coincide y el docente la considera injusta o inadecuada, entonces hablaríamos de autevaluación y coevaluación respectivamente.

10.7 Consideraciones finales

Como ya se ha comentado anteriormente, se ha desarrollado una propuesta de evaluación y calificación de carácter general y flexible, con la intención de poder ser adaptada a distintos contextos educativos y características docentes. Como ocurre con la coopedagogía motriz, se trata de una guía que permite establecer un punto de partida y una sucesión permeable de pasos a seguir, que cada docente irá adaptando o modificando en función de distintos factores: su experiencia previa, edad del alumnado, características personales de los estudiantes, clima de aula... Por lo tanto, los procesos de evaluación explicados, junto a los instrumentos compartidos, han de entenderse como algunas de tantas posibilidades que el docente tiene a su disposición a la hora de evaluar en el aprendizaje cooperativo.

A modo de síntesis, la siguiente tabla resume el proceso de evaluación explicado en la propuesta de evaluación. Como podrá verse también, se han utilizado diferentes instrumentos de evaluación, con la intención de ofrecer un amplio abanico de posibilidades. Desde otro punto de vista, esto nos indica que la eficacia del proceso de evaluación no dependerá del tipo de instrumento de evaluación utilizado,

sino de la forma en la que se haga. Por otra parte, es importante subrayar que, aunque hemos ejemplificado los instrumentos de evaluación en alguna de las diferentes fases del enfoque de coopedagogía, un mismo instrumento, con pequeñas adaptaciones, puede ser utilizado en varias fases de dicho enfoque.

Tabla 8. Resumen sistema de evaluación en la coopedagogía motriz.

SISTEMA DE EVALUACIÓN			
FASE	ASPECTOS EVALUABLES	TÉCNICAS/PROCEDIMIENTOS	INSTRUMENTOS
1	Conductas manifestadas en las actividades	Observación Reflexiones grupales Diálogos individuales	Registro anecdótico Guion de observación Diario del docente
2	Conductas manifestadas en las actividades Aprendizajes curriculares relacionados con la cooperación	Autoevaluación Evaluación compartida	Escala numérica Diario del docente
3	Habilidades sociales y de trabajo en grupo Aprendizajes curriculares relacionados con la cooperación	Autoevaluación Coevaluación Evaluación compartida	Diana de evaluación Diario del docente
4	Habilidades sociales y de trabajo en grupo Aprendizajes curriculares	Autoevaluación Coevaluación Evaluación compartida Diferentes técnicas en función del contenido curricular	Cuestionario de autoevaluación/coevaluación Diferentes instrumentos en función del contenido curricular

10.8 Conclusiones

El enfoque de coopedagogía se orienta a promover el aprendizaje de la cooperación y desde la cooperación. Ello nos lleva irremediablemente a incluir en las clases procesos de evaluación formativa y compartida orientados a que el alumnado comprenda y desarrolle las conductas vinculadas a promover un trabajo en equipo efectivo. De este modo, se pretende que esos comportamientos promuevan acciones fructíferas a la hora de generar aprendizajes curriculares en todos y cada uno de los estudiantes.

En este sentido, las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación propuestos se orientan a identificar y explicitar al alumnado las principales conductas que facilitan la efectividad del trabajo grupal y que, en definitiva, contribuyen a los logros atribuidos al aprendizaje cooperativo.

Es fundamental que los instrumentos que utilicen los estudiantes se adapten a su nivel de comprensión, con la finalidad de minimizar errores entre lo percibido y

lo emergido o logrado. También es importante que dichos instrumentos tengan cierta flexibilidad para poder adaptarse a diferentes contextos, pero, al mismo tiempo, permitan cierta transferencia en la utilización de unos y otros con el objetivo de que el alumnado rentabilice el tiempo en los procesos de evaluación. Además, debemos subrayar la idea de que, en el enfoque de coopedagogía, la evaluación va asociada a procesos de diálogo, no solo entre los estudiantes, sino también entre el docente y el propio alumnado.

En cualquier caso, el profesorado debe seleccionar las técnicas e instrumentos más adecuados a su contexto de trabajo, desde una perspectiva realista. Así, no evalúa mejor quien más instrumentos utiliza, sino quien adecúa los instrumentos eficientemente para recoger la información que necesita orientada a obtener respuestas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. A lo largo de este capítulo hemos ofrecido diferentes propuestas que a nosotros nos han resultado útiles y que resultan fáciles de implementar con alumnado de Educación Primaria.

Finalmente, entendemos que cuando el alumnado tiene experiencia con el enfoque de coopedagogía y es capaz de asumir la responsabilidad individual a la hora de discernir entre la nota justa, vinculada a los logros alcanzados, y la deseable, es posible dar el salto de la evaluación formativa y compartida a la calificación razonada.

10.9 Referencias bibliográficas

Alonso, G., Alonso, M., & Echarri, C. (2017). La evaluación en la cooperación como camino de mejora. En J.V. Ruiz (coord.). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. De la teoría a la práctica en situaciones motrices (pp. 213-233). Editorial CCS.

André, A., Louvet, B., & Deneuve, P. (2011). Cooperative learning in Physical Education and acceptance of students with learning disabilities. Journal of Applied Sport Psychology, 23(4), 474-485. https://doi.org/10.1080/10413200.2011.580826

Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., & Barba-Martín, R. (2020). Research on cooperative learning in Physical Education. Systematic review of the last five years. Research Quarterly for Exercise and Sport, 91(1), 146-155. https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276

Broadfoot, P., & Black, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of Assessment in Education. Assessment in Education, 11(1), 7-27. https://doi.org/10.1080/0969594042000208976

Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015) Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of Physical Education? A review of literature, Quest, 67(1), 56-72. https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733

Cecchini, J.A., González, C., Llamedo, R., Sánchez, B. & Rodríguez, C. (2019). The impact of cooperative learning on peer relationships, intrinsic motivation and future intentions to do sport. Psico-thema, 31(2), 163-169. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.305

Fernández-Espínola C., Abad Robles M.T., Collado-Mateo D., Almagro B.J., Castillo Viera E., & Giménez Fuentes-Guerra F.J. (2020). Effects of cooperative-learning interventions on physical education students' intrinsic motivation: a systematic review and meta-analysis. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(12), 4451. https://doi.org/10.3390/ijerph17124451

Fernández-Río, J. (2017). Evaluación para un aprendizaje cooperativo. Tandem, 57, 31-38.

Fernández-Rio, J. Sanz, N., Fernández-Cando, J., & Santos, L. (2017). Impact of a sustained Cooperative Learning intervention on student motivation. Physical Education and Sport Pedagogy, 22(1). https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1123238

Grenier, M., & Yeaton, P. (2019) Social thinking skills and cooperative learning for students with autism. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 90(3), 18-21. https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559675

Iglesias, J. C., González, L.F., & Fernández-Río, J. (coords.) (2017). Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del currículo. Pirámide.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (2017). El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa. En V. M. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo (Coords.), Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas (pp. 240-259). Universidad de Léon.

López-Pastor, V. M., Barba, J. J., Vacas, R. A., & Gonzalo Arranz, L. A. (2010). La evaluación en educación física y las actividades físicas cooperativas. ¿Somos coherentes? Las posibilidades de la evaluación formativa y compartida. En C. Velázquez Callado (Coord.), Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas (pp. 225-255). INDE.

Martínez-Benito, R. (2022). El aprendizaje cooperativo en educación física desde la perspectiva docente: dificultades y propuestas para su correcta aplicación. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. http://hdl.handle.net/10366/149615

Norton, L. (2004). Using assessment criteria as learning criteria: a case study in psychology. Assessment and Evaluation in Higher Education, 29(6), 687-702. https://doi.org/10.1080/0260293042000227236

Ortuondo, J. (2021). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. Efectos de una intervención con futuros docentes de Educación Física [Tesis doctoral]. Universidad del País Vasco. http://hdl.handle.net/10810/51059

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y

educación deportiva. Revista española de educación física y deportes, 428, 47-66. https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881

Pujolás, P. & Lago, J. R (2018). Aprender en equipos de aprendizaje cooperativo. El programa CA/AC. Octaedro.

Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. Secretaría de Educación Pública de México.

Velázquez, C. (2008). Las actividades cooperativas como recurso para el tratamiento de los conflictos en las clases de educación física. En A. Fraile, V. M. López, J. V. Ruiz y C. Velázquez. La resolución de los conflictos en y a través de la educación física (pp. 117-161). Graó.

Velázquez, C. (Coord.) (2010). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas. INDE.

Velázquez, C. (2012a). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in Physical Education. Qualitative Research in Education, 1(1), 80-105. https://doi.org/10.4471/qre.2012.04

Velázquez, C. (2012b). La pedagogía de la cooperación en Educación Física. La Peonza.

Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. https://doi.org/10.35376/10324/2823

Velázquez, C. (2015). Coopedagogía. El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. La Peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época), 10, 3-22.

Velázquez, C. (2023). El modelo de coopedagogía. En J. Garduño, J. V. Ruiz, C. Velázquez, & A. Valero, Modelos pedagógicos de la Educación Física y el deporte (pp. 46-71). Qartuppi. https://doi.org/10.29410/QTP.23.02

CAPÍTULO 11 EVALUACIÓN FORMATIVA A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA DEL DEPORTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA: evaluación integral aplicada al Goubak

Autoría: Víctor Manso-Lorenzo, Eva Guijarro y Sixto González-Víllora

11.1 Introducción

En este capítulo se aborda el proceso de evaluación de uno de los aprendizajes más comunes en Educación Física (EF): la comprensión táctico-técnica deportiva. Además, a través de este aprendizaje se favorece el tratamiento de otros aspectos importantes en EF, como son las dimensiones sociales y afectivas a través de la propia participación en el deporte. Concretamente, se plantea una propuesta centrada en la enseñanza-aprendizaje de los conceptos básicos de un deporte alternativo de invasión, el Goubak. Este planteamiento se enmarca a través del modelo de enseñanza comprensiva del deporte.

A través de la participación en deportes de invasión es posible la formación integral del alumnado, pues permiten atender a los cuatro dominios de aprendizaje: físico, cognitivo, social y afectivo (Metzler & Colquitt, 2021). Por un lado, atendiendo al dominio físico, la participación en deportes de invasión favorece aspectos como los aprendizajes técnicos (p. ej., mejora del pase) o la mejora de la condición física (p. ej., mejora de la resistencia). Atendiendo al dominio cognitivo, se puede señalar el conocimiento del reglamento a aplicar en el deporte, así como la toma de decisión en situaciones reales. Los deportes de invasión presentan principios tácticos complejos, en los que la toma de decisión es de gran importancia. Por otro lado, en relación al dominio social, es indiscutible la cantidad de interacciones que se presentan en este tipo de deportes, siendo este un factor relacionado con las experiencias de práctica significativas (Beni et al., 2017). En este sentido, y para desarrollar experiencias de práctica significativas, es esencial que no se produzca discriminación por razones de género, raza o nivel de habilidad motriz. Este aspecto cobra especial relevancia en el deporte alternativo del Goubak, pues sus reglas internas hacen que el aspecto social esté más presente; por ejemplo, la configuración de equipos mixtos

o normativa específica como la oposición regulada, favorecen especialmente la inclusión y participación. Además, la comunicación entre los miembros del equipo y los adversarios, así como el respeto a los mismos, resulta primordial. Finalmente, en relación al dominio afectivo, en los deportes de invasión es muy importante el esfuerzo personal del alumnado, así como sus ganas de aprender y mejorar para conseguir un objetivo común con el resto de compañeros y compañeras del equipo.

El objetivo de este capítulo es exponer cómo se desarrolla el proceso de evaluación formativa con el objetivo de aprender a resolver problemas táctico-técnicos en situaciones reales de juego en Goubak, favoreciendo la implicación del alumnado en su proceso formativo y desarrollando así aspectos como las habilidades comunicativas y reflexivas. Si bien, esta aplicación sobre la evaluación en este deporte se podría adaptar a otros deportes o contenidos en EF.

Para ello, se muestra una propuesta planteada en tres fases, en las que se explica cómo se favorecerá el aprendizaje del alumnado a través de la implicación del docente y estudiante en el proceso de evaluación. Por tanto, se emplearán distintos procedimientos e instrumentos de evaluación. El instrumento de evaluación que se tomará como referencia es el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI, Oslin et al., 1998) como instrumento formativo. En educación, es el más utilizado entre el profesorado (Arias & Castejón, 2012; Barquero et al., 2020). A través de este instrumento se evaluarán aspectos físicos y cognitivos, pero también afectivos y sociales. Como complemento a este instrumento, se utilizará también un instrumento declarativo, que se centrará en el conocimiento del deporte desde una perspectiva teórica, sobre conceptos de deportes de invasión y del Goubak, y también un instrumento procedimental teórico, a través de la incorporación de viñetas con situaciones de juego mediante la utilización de recursos digitales. Además, se incorporarán instrumentos para la evaluación específica de variables sociales y afectivas, favoreciendo el desarrollo de una situación de aprendizaje que favorezca el integral del alumnado.

Este capítulo pretende aportar al lector materiales específicos, así como pautas didácticas para incorporarlos a la práctica a través de una evaluación formativa en EF, tomando como referencia diversos instrumentos de evaluación, en los que se implique al alumnado en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

11.2 Contextualización de la experiencia

En este capítulo, se plantea una propuesta didáctica a través de la situación de aprendizaje "Descubrimos el Goubak", destinada a alumnado de sexto curso de Educación Primaria.

Esta situación de aprendizaje se contextualiza para un grupo mixto de 24 estudiantes. Este grupo es un grupo heterogéneo, pues en él se encuentra alumnado con distintos intereses y una habilidad motriz variable. Además, el grupo no cuenta con experiencia previa ni con el deporte (Goubak) ni con el modelo pedagógico propuesto (modelo de enseñanza comprensiva del deporte). En cuanto a la situación geográfica, el colegio se encuentra ubicado en el extrarradio del sur de Madrid. Las familias presentan un nivel socioeconómico medio o medio-bajo.

Esta experiencia se realiza por los siguientes motivos: a) mejorar en el alumnado la capacidad de resolución de problemas tácticos en un deporte alternativo; b) conocer las posibilidades de inclusión del alumnado a través de un deporte alternativo; c) mejorar el conocimiento global del deporte planteado; d) favorecer aspectos sociales y afectivos a través de la evaluación formativa. Se espera que este tipo de evaluación, así como la implicación del alumnado en la misma, permita al estudiante la mejora en la comprensión de los deportes de invasión, la mejora de actitudes durante la práctica de deportes alternativos y, como transferencia, la de otros deportes.

El grupo está formado por alumnado con niveles de pericia motriz muy diferentes, como es habitual en EF. Por tanto, la utilización de deportes alternativos podría favorecer la integración de toda la clase, tomando como referencia los distintos niveles de habilidad motriz y género. La reflexión crítica sobre lo que ocurre en el juego, considerando aspectos físicos, cognitivos, sociales y afectivos, podría mejorar la participación de todo el grupo en las clases de EF.

Esta situación de aprendizaje tiene una gran transferencia en el quehacer diario del estudiantado, pues permite la reflexión y conocimiento en mayor profundidad de los deportes de invasión. Además, implica una mayor responsabilidad y toma de decisión en su proceso de formación. Estas habilidades sociales, de liderazgo y de toma de decisión tendrán una transferencia directa en su día a día. Por ejemplo, en los juegos o deportes en equipo, en los que es importante la comunicación grupal, el alumnado comenzará a desarrollar empatía a la hora de hacer comentarios constructivos a sus compañeros para la consecución de un objetivo común.

11.3 Marco teórico

La evaluación tradicional en EF, en muchas ocasiones, se ha vinculado a la asignación de una calificación al alumnado sin asociarse a un aprendizaje en la materia, siendo esta una práctica común en EF (Rodríguez-Negro & Isasti, 2016). Algunos ejemplos de esta evaluación son la evaluación descontextualizada de habilidades técnicas o las pruebas de condición física cuando estos procesos se

emplean para conseguir una calificación final. Estas prácticas serían las que López-Pastor et al. (2013) denominarían como "evaluación tradicional", cuyo objetivo final es calificar numéricamente al alumnado sin implicarle en su proceso de aprendizaje. Además, este tipo de evaluación no se suele compartir ni implicar al estudiantado en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Moura et al., 2021).

A lo largo de las décadas, se ha buscado la mejora del proceso de evaluación en el contexto de la EF, desde una evaluación tradicional hasta una evaluación para el aprendizaje. Black et al. (2004) define este tipo de evaluación como aquella evaluación en la que la prioridad principal es la promoción del aprendizaje del alumnado. Siguiendo a Moura et al. (2021), el interés recaería en un cambio en el foco desde "lo que el profesorado enseña" hasta "lo que el alumnado aprende" y, por tanto, un interés específico en la utilización de la evaluación para apoyar y favorecer el aprendizaje.

La investigación sugiere que la forma de percibir la evaluación varía en función de la etapa educativa en la que enseñe el profesorado. Hortigüela-Alcalá et al. (2021) mostraron que, mientras que el profesorado de Educación Primaria abogaba por una evaluación basada en el juego y en la diversión, en la que no se implica al alumnado en la misma, el profesorado de Educación Secundaria confundía evaluación con calificación, con un gran peso de las pruebas de aptitud física y deportiva y, al igual que ocurría con el profesorado de Educación Primaria, sin implicar al alumnado en su aplicación. Finalmente, el profesorado universitario relacionaba directamente la evaluación con el aprendizaje, considerando la necesidad de emplear la evaluación de forma transparente hacia el alumnado.

Una evaluación basada en el aprendizaje del alumnado hace que el profesorado le implique en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Moura et al., 2021), siendo considerada una evaluación compartida. En este sentido, el proceso de evaluación empleado tendrá repercusión en el estudiante. Por ejemplo, Hortigüela-Alcalá et al. (2014) realizaron una investigación en la que evaluaron cómo estudiantes que participaban en la misma asignatura, con los mismos objetivos y contenidos, pero con diferente evaluación, tenían percepciones de aprendizaje distintas en EF, siendo más positivas para aquel estudiante que participó en la evaluación que buscaba el aprendizaje del alumnado. Empoderar al alumnado en relación a su evaluación le permite tomar importancia en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (Moura et al., 2021). Esta implicación podría desarrollar en el discente la capacidad de análisis crítico e, incluso, desarrollar competencias de liderazgo y comunicación si se emplea la coevaluación.

A continuación, se expondrán algunos de los de los instrumentos de evaluación más importante atendiendo a su uso en la práctica y en la implementación

científica de los mismos, considerando la perspectiva de la evaluación integral del alumnado. El rendimiento de juego, entendido como la combinación de la toma de decisión y la ejecución técnico-técnica es una de las áreas más investigadas en la literatura en EF (García-López et al., 2013). Ha habido una evolución progresiva, desde la evaluación de la medición de habilidades técnicas (p. ej., pase), desarrolladas de manera aislada, hasta una aproximación centrada en la habilidad de los deportistas en resolver problemas en situaciones reales de juego, especialmente desde principios de 1980 (García-López et al., 2013). De forma paralela, han surgido nuevos enfoques para la enseñanza-aprendizaje de contenidos deportivos, como el modelo de enseñanza comprensiva del deporte (Bunker & Thorpe, 1982), que surge como crítica a la enseñanza descontextualizada que se observa en EF.

Existen numerosos instrumentos que centran su atención en cómo se desenvuelve el jugador o jugadora en situaciones de juego. Numerosos autores han contribuido a esta línea de investigación. Por ejemplo, Rink et al. (1996) destaca la importancia del "qué hacer" y "cómo hacerlo" durante el juego. Otros autores, tales como Nevett et al. (2001) o Blomqvist et al. (2005) exploran el concepto de "decision-making unit" (DMU). Siguiendo en esta línea sobre la toma de decisiones se pueden señalar los siguientes instrumentos para la evaluación en situaciones de juego: a) el *Team Sports Assessment Instrument* (TSAP; Gréhaigne et al., 1997) tiene en consideración las interacciones entre la eficacia táctica y estratégica y la eficacia técnica; b) Oslin et al. (1998) diseñaron el GPAI con el objetivo de identificar componentes observables del rendimiento de juego que sean aplicables en las distintas categorías deportivas; c) García-López et al. (2013) diseñaron el *Game Performance Evaluation Tool* (GPET), que proporciona la posibilidad de analizar cada toma de decisión desde el punto de vista táctico en relación al problema que el jugador tiene que resolver.

Existen numerosos instrumentos que se centran en qué sabe el jugador sobre el deporte. Por ejemplo, Griffin et al. (2001) propusieron un instrumento para la evaluación del conocimiento declarativo y procedimental teórico a través de viñetas con situaciones de juego en las que jugadores de 6º curso debían demostrar su conocimiento sobre el deporte. Finalmente, no se debe olvidar la evaluación de aspectos afectivos y sociales, que cobran especial relevancia en los deportes de invasión, así como en los modelos pedagógicos centrados en el estudiantado. Por ejemplo, la evaluación de las relaciones sociales o la responsabilidad personal y social. En este sentido, es esencial considerar que, aunque la selección de los instrumentos de evaluación es importante, lo esencial es el uso formativo que se haga del mismo, considerando aspectos como el momento de utilización (p. ej., al inicio, durante la situación de aprendizaje, al final), el tipo de feedback que se dará al alumnado o cómo

se utilizará la información obtenida, es decir, el para qué (p. ej., como diagnóstico, para calificar).

En esta propuesta práctica se hará hincapié en el proceso de evaluación a través de un deporte alternativo, el Goubak, utilizando como instrumento principal el GPAI. Manso-Lorenzo et al. (2024a) señalan el escaso número de investigaciones en las que el propio alumnado utiliza dicho instrumento durante las clases de EF. En este sentido, a través del GPAI será posible contribuir a los cuatro dominios de aprendizaje mencionados previamente (físico, cognitivo, social y afectivo). En relación al dominio físico, se evaluará la aplicación de técnicas concretas en situaciones reales de juego. En relación con el dominio cognitivo, se evaluarán nociones tácticas, además, si se emplea la coevaluación, se desarrollarán habilidades de reflexión. Por otro lado, en relación al dominio social, el alumnado desarrollará habilidades comunicativas, pues podrá transmitir a sus compañeros los aspectos detectados en la participación de su compañero. Finalmente, en relación al dominio afectivo, el alumnado podrá revisar su propia evaluación, determinando propuestas de mejora (p. ej., me he dado cuenta que no paso el balón a mis compañeros). Los procesos compartidos, en los que se implica al alumnado en la evaluación, como la autoevaluación y la coevaluación permitirán al alumnado adquirir una mayor comprensión sobre su aprendizaje. Además, se incorporarán otros instrumentos de evaluación, centrados en contenidos declarativos, procedimentales teóricos y socioafectivos, para favorecer una evaluación integral.

11.4 Descripción de la experiencia

Antes de describir la experiencia, se plantean los objetivos principales de la situación de aprendizaje: 1) comprender el reglamento del Goubak en situaciones jugadas, 2) participar en juegos y dinámicas mostrando conciencia táctica, 3) respetar las decisiones y opiniones de los demás a lo largo de la situación de aprendizaje, así como en los procesos de evaluación formativa.

La cesión de autonomía en los procesos de evaluación (coevaluación, autoevaluación), en la enseñanza comprensiva del deporte adquiere un papel fundamental en esta situación de aprendizaje. En este sentido, la evaluación formativa cobra especial interés a lo largo de la presente experiencia. Además, poner el foco en la táctica, hace aún más coherente, auténtica y funcional su justificación.

Para esta propuesta específica se plantea un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado a lo largo de 18 sesiones, en una situación de aprendizaje basada en el modelo de enseñanza comprensiva del deporte (Bunker & Thorpe, 1982;

Mitchell et al., 2013). Acorde con este modelo, la propuesta se desarrolla a lo largo de las siguientes fases (Tabla1):

Tabla 1.- Secuenciación de la situación de aprendizaje.

Fase	Aspectos clave en la situación de aprendizaje
FASE 1	Explicación de la situación de aprendizaje. Creación de cuatro equipos. Explicación y realización del Test I (declarativo, procedimental teórico, deportes invasión, ámbito social) con plickers.
FASE 2	Comprensión del reglamento del Goubak a través de los problemas tácticos. Cuestionamiento durante los juegos modificados (foco: conciencia táctica). Participación en partidos amistosos. Aprendizaje en el uso del GPAI (procedimental práctico, formativo) por pares.
FASE 3	Realización del Test II (declarativo, procedimental teórico, Goubak, ámbito social) con plickers.

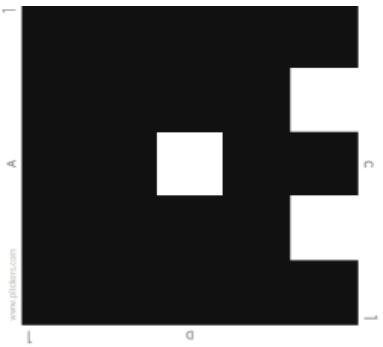
Fase 1. Se inicia la situación de aprendizaje en el aula con acceso a una pizarra digital o monitor interactivo. Del total de las 18 sesiones que constituyen la secuencia de enseñanza-aprendizaje, solamente dos sesiones (la primera y la última) se realizan en el aula del grupo. El principal motivo radica en el buen aprovechamiento de los recursos digitales. En esta primera sesión dentro del aula, se inicia al alumnado en la estructura de las sesiones, se muestra el Test I, el GPAI, el Test II como instrumentos a utilizar para aprender a lo largo de las sesiones y a través de los cuales se obtendrá una calificación. Para favorecer aún más su comprensión, se alojan en el Aula Virtual del centro donde se podrán consultar en cualquier momento, así como un enlace para profundizar en el deporte: www.goubaksport.com (Goubaksport, s.f.). Se realizan cuatro equipos respetando las premisas: a) mixtos, b) mínimo dos chicos o dos chicas, c) seis integrantes. La creación de los equipos ha de ser consensuada, atendiendo a afinidades del estudiantado para favorecer su implicación en el juego, pero, al mismo tiempo, como docente, se debe lograr un equilibrio y heterogeneidad de los mismos. Además, con el fin de garantizar experiencias positivas al trabajar en equipo y, con ello, lograr mejoras en la comprensión de todos sus miembros, se establecen equipos permanentes a lo largo de todas las sesiones.

La presente situación de aprendizaje está destinada a un total de 24 estudiantes, no obstante, como suele ser habitual, el número varía de un centro a otro e incluso de un día a otro dentro del mismo centro. Por este motivo, se recomienda, independientemente del número, garantizar la estructura de cuatro equipos. Este formato ayuda en la organización (p.ej., espacios) y gestión (p.ej., diseño de juegos) a lo largo de las sesiones, siendo fundamental en los procesos de evaluación formativa, como se verá más adelante. Considerando el número de integrantes por equipo (seis estudiantes), los juegos modificados diseñados y practicados son del estilo 4x2.

En el caso de no disponer de seis jugadores o jugadoras, se incidirá en favorecer de una cierta superioridad, por ejemplo, un 3x2, en el caso de equipos de cinco personas, con el objetivo de facilitar el ataque en etapas iniciales y la asimilación de los principios tácticos.

La primera mitad de la sesión se invierte en lo señalado anteriormente (explicación de la dinámica de las sesiones y creación de equipos). A continuación, se procede a realizar una evaluación diagnóstica con el fin de recabar datos declarativos, procedimentales teóricos y del ámbito social. Al encontrarse el alumnado ante un deporte desconocido como el Goubak, no tiene mucho sentido plantearles preguntas directamente relacionadas con su lógica interna cuando es sabido de antemano que antes no lo habían practicado. Por esta razón, y aprovechando el potencial del modelo de enseñanza comprensiva del deporte, se parte de aquellos rasgos afines con otro deporte más conocido (fútbol), para acercar los primeros conceptos de la conciencia táctica dentro de los deportes de invasión (p.ej., mantener la posesión o desmarque). Esta primera aproximación ofrece información relevante para profundizar a lo largo de la situación de aprendizaje. El cuestionario se aplica también en la última sesión, añadiendo preguntas específicas sobre el Goubak y el ámbito de las relaciones sociales en el desarrollo de los juegos planteados. El tiempo de la sesión, al no tener que desplazarse al gimnasio o pistas polideportivas, es mayor y eso garantiza un uso eficiente que posibilita aprender, de no haberlo hecho antes a lo largo del curso, a usar las tarjetas de plickers (Figura 1) para agilizar la toma de datos del cuestionario inicial.

Figura 1.- Tarjeta 1.



Fase 2. El segundo día da comienzo el grueso de la situación de aprendizaje, que se lleva a cabo desde la sesión dos a la 16. De las sesiones dos a la 13 se desarrollan, cada dos sesiones y mediante juegos modificados, situaciones para un mismo problema táctico. De tal modo que se presentan cuatro problemas tácticos vinculados a anotar punto (aspectos ofensivos, p. ej., mantener la posesión) y dos ligados a evitar punto (aspectos defensivos, p. ej., conseguir el balón), con un total de seis, siendo estos los problemas a resolver a lo largo de esta segunda fase (Tabla 2). Como son dos sesiones por problema táctico, se dispone de un total de 12 sesiones de EF en las que se desarrolla la conciencia táctica del alumnado, adaptado y ajustado al tiempo efectivo de compromiso motor del que se dispone en un contexto escolar.

En línea con González-Víllora et al. (2015), la secuencia a seguir en los deportes de invasión debe estar basada en los problemas tácticos. Estos autores plantean una progresión en fútbol en la que proponen partir de juegos orientados a la progresión hacia la portería contraria, continuando con la elección de acciones táctico-técnicas para mantener la posesión y desarrollar una presión defensiva eficaz. Como se atisbó al hablar de la evaluación diagnóstica, donde se plantean preguntas genéricas más próximas al fútbol como medio de aproximación a conceptos tácticos en deportes de invasión, el Goubak es considerado un deporte de invasión (Manso-Lorenzo et al., 2022). Sin embargo, presenta ciertas peculiaridades (p.ej., una única portería central, tres zonas para anotar con diferente valor, flanquear para marcar, oposición regulada) que le otorga gran riqueza táctica y estratégica, dada su variabilidad en la toma de decisiones durante un partido. Aunque el presente capítulo no tiene por objeto profundizar en todo su potencial táctico-estratégico, sí es preciso señalar que, a diferencia del fútbol, la oposición regulada favorece la comprensión en la toma de decisiones y ejecución técnica al disponer el jugador o jugadora con balón, de un tiempo sin presión defensiva para dar con la respuesta *in situ* más adecuada. Este hecho se posiciona, sobre todo en etapas formativas, como muy positivo para el aprendizaje de su lógica interna desde la conciencia táctica.

Tabla 2.- Cronograma sesiones y fases de la situación de aprendizaje.

FASE 1	
SESIÓN 1	TEST I: Evaluación diagnóstica.
FASE 2	
Juegos modificados para la comprensión del problema táctico marcar	
SESIÓN 2-3	Mantener la posesión.
SESIÓN 4-5	Atacar la portería.
SESIÓN 6-7	Progresar para flanquear (crear espacio en ataque).
SESIÓN 8-9	Inicio-reinicio jugada.
Juegos modificados para la comprensión del problema táctico evitar marcar	
SESIÓN 10-11	Defender zona de anotación (1, 2 o 3).
SESIÓN 12-13	Conseguir el balón.
Partidos amistosos	
SESIÓN 14	Partidos amistosos auto arbitrados de 10 minutos. Cruces.
SESIÓN 15-16	GPAI. Evaluación procedimental práctico. Coevaluación intergrupal.

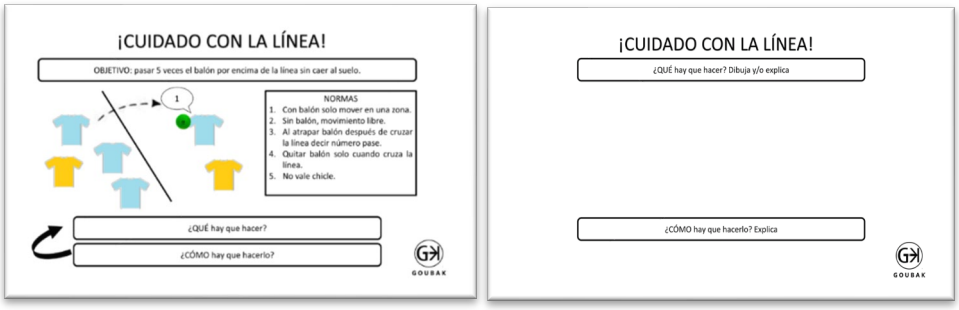
SESIÓN 15-16	Grabación de partidos. Heteroevaluación.
FASE 3	
SESIÓN 17	TEST II: Evaluación sumativa.
SESIÓN 18	Sesión de imprevistos.

La sesión se basa en el planteamiento de Mitchell et al. (2013), Oslin & Mitchell, (2006) adaptado por González-Víllora, (2019). Partiendo de ese esquema, cada una de las sesiones (2-13) presentan la siguiente estructura. A continuación, se plantea un ejemplo para la sesión 2:

Figura 2.- Acceso a primer juego modificado 4x2.

1) Primer momento (entrada), ubicados en el círculo central de una pista polideportiva a modo de punto de encuentro, se facilita a los cuatro equipos una ficha con las instrucciones del primer juego modificado y dos preguntas para incentivar la conciencia táctica (¿qué hacer?) y ejecución técnica (¿cómo hacer?) (Figura 2; Figura 3). Una vez repartidas, sin más explicaciones, cada equipo se posiciona en una de las cuatro esquinas de la pista para practicar el juego. Han de prestar atención a su normativa para reflexionar el

Figura 3.- Ejemplo de ficha en sesión 2. Problema táctico: mantener la posesión. Juego modificado 4x2. Anverso y reverso respectivamente.



qué y cómo hacer para conseguir el objetivo propuesto. Juegan, reflexionan y responden en la funda de la ficha como si de una pizarra táctica se tratara (Figura 4).

2) Segundo momento (tiempo muerto), transcurrido un tiempo prudencial donde el docente ha podido acudir a cada equipo para observar el desarrollo del primer juego modificado, se capta la atención de los cuatro equipos para regresar al punto de encuentro y realizar un tiempo muerto. Con la frescura de haber jugado,

cada equipo, con ayuda de las notas/dibujos tácticos que han tomado, van compartiendo impresiones para establecer un pequeño debate. De vital importancia en este momento, el docente debe realizar un descubrimiento guiado mediante preguntas a partir de las respuestas dadas tras la práctica y favorecer el cuestionamiento reflexivo. Sin embargo, el tiempo dedicado en este segundo momento no debe de exceder los cinco minutos (aproximadamente). En este sentido, es mejor no excederse en el número de cuestiones para otorgar un mayor tiempo de aprendizaje mediante la acción (Light, 2013). Siguiendo con el ejemplo de esta segunda sesión, y basado en González-Víllora et al. (2021), para facilitar el descubrimiento guiado, se proponen cuestiones y posibles respuestas en la Tabla 3.

Figura 4. Ficha sesión 2 con funda de plástico para simular pizarra táctica.

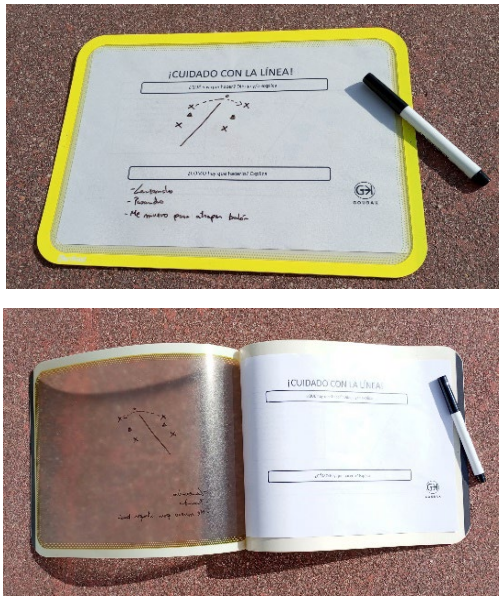


Tabla 3. Cuestionamiento reflexivo y posibles respuestas de la sesión 2.

PROBLEMA TÁCTICO: MARCAR (Mantener la posesión)	
JUEGO MODIFICADO I: ¡CUIDADO CON LA LÍNEA!	
OBJETIVO: pasar 5 veces el balón por encima de la línea sin caer al suelo.	
¿Qué hacer?	¿Cómo hacer?
¿Qué hago con el balón? *Lanzar, pasar, atrapar.* ¿Qué puedo hacer para conseguir el balón? *Ayudar para que me pase.* *Atraparlo a vuelo.*	¿Cómo se lo paso al compañero? *Vertical, con una mano, con las dos, fuerte, recto.* ¿Cómo hago para que mi compañero se dé cuenta que quiero el balón? *Gestos con las manos, moverme, hablar.* ¿Cómo atrapar el balón para que no se caiga? *Con las dos manos, con fuerza, prestar atención, estar a solas sin presión.*

3) Tercer momento (mejoramos), tras el cuestionamiento reflexivo guiado y, precisamente, gracias a las respuestas dadas, se ha de llegar a la tarea correctiva. En estos primeros momentos de práctica, el alumnado suele interceptar el balón en cualquier momento, cuando la premisa es hacerlo después de cruzar la línea. Desde un punto de vista lógico, es comprensible, al ser lo más tradicional a realizar en el resto de deportes de invasión para conseguir la posesión; no obstante, incidir en la línea del suelo como referencia, marca un punto de inflexión para la reflexión y

mejora de la comprensión del Goubak. Siguiendo en el punto de encuentro del momento anterior, se explica cómo y qué hacer para mejorar en el primer juego.

Por eso, pasan a practicar con la tarea llamada "pilla-pilla". Se recomienda, para no saturar de papel o uso de tecnología al alumnado, utilizar tareas correctivas con juegos muy conocidos a modo de base e introducir elementos para adaptarlos a la sesión. En este ejemplo, se opta por jugar un "pilla-pilla 3x3", en el que tres participantes formarán un equipo con la posesión del balón para pillar (tocar con mano o balón) a los integrantes del otro: deberán pasarse el balón y pillar inmediatamente al recepcionar el balón, haciendo uso del pivote. Con esto, se pone el foco en los lanzamientos y las recepciones (cómo hacer) para mantener la posesión y en la ayuda al jugador con balón (qué hacer), además, se introduce una regla nueva "La Ventaja".

4) Cuarto momento (entrenamos), después de practicar la tarea correctiva anterior, con el tiempo suficiente para que el docente haya podido acercarse a cada equipo para observar su desarrollo, se llama al alumnado al punto de encuentro. Otra opción sería llamar a los respectivos capitanes o capitanas de cada equipo, explicarles el siguiente momento y que sean quienes hagan llegar la información a los demás. Recapitulando los elementos vistos en el primer juego modificado, atendiendo a las respuestas qué y cómo logar el objetivo y a las impresiones tras la tarea correctiva, se propone practicar el segundo juego modificado. En esta ocasión, el juego es similar al primer juego modificado del principio de la sesión, pero se le añade la regla de "La Ventaja".

5) Quinto momento (reflexionamos), de nuevo, el tiempo destinado para la acción jugada se estima el tenido en cuenta por el docente a cada equipo para observar y retroalimentar si fuera necesario, dejando jugar el tiempo prudente para su comprensión. Una vez trascurrido, se llama al grupo-clase al punto de encuentro para realizar una reflexión final incluyendo todos los aspectos vistos durante la sesión.

Para una correcta progresión en la enseñanza-aprendizaje de los juegos modificados a lo largo de la situación de aprendizaje, se aconseja atender a los problemas tácticos, movimientos y habilidades en Goubak (Tabla 4) y a los niveles de complejidad táctica del Goubak (Tabla 5) (Manso et al., 2024).

Tabla 4.- Problemas tácticos, movimientos y habilidades en Goubak. Adaptado de Mitchell et al. (1997, p. 67). Problemas tácticos, movimientos y habilidades en Baloncesto.

PROBLEMAS TÁCTICOS		
MARCAR	MOVIMIENTOS SIN BALÓN	HABILIDADES CON BALÓN
Mantener la posesión	Apoyar al jugador con balón, finta y colocación	Pivotar Desplazarse en zona Pasar con mano/s a diferente zona Patear a diferente zona en volea Patear a diferente zona desde suelo tras falta o tras conseguir "La Ventaja" Finta de pase
Atacar la portería	Juego de zona (1, 2 y/o 3)	Asistir con mano/s Asistir con pie en volea Asistir con pie desde suelo tras falta o tras conseguir Ventaja Finta de asistencia Asistencia en estático Asistencia en movimiento Recepción con mano/s con o sin salto, con o sin desplazamiento
Progresar para flanquear (Crear espacio en ataque)	Desmarques (profundidad ofensiva)	Asistencia en profundidad
	Búsqueda de defensa próximo (acecho)	Lograr regla "La Ventaja" (superioridad numérica durante 1 jugada) Triangulaciones (bascular a la defensa)
Inicio de jugada al comenzar partido y al conseguir punto (Equipo Atacante mantiene posesión y comienza de nuevo) desde posiciones iniciales (2 círculos concéntricos imaginarios) Reiniciar juego tras falta Reiniciar juego tras conseguir "La Ventaja"		Pase con mano/s Saque con pie desde suelo, estático, vertical el balón Saque con pie desde suelo, estático, vertical el balón
EVITAR MARCAR		
Defender zona de anotación (1, 2 o 3)	Prever la intercepción Defensas en zona (1, 2 o 3) Defensa individual (pasiva, antes de cruzar balón portería, activa al cruzar)	Interceptar balón cuando atraviesa portería.
Conseguir el balón	Defensa al jugador sin balón (pasiva, antes de cruzar balón portería, activa al cruzar)	Defensa activa al jugador con balón una vez cruce balón la portería

Tabla 5.- Niveles de complejidad táctica del Goubak. Adaptado de Mitchell et al. (1997, p. 68). Niveles de complejidad táctica del Baloncesto

PROBLEMAS TÁCTICOS			
MARCAR	NIVELES DE COMPLEJIDAD TÁCTICA		
	I	II	III
Mantener la posesión	Desplazarse en zona Pasar con mano/s a diferente zona Finta de pase	Pivotar Apoyo Patear a diferente zona en volea Patear a diferente zona desde suelo tras falta	Patear a diferente zona desde suelo tras conseguir Ventaja
Atacar la portería	Asistir con mano/s Asistencia en estático Asistencia en movimiento Recepción con mano/s con o sin salto, con o sin desplazamiento	Asistir con pie en volea Asistir con pie desde suelo tras falta Finta de asistencia	Asistir con pie desde suelo tras conseguir "La Ventaja" Juego de zona (1, 2 o 3)
Progresar para flanquear (Crear espacio en ataque)		Desmarques (profundidad ofensiva) Asistencia en profundidad	
	Triangulaciones (bascular a la defensa)	Búsqueda de defensa próximo (acecho)	Lograr regla "La Ventaja" (superioridad numérica durante 1 jugada)
Inicio de jugada al comenzar partido y al conseguir punto (Equipo Atacante mantiene posesión y comienza de nuevo) desde posiciones iniciales (2 círculos concéntricos imaginarios) Reiniciar juego tras falta Reiniciar juego tras conseguir "La Ventaja"	Pase con mano/s	Saque con pie desde suelo, estático, vertical el balón	Saque con pie desde suelo, estático, vertical el balón
EVITAR MARCAR			
Defender zona de anotación (1, 2 o 3)	Prever la intercepción	Defensa individual (pasiva, antes de cruzar balón portería, activa al cruzar)	Defensas en zona (1, 2 o 3)
Conseguir el balón	Interceptar	Defensa activa al jugador con balón una vez cruce balón la portería	Defensa al jugador sin balón (pasiva, antes de cruzar balón portería, activa al cruzar)

Llegados a la sesión 14, y tras haber atendido a los seis problemas tácticos planteados a lo largo de 12 sesiones, se dedica la sesión a realizar partidos amistosos de una duración de 10 minutos cada uno. Al organizarse el grupo-clase en

cuatro equipos, es tiempo suficiente para disputar tres partidos (cuatro equipos al mismo tiempo) con el objetivo de jugar todos entre sí (Tabla 6). Esta circunstancia, además, es aprovechada para gestionar el auto arbitraje entre el alumnado (con ayuda del docente en un rol de guía-orientador), como una buena oportunidad para demostrar su conocimiento y aplicación del reglamento mientras juegan (Doolitle & Fay, 2002), así como aspectos sociales (p. ej., ser justos en el arbitraje).

Tabla 6.- Partidos amistosos durante la sesión 14.

PARTIDO 1	PARTIDO 2	PARTIDO 3
AvsB	AvsC	AvsD
CvsD	BvsD	BvsC

Las sesiones 15 y 16 se destinan a la observación y registro del rendimiento de juego aplicando el GPAI (Oslin et al., 1998) adaptado por Manso-lorenzo et al. (2024b) para el Goubak. La dinámica es similar a la sesión anterior, partidos de 10 minutos de duración, sin embargo, en lugar de jugar todos los equipos al mismo tiempo, dos equipos juegan y los otros dos evalúan por pares a quienes están jugando (Tabla 7).

Tabla 7. GPAI por pares durante sesiones 15 y 16.

	PARTIDO 1	PARTIDO 2
JUEGAN	A vs. B	C vs. D
APLICAN GPAI POR PARES	C→A D→B	A→C B→D

Fase 3. La sesión 17 se desarrolla en el aula del grupo-clase, al igual que se hizo con la sesión uno. En esta ocasión se utiliza el TEST II; declarativo, procedimental teórico, incluyendo Goubak y cuestiones vinculadas al ámbito social. Se contempla una posible sesión 18 para imprevistos que surjan a lo largo de la situación de aprendizaje.

11.5 Explicación de la experiencia

Los momentos clave para garantizar una evaluación formativa en el presente proceso de enseñanza-aprendizaje son: 1) la evaluación diagnóstica, 2) el

cuestionamiento reflexivo en sesiones 2-13 con los juegos modificados, 3) el GPAI adaptado a Goubak y 4) la evaluación sumativa.

Estos momentos se encuentran distribuidos a lo largo de la situación de aprendizaje vinculados directamente con los objetivos de la misma: 1) comprender el reglamento del Goubak en situaciones jugadas (a través del cuestionamiento reflexivo de los juegos modificados y Test II), 2) participar en juegos y dinámicas mostrando conciencia táctica (mediante el uso del GPAI por pares), 3) respetar las decisiones y opiniones de los demás a lo largo de la situación de aprendizaje, así como en los procesos de evaluación formativa (con el uso del Test II).

Como se expuso en la descripción de la experiencia, concretamente en su fase 1, se aplica el Test I para recabar datos declarativos y procedimentales teóricos a modo de evaluación diagnóstica. Sin embargo, en lugar de preguntar directamente por el Goubak, se decide hacerlo sobre problemas tácticos de los deportes de invasión sirviendo como aproximación a la conciencia táctica que se pretende desarrollar en sesiones posteriores. El uso de aplicaciones digitales externas a entornos seguros del centro escolar suele ser controvertido, principalmente, por el tratamiento y almacenamiento de los datos del alumnado en servidores remotos a los que, muy probablemente, no se tenga acceso. Para evitar brechas de seguridad y suministrar

Figura 5.- Test I, ejemplo de cuestiones planteadas.



datos (nombres y apellidos) del estudiantado, se opta por ofrecer datos anonimizados o codificados, es decir, en lugar de indicar nombres y apellidos, se registra el número de lista de la clase. Para la sesión 1 y 17, se hace uso de la aplicación plickers como recurso (si bien se podría utilizar otra aplicación por otros docentes), en la que

únicamente se necesita una cuenta gestionada por el docente. Su versión gratuita ofrece la posibilidad de configurar set de hasta cinco preguntas. No obstante, esto no supone un problema, puesto que es posible generar tantos sets como sea necesario, por lo que se pueden agrupar varios sets para una misma clase y, con ello, conseguir un cuestionario de 10 o más preguntas (Figura 5). Además, obtener al momento los resultados a las preguntas planteadas, favorece la retroalimentación del docente al alumnado. Con miras a mejorar aún más su implicación en la situaicón de aprendiaje, se recomienda dar a conocer dichos resultados a cada equipo, por turnos, sin necesidad de exponer los resultados en la pizarra digital al grupo-clase al completo.

Los resultados de la evaluación diagnóstica son de gran ayuda para guiar el planteamiento de las sesiones. Por ejemplo, si se ha trabajado con anterioridad con otros deportes de la categoría de invasión, este primer cuestionario no resultará de gran dificultad, posibilitando profundizar en niveles superiores de complejidad táctica del Goubak (Tabla 5). Por el contrario, si no se ha planteado el modelo comprensivo ni ningún deporte de invasión, tal vez, del test I, se obtengan unos resultados más propicios para comenzar por un nivel I o iniciación. En la presente propuesta de evaluación, se detalla el uso del GPAI aplicado a un nivel I, si bien pueden presentarse elementos trabajados en los juegos modificados de niveles superiores, para una primera toma de contacto con el instrumento se recomienda una versión sencilla para favorecer su uso por pares entre el alumnado.

Manso-Lorenzo et al. (2024b) establecen y organizan los componentes del GPAI adaptado a Goubak en primarios y secundarios (Tabla 8). Es decir, los primarios (Nivel I de complejidad táctica) serían aquellos que necesariamente se han de utilizar para un desarrollo de la lógica interna más básica y sin necesidad de profundizar más, la esencia del juego es respetada. Por otro lado, los secundarios (Nivel II-III de compl. táctica), serían los que suponen una mayor implicación y pericia en el juego.

Tabla 8.- Componentes GPAI Goubak.

	ATAQUE			DEFENSA
	Con balón		Sin balón	
Componentes	Toma Decisión	Ejecución Técnica	Apoyo	Marcaje
Primarios	Pasar con mano/s	Pasar con mano/s	Desmarcar	Defensa pasiva
	Recepcionar	Recepcionar		
Secundarios	Pasar con pie	Pasar con pie	Acechar	Defensa activa
	Eliminar (La Ventaja)	Eliminar (La Ventaja)	Flanquear	
	Reiniciar	Reiniciar		
	Asistir	Asistir		

Las sesiones 15 y 16 son las destinadas a la valoración del rendimiento de juego mediante el instrumento GPAI adaptado al Goubak con una hoja de registro (Figura 6), donde el procedimiento de evaluación es la observación sistemática por coevaluación. Y, al mismo tiempo, se graba las dos sesiones mientras los equipos juegan, para poder realizar una heteroevaluación utilizando el mismo instrumento. Basándose en el modelo de las 4 Rs (*Read, Respond, React, Recover*) (Hopper, 2003), se aplica tal proceso centrándose en los elementos LEER y RESPONDER (*Read, Respond*), como sugiere dicho autor para facilitar su adaptabilidad a otras categorías deportivas. El modelo inicial de las 4 Rs se diseña para la comprensión del alumnado en la complejidad táctica en juegos de red y muro. Su sistema de evaluación por lotes (entendido como el conjunto de tres a cinco observaciones seguidas sobre el mismo componente), permite centrarse en un componente a la vez. Después de cada lote, el evaluador ofrece feedback a los jugadores en función de lo que han registrado. Si el jugador es capaz de obtener más de la mitad de la puntuación (3 de 5 en el esquema de calificación o más del 50% en la puntuación porcentual), el evaluador pasa al siguiente componente; de lo contrario, después del feedback, el evaluador repite el mismo componente en la siguiente área sombreada más clara, y así sucesivamente.

Al utilizarse la organización de los cuatro equipos formados al inicio de la situación de aprendizaje, en estas sesiones dos equipos utilizarán la hoja de registro para valorar a los otros dos equipos que están jugando. De este modo, cada jugador tiene a su homólogo de otro equipo diferente y con ello, se consigue realizar una coevaluación intergrupal entre los diferentes equipos (Tabla 7). En este sentido, para facilitar su implementación con el GPAI en Goubak, se propone un orden preferido para evaluar los componentes a observar. Como se aprecia en la Figura 6, se presentan cinco pasos numerados del uno a cinco: 1) Cuando tiene el balón..., 2) Cuando va a atrapar el balón..., 3) Cuando no tiene el balón, pero su equipo sí..., 4) Cuando es defensa..., 5) Informa de los resultados a tu compañero/a. Será en ese orden en el que el alumno evalúe a su compañero mientras juega un partido durante 10 minutos. Comenzará a registrar acciones cuando tenga el balón y pertenezca al equipo atacante (paso 1), centrándose en ver si hace correctamente o no un pase seguro (toma de decisiones). Se determina correcto cuando se cumple el ítem observado tal y como aparece descrito e incorrecto si alguno de los aspectos del ítem no se cumple. Cuando esta primera evaluación se haya registrado tres veces (independientemente de si el jugador con balón lo hizo correcto o no), podrá pasar a registrar la siguiente situación con balón, la de si hace correctamente o no un pase seguro

verticalmente a un compañero (ejecución técnica). Y así sucesivamente hasta llegar al fin de los 10 minutos de observación/evaluación ininterrumpida.

Cuando el tiempo finaliza, realizará el paso 5, informar del resultado al compañero observado para proporcionar el feedback. Esta coevaluación favorecerá la reflexión y comprensión de aspectos táctico-técnicos por parte del alumnado evaluador, al mismo tiempo que ayudará al aprendizaje del compañero observado. Además, se favorecerá el desarrollo de habilidades comunicativas, así como valores como la empatía o la ayuda mutua, pues el objetivo de este tipo de evaluación no será otro que la formación y mejora de todo el grupo a través de la enseñanza y reflexión entre iguales, reflexionando sobre posibles aspectos de mejora. Se prestará especial atención a estos momentos finales, dado que el docente, con un claro rol de mediador, guiará, supervisará e intervendrá con preguntas reflexivas si fuera necesario, para encauzar la compresión de los aspectos observados.

El orden preferido para observar/evaluar es el indicado, principalmente, por un motivo claro de participación. Muchas veces en los deportes de equipo el balón no discurre por todos los integrantes del mismo. Por ello, y sobre todo en etapas formativas, se ha de propiciar una plena participación con balón y sin balón. Aún a pesar de contemplar el reglamento del Goubak una normativa específica para conseguir este propósito, el hecho de obligar al observador/evaluador a centrarse en ver si su compañero tiene la posesión o no del balón, es un claro indicador para cuantificar la participación durante la

Figura 6. GPAI adaptado Goubak. Nivel I.

GPAI_____NIVEL I_____GOUBAK

Nombre jugador/a: Fecha:

Nombre observador/a: Clase:

Observa en 10 minutos las situaciones 1, 2, 3 y 4. Cuando hayas registrado 3 veces la situación 1, pasas a la siguiente hasta llegar a la 4. Si el tiempo no ha finalizado, vuelve a empezar por la número 1. Cuando terminen los 10 minutos, realiza el paso 5.

1	CUANDO TIENE EL BALÓN…	
Hace un pase seguro con la mano a otra zona diferente y respeta la regla "no vale chicle"		
Correcto	Incorrecto	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	
Hace un pase seguro vertical con la mano y si llega al compañero/a		
Correcto	Incorrecto	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	

2	CUANDO VA A ATRAPAR EL BALÓN…	
Se coloca para recibir un pase seguro en zona diferente y respeta la regla "no vale chicle"		
Correcto	Incorrecto	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	
Atrapa el balón y no cae al suelo		
Correcto	Incorrecto	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	

3	CUANDO NO TIENE EL BALÓN, PERO SU EQUIPO SI…	
Ayuda al compañero/a con balón para que le pase (hace gestos, se mueve, busca pase seguro)		
Correcto	Incorrecto	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	

4	CUANDO ES DEFENSA…	
Deja jugar al otro equipo si el balón no atraviesa la portería		
Correcto	Incorrecto	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	
□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	□ □ □ □ □ □ □ □ □ □	

5	Informa de los resultados a tu compañero/a	

jugada. Si llegados los 10 minutos de observación/evaluación, no se hubiera registrado ningún ítem o faltado alguno de los cuatro pasos (al ser el primer paso el relacionado con la manipulación del móvil y la condición imprescindible para pasar al siguiente es registrar en tres ocasiones su intervención), el periodo de feedback (paso 5) es fundamental para mejorar la conciencia táctica mediante preguntas al propio jugador y al equipo de referencia para, con ello, intentar cambiar lo sucedido (¿por qué?, ¿cómo?, ¿qué hacer para evitar que se repita?, ¿cuándo sería mejor realizar esa acción?). Por el contrario, si el jugador observado/evaluado interviene mucho con y sin balón y, sin haber finalizado el tiempo, se han registrado las tres primeras evaluaciones para cada ítem dentro de los cuatro pasos, se volvería a empezar por el principio hasta finalizar los 10 minutos.

A medida que el alumnado observador/evaluador muestra soltura en el registro de conductas y acciones correctas e incorrectas, aumenta la posibilidad de reflejar un mayor número de observaciones. En este sentido, en la propia hoja de registro se contempla esta posibilidad, con hasta un total de 20 opciones para rellenar correctamente y otras 20 para el caso de ser incorrecto en cada ítem. Con la práctica, los periodos de retroalimentación o feedback también pueden aumentar y, con ello, favorecer el proceso de formación entre iguales.

Figura 7. Acceso hoja de registro GPAI Goubak por pares. Nivel I.

Profesorado interesado en utilizar la figura 6, puede acceder al siguiente código QR (Figura 7).

En estas dos sesiones son muy enriquecedores los comentarios que entre el estudiante observador/evaluador realiza al compañero observado y viceversa. Además, cuando en los partidos, después de los periodos de feedback, se escuchan comentarios como:

"Tú eres el mejor en atraparla, es lo mismo, pero la pelota es menos redonda".

"Apoyo, apoyo" (y se cambian de zona).

"No vayas a conseguir punto que te bloquean" (aludiendo a la defensa activa del rival).

"No molestéis, pero todos con uno" (aludiendo a una defensa individual pasiva, con cuidado a no ser eliminados con la regla "La Ventaja").

Es un claro indicador de haber aumentado su conciencia táctica en situaciones reales de juego y, al mismo tiempo, hacen ver a sus propios compañeros las dinámicas de ataque y defensa durante las diferentes jugadas.

Los resultados obtenidos con esta hoja de observación y registro, permiten cuantificar el rendimiento de juego de cada estudiante. Si "se traduce" la figura 6 y se vincula con los componentes GPAI Goubak de la tabla 8, se puede apreciar:

Paso 1 = Toma de decisiones (TD) y ejecución técnica (ET) de pasar.

Paso 2 = TD y ET de recepcionar el balón.

Paso 3 = Apoyo.

Paso 4 = Marcaje.

Figura 8. Acceso vídeos animados de secuencias jugadas para Test II.

En este sentido, para calcular diferentes índices que pueden servir de gran utilidad en el proceso de evaluación formativa, bastaría con aplicar las siguientes fórmulas:

*Índice general de participación en el juego (C= Número de veces que se registra Correcto, IN= número de veces que se registra Incorrecto).

$$(C * 100)/(\sum(C + IN))$$

Por ejemplo, con este índice, si se han registrado 6 ítems correctos y 12 incorrectos, el estudiante en cuestión tendría un índice de participación en el juego del 33,3% de participaciones correctas, del total que ha intervenido.

*Índice de rendimiento por componente.

$$((TD_C_pasar)/(\left(TD_{C_{pasar}}\right) + \left(TD_{IN_{pasar}}\right))) * 100$$

Por ejemplo, con este índice, si se han registrado 2 veces el ítem correcto y 1 el incorrecto en el paso 1 (Hace un pase seguro con la mano a otra zona diferente y respeta la regla "no vale chicle"), significa que obtiene un 66,6% pases correctos cuando interviene con el balón. Esta fórmula se puede aplicar para el resto de los componentes observados en los cuatro pasos (ET, Apoyo y Marcaje).

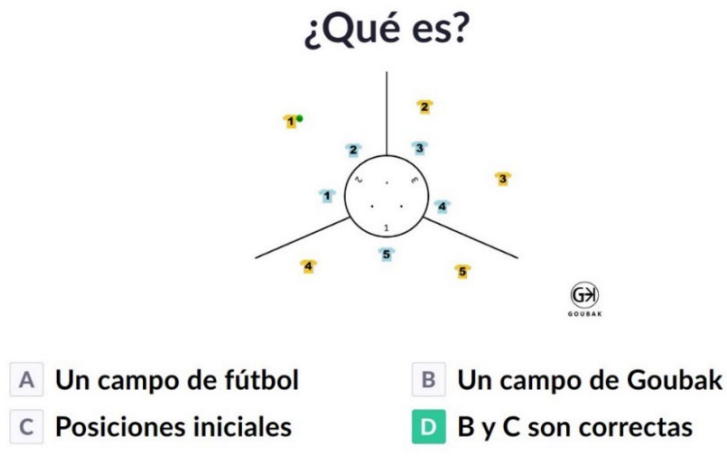
Además, al contemplar la opción de obtener hojas de registro en blanco o incompletas, son otro modo de medir la participación del alumnado durante el juego, al no registrar ninguno o menos observaciones durante los 10 minutos de cada evaluación. A este respecto, y teniendo en cuenta los dos índices arriba descritos, es posible transformar las mediciones en calificaciones para EF. Por ejemplo,

Méndez (2011) propuso que en la evaluación formativa el profesorado puede valorar, y cuantificar para calificar, el grado en el que el alumnado se involucra en los procesos reflexivos y de análisis del rendimiento (por ejemplo, en esta situación de aprendizaje, realizar el GPAI por pares siguiendo los cinco pasos, incluyendo el periodo de feedback), o valorar si el alumnado realiza las observaciones con implicación y seriedad.

Una vez vistos los momentos claves de la evaluación diagnóstica, el cuestionamiento reflexivo en sesiones 2-13 con los juegos modificados y el GPAI adaptado a Goubak, es preciso reseñar el último y no menos importante momento para recabar datos, la evaluación sumativa. Como se comentó al inicio, es similar al Test I, pero se añaden a los ámbitos declarativo y procedimental teórico aspectos relacionados con el Goubak y el ámbito social para configurar de este modo, el Test II. En este último test, se considera introducir secuencias de vídeo animado para discernir con mayor precisión el nivel de comprensión adquirido a lo largo de las sesiones. En la figura 8 es posible acceder a los vídeos (QR) que forman parte de cuestiones relativas al conocimiento procedimental sobre Goubak.

Aparte de las secuencias animadas, también se plantean preguntas mediante dibujo para recabar información procedimental teórico (Figura 9).

Figura 9.- Ejemplo pregunta, aspectos procedimentales teóricos Goubak.



Como se explicó al hablar de la aplicación plikers (aunque se podría usar otro método alternativo), solamente es posible, en su versión gratuita, confeccionar set de cinco preguntas. Sin embargo, el conjunto de sets que se pueden ir elaborando, por ejemplo, cada uno asociado a un ámbito (declarativo, procedimental,

social), es aprovechado para organizar un pack, que es así como denomina la propia aplicación al conjunto de sets. En este sentido, resulta sencillo suministrar un único pack, con sus correspondientes secciones (sets) para un solo grupo en un tiempo real de clase en EF. Para el ámbito social, se ha tenido en consideración el cuestionario sobre conducta apropiada en la EF y el deporte (Marín et al., 2017). En dicho cuestionario se reflejan conductas y destrezas vinculadas a situaciones de 1) perder, 2) ganar, 3) durante el juego, 4) el juego justo y 5) habilidades sociales. Del total de los 32 ítems que los autores detallan, se ha adaptado y utilizado 12, para conseguir aplicarlo en una sola sesión a modo de autoevaluación, junto al resto de ámbitos que componen el Test II. Es posible hacer uso del Test I y Test II accediendo a través de los códigos QR mostrados en la figura 10.

Figura 10.- Acceso a Test I y Test II, respectivamente.

Es necesario recordar que la propia aplicación da acceso a preguntas de ejemplo, para poder utilizar la totalidad de los cuestionarios tal y como se ha explicado, tan solo se deberá registrar el profesorado interesado en www.plickers.com.

11.6 Consideraciones finales

La situación de aprendizaje "Descubrimos el Goubak" se contextualiza en un grupo de clase de sexto de Educación Primaria con niveles de pericia, así como intereses variados. El objetivo principal fue favorecer la capacidad de resolución de problemas en situaciones de juego, favoreciendo la implicación del alumnado en su proceso de evaluación, mejorando, por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para favorecer experiencias significativas a través de la evaluación, será importante que los aspectos a valorar, así como los instrumentos de evaluación, sean compartidos con el alumnado para su comprensión. En este sentido, puesto que se pretende favorecer la autoevaluación y la coevaluación, el alumnado se evaluará a sí mismo y evaluará a alguno de sus compañeros, por lo que tendrá que conocer los criterios de evaluación y los fundamentos esenciales del deporte. Además, el alumnado también sabrá qué se espera de él o ella en relación a aspectos sociales y afectivos, como el trabajo en equipo o el esfuerzo personal. Por tanto, se permitirá al alumnado la reflexión sobre su propio comportamiento en el aula, así como el de sus compañeros. Por todo ello, será clave el uso del Aula Virtual del centro, a modo de repositorio, como ya se señaló en la fase 1, para alojar instrumentos, criterios de calificación (Tabla 9), información de las sesiones, sirviendo, al mismo tiempo, para

aquellos casos de absentismo puntual con el fin de no descolgarse de lo enseñado en clase. Con este proceso, se favorecerá el empoderamiento del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 9.- Relación de actividades de evaluación, calificación, procedimientos, instrumentos y porcentaje asignado.

ACTIVIDAD			Procedimiento	Instrumento	%
	Evaluación	Calificación			
Valorar aspectos declarativos, procedimentales teóricos (fútbol) y aspectos del ámbito social como evaluación diagnóstica.	X		TEST I	Cuestionario	
Valorar el rendimiento de juego en Goubak como evaluación procedimental práctica.	X	X	GPAI adaptado a Goubak, coevaluación intergrupal. Grabación/Observación sistemática.	Hoja de registro	20
Valorar el rendimiento de juego en Goubak como evaluación procedimental práctica.		X	GPAI adaptado a Goubak, heteroevaluación. Observación sistemática.	Hoja de registro	20
Valorar aspectos declarativos, procedimentales teóricos (Goubak) y aspectos del ámbito social como evaluación sumativa.	X	X	TEST II	Cuestionario	60

Será importante que la evaluación quede integrada en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta propuesta, se pretende integrar la evaluación durante la propia práctica, y no exclusivamente al finalizar la situación de aprendizaje. Para ello, se plantea la utilización de una evaluación diagnóstica, que permita conocer el punto de partida del alumnado en relación a conocimientos declarativos y procedimentales teóricos sobre los deportes de invasión, permitiendo adaptar la propuesta a las necesidades del alumnado. Se facilitará la reflexión durante las sesiones, y el GPAI favorecerá la asimilación, reflexión y análisis de la propia participación y la de otros compañeros en situaciones reales de juego. Además, la heteroevaluación al evaluar los vídeos de las sesiones 15 y 16, reportará información veraz del nivel alcanzado tras la situación de aprendizaje. Finalmente, se realizará una evaluación sumativa que permitirá conocer la evolución del alumnado desde el inicio de la situación de aprendizaje, tanto en el conocimiento del deporte y aspectos socioafectivos, como en la actuación en situaciones reales de juego.

En relación con el modelo de enseñanza comprensiva del deporte, cobra especial relevancia el feedback grupal e individualizado sobre aspectos de mejora durante el juego, con gran importancia del cuestionamiento por parte del docente para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la reflexión generada tanto por el docente como por el propio alumnado-observador, permitirá al alumnado mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A este respecto, puesto que se favorece una evaluación integral, no solamente cobrará importancia el ámbito físico, sino que se valorará el esfuerzo del alumnado en todos los dominios de aprendizaje.

Como aspectos de mejora se propone la incorporación de otros instrumentos que favorezcan el desarrollo de objetivos de primer orden, siguiendo con la taxonomía de Bloom. Si bien es cierto que en esta propuesta se plantea el desarrollo de objetivos como "comprender", "analizar", "recordar", "aplicar" o "evaluar", se podría considerar el diseño de juegos como una propuesta de reflexión y evaluación por parte del alumnado. Además, aprovechando la incorporación de roles, se podrían plantear prácticas en las que se incorpore un rol de "estadístico" para favorecer el análisis de las situaciones de juego. Finalmente, será importante conocer cuál es la transferencia real de la propuesta. Esta transferencia se entiende como hasta qué punto los aprendizajes adquiridos en la situación de aprendizaje se mantienen en el tiempo en otras propuestas didácticas, además de hasta qué punto los aprendizajes adquiridos tienen relevancia en el día a día del alumnado.

11.7 Conclusiones

El proceso de evaluación presentado, cuyo objetivo es la formación integral del alumnado, permite la implicación del alumnado, independientemente de sus características personales (p. ej., género o nivel de habilidad), en el proceso de evaluación. El objetivo final es, a través de la participación en su proceso de evaluación, favorecer el aprendizaje de aspectos como el conocimiento de las reglas del Goubak, así como su aplicación en situaciones reales de juego, el respeto a los compañeros o el esfuerzo personal por aprender y mejorar.

Para favorecer un proceso de enseñanza-aprendizaje integral, será importante que los instrumentos de evaluación seleccionados también cumplan con esta premisa. Para ello, en esta propuesta se plantea la utilización del GPAI como instrumento para el desarrollo de aprendizajes táctico-técnicos en situaciones de juego. A través de este instrumento, también se fomenta la autoevaluación y coevaluación, pues el propio alumnado se evaluará a sí mismo y será quien evalúe y aporte retroalimentación a otros compañeros y compañeras sobre su participación en el juego, favoreciendo un aprendizaje más profundo del deporte.

Además, se plantea la utilización de un instrumento para la evaluación del conocimiento declarativo del alumnado, pues es una información muy valiosa para el docente a la hora de orientar el diseño y progresión de la dificultad de las sesiones. Finalmente, cobra especial relevancia la utilización de instrumentos de evaluación relacionados con los dominios socioafectivos. Por ello, se plantea la utilización de un cuestionario adaptado para la evaluación de conductas apropiadas en EF. En los deportes de invasión, y más concretamente a través de modelos pedagógicos como el modelo de enseñanza comprensiva del deporte, resulta de gran interés los aspectos sociales y afectivos, y no solo el rendimiento en el juego, pues se desarrollan valores relacionados con el cuidado mutuo, el respeto o la empatía, además del esfuerzo personal para conseguir los objetivos propios del equipo (p. ej., conseguir mantener la posesión del móvil).

Por todo ello, la enseñanza deportiva a través del modelo de enseñanza comprensiva de un deporte alternativo novedoso para el alumnado, como es el Goubak, permitirá el desarrollo integral del alumnado. Este aspecto se verá reforzado a través del empoderamiento del alumnado en su proceso de aprendizaje y evaluación.

11.8 Referencias bibliográficas

Arias, J. L., & Castejón, F. J. (2012). Review of the instruments most frequently employed to assess tactics in physical education and youth sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, *31*(4), 381-391.

Barquero-Ruiz, C., Arias-Estero, J. L., & Kirk, D. (2020). Assessment for tactical learning in games: A systematic review. *European Physical Education Review*, *26*(4), 827-847.

Beni, S., Fletcher, T., & Chróinín, D. (2017). Meaningful experiences in physical education and youth sport: A review of the literature. *Quest, 69*(3), 291-312. https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1224192

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the black box: assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan, 86*(1), 9-21. https://doi.org/10.1177/003172170408600105

Blomqvist, M., Vänttinen, T., & Luhtanen, P. (2005). Assessment of secondary school students' decision making and game-play ability in soccer. *Physical Education & Sport Pedagogy, 10*(2), 107-119. https://doi.org/10.1080/17408980500104992

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of physical education, 18*(1), 5-8.

Doolittle, S., & Fay, T. (2002). *Authentic assessment of physical activity for high school students.* VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.

García-López, L. M., González-Víllora, S., Gutiérrez, D., & Serra, J. (2013). Development and validation of the Game Performance Evaluation Tool (GPET) in soccer. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte, 2*(1), 89-99.

González-Víllora, S. (2019). Desde el modelo a través de la comprensión al modelo de educación deportiva, y sus posibilidades de combinación o hibridación. Conferencia publicada en V. Arufe, M. Abilleira, E. Nieto (Eds.), *Actas del 15º Congreso Internacional de Ciencias del Deporte y la Salud* (pp. 12-23). http://www.sportis.es

González-Víllora, S., Fernández-Río, F. J. Guijarro, E., & Sierra-Díaz, M. J. (2021). *Los modelos centrados en el juego para la iniciación comprensiva del deporte*. Morata.

González-Víllora, S., Serra-Olivares, J., Pastor-Vicedo, J. C., & Teoldo, I. (2015). Review of the tactical evaluation tools for youth players, assessing the tactics in team sports: football. *SpringerPlus, 4*, 663. https://doi.org/10.1186/s40064-015-1462-0

Goubaksport. (s.f.). Goubaksport. https://goubaksport.com/

Grehaigne, J. F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education, 16*(4), 500-516. https://doi.org/10.1123/jtpe.16.4.500

Griffin, L., & Mitchell, S. (2023). The Tactical Games Model and Game Performance Assessment. In *Teaching Games and Sport for Understanding* (pp. 25-39). Routledge.

Hopper, T. (2003). Four Rs for tactical awareness: Applying game performance assessment in net/wall games. *Teaching Elementary Physical Education, 14*(2), 16-21. https://web.uvic.ca/~thopper/WEB/TeachElemPE/Hopper%202003%20TGfU.pdf

Hortigüela-Alcalá, D. González-Víllora, S., & Hernando-Garijo, A (2021). Do we really assess learning in physical education? Teachers' perceptions at different educational stages *Retos, 42,* 643–654. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88686

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & Abella, V. (2014). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 13*(1), 35-48. https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.003

Light, R. (2013). Game sense. Pedagogy for performance, participation and enjoyment. Rouledge.

López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education, & Society, 18*(1), 57-76. https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860

Manso-Lorenzo, V., Evangelio, C., Fraile-García, J., Ibaibarriaga, A., & González-Víllora, S. (2022). Goubak® in physical education: Strategies for understanding a new sport for everyone. *Strategies, 35*(3), 33-41. https://doi.org/10.1080/08924562.2022.2052775

Manso-Lorenzo, V., Evangelio, C., Ruiz Tendero, G., & González-Víllora, S. (2024a). Game Performance Assessment Instrument in Physical Education: A review from 2015 to 2024. *Game Performance Assessment Instrument in Physical Education: A review from 2015 to 2022*. [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Universitat de València. Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Universidad de Castilla-La Mancha.

Manso-Lorenzo, V., Guijarro, E., & González-Víllora, S. (2024b). *Diseño y validación de un instrumento de evaluación del rendimiento de juego en deportes de invasión: Goubak.*. [Manuscrito enviado para publicación]. Departamento de Didáctica de las Lenguas, Artes y Educación Física, Universidad Complutense de Madrid. Área de Didáctica de la Educación Física y Salud, Universidad Internacional de La Rioja. Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música, Universidad de Castilla-La Mancha.

Marín Gutiérrez, E., Gil-Madrona, P., Prieto-Ayuso, A., y Díaz-Suarez, A. (2017). Conductas apropiadas en Educación Física y el deporte en la escuela y validación de la escala. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 17*(2), 99-110. https://scielo.isciii.es/pdf/cpd/v17n2/psicologia_deporte5.pdf

Méndez, A. (2011). La evaluación desde la perspectiva comprensiva. Dificultades y estrategias didácticas para valorar el rendimiento de juego en situaciones modificadas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 37*, 42-54.

Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional Models for Physical Education* (3rd edition). Routledge.

Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy, 26*(4), 388-401. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528

Nevett, M., Rovegno, I., Babiarz, M., & McCaughtry, N. (2001). Changes in Basic Tactics and Motor Skills in an Invasion-Type Game After a 12-Lesson Unit of Instruction. *Journal of Teaching in Physical Education, 20*(4), 353-369. https://doi.org/10.1123/jtpe.20.4.389

Oslin, J., & Mitchell, S. (2006). Game-centred approaches to teaching physical education. In *the handbook of physical education*, edited by D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan, pp. 627-651. Sage.

Oslin, J.L., Mitchell, S.A., & Griffin, L.L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*(2), 231-243. https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.231

Rink, Judith E, French, Karen E., & Tjeerdsma, Bonnie L. (1996). Foundations for the Learning and Instruction of Sport and Games. *Journal of Teaching in Physical Education, 15*(4), 399-417. https://doi.org/10.1123/jtpe.15.4.399

Rodríguez-Negro, J., & Isasti, L. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis Scientific Journal, 3*(2), 421-438. https://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448

CAPÍTULO 12 CONSTRUYENDO NUESTRA OBRA DE ARTE". EVALUACIÓN DEL PROCESO DE CREACIÓN DESARROLLADO COMO SITUACIÓN DE APRENDIZAJE PARA 3º DE EDUCACIÓN PRIMARIA: proceso de evaluación de la experiencia en el Estilo Actitudinal

Autoría: Natalia Ollora Triana y Jesús Vicente Ruiz-Omeñaca

12.1 Introducción

La práctica de actividades rítmicas musicales de expresión corporal y danza contribuyen al conocimiento de la propia corporalidad desde experiencias artísticas y culturales contemporáneas y promueve el desarrollo de las competencias específicas del área de Educación Física incluidas en el Real Decreto 157 (RD, 2022), especialmente aquella que hace referencia a practicar y valorar las manifestaciones artístico-expresivas de la cultura motriz (C.E.4). Dentro de este marco, cualquier propuesta de situación motriz en contextos de experiencias con música, ritmo, expresión corporal y danza se debe construir desde una óptica integradora e inclusiva, incorporando la perspectiva de género, actuando desde el respeto a la diversidad inherente al grupo en lo que atañe a las manifestaciones rítmicas y expresivas asociadas a sus culturas de origen, y creando un entorno de desarrollo para la construcción de identidades personales y sociales desde una práctica vivenciada.

En este contexto, nos encontramos ante un componente medular de la Educación Física. Sin embargo, el tratamiento de esta competencia, así como el abordaje de los saberes básicos vinculados a la expresión corporal, el ritmo, la danza y la creación artística siguen siendo, para algunos docentes, un escenario dotado de incertidumbre a la hora de configurar su programación didáctica. En el proceso, con frecuencia, se traslada al alumnado que, como producto final, deba memorizar coreografías no creadas por él mismo y que están construidas con estructuras y movimientos corporales que nada tienen que ver con el vocabulario corporal y los rasgos personales de movimiento de quienes van a ejecutarlas. Bajo estos planteamientos de producto final ya creado desde un principio y vinculado a la vertiente cultural de

la acción motriz, nos encontramos cómo parte del alumnado pasa de una forma superficial por un proceso donde no existe una construcción creativa de un producto final, sino una reproducción de un modelo de ejecución predefinido. En este contexto, el docente acaba por considerar la mera participación como indicador de logro asociado a una evaluación de carácter sumativo -complementado, en su caso, por el ajuste al modelo de ejecución motriz, al ritmo de la música y a la acción grupal-, abriendo la puerta a que, en el grupo, surjan conductas de supervivencia para camuflar la participación, preferiblemente volviéndose "invisibles" (Pérez-Pueyo, 2013).

Desde esta óptica surge un problema que impregna también el proceso de evaluación auténtica, ya que es verdaderamente difícil la utilización de recursos expresivos que no han sido desarrollados desde la corporalidad individual y grupal. En este sentido, es aún más compleja la acción de memorizar y reproducir lo que no ha sido creado por uno mismo si lo que se pretende es que con la experiencia comunicadora, el alumnado llegue a transmitir a través del cuerpo y la acción motriz. En definitiva, si la creación de Situaciones de Aprendizaje integradas por las actividades rítmicas y bailadas puede resultar compleja para algunos docentes, esto se va a traducir en una no menos difícil evaluación formadora, formativa y criterial.

Partiendo de estas premisas y como alternativa, en este capítulo se presenta el desarrollo de una Situación de Aprendizaje (SA) siguiendo el modelo de Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2016), estructurada en tres fases a lo largo de las cuáles se organiza un proceso de evaluación formativa y formadora que integra la autoevaluación intragrupal, la coevaluación intragrupal y la heteroevaluación, así como la evaluación compartida y dialogada. Todos estos procesos serán conocidos por el alumnado, ya que de manera previa sabrá qué es lo que se va a considerar en la evaluación y cómo van a evaluar, tanto ellos mismos, como los compañeros y compañeras y el o la docente. De forma complementaria, es preciso reparar en que la evaluación tendrá un sentido multifactorial, ubicará especialmente el foco en los progresos y en los logros del alumnado, y se pondrá al servicio de las personas implicadas en el proceso pedagógico, integrando la evaluación en la acción educativa como proceso vinculado a la reflexión en aras de producir mejoras en la acción didáctica y en los aprendizajes del alumnado. Con estas bases comenzamos este capítulo.

12.2 Contextualización de la experiencia

Antes de presentar la SA que vertebra el capítulo, es importante conocer que, para la Comunidad de La Rioja -en la que anclamos esta experiencia-, el Decreto 41/2022 que regula el currículo de esta etapa establece dentro del área de Música y Danza, una competencia, así como un bloque de saberes básicos, asociados al

desarrollo del movimiento expresivo corporal individual y grupal, utilizando la música como el inductor que impulsa a este desarrollo. Esta competencia puede promoverse de forma conjunta con el área de Educación Física y aparece así redactada:

> Bailar y responder a diferentes ritmos, formas y estilos musicales a través de la interpretación del movimiento bailado empleando la creación libre y guiada como medio de expresión, coordinando habilidades motrices, secuencias coreográficas y el movimiento intencionado en el espacio individual y grupal, así como desarrollando una forma y estilo propio, tanto para comunicar inter e intrapersonalmente las creaciones propias y ajenas como para valorarlas como producción de cultura, aportación de placer, enriquecimiento personal y transformación social (Decreto 41/2022, pp.11565).

Hecho este primer inciso y completando el proceso de contextualización, este capítulo presenta una SA que se lleva a cabo en un centro de Educación Primaria de Logroño, en el que los docentes de ambas áreas vinculan una unidad de programación para el desarrollo de competencias para 3º curso de Primaria. Así, en la SA "Construyendo nuestra obra de arte" planteada en el área de Educación Física, se establecen vínculos transversales con Música y Danza, de modo que, durante el periodo en que se desarrolla la SA ambas materias coordinan sus acciones en un proceso que culmina con la creación de una producción final.

Aprovechando el Día mundial del arte que se celebra el 15 de abril, se diseña una propuesta conjunta con los siguientes referentes: a) visibilizar las creaciones desarrolladas por el alumnado como puesta en escena para diferentes cursos del mismo centro; b) adquirir una conciencia creativa reconociendo cómo desde las diferentes expresiones artísticas se puede contribuir de forma positiva y crear identidades; y c) tomar conciencia de que el arte es una forma de comunicar las inquietudes y pensamientos de grupo respetando la diversidad de propuestas. Tal y como se desarrolla la SA, la intención es que el alumnado se haga consciente de su aprendizaje, que vaya organizando los logros y sea capaz de presentar una muestra de lo escogido a lo largo del proceso de creación.

El grupo está integrado por 16 chicas y 9 chicos. Todos ellos desde el inicio de la propuesta sorprenden positivamente en relación con su participación y su implicación. La SA se presenta lejos de la palabra danza, y desde un inicio se describe como un movimiento libre y siguiendo las propuestas que se integran en diferentes dinámicas, respondiendo con una expresión de movimiento corporal propia y no conformada o delimitada.

12.3 Marco teórico

Cada persona tiene una forma de movimiento única que permanece igual, sin importar la música que esté guiando. La forma de moverse y expresar corporalmente

al ritmo de la música es la misma e individual para cada persona. Esta individualidad en los patrones de movimiento es para todos, pues todos tenemos esta huella de movimiento (Carlson et al., 2020), lo cual no implica que, como fruto de la experiencia y el aprendizaje, no puedan darse modificaciones en ella. A lo largo de la infancia observamos cómo todos los niños bailan cuando una música invita a ello y siempre exploran desde un movimiento natural e individual como algo innato (Cañal & Ruiz, 2001).

Con base en la definición y formación de estos patrones de movimiento individuales, se estructura la propuesta en tres fases que llevan al desarrollo de las dimensiones para la expresión corporal: *expresiva, comunicativa y creativa* (Learreta et al., 2005). La danza creativa como forma de danza educativa es una actividad que nos ofrece una propuesta didáctica clara y facilitadora (Tena, 2018).

La primera fase está fundamentada en el desarrollo de la motricidad expresiva y el lenguaje corporal como aprendizaje (Tena, 2018). Esta motricidad expresiva es la base de todo el proceso, por lo que se desarrolla durante toda la SA. Las experiencias provocarán el conocimiento individual del repertorio de movimientos que son propios para reconocer el espectro motor individual y de los compañeros que define el alfabeto expresivo. Considerando el principio de la Motricidad Expresiva, contamos con los componentes del movimiento para el diseño de dinámicas (Tena, 2018).

Una segunda fase, sin olvidar la motricidad expresiva, se apoya en la construcción del alfabeto comunicativo y el alumnado será consiente de qué comunica o quiere comunicar y cómo hacerlo, considerando su motricidad expresiva (Learreta et al., 2005). De forma paralela, se está construyendo la dimensión creativa (3ª fase), ya que a lo largo de esta fase se reconocerán recursos comunicativos individuales y grupales que fomentan la creatividad.

Por último, se desarrolla la dimensión creativa basada en la facultad humana del pensamiento divergente, base de la actitud creativa (Lavanchy et al., 1999). En esta fase, se pone en juego la imaginación del alumnado, sus pensamientos e ideas y cómo a través de lo simbólico se pueden plantear estructuras creativas apoyadas en el movimiento y la expresión corporal. Estas dos últimas fases seguirán los principios de Comunicación y Simbolización (Tena, 2018).

La SA se lleva a cabo bajo el paraguas del Estilo Actitudinal como propuesta didáctica que permite la implicación de forma activa en el proceso de creación de todo el alumnado de una clase sin excepción a través de experiencias positivas (Pérez-Pueyo, 2016). Los componentes de este modelo se organizan de la siguiente forma:

A lo largo de toda la propuesta, se considera la *Organización Secuencial hacia las actitudes*, iniciando el trabajo de motricidad expresiva en parejas o tríos creados por ellos mismos para pasar a una organización grupal. Con esta organización, ayudados y respaldados por los compañeros, de forma cooperativa van a llevar a cabo distintas dinámicas durante las cuáles ubican el foco en la acción personal y del propio grupo del que forman parte, algo que favorece una actitud participativa y de disfrute. Estas tareas como *Actividades Corporales Intencionadas* serán diseñadas a partir de los principios de la danza creativa: motricidad expresiva, simbolización y creación (Tena, 2018) y como veremos en la propuesta, la secuencia se caracteriza por (Pérez-Pueyo, 2013): a) buscar el pleno desarrollo del alumnado a través de la motricidad y la expresión corporal, b) estar alejada del ejercicio mecánico y la mera copia de lo ya creado o propuesto para buscar de forma cooperativa la consecución de los logros planteados, c) desarrollarse considerando los límites individuales y el trabajo para la superación tanto individual como grupal, d) potenciar las relaciones entre compañeros y la búsqueda de consensos para la creación final al tener que decidir qué "inductor" utilizarán para su obra y qué estrategias coreográficas (Tena, 2018). Finalmente, a lo largo del proceso y considerando la evaluación formativa, el alumnado toma conciencia de cómo la secuencia de tareas planteada está vinculada de alguna forma a estos procesos de evaluación.

Como último paso se finaliza con un *Montaje Final*, que estará integrado por el proceso para el desarrollo de la creación y su puesta en escena y el trabajo para la muestra de lo que denominaremos desde un inicio *"Work in progress"*, que no es otro que la creación en formato digital de un trabajo en el que se puede observar cómo ha transcurrido el proceso de creación mostrando la mejora individual y grupal.

El proceso tiene un carácter formativo y sus agentes implicados utilizarán instrumentos para la evaluación concretos y comunes en los que se identifican de manera clara y comprensiva lo que se evalúa y los niveles de logro. Desde el inicio, todos conocen qué es objeto de evaluación y cómo se evalúa, entendiendo que los referentes se articularan desde procesos de evaluación continua, formadora y formativa y criterial. Con esta base, la evaluación se vertebra desde la autoevaluación intragrupal realizada entre los componentes de las parejas o tríos en la primera fase; la coevaluación intragrupal y, por último, la heteroevaluación realizada por el docente que se construye en los mismos momentos que el alumnado. De esta forma, al finalizar la SA nos encontramos una evaluación triádica integrada por la *autoevaluación* con una evaluación realizada por cada niño y la del docente o *heteroevaluación* realizada con la misma herramienta para cada niño; la *coevaluación* al final de dos sesiones con un total de dos momentos para cada grupo hecha por ellos mismos y, de nuevo la realizada por el docente en los mismos momentos (López-

Pastor, & Pérez-Pueyo, 2017). Mientras, la evaluación compartida y dialogada permite, al final de la sesión, poner en común qué procesos se han vivido, así como qué logros se han alcanzado, desde la perspectiva de las personas participantes, y permite avanzar posibles vías de progreso en sesiones ulteriores.

12.4 Descripción de la experiencia

Con el fin de integrar al lector en la SA del capítulo y facilitar la comprensión del proceso de evaluación, se describe y contextualiza curricularmente dentro del RD 157/2022 de ámbito nacional, si bien recordamos que el Decreto 41/2022 de la Comunidad de La Rioja establece el área de Música y Danza con la que se mantiene un espacio de transversalidad (Tabla 1):

Tabla 1.- Cuadro resumen de relaciones curriculares de la SA.

Situación de Aprendizaje *""Construyendo nuestra obra de arte""*			
ÁREA: Educación Física	CURSO: 3º de Educación Primaria	TEMPORALIZACIÓN: 14 sesiones. 2 sesiones/semana. Inicio: última semana de febrero Final: puesta en escena la semana antes de SS. Unidad 3ª de la programación.	ÁREAS TRANSVERSALES: Música y Danza

CONCRECIÓN DEL CURRÍCULO		
COMPET ESPEC	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SABERES BASICOS
C.E.2	2.1 Llevar a cabo proyectos motores de carácter individual, cooperativo o colaborativo, empleando estrategias de monitorización y seguimiento que permitan analizar los resultados obtenidos. 2.3 Emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa en distintos contextos y situaciones motrices, adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos.	A. Vida activa y saludable: - Salud física: efectos físicos y psicológicos beneficiosos de un estilo de vida activo. - Salud mental: respeto y aceptación del propio cuerpo. Autoconocimiento e identificación de fortalezas, debilidades, posibilidades y limitaciones en todos los ámbitos (social, físico y mental). - Aceptación de distintas tipologías corporales, para practicar, en igualdad, diversidad de actividades físico-deportivas. B. Organización y gestión de la actividad física: - Planificación y autorregulación de proyectos motores: seguimiento y valoración durante el proceso y del resultado.
C.E.3	3.1 Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz. 3.3 Desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación al participar en prácticas motrices	C. Resolución de problemas en situaciones motrices: - Capacidades perceptivo-motrices en contexto de práctica: integración del esquema corporal, control tónico-postural e independencia segmentaria en situaciones motrices. - Creatividad motriz: variación y adecuación de la acción motriz ante estímulos internos y externos. D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices:

	variadas, resolviendo los conflictos individuales y colectivos de forma dialógica y justa, mostrando un compromiso activo frente a los estereotipos, las actuaciones discriminatorias y cualquier tipo de violencia.	- Gestión emocional: reconocimiento de emociones propias, pensamientos y sentimientos a partir de experiencias motrices. - Habilidades sociales: escucha activa y estrategias de negociación para la resolución de conflictos en contextos motrices. - Conductas contrarias a la convivencia en situaciones motrices.
C.E.4	4.3 Reproducir distintas combinaciones de movimientos o coreografías individuales y grupales que incorporen prácticas comunicativas que transmitan sentimientos, emociones o ideas a través del cuerpo, empleando los distintos recursos expresivos y rítmicos de la corporalidad.	E. Manifestaciones de la cultura motriz: - Usos comunicativos de la corporalidad: comunicación de sensaciones, sentimientos, emociones e ideas simples. - Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter expresivo (discriminación por cuestiones de competencia motriz, etnia, género u otras): efectos negativos y estrategias de identificación, abordaje y evitación.

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	
DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE	METODOLOGÍA
A lo largo de 12 sesiones se construirá tanto el vocabulario, alfabeto de expresión y comunicación individual- grupal del alumnado como la idea final a representar en otras clases del centro educativo (14ª sesión). Las secuencias se organizan motivando al alumnado a la reflexión y la construcción, durante la última fase se induce a la creación de una propuesta definida por el propio grupo de alumnos apoyada en sus gustos, pensamientos, inquietudes y motivaciones. Todo quedará plasmado por el propio alumnado en un producto digital para que se observe la evolución individual y grupal en la creación (13ª sesión).	Modelo de Estilo actitudinal. Situaciones de exploración. Situaciones problema. Aprendizaje basado en proyectos.

PREGUNTAS DE ENFOQUE/RETO
¿Todo lo expresamos hablando? ¿Nos comunicamos de algún otro modo? ¿Cómo expresa nuestro cuerpo emociones, ideas, pensamientos...? ¿Podemos aprender a utilizar nuestro cuerpo como vehículo de comunicación? ¿Cómo podemos ajustar nuestro movimiento a diferentes ritmos en situaciones individuales y de grupo? ... A partir de estas preguntas formulamos dos retos: Elaborar y poner en escena una creación grupal/coreografía de expresión corporal, danza y ritmo como contenidos principales con un fin emocional o comunicativo. Elaborar un producto en formato digital que incluya el proceso de creación: "Work in progress".

FINALIDADES DEL APRENDIZAJE
- Explorar las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo. - Utilizar el gesto y el movimiento como recursos expresivos, adecuándolos a contextos variados. - Utilizar las diferentes calidades del movimiento con intención comunicativa. - Reproducir con el movimiento corporal diferentes ritmos. - Mostrar creatividad en el uso expresivo del movimiento corporal. - Observar y adaptar el movimiento individual al de los compañeros mediante el diálogo corporal. - Desarrollar la capacidad de escucha y cooperar con los compañeros. - Desarrollar la autoconfianza y el respeto hacia las otras personas como recursos para el desarrollo personal y la convivencia social. - Interactuar socialmente de forma constructiva.

Con esta base, nos planteamos dos metas relacionadas con las producciones del alumnado:

1- Elaborar y poner en escena una creación grupal de expresión corporal, danza y ritmo incluyendo a todo el alumnado considerando las individualidades.

2- Escoger y elaborar grupalmente en formato digital un video (entre 9 y 10 minutos) en el que se pueda observar el proceso de construcción de la creación grupal.

Una vez presentada la situación, recordemos que se estructura en tres fases para el desarrollo de las tres dimensiones de la expresión corporal y está basada en el Estilo actitudinal. Además de los principios de la danza creativa ya mencionados es muy importante considerar que el apoyo musical ofrecido en toda la SA debe respetar los gustos del alumnado y que el contenido sea apropiado para la edad (8-9 años). La SA se desarrolla de forma simultánea a una planteada en el área de Música y Danza con la que se vinculan aprendizajes de los diferentes estilos musicales y de la comprensión de las figuras. Sin embargo, es importante resaltar que la elección musical puede ser un punto de partida de gran motivación para el alumnado.

Fase 1: (3 sesiones) desarrollo de la motricidad expresiva para construir y reconocer el alfabeto expresivo individual y grupal (Learreta et al., 2005, Ollora-Triana, 2022). Esta fase consta de dinámicas específicas para el desarrollo del alfabeto expresivo, sin embargo, el principio de motricidad expresiva se tiene en cuenta en el resto de las fases. Para ello, en las tres se utilizarán dinámicas que faciliten la optimización corporal (Decreto 41/2022) y el desarrollo de este alfabeto o el movimiento expresivo.

La primera sesión es de observación inicial e integra las primeras actividades corporales intencionadas (ACI,s), en ella se presentan las figuras que conforman los ritmos musicales en formato de figuras musicales y en formato numérico. De esta forma y bajo la ayuda docente, se puede observar qué alumnado tiene integrado elementos como tempo, pulso y acento, y la capacidad de mover el cuerpo de más a menos rápido en función de la figura o número planteado con el mismo apoyo musical. Durante toda la SA haremos referencia tanto al nombre de la figura como al número que permite su comprensión.

La correspondencia de las figuras musicales con los números es la siguiente: *redonda* = 1; *blanca* = 2; *negra* = 3; *corchea* = 4; y *semicorchea* es más rápido que el movimiento nº 4. En esta progresión, la redonda o 1 es el movimiento más lento (4 pulsos o 4 negras) y la corchea (nº 4) es el movimiento corporal más rápido que se puede realizar manteniendo el ritmo, sobre esta velocidad y a nivel corporal solo puede moverse "más rápido que el 4", lo que puede suponer una semicorchea. El ritmo o pulso es el de la figura *negra* = 3, que sería el caminar a un ritmo normal.

Así y durante todo el proceso, se desarrollan las tareas utilizando el número 1 para el movimiento "más lento controlado", el 4 para el "más rápido controlado" y en pocas ocasiones el "más rápido que el 4", por la dificultad de controlar el

movimiento a esta velocidad, todo ello facilitado con soporte musical. Esto nos dará el ritmo o velocidad en los movimientos con relación al soporte musical: podemos utilizar las siguientes velocidades: a medio tiempo (½ negra). A tiempo (una negra), a doble tiempo (una blanca) y a 4 tiempos (una redonda). Además, a lo largo de las sesiones el docente integra el registro de *"slow movement/cámara lenta"* para que el grupo entero se mueva lo más lento posible, *"on time"* para volver a la negra o al ritmo y *"stop"* para permanecer todos inmóviles.

También, en esta primera sesión de observación, se explica la importancia de comprender las estructuras rítmicas para el movimiento corporal y cómo su comprensión y acción con la corporalidad ayuda a que el movimiento grupal sea más o menos estético. Para ello, como estrategia se dividirá el grupo total en dos y, en momentos puntuales del proceso, un grupo observará y reflexionará para los que actúan/ejecutan lo que han observado a nivel estético. Esta estrategia dentro de la Organización Secuencial de las Actitudes permite percibir lo que se ha estado desarrollando, informar a los compañeros de lo que se ha percibido e integrar en uno mismo los aprendizajes. A lo largo de toda la fase 1 se trabaja siempre de forma individual o por parejas - tríos.

Mientras, y en lo que atañe a la secuencia didáctica, esta se recoge en la Tabla 2. Con todo, la organización en sesiones será flexible y, a partir de lo acontecido en cada clase, podrán introducirse modificaciones en aras de adecuar la propia acción didáctica a las necesidades de las personas y de los grupos.

Tabla 2.- Secuencia didáctica en la Fase 1

Fase 1	Sesión 1	Percusión corporal rítmica para figuras musicales con experimentación corporal
		Práctica de figuras en desplazamiento y experimentación corporal
		Práctica de velocidades de movimiento en partes del cuerpo y desplazamiento (figuras musicales)
	Sesión 2	Motricidad expresiva. Seguir consignas para experimentar
		"Goma imaginaria"
		"Dos gomas imaginarias"
	Sesión 3	Motricidad expresiva. Seguir consignas para experimentar
		"La pelota loca"
		"Los movimientos contrarios"

Asimismo, es preciso remarcar que, en esta primera fase es interesante que, sin pedir la estructura en parejas, cada persona realice las acciones de motricidad expresiva tanto en solitario, como en parejas o pequeños grupos para poder realizar y observar la dinámica del grupo y la evolución individual con actividades de expresión y danza a través de ACI,s. Después se organizará el grupo en parejas o tríos para realizar las tareas secuenciadas (OSA).

Fase 2: (5 sesiones) desarrollo de la dimensión comunicativa y expresiva, al inicio de cada sesión se integran tareas para la motricidad expresiva (Learreta et al., 2005, Ollora-Triana, 2022). Las dinámicas favorecen la comunicación: la escucha y el diálogo corporal. A lo largo de esta fase se va a trabajar la estructura de diálogo (corporal) en el que unos "hablan" y otros "escuchan" para después responder dentro del principio de simbolización y comunicación como estrategia para la creación coreográfica. Se plantea cómo, para la comunicación verbal, es necesario la escucha y la atención, y cómo las respuestas están relacionadas con lo que nos están hablando. Se explica cómo los diálogos corporales son lo mismo y se debe prestar atención con el cuerpo a:

- *Vocalizar bien ayuda a que me entiendan*; esto implica que el movimiento sea amplio y claro.
- *Hablar con la intensidad adecuada*; esto implica qué, si estamos susurrando el movimiento será claro, pero más pequeño y si hablamos más alto el movimiento será claro y más grande.
- *No hablar a la vez que mi compañero*, salvo que queramos enfatizar algo concreto, esto implica esperar a que termine su movimiento y continuar con la parte del cuerpo que ha finalizado mi compañero para relacionar lo que ha dicho. Cuando queremos enfatizar algo nos movemos a la vez.
- *Trabajar tanto en parejas como en grupos, al igual que cuando hablan dos amigos o en grupo*. Esto implica unir parejas y un movimiento ordenado para que se entienda, en este caso se integra la "manifestación/reivindicación o expresión de grupo", que implica que para que me vean, me escuchen tenemos que expresarnos todos al unísono.

Por otro lado, siguiendo el Principio de Simbolización (Tena, 2018), se organizan dinámicas que inducen a la búsqueda de una riqueza corporal en la creación de figuras grupales. Para ello, a lo largo de las sesiones utilizamos la orquesta como metáfora donde se plantea que: el docente "director y creador/compositor/coreógrafo" ofrece consignas para crear y dirigir corporalmente. Los "intérpretes" moldearán a través de las consignas a los "instrumentos" que serán los compañeros moldeados, de esta forma llegamos a cómo nuestro cuerpo como instrumento es lo que se ve cuando expresamos y cómo cada uno "suena" o se mueve de una forma, según quiera interpretar (recordemos la transversalidad de la SA con el área de Música y Danza, en la que se busca reconocer distintas profesiones dentro de las artes escénicas). A lo largo de esta segunda fase continuamos con la ACI,s en colaboración con los compañeros avanzando hasta generar el grupo clase.

La Tabla 3 muestra las sesiones de esta fase.

Tabla 3.- Secuencia didáctica en la Fase 2

Fase 2	Sesión 4	"Sigo mi globo". Acciones motrices (saltar, girar, contactar, ir al suelo, equilibrarse).
		"Sigues mi globo". Acciones motrices (saltar, girar, ir al suelo, pesos y contrapesos con compañeros).
		"Sigues mi globo". Acciones motrices y figuras musicales.
	Sesión 5	"Orquesta de gomas imaginarias". Figuras musicales corporales.
		Variación 2 "orquesta de gomas". Cambio la figura-grupo.
		Variación 3 "orquesta de gomas". Cambio profesiones (director/coreógrafo/intérprete/instrumento).
	Sesión 6	Diálogos corporales: pregunta-respuesta.
		Diálogos corporales. Pregunta-respuesta: larga-corta; tono del movimiento.
		Grupos de diálogo corporal/manifestación.
	Sesión 7	"Estorninos" (Murmuration).
		Elementos para la comunicación corporal. Intensidad e intencionalidad.
		Dispersión espacial y encuentro grupo "estorninos".
	Sesión 8	Canon espacial circular. Variaciones direcciones en canon espacial.
		Canon espacial espiral. Variaciones direcciones en canon espacial.
		Reflexión y lluvia de ideas para la creación grupal.

Fase 3: (6 sesiones) desarrollo de la dimensión comunicativa y creativa (Learreta et al., 2005, Ollora-Triana, 2022), creación del Montaje Final como coreografía (MF), ensayos y grabación de la construcción coreográfica y puesta en escena en diferentes clases del centro educativo y para el centro educativo al completo. A lo largo de esta fase, se trabaja entre grupos de 4-5 (dos parejas); 8-9 (4 parejas) y de grupo completo, siempre decidido por el alumnado en función de la coreografía.

Esta fase integra 4 sesiones de creación, una de visualización de lo grabado y ensayos, y la última con la puesta en escena. Desde el inicio de la SA, el alumnado conoce que esta última fase quedaría grabada como "*Work in progress*" para poder observar los cambios individuales y grupales que serán objeto de autoevaluación en esta fase, como veremos más adelante. Desde el inicio de la fase, tanto el docente como en su caso algunos alumnos grabarán diferentes partes de las sesiones.

De forma consensuada decidieron que dos ideas gustaban a todos: la selva y los animales, y pintar un cuadro; lo que grupalmente se decide que el contenido de la coreografía será "un cuadro con motivos de animales de selva". El docente informa al alumnado tanto de las partes/estructura como de los elementos que integran la coreografía y que serán evaluados a través de una escala que les servirá para la construcción del MF:

La estructura de la coreografía integra tres partes:

- Introducción, en la que deben expresar una imagen "*flash/foto*" de lo que desarrollarán a lo largo de la coreografía
- Parte principal, formada por partes coreografiadas vinculadas al tema escogido.
- Un final que debe ser más llamativo e intenso y que terminará, al igual que el inicio, con un "*flash/foto*".
- A lo largo de toda la creación, se deben integrar elementos y estrategias coreográficas como muestra la escala de evaluación.

Respetando lo anterior pueden integrarse, sonidos, palabras y material siempre que esté integrado en la coreografía y aporte claridad o comprensión al espectador. En esta fase es muy importante la ayuda del docente, ofrecer posibilidades y que el alumnado llegue a un consenso, y simplemente acompañará y ayudará según se vaya construyendo cada parte; sin imponer nada y favoreciendo la creatividad y la experimentación. Para la creación a lo largo de la experimentación, se escoge el siguiente tema musical (el docente colabora en la selección de fragmentos de la canción y en su edición) (Figura 1).

Figura 1.- Fragmento de la canción seleccionada.

Se buscan varias pinturas del artista contemporáneo Adrian Chesterman (artista digital, ilustrador y muralista) con el motivo escogido para el tema de la coreografía y que sirva para inspirar al grupo de alumnos (colores, animales, escenografía, ...). Se apoyarán en la ilustración de Chesterman (s.f) *Animales de la selva* (Figura 2).

Comienzan "manos a la obra" ayudados por el maestro o la maestra en las partes a construir simplemente recordándoles las dinámicas trabajadas en las fases anteriores.

Figura 2.- Animales de la selva de Cherterman.



Cerrando nuestro recorrido, se muestran las sesiones que integran esta fase 3 (Tabla 4). Durante todo el proceso de creación y ensayo serán grabadas para uso del grupo-clase y para el docente con el fin de mejorar y documentar el proceso de creación. La edición de este documento audiovisual se realizará fuera del horario de clase de forma organizada.

Tabla 4.- Secuencia didáctica de la Fase 3

Fase 3	Sesión 1	Crear y experimentar sobre lo desarrollado para construcción coreográfica
	Sesión 2	Proceso de creación
	Sesión 3	Proceso de creación
	Sesión 4	Visualización de Grabación y ensayos
	Sesión 5	Visualización de Grabación y ensayos
	Sesión 6	Puesta en escena. Evaluación del MF

Y la siguiente tabla muestra la organización de las fases que integran la SA y qué dimensiones de la expresión corporal se desarrollan:

Tabla 5.- Síntesis de las fases en la SA "Construyendo nuestra obra de arte"

Fase 1: Dimensión expresiva	Fase 2: Dimensión expresiva y comunicativa	Fase 3: Dimensión expresiva, comunicativa y creativa
Adquisición de experiencias positivas (ACI,s) comenzando por individual-parejas-tríos y organizando las secuencias hacia el trabajo en grupo.	Adquisición de experiencias positivas (ACI,s) construyendo desde el pequeño grupo hasta el grupo clase.	Creación de la coreografía final (MF) entre pequeños grupos y gran grupo de clase. Grabación de ensayos y puesta en escena.

12.5 La evaluación dentro de la unidad de programación

Como punto de partida es preciso reparar en los principios que guiarán la acción de evaluación y que sirven de soporte a la integración de esta como un factor

clave del proceso educativo. Estos principios se concretan en los siguientes referentes:

- Integrar la evaluación dentro de la propia actividad educativa como proceso de reflexión y mejora de la práctica pedagógica y de los aprendizajes del alumnado.
- Poner la evaluación al servicio de las personas que participan en el proceso educativo, interconectando la evaluación de la acción docente, la del alumnado y la del propio proceso, en aras de mejorar la práctica docente y la acción didáctica, y propiciar caminos hacia el progreso personal y la emancipación del alumnado.
- Co-implicar al alumnado en el proceso de evaluación desde la autoevaluación y la coevaluación.
- Desarrollar este proceso con una finalidad formadora y formativa.
- Conceder importancia a cada persona desde una perspectiva holística, prestando atención, en lo que atañe a la evaluación del alumnado, a los procesos decisionales, la acción motriz con intencionalidad artística y expresiva, las cogniciones, las emociones y sentimientos, y las interacciones sociales.
- Realizar una evaluación criterial, frente a planteamientos basados en la norma, tomando como referencia la evaluación de cada persona en relación con cada criterio de evaluación o de los indicadores de logro en los que estos se concretan.
- Impregnar la evaluación de sentido ético.

En lo que atañe al proceso de evaluación de los aprendizajes del alumnado, así como del relativo a la calificación, este queda recogido en la Tabla 6. En ella se alude a los criterios de evaluación que sirven de referencia, a los productos evaluables, a los procedimientos e instrumentos de evaluación, al momento en que esta se lleva a cabo y a su repercusión sobre la calificación.

6.- Síntesis del proceso de evaluación de los aprendizajes del alumnado

PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ALUMNADO					
Criterio de evaluación	Productos evaluables	Procedimiento.	Instrumento	Momento cronograma	Repercusión en la calificación
2.3 y 4.3	Adecuación de la acción en el	Observación sistemática.	Escala ordinal.	1ª y 2ª fase	Incidencia desde los

	contexto de la práctica motriz con intencionalidad expresiva y comunicativa.	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.			progresos y los logros alcanzados.
3.1 y 3.3	Esfuerzo y autosuperación. Convivencia positiva.	Observación sistemática. Autoevaluación y heteroevaluación.	Diana y Escala descriptiva.	1ª- 2ª fase	Incidencia desde los progresos y los logros alcanzados.
2.1	Participación en el desarrollo de un proyecto: generamos nuestro Montaje Final.	Observación sistemática. Generación de un producto. Coevaluación y heteroevaluación.	Diana y Escala ordinal.		Incidencia desde el proceso vivido.
4.3	Puesta en escena de Montaje Final.	Presentación de un producto. Coevaluación y heteroevaluación.	Lista de control y Escala numérica.	Sesión 13 (Escoger por el alumnado)	Incidencia desde los logros alcanzados.

Haciendo un recorrido por la acción educativa y por la integración de la evaluación en ella, desde el proceso promovido dentro del Proyecto "*Construyendo nuestra obra de arte*", repararemos en cada una de sus fases.

Fase 1: se presentará al alumnado la SA, prestando atención a la secuencia de acciones previstas, así como al reto final. Es momento de generar una dinámica de aprendizaje y de apertura a la creación. Para ello, de inicio, no se utilizarán los términos de danza, evitando la predisposición negativa a bailar o actuar. Como alternativa nos referiremos a moverse, percutir corporalmente y jugar con el movimiento acompañados por la música.

Centrándonos ya en el propio proceso de evaluación, es preciso remarcar que, en los momentos iniciales de la unidad de programación, en lo que atañe a su trasposición didáctica, resulta fundamental compartir con el alumnado los aprendizajes que se pretende promover, invitarles a fijar metas adicionales de aprendizaje que respondan a su singularidad personal -si así lo estiman-, y ofrecerles información sobre los diferentes momentos de la evaluación y su finalidad, así como sobre los criterios que servirán de base para la calificación (Tabla 7). En dicha tabla y en

aras de clarificar la propuesta para el o la docente, se incluyen los criterios de evaluación a los que se asocia cada aprendizaje.

Tabla 7.- Presentamos las metas de aprendizaje al alumnado.

Construyendo nuestra obra de arte
Llega un momento diferente en nuestras clases de educación física. Es momento de expresar, comunicar, danzar, crear en equipo... Y haciéndolo, podremos aprender a: • Mejorar nuestra capacidad para usar el cuerpo y el movimiento para expresarnos y comunicarnos, transmitiendo emociones y sentimientos (C.E. 2.3. y 4.3). • Utilizar distintas combinaciones de movimientos en coreografías de equipo adecuándolos al ritmo de la música (C.E. 4.3). • Crear proyectos de danza colectiva cooperando con nuestras compañeras y compañeros (C.E. 2.1). • Desarrollar la capacidad para realizar producciones expresivas, comunicativas y rítmicas originales (C.E. 2.1). • Esforzarme para alcanzar metas, regulando mis emociones durante el proceso (C.E. 3.1). • Convivir respetándonos, acogiéndonos, ayudándonos y resolviendo los conflictos mediante el diálogo (C.E. 4.3). Además, te puedes proponer otras metas personales. Si es así, indícalas a continuación... Y no olvides que también será necesario observar cómo vas evolucionando para alcanzarlas y en qué medida las has acabado logrando.

Mientras, a lo largo de esta fase, se iniciará un proceso que, a la postre, se integrará a lo largo de toda la trasposición didáctica de la SA. Dicho proceso permitirá vertebrar la evaluación formativa como base para la regulación del aprendizaje, determinando aquello que está propiciando progresos, abriendo nuevas vías hacia la adquisición de competencias y corresponsabilizando al alumnado como protagonistas y responsables durante cada sesión (Pérez-Pueyo et al., 2020). El proceso se articulará desde ciclos de acción-reflexión-acción, en los que se la evaluación compartida y dialogada adquirirá una relevancia singular.

Fase 2: continuaremos el desarrollo de la dimensión expresiva y se propondrán dinámicas vinculadas a la dimensión comunicativa. El maestro o maestra proporcionará distintas estrategias para la comunicación y abrirá la puerta hacia la búsqueda y el descubrimiento de otras, que servirán para la creación atendiendo a acciones como:

- Proyectar y poner la mirada intencional en focos o puntos del espacio.
- Asumir tiempos de movilidad y crear momentos de inmovilidad.
- Realizar con precisión e intención los trayectos.
- Mostrar precisión e intención en lo que se quiere comunicar.
- Crear efectos de grupo construidos de forma consciente y pactada con el alumnado.

- Desempeñar personajes protagonistas o roles pactados dentro del efecto de grupo.
- Desarrollar formas del grupo en el espacio y movimientos en cascada o canon.

En relación con la evaluación será el momento de propiciar acciones asociadas a la observación sistemática y de utilizar los instrumentos asociados a la verificación de progresos y logros en relación con los aprendizajes del alumnado teniendo en cuenta que algunos de ellos han podido acompañar el seguimiento de cada persona desde la fase 1.

Así, se hará uso de la escala ordinal sobre verificación del progreso y de los logros en las competencias 2 y 3, a través del grado de cumplimiento de los criterios de evaluación 2.3 y 3.4. El foco se ubica en las manifestaciones de las dimensiones expresiva y comunicativa de la acción motriz expresada en diferentes indicadores de logro. Con modificaciones, este instrumento servirá de base para el proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Así, el texto recogido en mayúsculas dentro de él pretende hacer más inteligible cada indicador al alumnado con el fin de proveer referencias para la autoevaluación y la coevaluación. La escala será proporcionada al alumnado y se mostrará en un lugar visible del espacio destinado a nuestra materia, con la finalidad de que resulte accesible y sirva de referencia en el proceso de aprendizaje en lo que atañe a la acción motriz (Tabla 8).

Tabla 8.- Escala verbal para la evaluación de los aprendizajes y los logros del alumnado en relación con la acción motriz expresiva y comunicativa.

Nombre: Fecha de observación:	Escala verbal			
Indicadores de logro	Excelente	Satisfactorio	Básico	Pendiente de progreso
Muestra amplitud en los movimientos corporales para la comunicación (MOVERSE MUY GRANDE)				
Muestra orientación espacio-temporal (LLEGAR A LOS SITIOS CUANDO TE MARCA LA MÚSICA O LA VOZ)				
Adecua los movimientos propios a distintas velocidades y ritmo (MOVERTE SEGÚN LAS FIGURAS MUSICALES)				
Adecua los movimientos propios a los del grupo (MIRAR AL GRUPO Y PAREJA CUANDO HACES LOS DIÁLOGOS CORPORALES Y AJUSTAR EL MOVIMIENTO EN RELACIÓN CON LOS DEMAS).				
Muestra una expresión corporal y gestual intencionada (REALIZAR MIRADAS Y GESTOS QUE MANIFIESTAN LO QUE QUIERES EXPRESAR)				

Muestra originalidad en las propuestas expresivo-corporales (MOVERTE COMO TE GUSTA, BUSCANDO FORMAS ORIGINALES Y SIN COPIAR A NADIE)				

Asimismo, el seguimiento de la competencia 3 en lo relativo tanto a la muestra de esfuerzo y autosuperación como en lo que se refiere a una convivencia positiva, se realizará mediante observación sistemática utilizando para ello, como instrumento, una diana en el caso de la autoevaluación (Figura 3) y una escala ordinal en el proceso de heteroevaluación (Tabla 9). Dicho seguimiento se hará explícito en las tres fases del proceso.

Figura 3.- Escala gráfica (diana de evaluación) para la autoevaluación en relación con la competencia 3.

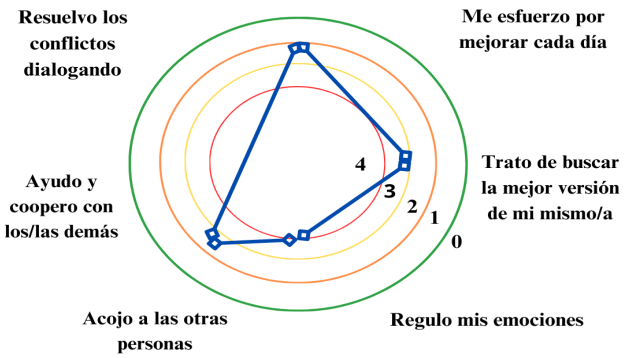


Tabla 9.- Escala descriptiva para la evaluación de la competencia 3 (criterios de evaluación 3.1 y 3.3)

Nombre:	Escala descriptiva			
Indicadores de logro	Excelente	Satisfactorio	Básico	Pendiente de progreso
Muestra implicación y esfuerzo en relación con el aprendizaje, dentro de situaciones artísticas y expresivas.	Se implica activamente en las actividades, mostrando esfuerzo con continuidad.	Se implica activamente en las actividades, mostrando esfuerzo en momentos concretos.	Se implica activamente en las actividades.	No se implica activamente en las actividades.
Muestra espíritu de autosuperación y mentalidad de crecimiento durante la práctica de actividades de expresión y comunicación corporal.	Trata de superarse en el día a día, reflexionando sobre metas de aprendizaje, sus logros y los caminos para mejorar.	Trata de superarse en el día a día, reparando en sus metas de aprendizaje y en sus logros	Trata de superarse en el día a día.	No trata de superarse a sí mismo/a enel día a día.
Conoce y regula sus emociones en el seno de las prácticas expresivas y comunicativas.	Identifica sus emociones y sentimientos en sí mismo/a y en otras personas en contexto de práctica. Capta el clima emocional de la situación.	Identifica emociones y sentimientos en sí mismo/a y en otras personas en contexto de práctica. Utiliza técnicas efectivas de regulación emocional	Identifica emociones en sí mismo/a en contexto de práctica. Utiliza técnicas de regulación emocional.	No identifica sus emociones. No utiliza estrategias de regulación emocional.

	Utiliza técnicas efectivas de regulación emocional asociadas al comportamiento y al pensamiento.	asociadas al comportamiento.		
Muestra habilidades sociales de acogida, inclusión y ayuda.	Muestra habilidades sociales asociadas a la acogida y una disposición activa para incluir a otras personas, y manifiesta una actitud crítica ante la exclusión.	Muestra habilidades sociales asociadas a la acogida y una disposición activa para incluir a otras personas.	Muestra habilidades sociales vinculadas a la acogida.	No muestra habilidades sociales
Coopera con sus compañeros y compañeras en el seno de prácticas motrices expresivas y comunicativas compartidas.	Se implica en los procesos de cooperación, poniendo sus capacidades al servicio de la acción compartida y contribuyendo a la autorregulación del equipo.	Se implica en los procesos de cooperación, poniendo sus capacidades al servicio de la acción compartida.	Se implica en los procesos de cooperación.	No muestra disposición para la cooperación.
Resuelve los conflictos mediante el diálogo y en la búsqueda de soluciones justas para las partes implicadas.	Afronta los conflictos a través del diálogo y busca soluciones basadas en la negociación y en la cooperación, siendo sensible a las necesidades de las otras personas.	Afronta los conflictos a través del diálogo y busca soluciones basadas en la negociación y en la cooperación.	Muestra disposición para afrontar los conflictos a través del diálogo.	No muestra disposición para afrontar los conflictos a través del diálogo.
Muestra una actitud crítica ante estereotipos y una disposición proactiva frente a situaciones de discriminación o exclusión.	Muestra una actitud crítica ante los estereotipos y una disposición proactiva frente a situaciones de discriminación o de exclusión en el seno de los distintos grupos	Muestra una actitud crítica ante los estereotipos y una disposición proactiva frente a situaciones de discriminación o de exclusión en el seno de su grupo.	Reacciona de forma positiva frente a la exclusión y la discriminación y ante los estereotipos, cuando la iniciativa es tomada por un compañero.	No se muestra crítico ante los estereotipos y alberga situaciones de discriminación o exclusión.

Fase 3: llega el momento de iniciar el proceso de creación, grabar su evolución y seguir nutriendo dicho proceso de las aportaciones que realiza la evaluación formadora y formativa. Además, también lo es para finalizar presentando el producto y valorando la calidad de la acción individual y de la producción grupal.

Por lo que atañe al proceso integrado en el proyecto motor de creación de una producción de índole artística, expresiva y comunicativa, la evaluación se realizará a partir de procedimientos de observación sistemática y, además de en la

calidad de la propia producción, prestará atención al propio proceso de desarrollo del proyecto, tomando como referencia el criterio 2.1.

En lo que atañe a los instrumentos de evaluación dos serán las referencias: una escala gráfica en forma de diana para la coevaluación de los compañeros y compañeras durante el proceso, de forma que dicha evaluación se llevará a cabo por pares, al final de cada sesión en la que se trabaja en el proyecto, propiciando un espacio de reflexión para generar mejoras en la dinámica del grupo (Figura 4); y una escala verbal para la heteroevaluación por parte del o de la docente (Tabla 10) cuya información también se aportará al alumnado, de modo que este tenga una referencia adicional sobre cuál está siendo su aportación al equipo de creación.

Figura 4.- Escala gráfica (diana) para la coevaluación de la competencia específica 2 (criterio 2.1) durante el desarrollo del proyecto final.

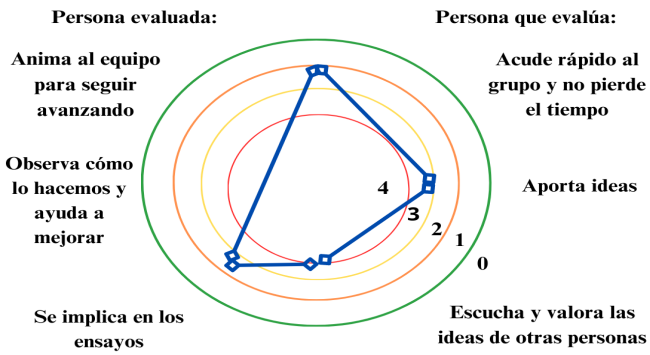


Tabla 10.- Escala verbal para la heteroevaluación durante el desarrollo del proyecto de producción de nuestra obra de arte (criterio de evaluación 2.1).

Nombre	Escala verbal (nunca, pocas veces, bastantes veces, muchas veces, siempre).
Se centra en la generación de la producción realizando acciones que contribuyen a ello.	
Aporta ideas al grupo que enriquecen la producción colectiva.	
Escucha activamente y valora las aportaciones de todos sus compañeros y compañeras.	
Muestra implicación cuando se repite la producción, desde la acción motriz, para interiorizarla y mejorarla.	
Observa lo que acaece en el grupo, durante los ensayos, y aporta información para consolidar y mejorar.	
Establece interacciones sociales constructivas, animando al equipo durante el proceso de creación y producción.	

Por otro lado, adquiere una relevancia especial el instrumento asociado a la evaluación de la producción final. Resulta clave que este sea conocido por el alumnado antes de iniciar el propio proceso de creación, pues ofrecerá la base para el

cuaderno de bitácora de dicho proceso. De hecho, si bien este instrumento se asocia a la fase 3, ya en los momentos finales de la fase 2 conviene que sea proporcionado al alumnado pues, desde este momento del proceso irán interiorizando y poniendo en práctica diferentes estrategias coreográficas y elementos. Así, la última sesión de la segunda fase habrá servido para proponer el inductor para la creación coreográfica (Tena, 2018) y durante la primera sesión de la fase 3 se llegará al consenso entre el grupo clase sobre la propia coreografía.

En este caso, el instrumento adopta la forma de lista de control para el alumnado y de escala ordinal para el o la docente -en parte de sus indicadores de logro- (Tabla 11). El procedimiento de evaluación conjugará la observación sistemática, durante el proceso, y la presentación de un producto en el momento final. Se articularán procesos de coevaluación entre equipos y de heteroevaluación. Y los indicadores de logro concretarán el criterio de evaluación 4.3, vinculado a la competencia 4.

Tabla 11.- Lista de control y escala ordinal de elementos integrados en la producción coreográfica grupal (criterios de evaluación.

ESTRUCTURA COREOGRÁFICA	Alumnado		Docente			
	SI	NO	SI		NO	
Comienza con una imagen "flash-foto" clara sobre el tema						
Hay una parte principal en la que se muestra la idea de la coreografía						
Finaliza con más intensidad y cantidad de movimientos que al inicio						
Finaliza con una imagen "flash-foto" sobre el tema						
ELEMENTOS DE CONSTRUCCIÓN COREOGRÁFICA (mín 1'- máx 2')	**SI**	**NO**	**Excelente**	**Satisfactorio**	**Básico**	**Ha de mejorar**
Ocupan todo el espacio disponible en distintas partes de la coreografía						
Realizan al menos dos estructuras grupales de las aprendidas durante el proceso en toda la coreografía						
Realizan al menos tres cambios de velocidad en toda la coreografía (ritmo)						
Siguen el soporte musical relacionado con los cambios de velocidad e intensidad						
Integran al menos un elemento de contacto de los aprendidos durante el proceso entre compañeros						

Integran al menos un elemento favorecedor de la comunicación corporal de los abordados durante el proceso						
Integran las cuatro acciones motrices trabajadas en clase (saltos, giros, equilibrios, y acciones y uso del suelo)						
Existe coordinación general en las acciones de grupo						
Integran una parte con movimiento coreografiado y ejecutado en grupo de mín 8 tiempos (8+8) y máx 24 tiempos (bloque completo de 8 tiempos por 4 frases)[11]						
La coreografía muestra el tema escogido por el grupo						
Se aportan elementos propios corporales o no y de escenografía originales y adecuados						

De este modo, la evaluación se integrará también en el proceso de creación para propiciar mejoras en el propio proceso y en la producción generada por el alumnado. Solo queda reflexionar después de la puesta en escena desde una mirada retrospectiva que, tomando en consideración los procesos vividos y los logros alcanzados, permitirá realizar una valoración integral sobre la situación de aprendizaje y sobre los progresos de cada persona y de cada grupo.

Tomando como referencia la traslación a la práctica real, en nuestro ejemplo se realizaron 4 puestas en escena (en tres clases diferentes y en un recreo para todo el centro educativo).

El siguiente código QR (Figura 4) muestra uno de los días de ensayo. En la edición del vídeo se han integrado como títulos las estrategias utilizadas con el fin de facilitar su reconocimiento como estrategia coreográfica.

Durante el desarrollo de la última fase de creación, se dieron varios aspectos en los que la evaluación formativa jugó un papel relevante y que requirieron, de un modo especial, de la implicación docente:

11 El hecho de limitar los bloques coreografiados favorece que no se copie/imite durante mucho tiempo a los líderes, algo que no interesa. De lo contrario, se convierte en que uno o dos dirigen y los demás memorizan e imitan.

- De manera principal, no sabían cómo llevar a cabo las acciones motrices, para lo que se decide crear grupos de animales con movimientos fáciles de desarrollar de entre los que aparecen en la pintura (Figura 1).
- El segundo dilema les surgió en relación con la imagen inicial: ¿cómo podemos empezar?, ya que había varias ideas y demandaban de la perspectiva docente en relación con cuál era la más bonita y original; finalmente decidieron iniciar con una foto de todos los animales mientras que la persona que ejercía el rol de pintora comenzaba pintando el cuadro, dando vida a la selva.

Figura 4.- Código QR de día de ensayo.

- En tercer lugar, y en relación con el momento propicio para la expresión, requerían de la seguridad que les proporcionaba la docente en relación con la toma en consideración del interés y de la originalidad de su producción.
- Por último y realizando una escucha grupal de la música elegida, se decidió en qué momento iban a mostrar las estrategias coreográficas escogidas hasta completar las partes de la coreografía e integrar todos los elementos.

Y de este modo se llegó al final de la SA, disponiendo de referencias para que todas las personas pudiéramos reflexionar sobre la consecución de los retos propuestos y las metas de aprendizaje. Durante las sesiones de grabación y las distintas puestas en escena, se observa el orgullo y sonrisa en todo el grupo: "¡lo hemos logrado!" es la exclamación principal.

El salto a la calificación resulta ahora más sencillo, teniendo en cuenta los progresos y los logros del alumnado en relación con los cinco criterios de evaluación que sirven de referencia.

Pero quedan dos referencias adicionales por acotar: las relativas a la evaluación de la acción docente y la que se refiere a la evaluación de la propia situación de aprendizaje. En ambos casos se acometerán procesos de evaluación por parte del maestro o maestra, haciendo uso de sendos instrumentos: una escala descriptiva o rúbrica en el primer caso (Tabla 12) y una escala verbal en el segundo (Tabla 13).

Tabla 12.- Escala descriptiva para la autoevaluación de la acción docente.

AUTOEVALUACIÓN DE LA ACCIÓN DOCENTE				
Objeto de evaluación	Excelente	Satisfactorio	Básico	Pendiente de mejora/ nueva revisión
Programación	Programa situaciones de aprendizaje y secuencias de actividades flexibles teniendo en cuenta las singularidades de las personas y del grupo y coimplica al alumnado en el proceso.	Programa situaciones de aprendizaje y secuencias de actividades flexibles teniendo en cuenta las singularidades de las personas y del grupo.	Programa situaciones globales de aprendizaje y secuencias de actividades fijas sin tener en cuenta las singularidades de las personas y del grupo.	No programa teniendo en cuenta las singularidades del alumnado, las competencias a adquirir, las situaciones de aprendizaje y las secuencias de acciones que contribuyan a dicho aprendizaje.
Motivación				
Acción promotora del aprendizaje				
Apoyo emocional al alumnado				
Interacción social y trabajo en equipo				
Acción evaluadora				
Promueve motivación intrínseca y automotivación hacia el aprendizaje y la participación social.	Promueve motivación intrínseca hacia el aprendizaje y la participación social.	Promueve motivación extrínseca hacia el aprendizaje y la participación social.	No motiva para el aprendizaje y la participación social.	
Genera procesos enriquecedores y proporciona feedback relevante y singularizado para mejorar los aprendizajes.	Atiende los contextos de práctica y, de forma habitual, proporciona feedback singularizado y orientado hacia el aprendizaje	Atiende los contextos de práctica y se implica proporcionando información para mejorar los aprendizajes.	No se implica en la adquisición de aprendizajes por parte del alumnado.	
Proporciona apoyo emocional a cada alumno/a y promueve que el alumnado se brinde también apoyo emocional recíprocamente.	Proporciona apoyo emocional a cada alumno/a	Proporciona apoyo emocional, de forma generalizada, al grupo.	No brinda apoyo emocional al alumnado.	

Promueve interacciones sociales constructivas, comportamientos prosociales y trabajo en equipo con una orientación cooperativa.	Promueve interacciones sociales constructivas y el trabajo en equipo.	Promueve la interacción social y genera espacios para el trabajo en equipo.	No propicia las interacciones sociales constructivas y el trabajo en equipo.	
Realiza una evaluación sistemática de los procesos y de los resultados y promueve la acción evaluadora de los agentes implicados.	Realiza una evaluación de los procesos y de los resultados alcanzados.	Realiza una evaluación de los resultados alcanzados.	No realiza labores de evaluación ni promueve la acción evaluadora de los agentes implicados.	
Promueve la coimplicación de los diferentes agentes en la transformación social.	Promueve la coimplicación del alumnado en la transformación social.	Promueve la transformación social desde su acción personal.	No promueve la implicación en la transformación social.	

Tabla 13. Escala de apreciación verbal para la evaluación de la situación de aprendizaje

VALORACIÓN DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE					
INDICADORES DE LOGRO	GRADO DE CONSECUCIÓN				COMENTARIO
	A	B	C	D	
1. Las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos están bien seleccionados y adecuados a las demandas del marco legal y a las necesidades educativas del alumnado y de su contexto.					
2. Los aprendizajes previstos han sido adquiridos por parte del alumnado.					
3. La línea metodológica ha sido acorde con las singularidades del grupo y de sus integrantes y con la educación para la adquisición de competencias					
4. Las medidas de atención a la diversidad y de atención a ACNEAEs han sido adecuadas a las características propias de cada persona					
5. Los instrumentos y procedimiento de evaluación han sido adecuados a la educación por competencias y a las características del alumnado					
6. Los mecanismos de evaluación de la situación de aprendizaje se han desarrollado de forma adecuada.					
7. Aspectos más destacados a mantener y a modificar					
A: excelente. B: satisfactorio. C: Básico. D: Insuficiente					

12.6 Consideraciones finales

La evaluación es un elemento clave en el proceso pedagógico propio de nuestra materia. Lo es en cualquier situación de aprendizaje y lo es, también, en aquellas que ubican el foco en las vertientes artística, rítmica, expresiva y comunicativa de la

acción motriz. Dentro de este marco, la evaluación formadora y formativa resultan idóneas para la conexión de la práctica con el aprendizaje a desarrollar en los contextos del alumnado. Hay un elemento adicional que adquiere relevancia de forma singular en esta ejemplificación. A la edad a la que esta se destina, es importante promover la motivación orientada hacia la práctica y propiciar la reflexión sobre la misma haciendo ver y comprender qué es lo que deben conseguir y qué se evalúa, por qué y para qué. En situaciones de aula puedes encontrarte cómo desde una música motivadora y que sugiere lo que se les está pidiendo, puedes resolver la comprensión sin muchas explicaciones, ya que la propia música les incitará a comenzar la práctica. Pero si bien la motivación es fundamental, no necesariamente aparece de forma mágica. Parte de ella deriva de la autopercepción de competencia, de la mentalidad de crecimiento y del deseo de autosuperación. Y estos elementos pueden nutrirse también desde la evaluación formativa, pues esta lanza dos poderosos mensajes: ya hay mucho de positivo en lo que estás haciendo y estos son los caminos para seguir mejorando; y tú y tus progresos son importantes también para tu maestra, tu maestro y tu grupo.

Con todo, un mecanismo de evaluación demasiado complejo y no integrado en el proceso puede redundar en menos tiempo de experimentación y de compromiso motor. Por este motivo, se ha tomado la decisión de crear instrumentos -especialmente en lo que atañe a las dianas- que propician la reflexión, que aportan mucha información al alumnado y al profesorado y que se pueden cubrir de forma ágil. Pero también los instrumentos dotados de mayor complejidad pueden abrir vías para el propio proceso de aprendizaje. Así sucede las listas de control y las escalas verbales que suponen, ya de partida, un avance de los elementos relevantes en la producción del alumnado. De este modo se conjugan distintos instrumentos como componentes complementarios que integran, de facto, la evaluación en el proceso de aprendizaje, puesta al servicio de este. En relación con la situación que nos ocupa es preciso que él o la docente, en un proceso de construcción coreográfica, en ningún momento cometa el error de definir la coreografía por medio de la imposición o la mera copia de coreografías encontradas en el mundo virtual. En este caso, a estos videos se les puede proporcionar la utilidad de ofrecer ideas y despertar la creatividad del grupo. Sin embargo, no pueden servir para ser un modelo a seguir, pues volveríamos a caer en el problema del producto sin considerar el proceso o definiendo en el proceso cómo se evalúa la copia y memorización, o el mero intento. Y en este camino es especialmente relevante que el alumnado tome conciencia, también desde la evaluación, de que el logro principal a conseguir es una expresividad corporal amplia para manifestarse ante el mundo y para comunicarse. En este sentido, nuestra labor es contribuir a que descubran cómo pueden desarrollarla, y a que tomen conciencia de que el proceso transcurre mejor en equipo, aprendiendo

entre compañeras y compañeros y dando cauce al disfrute a través de la libre expresión.

De este modo, los procedimientos e instrumentos de evaluación se complementan en aras de ofrecer información sobre progresos y logros y abrir nuevas vías de mejora y de realización personal y grupal a través de la acción motriz con intencionalidad expresiva y comunicativa.

12.7 Conclusiones

La integración de la evaluación dentro de las situaciones motrices de índole artística, expresiva y comunicativa como un proceso reflexivo y de mejora del aprendizaje ha de erigirse en el pilar fundamental de la práctica evaluadora en el seno de situaciones de aprendizaje que ubican el foco en dichas situaciones motrices. En el camino, el horizonte ha de estar marcado por una evaluación puesta al servicio de las personas, implicada de referentes éticos, formativa y formadora, y que co-implique al alumnado como verdadero artífice de sus aprendizajes, criterial continua y que tenga en cuenta los progresos. Hacer partícipe al alumnado del proceso de evaluación les motiva hacia los logros y les proporciona referencias claras sobre las metas y sobre los senderos que transitan hacia ellas, ayudando, en su caso, a retomar el rumbo. Además, la responsabilidad de evaluarse a sí mismos dentro de un grupo de iguales desarrolla el sentido de lo que es justo para cada uno, además del compromiso para que, de forma cooperativa, se alcancen los logros planteados desde el inicio y para los que han trabajado cada día.

Son estos, referentes de singular valía que se han mantenido presentes, como telón de fondo, a lo largo de este capítulo.

12.8 Referencias bibliográficas

Cañal Santos, F. & Cañal Ruiz, C. (2001). Música, danza y expresión corporal en educación infantil y primaria. Tomo 1. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Carlson, E., Saari, P., Burger, B., & Toiviainen, P. (2020). Dance to your own drum: Identification of musical genre and individual dancer from motion capture using machine learning. Journal of New Music Research, 49(2), 162–177. https://doi.org/10.1080/09298215.2020.1711778

Decreto 41/2022, de 13 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria y se regulan determinados aspectos sobre su organización, evaluación y promoción en la Comunidad Autónoma de La Rioja (BOR, núm. 135, de 15 de julio de 2022). https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=21462179-1-PDF-547482-X

Lavanchy, C., Paredes, M., & Pereira, L. (1999). Música, arte y vida. Manual para la educación artística en la enseñanza pre-básica y básica. Editorial Andrés Bello.

Learreta, B., Sierra, M. A., & Ruano, K. (2005). Los contenidos de expresión corporal. INDE publicaciones.

Ollora-Triana, N. (2022). La danza y sus elementos para la docencia en el aula. Actas del VIII Congreso Nacional de educación musical "Con Euterpe" (149-156). Logroño. Procompal Publicaciones

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., & Fernandez-Río, J. (2020). Evaluación Formativa y Modelos Pedagógicos: Estilo Actitudinal, Aprendizaje Cooperativo, Modelo Comprensivo Y Educación Deportiva. Revista Española de Educación Física y Deportes, 428. https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881

Pérez-Pueyo, Á. (2013). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. Lúdica Pedagógica, 1(18), 81–92. https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica81.92

Pérez-Pueyo, Á. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años (The attitudinal style in Physical Education: Evolution in the past 20 years). Retos, 29, 207-215. https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38720

López-Pastor V. M. & Pérez-Pueyo, A. (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León. http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

Real Decreto 157/2022, de 1 de mayo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (BOE, núm. 52, de 2 de marzo de 2022). https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con

Tena, I. (2018). Expresión corporal desde la danza creación. Proceso de elaboración de una Unidad Didáctica en Educación Infantil y Educación Primaria. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

CAPÍTULO 13 LA EVALUACIÓN ÁUREA: CÓMO EL ALUMNADO PUEDE CREAR UN NÚMERO ARTÍSTICO DESDE CERO

Autoría: Carlos Chamorro Durán, Cristina Olaya de la Torre y Lucía López Gutiérrez.

13.1 Introducción

Uno de los principales cometidos de nuestra labor docente es el que más problemas nos genera: la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje. Como afirma Santos (2014) "*dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres*"; pero, además, según Pérez-Pueyo et al. (2021), la evaluación pretende conseguir alumnos competentes, capaces de utilizar todos sus recursos personales para lograr los desafíos que se encuentran a lo largo de su vida, en su contexto real y cercano, en este caso, para poder evaluar de forma autónoma su nivel de competencia motriz siguiendo los principios de globalidad, funcionalidad y significatividad.

En efecto, la evaluación es uno de los elementos vertebradores del currículo en la LOMLOE (2020). Cabe destacar que todos estos documentos normativos, tanto a nivel estatal como en el marco autonómico, abogan por una evaluación global, continua y formativa que atienda a la diversidad del alumnado. Así, la importancia de la evaluación también se fundamenta en el desarrollo del aprendizaje competencial, por lo que aprender a aprender, con autonomía y responsabilidad, será un objetivo prioritario, ya no solo en la asimilación de diferentes contenidos, en forma de saberes básicos, sino también en tomar las decisiones adecuadas. El alumnado debe ser consciente del momento en el que se encuentra para así evaluar los logros que han ido consiguiendo a lo largo del proceso y que los han llevado a alcanzar las metas propuestas al inicio de la experiencia.

El objetivo de este capítulo es mostrar una propuesta didáctica basada en la expresión corporal, en la que el alumnado debe crear un número artístico desde cero, tomando las decisiones y generando las situaciones que irán construyendo todas las fases de creación a las que se tienen que enfrentar para lograr el objetivo final.

13.2 Contextualización de la experiencia

Este capítulo viene a compartir la experiencia vivida en la unidad de programación didáctica[12] llamada "Lúcete", en la que se enmarca una situación de aprendizaje donde partimos de la pregunta ¿seríais capaces de crear vuestro propio "espectáculo artístico"? La intención es llegar a un producto final enfocado a la organización de una gala benéfica para conseguir dinero que se destinará a obras sociales de una asociación del barrio.

La unidad de programación didáctica está diseñada para el 2º y 3er ciclo de la etapa de Educación Primaria, concretamente para los niveles de 4º, 5º y 6º, donde existen grupos entre 24 y 26 discentes, entre los que se encuentra alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, dentro del CEIP Cristóbal Colón (Madrid), en un entorno socioeconómico medio-bajo.

La propuesta práctica tiene como principal objetivo demostrar al alumnado que es capaz de crear, generar, resolver, proponer... En definitiva, tomar todas las decisiones oportunas, incluyendo los errores, para construir su propio camino dentro del proceso de aprendizaje, porque *"la creatividad se alimenta de mentes inquietas"* (Chamorro et al., 2024).

La propuesta pretendió que se visibilizase todo el proceso creativo de un montaje artístico, desde el conocimiento de nuevas especialidades expresivas: espectáculo de luces, lucha escénica, pound fitness, percusión corporal, p13fit, sombras chinescas, basket beat y percusión con objetos, pasando por todas las decisiones respecto al reparto de roles, a la vestimenta, música, coreografía... llegando a culminar con una puesta en escena sobre un escenario delante del público. La suma de las decisiones tomadas en el proceso dio la oportunidad de formar un puzzle perfecto para que cada grupo, sin excepción, fuera capaz de combinarlas, confeccionando un número único y especial. En definitiva, se ha establecido una situación de aprendizaje en la que el alumnado se enfrenta a una toma de decisiones constante, partiendo de lo individual hasta llegar a lo colectivo. La comunicación es fundamental para amoldar las ideas y conseguir hitos en el proceso que den fruto en el producto final, tal y como ocurre en la vida real, donde el día a día es un cúmulo de decisiones que nos ayudan a escribir nuestro historial de vida.

[12] Concepto que en otras CCAA y en el Ministerio se denomina Situación de aprendizaje. Sin embargo, en la Comunidad de Madrid, donde se lleva a cabo esta experiencia, se alude a las unidades didáctica como unidades de programación didáctica, en las que, en su interior, se generan situaciones de aprendizaje que se equiparan a actividades, que permiten conocer la adquisición de competencias por parte del alumnado.

13.3 Marco teórico

Castillo & Díaz (2016) definen la expresión corporal como un medio o forma de comunicar y como una manifestación para exteriorizar los estados anímicos de los individuos, cuyo resultado es aquello que manifestamos y surge de nuestro interior y que exteriorizamos, a través del cuerpo y el movimiento. Para organizar mejor los conceptos, vamos a diferenciar entre los distintos tipos de corrientes expresivas.

Por un lado, las corrientes expresivas asociadas al movimiento corporal (Cañizares & Carbonero, 2018), podemos citar las siguientes:

- Psicológica-terapéutica: esta tiene una finalidad de reeducación con ajustes conductuales. En los últimos años se practica con fines terapéuticos la danzaterapia y la biodanza.
- Metafísica-filosófica: se centra en una búsqueda espiritual y naturalista a través de la meditación con prácticas como el mindfulness, el yoga...
- Escénica-artística: está próxima a las artes y al profesionalismo del espectáculo incluyendo técnicas acrobáticas y el mimo. Se focaliza en la transmisión de mensajes y sentimientos mediante la representación de personajes.
- Pedagógica-escolar: en Educación Física se utiliza fundamentalmente los bailes, la dramatización, el mimo y la danza, fomentando la creatividad, representación, emociones, exploración y expresión del movimiento... Todo ello en un contexto de diversidad cultural y formas jugadas, incluyendo la postura, la mirada, el gesto o la cooperación, siendo la que desarrollamos en esta propuesta práctica llamada Lúcete.

Y, por otro lado, las actuales manifestaciones expresivas asociadas al movimiento son las siguientes:

- Dramatización o juego dramático, que, según Cuéllar & Francos (2008) serían las representaciones escénicas de hechos, circunstancias y anécdotas. Desde un enfoque educativo, interesa la capacidad del alumnado para interpretar un mundo real o irreal por medio del lenguaje corporal y verbal. También se pueden realizar improvisaciones y trabajar con sombras, marionetas o teatro.
- Mimo, que es por excelencia el arte de expresarse con el cuerpo y un claro ejemplo lo tenemos en las películas de cine mudo de Charles Chaplin. Tradicionalmente se dice que la cara es el espejo del alma, tal y como lo define Marcel Marceau es, por excelencia, el arte de expresarse con el cuerpo y si combinamos los ojos, las cejas y la boca podemos expresar diferentes emociones como alegría (cejas y boca hacia arriba) o asombro (cejas, ojos y boca

abiertos). Además, el cuerpo también puede expresar sentimientos y estados de ánimo como tristeza (cuerpo hundido) o satisfacción (tronco recto). Podemos plantear actividades como el espejo, la sombra, el mundo de goma y de metal...

- Baile-danza, que según Ridocci (2014), su finalidad es la consecución de movimientos estéticos, interpretativos y creativos. Se puede diferenciar entre danza clásica y moderna. En primaria, se pueden plantear coreografías de diferente dificultad: just dance, flashmob, bailes del mundo, zumba... Para palabras de Patricia Stokoe (1997), la expresión corporal es una forma de danza; se puede considerar un lenguaje que permite al ser humano ponerse en contacto consigo mismo y, como consecuencia de ellos, conocerse, expresarse y comunicarse con los demás seres.

En nuestras clases de Educación Física podemos trabajar diferentes manifestaciones (Toro & Vega, 2021) referidas a los elementos básicos de toda manifestación asociada al movimiento. Destacamos:

- Lenguaje corporal o comunicación no verbal: es el conjunto de movimientos, postura, gestos, miradas, actitudes, etc, con los que la persona manifiesta lo que piensa o siente. De forma que el lenguaje corporal se relaciona con el lenguaje verbal aclarando su mensaje y revelando las emociones. El cuerpo es expresivo, a través de la cabeza, el tronco, las piernas y los pies, las manos y los brazos. En suma, el lenguaje corporal es en parte instintivo y en parte limitado y aprendido, y es ahí donde debemos intervenir nosotros como docentes, proponiendo debates, coloquios, exposiciones...
- Gesto: es un movimiento del cuerpo de intensidad variable y lo podemos dividir en: gestos de referencia (señalar a alguien con el que estás hablando), gestos enfáticos (golpear con el puño en la mesa después de enfadarse), gestos demostrativos (indicar la forma y dimensión de un objeto), gestos táctiles (cuando alguien te toca el hombro) y gestos creativos (hacer un conejo con las manos). Finalmente, hay que indicar que los gestos serán muy importantes para atender a la diversidad, sobre todo, para comunicarnos con el alumnado con hipoacusia.
- Ritmo (junto con el espacio y el tiempo): es la armonía, el orden y la frecuencia de la sucesión de las cosas. Hay que tener en cuenta el pulso, el acento y las duraciones, todo ello relacionado con el tiempo. En este caso, se pueden utilizar instrumentos de percusión o las manos para dar palmas creando secuencias de ritmo sencillas.
- Movimiento corporal: la calidad del movimiento es fundamental en la manifestación expresiva (la forma, dirección, intensidad y duración del movimiento), por lo que el alumnado tiene que integrar las calidades del movimiento en su propia

exploración, y ser capaz de relacionarlas con actitudes, sensaciones y estados de ánimo, mostrando un interés por mejorar la calidad del propio movimiento, comunicando sensaciones y emociones.

- Espacio y tiempo: el espacio puede ser interior, individual y social; aunque, todo movimiento tiene una duración en el tiempo.

Teniendo en cuenta toda esta información, entre los principios de la evaluación se destaca que sea continua (como un proceso de aprendizaje que conlleva evolución), sistemática (el seguimiento debe ser previamente planificado y realizado con rigor), flexible (con la posibilidad de usar diversas técnicas e instrumentos de registro), contextualizada y global (se adecúa a las características propias de cada comunidad escolar, incluyendo a todos los agentes que participan en el proceso educativo), coherente (con el resto de los elementos del currículo: competencias, objetivos generales de etapa, saberes básicos en forma de contenidos...), criterial e individualizada (basada en el progreso de aprendizaje de cada alumno), integral (favoreciendo el desarrollo del alumnado en el saber, saber hacer y saber ser) e inclusiva (atendiendo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo).

Por todo ello, el docente debe buscar la transparencia y objetividad de la evaluación desde el primer momento, haciendo partícipe al alumnado de todo el proceso, donde conozca desde el comienzo qué se le pide, cómo conseguir los diferentes apartados en los que se divide la propuesta y hacia dónde debe ir su trabajo para completar todos los elementos marcados desde el comienzo. Este es el motivo por el que se establece el término de evaluación áurea, desde nuestro punto de vista, una manera muy clara y personal de expresar un proceso de evaluación formativa y compartida. Partiendo del alumnado, el proceso evaluativo comienza a girar en torno a él y sus decisiones ampliando la parábola, alejándose de sus acciones individuales e incorporando las grupales hasta construir algo colectivo con la suma de muchas pequeñas acciones individuales, en pequeños momentos, y con el fin de generar una experiencia significativa.

Si tuviéramos que establecer un proceso para desarrollar este tipo de evaluación, podríamos decir que empezaríamos con una evaluación inicial en forma de conocimientos previos y muestra de intereses, donde luego confeccionamos roles para provocar el aprendizaje cooperativo destacando la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y compartida, la interacción simultánea y la participación equitativa (Ruiz-Omeñca, 2017). A continuación, existe una coevaluación intermedia entre grupos para valorar el trabajo presentado en un ensayo con el objetivo de acometer los ajustes necesarios y decisiones futuras en base a las opiniones recibidas de forma externa. Por último, la experiencia concluye con una coevaluación intragrupal para valorar lo vivido durante todo el proceso, mostrando una

reflexión personal, individual y que aporta valor a la suma del resto para entender el resultado obtenido por el equipo.

En este sentido, a través de la expresión corporal, referida a que todo ser humano, de manera consciente o no, intencionalmente o no, se manifiesta mediante su cuerpo. Somos seres sociales que necesitamos comunicarnos, por lo que debemos ofrecer contextos y situaciones de aprendizaje variadas. El conocimiento del propio cuerpo (actitud, postura...), las capacidades perceptivas y coordinativas, la creatividad, además de la expresión de emociones y sentimientos, nos ayudarán a conseguir el desarrollo armónico corporal, cognitivo y socio-emocional del alumno (Aguilar et al., 2019).

13.4 Descripción de la experiencia

Tras todo lo presentado hasta el momento, para comprender de una manera más clara la propuesta de evaluación de este capítulo, es necesario conocer los diferentes objetivos de aprendizaje que forman parte de la misma:

(1) Construir un número artístico en grupo aportando ideas para la elaboración de todos los elementos que forman parte de un proceso creativo.

(2) Expresar de manera corporal todos los elementos propios de la modalidad artísticas elegida para crear el espectáculo.

(3) Resolver de manera cooperativa los diferentes problemas que puedan surgir durante el proceso de creación a través de la comunicación oral y los intercambios positivos de opiniones.

Siguiendo con la organización, el proceso de evaluación que se va a presentar se lleva a cabo en una unidad de programación didáctica formada por una situación de aprendizaje que tiene una extensión de 18 sesiones, cuya organización y la temporalización de estas son clave para el éxito de la misma. Por ello, la situación de aprendizaje se organiza en cuatro fases (tabla 1):

Tabla 1. Organización de las diferentes fases.

FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4
Descubrimiento. Se buscan los conocimientos previos que tiene el alumnado respecto al contenido a trabajar. De esta manera, descubrimos qué conocen	Primeras decisiones. Es el momento de provocar la elección, por parte del alumnado, de diferentes aspectos como sus gustos e intereses por lo que ha conocido,	Ajustes. Se van a producir el mayor número de avances dentro del proceso, pues es la fase que más duración tiene y en la que se van a generar todas las	Producto final. Es el momento de disfrutar todo el tiempo vivido, de compartir todo el trabajo invertido en la creación de un número único, personal, que contiene la

previamente y mostramos otras alternativas a las convencionales para abrir más el abanico de posibilidad, demostrando que hay mucho más de lo que creen conocer previamente.	las responsabilidades necesarias para superar el desafío planteado, escoger las personas con las que cree posible sacar adelante el reto... decisiones que van a marcar todos los pasos que se van a suceder.	situaciones posibles dentro del proceso de montaje, donde aparecerán las ideas que deberán incorporarse al número o dejarlas en la recámara para tirar de ellas en el momento que sea adecuado.	esencia de todos y cada uno de los integrantes del grupo... Es el espacio que demuestra al alumnado que al creer en sí mismo ha sido capaz de superar el reto planteado a través del trabajo en equipo.

Fase 1. Descubrimiento. La unidad de programación didáctica comienza con dos sesiones, en las que el alumnado va a descubrir de qué trata el contenido principal de la experiencia, es decir, de la expresión corporal. Estas dos sesiones sirven también para conocer en qué punto se encuentra el alumnado respecto al conocimiento de esta temática donde, a través de diferentes preguntas iniciales como ¿qué es la expresión corporal? ¿Qué acciones conocéis para transmitir con el cuerpo? ¿Cuántas modalidades artísticas os vienen a la cabeza? ¿Qué necesitamos para expresarnos con el cuerpo?, consigamos la información que nos aporte tener una idea más clara del punto de partida en el que iniciamos la experiencia. Además, a partir de aquí, comenzaremos a mostrar al alumnado diferentes modalidades artísticas comentadas en la contextualización de la experiencia como era el espectáculo de luces, lucha escénica, pound fitness, percusión corporal, p13fit, sombras chinescas, basket beat y percusión con objetos, que utilizan la expresión corporal como medio para comunicar, apoyándose en diferentes materiales, que unidos al soporte musical, generan espectáculos artísticos muy visuales, muy llamativos y que van a llamar la atención del alumnado para crear curiosidad por saber más acerca de ellos. Este acercamiento a todas las posibilidades que ofrece la expresión corporal lo van hacer a través del acceso a códigos QR, por medio de dispositivos digitales, que se encuentran en un cuadernillo creado para que, en grupos y de manera autónoma,

Figura 1.- Portada del cuadernillo inicial y código QR de acceso al material.

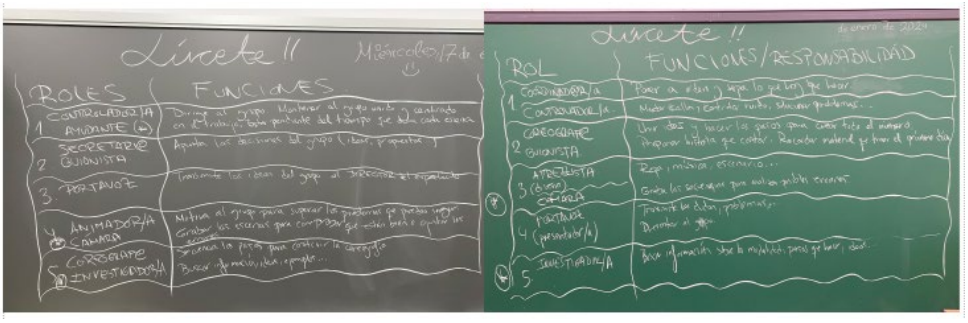


puedan ir descubriendo todo lo que va a dar de sí la experiencia y lo que, aún sin saberlo, van a ser capaces de crear (Figura 1).

Una vez han tenido esta primera toma de contacto con las diferentes modalidades de expresión corporal, es el momento oportuno para lanzarles el reto que van a tener que superar al terminar toda la experiencia, es decir, ¿seréis capaces de crear un número artístico para presentarlo en una gala benéfica? A través de esta pregunta, se les hace partícipes de que comienza la experiencia. Esta pregunta guía Figura 2) irá encaminada a generarles la atención suficiente para que sean conscientes de que las decisiones que van a tomar ahora son muy importantes, pues van a marcar el inicio del camino que van a tener que recorrer. Por ello, lo primero que se les pide es que elijan, de todas las propuestas vistas en el cuadernillo inicial, la que más les ha gustado y expresen de forma oral los motivos que les ha llevado a tomar esa decisión. Será el momento en el que podamos recoger esta información y nos permita empezar a confeccionar los posibles equipos que formarán parte de las diferentes compañías artísticas.

Cuando todo el alumnado ha emitido su opinión y ha mostrado sus intereses, es el momento de pasar al siguiente momento de esta fase, una nueva decisión. Esta está enfocada con los diferentes roles que serán necesarios para generar un buen clima de trabajo, donde todos los integrantes conozcan sus funciones, sus responsabilidades y las utilicen en beneficio del equipo. Los roles son los siguientes: el de portavoz, coreógrafo, secretario, estilista... ocupando la mayoría de las propuestas, donde sus funciones y responsabilidades se ven a continuación.

Figura 2.- Lluvia de ideas del alumnado sobre roles y responsabilidades.



Todavía no se han formado los equipos, por lo que estas opiniones serán en base a sus impresiones iniciales de lo que creen importantes para lograr el reto marcado. Con toda esta información recogida en las dos primeras sesiones, tenemos las condiciones necesarias para pasar a la siguiente fase, donde se le ha dado al

alumnado la posibilidad de empezar a tomar sus primeras decisiones. Así se les proporciona la importancia que se merecen dentro del proceso, demostrándoles que en esta experiencia todo comienza, gira y termina en su figura como protagonista.

Fase 2. Primeras decisiones. Esta fase de la unidad de programación didáctica tendrá una extensión de ocho sesiones, donde utilizaremos este primer momento para formar los equipos (en función de la elección de la modalidad artística en base a sus gustos), establecer los roles dentro de cada compañía artística para su buen funcionamiento, así como elaborar el planteamiento inicial en forma de storyboard de los primeros pasos en el montaje de este proceso creativo.

A continuación, se muestra un cuadro con el cronograma de esta fase:

Tabla 2. Cronograma de las sesiones que ocupan esta segunda fase.

SESIÓN	ACCIONES A REALIZAR
1	Confección de los equipos, asignación de roles y funciones dentro de los mismos. Búsqueda de información sobre la modalidad artística elegida para conocer de qué trata y poder sacar el máximo provecho para crear el espectáculo que será su producto final.
2	Creación del storyboard que recogerá información sobre la canción utilizada como soporte musical, la vestimenta de los integrantes del equipo para la puesta en escena, los materiales necesarios para el desarrollo del número y la secuencia de pasos con la que se construirá la coreografía.
3-8	Propuesta por los integrantes del equipo de pasos para la coreografía, adaptación de los mismos al soporte musical, confección de las transiciones entre los pasos, ajuste de posiciones dentro del espacio...

La creación de los equipos será un momento muy importante, ya que primeramente se van a colocar en función de sus preferencias compartidas en la fase anterior, es decir, se van a agrupar según la modalidad artística que habían elegido buscando confeccionar grupos por gustos e intereses. Como el reparto no será equitativo ni homogéneo, se les plantea a los grupos la posibilidad de realizar los cambios necesarios para conseguir equilibrar las "compañías artísticas" con el objetivo de que todas ellas, contando a sus integrantes, sean capaces de superar el desafío de crear un número artístico para mostrar en la gala benéfica. De esta manera, se les da el poder de la decisión y continúan la vivencia de ser los protagonistas de todo el proceso. En el caso de que no se consiguiera, el docente debe actuar como guía para plantear posibles ajustes desde la perspectiva de la opinión, sin obligar, buscando siempre la reflexión para ver cómo mejorar la situación y alcanzar objetivo marcado con dicha tarea.

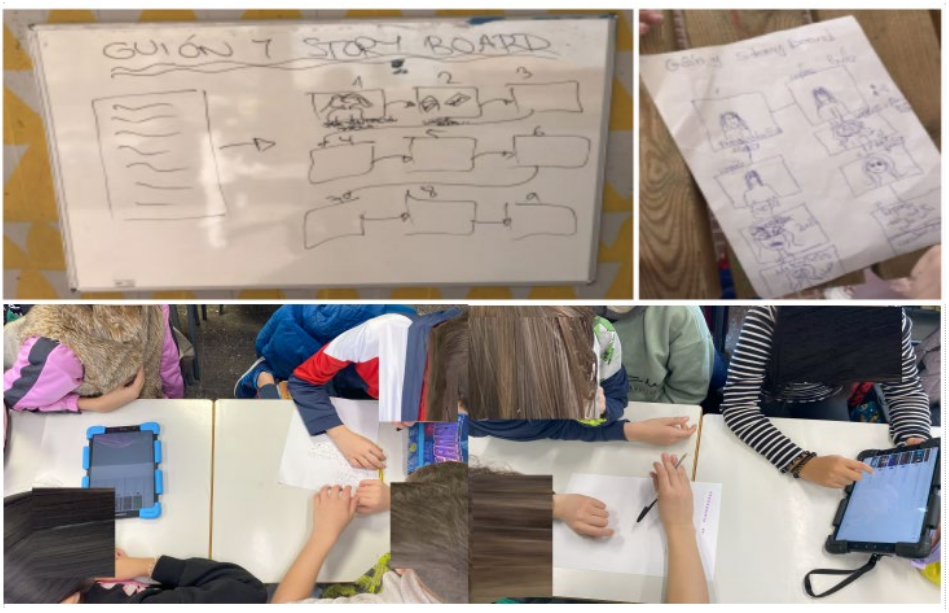
Con los equipos confeccionados, el siguiente paso que tienen que acometer será el de asignarse los roles y sus responsabilidades dentro de la compañía para poder tener claras las funciones de cada miembro del grupo, favoreciendo el trabajo y potenciando la idea de que juntos llegarán más lejos. A través de insignias, creadas con sus aportaciones en la fase inicial, dentro de cada compañía artística comienzan a reflexionar sobre qué rol puede ir mejor a cada uno de ellos en base de sus características personales, además de tener claras cuáles serán las funciones que van a tener que desarrollar a lo largo del proceso (Figura 3). Estos roles no serán fijos, se les dará la posibilidad de cambiarlos en algún momento si fuese necesario, con el objetivo de que puedan resolver ciertas situaciones inesperadas.

Figura 3.- Insignias de aprendizaje cooperativo donde se ven los diferentes roles, sus funciones, responsabilidades y código QR de acceso al material.



Una vez fijados los roles, a través de la reflexión interna del equipo y con los argumentos adecuadas para ello, será el momento en el que cada compañía artística dará los primeros pasos en el proceso creativo de su número artístico. Para ello, se les entregará un folio en blanco donde tendrán que crear un storyboard o guion gráfico en el que vayan creando ilustraciones que aparecen en secuencia y que se utilizan como guía para confeccionar, entender y seguir la estructura del número artístico que van a crear antes de representarla. En este guion (Figura 4) tendrán que mostrar toda la información relativa, no solo a los diferentes momentos de la representación, sino también aspectos relativos al hilo musical utilizado, vestimenta de cada uno de los personajes, materiales necesarios...

Figura 4.- Explicación visual para dar las pautas de elaboración del storyboard, además de su realización por parte del alumnado con apoyo digital de la tablet.



Con las primeras decisiones encaminadas y plasmadas en el boceto del storyboard, que irá sufriendo modificaciones y ajustes a lo largo del proceso hasta llegar al momento final, los equipos comenzarán a crear las coreografías de los números artísticos durante las próximas seis sesiones que consta esta fase.

Como es una experiencia que se ha desarrollado en diferentes ciclos de la etapa de primaria, el storyboard se creará con el alumnado del tercer ciclo de primaria (5º y 6º). Con el alumnado del segundo ciclo de primaria (4º), después de establecer los primeros equipos y repartirse los roles, la práctica expresiva va encaminada hacia otra dirección que se detalla a continuación.

En este caso, el alumnado del segundo ciclo de la etapa de primaria, tendrá que ir reproduciendo una serie de vídeos basados en las modalidades artísticas que dieron comienzo a esta experiencia y que han servido para confeccionar los primeros equipos (Figura 5).

Figura 5.- Carteles con retos expresivos y código QR de acceso al material.



Estos equipos tendrán tres sesiones para resolver el desafío (por lo que para el nivel de 4º las fases 2 y 3 de esta experiencia se juntan en una única de 15 sesiones). La resolución consiste en ser capaces de reproducir la coreografía que aparece en el vídeo, que se tendrán que aprender y que se les da la posibilidad de poder realizarla sin la utilización del apoyo visual de la tablet. La primera sesión se utiliza para tener una toma de contacto con la modalidad artísticas, conociendo los primeros pasos. La segunda sesión se profundiza en la asimilación de los movimientos y su secuencia que forman parte de la coreografía mostrada en el vídeo. Finalmente, en la tercera sesión, se termina de ajustar la coreografía, mostrando el resultado para poder pasar al siguiente reto. En esta experiencia el proceso de evaluación formativa se da desde el primer momento, ya que el alumnado, a través del instrumento de autoevaluación, sabe desde el principio qué se evalúa diariamente y dónde debe poner el foco de atención en cada sesión. De esta manera, puede regular su participación en base a la consecución de los criterios de evaluación marcados, enfocados hacia el aprovechamiento de la sesión, la participación activa y la ayuda al resto de compañeros para conseguir superar el objetivo común.

Con el alumnado de segundo ciclo de la etapa de primaria, los grupos serán temporales y tendrán una duración de dos desafíos artísticos, creando grupos nuevos a partir del tercer reto. Esta manera de organizar los equipos con el alumnado de 4º de primaria tiene una doble función:

Por un lado, dar continuidad al trabajo en equipo para asentar la cohesión. Por otro lado, dar la oportunidad de poder trabajar con un número mayor de compañeros diferentes de la clase, ampliando la experiencia compartida (Figura 6).

Figura 6.- Punto central de cada desafío y práctica por parte del alumnado.



Fase 3. Ajustes. Esta fase de la unidad de programación didáctica tendrá una extensión de siete sesiones, donde utilizaremos la primera de esta tercera fase para mostrar al resto de equipos el trabajo que llevan creado hasta el momento cada una de las compañías artísticas. Es un momento muy importante, porque darán a conocer su trabajo a personas externas al grupo y servirá de termómetro para ver cómo se encuentra el grupo, qué decisiones se han ido tomando, cómo poder resolver ciertos problemas que han podido surgir a lo largo de la fase anterior y, sobre todo, darse cuenta de aquellas cosas que pueden mejorar vistas a través de personas que están observando el espectáculo desde fuera del mismo.

Figura 7.- Momentos de compartir en esta fase de ajuste al resto de equipos.



Una vez mostrado el trabajo intermedio y recibido el feedback externo, cada grupo tendrá siete sesiones para alcanzar su coreografía final.

Fase 4. Producto final. Si combinamos la frase de que "la adaptabilidad impone la creatividad, y la creatividad es adaptabilidad" (Zhu, 2017) con las ideas de González-Moore (2011) acerca de que la falta de recursos no debe considerarse una debilidad, sino una exigencia que debe obligar a ser innovador, creativo y

recursivo justifican el objetivo de esta última fase. Después de tantas semanas poniendo lo mejor de cada uno, después de superar tantos momentos en los que se han tenido que esforzar para encontrar la solución adecuada, después de tantas dudas, de tantos ajustes, de tantos cambios... Es ahora cuando cada grupo enseñe al resto de espectadores su coreografía final, en la que combinarán la música, los movimientos, el material y su desplazamiento por el espacio, para mostrar un espectáculo de la modalidad artística elegida entre: espectáculo de luces, lucha escénica, pound fitness, percusión corporal, p13fit, sombras chinescas, basket beat y percusión con objetos.

Llega el momento para disfrutar, para compartir aquello que tanto tiempo han dedicado en las últimas semanas, donde han puesto su ilusión para crear algo único, personal y, sobre todo, creado por ellos mismos. Además, no se debe olvidar que han demostrado que son capaces de crear algo desde cero, han tenido la oportunidad de tomar todas y cada una de las decisiones que en su conjunto y han dado forma a un espectáculo artístico que, al principio de la experiencia, desconfiaban o se veían incapaces de que se pudiera hacer realidad (Figura 8).

En este momento, se recogen los frutos de todas las experiencias vividas a lo largo de toda la unidad de programación didáctica (pasos de la modalidad artística, acople del soporte musical, atrezzo en la puesta en escena, ocupación del escenario, expresión corporal, número artístico creativo, ...), donde ninguna de las personas que hemos formado parte de la misma somos los mismos que éramos cuando empezó todo, pues esta manera de trabajar pone de manifiesto que, como decía Lewis "*la tarea del educador moderno no es talar selvas, sino regar desiertos*".

Figura 8.- Material y escenario preparados para albergar la magia de la creación.



13.5 Explicación de la actividad experiencia

A lo largo de esta propuesta didáctica se presenta una manera de evaluar que envuelve en todo momento al alumnado, donde poco a poco la perspectiva del mismo se va alejando, añadiendo otros enfoques, para dar una visión completa de todo lo relacionado con la información necesaria para hacer un proceso de evaluación objetivo, significativo y consciente. Es por ello, por lo que hemos utilizado la evaluación áurea que explicamos a continuación a través de la siguiente ilustración, donde se muestra el proceso de evaluación compartida y formativa que se desarrolla:

Figura 9.- Gráfico explicativo de las fases de la evaluación áurea.



Cogiendo como referencia y punto de inicio de nuestra propuesta de evaluación al alumnado, partimos de sus conocimientos previos relacionados con la expresión corporal, así como de las diferentes modalidades artísticas, donde va a descubrir aspectos desconocidos y le vamos a provocar que emita sus gustos e intereses desde los cuáles vamos a empezar a construir este camino expresivo. A continuación, se divide al alumnado en grupo de 5-6 alumnos. A cada grupo se le entrega un cuadernillo (Figura 1) y una tablet para que puedan ir viendo ejemplos de las diferentes modalidades artísticas. Tras su visionado, expresan de manera individual cuál les ha gustado más y por qué, dando sus argumentos sin saber, todavía, que

será la modalidad artística que nos sirve para confeccionar los grupos de cara a la creación del número como producto final. Uniendo estos intereses relacionados con la modalidad artísticas que más les ha gustado de las propuestas iniciales, a aquellos afines dentro del grupo clase de referencia, la parábola se va alejando del propio alumno para ir incorporando nuevas personas que le acompañarán en el proceso y que complementarán su aprendizaje a través de las primeras decisiones enfocadas al producto final, hacia los diferentes roles y responsabilidades que van a tener que cumplir dentro de la compañía artística para crear un buen clima de trabajo e ir superando los diferentes hitos educativos.

A partir de este momento, alejándose del punto de partida, pero estando incorporado en el trayecto, sin perderlo de vista, se comienzan a tomar una serie de decisiones en el grupo que se formarán en base a la suma de opiniones, puntos de vista, argumentos, propuestas, ideas... que se van dando desde los diferentes integrantes del equipo.

En el caso del alumnado de segundo ciclo de Educación Primaria (4º), es en esta fase donde se va a hacer uso de un instrumento de autoevaluación, en forma de palomitero (Figura 10) para darle coherencia al contenido que estamos trabajando y aumentando así la motivación de cara al alumnado, que tendrán que rellenar al finalizar cada una de las sesiones de ensayo. En este documento, se presenta un palomitero lleno de palomitas en blanco, con una leyenda de tres colores relacionados con los tres aspectos a valorar que queremos que pongan atención, es decir, a) el aprovechamiento del tiempo, b) la ayuda al resto

Figura 10.- Documentos elaborados y código QR con acceso al material.



de compañeros y c) el aprendizaje de nuevos pasos. La idea es que, al terminar cada sesión, cada alumno coloree una sola palomita de cada color propuesto, en base a sus impresiones tenidas durante el desarrollo de la sesión. De esta manera, le ofrecemos la posibilidad de emitir su juicio directo al término de la práctica, teniendo una información veraz e inmediata.

Siempre se utiliza el mismo palomitero por alumno, lo que permite ir comprobando la evolución de la evaluación de cada aspecto a valorar en cada una de las sesiones, incorporando el feedback directo al concluir cada una de ellas. Una propuesta de mejora que nos dimos cuenta al acabar la experiencia fue que no sabíamos qué palomitas se habían coloreado cada día. Esto nos hizo ver que, para la próxima vez que se implemente, añadir la fecha de cada toma de datos. De esta manera, la información es más concreta y facilita la labor de complementar todo lo recogido por los diferentes agentes educativos implicados en el proceso, es decir, tanto el alumnado como el docente.

La intención es que, conforme pasan los días, los alumnos pueden ver qué deben mejorar o en qué centrar su atención para que todos los días puedan marcar las tres palomitas.

En este caso, estamos realizando una actividad de evaluación que consiste en valorar individualmente la participación y aportación personal al trabajo grupal. El procedimiento de evaluación, en este caso, es una observación sistemática por autoevaluación. Y el instrumento de evaluación es una escala gráfica donde el palomitero permite que identifiquen, de manera sencilla, su aprovechamiento del tiempo, la ayuda que ha proporcionado al resto de compañeros y el aprendizaje que ha adquirido.

En el caso del alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria (5º y 6º), toda esta información debe ser filtrada, modelada, apartada o desechada en base al fin común que tiene el equipo, es decir, la confección del storyboard en el que se van a ir integrando todo los elementos básicos y necesarios que son necesarios para crear el número artístico: hilo musical, vestimenta, ocupación del espacio, transición de posiciones dentro del escenario, sucesión de los diferentes pasos que existan en la coreografía, material que complementará la puesta en acción, marcadores de inicio y final de la representación artística... Aquí se llevará una serie de *intercambios orales por coevaluación* (procedimiento) y se producirán el mayor número de intercambio de opiniones entre los miembros del equipo, lo que generará contratiempos, faltas de entendimientos o imposiciones, por lo que la capacidad comunicativa, empática y comprensiva estará en su máximo esplendor, donde se deberán de poner de manifiesto todas las herramientas comunicativas que estén a su alcance para resolver estos problemas, encontrando las soluciones que les permitan

avanzar. Toda esta información, con la intención de ver su evolución, se registra en el cuaderno del docente o, dependiendo del caso, en una ficha de seguimiento (instrumento).

Figura 11.- Documentos elaborados y código QR con acceso al material.



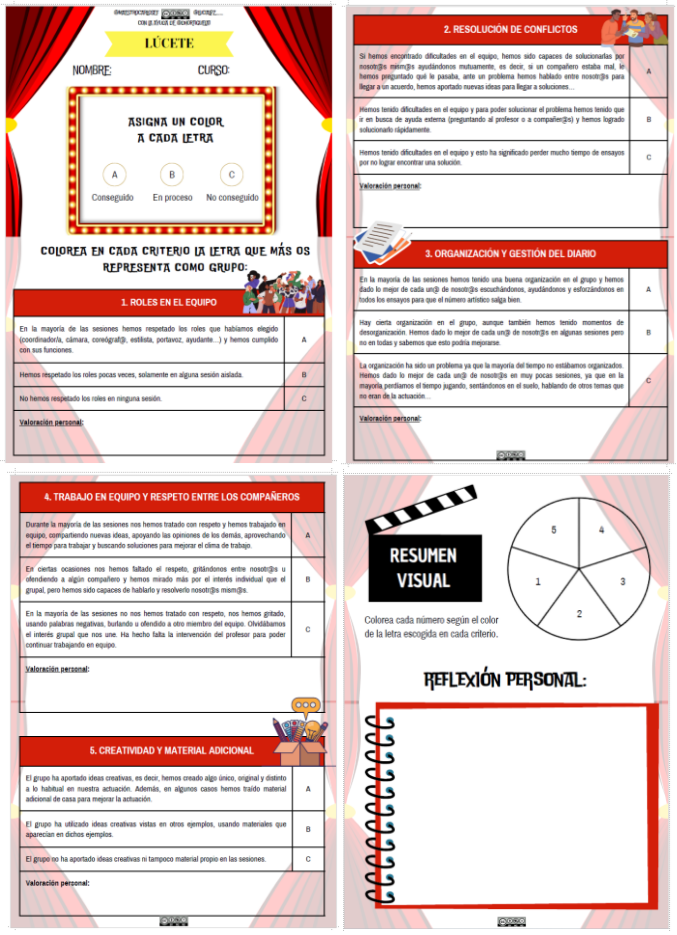
Con todo este proceso en marcha, la parábola sigue aumentando su tamaño, llenándose de aprendizaje basada en la comunicación entre iguales donde existe un continuo feedback intrínseco, pero sin perder de vista el punto de partida inicial, llegando a otro punto clave en el proceso de evaluación: la valoración externa. Es en este momento donde se abren las puertas del equipo para dejar entrar opiniones de personas externas, integrantes de las otras compañías artísticas, (coevaluación intergrupal) que emitirán su valoración en base a lo visto sobre el escenario durante la muestra intermedia (*prueba específica con coevaluación intergrupal*), sin ningún tipo de información, ni prejuicio, de una forma natural basada en sus sensaciones, percepciones y sentimientos generados al ver el trabajo realizado hasta ese momento. Esta información se quedará reflejada en un instrumento para la coevaluación intergrupal elaborado para la ocasión (rúbrica) donde la información será visual, precisa, concreta y emitiendo una valoración final que permita ayudar a mejorar aquellos aspectos que desde dentro del proceso creativo no son perceptibles.



Cada grupo, al recibir la valoración externa, tendrá que realizar una primera reflexión sobre los comentarios recibidos por parte de las personas que han visto la muestra intermedia, sacando conclusiones, aceptando las posibles críticas constructivas y transformándolo en una información clave para ajustar los diferentes detalles que son necesarios para alcanzar la excelencia en el número artístico que están creando, sacando lo mejor de cada uno en esta recta final.

Por último y antes de llegar a la presentación del producto final, es momento de realizar una coevaluación entre los integrantes del mismo grupo de todo el proceso vivido, donde cada alumno pueda emitir cómo se ha encontrado a lo largo del proceso, qué problemas han surgido, cómo lo han resuelto, si se han cumplido las funciones de los diferentes roles, si han aprovechado todos los ensayos... Además de incorporar una reflexión personal sobre su trabajo dentro del equipo, qué ha aportado para la consecución del desafío, cómo ha reaccionado ante diferentes situaciones que hayan podido surgir a lo largo de la unidad de programación didáctica, de tal manera que tenga su espacio para poder expresarse libremente y manifestar todo lo vivido a través de sus ojos, a través de su camino recorrido, basado en su experiencia personal como parte del proceso de

Figura 12.- Instrumento de coevaluación creado para la propuesta Lúcete.



evaluación, aportando valor a todos los agentes implicados, donde la parábola puede seguir su crecimiento alrededor del alumnado para sumar información a una evaluación áurea.

Respecto a la calificación del producto final. La actividad consistirá en valorar la representación final. En este caso, el procedimiento de evaluación será una *prueba específica* y que para la calificación se utilizará como instrumento la *rúbrica* de la tabla 3.

Tabla 3.- Rúbrica porcentuada para la evaluación de la representación final.

Aspectos a valorar	Excelente	Bueno	Medio	Poco
PARTE EXPRESIVA 30%	Expresa de manera desinhibida y natural todos los movimientos que caracterizan a la modalidad artística elegida, dando consejos a sus compañeros.	Expresa todos los movimientos que caracterizan la modalidad artística elegida.	Expresa, a su manera, los gestos de la modalidad artística que han elegido, porque no le gusta ponerse en ese papel.	Aunque sabría expresar de manera corporal la modalidad artística que el grupo ha elegido, no quiere hacerlo a pesar de que le intentan ayudar.
PARTE EJECUTIVA 15%	Aporta diferentes ideas para darle sentido al desarrollo de la coreografía, acoplando las de los demás en beneficio del equipo.	Aporta diferentes ideas para darle sentido al desarrollo de la coreografía.	Aporta ideas para el desarrollo de la coreografía, aunque se queda siempre con las que le dicen los demás.	No aporta ninguna idea, se deja llevar por lo que dicen los demás compañeros porque no le interesa la actividad.
Movimientos coreografiados 30%	Realiza todos los movimientos que han ensayado para la coreografía sin olvidarse de ninguno en ningún momento.	Realiza todos los movimientos que han ensayado para la coreografía, aunque dude, en alguna parte.	Realiza todos los movimientos que han ensayado para la coreografía, aunque se le nota dudar en cada bloque.	No realiza todos los movimientos porque no se los ha aprendido, a pesar de que sus compañeros se lo pedían en los ensayos.
PARTE DE DESARROLLO 10%	Busca información sobre la modalidad que han elegido y la pone en común con el equipo para elegir lo más representativo.	Busca información sobre la modalidad que han elegido.	Busca poca información sobre la modalidad que han elegido, aunque no le ha dedicado mucho tiempo.	No busca información sobre la modalidad que han elegido porque se le ha olvidado, no ha tenido tiempo, no ha querido...
Elección del rol 15%	Elige el rol que más se adapta a su personalidad, sabiendo que es la mejor posibilidad dentro del equipo en el que se encuentra.	Elige el rol que más se adapta a su personalidad dentro del equipo en el que se encuentra.	Elige el rol que más se adapta a su personalidad, sin importarle el grupo y no aceptando otro rol diferente.	No elige el rol dentro del equipo, quedándose con el que le asignan porque no ha hecho nada de lo que necesitaba el equipo.

En esta ocasión, los aspectos a valorar se dividirán en cinco claramente diferenciados: a) la parte expresiva, vinculada a las características propias de la modalidad artística elegida; b) la aportación de ideas a los pasos de la coreografía final; c) la realización de los movimientos coreografiados y planificados; d) la búsqueda de información de la modalidad para la elaboración del guion; y e) la elección del rol que mejor beneficie al equipo.

En resumen, que el alumnado tenga claros desde el principio los aspectos a valorar, guiará adecuadamente el proceso de aprendizaje del alumnado.

13.6 Consideraciones finales

Para concluir, no debemos olvidar que el planteamiento de esta unidad de programación didáctica tenía como finalidad principal generar un conjunto de números artísticos para ser expuestos en una gala benéfica final para recaudar fondos y ser donados a una ONG del barrio. Esta es la razón que ha generado que se haya ocupado todo un trimestre, aunque se podría replicar variando la temporalización y acortando los plazos sin ningún problema en función del contexto en el que se desarrolle. De todos modos, es una experiencia que se puede realizar en cualquier etapa educativa y con cualquier contexto (adaptando, evidentemente, los contenidos y la dificultad de los mismos), ya que según el RD 157/2022 (2022), se pretende que el alumnado sea consciente de su propio aprendizaje, realizando un trabajo competencial que le permita adquirir herramientas para resolver problemas en su vida cotidiana.

Una vez acabaron los ensayos y los grupos pudieron realizar la coevaluación intragrupal, donde cada alumno mostró sus sensaciones de forma escrita, aportando sus comentarios personales y una reflexión final para poder mejorar la experiencia en sucesivas ocasiones. En este sentido, opiniones como que al grupo le ha costado seguir los roles y funciones porque habían perdido mucho tiempo, que les había costado mucho llegar a acuerdos en la toma de decisiones porque había opiniones diferentes y todos querían hacer lo suyo, son solo algunos ejemplos de aspectos que demuestran lo difícil que les supone trabajar en equipo. Con toda esta información recogida, tan solo quedaba el momento final, esa muestra ante el público para compartir todo el trabajo realizado durante las sesiones, disfrutar de la experiencia que han vivido y, sobre todo, demostrarse a sí mismos que no tienen límites, que son capaces de crear su propio camino y que no solo se tienen que dedicar a seguir los pasos marcados por otras personas de su alrededor.

Por otro lado, después de llevar a cabo la propuesta didáctica y viendo la evolución que ha seguido el alumnado en todo su proceso de creación, nos hemos

dado cuenta de que debe existir un trabajo previo de facilitación en la comunicación, pues los alumnos están muy acostumbrados a relacionarse entre sí para decirse solo las cosas que no ven adecuadas, utilizando expresiones muy convencionales y poco constructivas. Sin embargo, no están preparados para buscar las palabras oportunas que den la posibilidad de ayudar a los compañeros, de desbloquear una situación que se ha anquilosado, de solucionar un problema a través de la propuesta de soluciones abarcando diferentes perspectivas que permitan verlo desde otro punto de vista. En definitiva, una forma de establecer una relación que, una vez se dan cuenta de sus beneficios, son capaces de incorporar de una manera más adecuada, cualquier situación generada en la propia práctica grupal, dándose cuenta de que la suma de todas las opiniones hace generar ideas más grandes que poder construir.

Por último, el uso de los instrumentos de evaluación creados para esta unidad de programación didáctica (Figura 12 y Tabla 3) nos ha permitido entender las diferencias que existen entre los diferentes niveles de la etapa de primaria, siendo muy necesario adaptar cada uno de ellos al momento evolutivo en el que se encuentran. Además, el uso de la coevaluación intragrupal (dentro del propio grupo) e intergrupal (entre grupos) en diferentes momentos del proceso creativo ha dado la oportunidad al alumnado de complementar la información para aportar valor al trabajo que se estaba realizando, resultándoles más sencillo hacer reflexiones personales basadas en sus propios puntos de vista. Cuando tienen que combinar estas opiniones con las del resto de compañeros, les resulta más complicado, ya que salen a relucir los diferentes roles asociados al tipo de personalidad que tiene el alumnado por separado, por lo que, en ocasiones, este feedback queda incompleto al ser emitido solo por parte del equipo.

13.7 Conclusiones

Los procesos de innovación en el ámbito de la evaluación, que se están desarrollando en los últimos tiempos, tienen por finalidad facilitar a los docentes su labor académica. Sin embargo, no solo se producen en el momento de diseñar sus propuestas curriculares en el desarrollo de los procesos docentes, sino también, de manera especial, en el momento de llevar a cabo la actividad evaluadora de los aprendizajes de los estudiantes. El nuevo rol conduce a los docentes a asumir la tarea de facilitador del aprendizaje, orientando su actividad profesional a formar en competencias, donde los saberes y contenidos se convierten en medios para alcanzar los fines previstos (Fraile et al., 2023).

En este sentido, siguiendo a Ruiz-Pérez (2021), el profesorado debería aplicar una evaluación continua, integral, global y sistemática en la que el alumnado sea el principal protagonista, para alcanzar los objetivos y desarrollar las competencias

para que existan aprendizajes significativos y transferibles al mundo real a través de la adherencia a la práctica físico-deportiva.

Esta propuesta presentada es una experiencia que da la visión completa del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde cada decisión provoca una agitación de neuronas que genera un cambio en el equipo y el progreso es tangible sesión a sesión, poniendo de manifiesta que es una propuesta de evaluación formativa, ya que el alumnado conoce su evolución en cada fase y mejora en base a las decisiones tomadas, ya sean acertadas o no, y, por otro lado, es compartida, ya que existe un continuo intercambio de información entre los integrantes del equipo, el resto de compañeros externos al propio equipo y del docente. A primera vista y si se hace una observación desde fuera, parece que la labor docente es inexistente al ver al alumnado trabajar de manera autónoma, sin necesidad de intervención externa. Sin embargo, desde dentro de la experiencia, el docente es la luz que el alumnado debe enfocar y dirigir para construir su propio camino, por eso hace tan importante este tipo de experiencias, ya que el alumnado se siente libre de transitar zonas inexploradas, no se limita a seguir unas vías ya marcadas que no han sido creadas desde su punto de vista.

En definitiva, la evaluación supone uno de los aspectos más delicados de nuestra labor docente, más ahora con la necesidad de incorporar aprendizajes competenciales o de la vida y la más que evidente relación que poseen todos ellos con las dimensiones de salud física, social, mental, emocional e interior que se podrían trabajar en el aula (Ardoy, et al., 2020). En efecto, hace más de 2500 años, Confucio apoyaba esta idea con sus sabias palabras "*Me lo contaron y lo olvidé; lo vi y lo entendí; lo hice y lo aprendí*".

13.8 Referencias bibliográficas

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Aguilar, M, García- Fernández, C., & Gil, C. (2019). Inteligencia emocional y Expresión corporal en Educación Física: una nueva propuesta didáctica en Educación Primaria para mejorar el clima escolar. En K. G. Ramírez (Eds.) (2019), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI* (pp. 138-147). Adaya Press.

Ardoy, D.N., Collado, J.A., & Pellicer, I. (2020). *Modelos Pedagógicos en Educación Física*. Publicación independiente.

Blázquez, D. (2024). Cómo evaluar bien en Educación Física: el enfoque de la evaluación formativa. Revisada y actualizada según LOMLOE. INDE.

Cañizares, J.M., & Carbonero, C. (2018). *Expresión corporal en la edad escolar*. Wanceulen.

Castillo, E. & Díaz, M. (2016). *Expresión corporal en Primaria*. Universidad de Huelva.

Chamorro, C., Olaya, C., & Rincón, Y. (2024). Situaciones de aprendizaje creativas en Educación Física. INDE.

Cuéllar, Mª. J., & Francos, Mª. C. (2008). *Expresión y comunicación corporal*. Wanceulen.

Fraile., A. et al. (2023). *Evaluar competencias docentes del profesorado*. Ediciones pirámide.

González-Moore, J. (2011). *Un día cualquiera*. JGGM.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (coord.) (2021). *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de Léon.

Ridocci, M. (2014). *Expresión corporal: arte del movimiento*. Biblioteca Nueva.

Ruiz-Omeñaca, J. V. (2021). Renovar la educación física desde la neurociencia. Editorial CCS.

Ruiz-Pérez, L. M. (2021). *Educación Física y baja competencia motriz*. Ediciones Morata.

Santos, M.A. (2014). *La evaluación del aprendizaje*. Narcea.

Toro, S., & Vega, J. (2021). *Manifestaciones de la motricidad humana*. Ediciones UACh.

Zhu, P. (2017). 100 creativity ingredients. Everyone´s playbook to unlock creativity. Ediciones UACH.

CAPÍTULO 14 "EL PLACER DE JUGAR JUNTOS". EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA A LA HORA DE UTILIZAR LOS JUEGOS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Autoría: Roberto Monjas Aguado, Félix Enrique Lobo de Diego, Vicente Seoane Ruano y Fernando Real Rubio.

14.1 Introducción

Los juegos constituyen un contenido muy significativo en las sesiones de Educación Física independientemente del nivel en el que esta tenga lugar su puesta en práctica. Su utilización tiene gran variedad de posibilidades, no solo como contenido específico, también como recurso metodológico para desarrollar otras propuestas temáticas.

En nuestro caso, nos vamos a centrar en la aplicación de una situación de aprendizaje basada en los juegos tradicionales y veremos también un ejemplo de otra aplicación derivada de los mismos que se ha convertido en un deporte alternativo, el datchball, como ejemplo de la evolución y adaptación que este contenido puede tener para el ámbito escolar.

La utilización y conocimiento de los juegos tradicionales trata de generar un impacto significativo en el fomento de hábitos de vida activa y saludable, así como en la promoción de la interacción social. Además, al mantener vivas estas tradiciones, se preserva una parte importante de la cultura y se refuerza el sentido de comunidad y pertenencia.

En este capítulo vamos a presentar primero la descripción de una experiencia relacionada con el juego en la formación inicial del profesorado y después se presentarán dos experiencias relacionadas con el juego llevadas a cabo en educación primaria, La primera centrada en la enseñanza de los juegos tradicionales en el 1º ciclo de primaria. La segunda vinculada a analizar la evolución de los juegos tradicionales, del balón prisionero al datchball. En ellas se explica un proceso de evaluación formativa para los juegos tradicionales, detallando los diferentes productos

de evaluación, procedimiento/técnicas e instrumentos utilizados, con la finalidad de dejar una idea clara de cómo puede llevarse a cabo un proceso de estas características con el juego como contenido, de manera que sea viable para el docente y promueva el aprendizaje del alumnado, generando procesos de enseñanza-aprendizaje enriquecedores y que pongan en valor el carácter formativo que tienen los juegos, que en muchas ocasiones son considerados únicamente desde una perspectiva vinculada a la recreación o la motivación, pero sin dar rigor al proceso de aprendizaje que debe acompañar su utilización a nivel educativo.

Pensamos que la aplicación de sistemas de evaluación formativa en el contexto escolar, con relación a los juegos tradicionales, van a permitir extrapolar qué acciones son coherentes y viables para llevar a cabo la evaluación de un contenido muchas veces complejo de valorar por parte del profesorado de Educación Física. Además, posibilitará transferencias a contenidos similares, ya que en nuestro caso nos centramos en los juegos tradicionales, pero un proceso similar se podría plantear para otro tipo de juegos que el docente quisiera aplicar en su aula.

14.2 Contextualización de la experiencia

Tomando como punto de partida las ideas extraídas desde la formación inicial del profesorado, exponemos un sistema de evaluación formativa para Educación Primaria centrado en la utilización de los juegos tradicionales como contenido central de la situación de aprendizaje.

La experiencia parte de exponer el proceso de evaluación formativa y compartida que se sigue en la formación inicial del profesorado, desde la asignatura "Juegos y deporte", como elemento de referencia para valorar qué proceso seguir en Educación Primaria confrontando con ideas y experiencias recogidas a partir de diferentes prácticas de evaluación en la escuela, recopiladas del día a día de varios docentes, de modo que ofrecemos una propuesta que esperamos aporte sugerencias para llevar a la práctica de cada docente.

En concreto, la situación de aprendizaje que vamos a exponer en este capítulo es la siguiente: "El placer de jugar juntos", se centra en los juegos tradicionales y se desarrolla para primer ciclo de Educación Primaria, como punto de partida para conocer, valorar y aprender con los juegos tradicionales como parte integral de la cultura y el desarrollo infantil en la sociedad.

El enfoque metodológico utilizado se basa en un planteamiento globalizador, tal y como exponen Méndez y Fernández-Río (2010), que detallan además la contribución de este tipo de juegos a las diferentes competencias por su potencial

interdisciplinar, dado que con la práctica del juego tradicional se establecen interrelaciones en todos los ámbitos: físico, personal, social y cultural.

> *Desde siempre, los juegos tradicionales practicados en la calle, el patio y la es cuela han desempeñado un papel educativo globalizador en línea con el ahora propuesto enfoque por competencias, incluyendo, eso sí, la conducta motriz como elemento vertebrador del proceso de aprendizaje* (p.67).

Si consideramos los modelos pedagógicos (Pérez-Pueyo et al., 2021) podemos considerar que la experiencia toma elementos de diferentes modelos, sin que pueda considerarse de forma específica que utiliza uno de los modelos de manera concreta. Así, como veremos en su desarrollo, utiliza la evaluación formativa y compartida como elemento fundamental del proceso y también incorpora detalles propios del Aprendizaje-Servicio, con la participación en las Jornadas de Actividad Física Intergeneracional, que promueven entre sus finalidades, tal y como proponen Chiva-Bartoll y Fernández-Río (2021) la salud, el bienestar, la interacción social o el acercamiento intergeneracional (Figura 1).

Figura 1.- Cartel jornada intergeneracional.



La descripción de la experiencia pretende simplemente mostrar un ejemplo de evaluación formativa con la finalidad de ser de utilidad para otras experiencias.

14.3 Marco teórico

En las últimas décadas, los expertos de la educación y de la Educación Física están haciendo especial énfasis en la importancia de aplicar sistemas de evaluación que sean coherentes con el logro de aprendizajes en las prácticas educativas. La evaluación es un elemento al que se debe prestar mayor atención para que esta sea preparada de forma coherente e intencionada, en función del método de enseñanza que se aplica y los resultados de aprendizaje que se desean conseguir (Barba et al., 2020). De este modo, la evaluación repercutirá en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto de la Educación Física, la evaluación está asociada a la concepción, paradigma y praxis desde el que se entiende la acción educativa. Tradicionalmente, y en menor medida en la actualidad, la forma hegemónica de evaluar en Educación Física se realizaba mediante la utilización sistemática de los Test de Condición Física. Estos eran aplicados con la finalidad de medir las capacidades físicas de la persona y no los

aprendizajes, otorgando al resultado obtenido una calificación. Este modo de evaluar se realiza bajo el amparo de una racionalidad instrumental y currículo técnico (López-Pastor & Gea, 2010; López-Pastor, 2006) y que educativamente es justificado por su promoción de la cultura deportiva (Devís & Molina, 2004). Sin embargo, en las últimas décadas en el campo de la Educación Física, la evaluación se está planteando desde sistemas de evaluación que tienen un fin educativo y formativo (López-Pastor, 2006), conectando con la motricidad en toda su dimensión y permitiendo el desarrollo de competencias que puedan transferirse a otros contextos o situaciones como, por ejemplo, los hábitos saludables y estilo de vida activo, la socialización, entre otros (López-Pastor, 2013).

Por todo ello, el juego motor en sistemas de evaluación formativa adquiere un doble rol en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Por un lado, como contenido a través del cual los futuros maestros adquieren conocimientos y aprendizajes, y, por otro lado, como recurso metodológico a través del cual se persigue la unión entre el cuerpo en movimiento y el resto de ámbitos curriculares.

Así, el juego no solo es empleado como recurso didáctico para el aprendizaje, sino también como propuesta para estructurar y organizar las sesiones, establecer un modelo de sesión y como elemento integrado en la evaluación que aporta información sobre el proceso, permite la reflexión y análisis crítico sobre las actuaciones, favoreciendo la toma de decisiones, entre otros. De este modo, se resalta la importancia que tienen las experiencias que reciben en la formación inicial, especialmente a través del juego y la evaluación formativa, para que así puedan llevarlas a cabo en su futuro profesional y se configuren como elementos de la calidad de la acción docente.

Desde esta perspectiva, el juego motor y la evaluación formativa resultan fundamentales para generar un aprendizaje auténtico y real en los estudiantes. Bajo este prisma, uno de los retos a los que se enfrenta la formación inicial del profesorado de Educación Física es la superación del "Aprendizaje Bancario" y progresar hacia el "Aprendizaje Dialógico", el cual permite el desarrollo de las competencias en la formación universitaria (López-Pastor et al., 2020). En este paradigma del aprendizaje, la implementación de sistemas de evaluación formativa y compartida implica seguir una serie de pasos para así conseguir los resultados de aprendizaje y competencias esperados (Hortigüela et al., 2019):

1. Presentar al alumnado los objetivos de aprendizaje, las tareas y actividades de aprendizaje que serán evaluadas con sus respectivos instrumentos y los procedimientos para obtener la calificación.

2. Planificar una temporalización coherente de los distintos momentos en los que se realizaran las distintas tareas de evaluación y calificación.
3. Otorgar al alumnado constante feedback sobre lo que están realizando en las distintas tareas y actividades, haciendo uso para ello de la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
4. Realizar procesos de calificación dialogada en los que los alumnos puedan ser críticos con todo lo realizado en su proceso de aprendizaje y puedan comprender cómo todo el proceso queda reducido a una calificación por el requerimiento de la administración.

14.4 Descripción de la experiencia en la formación inicial del profesorado

En el siguiente subapartado vamos a describir de forma detallada el sistema de evaluación formativa llevado a cabo en la formación inicial del profesorado y se presentan y explican los productos evaluables, así como las técnicas/procedimientos y las herramientas de evaluación formativa utilizados.

14.4.1 La formación inicial como referencia

La experiencia que vamos a describir tiene como punto de partida el proceso formativo seguido en la asignatura "juegos y deporte" perteneciente al grado de maestro de Educación Primaria que se imparte en el tercer curso, dentro de la mención de Educación Física en la Facultad de Educación de Segovia. Desde esta asignatura se sientan las bases para definir qué criterios tener en cuenta a la hora de utilizar los juegos tradicionales en el ámbito educativo, en concreto en Educación primaria y se plantean situaciones de aprendizaje experimentales en las que se contrasta la aplicación de los juegos tradicionales en aulas específicas de Educación Primaria.

La evaluación del alumnado universitario en su proceso formativo con relación a los juegos tradicionales nos sirve de elemento de referencia para definir un proceso formativo que tiene el juego como eje de actuación. De forma sintetizada exponemos las diferentes actuaciones:

14.4.2 Productos evaluables

Se trata de documentos que elabora el alumnado de manera individual y grupal que promueven la reflexión didáctica sobre la aplicación de los juegos en el ámbito educativo a partir de sesiones en las que se desarrollan diferentes juegos y propuestas en diferentes contextos. A continuación, detallamos los más significativos:

Cuaderno de campo.

Documento reflexivo sobre su experiencia con la utilización de los juegos tradicionales en las sesiones de la asignatura. Una vez puesta en práctica la sesión se elabora un documento descriptivo de la misma y el alumnado tiene que elaborar un cuaderno de reflexión en grupo sobre la misma y se incorporan preguntas que ayudan a la reflexión didáctica y que sintetizamos en el documento reflexivo que se explica posteriormente (ejemplo en Figura 2).

Figura 2.- Sesiones Formación Inicial de Juegos Tradicionales

Preguntas complementarias para las sesiones de juegos:

- Analizar el valor educativo de los juegos tradicionales para su utilización en la escuela y en particular en la Educación Física.
- Escoger dos juegos que puedan ser asociados a las cualidades físicas básicas, como otra modalidad para desarrollar este tipo de propuestas.
- Analizar la utilización del juego como recurso, como metodología y como objetivo para el área de Educación Física.

Informe de la relación juego tradicional-Educación Física

El alumnado debe realizar por parejas un informe sobre la relación entre el juego y la Educación Física en el que se plantean diversas preguntas para orientar su estructura y los temas a tratar. Este es el documento informativo dónde se explica el trabajo a desarrollar (Tabla 1):

Tabla 1.- Informe sobre la relación juego-Educación Física.

INFORME SOBRE LA RELACIÓN JUEGO-EDUCACIÓN FÍSICA
Tipo de trabajo: Por parejas. Buscamos que podáis compartir ideas y debatir. Este trabajo debe desarrollar vuestro pensamiento sobre la aplicación del juego en las clases de Educación Física, recogiendo las ideas y reflexiones qué hemos desarrollado en los chats y lecturas del bloque de juegos. El trabajo promueve la reflexión en varios ejes: Reflexionar sobre el papel del juego en nuestra sociedad. Reivindicar las posibilidades educativas de su utilización a nivel intercultural. Motivar el conocimiento y la difusión del juego en nuestra sociedad
La estructura del trabajo debe tener en cuenta los siguientes aspectos: - Justificación de la utilización del juego a nivel educativo - Criterios básicos qué deben ser tenidos en cuenta a la hora de desarrollar propuestas que incluyan al juego como contenido y recurso formativo. - Argumentación de los tipos de juegos que se consideran más apropiadas para trabajar en EF.
Podéis utilizar este cuadro como referencia para posibles reflexiones.

RAZONES PARA UTILIZAR EL JUEGO	EL PAPEL DEL JUEGO	ALTERNATIVAS PARA SU UTILIZACIÓN
A nivel motriz	Una sociedad donde cada vez más juegos son recopilados, pero en la que cada vez se juega menos	¿Cuándo utilizar el juego?
Desde el punto de vista social	El papel del juego en una sociedad heterogénea y multicultural.	¿Dónde desarrollar los juegos?
El valor educativo de las reglas del juego[13]	¿Debe ser dirigido el juego por el adulto?	¿Dónde encontrar recursos?

Recordad que tenéis documentación para dar soporte teórico a vuestras ideas en el apartado del *Bloque III: Los juegos. El juego en la Educación Física* del campus virtual.

Informe sobre la experiencia de la Jornada Intergeneracional

El alumnado debe hacer un breve informe sobre la Jornada de Actividad Física Intergeneracional en el que analice:

- Labor docente: utilidad de los juegos tradicionales para trabajar con grupos de diferentes edades.
- Aprendizaje que ha supuesto la experiencia
- Propuestas de mejora

Enlace a videos sobre la Jornada intergeneracional (Figura 3).

Figura 3.- Enlace a videos sobre la Jornada intergeneracional

Las cartas y entrevistas para reflexionar sobre la experiencia

[13] Hay un artículo muy interesante al respecto: Velázquez, R. (2003) *Sobre las reglas de juego y sobre su valor educativo y didáctico en la iniciación deportiva escolar.* Revista efdeportes, 45 http://www.efdeportes.com/efd45/juego4.htm

Los últimos cursos venimos utilizando dos producciones diferentes para reflexionar (Figura 4) sobre la utilización de los juegos en diferentes contextos, aprovechando la participación del alumnado en las jornadas intergeneracionales y en otros proyectos ApS con diferentes colectivos (Residencias de Ancianos, Asociaciones de familiares de Alzheimer, Asociación de Esclerosis). Se trata de la entrevista grupal y la redacción de cartas sobre la experiencia.

Figura 4.- Informe "Ideas y reflexiones sobre la aplicación del juego en EF"

En el caso de la entrevista grupal les invitamos, a partir de un guion de preguntas sencillo, a reflexionar sobre la experiencia y su aprendizaje y proponer nuevas ideas o acciones a la hora de utilizar los juegos con una perspectiva socializadora.

Por su parte, la "carta" consiste en que cada persona envíe una carta a la persona que quieran contando su experiencia. Con esta producción el alumnado expresa su vivencia y aprendizaje de modo diferente (Figura 5).

Los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PATS)

Figura 5.- Reflexiones jornada interegeneracional

El alumnado, en la parte final de la asignatura debe diseñar, poner en práctica y evaluar un proyecto de aprendizaje tutorado que desarrolle una situación de aprendizaje vinculada a contenidos de la asignatura. Con relación a los juegos, pueden ser uno de los contenidos desarrollados en estos proyectos, que tienen un seguimiento detallado y son puestos en práctica en centros educativos.

14.4.3 Técnicas/procedimientos de evaluación

En este caso, la técnica o procedimiento de evaluación empleados es el Análisis de la producción. La finalidad es analizar los productos entregados por el alumnado y devolverles información a partir de lo que han realizado para completar su proceso formativo.

De este modo, los productos evaluables deberán proporcionar información al docente y este ofrecerá feedback al alumnado para mejorar en su proceso de aprendizaje de la materia:

Feedback sobre los documentos reflexivos elaborados por el alumnado: cuaderno de campo e informe de la relación juego- Educación Física. Veamos dos ejemplos:

- *Informe del bloque Juegos:* ideas y reflexiones sobre la aplicación del juego en Educación Física (Figura 4). En este caso, a partir de los análisis y comentarios que elabora cada grupo, el docente entrega un informe que denomina *"ideas y reflexionas sobre la aplicación del juego en Educación Física"*, que tiene por objetivo conectar los aprendizajes que expone el alumnado con nuevas aportaciones que enriquecen el proceso formativo.

- *PATS*: Se va a proporcionar feedback sobre los PATS, con un documento en el que se valora la producción del alumnado previamente a su puesta en práctica en los centros educativos. En el ejemplo (Figura 5), se ha escogido un proyecto centrado en los juegos tradicionales. La puesta en práctica en los centros educativos de los PATS también se evalúa con técnicas similares, basadas en un feedback detallado sobre los aspectos más significativos de la puesta en práctica y con hojas de observación sobre la práctica docente que se llevan a cabo coevaluando un grupo la práctica de otros compañeros (Procedimiento/técnica: Análisis de la producción por coevaluación intergrupal) conjuntamente con el docente de la asignatura (Análisis de la producción) en un proceso de evaluación diádica (coevaluación y heteroevaluación).

- Entrevistas grupales y reflexión sobre la jornada intergeneracional.

Estas producciones del alumnado no tienen una conexión con la calificación, pero sí son retroalimenadas con un documento que sirve para complementar las ideas y análisis sobre el proceso (ejemplo en Figura 5).

14.4.4 Instrumentos de evaluación aplicados

Existen instrumentos de evaluación, como en este caso la rúbrica, que permite al docente (heteroevaluación) y al alumnado (autoevaluación y coevaluación) valorar la calidad de sus aportaciones (A/B/C/D), para el cuaderno de campo, el informe y el PAT (Proyecto de Aprendizaje Tutorado) que tiene una conexión con la calificación de la asignatura. Los estudiantes deciden la valoración que tiene cada parte de la asignatura en su calificación en una sesión en la que se establece por consenso el valor que se da a cada una de las producciones (evaluación compartida).

Veamos, en la tabla 2, un ejemplo de rúbrica para trabajos sobre el bloque de juegos en la formación inicial (valoración PAT) organizando los aspectos a valorar en 4 grandes tipos y otros subaspectos: 1) Aspectos Formales, 2) Contenido, 3) Puesta en práctica, 4) Evaluación del proyecto.

Tabla 2.- Rúbrica para trabajos sobre el bloque de juegos en la formación inicial (valoración PAT).

		Estudiantes:			Docente(s) que evalúan:		
		A	B	C	D	Valoración	Calificación
	Ítem	Sobresaliente	Notable	Aprobado	Insuficiente Sombreado implica trabajo no apto	A-B-C-D	Evaluador
1. ASPECTOS FORMALES (10% de la	Redacción, sintaxis y léxico	La redacción del documento es clara y precisa, con una sintaxis sencilla y un discurso organizado y con cohesión.	La redacción del documento es clara y concreta, en líneas generales, con una sintaxis adecuada, aunque hay apartados que no cumplen este requisito.	La redacción del documento y la sintaxis empleada es claramente mejorable en cuanto a claridad y concreción (por ejemplo, con exceso de coloquialismos, frases muy largas y subordinadas).	La redacción del documento es incomprensible. NO APTO		
		Se utiliza un vocabulario adecuado al registro académico, propio del ámbito educativo y de la disciplina correspondiente.	Se utiliza un vocabulario adecuado, en términos generales, aunque se detectan incumplimientos ocasionales del requisito académico.	El vocabulario utilizado en el documento es claramente mejorable (por ejemplo, uso repetitivo de palabras o uso pobre del registro académico)	Se utiliza un vocabulario inadecuado, impropio del ámbito educativo, sin registro académico. NO APTO		
	Ortografía	El documento no presenta faltas de ortografía ni erratas.	El documento no presenta faltas graves de ortografía ni faltas de acentuación o faltas leves. Hay pocas erratas.	El documento presenta menos de 3 faltas graves de ortografía (b/v, g/j, h) o menos de 10 faltas de acentuación o faltas leves. Hay algunas erratas.	El documento presenta más de 3 faltas graves de ortografía (b/v, g/j, h) o 10 faltas de acentuación o faltas leves. Hay muchas erratas. NO APTO		
2. CONTENIDO (40% del total del trabajo)	Finalidad y	-Proyecto: debidamente justificado. -Los objetivos: claros, coherentes y viables. Se abordan todos ellos en el trabajo.	-Proyecto: debidamente justificado. -Objetivos: con ligeros problemas de claridad, coherencia o viabilidad. Discrepancia entre estos y lo abordado en el trabajo.	-Proyecto: no debidamente justificado. -Objetivos: problemas de claridad, coherencia y viabilidad, así como incoherencia con el resto del trabajo	-Proyecto sin justificación. -Sin objetivos o con fuertes problemas de claridad, viabilidad y coherencia.		
	Marco teórico	-Fuentes legítimas y fiables, preferiblemente primarias. -Coherencia con el propósito del proyecto. Buen conocimiento del tema	-Fuentes legítimas y fiables, preferiblemente primarias. -Coherentes con el propósito del proyecto. Lagunas en su aportación al conocimiento del estudio	-Insuficientes fuentes legítimas y fiables, con abuso de secundarias. -No aportan una buena comprensión del tema en estudio	-Insuficientes fuentes o inexistentes. Plagios habituales. -Desconocimiento de la realidad en el tema de estudio.		
	Metodología	-Metodología, diseño y plan de trabajo adecuados a los propósitos planteados. Elección de una estructura de sesión. -Buena justificación de su elección	-Metodología, diseño y plan de trabajo adecuados, pero precisan aclaraciones posteriores o presentan algunas lagunas. Estructura de sesión concretada.	-Metodología, diseño y plan de trabajo mencionados brevemente, con lagunas habituales. Estructura de sesión especificada, pero con una justificación poco clara	-No hay metodología, diseño y plan de trabajo o es inadecuado para los propósitos del trabajo. No hay elección de estructura de sesión.		

			-Justificación de elección adecuada.				
	Conexión	-Ideas: fluidas, lógicas, conectadas entre sí, coherentes con el currículum, bien relacionado.	-Ideas: fluidas, lógicas, conectadas entre sí y centradas en los objetivos del trabajo, pero con alguna carencia en alguno de los elementos curriculares.	-Muy descriptiva, sin establecer conexión de manera clara entre el trabajo y varios de los elementos curriculares.	-Ideas: desorganizadas y habitualmente no guardan relación entre sí, falta algún elemento del currículum.		
3. PUESTA EN PRÁCTICA (20%)	Organización	El grupo se ha organizado adecuadamente, adaptándose al contexto con detalles organizativos previamente definidos.	El grupo se ha organizado adecuadamente, adaptándose al contexto, pero de manera casual, ya que no hay detalles organizativos previamente definidos.	El grupo se ha organizado correctamente, con pequeños problemas y sin una organización previa que tenga en cuenta todos los detalles del contexto	Mala organización y coordinación con problemas para desarrollar la sesión en el aula NO APTO		
	Desarrollo	Actividades adecuadas que muestran la viabilidad del trabajo, con buena conexión con los escolares.	Se percibe gran viabilidad del trabajo, aunque es mejorable la conexión con los escolares, lo que ocasiona pequeños problemas en la práctica.	La viabilidad del trabajo es suficiente, pero hay pequeños problemas a la hora de desarrollar las actividades con los escolares, que son resueltos de manera improvisada sin coordinación en el grupo.	Carencias significativas por falta de adaptación al contexto, al tiempo de la sesión... NO APTO		
4. EVALUACIÓN DEL	Productos a	El documento elaborado está bien estructurado, con reflexiones y referencias adecuadas.	El documento elaborado está bien estructurado, con buenas reflexiones didácticas, pero sin referencias complementarias.	El documento elaborado es demasiado descriptivo, apenas tiene buenas reflexiones didácticas y carece de referencias adecuadas.	El documento es incompleto, faltan reflexiones sobre temas planteados y carece de referencias. NO APTO		
	Pautas de	Se definen posibles actuaciones que mejoren el desarrollo de la implementación en futuras actuaciones de manera argumentada.	Se definen posibles actuaciones que mejoren el desarrollo de la implementación en futuras actuaciones, pero sin argumentar.	Apenas se definen posibles actuaciones que mejoren el desarrollo de la implementación en futuras actuaciones y no hay argumentación sobre las aportaciones.	No se plantean pautas de mejora para un mejor resultado del proyecto en el futuro. NO APTO		
					Subtotal calificación del trabajo:		

14.4.5 De la formación inicial al aula: situación de aprendizaje basada en los juegos tradicionales

Una vez expuestas las ideas de base sobre qué orientaciones deben seguir los docentes a la hora de utilizar las situaciones de aprendizaje centradas en el juego, veamos el desarrollo práctico de una situación de aprendizaje en Primer Ciclo de Educación Primaria de manera detallada titulada: "El placer de jugar juntos"

Los objetivos de aprendizaje que se plantean para la situación de aprendizaje *"El placer de jugar juntos"* son los siguientes:

- Valorar, a través de los juegos tradicionales la autonomía, el conocimiento y la motivación, su realización fuera de las clases de Educación Física.

- Afianzar las habilidades motrices a través de la utilización de los juegos tradicionales.
- Cooperar, a través de actividades y juegos en equipo, comunicándose, coordinarse y apoyarse mutuamente.

En cuanto a los bloques de contenidos del currículo, se trabajan los siguientes:

- Bloque A: Vida activa y saludable: se abordan contenidos tanto de la salud física, mental y social, incidiendo en la importancia de hábitos que contribuyan al bienestar.
- Bloque B: Organización y gestión de la actividad física: Se tendrán en cuenta la elección de las actividades, la preparación de estas, la planificación y la autorregulación y la seguridad mientras se ejecutan.
- Bloque C: Resolución de problemas en situaciones motrices. Este bloque incluye la toma de decisiones de los alumnos a la hora de participar, sus estrategias, sus procesos de creación...
- Bloque D: Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices. Recoge los contenidos orientamos a dar una respuesta emocional en las sesiones. Se rechazarán las conductas poco deportivas y que sean negativas entre los participantes.
- Bloque E: Manifestación de la cultura motriz: los juegos forman parte de la cultura y tradiciones de nuestra sociedad, de modo que su utilización promueve el conocimiento, valoración y respeto de la cultura y tradiciones sociales.

Las competencias específicas que rigen el currículo de Castilla y León sobre la Educación Física que se abordan en la propuesta son las siguientes:

- CE1: Adoptar un estilo de vida activo y saludable, practicando regularmente actividades físicas, lúdicas y deportivas, adoptando comportamientos que potencien la salud física, mental y social, así como medidas de responsabilidad individual y colectiva antes, durante y después de la práctica motriz, para interiorizar e integrar hábitos sistemáticos de actividad física, cuidado del cuerpo y alimentación saludable que contribuyan al bienestar.
- CE2: Adaptar los elementos propios del esquema corporal, las capacidades físicas, perceptivo-motrices y coordinativas, así como las habilidades y destrezas motrices, aplicando procesos de percepción, decisión y ejecución adecuados a la lógica interna y a los objetivos de diferentes situaciones, para dar respuesta a las demandas de proyectos motores y de prácticas motrices con distintas finalidades en contextos de la vida diaria.

- CE3: Desarrollar procesos de autorregulación e interacción en el marco de la práctica motriz, con actitud empática e inclusiva, haciendo uso de habilidades sociales y actitudes de cooperación, respeto, trabajo en equipo y deportividad, con independencia de las diferencias étnico-culturales, sociales, de género y de habilidad de los participantes, para contribuir a la convivencia y al compromiso ético en los diferentes espacios en los que se participa.
- CE4: Reconocer y practicar diferentes manifestaciones lúdicas, físico-deportivas y artístico-expresivas propias de la cultura motriz, valorando su influencia y sus aportaciones estéticas y creativas a la cultura tradicional y contemporánea, para integrarlas en las situaciones motrices que se utilizan regularmente en la vida cotidiana.

Figura 6.- posibles actividades para las sesiones de juegos tradicionales.



El proceso de evaluación que vamos a explicar tiene lugar en una situación de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de un proceso de 12 sesiones organizadas del siguiente modo:

- Bloque inicial: 6 Sesiones de juegos tradicionales elegidos por los docentes para presentar juegos de diferentes tipos que se agrupan en torno a 4 ejes: juegos de salto y desplazamiento; juegos de ritmo; juegos de lanzamientos y recepciones; juegos diversos.
- Segundo bloque: 4 Sesiones de puesta en práctica de juegos recopilados por el alumnado con sus familias. Se pide a cada alumno que traiga explicado de forma sencilla un juego tradicional que conozca de su pueblo o que le cuente un familiar, con un único requisito, estos juegos tienen que poderse jugar en las instalaciones del centro y no requerir material complejo de obtener.
- Tercer bloque: Jornada intergeneracional. Juegos tradicionales compartidos con alumnado de la universidad y personas de la tercera edad. Se trabaja en dos sesiones: una primera sesión para poner en práctica los juegos con los escolares y posteriormente hay un día en el que las personas mayores acuden al centro educativo y participan en juegos tradicionales con escolares y alumnado universitario, que es el que coordina la jornada. Existe también la opción de realizar esta actividad desde el centro educativo con el colectivo de personas mayores, intercambiando juegos que hayan sido previamente preparados.

La puesta en práctica de las diferentes sesiones sigue una progresión que comienza por el conocimiento de juegos tradicionales aplicables en el contexto escolar, su puesta en práctica de modo autónomo por los escolares, que traen al aula sus propios juegos y culmina con el desarrollo de experiencias de aprendizaje en el entorno educativo: aprendizaje de juegos tradicionales que aporta el alumnado; contacto intergeneracional, creación de espacios de juego tradicional en los centros educativos. En la figura 6, hay un ejemplo de juegos tradicionales aplicables al contexto escolar organizados por sesiones.

Un ejemplo muy interesante de la última fase es la participación en las Jornadas Intergeneracionales, que permiten compartir juegos a escolares, universitarios y personas mayores en un ambiente de alegría e interacción social que fomenta el contacto intergeneracional en un sentido muy positivo, ya que el juego tradicional promueve una comunicación más igualitaria y abierta a diferentes edades, favoreciendo la tolerancia, respeto y valoración de personas que se agrupan en diferentes edades. Esta experiencia ya se ha transferido al contexto educativo y son varios los centros que han desarrollado a lo largo de 2023-2024 experiencias de jornadas intergeneracionales con el juego tradicional como eje. En todos los casos, la experiencia ha sido valorada muy positivamente. Conviene subrayar que estas experiencias han sido desarrolladas con la participación e iniciativa de alumnado de prácticas que ha tenido la experiencia en su formación inicial de participar en jornadas similares desde la asignatura "juegos y deporte", si bien en estos casos han participado escolares y personas mayores coordinados por los docentes de Educación Física del centro educativo, con la colaboración del alumnado en prácticas.

A continuación, se presentan dos experiencias llevadas a cabo en la educación primaria. La primera centrada en la enseñanza de los juegos tradicionales en el 1º ciclo de primaria. La segunda vinculada a analizar la evolución de los juegos tradicionales, del balón prisionero al datchball.

14.5 Explicación de la 1ª experiencia con el alumnado del 1º ciclo de primaria

En este apartado nos vamos a centrar en la experiencia de aplicación de los juegos con alumnado de Educación Primaria. Nos encontramos con alumnado de primer ciclo de Primaria, cuya participación en procesos de evaluación formativa y compartida no se ha basado en la realización de productos evaluables concretos, de modo que tenemos que comenzar un proceso que permita ir adquiriendo hábitos de reflexión y participación para integrar la evaluación en su día a día. A continuación, exponemos los detalles de la evaluación.

14.5.1 Productos evaluables

Veamos a continuación algunos de los productos evaluables de esta experiencia concreta.

14.5.1.1 Asambleas de comienzo y final de cada sesión.

El docente realiza asambleas (Actividad de evaluación) para plantear preguntas sobre los temas tratados y promover el aprendizaje desde el diálogo e intercambio de ideas grupal (Procedimiento de evaluación). La primera sesión expone básicamente en qué va a consistir la situación de aprendizaje y realiza una evaluación diagnóstica para ver qué conocen los escolares sobre los juegos tradicionales.

Para ello se realizan una serie de *PREGUNTAS INICIALES: ¿Sabéis lo que son los jugos tradicionales? ¿A qué juegos tradicionales se juega en vuestro barrio, o en vuestro pueblo? ¿Qué podemos aprender con los juegos tradicionales?*

Tras cada una de las sesiones del primer bloque, se comienza la asamblea inicial con preguntas que sirvan para recordar el trabajo que se viene realizando, que enlazan con las del día anterior:

Además, los ciclos de reflexión-acción que se den a lo largo de las sesiones servirán tanto al alumnado como al docente para adquirir diferentes puntos de vista acerca del juego y el desarrollo de las sesiones, así como para captar carencias que van a permitir reorientar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado para así mejorar la calidad de su aprendizaje ligado al disfrute del juego. El feedback recibido a partir del alumnado será fundamental para que el docente sea capaz de tener en cuenta sus intereses y mejorar sus capacidades para la elaboración de nuevas propuestas a lo largo de la sesión y en futuras propuestas.

En la asamblea final se plantean nuevas preguntas sobre los juegos y actividades realizados, a las que se incorporan aquellas situaciones particularmente interesantes que hayan podido producirse en el transcurso de la sesión.

EJEMPLO DE PREGUNTAS PARA LA ASAMBLEA TRAS UNA DE LAS SESIONES: Comentad que aspectos os han gustado de la sesión y cuál mejoraríais y porqué: ¿Qué opinas del juego ...? (Indicar aquí el juego que haya resultado más significativo por su desarrollo a lo largo de la sesión) ¿Te resultó más divertido jugar individualmente, en parejas o en grupos más grandes? ¿Por qué? ¿Qué estrategia habéis utilizado para el juego ...? ¿Qué cambios podemos introducir en el juego... para que sea más divertido y dinámico? ¿Cómo podemos promover el compañerismo y la colaboración? ¿Qué creéis haber aprendido en esta sesión con relación a sesiones anteriores? ¿Te gustaría repetir alguno de estos juegos en el futuro? ¿Por qué?

Las aportaciones del alumnado serán tenidas en cuenta por parte del docente y le servirán en un doble sentido, para:

- Valorar el aprendizaje global que se está produciendo en el proceso.
- Realizar anotaciones individualizadas en la rúbrica o fichas de seguimiento.

14.5.1.2 Podcast sobre los contenidos tratados en las sesiones.

Existe una interesante posibilidad a la hora de evaluar y registrar los datos como son la realización de podcast sobre los contenidos tratados con el alumnado (Actividad de evaluación). Es decir, las preguntas y reflexiones de las asambleas son grabadas con un formato podcast, convirtiéndose esta es un recurso novedoso que están utilizando en algunos centros educativos, que con la ayuda de aplicaciones como "spreaker" y "auditio" permiten desarrollar los diferentes contenidos en un formato diferente que permite incluir todos los temas de interés tratados a lo largo de cada sesión, preguntando cada día a alumnado diferente, que al ser grabados tienen que expresarse, razonar, justificar, ... El podcast se puede concluir con una reflexión final sencilla en la que el docente deje la idea fundamental que considera sintetiza el aprendizaje que se busca con el trabajo realizado.

Para facilitar el conocimiento y dinamización de los podcasts, conviene poner un título a cada uno que hacemos, permitiendo así, de forma sencilla, identificar el trabajo realizado. Por ejemplo, *"juegos de salto y ritmo: las rayuelas".*

14.5.1.3 Ficha de juegos tradicionales para aplicar en las sesiones.

Previo al segundo bloque de sesiones, se plantean una serie de cuestiones al alumnado para traer su aportación al aula (la ficha aportada es el producto evaluable) y comenzar un nuevo bloque de sesiones que el docente organizará en función de los juegos que trae el alumnado. Se les pide lo siguiente, normalmente con un plazo de entrega de una semana, para que el docente, en función de los juegos aportados, estructure las 4 siguientes sesiones que conforman el segundo bloque.

La FICHA DE JUEGOS TRADICIONALES se solicita al alumnado con las siguientes condiciones e información:

Para continuar con las sesiones de juegos tradicionales debes traer completada de casa (actividad de evaluación) *la siguiente ficha. Puedes recibir ayuda de tu familia o amigos:*

➢ *Explica uno de los juegos populares y tradicionales que más te haya gustado y que quieras volver a realizar en clase.*

➢ *Pregunta a familiares acerca de los juegos que practicaban ellos en su infancia para después compartirlo con los compañeros en clase.*

➢ *¿Sabes algún juego popular o tradicional aparte de los que se han practicado en clase?*

Es importante que los juegos tradicionales que el alumnado trae a clase sean explicados de forma oral, ya que de este modo nos sirve para incidir de forma directa en la competencia lingüística, que además tendremos que valorar a lo largo del curso y con este tipo de trabajos se promueve la expresión oral y escrita del alumnado. Quizás, en este sentido, lo ideal es que el tipo, duración y nivel de exposición oral sea consensuado a nivel de centro para contribuir verdaderamente al nivel de expresión oral, más allá de la mera utilización de la misma.

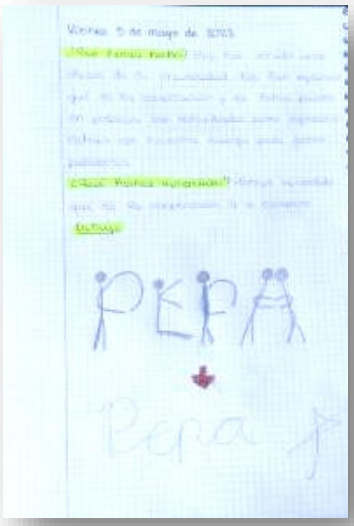
14.5.1.4 Otros productos evaluables:

Veamos algunos interesantes:

Carta de aprendizaje

Pedimos al alumnado que redacte una carta para contar a un amigo o familiar su experiencia en la jornada Intergeneracional, incluyendo qué creen haber aprendido a través de su participación en la misma. Pueden realizar un dibujo o expresar su vivencia como más fácil les resulte y también pueden contar con la ayuda de su familia para la redacción de la carta (Figura 7).

Figura 7.- Ejemplo cuaderno 2º ciclo.



Cuaderno del alumnado

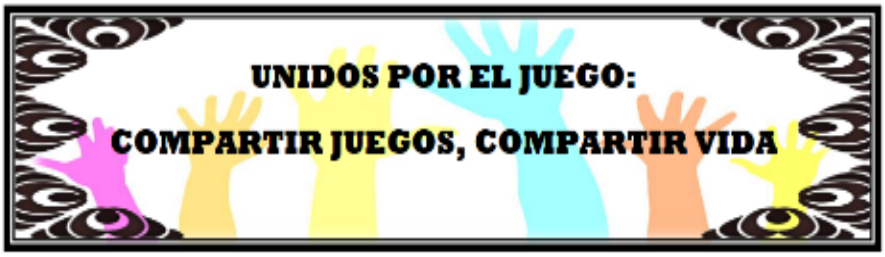
Para promover la reflexión y aprendizaje del alumnado, un recurso muy interesante es el cuaderno del alumnado, para el que conviene seguir una progresión en su realización, con la idea de crear un hábito en los escolares para que las sesiones de Educación Física no se queden en la simple práctica motriz.

Primer Ciclo: Pedimos al alumnado que nos explique en su cuaderno en qué ha consistido la Situación de Aprendizaje llevada a cabo, eligiendo 2 actividades que le hayan gustado especialmente, realizando un dibujo ilustrativo y contestando a la pregunta *"¿Qué he aprendido?"*

Segundo ciclo: La estructura del cuaderno es similar, pero en este caso les pedimos que elijan una de las sesiones llevadas a cabo a lo largo de la semana, la describan, realicen el dibujo y contesten a la pregunta.

Tercer ciclo: En este caso se plantea un cuaderno del alumno más elaborado, con preguntas para cada sesión que deben ir contestando y sirven para contrastar el aprendizaje que van adquiriendo con el paso de las diferentes sesiones. El cuaderno puede ser complementado con algún detalle final: frase, fotografía, marcapáginas (Figura 8),..., que permita al alumnado tener un recuerdo más cercano de lo realizado.

Figura 8.- Ejemplo de marcapáginas



14.5.2 Técnicas/procedimientos de evaluación

A continuación, se presentan algunos ejemplos de técnicas/procedimientos asociados a actividades de evaluación.

Procedimiento de evaluación: Intercambios orales con el alumnado.
Actividad de evaluación: Proponer ideas compartidas en las asambleas

Una de las técnicas de evaluación más útiles y sencillas de aplicar son las reflexiones compartidas con el alumnado al principio y final de las sesiones a partir de las preguntas que se hacen en las asambleas.

Es posible considerar los intercambios orales que se producen en estos momentos como una técnica de evaluación, siempre que las ideas que se plantean sean recogidas de forma sistemática. Por ejemplo, el docente puede entregar al final de cada situación de aprendizaje un pequeño díptico dónde se sintetice el trabajo realizado intentando utilizar las ideas y comentarios del alumnado.

Es necesario pensar, además, que la labor del docente será dinamizar la participación de todo el alumnado dando voz a aquellas personas que menos intervienen, para que puedan expresar sus ideas, que deben ser especialmente valoradas

teniendo en cuenta las dificultades que puede suponer para algunas personas participar oralmente.

- Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción.
  Actividad de evaluación: Elaborar una reflexión sobre la práctica

En el caso de realizar cuaderno del alumno también es posible incluir comentarios en el mismo que ayuden al alumnado a entender mejor el sentido de las actividades que se están haciendo, insistiendo en el trabajo en equipo, la elaboración de estrategias y el disfrute con los juegos a través de la participación conjunta con los compañeros de clase, entendiendo la competición en un sentido positivo.

- Procedimiento de evaluación: Intercambios orales con el alumnado.
  Actividad de evaluación: Realizar una reflexión colectiva

Una dinámica interesante es realizar en una de las últimas sesiones una recogida de ideas que el alumnado puede recopilar a partir de los diferentes productos y técnicas utilizados, de manera que se traten los elementos fundamentales desarrollados en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de lo que expone el alumnado.

Es importante ser conscientes de que este tipo de trabajo requiere tiempo y que el alumnado adquiera hábitos de reflexión y diálogo compartido. No debe preocuparnos que la participación inicialmente sea muy básica y las ideas y comentarios tengan poca profundidad. Generar procesos en los que el alumnado se acostumbre a compartir ideas sobre lo que hacen, realizando propuestas nuevas, explicando estrategias, resolviendo conflictos, ... constituyen una técnica de evaluación formativa con gran potencial a todos los niveles y favorece un aprendizaje compartido.

14.5.3 Instrumentos de evaluación aplicados

Analicemos algunos de los que utilizamos.

14.5.3.1 Listas de control

Son instrumentos sencillos que permiten al docente personalizar el seguimiento del alumnado. La lista de control que proponemos como instrumento de evaluación de los juegos tradicionales nos ayuda a registrar el aprendizaje del alumnado que luego tendremos que valorar con la utilización de la rúbrica que será explicada posteriormente.

Los aspectos a observar que se fijan en la rúbrica pueden adaptarse en función de qué temas son abordados de manera específica en función de cada contexto.

Tabla 3.- Lista de control de juegos tradicionales.

LISTA DE CONTROL			
Aspectos a valorar	SÍ	No	A veces
Participa de igual manera con todos los compañeros			
Participa de forma activa en todos los juegos			
Respeta las propias capacidades y las de los demás.			
Respeta las normas y situaciones de juego propias de los juegos tradicionales			
Valora la participación por encima del resultado			
Muestra interés por la práctica de juegos y elabora estrategias para los mismos			
Rechaza conductas inapropiadas			
Muestra buena coordinación a nivel motriz durante el desarrollo de los juegos			

14.5.3.2 Ejemplo de Rúbrica de un centro de Educación primaria y su conexión con la calificación.

En la tabla 1 mostramos un ejemplo de rúbrica para los juegos tradicionales en el primer ciclo de primaria, que está conectada con 6 de los criterios de evaluación que se reflejan en el currículum.

La aplicación de la rúbrica es sencilla. A partir de las anotaciones que el docente va realizando durante el proceso sobre el trabajo y aprendizaje de cada uno de los escolares, especialmente a partir de los productos de evaluación utilizados, decide el nivel de adquisición de los diferentes ítems de la columna de la izquierda, que se corresponden con acciones desarrolladas en los diferentes productos de evaluación y que reflejan aprendizajes fundamentales vinculados a las competencias específicas del área de Educación Física.

Tabla 1.- Rúbrica de evaluación de juegos tradicionales en 1er ciclo

Aspectos a valorar	EXPERTO (4)	AVANZADO (3)	MEDIO (2)	INICIADO (1)	BAJO (0)
ACTITUD Y HABILIDADES SOCIALES 20% Acepta formar parte del grupo que le corresponda, respeta las normas del juego y el resultado del juego tradicional	Siempre acepta formar parte del grupo que le corresponda, teniendo en cuenta a compañeros con más dificultadesde encontrar un grupo, respetando las reglas del juego y aceptando el resultado con deportividad.	Siempre acepta formar parte del grupo que le corresponda, sin tener en cuenta a compañeros con más dificultades, respeta las normas del juego y el resultado con bastante deportividad	Suele aceptar formar parte delgrupo que le corresponda, aunque a veces muestra descontento, en ocasiones respeta las normas del juego y el resultado con deportividad.	No siempre acepta formar parte del grupo que le corresponde, y rara vez respeta las normas del juego y el resultado del juego con deportividad.	No acepta formar parte del grupo que le corresponda, no respeta las normas del juego ni el resultado del juego con deportividad.
PRÁCTICA JUEGOS 20 % Participación activa y reconocimiento de la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos tradicionales.	Participa activamente en la práctica de juegos populares, reconociendo la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos populares. Además, propone juegos alternativos que le han enseñado sus familiares.	Participa bastante en la práctica de juegos populares, reconociendo la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos populares.	En la mayoría de ocasiones participa activamente en la práctica de juegospopulares, reconociendo la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos populares.	A veces participa activamente en la prácticade juegos populares. A veces reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos populares.	No participa en la práctica de juegos populares, ni reconoce la riqueza cultural, la historia y el origen de los juegos populares.
DESCUBRIMIENTO DE JUEGOS 10 % Expone las características, diferencias y/o	Reconoce en todo momento durante la práctica las diferencias, características y/orelaciones entre juegos populares.	Reconoce casi siempre durantela práctica las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares.	Reconoce en ocasiones durantela práctica las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares.	No siempre reconoce durante lapráctica las diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares.	No reconoce durante la prácticalas diferencias, características y/o relaciones entre juegos populares.

PRESENTACIÓN DE UN JUEGO POPULAR 20 % Investiga en el ámbito familiar para elaborar una ficha de un juego tradicional o popular	Presenta una ficha de juego popular o tradicional, con dibujo y explicación completa y detallada, contada por padres, abuelos u otras personas de más edad y lo expone a sus compañeros.	Presenta una ficha de juego popular o tradicional, con dibujo y explicación correcta, pero en la que faltan detalles, contada por padres, abuelos u otras personas de más edad y lo expone a sus compañeros	Presenta una ficha de juego popular o tradicional, que carece de explicación o dibujo, contada por padres, abuelos u otras personas de más edad, y explica el juego con alguna dificultad a los compañeros.	Presenta una ficha de juego popular o tradicional, con explicación y dibujo pobres y/o que no están relacionados con el juego popular, y no sabe explicar el juego a los compañeros en su exposición.	No presenta ninguna ficha de juego popular o tradicional.
DESARROLLO DE HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS 30 %	Realiza correctamente los movimientos básicos de los juegos populares. Demuestra coordinación y control corporal en la ejecución de los movimientos.	Casi siempre realiza correctamente los movimientos básicos de los juegos populares. Casi siempre demuestra coordinación y control corporal en la ejecución de los movimientos.	En ocasiones realiza correctamente los movimientos básicos de los juegos populares y en ocasiones demuestra coordinación y control corporal en la ejecución de los movimientos.	Pocas veces realiza correctamente los movimientos básicos de los juegos populares y pocas veces demuestra coordinación y control corporal en la ejecución de los movimientos.	No realiza correctamente los movimientos básicos de los juegos populares ni demuestra coordinación y control corporal en la ejecución de los movimientos.

Se puede hacer una aplicación formativa de la rúbrica dejando que sea el alumnado quién autoevalúe su propio aprendizaje poniendo la valoración que considera le corresponde. En este caso conviene comparar la valoración del alumnado con la nuestra como docentes para dialogar en caso de ver que hay mucha discrepancia, teniendo en cuenta que es al docente al que le corresponde realizar la función calificadora.

La utilización de la rúbrica en procesos de coevaluación entre el alumnado también es otra opción cuyo uso dependerá del tiempo disponible para su realización.

El salto de la evaluación a la calificación es sencillo, cada valor que el docente otorga en la rúbrica oscila entre 0 y 4 y para cada ítem hay un porcentaje de valoración.

Tabla 4.- Rúbrica de juegos tradicionales.

Aspectos a valorar	Valoración rúbrica Alumno 1	Calificación Alumno 1	Valoración rúbrica Alumno 2	Calificación Alumno 2
Actitud y habilidades sociales 20 %	3 puntos	1,5 puntos (3x2/4)	4 puntos	2 puntos (4x2/4)
Práctica juegos 20 %	4 puntos	2 puntos (4X2/4)	2 puntos	1 puntos (2X2/4)
Descubrimiento de juegos 10 %	2 puntos	0,5 puntos (2X1/4)	3 puntos	0,75 puntos (3X1/4)
Presentación de un juego popular 20 %	1 puntos	0,5 puntos (1X2/4)	2 puntos	1 puntos (2X2/4)
Desarrollo de habilidades motrices básicas 30 %	3 puntos	2, 25 puntos (3X3/4)	4 puntos	3 puntos (4X3/4)
	Nota final	6,75 puntos		7,75 puntos

Para evitar que el proceso de evaluación y su conexión con la calificación se queden en una mera transcripción de valoraciones numéricas, conviene que el docente aporte un breve informe con su valoración informando de qué aspectos son más positivos en cada escolar y cuáles son susceptibles de mejora. Dado que en muchas ocasiones esto es complejo, porque el docente tiene que asumir múltiples labores y son muchas las asignaturas y el grupo de escolares a los que tiene que atender, algunos docentes aconsejan tener un informe modelo para entregar a las familias al final de curso en el que se personalizan detalles concretos del alumno sugiriendo actividades y propuestas para llevar a cabo fuera del aula.

Los criterios de evaluación que se valoran con esta rúbrica, destinada a los juegos populares y tradicionales en el primer ciclo de Educación Primaria, tomando como referencia el RD 157/2022 son los siguientes:

1.4 Conocer los valores positivos que fomenta la práctica motriz compartida, reconociendo, vivenciando y disfrutando sus beneficios en contextos variados e inclusivos y respetando a todos los participantes con independencia de sus diferencias individuales.

2.3 Descubrir, reconocer y emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera lúdica e integrada en diferentes situaciones y contextos, mejorando progresivamente su control y su dominio corporal.

3.1 Identificar las emociones que se producen durante el juego, intentando gestionarlas y disfrutando de la actividad física.

3.2 Respetar las normas consensuadas, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, aceptando las características y niveles de los participantes.

3.3 Participar en las prácticas motrices cotidianas, comenzando a desarrollar habilidades sociales de acogida, inclusión, ayuda y cooperación, iniciándose en la resolución de conflictos personales de forma dialógica y justa, y mostrando un compromiso activo frente a las actuaciones contrarias a la convivencia.

4.1 Participar activamente en juegos y otras manifestaciones artístico-expresivas de carácter cultural propias del entorno, valorando su componente lúdico-festivo y disfrutando de su puesta en práctica.

14.6 2ª experiencia: Evolución de los juegos tradicionales en el 2ª ciclo de primaria

Como se ha expuesto en este marco de referencia, la actividad lúdica es un excelente recurso pedagógico para una educación integral, motivador y que forma parte del acervo y patrimonio cultural de una sociedad (Baena-Extremera & Ruiz-Montero, 2016, Payà, 2019). Sin embargo, con el devenir del tiempo estos han ido evolucionando y sufrido cambios para adaptarse a la sociedad, influyendo en ella a nivel ideológico, socializador, patriótico, moral o cívico en función del momento histórico en el que se encontraran; hasta convertirse en un objetivo y contenido del área curricular de Educación Física en la actualidad con el fin evitar su desaparición debido a las nuevas formas de ocio de los más jóvenes (Payà, 2019; Rebollo, 2002). De este modo, los juegos populares y tradicionales han experimentado transformaciones significativas para adaptarse a las cambiantes condiciones de la sociedad y evitar la segregación, discriminaciones por género y nivel de condición física, o el fomento y transmisión de estereotipos, entre otros, para que su puesta en práctica en la sociedad actual siga siendo un motivo de disfrute y alegría en las clases de Educación Física y el tiempo de ocio de los más jóvenes.

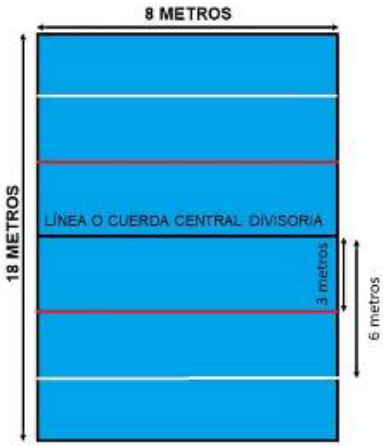
En este sentido, la situación de aprendizaje planteada sobre los juegos tradicionales también nos permite evolucionar hacia nuevas aplicaciones. En concreto, vamos a plantear las directrices para una nueva situación de aprendizaje que puede crearse a partir del conocimiento del juego tradicional de lanzamiento "balón prisionero", con un nuevo juego que incorpora aportaciones y variantes interesantes y que suele ser bien acogido por los estudiantes.

"Evolución de los juegos tradicionales. Del balón prisionero al datchball".

Con esta situación, que desarrollamos en segundo ciclo de Educación primaria ponemos en valor la necesidad de que los juegos tradicionales evolucionen y puedan reflejar cambios sociales, culturales y tecnológicos. En nuestro caso, el tradicional "balón prisionero" tiene su evolución en una versión organizada y reglamentada, el datchball, que se adapta muy bien al contexto escolar, ya que la evolución de estos juegos desde una perspectiva formativa debe estar en conexión con su su adaptación a contextos educativos, manteniendo su relevancia y atractivo.

El Datchball es un juego de cancha dividida que surge en 2006 en el colegio de Brea de Aragón de la mano del maestro de Educación Física Roberto Navarro, que con sus alumnos de 5º de Primaria elaboró el primer reglamento que fue una adaptación del Dodgeball de los Estados Unidos. Vemos, por tanto, que se trata de un deporte con origen en la escuela y, de hecho, ha tenido un gran éxito a nivel educativo, de modo que es fácil encontrar muchos colegios que lo utilizan habitualmente. En la página web de la Asociación Internacional de Datchball puede consultarse todo lo relativo al juego: https://www.datchball.com/el-club/

Figura 9.- Espacio de juego oficial.



En el Datchball compiten dos equipos compuestos por seis jugadores en un espacio definido y dividido por una cuerda o línea central con la finalidad de eliminar al equipo adversario mediante el lanzamiento y golpeo de los tres balones de juego.

En cuanto al espacio, es recomendable que sea en un pabellón o sala donde haya paredes, aunque también hay una modalidad contemplada dentro del reglamento para su práctica en el exterior, e incluso existe el Datchball playa. El reglamento de datchball considera que el espacio debe ser una pista de 8x18 metros (Figura 9), pero su aplicación escolar permite adaptar el mismo en función de los espacios disponibles, aunque la opción de jugar en un espacio con paredes cerca de los límites del terreno de juego da mayor dinamismo y riqueza al juego.

Figura 10.-. Video tutorial de datchball.

El Datchball permite incorporar diferentes reglas que suponen ligeras variaciones en el juego. De hecho, se juega de modo diferente en los centros educativos en los que hemos tenido la experiencia de utilizar este juego, desde el espacio de juego, que número de jugadores, que se puede

adaptar en función de los campos y número de alumnos para favorecer la participación de todo el grupo (por ejemplo, si hay una clase con 20 alumnos se puede jugar en dos espacios diferentes 5x5, rotando las situaciones de juego entre los 4 equipos formados).

En el enlace hay un video tutorial muy interesante que explica el datchball (Figura 10).

Algunas ideas básicas respecto a las reglas o *NORMAS BÁSICAS*:

- Los jugadores comenzarán tocando la pared trasera de cada campo para después coger uno de los tres balones que se utilizan para el juego. Cuando un jugador coja un balón, deberá lanzar a dar a uno de los miembros del otro equipo contrario para eliminarlo.
- El lanzamiento del balón debe realizarse por debajo de la cintura ya que, sino no cuenta como eliminación
- Se puede eliminar por rebote del suelo
- Un equipo no puede poseer los tres balones
- Si el balón te toca quedas eliminado, pero si la persona lo coge al vuelo se salva la primera persona eliminada del equipo anteriormente

Figura 11.-. Reglas oficiales del juego datchball.

Las reglas oficiales del juego se pueden consultar en la figura 11.

En el cuadro de la página siguiente hay un resumen de las situaciones especiales que pueden plantearse en el juego, que conviene que sean introducidas en Educación Primaria de manera progresiva, partiendo del consenso de las reglas entre los participantes para un mejor desarrollo y comprensión del juego.

En la figura 12, se adjuntan un conjunto de 6 sesiones para trabajar el Datchball de manera progresiva

Figura 12.-. Ejemplo sesiones Datchball.

SITUACIONES ESPECIALES QUE PUEDEN INCLUIRSE EN EL DATCHBALL

1) KAMIKAZE: se produce cuando un jugador salta al campo contrario y dispara a un jugador del otro equipo, si su disparo sale de la mano antes de tocar el suelo, este disparo es válido. El jugador

que lo realiza al tocar el suelo del equipo contrario morirá, pero su disparo sería válido. Es la misma acción que el tiro en suspensión en balonmano, pero en este caso sin pisar la cuerda. Si es el último jugador y hace un KAMIKAZE, su equipo no ganará la partida, como mucho la empataría si acierta a dar al último jugador de ellos, y se produciría la MUERTE SÚBITA.

2) COMBO (ELIMINAR A VARIAS PERSONAS DE UN DISPARO): para eliminar a dos o más personas de un disparo la pelota no debe de botar entre ellos, de manera que si la pelota golpea a un oponente y seguidamente golpea a otro, ambos estarán eliminados. El primero en ser salvado será el primero en ser golpeado. Si la pelota cae al suelo tras golpear a un oponente, esta deja de eliminar. Esta acción no debe confundirse con el rebote en el escudo.
3) ELIMINADO CON MI PROPIO DISPARO: puede ser que un disparo tuyo acabe con tu vida, ¿cómo puede suceder eso?, de dos formas. La primera si el equipo contrario se defiende con el escudo y la pelota sale despedida hacia tu campo y te golpea a ti o a un compañero estará eliminado, ya que es un disparo perdido que vuelve y no deja de eliminar hasta que es cogida o toca pared o techo. La segunda forma es que cuando golpees a alguien y esa pelota sale despedida hacia arriba y hacia tu campo, si la vas a coger y se te cae quedarás eliminado tú y el jugador del otro equipo. Si por el contrario la coges, será un AIRE y el jugador del otro equipo no estará eliminado ya que la pelota nunca ha llegado a tocar el suelo.
4) SALVAR AL ENEMIGO: es el segundo caso anterior, pero sin que caiga la pelota. Un jugador dispara al otro equipo, golpea a un jugador y la pelota sale alta, al cogerla salvará a ese jugador que iba a morir, ya que no toca el suelo la pelota, pero también a uno del propio equipo, ya que es considerará AIRE.
5) SALVAR AL COMPAÑERO: si una pelota golpea a un compañero y otro la coge antes de que caiga al suelo, esta pelota SÍ QUE ES AIRE, porque no ha tocado nada más que a jugadores, así que salva al que iba a quedar eliminado y salva a otro compañero.
6) COGER LA PELOTA Y QUE ESTA ESTÉ EN CONTACTO CON EL SUELO O PARED. Estás eliminado. Si cuando vas a coger una pelota esta toca el suelo o la pared, ya sea porque se queda entre tu cuerpo y el suelo en un disparo o porque la

inercia adquirida te hace que la pelota toque con alguna pared o suelo, estás eliminado, no es AIRE. De esta regla se excluye la acción sencilla de coger una pelota mientras esta está en contacto con el suelo.

7) DISPARO QUE ELIMINA O NO ELIMINA: si un disparo de un equipo vuelve al propio campo, dejará de eliminar en el momento que toque el suelo. Esta regla está en relación con la de salvar al enemigo. Cuando caiga dejará de eliminar. Salvo claro está, que haya sido repelida por un escudo, entonces se considerará como un disparo del otro equipo.
8) AL SALIR DEL CAMPO: Cuando un jugador acaba de ser eliminado y o bien porque ha tardado en salir del campo, o bien porque la situación del juego ha sido así, si un jugador le vuelve a golpear y esta pelota sale rebotada hacia otro jugador del equipo que está vivo y le golpea, estará ELIMINADO.
9) CHOQUE DE PELOTAS: Si una pelota disparada al campo contrario golpea a otra pelota que está parada, la pelota que elimina es la que ha sido lanzada y no la otra que ya no podía causar daño. En cambio, si la pelota lanzada seguía con la posibilidad de eliminar y es golpeada con otra pelota, esta sigue eliminando si golpea a algún jugador.
10) LUCHA POR LA PELOTA: si dos personas cogen una pelota a la vez esta es para el que se la lleve, pero si al estirar la pelota la otra persona cae al campo contrario de manera involuntaria, se realizará una lucha por la pelota entre esos dos jugadores. La lucha consiste en una salida de nuevo, entre ellos dos a por esa única pelota. El que la coja se debe de ir a la parte final del campo y el árbitro de nuevo dará comienzo al juego.

Como ejemplo muy interesante sobre la aplicación de diferentes reglas de juego en el Datchball, en uno de los centros educativos, uno de los docentes utiliza unas cartas de datchball que dan "super poderes" a los jugadores, y que aportan modificaciones interesantes en el juego.

Son cartas que se utilizan en unas ocasiones para favorecer la integración de algunos jugadores motrizmente menos hábiles, y darles opciones de jugar más, y en otros casos las cartas son entregadas al equipo y ellos las distribuyen, teniendo también que descubrir, a lo largo de la partida, quién del otro equipo tiene alguno de los super poderes.

Ejemplo de cartas con superpoderes (Figura 12):

Figura 12.-. Ejemplos de cartas con superpoderes.



14.6.1 Productos evaluables, técnicas/procedimientos e instrumentos de evaluación

El proceso evaluador que podemos seguir con esta situación de aprendizaje sería similar al seguido en el caso de los juegos tradicionales, si bien vamos a incluir algunos aspectos diferenciadores:

14.6.1.1 Productos evaluables

Analicemos algunos de los productos evaluables de esta experiencia.

14.6.1.1.1 Consenso sobre las reglas de juego

Dado que las reglas de juego permiten incorporar muchas situaciones especiales, se puede desarrollar un trabajo inicial para consensuar las reglas básicas, a las que se incorporarían nuevas reglas que propongan los alumnos, que podrían, por ejemplo, elegir entre algunas de las situaciones especiales antes explicadas.

En definitiva, la tarea a llevar a cabo es que cada grupo elabore un mural con las reglas del juego para favorecer el conocimiento de las mismas y su puesta en práctica adecuadamente, ya que como hemos visto es un juego que admite múltiples reglas que enriquecen y dinamizan el mismo.

14.6.1.1.2 Diario de sesiones de Datchball

Un posible modelo de diario para el desarrollo de las sesiones de datchball sería el que puede verse a continuación, de modo que cada alumno debe responder brevemente a cada una de las preguntas: *¿Qué he aprendido hoy? ¿Qué relación tiene la sesión de hoy con las anteriores? Vivencia y reflexión personal. ¿Qué es lo que más me ha gustado? ¿Qué es lo que menos me ha gustado?*

Se puede utilizar por grupos, de modo que cada grupo tenga que contestar sobre las sesiones que se van realizando y en la sesión final incorporar nuevas preguntas que debe responder cada uno de los alumnos individualmente: *¿Qué has aprendido con las sesiones de datchball? ¿Cómo te has sentido jugando al Datchball? ¿Qué es lo que más te ha gustado y qué cambiarías?*

14.6.1.2 Instrumentos de evaluación

En la tabla 5 mostramos un ejemplo de rúbrica para datchball en el segundo ciclo de primaria, que está conectada con 5 de los criterios de evaluación que se reflejan en el currículo y que se identifican al final del apartado.

Tabla 5.- Rúbrica de evaluación de datchball para el 2º ciclo de primaria.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE DATCHBALL 2º ciclo					
	Experto 10	Avanzado 7.5	Medio 5	Iniciado 3	Bajo 0
Lanzamientos	Los lanzamientos son realizados siempre de forma correcta y con precisión.	Los lanzamientos casi siempre son realizados correctamente y con precisión.	Algunos lanzamientos los realiza de forma correcta y con precisión.	Casi nunca realiza lanzamientos de forma correcta y estos son muy poco precisos.	No intenta lanzar ni participar en el juego.
Recepciones	Muestra gran iniciativa en las recepciones e intenta realizar siempre "aires" y, además, consigue un gran número de ellos.	Muestra bastante iniciativa para realizar "aires" aunque solo consigue algunos.	Muestra poca iniciativa por interceptar o recepcionar la pelota, y rara vez intenta realizar un "aire".	Muestra muy poca iniciativa por recepcionar la pelota, huyendo del balón la mayor parte del juego y nunca trata de realizar un aire.	Ni siquiera intenta evitar el balón.

Acciones para esquivar los lanzamientos	Presenta una GRAN capacidad para evitar ser golpeado, utilizando SIEMPRE movimientos rápidos y las pelotas de juego como escudo.	Presenta BUENA capacidad para evitar ser golpeado, utilizando movimientos rápidos y las pelotas de juego como escudo.	Aunque intenta esquivar, muchas veces es golpeado. Además, raramente utiliza la pelota como escudo.	Casi siempre que la pelota viene en su dirección es golpeado.	No hace ningún esfuerzo por esquivar.
Conocimiento y respeto de las reglas del	Conoce las normas del juego perfectamente y su aplicación es correcta en todo momento.	Demuestra un buen dominio de las normas del juego y su aplicación es correcta la mayoría de veces en las situaciones de juego	Demuestra un conocimiento básico de las normas del juego y a veces se equivoca en su aplicación en las distintas situaciones de juego.	No tiene conocimiento claro de las normas del juego y comete muchos errores en su aplicación.	No conoce ninguna norma.
Toma de decisiones	Analiza la situación de juego y decide en base a ello las jugadas y estrategias que más benefician al equipo en consenso con los compañeros.	Analiza la situación de juego y casi siempre decide en base a ello jugadas y estrategias que puedan beneficiar al equipo.	Pocas veces tienen en cuenta la situación de juego y deciden jugadas y estrategias que no siempre benefician al equipo o que no se implementan adecuadamente.	No analiza la situación de juego correctamente y decide jugadas y estrategias sin tener en cuenta esa información	No analiza la situación de juego ni la tienen cuenta para la realización de jugadas y estrategias que puedan beneficiar al equipo y se presentan muchas dificultades para realizar jugadas consensuadas.
Esfuerzo y participación	Mantiene SIEMPRE una actitud de esfuerzo y participación, independientemente del resultado del juego.	CASI SIEMPRE muestra una actitud de esfuerzo y participación, independientemente del resultado del juego.	Aunque la actitud y esfuerzo son correctos, algunas veces muestra pasividad en el desarrollo del juego.	Se involucra en el juego en función del resultado, siendo su esfuerzo mínimo en la mayoría de ocasiones.	No se involucra en el juego.

La aplicación de la rúbrica es similar a la que vimos para los juegos tradicionales.

La utilización puede aprovechar el conocimiento previo que tiene el alumnado sobre este tipo de trabajo si lo hemos realizado previamente y sería muy aconsejable realizar dos procesos evaluadores:

- Autoevaluación: el propio alumno evalúa su aprendizaje y podemos pedir que justifique su elección.

- Coevaluación: se puede realizar una aplicación por parejas de la rúbrica para que el alumnado valore y dialogue sobre el aprendizaje que consideran haber desarrollado a lo largo del proceso.

El salto de la evaluación a la calificación se realiza del mismo modo que en la rúbrica de juegos tradicionales. Es decir, cada valor que el docente otorga en la rúbrica oscila entre 0 y 4 y para cada ítem hay un porcentaje de valoración.

Tabla 6.- Rúbrica de juegos tradicionales.

Ítem	Valoración rúbrica Alumno 1	Calificación Alumno 1	Valoración Rúbrica Alumno 2	Calificación alumno 2
Actitud y habilidades sociales 20 %	3	1,5 puntos (3x2/4)	4	2 puntos (4x2/4)
Práctica juegos 20 %	4	2 (4X2/4)	2	1 (2X2/4)
Descubrimiento de juegos 10 %	2	0,5 (2X1/4)	3	0,75 (3X1/4)
Presentación de un juego popular 20 %	1	0,5 (1X2/4)	2	1 (2X2/4)
Desarrollo de habilidades motrices básicas 30 %	3	2, 25 (3X3/4)	4	3 (4X3/4)
	Nota final	6,75		7,75

Los criterios de evaluación que se valoran con esta rúbrica, destinada al Datchball en el segundo ciclo de Educación Primaria, tomando como referencia el RD 157/2022 son los siguientes:

1.1 Reconocer la actividad física como alternativa de ocio saludable, identificando desplazamientos activos y sostenibles y conociendo los efectos beneficiosos a nivel físico y mental que posee adoptar un estilo de vida activo.

2.2 Adoptar decisiones en situaciones lúdicas, juegos y actividades deportivas, ajustándose a las demandas derivadas de los objetivos motores, de las características del grupo y de la lógica interna de situaciones individuales, de cooperación, de oposición y de colaboración-oposición, en contextos simulados de actuación.

2.3 Emplear los componentes cualitativos y cuantitativos de la motricidad de manera eficiente y creativa en distintos contextos y situaciones motrices, adquiriendo un progresivo control y dominio corporal sobre ellos

3.1 Mostrar una disposición positiva hacia la práctica física y hacia el esfuerzo, controlando la impulsividad y las emociones negativas que surjan en contextos de actividad motriz.

3.2 Respetar las normas consensuadas en clase, así como las reglas de juego, y actuar desde los parámetros de la deportividad y el juego limpio, valorando la aportación de los participantes.

14.7 Consideraciones finales

Pensamos que la aplicación de sistemas de evaluación formativa en el contexto escolar con relación a los juegos tradicionales van a permitir extrapolar qué acciones son coherentes y viables para llevar a cabo la evaluación de un contenido muchas veces complejo de valorar por parte del profesorado de Educación Física y posibilitará transferencias a contenidos similares, ya que en nuestro caso nos centramos en los juegos tradicionales, pero un proceso similar se podría plantear para otro tipo de juegos que el docente quisiera aplicar en su aula.

14.8 Conclusiones

La evaluación de los juegos, como contenido de enseñanza, plantea un reto a los docentes de Educación Física, que deben superar la visión tradicional que asocia los mismos a una visión práctica y recreativa, pero muchas veces sin una conexión consciente con el aprendizaje. Para ello hemos tomado como base la formación inicial del profesorado en juegos tradicionales, para desde el ejemplo de utilización de diferentes productos, técnicas/procedimientos e instrumentos de evaluación, definir un ejemplo de evaluación de situaciones de aprendizaje vinculada a los juegos tradicionales en Educación Primaria. El sentido del capítulo no es ofrecer una receta que sea aplicable sin más, sino una propuesta que permita extraer ideas para aplicar estrategias de evaluación en diferentes contextos desde la base de la experiencia de varios docentes de la provincia de Segovia.

Una de nuestras principales preocupaciones era plantear un ejemplo que sea viable y sencillo de llevar a la práctica, en cada contexto con sus particularidades, e incluir también una línea de trabajo que incida en la evolución e innovación desde los juegos tradicionales, como hemos hecho con la segunda situación de aprendizaje: el *datchball*. Esperamos contribuir a la reflexión sobre la temática y que puedan surgir procesos de evaluación formativa vinculada a los juegos que mejoren la enseñanza-aprendizaje a través de los mismos, favoreciendo la participación y el

aprendizaje del alumnado desde la labor de guía del proceso que debemos llevar a cabo los docentes.

14.9 Bibliografía

Baena-Extremera, A., & Ruiz-Montero, P.J. (2016). Valor educativo y cultural de los juegos-deportes populares y tradicionales en la clase de educación física. *Acción Motriz, 16*, 19- 26.

Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., González-Calvo, G., & Hortigüela Alcalá, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física Y Deporte, 39*(1), 1–21. https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02

Blanco-Garcia, T. (1995). Para jugar como jugábamos. Colección de juegos y entretenimientos de la tradición popular. Diputación de Salamanca.

Chiva-Bartoll, O, & Fernández-Río, J. (2021) Aprendizaje Servicio. En A. Pérez Pueyo, . Fernández Río, D. Hortigüela-Alcalá. *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué*, (pp. 227-246). Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/13251

Devís, J., & Molina, J.P. (2004). Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad. En F. Caparroz, & N.F. De Andrade (Dir.), *Educaçao física escolar. Política, investigaçao e intervenção* (pp.35-49). LESEF/UFFS y NEPECC/UFU

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12*(1), 13-27.

López-Pastor, V.M. (coord.) (2006). La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Ed. Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M. (2013). Evaluación en Educación Física. Revisión internacional de la temática. Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica, 29(3), 4-13

López-Pastor, V.M., & Gea, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física. Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 10*(38), 245-270. Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm

Méndez, A., & Fernández-Río, J. (2010) Los juegos tradicionales infantiles: un marco privilegiado para el trabajo interdisciplinar y competencial. *Tándem. Didáctica de la EF,* 33, 67-76. file:///C:/Users/usuario/Downloads/MndezGimenezyFernndezRo20102.pdf

Navarrete, G., & Domingo, L. (2002) Consideraciones didácticas para la aplicación de los juegos populares en el currículum de educación física en la educación primaria. *Revista digital Lecturas de Educación Física. www.efdeportes.com, 45.*

Navarro, R. (2018). El Datchball, un deporte educativo nacido en la escuela. In *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 25, 44-48.

Payà, A. (2019). El juego popular y tradicional en la historia de la educación española contemporánea. *Historia de la Educación, 38*, 39-57.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué. Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/13251

Rebollo, J.A. (2002). Juegos populares: una propuesta para la escuela. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 3*, 31-36.

CAPÍTULO 15 OFERTA DE OCIO ACTIVO EN TIEMPOS DE RECREO: una propuesta basada en la autonomía, la iniciativa y la evaluación formativa

Autoría: Óscar Casado Berrocal, Ángel Pérez-Pueyo, David Hortigüela-Alcalá, Alejandra Hernando-Garijo e Israel Herrán-Álvarez

15.1 Introducción

En el presente capítulo se presentará una propuesta práctica centrada en el desarrollo de una situación de aprendizaje multidisciplinar que afecta a las áreas de Conocimiento del Medio, Lengua y Educación Física. El interés de esta reside en la combinación que realiza entre este enfoque multidisciplinar y otros elementos relevantes para el desarrollo de los aprendizajes del alumnado como son la enseñanza de un deporte desde el modelo comprensivo en el área de Educación Física, el desarrollo de dinámicas y estrategias de evaluación formativa y la participación en un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) que afectará a toda la comunidad educativa del centro.

Además, y desde el punto de vista de la Educación Física, la propuesta en los recreos de un cambio de la práctica instaurada de fútbol hacia otras modalidades deportivas alternativas e incluso hacia las de oposición regulada como el Kinball, el Goubak, el Tchoukball o el Korfball, no siempre es sencillo cuando los "futboleros" ocupan sistemáticamente los patios y campos de juego. En este sentido, conseguir una trasferencia hacia esas otras modalidades de oposición regulada, pero sin perder a las primeras de cambio a los "futboleros" no siempre es fácil. Por ello, en esta ocasión, se ha optado por elegir esta opción de transición "suave" y razonablemente aceptable por los amantes del fútbol, a los que tanto les cuenta cambiar, como es el fútbol gaélico.

15.2 Contextualización de la experiencia

El planteamiento de la presente situación de aprendizaje viene determinado por una serie de condicionantes que afectan a la práctica totalidad de los centros

españoles, que actúan como espejo en el que se reflejan las problemáticas de la sociedad actual.

De esta forma, el primer elemento impulsor de esta situación es el sedentarismo. El último estudio ALADINO, respecto a los niños y niñas de entre 6 y 9 años determina que el 40,6% tiene exceso de peso, el 23,3% sufre sobrepeso y el 17,3% obesidad. Sin embargo, lo más preocupante sea que el estudio elaborado por la Agencia Española de Nutrición y Seguridad Alimentaria (AESAN) afirma que el 88,6% de los padres y madres de escolares con sobrepeso no lo perciben como tal. Más allá de las negativas implicaciones para la salud que estos preocupantes datos puedan tener, la razón que verdaderamente impulsa la presente situación de aprendizaje se encuentra en el origen de este problema: la escasa adopción de estilos de vida activos y saludables entre los escolares impide que estos hábitos puedan consolidarse, asentarse e interiorizarse una vez llegados a la edad adulta. Esto lo demuestran datos tan clarificadores como que el 73% de la población española de 18 a 74 años no hace ninguna actividad física o solo ocasionalmente en su tiempo de ocio.

La materia de Educación Física es una gran aliada para luchar contra esta situación, pero las sesiones que dispone pueden resultar insuficientes. Es por esta razón por la que los recreos escolares se presentan como una posible vía de intervención indirecta mediante la cual comenzar a generar hábitos saludables entre los niños y niñas en edad escolar desde un planteamiento transformador. Sin embargo, la realidad de muchos centros nos demuestra que este espacio de ocio y esparcimiento escolar rara vez es aprovechado desde una perspectiva saludable. Al contrario, o bien reproduce y perpetúa hábitos de carácter sedentario (grupos de alumnos sentados, comiendo alimentos poco saludables, etc.) o bien, en el mejor de los casos, fomenta modelos deportivos excesivamente competitivos y con muy poca variedad motriz (fútbol, baloncesto, etc.).

Esta situación suele llevar asociada la aparición de conflictos entre los participantes, que además suelen ser estudiantes con un perfil similar (muy especializados en el deporte practicado y excesivamente centrados en el enfoque competitivo). Como segunda causa derivada de esta situación encontramos que este tipo de prácticas motrices también contribuyen a perpetuar un uso poco democrático de los espacios de juego (especialmente si se analiza desde una perspectiva de género) ya que los que deciden no participar en estas actividades quedan relegados a las orillas del patio, donde las opciones de practicar otro tipo de deporte o actividad se ven muy limitadas por cuestiones de espacio.

Se presenta así la posibilidad (y necesidad) de coordinar y ejecutar una actuación transformadora que intervenga de manera indirecta sobre los recreos

escolares, partiendo de la reflexión y concienciación para proporcionar estrategias organizativas y alternativas deportivas a los alumnos desde las clases de Educación Física con la intención de que sean ellos quienes libremente, decidan aplicarlas para garantizar que este tiempo de ocio sea más saludable y democrático, mejorando así tanto la salud colectiva de los alumnos del centro como los procesos de convivencia que en él tienen lugar.

Aunque el contexto concreto en el que se desarrolla la experiencia no es relevante (pues podría ser replicada en la mayoría de los centros del territorio nacional), esta propuesta se contextualiza para los fines del presente capítulo en un CEIP de línea uno situado en una localidad capital de provincia. Las aulas del centro tienen un carácter ordinario y están compuestas por un número aproximado de 20 alumnos entre los que existe una diversidad notable, reflejo de la sociedad actual.

15.3 Marco teórico

Para el desarrollo de la presente situación de aprendizaje, se plantea la combinación de distintos modelos de aproximación a cada una de las realidades implicadas en la misma. De esta forma, en lo que concierne al aprendizaje de las actuaciones motrices ligadas al ámbito deportivo, se plantea la utilización del modelo comprensivo para la enseñanza de los deportes.

Este enfoque, también conocido como "*Teaching Games for Understanding*" (TGfU), fue desarrollado en la década de los 80 por Bunker y Thorpe (1982) como una respuesta a los métodos tradicionales de enseñanza deportiva centrados en la técnica. Este modelo pone énfasis en el entendimiento táctico y la toma de decisiones en contextos reales de juego, promoviendo un aprendizaje más significativo y aplicable.

El modelo comprensivo se apoya en el constructivismo, que sostiene que los estudiantes construyen su propio conocimiento a través de experiencias activas y contextuales. En el ámbito deportivo, esto implica que los alumnos aprenden mejor cuando participan en situaciones de juego reales que requieren comprensión táctica y resolución de problemas (Pérez-Pueyo, et al, 2021).

Además, el modelo TGfU incorpora principios del aprendizaje situado, que enfatiza la importancia del contexto en el proceso de aprendizaje. Al involucrar a los estudiantes en juegos modificados que reflejan situaciones reales, se facilita la transferencia de habilidades y conocimientos a contextos auténticos de juego.

El TGfU se estructura en seis pasos fundamentales:

a) Juego modificado: introducción a un juego simplificado para destacar ciertos aspectos tácticos.
b) Discusión y toma de decisiones: reflexión sobre las estrategias y decisiones tomadas durante el juego.
c) Comprensión táctica: desarrollo de la comprensión de los principios tácticos subyacentes al juego.
d) Práctica de habilidades: ejercicios específicos para mejorar las habilidades técnicas necesarias.
e) Juego modificado revisado: revisión del juego inicial con un mayor enfoque en la aplicación de las habilidades y la comprensión táctica desarrolladas.
f) Juego real: aplicación de las habilidades y estrategias en un contexto de juego completo.

El modelo comprensivo, en definitiva, fomenta la participación activa y el disfrute del deporte, lo que puede aumentar la motivación intrínseca de los estudiantes. Al centrarse en la comprensión táctica y la toma de decisiones, prepara a los alumnos para situaciones de juego reales, mejorando su capacidad para adaptarse y responder de forma efectiva, eficiente e inteligente. Y finalmente, también promueve un enfoque inclusivo, donde todos los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidad, pueden participar y aprender de manera significativa.

Esta decisión metodológica, además, se verá reforzada con el uso de la evaluación formativa de manera casi permanente a lo largo de todo el proceso, mediante la utilización de distintas estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto. En este sentido, la evaluación formativa se ha consolidado como una herramienta esencial en el ámbito educativo, particularmente en el ámbito de la Educación Física, donde su aplicación contribuye de manera indudable al desarrollo de aprendizajes más significativos y duraderos.

Este enfoque promueve una práctica reflexiva repleta de momentos para la retroalimentación, alejada de la repetición descontextualizada de técnicas y movimientos, generando un flujo continuo y sistemático de recogida de información sobre el aprendizaje de los alumnos, cuya intención principal es analizarla e interpretarla para tomar decisiones que mejoren el aprendizaje, así como el proceso de enseñanza" (López-Pastor, 2011).

De igual manera, dado el elevado grado de implicación exigido a los estudiantes, la fase de intervención sobre los recreos escolares podría vertebrarse desde la perspectiva del ApS, contextualizando así los aprendizajes adquiridos previamente en el marco de una necesidad cercana detectada en el seno de la comunidad escolar (pero que posee un potencial impacto en toda la sociedad).

El ApS es una metodología que combina el aprendizaje académico con el servicio a la comunidad. Esta estrategia pedagógica busca no solo el desarrollo de competencias académicas, sino también el compromiso cívico y la responsabilidad social.

Este enfoque se enmarca en teorías constructivistas y socio-críticas del aprendizaje desde las cuales se asume que las experiencias educativas se enriquecen mediante el servicio comunitario, que proporciona un contexto real y relevante para el aprendizaje, consiguiendo transformar la experiencia educativa en un proceso vivo, dinámico y en estrecha conexión con las necesidades sociales (Batlle (2013).

Entre los componentes del ApS se encuentran los siguientes:

- Aprendizaje académico: integra objetivos educativos claros y específicos que se alinean con el currículo académico.
- Servicio a la comunidad: el servicio debe ser auténtico y responder a necesidades reales de la comunidad.
- Reflexión: es un componente esencial del ApS, ya que permite a los estudiantes conectar la teoría con la práctica y desarrollar una comprensión más profunda de su experiencia.

Cabe señalar, finalmente, que el ApS ofrece notables beneficios al proceso educativo. Gracias a este método, los estudiantes son capaces de desarrollar habilidades académicas, sociales y emocionales, así como un fuerte sentido de responsabilidad cívica, que sería muy difícil generar de otro modo (Batlle, 2013). Además, se fortalecen los lazos entre la institución educativa y la comunidad, promoviendo una colaboración que beneficia a ambas partes (Batlle, 2007). De igual manera, el ApS contribuye a desarrollar el logro de competencias transversales como el trabajo en equipo, la comunicación, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Estos beneficios se traducen en una formación integral que prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo.

15.4 Descripción de la experiencia

La propuesta que se realiza en el presente capítulo combina, como se ha podido comprobar en el apartado anterior, varios aspectos diferenciados para ofrecer una alternativa integral, multidisciplinar y ambiciosa a la forma de trabajar ciertos contenidos del área de Educación Física.

En este sentido, algunas de las partes que constituyen la misma han sido ampliamente probadas y contrastadas, como sucede los aspectos relacionados con la evaluación formativa en la enseñanza de los deportes colectivos (Pérez-Pueyo y

Heras, 2008; Pérez-Pueyo, 2011; Herran, Pérez-Pueyo, Heras y Casado, 2012; entre otros). Sin embargo, esta es la primera vez en la que se presentan combinadas con otros elementos, absolutamente contrastados también en la bibliografía como ocurre con el ApS, y que proponemos a modo de ejemplo en forma de situación de aprendizaje en el presente capítulo.

La idea es ofrecer alternativas y propuestas que permitan aprovechar al máximo el potencial de los contenidos, planteando diferentes grados de complejidad, para que el profesorado pueda optar por una u otra en función de sus necesidades.

La situación de aprendizaje se articula a través de tres fases diferenciadas que se podrían desarrollar en cualquier momento del curso pero que en el caso que nos ocupa quedarán encuadradas en el 1er trimestre (Tabla 1):

Tabla 1.- Organización de las fases de implantación.

Fase	Mes	Sesiones	Objetivos
1	Sep	2 sesiones de EF	Detección de necesidades y concienciación en relación al Estilo de Vida Activo (EVA)
2	Oct	11 sesiones de EF	Aprendizaje de un deporte para extrapolar a los recreos (en esta ejemplificación: fútbol gaélico)
3	Nov	2 sesiones de EF + recreos	Intervención transformadora con impacto en la comunidad escolar

A continuación, se describirán las actuaciones a desarrollar en cada una de las fases de la situación de aprendizaje:

15.4.1 Fase 1: Detección de necesidades y concienciación en relación al Estilo de Vida Activo (EVA)

Esta fase inicial resulta clave para el adecuado desarrollo de la situación de aprendizaje. En ella se van a establecer los cimientos sobre los que posteriormente comenzarán a consolidarse los aprendizajes que se irán generando. Para ello, resulta fundamental realizar una primera sesión de evaluación inicial y detección de necesidades. A partir de ella se pretende generar un proceso de reflexión compartido que permita a los alumnos ser más conscientes de las posibilidades de mejora que existen en torno al tema planteado que en este caso girará en torno a los hábitos de vida saludable y al aprovechamiento de los periodos de ocio en el entorno escolar.

15.4.1.1 Sesión 1

Los beneficios de desarrollar un Estilo de Vida Activo (EVA) en relación con los hábitos de vida desde el punto de vista de la salud, la actividad y la movilidad están ampliamente demostrados por lo que su tratamiento desde los centros educativos (con alumnos en

edades tan críticas para la creación de hábitos) es muy recomendable (Flórez et al, 2016; Cebrián, et al, 2020).

En este caso, durante la primera sesión se realiza una evaluación de diagnóstico (de manera oral) para comprobar qué saben los estudiantes acerca de los elementos que caracterizan un EVA. A partir de este punto y tras recoger y complementar sus impresiones se les muestran algunos ejemplos y se les pide que identifiquen si el modelo cumple o no con el patrón establecido previamente, a fin de comprobar si este aprendizaje ha sido interiorizado o no (por ejemplo, personas haciendo deporte Vs. personas viendo la televisión, niños yendo en bicicleta al colegio Vs. niños que van en coche, aunque viven cerca del colegio, personas bien sentadas Vs. personas mal sentadas).

A continuación, se les proporcionará una serie de orientaciones, recomendaciones y consejos que recojan los aspectos clave de un EVA (en términos de actividad física, alimentación saludable y educación postural). Igualmente, se les proporcionará alternativas saludables para sustituir malas costumbres e incorporar hábitos y rutinas vinculadas a un EVA sin esfuerzo y de manera natural en el día a día (desplazamientos activos al colegio siempre que sea posible, recreos activos con opciones deportivas variadas frente a opciones más sedentarias, desayunos y almuerzos saludables que puedan preparar ellos mismos, gestos y acciones habituales que suelen realizar mal desde el punto de vista de la educación postural como llevar la mochila o cargar con cosas pesadas).

Finalmente, se pedirá a los estudiantes que identifiquen momentos o situaciones en su día a día escolar en los que podrían implementar alguna de estas medidas (durante las clases, en los cambios entre clase y clase, en los recreos, en los momentos previos o posteriores a la entrada y a la salida del centro, en el tiempo libre del comedor, etc.).

Una vez hecho esto, se les explica que durante la siguiente semana (o hasta la siguiente clase de EF) van a convertirse en miembros de la "*Unidad de Vigilancia EVA-S*" (Estilo de Vida Activo y Saludable). Su trabajo consistirá en identificar conductas y comportamientos contrarios a las recomendaciones y consejos comentados anteriormente. Las infracciones podrán estar relacionadas o bien con aspectos vinculados a la alimentación no saludable (consumo de alimentos azucarados, ultraprocesados, etc.), o bien con la educación postural (cargar pesos como la mochila, sentarse de forma incorrecta, etc.), o bien con las conductas sedentarias (estar sentado o sin hacer nada incluso en momentos de ocio). Cuando detecten alguna de estas situaciones deberán anotarla en una ficha (Figura 1) identificando al infractor y explicando la naturaleza de la infracción.

Los alumnos deben entender que cualquier miembro de la comunidad educativa es susceptible de ser observado (alumnos, padres, maestros, etc.) y que tendrán libertad para actuar como agentes o miembros de la Unidad de Vigilancia EVA-S en todo momento, siempre y cuando sus actuaciones no interfieran con el correcto desarrollo de la vida escolar o de otras materias. Para ello, se les insta a analizar especialmente los momentos de esparcimiento y ocio no dirigido. Y más concretamente, el recreo. Con la intención de facilitar su proceso de observación se les proporcionarán unas pautas concretas entre las que podrían encontrarse las siguientes:

- ¿Qué tipo de deportes o juegos se están realizando en el recreo?
- ¿Qué espacios ocupa cada juego o deporte?
- ¿Quiénes están jugando a cada cosa? ¿Son siempre los mismos o se van cambiando?
- Etc.

Figura 1.- Ficha de Unidad de Vigilancia de EVA-S

UNIDAD DE VIGILANCIA EVA-S



AGENTE DE LAUNIDAD AUTORIZADO / ED. FÍSICA 6º curso

NOMBRE DEL AGENTE	
APELLIDOS DEL AGENTE	

CÓDIGO	UBICACIÓN	DATOS DELINFRACTOR	RECOMENDACIÓN

CÓDIGO	DESCRIPCIÓN DEL DELITO IDENTIFICADO
1	Presenta hábitos sedentarios en el tiempo de ocio (apenas se mueve...)
2	Siempre juega al mismo juego o deporte en el recreo.
3	Come comida poco saludable (ultraprocesados, alimentos azucarados...)
4	Mala postura al estar de pie (postura militar o perezosa).
5	Mala postura al caminar (postura militar o perezosa).
6	Mala postura al coger/dejar un objeto del suelo.
7	Mala postura al coger un objeto muy pesado (sin pedir ayuda).
8	Mala postura al coger/dejar un objeto en un sitio alto.
9	Mala postura al cargar la mochila: se lleva por debajo de la cintura
10	Mala postura al llevar la mochila: sólo se la pone por un asa.
11	Mala postura al llevar la mochila con ruedas: el carrito va demasiado atrás
12	Mala postura al sentarse en clase: muy cerca o lejos, piernas cruzadas...
13	...
14	

Este proceso de observación sistemática debe realizarse varios días para comprobar si en todos los recreos sucede lo mismo o si existen modificaciones según el día.

15.4.1.2 Sesión 2

Transcurrida una semana los estudiantes comparten sus resultados (infracciones detectadas, tipología de las infracciones, personas a las que han "cazado" incumpliendo alguna recomendación para un EVA-S, etc.). De igual manera se comparten sus observaciones acerca de los usos que han observado en torno al tiempo

del recreo. Tras comentarlos, llega el momento de extraer conclusiones y detectar problemas. El docente puede guiar este proceso con preguntas abiertas que hagan reflexionar a los alumnos:

- ¿Creéis que los deportes a los que se juega en el recreo son variados?
- ¿Creéis que el almuerzo que toma la mayoría de los niños es saludable?
- ¿Creéis que es justo que siempre ocupen la cancha central las mismas personas?
- Etc.

Una vez llegados a este punto, es el momento de plantear soluciones. Para ello se pide a los alumnos realizar una lluvia de ideas a la que también contribuirá el docente aportando las suyas. Con su ayuda irán dando forma a las múltiples y variadas propuestas para ir centrando el tema. Esto abrirá la puerta a una posible intervención que los alumnos tendrán que llevar a cabo como consecuencia de las necesidades que ellos mismos irán detectando (y que encaja a la perfección con el enfoque de Aprendizaje-Servicio citado anteriormente). En el caso que nos ocupa vamos a centrarnos en la posibilidad de intervenir de manera indirecta en los recreos para:

1. Practicar y explorar deportes variados (más allá del fútbol, el baloncesto, etc.).
2. Proporcionar alternativas de ocio activo para ocupar los recreos organizando y dinamizando competiciones multideportivas de carácter voluntario con equipos multinivel que den la oportunidad a todos de participar y ocupar espacios durante los recreos en igualdad de condiciones.
3. Fomentar hábitos de alimentación saludable a partir del almuerzo escolar en colaboración con las familias.

Las actuaciones 1 y 2 serán desarrolladas y coordinadas desde el área de Educación Física, mientras que la actuación 3 será asumida desde el área de Conocimiento del Medio Natural y Social.

Tras llevar a cabo este proceso de aprendizaje, observación, concienciación, detección de necesidades y planteamiento de soluciones, los alumnos estarán preparados para comenzar la segunda fase de la situación de aprendizaje.

15.4.2 Fase 2: Aprendizaje de deportes variados para extrapolar a los recreos

Esta segunda fase se puede desarrollar a continuación de la anterior o bien en cualquier otro momento cuando desde el área de Educación Física se quiera afrontar el trabajo específico de algún deporte. El objetivo principal es involucrar a los estudiantes en el aprendizaje de una modalidad deportiva que posteriormente puedan incorporar a su bagaje motriz, para luego extrapolarla a su tiempo de ocio (especialmente a los recreos). Dada esta motivación, huiremos en esta ocasión del trabajo de los deportes más extendidos y conocidos por los estudiantes (futbol, balonmano o baloncesto, por ejemplo). Sin embargo, la estructura y el tratamiento de los contenidos que se proponen en esta situación podrían ser idénticos para el desarrollo de estas modalidades deportivas más conocidas, así como para afrontar otros deportes de carácter alternativo de colaboración-oposición como el futbol gaélico o de oposición regulada si es posible como el Kinball, el Goubak, el Tchoukball, el Korfball, etc.

Para ejemplificar y contextualizar el tratamiento de estos contenidos en esta ocasión utilizaremos un deporte poco conocido entre los alumnos, pero con mucho interés desde el punto de vista técnico-táctico y que puede resultar atractivo para aquellos que, hasta el momento, no se habían animado a practicar ningún deporte en su tiempo de ocio: el fútbol gaélico (Herrán et al., 2012, 2019). Además, por el contexto en el que se desarrolla y que, además, es de larga tradición "futbolera", para conseguir una trasferencia hacia esas otras modalidades de oposición regulada, pero sin perder en este primer intento propuesta de cambio a los más "futboleros", se ha optado por elegir esta opción de transición "suave" y razonablemente aceptable para todos y todas.

Este deporte tiene su origen en Irlanda y Escocia donde es uno de los deportes más populares entre la población. En su desarrollo participan 15 jugadores por cada equipo y se juega en una cancha rectangular con porterías en forma de "H". Esta modalidad deportiva incorpora elementos de distintos deportes, lo que hace que, a nivel motor, presente un gran atractivo. Se juega con un balón similar al de voleibol que los participantes pueden llevar en las manos mientras se desplazan 3 o 4 pasos en cualquier dirección. Una vez agotados los pasos el jugador puede hacer tres cosas antes de seguir avanzando: botar el balón, patear la pelota con el pie hacia las propias manos (*soloing*) o echar el balón al suelo y continuar avanzando controlándolo con los pies. Sea cual sea la decisión que tome, deberá ser diferente cuando el ciclo de pasos se le vuelva a agotar. También puede optar por realizar un pase a un compañero desmarcado. El objetivo es anotar un gol en la portería (3 puntos) o

bien pasar la pelota por encima del larguero de la portería, pero entre las aspas de la "H" (1 punto).

Por tanto, se trata de un deporte de invasión y de colaboración-oposición cuyo tratamiento educativo resultará ideal afrontar desde el *Modelo comprensivo para la enseñanza de los deportes* (Fernández-Río et al, 2016). Este enfoque hace especial énfasis en que los alumnos entiendan el componente táctico del juego para que a través de distintas situaciones que se les van a ir planteando, comprendan la lógica del juego y simultáneamente, vayan incorporando algunos elementos técnicos. El interés de este enfoque reside en que se trabaja desde situaciones contextualizadas y cercanas a la realidad del juego deportivo en las que se introducen pequeñas modificaciones que permiten trabajar los aspectos tácticos que se pretende afianzar. Este elevado componente comprensivo contribuirá a generar unas mayores posibilidades de transferencia hacia otros deportes (González-Víllora, 2021).

Como complemento a este enfoque, en la presente situación de aprendizaje también se introducirá intencionalmente un tratamiento de los aprendizajes desde la perspectiva de la evaluación formativa. Esto va a generar que los procesos de reflexión que surgen desde el modelo comprensivo multipliquen su funcionalidad, otorgando aún más sentido a la información extraída que, de este modo, retroalimentará de forma permanente el proceso de aprendizaje (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo et al, 2020).

Las consecuencias educativas de esta combinación entre enseñanza comprensiva y evaluación formativa han sido ampliamente exploradas previamente con excelentes resultados (Herrán, 2012; Pérez-Pueyo et al, 2011; Pérez-Pueyo et al, 2008) por lo que resulta especialmente recomendable su utilización en la presente situación de aprendizaje a tenor de las finalidades que se persiguen.

15.4.2.1 Sesión 3

El objetivo principal de esta sesión, además de extraer información acerca de las experiencias previas del alumnado en relación al contenido trabajado o en propuestas similares, no es otro que el de desarrollar una actitud inicial positiva en el alumno con el fin de captar su atención e incrementar su predisposición hacia el aprendizaje. Para ello, en el aula, se les explicarán los aspectos reglamentarios y de funcionamiento más importantes del fútbol gaélico, se mostrarán vídeos y resúmenes de imágenes atractivas e impactantes para, a continuación, bajar al gimnasio y plantear distintas situaciones de juego real en las que se hará especial hincapié en la detección de errores por parte de los propios alumnos. A partir de estas situaciones, se realizarán propuestas de mejora que se aplicarán en el mismo momento (cuando les toque intervenir). La sesión incorpora de esta forma procesos de

coevaluación no estructurados guiados por el profesor con un elevado potencial formativo, puesto que los alumnos aprenden a partir de sus propios procesos de reflexión, dándoles la posibilidad de mejorar sus aprendizajes.

Las tareas propuestas tendrán formato de partido real (con pequeñas modificaciones según el caso: tiempos, número de jugadores, etc.), involucrando así a dos equipos. Un tercer equipo quedará fuera en situación de espera activa. Con la ayuda del profesor, los alumnos en espera comenzarán a analizar por primera vez el deporte desde un punto de vista estratégico, y no simplemente basándose en los resultados. El docente les pedirá que describan lo que hacen sus compañeros para a continuación ir centrando su atención en ciertos comportamientos de interés desde el punto de vista estratégico:

- ¿Es lógico lo que están haciendo desde el punto de vista de la estrategia?
- ¿Se os ocurre alguna forma mejor de conseguir el objetivo de la tarea (ya sea un gol, un pase, etc.)?

Este es un buen momento para comenzar a trabajar, a partir de sus reflexiones, sobre términos clave como los conceptos de táctica y técnica: sus diferencias, sus implicaciones, etc.

15.4.2.2 Sesiones 4, 5 y 6

Las siguientes tres sesiones tendrán el mismo formato: durante la parte principal, tras la puesta en común y la charla inicial en la que se presentarán los contenidos a trabajar, el alumnado se distribuirá en estaciones. Para ello, se formarán equipos heterogéneos con similar nivel (elegidos democráticamente y de forma voluntaria, según sus propias capacidades y/o experiencias previas). Los equipos se mantendrán para toda la unidad. Cada equipo se situará en una estación, normalmente se dispondrán cuatro, aunque dependerá del número de alumnos totales que haya en la clase, y procederá a realizar la tarea encomendada. Los grupos no deberían de superar los seis o siete miembros para garantizar un adecuado desarrollo de las actividades propuestas.

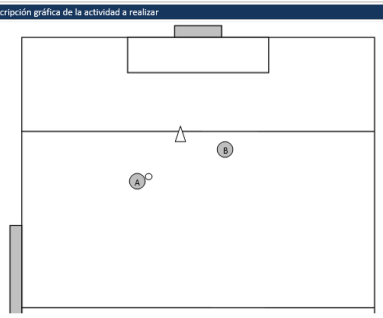
En cada una de las estaciones los alumnos encontrarán una ficha de actividad que recogerá todo lo que deben saber para realizar la tarea con autonomía (Figura 2). El objetivo es que todos los miembros del grupo consulten la ficha, analicen sus implicaciones, vean la representación gráfica y comprendan qué tienen que hacer. Las actividades variarán según el contenido a desarrollar: en una sesión se pueden trabajar procedimientos tácticos más vinculados al ataque, en otra, elementos más propios de la defensa y en otra podrían girar en torno a situaciones estratégicas puntuales (jugadas prediseñadas, saques de banda, etc.). También, si fuera

necesario, podría introducirse alguna estación más relacionada con los elementos técnicos, pero tratando siempre de asegurar su adecuada contextualización.

Figura 2.- Ficha de sesión para trabajo por estaciones (dos ejemplificaciones: una más directiva y otra más abierta)

Sesión nº 1	Procedimientos tácticos de ataque
Estación nº 3	Devolver el pase (o hacer una "pared")

Descripción gráfica de la actividad a realizar



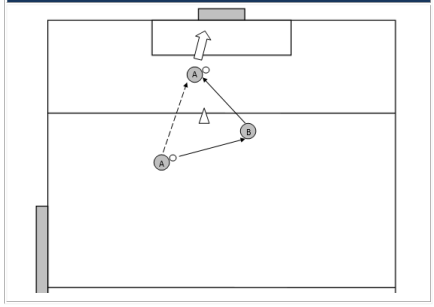
Descripción de la jugada

Hay dos jugadores de ataque: A y B. El balón estará en posesión del jugador A y el objetivo de la tarea es que cualquiera de los dos atacantes marquen gol. B puede hacerlo como quiera pero A solo puede lanzar si ha conseguido superar al defensor y este queda detrás de él. Explorad y decidid cuál es la alternativa más eficaz...

Simbología utilizada	
	Jugadores
	Pase
	Desplazamiento sin balón
	Balón
	Cono
	Lanzamiento a portería

Sesión nº 1	Procedimientos tácticos de ataque
Estación nº 3	Devolver el pase (o hacer una "pared")

Descripción gráfica de la actividad a realizar



Descripción de la jugada

El balón estará en posesión del jugador "A", que deberá superar a su oponente apoyándose en un compañero. Para ello existen distintas opciones. Una puede ser realizar un pase al jugador "B". A continuación el jugador "A" corre en dirección a portería por detrás del oponente (en este caso el cono). El jugador "B", devuelve el pase al jugador "A" que recibirá el balón en carrera y realizará un lanzamiento a portería con el pie.

Simbología utilizada	
	Jugadores
	Pase
	Desplazamiento sin balón
	Balón
	Cono
	Lanzamiento a portería

Desde el punto de vista del modelo comprensivo el enfoque inicial de las tareas no debería ser demasiado directivo. De esta forma, se comenzará planteando situaciones abiertas que los estudiantes tratarán de resolver por sus propios medios. El docente irá pasado por los grupos proporcionando consejos, ideas y recomendaciones, para orientar sus soluciones hacia las opciones más funcionales desde el punto de vista de la efectividad de los recursos, los tiempos, las habilidades, etc. En esta fase se prioriza por tanto el descubrimiento guiado sobre modelos más directivos de enseñanza[14].

Cuando todos los grupos han pasado por todas las estaciones dispuestas, en la parte final de la sesión se desarrollarán una serie de juegos modificados. Para ello los equipos competirán entre sí (según los espacios disponibles pueden

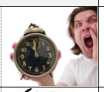
[14] En la figura 2, se incluye un modelo de ficha de estación que incluye una ejemplificación al respecto. En el caso del planteamiento menos directivo, las orientaciones que proporcionaría el profesor deberían estar encaminadas a hacer ver a los participantes cómo aprovechar su situación de superioridad: "Cómo puedes aprovecharte de tu compañero? ¿Qué podría hacer para favorecerte a ti? ¿Dónde os tendríais que colocar cada uno o hacia dónde tendríais que moveros?

plantearse juegos simultáneos en los que cada equipo compita contra otro, o bien, si el espacio es limitado, podrían mezclarse los equipos y disputar un único partido).

Esta última actividad tratará de consolidar los contenidos desarrollados en la sesión por lo que, la situación de juego real incorporará alguna pequeña modificación que fomente la aparición de las estrategias, comportamientos o procedimientos trabajados (ej.: "*el gol vale doble si viene precedido de un contraataque*").

Al final de las sesiones se dedicarán unos últimos minutos a reflexionar sobre cómo ha trabajado el equipo, desarrollando procesos de coevaluación intragrupal que también ayudarán a cada miembro a conocer qué aspectos debe mejorar. Para ello se empleará un Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (Figura 3) cuyo impacto en el aprendizaje desde el enfoque de la evaluación formativa será determinante (Pérez-Pueyo et al, 2014).

Figura 3.- Diario de seguimiento intragrupal

MIEMBROS DEL EQUIPO ▶																		
ASPECTOS A OBSERVAR ▼		Día 1	Día 2	Día 3	Día 1	Día 2	Día 3	Día 1	Día 2	Día 3	Día 1	Día 2	Día 3	Día 1	Día 2	Día 3
Se despista fácilmente y hace perder el tiempo a los demás																
No escucha a los profesores ni a sus compañeros de equipo																
Apenas aporta ideas																
No molesta pero tampoco trabaja demasiado																
Aporta buenas ideas																
Ayuda a que el equipo mejore y trabaje bien																
Siempre sabe lo que hay que hacer y lleva el peso del trabajo																

Este instrumento será cumplimentado por los alumnos marcando con una "X" en la casilla del día correspondiente que coincida con el descriptor que, según su criterio, recoja de forma más representativa las aportaciones de cada miembro del grupo. Sin embargo, solo podrán asignar un único descriptor por alumno, por lo que en caso de que con algún alumno hubiera varios descriptores que pudieran

representar alguna de sus aportaciones, el resto de los compañeros tendrían que ponerse de acuerdo para elegir la opción que fuera realmente la más representativa.

15.4.2.3 Sesiones 7, 8, 9 y 10

Trascurridas estas sesiones, la dinámica de trabajo será similar, pero se introducirá un nuevo elemento vinculado a la evaluación formativa: la coevaluación intergrupal. De esta forma, a lo largo de las siguientes cuatro sesiones se continuará trabajando con la dinámica de estaciones, pero en esta ocasión, un grupo quedará fuera cada día para convertirse en "*equipo evaluador*". Su función es dividirse en "*comisiones de coevaluación*" (en parejas o tríos, según el número de miembros) y acudir a cada estación para comprobar que todo transcurre conforme a las indicaciones proporcionadas por el docente. Cada comisión de alumnos elegirá una estación y permanecerá fija en ella durante toda la sesión, coevaluando el desempeño de los distintos equipos que irán pasando por ella.

Figura 4.- Ficha del equipo coevaluador

GRUPO EVALUADOR	*NOMBRES GRUPO 1*	*NOMBRES GRUPO 2*	*NOMBRES GRUPO 3*

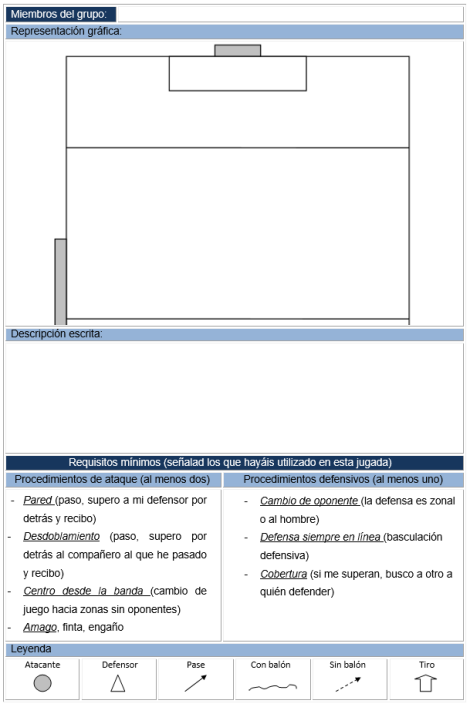
Aspecto a valorar	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Transición desde la estación anterior a la nueva			
Todos se desplazan rápidamente desde la estación anterior a la nueva	3	3	3
Solo algunos del grupo se desplazan rápidamente desde la estación anterior a la nueva	1	1	1
Ninguno se desplaza rápidamente (se entretienen por el camino)	0	0	0
Interpretación del ejercicio			
Todos leen e interpretan la ficha	4	4	4
La mayoría del grupo lee e interpreta la ficha	3	3	3
Menos de la mitad del grupo lee e interpreta la ficha	1	1	1
Nadie del grupo lee ni interpreta la ficha	0	0	0
Comprensión del ejercicio			
Todos saben lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio.	4	4	4
Más de la mitad del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	3	3	3
Menos de la mitad del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	1	1	1
Ninguno del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	0	0	0
Organización			
Todos están organizados antes y durante el ejercicio	4	4	4
Más de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	3	3	3
Menos de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	1	1	1
Nadie del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	0	0	0
Ejecución de la actividad: Intensidad y calidad			
Al finalizar el tiempo previsto, todos lo ejecutan muy bien, con intensidad y calidad	3	3	3
Al finalizar el tiempo previsto, solo algunos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	1	1	1
Al finalizar el tiempo previsto, nadie lo ejecuta correctamente.	0	0	0
Participación activa e interés			
Todos participan y muestran interés	4	4	4
La mayoría participa y muestra interés	3	3	3
Solo unos pocos participan activamente y muestran interés	1	1	1
Ninguno participa activamente ni muestra interés	0	0	0
Evaluación y corrección de la ejecución			
Ante problemas de ejecución u organización paran y lo resuelven entre todos	3	3	3
Ante problemas de ejecución u organización piden ayuda al profesor	2	2	2
Ante problemas de ejecución u organización no piden ayuda y continúan sin resolverlos.	0	0	0
Puntos totales del grupo			

Para realizar esta tarea y conseguir que sus valoraciones sean lo más objetivas posible, podrán ayudarse de la ficha de observación que les proporcionará el profesor al comienzo de la sesión (Figura 4). Esta evaluación no está dirigida al desempeño motriz de los estudiantes, sino más concretamente a los procedimientos relacionados con el funcionamiento del grupo: a) intercambio entre estaciones,

b) lectura y consulta compartida de la ficha por todos los miembros, c) nivel de intensidad con que realizan las tareas, d) solución de problemas y/o conflictos que puedan surgir, etc.

Una vez finalizada la fase de trabajo por estaciones, los miembros del equipo coevaluador entregarán sus observaciones al profesor, que tras analizarlas y comprobar que se ajustan a lo que él también ha observado, mantendrá charlas con los distintos equipos durante la siguiente sesión para irles mostrando en qué aspectos pueden mejorar.

Figura 5.- Plantilla para la realización de las jugadas



La parte final de las sesiones se seguirá dedicando a realizar algún juego modificado con la intención de contextualizar y consolidar los contenidos trabajados durante la clase. En esta última fase también podrán participar los miembros del equipo coevaluador (quienes previamente habrán puesto en común los contenidos que se han trabajado en la estación de la cual eran responsables, quedando así todos informados). Los últimos minutos se seguirán dedicando a realizar la dinámica de coevaluación intragrupal iniciada en la fase anterior por medio del Diario de Seguimiento Individual Intragrupal.

15.4.2.4 Sesiones 11 y 12

Tras desarrollar ampliamente los contenidos relacionados con la puesta en práctica del fútbol gaélico los estudiantes tendrán la oportunidad de demostrar lo aprendido (a nivel técnico, táctico, reglamentario) en estas sesiones de la situación de aprendizaje.

Para ello el docente les solicitará que diseñen en grupo dos jugadas reales y las plasmen por escrito y gráficamente en una plantilla que les proporcionará (Figura 5). Los equipos tendrán dos sesiones para diseñar y practicar sus jugadas de manera autónoma, conforme a los criterios establecidos en la propia plantilla. Se trata, por un lado, de demostrar los aprendizajes más vinculados al ámbito motor,

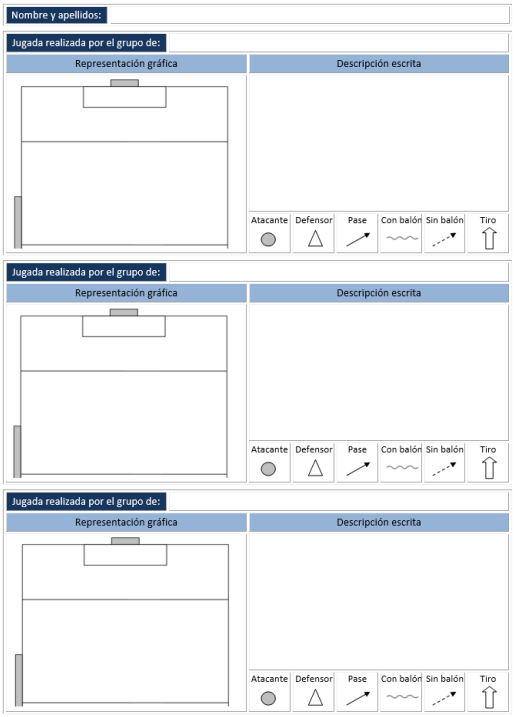
pero, al mismo tiempo, estas sesiones también pretenden potenciar al máximo los momentos de diálogo y entendimiento en situaciones de igualdad, favoreciendo la diversidad de opiniones y propuestas, la convivencia y el respeto a los valores y a la pluralidad propios de una sociedad democrática.

15.4.2.5 Sesión 13

Durante esta sesión, los estudiantes tendrán la oportunidad de reproducir una de sus jugadas, elegida por el profesor. Mediante esta situación demostrarán su grado de dominio sobre los elementos trabajados a lo largo de la unidad y al mismo tiempo, certificarán su participación activa en la elaboración y el diseño de la jugada, ya que realizarán varias repeticiones y tendrán que ir asumiendo diferentes roles (lo cual es difícil hacer si no se conoce con exactitud el contexto de la jugada).

Por su parte, el resto de los alumnos tratará de describir y representar gráficamente la jugada de sus compañeros, reflejando sus impresiones en la hoja que les proporcionará el profesor, a modo de "*Scouting*" (Figura 6). Esta medida también asegura una oportunidad para que, ahora de forma individual, cada alumno demuestre su conocimiento acerca de los distintos procedimientos técnico-tácticos trabajados, así como la nomenclatura gráfica que se debe emplear para su representación.

Figura 6.- Plantilla para la realización del Scouting individual



15.4.3 Fase 3: Intervención transformadora con impacto en la realidad escolar

A partir de este momento, se activa la parte de la situación más vinculada con el ApS, desarrollando actuaciones destinadas a intervenir indirectamente para

transformar la realidad escolar que había sido objeto de estudio en la primera fase: el recreo.

Este enfoque supone una oportunidad de dar sentido, relevancia y utilidad a los aprendizajes adquiridos en el seno de la escuela desde una perspectiva social y comunitaria, comprometida con la mejora del entorno (Batlle, 2020). Además, permite empoderar al alumnado haciéndole ver que tiene el poder de cambiar (o comenzar a cambiar) las cosas que no están bien en la sociedad. De ahí que el primer paso sea precisamente el que se ha dado en la Fase inicial de esta Situación de Aprendizaje: iniciar un proceso de reflexión para detectar las carencias y necesidades de entorno escolar de los alumnos (Páez & Puig, 2013).

A partir de este proceso reflexivo y de los conocimientos que los alumnos habrán ido adquiriendo en Educación Física, en este momento los estudiantes estarán en disposición de aprovechar sus aprendizajes para concienciar a sus compañeros de alternativas deportivas y de ocio activo con las que ocupar los tiempos de recreo, incrementando así las posibilidades de adoptar hábitos más acordes con un Estilo de vida Activo y Saludable.

El planteamiento de la situación de aprendizaje se ha contextualizado para el 6º curso de la etapa, pero podría ser exportado a cualquier otro nivel (con las adaptaciones correspondientes). Cada grupo, a nivel de centro, podría trabajar un deporte distinto desde Educación Física en diferentes momentos del curso de manera que, llegado el caso (tras haber finalizado su tratamiento didáctico) los alumnos podrían compartir con los demás sus bondades para darlo a conocer y animar a sus compañeros de centro a practicarlo en los recreos.

Una adecuada planificación y organización desde el área de Educación Física podría hacer que cada mes fuera protagonista un deporte y, por consiguiente, un nivel educativo. Esto daría margen al docente del área para que cada nivel trabajase sobre este contenido (más vinculado al ámbito deportivo) en un momento puntual del curso, quedando así margen suficiente para desarrollar el resto de los saberes básicos curriculares antes de finalizar el año. Pero al mismo tiempo, cada mes, todos los alumnos del centro recibirían de manos de sus propios compañeros de otros niveles, recomendaciones y ofertas deportivas variadas para practicar en los recreos.

A continuación, se muestra una posible temporalización y organización a modo de ejemplo (cualquier otra propuesta de deportes o juegos podría ser igualmente válida siempre que se ajuste al nivel y a las capacidades de los alumnos que lo van a trabajar) (Tabla 2):

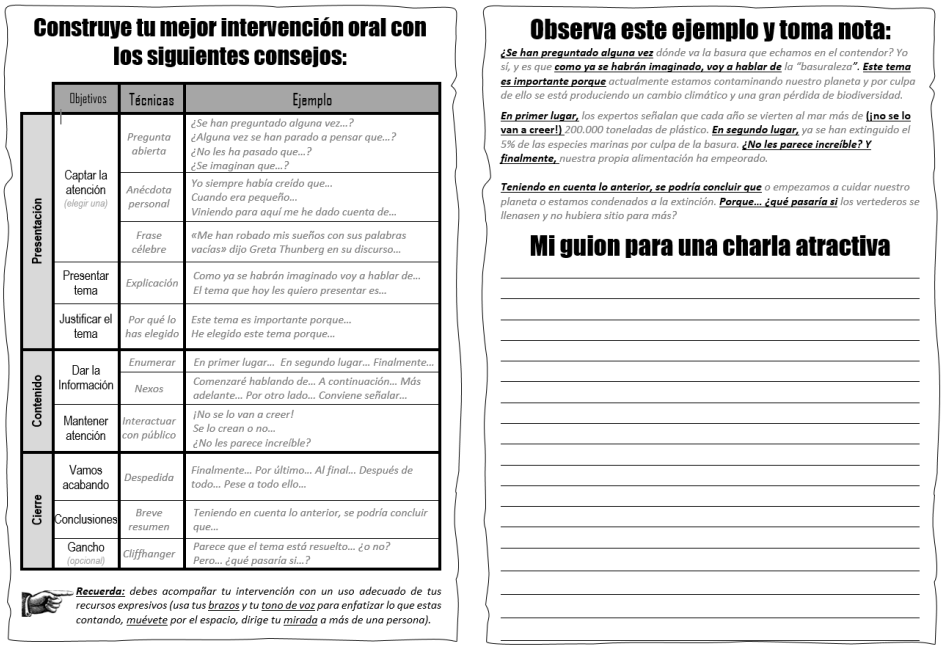
Tabla 2.- Propuesta de temporalización y organización de las actuaciones.

Mes a practicar durante los recreos	Deporte	¿Cuándo se trabaja?	¿Quién lo trabaja?
Sept – Oct	-	-	-
Nov	Fútbol gaélico	Sep - Oct	6º curso
Dic – Ene	Goubak	Nov	5º curso
Feb – Mar	Tchoukball	Dic-Ene	4º curso
Abril	Korfball	Feb-Mar	3º curso
Mayo	Kinball	Abril	2º curso
Junio	Datchball	Mayo	1º curso

15.4.3.1 Sesión 14

Volviendo al 6º curso, una vez finalizado el tratamiento práctico del fútbol gaélico (durante la fase 2), llega el momento de preparar la fase de intervención para transformar los recreos escolares. Para ello, durante esta sesión, el docente preparará con los estudiantes una pequeña intervención oral que describirá los elementos más representativos del fútbol gaélico. Para llevar a cabo esta tarea, se empleará una ficha como la recogida en la figura 7 que incorpora elementos clave para realizar un texto con gancho y atractivo (que es precisamente lo que se necesita en esta ocasión) (Casado-Berrocal, 2021).

Figura 7.- Ficha-recurso para hacer una exposición oral atractiva (Casado-Berrocal, 2021).



Construye tu mejor intervención oral con los siguientes consejos:

	Objetivos	Técnicas	Ejemplo
Presentación	Captar la atención *(elegir una)*	*Pregunta abierta*	*¿Se han preguntado alguna vez...? ¿Alguna vez se han parado a pensar que...? ¿No les ha pasado que...? ¿Se imaginan que...?*
		Anécdota personal	*Yo siempre había creído que... Cuando era pequeño... Viniendo para aquí me he dado cuenta de...*
		Frase célebre	*«Me han robado mis sueños con sus palabras vacías» dijo Greta Thunberg en su discurso...*
	Presentar tema	*Explicación*	*Como ya se habrán imaginado voy a hablar de... El tema que hoy les quiero presentar es...*
	Justificar el tema	*Por qué lo has elegido*	*Este tema es importante porque... He elegido este tema porque...*
Contenido	Dar la Información	*Enumerar*	*En primer lugar... En segundo lugar... Finalmente...*
		Nexos	*Comenzaré hablando de... A continuación... Más adelante... Por otro lado... Conviene señalar...*
	Mantener atención	*Interactuar con público*	*¡No se lo van a creer! Se lo crean o no... ¿No les parece increíble?*
Cierre	Vamos acabando	*Despedida*	*Finalmente... Por último... Al final... Después de todo... Pese a todo ello...*
	Conclusiones	*Breve resumen*	*Teniendo en cuenta lo anterior, se podría concluir que...*
	Gancho *(opcional)*	*Cliffhanger*	*Parece que el tema está resuelto... ¿o no? Pero... ¿qué pasaría si...?*

Recuerda: *debes acompañar tu intervención con un uso adecuado de tus recursos expresivos (usa tus brazos y tu tono de voz para enfatizar lo que estas contando, muévete por el espacio, dirige tu mirada a más de una persona).*

Observa este ejemplo y toma nota:

¿Se han preguntado alguna vez *dónde va la basura que echamos en el contendor? Yo sí, y es que* ***como ya se habrán imaginado, voy a hablar de*** *la "basuraleza".* ***Este tema es importante porque*** *actualmente estamos contaminando nuestro planeta y por culpa de ello se está produciendo un cambio climático y una gran pérdida de biodiversidad.*

En primer lugar, *los expertos señalan que cada año se vierten al mar más de* ***(¡no se lo van a creer!)*** *200.000 toneladas de plástico.* ***En segundo lugar,*** *ya se han extinguido el 5% de las especies marinas por culpa de la basura.* ***¿No les parece increíble? Y finalmente,*** *nuestra propia alimentación ha empeorado.*

Teniendo en cuenta lo anterior, se podría concluir que *o empezamos a cuidar nuestro planeta o estamos condenados a la extinción.* ***Porque... ¿qué pasaría si*** *los vertederos se llenasen y no hubiera sitio para más?*

Mi guion para una charla atractiva

Esta intervención, una vez definida y redactada, tendrá que ser expuesta en parejas o tríos por las diferentes clases del centro (cada pareja o trío a una clase diferente). Para ello podrán contar con apoyo visual en forma de presentación o vídeo con imágenes sugerentes del fútbol gaélico. Para facilitar esta tarea, el docente proporcionará un vídeo y una presentación básicos, a partir de los cuales, los estudiantes podrán añadir todo aquello que consideren oportuno para enganchar y captar la atención de sus compañeros, animándoles de este modo a practicarlo en los recreos.

Si esta fase de la unidad se produjera en cursos más inferiores quizá tendría que extenderse durante un número más elevado de sesiones. También se podría contar con más ayuda por parte del profesor e incluso implicar al área de Lengua Castellana y Literatura para colaborar en la preparación y ensayo de la intervención oral.

15.4.3.2 Sesión 15

A partir de este momento entraría en acción la parte más ligada al compromiso de cambio y acción, donde los participantes verdaderamente van a poder demostrar si todo el trabajo llevado a cabo ha conseguido concienciarles de la importancia de ofrecer alternativas saludables a sus compañeros para ocupar su tiempo de ocio.

Durante el mes correspondiente (siguiendo la ejemplificación anterior sería el mes de noviembre), los alumnos de 6º se ocuparán de dinamizar durante los recreos partidos de fútbol gaélico. Su labor, supervisada por el profesor de Educación Física, consistirá en velar por el cumplimiento de las normas, organizar a los participantes, anotar y trasladar los resultados

Esta fase podría igualmente abordarse desde Educación Física con mayor profundidad afrontando esta última parte del proceso desde el modelo de la Educación Deportiva. Desde este enfoque, los estudiantes organizarían las ligas o competiciones anuales o mensuales y gestionarían todo de manera mucho más autónoma e independiente.

No obstante, en el marco de la presente situación de aprendizaje (y según las posibilidades de cada centro), esta labor podría ser asumida inicialmente por el profesor de Educación Física, generando así equipos estables de alumnos multinivel al comienzo del curso, que participarían en una competición anual multideportiva (de manera que los puntos obtenidos durante cada mes en cada uno de los diferentes deportes se irían sumando sucesivamente hasta conocer el equipo campeón al final de curso).

La presente situación ya posee suficiente contenido y alicientes como para seguir resultado enriquecedora e interesante aún obviado esta última fase de carácter más motivador vinculada a la competición, por lo que podría considerarse una medida opcional.

15.5 Explicación de la experiencia

Uno de los elementos clave de la presente situación es su elevada implicación metacognitiva en relación a los procesos de evaluación formativa llevados a cabo especialmente durante la fase 2 (relacionada con el aprendizaje del deporte en cuestión). Para facilitar la comprensión de los mismos, a continuación, se describen de manera detallada y diferenciada todos los procesos evaluativos llevados a cabo.

De este modo, en la siguiente tabla aparecen recogidos los productos, momentos, técnicas, momentos de evaluación formativa, agentes e instrumentos de evaluación y calificación de la presente situación de aprendizaje (Tabla 3):

Tabla 3.- Aspectos más relevantes sobre la evaluación de la experiencia.

Producto evaluable	Técnica	Evaluación formativa	Agente	Instrumento	%
Registro individual de infracciones de la Unidad de vigilancia EVA-5	Análisis de producciones	Una entrega permitida para evaluación antes de entrega final.	Heteroevaluación	Lista de control	5
Desarrollo del trabajo grupal diario	Observación del desempeño	Durante las sesiones en los que hay equipo observador	Coevaluación intergrupal	Escala graduada (Anexo IV)	10
		Minitutorías diarias con el profesor	Heteroevaluación	Cuaderno del profesor	10
		Momento de coevaluación al final de cada sesión	Coevaluación intragrupal	Diario de seguimiento individual intragrupal (Anexo III)	*
Jugadas elaboradas de Fútbol gaélico	Análisis de producciones	Se proporciona el instrumento con anterioridad	Heteroevaluación	Escala graduada	15
		Prueba previa durante las sesiones de preparación y perfeccionamiento	Coevaluación intergrupal		-
Realización práctica de la jugada	Observación del desempeño	Se proporciona el instrumento con anterioridad	Heteroevaluación	Escala graduada	15
		Pruebas previas las sesiones de preparación y perfeccionamiento.	Autoevaluación grupal		-
Scouting individual de otras jugadas	Análisis de producciones	Se proporciona el instrumento con anterioridad	Heteroevaluación	Escala graduada	15
Intervención oral con gancho	Observación del desempeño	Se proporciona el instrumento con anterioridad	Heteroevaluación	Escala graduada	10
		Prueba previa en el área de Lengua Castellana.	Coevaluación intergrupal		-

Elaboración del vídeo motivador	Análisis de producciones	Se proporciona el instrumento con anterioridad	Heteroevaluación	Rúbrica	10
		Visionado previo a entrega final desde el aula virtual (en clase)	Coevaluación intragrupal		-

** El diario de Seguimiento Individual Intragrupal será tenido en cuenta exclusivamente desde la perspectiva de la evaluación formativa y no se contemplará para la calificación.*

Conviene aclarar que es altamente recomendable que todos los instrumentos recogidos en la tabla anterior sean conocidos por los estudiantes antes de afrontar el desarrollo de las tareas objeto de evaluación.

En cualquier caso, a continuación, se describen cada una de las producciones de los alumnos que serán objeto de evaluación por parte del profesor, mostrando así mismo los respectivos instrumentos que servirán para registrar las evidencias y proporcionar, en su caso, el feedback de vuelta acerca de los aprendizajes realizados.

15.5.1 Registro individual de infracciones de la Unidad de vigilancia EVAS

Para la valoración del registro presentado por cada alumno, se empleará la siguiente Escala verbal, que será aplicada para cada una de las infracciones registradas. Cada infracción será considerada válida si cumple con los tres criterios establecidos. La puntuación se obtendrá al extraer el número de infracciones válidas y compararlo con el número total de infracciones registradas (el total de infracciones detectadas debe ser superior a 10, que se considera un número mínimo muy asequible a tenor de lo observado habitualmente en los recreos) (Tabla 4):

Tabla 4.- Escala verbal para evaluar la ficha de la Unidad de Vigilancia EVA-S.

Ítem	Descripción	C	NC
Descripción	Se describe la situación suficientemente y se concreta hora y lugar.		
Categorización	Se clasifica y categoriza la infracción de forma correcta.		
Recomendación	Se plantea una recomendación en la línea de un EVA-S.		

Para que este instrumento pueda contribuir a la evaluación formativa, los estudiantes tendrán la posibilidad de presentar su listado de infracciones (y sus respectivas propuestas alternativas) una vez, antes de la fecha límite, hecho que servirá para que le docente pueda proporcionarle un feedback acerca de la calidad de su producción

15.5.2 Desarrollo del trabajo grupal diario

El funcionamiento de los grupos durante las sesiones en las que se trabaja por estaciones para profundizar en el fútbol gaélico será evaluado de distintas formas. En primer lugar, el docente irá realizando anotaciones no estructuradas en su cuaderno personal, apuntado aquellos comportamientos que se salgan de lo esperado (para bien o para mal) de algunos grupos o alumnos individuales.

Por otro lado, los alumnos del equipo evaluador emplearán una plantilla con una escala graduada como la recogida en el Anexo IV para guiar su proceso de coevaluación intergrupal.

Finalmente, el resto de los alumnos valorará su propio funcionamiento a través del Diario de Seguimiento Individual Intragrupal recogido en el Anexo III.

Todos estos instrumentos se irán cumplimentando a diario, lo cual permitirá al docente ir realizando minitutorías con los estudiantes para ir reconduciendo comportamientos que no se ajusten a los estándares establecidos en los propios instrumentos.

15.5.3 Jugadas elaboradas de Fútbol gaélico:

Para valorar esta producción se empleará la escala graduada que aparece recogida a continuación. Esto proporcionará una mayor certeza al alumnado y les aclarará lo que se les pide y lo que se espera de ellos (Tabla 5):

Tabla 5.- Instrumento para evaluar y calificar las jugadas elaboradas por los grupos.

Aspectos a evaluar	Pts.
Aspectos tácticos de ataque (pared, desdoblamiento, etc.).	
La jugada incluye 4 procedimientos tácticos de ataque	2
La jugada incluye 3 procedimientos tácticos de ataque.	1
Aspectos tácticos defensa (cambio de oponente, marcaje individual, etc.).	
La jugada incluye 3 procedimientos tácticos de defensa.	2
La jugada incluye 2 procedimientos tácticos de defensa.	1
Realismo y transferencia a una situación real de juego	
La jugada podría ser perfectamente una jugada real.	4
La jugada tiene sentido pero parece demasiado artificial, excesivamente condicionada por los procedimientos incluidos.	2
La jugada es poco aplicable e irreal, no tiene sentido de acuerdo con la lógica interna del juego.	0
Descripción	
La descripción es clara (se podría entender la jugada sin necesidad de consultar la representación gráfica).	3
La descripción es confusa (es necesario consultar la representación gráfica para entender la jugada).	1
La descripción es errónea (no se entiende y la representación gráfica no se corresponde con nada de lo escrito).	0
Identificación de procedimientos tácticos	

Señala con su nombre específico TODOS los procedimientos tácticos de ataque y de defensa que se observan.	5
Señala LA MAYORÍA los procedimientos tácticos de ataque y de defensa que se observan en las jugadas.	3
Señala con su nombre específico MUY POCOS procedimientos tácticos de ataque y defensa.	1
No señala NINGÚN procedimiento táctico de ataque o defensa.	0
Representación gráfica	
La representación es clara y correcta (se podría entender la jugada sin necesidad de consultar la descripción).	3
La representación es confusa (es necesario consultar la descripción para entender la jugada).	1
La representación es errónea (no se entiende y la descripción no se corresponde con nada de lo dibujado).	0
Presentación	
El documento está perfecto (no arrugado, no sucio, sin tachones ni amontonamientos de símbolos y la letra es legible).	2
El documento no está todo lo bien que cabría esperar (incumple al menos uno de los anteriores ítems).	1
El documento incumple dos o más de los anteriores ítems.	0

Este instrumento puede ser incorporado asimismo como parte de la evaluación formativa en tanto en cuanto puede ser empleado por los estudiantes para realizar coevaluaciones a otros grupos, durante las sesiones de preparación y perfeccionamiento de las jugadas que tienen que diseñar.

15.5.4 Scouting individual de otras jugadas:

Para valorar esta producción, el docente contará con una escala de valoración similar a la anterior que podrá ir cumplimentado "*in situ*" durante la demostración de cada equipo o bien, realizar una grabación en vídeo para después, con más tranquilidad, proceder al visionado de la evidencia gráfica y a su posterior evaluación y calificación (Tabla 6):

Tabla 6.- Escala de valoración para evaluar y calificar el Scouting individual.

Aspectos a evaluar	Pts.
Fidelidad con la realidad observada (*Scouting*)	
Las jugadas registradas son iguales que las reproducidas por sus compañeros. El ejercicio está perfecto, sin ningún error.	10
Las jugadas registradas no se corresponden del todo con las reproducidas por sus compañeros (existe al menos un error reseñable en alguna de ellas).	7
Las jugadas registradas no se corresponden del todo con las reproducidas por sus compañeros (existen entre 2 y 3 errores reseñables en total).	2
Las jugadas registradas no se corresponden con las reproducidas por sus compañeros (existen más de 3 errores reseñables en total).	0
Representación gráfica	
La representación es clara (se podría entender la jugada sin necesidad de consultar la descripción)	5
La representación es confusa (es necesario consultar la descripción para aclarar algún aspecto de la jugada)	2
La representación es errónea (no se entiende y es obligatorio consultar la descripción para entender la jugada)	0

Descripción	
La descripción es clara (se podría entender la jugada sin necesidad de consultar la representación gráfica).	5
La descripción es confusa (es necesario consultar la representación gráfica para entender la jugada).	2
La descripción es errónea (no se entiende y la representación gráfica no se corresponde con nada de lo escrito).	0
Identificación de procedimientos tácticos	
Señala con su nombre específico TODOS los procedimientos tácticos de ataque y de defensa que se observan.	5
Señala LA MAYORÍA los procedimientos tácticos de ataque y de defensa que se observan en las jugadas.	3
Señala con su nombre específico MUY POCOS procedimientos tácticos de ataque y defensa.	1
No señala NINGÚN procedimiento táctico de ataque o defensa.	0
Presentación	
El documento está en perfectas condiciones (no arrugado, no sucio, sin tachones ni amontonamientos de símbolos y la letra es legible)	5
El documento no está todo lo bien que cabría esperar (incumple al menos uno de los anteriores ítems)	3
El documento incumple dos o más de los anteriores ítems	0

Este instrumento solo se empleará una vez desde el punto de vista de la calificación (el día del examen) pero los estudiantes dispondrán de él desde varios días antes, de manera que podrán consultarlo y saber de antemano el tipo de aprendizajes que se les van a exigir, así como los porcentajes que representa cada uno de ellos en la calificación.

15.5.5 Realización práctica de la jugada

El docente contará con un instrumento específico para valorar el desempeño de los miembros de cada equipo durante la realización práctica de una de las jugadas que han diseñado previamente. Esta escala de valoración tendrá forma de escala graduada y aparece recogido a continuación (Tabla 7):

Tabla 7.- Escala de valoración para evaluar y calificar la realización práctica de la jugada.

Aspectos a evaluar	Pts.
Organización	
Todos se organizan rápidamente (saben en qué lugar comienzan y a cuál tienen que ir cuando cambien de puesto).	10
La mayoría se organiza rápidamente (saben en qué lugar comienzan y a cuál tienen que ir cuando cambien de puesto).	7
Casi ninguno sabe dónde empieza y a la hora de cambiar de puestos, tardan más de lo normal en reanudar la actividad.	3
Ninguno sabe dónde empieza, la organización no es correcta y tardan bastante tanto al inicio como en los cambios.	0
Conocimiento de la jugada	
Todos conocen la jugada (desarrollo y funciones de cada puesto) sin necesidad de mirar el papel o preguntar a alguien.	10
La mayoría conoce la jugada (desarrollo y funciones de cada puesto) sin necesidad de mirar el papel o preguntar.	7

Casi ninguno conoce la jugada (desarrollo y funciones de cada puesto) sin necesidad de mirar el papel o preguntar.	3
Ninguno conoce la jugada (desarrollo y funciones de cada puesto) y todos han de mirar el papel para comenzar.	0
Ejecución e intensidad	
La ejecución es fluida e intensa y parece una situación de juego real.	5
La ejecución no es muy fluida, aunque la intensidad es buena (se debe a carencias en los aspectos técnicos).	2
La ejecución no es muy fluida (parece demasiado artificial por cuestiones de escasa actitud e intensidad).	0

De nuevo, como ya sucedía anteriormente, los estudiantes dispondrán de este instrumento desde el comienzo de esta última fase de la unidad (diseño de las jugadas), por lo que de manera espontánea podrán desarrollar autoevaluaciones grupales para determinar cómo de bien o mal están reproduciendo sus jugadas y qué aspectos deben mejorar de cara a la prueba final que se celebrará en la última sesión.

15.5.6 Intervención oral con gancho

Para la evaluación de la exposición oral con la que los estudiantes tendrán que tratar de animar a sus compañeros a que practiquen el Fútbol gaélico durante los recreos se empleará una lista de control como la siguiente (Tabla 8):

Tabla 8.- Instrumento para evaluar y calificar la intervención oral con gancho.

		Objetivos	Aspectos a valorar	Pts.
Estructura	Introd.	Captar la atención	*Introduce alguna técnica para captar la atención.*	0,5
		Presentar tema	*Presenta el tema y se sabe de qué va a hablar.*	0,5
		Justificar el tema	*Explica y justifica por qué lo ha elegido.*	1
	Conten.	Dar la Información	*La información que expresa es correcta y se ajusta al tema.*	2
			Emplea nexos variados para cambiar de frase.	0,5
		Mantener atención	*Utiliza técnicas para interactuar con el público.*	0,5
	Cierre	Vamos acabando	*Anticipa la parte final con un "finalmente... para acabar...".*	0,5
		Conclusiones	*Transmite una serie de conclusiones sobre el tema.*	1
		Gancho	*Plantea una pregunta en el aire o sin resolver.*	0,5
Interpretación		Hacerse oír	*La entonación y el volumen ayudan a entender lo que se dice.*	1
		Conectar	*Dirige la mirada a varias personas y no se centra en una o dos en concreto.*	1
		Atraer	*Emplea el cuerpo para enfatizar lo que dice (gestos, manos, brazos, etc.).*	1

En este caso, los alumnos tendrán la posibilidad de trabajar conjuntamente con otras parejas y equipos a los que escucharán y valorarán conforme a los criterios establecidos en el mencionado instrumento, previamente a la intervención

definitiva con alumnos de otras clases. Esto les permitirá recabar información sobre los aspectos a pulir de su exposición oral mejorando así la impresión general de su intervención (para la realización de esta parte de la evaluación formativa puede contarse con la colaboración del profesor del área de Lengua, que podría emplear alguna de sus horas para llevar a cabo esta prueba previa).

15.5.7 Elaboración del vídeo motivador

Para valorar el producto audiovisual que elaborarán los alumnos con la intención de complementar la charla motivadora descrita en el punto anterior, el docente contará con una rúbrica similar a la elaborada por Pérez-Pueyo et. al (2020) y que aparece recogida a continuación (Tabla 9):

Tabla 9.- Rúbrica para evaluar y calificar el vídeo motivador elaborado por los grupos.

	1 (0 pts.)	2 (0,5 pts.)	3 (1 pts.)	4 (2 pts.)
Contenido	No se presenta el contenido mínimo o la información básica.	Presentan parte contenido mínimo, aunque con carencias significativas que dificultan la comprensión y/o hay demasiada información superflua.	Presentan el contenido fundamental, pero hay algo de información superflua y/o faltan detalles.	Presentan el contenido con toda la información relevante y necesaria (no se observa que se rellene tiempo innecesario).
Explicación	No se observa una lógica, ni un orden, ni en el contado se destacan o resaltan los aspectos importantes.	En algunos momentos se pierde el hilo o se dejan sin destacar aspectos importantes.	Se observa un hilo conductor, que mantiene el orden y la lógica del contado, aunque aún falta destacar algún aspecto importante.	Se observa un hilo conductor, que mantiene el orden y la lógica del contado, y se destacan todos los aspectos importantes.
Identificación y contexto	Ni si quiera se presentan (empiezan a hablar sin más).	Faltan varios aspectos por contar.	Falta un aspecto por contar.	Se presentan los participantes, se explica qué les van a contar y se les presenta el deporte sobre el que van a hablar.
Duración	La charla dura menos de 3 minutos (o más de 5).	La charla dura aprox. 3 minutos.	La charla dura aprox. 4 minutos.	La charla dura aprox. 5 minutos.
Montaje	El vídeo no se entiende, (está peor que la base proporcionada por el docente).	El vídeo apenas ha sufrido modificaciones respecto a la base proporcionada por el docente.	El vídeo incorpora algún aspecto más que la base proporcionada por el docente (textos de título, transiciones, nombres, etc.).	El vídeo es atractivo e incorpora aspectos novedosos que lo hacen más interesante (otras imágenes, música, transiciones, textos, etc.).

En este caso, el proceso de evaluación formativa podría realizarse de manera online, a través del aula virtual del centro. Los estudiantes subirán sus respectivos vídeos a la web donde sus compañeros, en grupo, podrán acceder a su vídeo, visionarlo y puntuarlo siguiendo los criterios establecidos en el instrumento. Lo más recomendable en este caso es dedicar unos momentos en alguna sesión para realizar este proceso, garantizando así que todos tienen acceso a internet y realizan la valoración de manera seria y comprometida con la mejora de los aprendizajes de sus compañeros (pueden utilizarse móviles o táblets del propio centro).

15.6 Consideraciones finales

El uso del modelo comprensivo a lo largo de esta experiencia permitirá que los estudiantes no solo aprendan las habilidades técnicas del fútbol gaélico, sino que también desarrollen una comprensión profunda de las tácticas y estrategias del juego. Este enfoque fomentará un aprendizaje significativo, donde los alumnos han podido aplicar sus conocimientos en situaciones de juego real. La reflexión sobre sus decisiones tácticas y la adaptación a diferentes contextos de juego suponen aspectos clave en este proceso, facilitando un conocimiento profundo y una implicación cognitiva elevada desde una visión crítica del deporte.

Por otro lado, la incorporación de múltiples estrategias de evaluación formativa resulta fundamental para monitorizar y mejorar el proceso de aprendizaje. A través de la retroalimentación constante de sus aprendizajes, comportamientos y producciones, los alumnos podrán identificar sus fortalezas y áreas de mejora, lo que genera una mayor consciencia metacognitiva de los factores implicados en el aprendizaje, sentando las bases para asegurar un adecuado desarrollo de las habilidades y destrezas vinculadas con las funciones ejecutivas. La autoevaluación y la coevaluación (tanto intra como intergrupal) fomentan la responsabilidad y la autonomía, permitiendo a los estudiantes tomar un papel activo en su propio proceso educativo. La diversidad de instrumentos evaluativos utilizados también contribuirá a proporcionar una visión integral del progreso de cada alumno.

Finalmente, la integración de esta situación de aprendizaje en un proyecto de ApS en el que los alumnos organizan un torneo de fútbol gaélico durante los recreos, resulta ser la guinda del pastel y la forma perfecta de dar sentido a todos los aprendizajes adquiridos previamente, convirtiéndose así en una iniciativa transformadora que beneficiará tanto a los participantes directos como a la comunidad escolarl.

15.7 Conclusiones

La implementación de la presente situación de aprendizaje de carácter multidisciplinar resultará ser una experiencia educativa altamente enriquecedora y efectiva. Esta iniciativa no solo promueve el desarrollo integral de los alumnos, sino que también viene a demostrar la importancia y el impacto positivo de la evaluación formativa en el contexto escolar, abriendo nuevos caminos para seguir implementándola en otros ámbitos o contenidos.

No es ni mucho menos la primera experiencia de este tipo en el marco de la Educación Física, ni desde luego, será la última. Pero este capítulo supone una evidencia más de los múltiples beneficios que poseen las estrategias de evaluación formativa para la mejora de la calidad de los aprendizajes que realizan los alumnos en nuestras clases.

15.8 Referencias bibliográficas

Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN) (2019). *Estudio ALADINO 2019. Estudio sobre la alimentación, actividad física, desarrollo infantil y obesidad en España*. Servicio de Publicaciones del Ministerio de consumo.

Batlle, R. (2013). El aprendizaje-servicio en España: El contagio de una revolución pedagógica necesaria. Editorial Graó.

Batlle, R. (2020). Aprendizaje-servicio. Compromiso social en acción. Santillana.

Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. Bulletin of Physical Education, 18(1), 5-8.

Batlle, R. (2007). Aprendizaje servicio (ApS): Educación y compromiso cívico. Octaedro.

Casado-Berrocal, O. M. (2021). Rúbrica y Escala graduada de TEDtalks Discurso oral con gancho ESO-BACH [Documento de descarga] Recuperado https://www.researchgate.net/publication/369536111_Escala_de_valoracion_TEDtalks_Discurso_oral_PRIMARIA

Cebrián, S., van Eldik, T., Boonekamp, G. M., & Lizandra, J. (2020). EVA Project: una intervención educativa y colaborativa para la promoción de estilos de vida activos. En G. Gómez, M. Ramos, C., & Rodríguez, J.C. de la Cruz (2020). *Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional* (pp. 2172-2185). Dykinson.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista española de educación física y deportes*, (413), 55-75.

Flórez, F., García-Busto, O., & Aznar, M. (2016). Día de la educación física en la calle: 28000 personas por un estilo de vida activo para toda la vida. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* 413, 109-120.

González-Víllora, S. (2021). Teaching Games for Understanding (TGfU). Enseñanza Comprensiva del Deporte. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Coord.). Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, como, por qué y para qué, 50-93. Universidad de León: Servicio de Publicaciones.

Herrán, I., Hortigüela, D., Recio, D., Pérez-Pueyo, Á., & Heras, C. (2019). Reglamento del fútbol gaélico: ejemplo de trabajo colaborativo mediante Padlet. *Tándem: Didáctica de la educación física,* (66), 71-75.

Herrán, I., Pérez-Pueyo, Á., Heras, C., & Casado, Ó. M. (2012). El aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa al servicio de la enseñanza de los deportes: Unidad didáctica de fútbol gaélico en el marco del estilo actitudinal. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez, & S. De Prado (Coord.) *Cooperando, un aprendizaje para la vida* (405-422). La Peonza Publicaciones.

López-Pastor, V. M. (2011). Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Narcea.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas.* Universidad de León. Recuperado de http://hdl.handle.net/10612/5999

Páez, M., & Puig, J. M. (2013). La reflexión en el aprendizaje-servicio. *Revista internacional de educación para la justicia social,* 2(2), 13-32.

Pérez-Pueyo, Á. (coord.) (2011). El fútbol: Una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal. Editorial CEP.

Pérez-Pueyo, Á., Heras, C., & Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* (383), 45-45.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Hernando, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado y Mª. I. Cebreiros (coords.) *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Educación Editora.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. Recuperado de https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. Revista Española de Educación Física y Deportes, 428, 47-66

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Casado-Berrocal, O. M., Heras-Bernardino, C., & Herrán-Álvarez, I. (2022). Análisis y reflexión sobre el nuevo currículo de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 436(2)*, 41-58.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Herrán, I., Heras, C., Garrote, J., Sobejano, M., & Gutiérrez-García, C. (2020). Rúbrica, escala graduada y escala de valoración de video-tutorial [Documento de descarga]. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsRDlkUEZ5eDJaXzA/view?usp=sharing&resourcekey=0-Y1SebNCIlEmJexHjbDn76g

EXPERIENCIAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

CAPÍTULO 16 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MODELO LUDOTÉCNICO: EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PASO DE VALLAS EN EL ATLETISMO

Autoría: Marc Lloret Parra, Alfonso Valero-Valenzuela y José Francisco Jiménez-Parra

16.1 Introducción

El presente capítulo aborda la evaluación formativa dentro del Modelo Ludotécnico (MLT) (Valero-Valenzuela & Conde, 2003), enfocándose específicamente en el proceso de evaluación de la disciplina atlética de paso de vallas. Este planteamiento didáctico busca ofrecer una alternativa metodológica a la evaluación de la técnica en la iniciación deportiva de los deportes individuales desde un enfoque integral.

Las actividades de evaluación propuestas contribuyen significativamente al desarrollo y el logro de una amplia gama de competencias clave (LOMLOE, 2020), entre ellas destacan: (a) *competencia personal, social y de aprender a aprender*, a través de la identificación de las fortalezas y las áreas de mejora, del establecimiento de metas y de la evaluación del progreso; (b) *competencia ciudadana*, a través de la valoración del trabajo y esfuerzo de los demás (coevaluación), del trabajo en equipo para superar desafíos y de la asunción de responsabilidades compartidas; y (c) *competencia emprendedora*, a través de la superación de retos, de la resolución de problemas y de la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre.

En esta experiencia didáctica destaca el uso del juego en situaciones lúdicas como elemento clave para enseñar las habilidades técnicas, simulando contextos reales de práctica deportiva y adaptando las exigencias técnicas a las características y necesidades de cada estudiante. En este contexto, el proceso de evaluación no solo se limita a evaluar el progreso técnico, sino que también se convierte en una herramienta clave para el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los estudiantes (Valero-Valenzuela, 2006). Por ello, la evaluación formativa en el MLT se caracteriza por ser continua, participativa y reflexiva (Valero-Valenzuela, 2006), involucrando al alumnado en el proceso educativo. A lo largo del capítulo, se describen actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación que contribuyen a que los

estudiantes tomen conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, identifiquen fortalezas y áreas de mejora, y establezcan metas personales.

El objetivo de este capítulo es proporcionar una guía práctica para la incorporación de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de deportes individuales con un marcado carácter técnico como el atletismo, bajo el marco del MLT. Este enfoque permite evaluar tanto el dominio motriz (por ejemplo, gestos técnicos del paso de vallas) como el dominio cognitivo, social y afectivo de los estudiantes. En esta experiencia didáctica, las producciones de los alumnos son valoradas a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, cuya combinación denominamos evaluación triádica (Hortigüela-Alcalá, et al., 2019; Pérez-Pueyo, 2015; Pérez-Pueyo, et al., 2019). Para ello, se utilizan varios instrumentos de evaluación que servirán también para la calificación. La comparación de las evaluaciones proporcionará la información necesaria para calificar de manera justa y en consonancia con los objetivos de la situación de aprendizaje (SA) propuesta.

16.2 Contextualización de la experiencia

El capítulo desarrolla la evaluación de la SA de Atletismo para 1º de la ESO, con un grupo de 24 estudiantes, 13 chicas y 11 chicos. El ambiente es dinámico y participativo, con estudiantes entusiastas y dispuestos a colaborar.

La disciplina de vallas se trabajará utilizando el MLT. Trabajar la disciplina de paso de vallas a través del MLT ofrece numerosas ventajas tanto en la vida cotidiana de los estudiantes como en su desarrollo competencial. La práctica del atletismo mejora la condición física y fomenta habilidades esenciales como la coordinación, la agilidad y la resistencia, que son transferibles a otras actividades diarias y promueven un estilo de vida saludable.

El enfoque lúdico y técnico del MLT permite que los estudiantes desarrollen competencias como el trabajo en equipo, la perseverancia y la gestión del tiempo. Las actividades dinámicas y colaborativas crean un entorno de aprendizaje que fomenta la participación activa y el compromiso educativo. Además, la inclusión de información sobre clubes locales e instalaciones deportivas en esta SA proporciona a los estudiantes una visión de los recursos comunitarios disponibles, ampliando sus oportunidades para continuar practicando deportes fuera del ámbito escolar e incentivando una integración más profunda con la comunidad local.

La última sesión de la SA consiste en "El evento final", el cual preferiblemente debe desarrollarse en el polideportivo municipal de la localidad, aunque también puede realizarse en el centro educativo. Este evento refuerza el aprendizaje práctico, permitiendo a los estudiantes aplicar lo aprendido en un contexto real y

colaborativo. Estas actividades fortalecen su confianza y habilidades sociales, ya que deben trabajar juntos para superar desafíos y alcanzar metas comunes. La experiencia de competir y colaborar en un entorno real prepara a los estudiantes para futuras situaciones tanto dentro como fuera del ámbito deportivo.

En resumen, esta SA enriquece el conocimiento deportivo de los estudiantes y contribuye significativamente a su desarrollo integral y a la adquisición de competencias útiles para su vida diaria.

16.3 Marco teórico

Desde sus inicios, la evaluación en la Educación Física ha estado vinculada con la utilización de pruebas para evaluar y calificar la técnica deportiva del alumnado, entendida como el proceso a través del cual se comprueba el grado de adquisición del gesto deportivo (Valero-Valenzuela, 2006). Este sistema de evaluación ha estado enmarcado dentro del modelo tradicional de evaluación-calificación (sumativo) de Educación Física, el cual ha sido criticado ampliamente por la incoherencia que supone su utilización en esta área de conocimiento (López-Pastor, et al., 2006). Para solventar las lagunas del modelo tradicional, la evaluación formativa emergió como un enfoque alternativo para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que su finalidad no es calificar a los estudiantes, sino recabar información que les permita mejorar y aprender más (López-Pastor, et al., 2006). Este enfoque ha sido reconocido como eficaz para aumentar la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, optimizar el aprendizaje de los estudiantes y promover el aprendizaje autorregulado (Panadero, et al., 2018; Slingerland, et al., 2024), así como una vía para mejorar el funcionamiento motivacional y el bienestar de los estudiantes (Krijgsman et al., 2021).

Si los docentes quieren alejarse de un planteamiento de enseñanza tradicional, la evaluación debe integrarse y ser una parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (Leirhaug & MacPhail, 2015). Este proceso requiere una transición metodológica coherente, convirtiendo a la evaluación en la principal herramienta del cambio (Pérez-Pueyo et al., 2020). Para ello, la evaluación formativa debe ser preparada intencionadamente y con coherencia en relación a la metodología de enseñanza empleada (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo, et al., 2021). En este sentido, varios estudios han destacado la necesidad de vincular los procesos de Evaluación Formativa con los modelos pedagógicos para aumentar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física (Hortigüela-Alcalá, et al., 2020; Pérez-Pueyo, et al., 2020). En este capítulo, se presenta una experiencia didáctica que ejemplifica cómo integrar la evaluación formativa en el

MLT. Existen pocos estudios que hayan vinculado la Evaluación Formativa con este modelo pedagógico emergente (Valero-Valenzuela, 2006).

El MLT aparece como una alternativa a la enseñanza y la evaluación tradicional del atletismo, siendo su objetivo principal que los estudiantes aprendan la técnica de las distintas atléticas desde la comprensión, priorizando el dominio motriz y abordando otros dominios como el cognitivo y el socio-afectivo (Valero-Valenzuela, 2006). Este modelo pedagógico permite a los estudiantes aprender y perfeccionar sus habilidades técnicas de un manera dinámica y lúdica, integrando el juego como elemento central del proceso educativo (Gómez-Mármol, et al., 2014). En este contexto, tanto el alumnado como el profesorado tienen roles específicos y complementarios. El docente debe adoptar un rol de guía del proceso de evaluación para crear un clima de confianza y respeto que ayude a los estudiantes a experimentar, aceptar los errores y aprender de ellos (Valero-Valenzuela, 2006). La observación sistemática y el feedback continuo, proporcionado por el docente son factores clave que ayudan a que los estudiantes se impliquen en el proceso de evaluación, reflexionen sobre su desempeño y tomen decisiones conscientes sobre su progreso. Por lo tanto, la evaluación formativa desempeña un papel crucial en este modelo, facilitando la implicación de todos los participantes en el proceso educativo.

Este capítulo detalla el proceso de implementación y evaluación del MLT, con especial énfasis en los tipos, agentes e instrumentos de evaluación, así como en los momentos de aplicación. En línea con los estudios que sugieren una evaluación integral que abarque diferentes dimensiones del aprendizaje, el MLT proporciona las condiciones necesarias para llevar a cabo una evaluación completa del aprendizaje de los estudiantes (Valero-Valenzuela, 2006).

A nivel motor, la evaluación formativa se centra en comprobar si se ejecutan correctamente los gestos técnicos que conforman la técnica deportiva (en este caso, paso de vallas). Esta valoración puede ser llevada a cabo por los docentes (heteroevaluación) y los estudiantes (autoevaluación y coevaluación), mediante procedimientos como las pruebas específicas o el análisis de las producciones de los estudiantes e instrumentos como las listas de control o las rúbricas. Involucrar a los estudiantes de manera activa en estas actividades de evaluación contribuye a que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y razonen sobre la ejecución técnica (como ejecutores u observadores), lo que favorece su desarrollo cognitivo. Esta evaluación se puede producir de forma periódica y alternativa a lo largo de la SA, durante la segunda y tercera fase metodológica del MLT (Valero-Valenzuela, 2006).

A nivel cognitivo, la evaluación se realiza a través de preguntas de chequeo o desafío, vinculadas a reglas técnicas, lanzadas por los docentes al inicio de la sesión para implicar cognitivamente a los estudiantes. El alumnado debe alcanzar

la respuesta a la pregunta desafío mediante la indagación en los juegos propuestos durante la sesión, la cual se resuelve al final de la sesión. Esta valoración se puede llevar a cabo mediante un proceso de evaluación triádica en la que se utilicen diferentes procedimientos (por ejemplo, intercambios orales a través de estrategias o técnicas como grupos de discusión o debates) e instrumentos de evaluación (por ejemplo, escalas verbales o cualitativas). La valoración del dominio cognitivo se produce principalmente al final de la sesión (reflexión y puesta en común), cuando se comprueba si los estudiantes han comprendido las reglas técnicas. No obstante, esta evaluación también se puede producir a lo largo de la sesión.

A nivel socio-afectivo, se evalúan tanto interacciones que se producen entre los estudiantes como la actitud y el compromiso que muestran cuando participan en las actividades durante las sesiones. Esta dimensión también puede ser evaluada por el profesorado y el alumnado (evaluación triádica), mediante procedimientos como la observación sistemática e instrumentos como cuadernos del profesor o diarios de aprendizaje. Esta evaluación se puede llevar a cabo de forma constante en la SA, independientemente de la sesión o la fase metodológica del MLT.

En resumen, el presente planteamiento didáctico no solo se centra en evaluar la ejecución técnica del paso de vallas, sino que también pretende abordar la comprensión técnica, la autoconciencia, la actitud y las habilidades interpersonales, factores clave para el desarrollo integral de los estudiantes.

16.4 Descripción de la experiencia

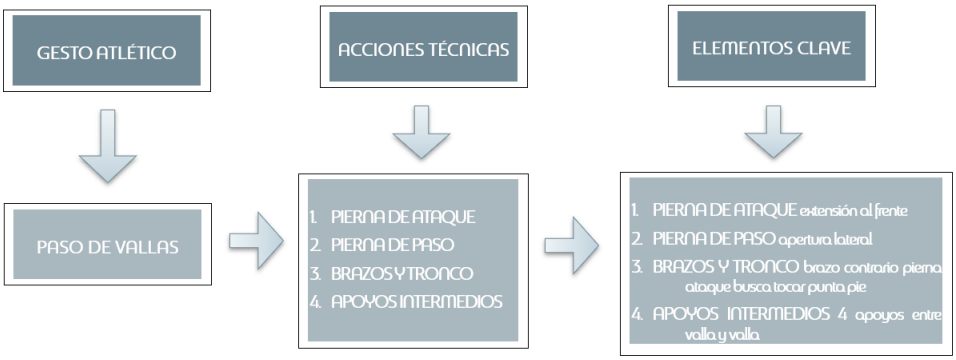
Los objetivos de aprendizaje van a ser: (a) observar y analizar la ejecución técnica de las carreras de vallas en atletismo para proporcionar retroalimentación constructiva a los compañeros; y (b) fomentar la autorreflexión y el reconocimiento personal del progreso y áreas de mejora. Por tanto, se propone llevar a cabo una SA de 7 sesiones, compuesta por 3 sesiones globales (una al principio y dos al final de la SA) y 4 centrando la atención en una acción técnica distinta en cada una de ellas.

Para facilitar el aprendizaje del gesto técnico del paso de vallas, se ha de seleccionar y describir los aspectos esenciales de la técnica, de modo que para cada gesto deportivo el docente ha de elaborar lo que se ha denominado Sistema de Análisis del Gesto Atlético (SAGA). El SAGA es la descomposición del gesto deportivo en un número reducido de 3-4 acciones técnicas, acompañadas de una descripción básica de las mismas. El grado de concreción o detalle va a depender del docente, del nivel inicial del que parte los estudiantes y el que el docente quiere que los estudiantes adquieran en el tiempo previsto. Por tanto, el SAGA va a variar de un

docente a otro, dependiendo del grado de adquisición que quiere alcanzar en sus estudiantes.

En el ejemplo que nos ocupa, el gesto técnico del paso del obstáculo en la carrera de vallas, la técnica ha sido descompuesta en 4 acciones básicas que son,

Figura 1.- SAGA para el paso de vallas.



a) la acción de la pierna de ataque, b) la pierna de paso, c) los brazos y el tronco y d) los apoyos intermedios. A su vez, cada una de estas acciones se acompaña de una breve descripción técnica con los elementos clave que la conforman y que facilitan tanto al docente como a los alumnos saber qué se les está pidiendo a nivel de aprendizaje técnico durante la práctica de las sesiones (Figura 1).

Siguiendo con el ejemplo indicado al comienzo de este apartado, en la primera, penúltima y última sesión se trabajarían todas las acciones técnicas identificadas en el SAGA, mientras que en la sesión segunda se trabaja de manera pormenorizada la acción de la pierna de ataque, en la tercera la acción de la pierna de paso y así sucesivamente (Tabla 1).

Tabla 1.- Temporalización de las sesiones de iniciación a las carreras con vallas y contenido priorizado.

Sesión	Acción técnica priorizada	Elementos clave a tener en cuenta
1ª	Global	Pierna ataque: extensión al frente Pierna paso: apertura lateral Brazos y tronco: brazo contrario pierna ataque busca tocar punta del pie Apoyos intermedios: 4 apoyos entre valla y valla
2ª	Pierna ataque	Pierna extendida al frente y apoyo cerca de la valla
3ª	Pierna paso	Apertura lateral y posición tándem tras superar la valla
4ª	Brazos y tronco	Brazo contrario pierna ataque busca punta del pie y tronco flexionado
5ª	Apoyos intermedios	4 apoyos entre valla y valla y ligera oscilación del centro de gravedad
6ª	Global	Pierna ataque: extensión al frente.

		Pierna paso: apertura lateral. Brazos y tronco: brazo contrario pierna ataque busca tocar punta del pie. Apoyos intermedios: 4 apoyos entre valla y valla
7ª	Global	Pierna ataque: extensión al frente. Pierna paso: apertura lateral. Brazos y tronco: brazo contrario pierna ataque busca tocar punta del pie. Apoyos intermedios: 4 apoyos entre valla y valla

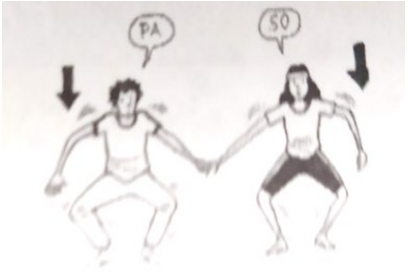
A continuación, se muestra a modo de ejemplo la primera sesión de la SA donde se abordan todas las acciones técnicas en las que se ha dividido el gesto del paso de vallas (Benavent, et al., 2022). Dentro de la primera parte de la sesión, denominada "Pregunta desafío", el docente pregunta al alumnado si alguno conoce algún corredor famoso que compita en alguna prueba de vallas, la distancia que recorren, la altura de las vallas, etc. con el objetivo de conocer el nivel inicial de conocimientos que tienen los alumnos sobre la disciplina atlética. A continuación, explica cada una de las acciones técnicas en las que se ha dividido el paso de vallas (SAGA) y se invita a un alumno que haga un ejemplo de lo explicado para finalmente, lanzarles una pregunta a todos los alumnos y que traten de darle una respuesta, por ejemplo, ¿con qué pierna se suele atacar la valla, con la pierna fuerte o con la hábil?

Figura 2.- Ejemplo de propuesta ludotécnica: Al ritmo de la pierna de ataque.



La siguiente parte de la sesión, denominada "Propuestas ludotécnicas", el docente va a proponer un juego modificado con una regla técnica relacionada con una de las acciones técnicas en las que ha dividido la disciplina. En la primera propuesta ludotécnica se va a trabajar la acción técnica de la pierna de ataque y se propone el siguiente juego: Al ritmo de la pierna de ataque. El gran grupo de forma individual, se desplaza por el espacio al ritmo de la música y cuando el profesor dice "ya" todos los deportistas realizan una extensión de la pierna fuerte (Figura 2).

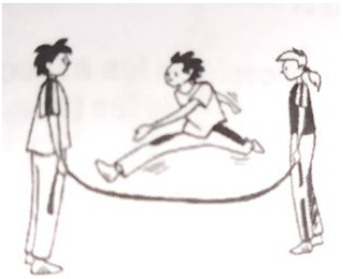
Figura 3.- Ejemplo de propuesta ludotécnica: Pa-so valla



El siguiente juego se denomina "Pa-so Valla", y se va a trabajar la acción técnica de la pierna de paso. Se juega un pilla-pilla, de modo que el alumno que la queda (lleva un peto) trata de pillar a sus compañeros. Para evitar ser pillados, los jugadores deben

colocarse 2 de ellos uno al lado del otro agachados y sujetándose de una mano, diciendo "Pa" uno de ellos mientras que el otro dice "So". No podrán ser pillados y deberán estar quietos hasta que llegue un tercer compañero y haga el gesto de la pierna de paso al grito de "Valla", liberando a sus compañeros en el proceso (Figura 3). El gesto de la pierna de paso consistirá en la apertura lateral.

Figura 4.- Ejemplo de propuesta ludotécnica: La frontera.



El siguiente juego se llama "La frontera móvil". En este caso, 2 compañeros se la quedan sujetando una cuerda de unos 4-5 metros a la altura de las rodillas mientras se desplazan por el espacio. El resto del grupo debe pasar sin tocar la cuerda, llevando la mano contraria a la pierna de ataque al frente. En caso contrario, se cambiarán con uno de los que sujetaba la cuerda (Figura 4).

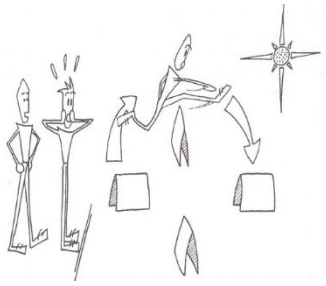
Figura 5.- Ejemplo de propuesta ludotécnica: Vallistas indios.



La cuarta "propuesta ludotécnica" es el juego llamado "Vallistas indios". Los estudiantes se agrupan en equipos de 4 formando una fila india (Figura 5). El primero del grupo marcará el ritmo de 4 apoyos para que todos se desplacen al ritmo que va marcando. Transcurrido un minuto se cambiará el líder hasta que todos hayan pasado por la primera posición. Conforme se vaya consiguiendo mayor dominio, se irá ejercitando a mayor velocidad. Cada cuarto apoyo se marcará la acción del pie en el suelo de una forma más enérgica.

En la tercera parte de la sesión, llamada "Propuestas globales", se propone una "carrera de vallas por equipos en círculo," donde en grupos de 4 jugadores, han de realizar una carrera de relevos pasando los obstáculos en un circuito circular de 4 vallas (Figura 6). A diferencia de los juegos propuestos en la parte anterior, no hay una regla técnica determinada que hayan de seguir, sino que se busca que se integren todas ellas en el movimiento global.

Figura 6. Ejemplo de propuesta global. Carrera de vallas en círculo.



Por último, en la cuarta parte de la sesión, la "Puesta en común", el docente se reúne con sus estudiantes para repasar las acciones técnicas del paso de vallas que se han trabajado, les pregunta cuáles han sido las actividades que más y menos le han gustado y les recuerda la pregunta desafío, para que traten los alumnos de resolverla.

16.5 Explicación de la situación

En el siguiente apartado se detallan los instrumentos de evaluación, los agentes evaluadores, las actividades y momentos de evaluación y su implicación en el proceso de evaluación de la SA. En primer lugar, cabe destacar la relación de la estructura de sesión del MLT con el proceso de evaluación.

16.5.1 Relación de las partes de la sesión y la evaluación formativa

En el MLT, la estructura de la sesión se diseña meticulosamente para incorporar la evaluación formativa a lo largo de cada parte, promoviendo un aprendizaje interactivo y reflexivo. La evaluación formativa se integra en cada etapa para fomentar la participación activa de los estudiantes, proporcionando retroalimentación continua y permitiendo ajustes en tiempo real en las estrategias de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se detalla cómo cada parte de la sesión se relaciona con los principios de la evaluación formativa:

16.5.1.1 1ª Parte: Pregunta de Desafío

Esta parte inicial sirve para captar la atención de los estudiantes y estimular su curiosidad e interés. Se presenta una pregunta desafiante relacionada con el contenido técnico que se explorará durante la sesión. Esta pregunta no solo despierta el interés, sino que también prepara cognitivamente a los estudiantes para los conceptos que se introducirán. La pregunta de desafío actúa como una herramienta de evaluación diagnóstica inicial, ofreciendo al profesor una visión preliminar de los conocimientos previos y las suposiciones de los estudiantes.

Los estudiantes darán respuesta a la pregunta de desafío en esta parte de la sesión, si bien el profesor será quien corrobore cuál es la solución correcta en la última parte de la sesión, permitiendo al profesor ajustar las actividades en sesiones subsiguientes según las necesidades y el nivel de comprensión de los alumnos, ofreciendo una oportunidad para el feedback inmediato y la orientación.

16.5.1.2 2ª Parte: Propuestas Ludotécnicas

En esta etapa, se llevan a cabo actividades que combinan el juego con la enseñanza técnica. Las propuestas ludotécnicas están diseñadas para que los estudiantes practiquen y desarrollen habilidades específicas en un contexto lúdico, lo que aumenta la motivación y la participación. Mientras los estudiantes participan en juegos y actividades, el profesor observa y proporciona retroalimentación constante que ayuda a los estudiantes a ajustar y mejorar sus técnicas en tiempo real. Los estudiantes, a menudo en parejas o pequeños grupos, también participan en la evaluación de sus propias habilidades y las de sus compañeros, fomentando la responsabilidad y la autoconciencia. Por ejemplo, en la propuesta ludotécnica de los "Vallistas índios", los compañeros que siguen al líder podrán ir indicándole si está marcando el ritmo correctamente cada 4 apoyos o si por el contrario debe ajustar el ritmo o el número de apoyos que ha de contar para hacerlo siguiendo las instrucciones dadas por el docente.

16.5.1.3 3ª Parte: Propuestas Globales

Esta parte implica actividades que simulan situaciones reales de juego o competición. Están diseñadas para aplicar las habilidades técnicas en un entorno que imita un escenario de competencia real, lo que ayuda a consolidar el aprendizaje y a mejorar la transferencia de habilidades. Las propuestas globales permiten al profesor y a los estudiantes evaluar cómo las habilidades técnicas se aplican en contextos prácticos y dinámicos. El análisis del rendimiento en estas actividades proporciona datos valiosos para la retroalimentación que es relevante y directamente aplicable, lo que es crucial para el aprendizaje práctico.

Siguiendo el ejemplo de la propuesta global de la carrera de vallas por equipos, el propio desempeño que haga cada participantes en la prueba permitirá conocer en qué medida está realizando correctamente la técnica del paso de vallas. Además, al igual que sucede con las propuestas ludotécnicas, de nuevo los compañeros podrán hacer una coevaluación de la ejecución que van realizando el resto con el objetivo de que puedan realizar un mejor desempeño como equipo en los siguientes intentos. Finalmente, el propio deportista podrá hacer una autoevaluación de su desempeño técnico basándose en si ha habido o no tropiezos y en si ha empleado más o menos tiempo en realizar la prueba.

16.5.1.4 4ª Parte: Reflexión y Puesta en Común

Esta última parte de la sesión es esencial para la evaluación formativa, donde los estudiantes y el profesor discuten conjuntamente lo aprendido durante la sesión. Este momento de reflexión ayuda a consolidar el conocimiento y a reforzar los

conceptos claves aprendidos. Al reflexionar sobre las actividades y discutir las respuestas a la pregunta de desafío inicial, los estudiantes pueden evaluar su propio aprendizaje y comprensión.

Esta parte también ofrece al profesor información crucial para planificar y ajustar las futuras sesiones, asegurando que las necesidades de aprendizaje de los estudiantes se aborden de manera efectiva. La integración de la evaluación formativa en cada parte de la sesión ludotécnica no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos futuros.

16.6 Instrumentos, agentes, objetivos, cronograma y estructura de la evaluación

A continuación, se detallan los instrumentos de evaluación, los agentes evaluadores y los objetivos sobre la SA del paso de vallas.

16.6.1 Instrumentos de Evaluación:

Los instrumentos de evaluación que se emplean son: a) la lista de control, b) la rúbrica, c) la escala de valoración diferenciada y d) el diario de aprendizaje. En concreto, la lista de control es utilizada por el alumnado para coevaluar a sus compañeros durante las sesiones, ayudándolos a observar y registrar la ejecución técnica de los ejercicios. La rúbrica es empleada por el profesor para evaluar los aprendizajes técnicos y la progresión de los alumnos. La escala de valoración diferenciada es utilizada por el profesor para calificar las habilidades técnicas del alumnado. Y el diario de aprendizaje es un instrumento de autoevaluación donde los estudiantes registran sus reflexiones y progresos a lo largo del curso.

16.6.2 Agentes Evaluadores

El profesor realiza una heteroevaluación utilizando la rúbrica para juzgar el progreso técnico y la aplicación de conocimientos. El alumnado participa en la autoevaluación y coevaluación, fomentando una cultura de aprendizaje compartido y responsabilidad mutua.

16.6.3 Cronograma y Estructura de la Evaluación

El cronograma de evaluación en el MLT (Tabla 2) se distribuye a lo largo de siete sesiones, cada una con un enfoque específico:

Tabla 2.- Cronograma de evaluación de la situación de aprendizaje del paso de vallas en el MLT.

Sesión	Intenciones de la evaluación	Actividad	Procedimiento o técnica de evaluación	Instrumento de Evaluación
1	Diagnosticar las capacidades iniciales de los alumnos mediante la rúbrica	Evaluar los gestos deportivos y realizar actividades técnicas y lúdicas	Prueba específica por heteroevaluación y observación sistemática	Rúbrica descriptiva
2 y 3	Evaluación Formativa del Autoaprendizaje	Analizar técnica de los juegos entre compañeros y rellenar diario	Observación sistemática y análisis producción por autoevaluación	Lista de control y diario de aprendizaje personal
4 y 5	Evaluación Formativa del aprendizaje de los compañeros	Evaluar y dar feedback inter pares, rellenar diario y realizar actividades	Observación sistemática y análisis producción por autoevaluación	Lista de control y diario de aprendizaje personal
6	Verificar los aprendizajes técnicos y evaluar el conocimiento cognitivo de la disciplina trabajada	Evaluar paso de vallas (observación entre compañeros), rellenar diario y reconocer aciertos	Prueba específica por coevaluación y análisis de producción por autoevaluación	Rúbrica descriptiva y diario de aprendizaje personal
7	Verificar los aprendizajes técnicos y evaluar el progreso global del alumnado	Evaluar paso de vallas en competición y reconocer aciertos	Prueba específica y análisis de producción por heteroevaluación	Escala de valoración diferenciada

La estructura del MLT promueve una evaluación integral que va más allá de la simple acumulación de calificaciones. Al implicar a los estudiantes tanto en la evaluación de sus compañeros como en la autoevaluación, se fomenta un entorno de aprendizaje colaborativo y reflexivo. Además, la incorporación de elementos lúdicos y técnicos facilita una experiencia de aprendizaje más atractiva y motivadora.

16.7 Implicación de los Agentes Evaluadores e integración en el proceso educativo

A continuación, analizamos la implicación de los agentes en la evaluación.

16.7.1 El Rol del Alumnado en la Autoevaluación y Coevaluación

La autoevaluación permite a los estudiantes tomar control de su aprendizaje, fomentando la independencia y la autodirección. Mediante la coevaluación, los estudiantes aprenden a identificar no solo sus áreas de mejora sino también las de sus compañeros, lo que refuerza su entendimiento de las técnicas deportivas. Crea un

ambiente de respeto y aprecio por los esfuerzos de los demás, crucial para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales.

16.7.2 El Rol del Profesor en la Heteroevaluación

El profesor ofrece una perspectiva externa y objetiva, esencial para validar y complementar las autoevaluaciones y coevaluaciones realizadas por los estudiantes. La evaluación continua permite al profesor ajustar las técnicas de enseñanza para atender mejor las necesidades individuales y grupales. El feedback del profesor es vital para guiar el desarrollo de habilidades técnicas y personales, proporcionando orientación experta que no está disponible a través de la auto o coevaluación.

16.7.3 Integración de la Evaluación en el Proceso Educativo

La integración de estos distintos tipos de evaluación en el MLT no solo enriquece el proceso educativo, sino que también prepara a los estudiantes para una autoevaluación continua y un aprendizaje autónomo fuera del contexto escolar. Este enfoque holístico no solo evalúa el qué aprenden los estudiantes, sino el cómo y el por qué detrás de su aprendizaje, fomentando una comprensión más profunda y duradera de las habilidades y conocimientos.

16.8 Actividades de Evaluación en el MLT

A continuación, se desarrollan las actividades de evaluación de la SA presentada:

16.8.1 Evaluar el paso de vallas

En esta primera actividad de evaluación de los gestos técnicos deportivos se ha utilizado como instrumento de evaluación la rúbrica de evaluación técnica. En la primera sesión, se realiza una evaluación inicial del desempeño técnico de los estudiantes (procedimiento de evaluación: prueba específica) mediante la utilización de una rúbrica detallada proporcionada por el profesor (Tabla 3). Esta evaluación permite determinar el nivel de habilidades técnicas de los estudiantes al iniciar el programa. La misma actividad se repite en la penúltima sesión para evaluar el progreso y la mejora en las habilidades técnicas, utilizando la misma rúbrica. Esto aporta una comparación directa del desarrollo técnico del alumno a lo largo del curso.

Esta actividad está relacionada con la evaluación formativa y con la heteroevaluación, ya que es el profesor quien aplica y analiza la rúbrica en ambos momentos (Tabla 3) y el alumnado dispone de la misma rúbrica para conocer y poder aportar feedback desde el inicio de la SA.

Tabla 3.- Ejemplo de rúbrica para la evaluación de la técnica deportiva del paso de vallas.

Aspectos a valorar	1	2	3	4
Pierna ataque	Muestra graves errores que impiden la extensión al frente de la pierna	La pierna se extiende pero con dificultades tras un ataque demasiado cerca a la valla	Tras superar la valla mediante una extensión al frente, la pierna cae cerca de la valla	El ataque se realiza con la pierna extendida al frente y al contactar con el suelo cerca de la valla lo hace sólo con el ante pie
Pierna paso	A pesar de superar la valla, el movimiento dista mucho de una apertura lateral de la pierna	Realiza una apertura lateral sólo con alguna de las articulaciones de la pierna, normalmente con la cadera y la rodilla	La pierna realiza una abducción que permite que tobillo, rodilla y cadera formen un plano horizontal	El gesto es fluido, consiguiendo que una vez supera la valla, la pierna de paso se coloca en posición tándem con la rodilla flexionada a 90°
Brazos y tronco	Los brazos durante el franqueo se abren buscando equilibrar el cuerpo	A pesar de que hay un cierto desequilibrio, el brazo contrario a la pierna de ataque busca tocar los dedos del pie	El tronco se inclina hacia delante durante el franqueo de la valla facilitando que la mano contraria a la pierna de ataque se acerque a tocar el pie	El deportista mantiene el movimiento de atrás adelante del brazo de la pierna de ataque junto con el resto de aspectos anteriores
Apoyos intermedios	El número de apoyos entre valla y valla provoca que la siguiente valla la ataque con la pierna contraria a la anterior	Es capaz de realizar 4 apoyos entre valla y valla	Los 4 apoyos se realizan con los metatarsos mediante una carrera fluida	El último de los 4 apoyos de metatarsos entre valla y valla se realiza a una cierta distancia para que el centro de gravedad tenga la menor oscilación vertical

16.8.2 Rellenar el diario de aprendizaje

La actividad de evaluación 2 denominada "Rellenar el diario de aprendizaje" se basa en el uso de un diario de aprendizaje personal (Tabla 4) como instrumento. Al final de la cuarta parte de cada sesión, los estudiantes deben registrar sus aprendizajes, reflexiones y percepciones en este diario (procedimiento de evaluación: Observación sistemática por autoevaluación). Este espacio permite a los alumnos documentar lo que han aprendido sobre las técnicas deportivas, las estrategias de juego y cualquier otra observación cognitiva relacionada con la sesión.

El diario de aprendizaje es un instrumento que está estrechamente vinculado con la autoevaluación, ya que fomenta la reflexión personal y el análisis crítico de los propios aprendizajes y experiencias del alumno. Esta práctica no solo ayuda a consolidar el conocimiento adquirido, sino que también promueve el desarrollo de habilidades de autorreflexión y autocrítica en los estudiantes.

El diario de aprendizaje es una herramienta educativa valiosa que ha encontrado su lugar dentro del proceso de evaluación en Educación Física, particularmente en enfoques innovadores como el MLT. Este instrumento no solo promueve una mayor conciencia y reflexión sobre el propio aprendizaje de los estudiantes, sino que también se alinea perfectamente con los principios pedagógicos que subyacen a métodos de enseñanza más dinámicos y participativos.

A continuación, se presentan varios beneficios para la integración del diario de aprendizaje dentro del marco de evaluación en educación física, especialmente en contextos que utilizan el MLT: *(a) promoción de la reflexión autónoma, fomenta una reflexión profunda y continua sobre las experiencias personales de aprendizaje; (b) Mejora de la evaluación formativa; c) Aumento de la participación del estudiante; d) Documentación de progreso a largo plazo; e) Facilitación de la evaluación holística.*

En resumen, el diario de aprendizaje es una herramienta esencial que complementa y enriquece el proceso de evaluación en educación física dentro del MLT. Su capacidad para fomentar la reflexión, mejorar la evaluación formativa, aumentar la participación del estudiante, documentar el progreso a largo plazo y facilitar una evaluación holística justifica plenamente su uso en este y otros contextos educativos innovadores.

Tabla 4.- Ejemplo de diario de aprendizaje personal.

DIARIO DE APRENDIZAJE PERSONAL
Nombre del Estudiante:
Fecha:
1. Reflexión sobre el Dominio Motor
¿Qué fases o acciones técnicas de la disciplina trabajada has practicado hoy y cómo evalúas tu desempeño?
Describe algún desafío físico o juego que hayas practicado hoy y cómo lo has superado.
2. Reflexión sobre el Dominio Cognitivo
¿Qué has aprendido hoy sobre las técnicas trabajadas? ¿Recuerdas las cuñas técnicas trabajadas?

Reflexiona sobre una situación durante la sesión donde tuviste que aplicar tu conocimiento para mejorar tu técnica o resolver una dificultad.
3. Reflexión sobre el Dominio Afectivo
¿Cómo te has sentido durante las actividades y/o juegos de hoy?
¿Hubo algún momento de la sesión que afectara especialmente tu estado emocional, positiva o negativamente? Explica por qué.
4. Observaciones Generales y Autoevaluación
¿Qué aspectos crees que necesitas mejorar para la próxima sesión?
Evalúa tu participación y esfuerzo en la sesión de hoy. (Escala del 1 al 10, donde 10 es el máximo esfuerzo y participación.)
5. Retroalimentación para el Profesor
¿Hay algo que te gustaría que el profesor hiciera de manera diferente para ayudarte a aprender mejor?

16.8.3 Reconocer los aciertos y errores del paso de vallas

Para evaluar la identificación de los errores y aciertos en la ejecución técnica se emplea la actividad 3, que se centra en el análisis observacional de la ejecución técnica, utilizando como instrumento una lista de control (Tabla 5). En la sexta sesión, los estudiantes deben analizar una imagen que muestra un gesto deportivo específico del paso de vallas (Figura 7). Utilizando los conocimientos adquiridos y documentados en su diario de aprendizaje, los estudiantes deben identificar los errores técnicos presentes en la imagen (actividad de evaluación).

Figura 7.- Ejemplo de imagen utilizada para evaluar su capacidad de aprendizaje teórico a situaciones prácticas.



Esta actividad evalúa la capacidad del estudiante para aplicar de manera cognitiva su aprendizaje teórico a situaciones prácticas. Al permitir que los estudiantes apliquen y demuestren su comprensión teórica en un contexto práctico, esta actividad se relaciona directamente con la evaluación formativa cuando le proporcionamos feedback de

cómo ha realizado el análisis inicial. En esta actividad, reconocer los aspectos correctos e incorrectos en una imagen de un paso de vallas, el procedimiento de evaluación es una prueba específica y el producto evaluable es el análisis que queda plasmado en la lista de control rellenada por el alumno. La evaluación del docente, sobre el proceso de evaluación realizado por el alumno, se centrará en proporcionar al alumnado feedback sobre la corrección en su reconocimiento de los aspectos a valorar y que se pueden ver en la lista de control. Este feedback permitirá al alumnado comprender mejor la técnica y aplicar posteriormente estos aprendizajes en la actividad 4).

16.8.4 Analizar la ejecución técnica entre los compañeros

Además, para evaluar la ejecución técnica (que realizará el docente a través de una prueba específica), también se emplea la actividad 4 (relacionada con la anterior), pero en este caso, se centra en la coevaluación y el feedback entre compañeros de los gestos técnicos, utilizando como instrumento una lista de control (Tabla 5), facilitando la interpretación de la rúbrica e iniciando al alumnado en el proceso de evaluación. Durante las sesiones 4 y 5, los estudiantes utilizan la lista de control para evaluar y proporcionar feedback a sus compañeros sobre la ejecución de gestos deportivos. Esta práctica fomenta la interacción y el aprendizaje entre pares, permitiendo que los estudiantes no solo reciban sino también ofrezcan retroalimentación constructiva.

En esta ocasión, la actividad "proporcionar feedback al compañero sobre su ejecución del paso de vallas", al hacerse varios días y en diferentes momentos, estaremos utilizando observación sistemática (aunque en un periodo corto de tiempo) como procedimiento de evaluación y el producto evaluable será la lista de control rellenada por el compañero. La labor del docente es corregir o intervenir si este feedback no fuese del todo correcto. En estas ocasiones y para que el docente se pueda asegurar que dan el feedback adecuadamente, el alumnado que coevalúa tiene la opción de grabar a su compañero y proporcionar el feedback viendo ambos el vídeo y comprobando que el feedback del coevaluador es el correcto. En el caso de no ponerse de acuerdo, el docente podrá intervenir, dando su opinión, gracias a la grabación realizada (Pérez-Pueyo et al., 2019).

Esta actividad está estrechamente relacionada con la coevaluación, ya que implica una evaluación mutua entre los estudiantes. Además, es parte integral de la evaluación formativa del MLT, reforzando el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de habilidades técnicas a través de la retroalimentación constante.

Tabla 5.- Lista control para evaluar los gestos técnicos.

DESCRIPCIÓN DE LA TÉCNICA		SI	NO
Pierna de ataque	1. Se inicia el ataque a aproximadamente a 2 metros de la valla.		
	*2. Extensión al frente.		
	3. La pierna cae cerca de la valla.		
Pierna de paso	*4. Apertura lateral.		
	5. Rodilla flexionada.		
	6. Tobillo, rodilla y cadera forman un plano horizontal.		
Brazos y tronco	*7. Brazo contrario a pierna ataque adelantado buscando tocar la punta del pie.		
	8. Brazo de la pierna de ataque pegado al cuerpo.		
	9. Tronco inclinado hacia delante sobre la valla.		
Pasos intermedios	*10. 4 apoyos entre valla y valla.		
	11. Todos los apoyos se realizan con el metatarso.		
	12. Primer apoyo con la pierna extendida.		
El alumnado deberá atender especialmente a los ítems con asterisco.			

16.9 Transformación de la Evaluación Formativa en Calificación

El paso de la evaluación formativa a la calificación en el MLT se realiza en la última sesión de la SA, donde se consolidan y verifican los aprendizajes adquiridos. En primer lugar, durante la sesión inicial y la sexta sesión, se lleva a cabo una evaluación exhaustiva utilizando una rúbrica (Tabla 3). Esta rúbrica permite comparar el progreso de cada estudiante y evaluar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos. A través de esta comparación, el docente puede observar cómo han evolucionado las habilidades técnicas.

Finalmente, la calificación se basa en una escala de valoración diferenciada (Tabla 6) que refleja el nivel de adquisición de las habilidades técnicas y el conocimiento cognitivo de la disciplina. Esta escala es creada a partir de la rúbrica utilizada en las sesiones 1 y 6 y se aplica en la sesión final 7 para proporcionar una calificación justa y coherente. La rúbrica original descompone la técnica del paso de vallas en componentes específicos, como la pierna de ataque, la pierna de paso, los

brazos y el tronco, y los apoyos intermedios. Cada componente se evalúa en distintos niveles de desempeño, desde la ejecución con graves errores hasta la ejecución perfecta, dándole a cada acción técnica y peso específico diferente, de modo que la acción de la pierna de paso es la más importante, seguida de la acción de la pierna de ataque, y por último se encontraría la acción del tronco y los brazos y los apoyos intermedios.

Para transformar esta rúbrica en una escala de valoración diferenciada, cada nivel de desempeño se asigna a un valor numérico que permite cuantificar el progreso del estudiante (Tabla 6). Por ejemplo, la ejecución perfecta de la pierna de paso podría recibir una puntuación de 40 puntos, mientras que una ejecución con errores significativos podría recibir 0 puntos. Por su parte la ejecución correcta de la pierna de ataque podría recibir una puntuación de hasta 30 puntos. Y la ejecución correcta de la acción del tronco y brazos podría alcanzar 15 puntos al igual que la ejecución perfecta de los apoyos intermedios. Este sistema de puntuación asegura que cada aspecto técnico del paso de vallas se evalúe de manera precisa.

Para la evaluación de la técnica y del conocimiento de la misma se llevan a cabo dos actividades diferentes con el mismo instrumento de evaluación, la escala de valoración diferenciada (Tabla 6). Por un lado 1) la realización práctica del paso de vallas y por otro lado, 2) la identificación de los aciertos y errores de la ejecución. En este segundo caso se podría hacer con imágenes de vídeo o con fotos. En ambos casos, el procedimiento de evaluación es una prueba específica, en el que el instrumento de evaluación (Tabla 6), se utiliza de manera diferente. En el primero, el docente valora con la ejecución realizada en la prueba práctica (producto evaluable que se puede grabar por si hay que justificar al alumno la valoración) por el alumnado a través de una observación directa. En el segundo caso, el producto evaluable es la escala rellenada por el alumno, tras analizar la imagen o vídeo del paso de vallas proporcionando como actividad de calificación del docente en la prueba escrita (procedimiento: prueba específica). En esta actividad, los estudiantes deben analizar imágenes que muestran diferentes fases o acciones del gesto deportivo y aplicar sus conocimientos teóricos para identificar y discutir los errores técnicos presentes. Utilizando la misma escala numérica, el docente puede evaluar la capacidad de los estudiantes para aplicar su aprendizaje en un contexto práctico, proporcionando una visión completa de su comprensión y habilidades.

En resumen, la transformación de la evaluación formativa en calificación en el MLT es un proceso meticuloso y reflexivo que asegura una evaluación justa y comprensiva del aprendizaje de los estudiantes. La creación de una escala de valoración diferenciada basada en la rúbrica inicial permite cuantificar de manera precisa el progreso técnico y cognitivo, mientras que la inclusión del análisis de

imágenes proporciona una evaluación adicional de la aplicación práctica del conocimiento adquirido. Este enfoque integral permite que el alumnado sea consciente de su progreso y continúe desarrollándose de manera efectiva en sus habilidades deportivas y personales.

Tabla 6.- Escala de valoración diferenciada para calificar la ejecución de los gestos técnicos del salto de vallas.

ESCALA DE VALORACIÓN DIFERENCIADA DEL PASO DE VALLAS	
PIERNA DE ATAQUE	**30**
El ataque se realiza con la pierna extendida al frente y al contactar con el suelo cerca de la valla lo hace sólo con el ante pie	30
Tras superar la valla mediante una extensión al frente, la pierna cae cerca de la valla	20
La pierna se extiende, pero con dificultades tras un ataque demasiado cerca a la valla	10
Muestra graves errores que impiden la extensión al frente de la pierna	0
PIERNA DE PASO	**40**
El gesto es fluido, consiguiendo que una vez supera la valla, la pierna de paso se coloca en posición tándem con la rodilla flexionada a 90º	40
La pierna realiza una abducción que permite que tobillo, rodilla y cadera formen un plano horizontal	30
Realiza una apertura lateral sólo con alguna de las articulaciones de la pierna, normalmente con la cadera y la rodilla	20
A pesar de superar la valla, el movimiento dista mucho de una apertura lateral de la pierna	0
BRAZOS Y TRONCO	**15**
El deportista mantiene el movimiento de atrás adelante del brazo de la pierna de ataque junto con el resto de aspectos anteriores	15
El tronco se inclina hacia delante durante el franqueo de la valla facilitando que la mano contraria a la pierna de ataque se acerque a tocar el pie	10
A pesar de que hay un cierto desequilibrio, el brazo contrario a la pierna de ataque busca tocar los dedos del pie	5
Los brazos durante el franqueo se abren buscando equilibrar el cuerpo	0
APOYOS INTERMEDIOS	**15**
El último de los 4 apoyos de metatarsos entre valla y valla se realiza a una cierta distancia para que el centro de gravedad tenga la menor oscilación vertical	15
Los 4 apoyos se realizan con los metatarsos mediante una carrera fluida	10
Es capaz de realizar 4 apoyos entre valla y valla	5
El número de apoyos entre valla y valla provoca que la siguiente valla la ataque con la pierna contraria a la anterior	0

16.10 Consideraciones finales

En este capítulo, se realiza un análisis pormenorizado de la posible evaluación formativa a llevar a cabo con la implementación del MLT, detallando para cada parte de la sesión las actividades que se plantean, los instrumentos, los agentes y el tipo de acción. Los ejemplos de actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación pueden ser herramientas útiles para el docente a modo de guía o

recursos para su adaptación en su centro educativo. Si bien se podrían contemplar el añadir otros procedimientos e instrumentos de evaluación, en este documento se ha buscado desarrollar una SA lo más realista posible, contextualizándola y haciendo factible su puesta en práctica por el docente, evitando añadir actividades de evaluación adicionales que podrían poner en peligro la viabilidad de la misma.

El planteamiento realizado podría ser igualmente factible en etapas previas como Educación Primaria, donde sería interesante simplificar los elementos técnicos a analizar, así como los elementos técnicas a ejecutar y los conocimientos teóricos a adquirir. Igualmente, el diario de aprendizaje podría ser más sencillo disminuyendo las preguntas a cumplimentar dentro de cada apartado al final de la sesión y podría ser interesante limitar su uso a un número determinado de sesiones. Este planteamiento de evaluación formativa, también podría ser útil en etapas educativas superiores e incluso dentro de la universidad (bachillerato y ciclos formativos donde se impartan contenidos relacionados con la enseñanza del atletismo), para la asignatura de Fundamentos del Atletismo, donde las listas de control facilitadas a los alumnos pueden contener más elementos clave hasta llegar a ser las mismas empleadas por el profesor. En cuanto al diario de aprendizaje, se podrían incluir otras preguntas vinculadas con los elementos clave trabajados en la sesión. Otras actividades como el análisis observacional de la imagen técnica se puede realizar fuera de la sesión, mediante la utilización de programas específicos como por ejemplo Kinovea, como una actividad complementaria y empleando medios tecnológicos para el análisis del gesto deportivo que permitan un uso más profundo de los conocimientos adquiridos y su aplicación a una situación práctica real de un compañero de clase.

La coevaluación entre compañeros mediante feedbacks durante el transcurso de las sesiones son también especialmente útiles en cursos avanzados cediendo más autonomía a los propios alumnos en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que se multiplican las oportunidades de consolidar conocimientos por parte del que aporta feedbacks y de mejorar el gesto técnico por parte del que los recibe.

La transformación del instrumento de evaluación a la calificación se ha centrado sólo en la actividad de evaluación del gesto deportivo de vallas, si bien, esto mismo se podría llevar a cabo para el resto de actividades como son la reflexión cognitiva a través del diario de aprendizaje o el análisis de la imagen técnica, que por motivos de espacio se han obviado en este capítulo.

16.11 Conclusiones

Como principales aportes de esta propuesta, destacar la identificación y concreción de los diferentes elementos de la evaluación formativa (agentes, actividades, procedimientos e instrumentos) durante el uso del MLT para la enseñanza del paso de vallas en atletismo, aportando ejemplos prácticos que pueden ser empleados por los interesados en la enseñanza del atletismo, en concreto para la disciplina mencionada anteriormente.

Los instrumentos de evaluación rúbrica y escala de valoración diferenciada, así como el diario de aprendizaje se presentan como instrumentos totalmente novedosos dentro del uso de esta metodología. En el caso de la rúbrica y escala de valoración diferenciada, surgen a partir de las listas de control existentes para cada una de las disciplinas del atletismo, dotando al docente y a los estudiantes de unos criterios objetivos y cuantificables. Por su parte, las listas de control ya elaboradas, además se pueden simplificar para facilitar al alumno la observación de los elementos clave del gesto atlético y su posterior evaluación. El docente por su parte, cuenta con la libertad de poder aumentar el nivel de detalle de las acciones técnicas y de los elementos técnicos que la componen ajustándolas a las características de sus aprendices y a los objetivos concretos que persigue (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

En cuanto al diario de aprendizaje, se busca dar continuidad a la reflexión cognitiva iniciada con la pregunta desafío y a los conocimientos teóricos que van adquiriendo los aprendices durante las sesiones con el trabajo de las diferentes acciones técnicas en las que se ha dividido el gesto del paso de vallas y los elementos clave que componen cada uno de ellos.

Por último, entendemos que el ejemplo de evaluación formativa expuesto en este capítulo se puede hacer extensible a cualquier otra disciplina del atletismo o deporte individual que comparta los objetivos aquí planteados, es decir, observar y analizar la ejecución técnica de los ejecutantes, y fomentar el reconocimiento personal del progreso y aspectos a mejorar. Otros deportes individuales con un elevado componente técnico como el paddel surf, natación, ciclismo, la gimnasia rítmica, etc. son susceptibles de aplicar procedimientos, instrumentos y actividades de evaluación formativa similares a los planteados en este capítulo.

16.12 Referencias bibliográficas

Benavent, D., Founaud, M.P., García, S., Gómez, A., Jiménez, J. F., Martín, P., Martínez, P. Morán, O., Reina, R., Rodríguez, R., Roldán, E., & y Valero, A. (2022). *Educación Física 2ºESO.* Anaya.

Gómez-Mármol, A., Calderón-Luquin, A., & Valero-Valenzuela, A. (2014). Análisis comparativo de diferentes modelos de enseñanza para la iniciación al atletismo. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 16*(2), 104-121.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: modelo de responsabilidad personal y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 430,* 23-41. https://doi.org/10.55166/reefd.vi430.919

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12*(1), 13-27. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

Krijgsman, C., Mainhard, T., Borghouts, L., van Tartwijk, J., & Haerens, L. (2021). Do goal clarification and process feedback positively affect students' need-based experiences? A quasi-experimental study grounded in Self-Determination Theory. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *26*(5), 483-503. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823956

Leirhaug, P. E., & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, *20*(5), 624-640. https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique Arribas, J. C., & Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos*, *10*, 31–40. https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de: http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

Panadero, E., Andrade, H., & Brookhart, S. (2018). Fusing self-regulated learning and formative assessment: A roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Educational Researcher*, *45*, 13-31. https://doi.org/10.1007/s13384-018-0258-y

Pérez-Pueyo, A. (2015). Escala de valoración para la evaluación triádica de exposiciones orales. En N. González-fernández, I. Salcines, & E. García-Ruiz (coords). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías.* IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria, celebrado en Santander del 17 al 19 de septiembre de 2015 (pp. 1257-1288). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos, 37*(37), 579-587. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *428*, 47-66. https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje, 5*(2),. 559-565.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & López-Pastor, V. (2021). Evaluación formativa y compartida. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (coords.), *Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 400-433). Universidad de León. Recuperado de: http://hdl.handle.net/10612/13251 DOI: 10.22370/ieya.2019.5.2.1775.

Slingerland, M., Weeldenburg, G., & Borghouts, L. (2024). Formative assessment in physical education: teachers' experiences when designing and implementing formative assessment activities. *European Physical Education Review*. https://doi.org/10.1177/1356336X241237398

Valero-Valenzuela, A. (2013). La evaluación en el modelo de enseñanza ludotécnico para la iniciación a la práctica del atletismo dentro del contexto escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *2*(5), 89–94. https://doi.org/10.12800/ccd.v2i5.178

Valero-Valenzuela, A., & Conde, J. (2003). *La iniciación al atletismo a través de los juegos: El enfoque ludotécnico en el aprendizaje de las disciplinas atléticas*. Aljibe.

CAPÍTULO 17 LA EVALUACIÓN EN EL TRABAJO DE CARRERA: El proceso de autoevaluación para la implicación del alumnado

Autoría: Ángel Pérez-Pueyo, Israel Herrán-Álvarez, José Luis Álvarez-Sánchez, Carlos Heras-Bernardino, David Hortigüela-Alcalá, Mario Sobejano-Carrocera, Jorge Garrote-García.

17.1 Introducción

El presente capítulo aborda la evaluación de una de las actividades más habituales en Educación Física (EF), la carrera aeróbica, normalmente identificada con la carrera de larga duración. Se trata de una actividad individual (aunque pueda efectuarse en grupo) que se realiza en un espacio, inicialmente sin desniveles (para facilitar el control del ritmo) y que puede evolucionar hacia la gestión de pequeños desniveles. Durante la misma, se corre durante un tiempo prolongado (más de 10 min.) en torno al 75% de la velocidad máxima aeróbica a un ritmo uniforme. De esta forma será posible regular y dosificar el esfuerzo con eficacia y seguridad (Julián et al., 2020).

El tratamiento de la carrera aeróbica ha estado presente siempre en las clases de EF, aunque en la actualidad se planteen nuevas opciones de trabajo aeróbico. Sin embargo, siguen muy recientes las propuestas en torno a este contenido en varias etapas educativas acordes con el planteamiento del nuevo currículo (RD 157/2022, RD 217/2022 y RD 243/2022). Estas propuestas se vinculan con la adquisición de varias competencias relacionadas con la salud a través de prácticas que fomenten la adquisición de hábitos saludables y de actividad física (AF), así como su práctica regular y autónoma.

Analizando el impacto en la salud, es la resistencia, junto a la fuerza, la capacidad que más impacto positivo genera. En este sentido diversas investigaciones han comprobado que la práctica habitual de actividades de resistencia sobre esta capacidad física influye positivamente a nivel cardiovascular, respiratorio y metabólico y mejora la capacidad potencial de sistema muscular y osteoarticular (De Abajo & Márquez, 2010; Márquez et al., 2006). En esta línea, Julián et al. (2020)

indican que la aplicación en EF de carreras de resistencia o de larga duración, pueden resultar una buena opción por su facilidad de puesta en práctica en cualquier entorno. Además, a través de la realización de este tipo de tareas se puede enseñar al alumnado a adaptar su ritmo a la duración o a la distancia y a gestionar mejor sus capacidades aeróbicas. Tampoco podemos obviar, este tipo de trabajo permite que el alumno conozca las repercusiones fisiológicas y los efectos del esfuerzo en su organismo y, por lo tanto, adquirir un mayor conocimiento personal.

Ahora bien, aunque las investigaciones indican que la práctica de AF optimiza la circulación y oxigenación cerebral, favorece la memoria y el control cognitivo, aumenta la densidad ósea y muscular y mejora la tolerancia al estrés en los escolares (Cortés et al., 2020; Márquez et al., 2006), existe una preocupante tendencia al alza en cuanto a sedentarismo y obesidad (Muñoz et al., 2015). Pese a los esfuerzos realizados por organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS) por promover programas de promoción y educación para la salud en los centros educativos, estas problemáticas han continuado incrementándose a lo largo de las últimas décadas, especialmente durante la etapa infanto-juvenil.

Esta preocupación social, unida a la imposibilidad de que con dos horas de EF a la semana se consigan los resultados saludables esperados, han originado el reclamo del aumento de horas de EF desde diferentes sectores (COPLEF, 2021). Así, algunas administraciones educativas autonómicas ya han aumentado a tres horas el horario de EF en toda la Educación Obligatoria.

Ante esta situación, Pérez-Pueyo et al. (2021) enfatizan que no se debe caer en el error de considerar que, por ser factible la mejora de la salud a través de un trabajo específico y de calidad de condición física (como puede ser la resistencia aeróbica) tenemos que «entrenar cuerpos», renunciando a la implementación de modelos pedagógicos que han demostrado resultados positivos en relación con la participación del alumnado y la adherencia hacia la práctica de AF (Fernández-Río et al., 2016). De este modo, la justificación de este contenido no debe limitarse solo a aspectos de mejora de la salud, sino que debe además residir en la implementación metodológica adecuada que genere una fuerte transferencia hacia el contexto real de los estudiantes.

Ante esto, surge la pregunta ¿por qué es necesario enseñar a correr a los alumnos? Más allá de la simple instrucción, se trata de que aprendan a conocer y gestionar sus ritmos con autonomía, enseñarles a aguantar un tiempo corriendo, a potenciar el dominio de diferentes ritmos y sensaciones corporales, sin olvidarnos de enseñarles a gestionar y autorregular la lógica interna de esta AF. Todo ello permitirá que los alumnos disfruten de la carrera y decidan trasladarlo a su práctica habitual (Barba & López-Pastor, 2007; Heras et al., 2019). Seamos realistas, nadie

quiere repetir una tarea que le hace sufrir o pasarlo mal. En esta misma línea, Pérez-Brunicardi & Archilla (2005) añaden que estos aprendizajes pueden convertirse en un "regalo para toda la vida". Además, cuando el trabajo de la carrera se lleva a cabo en un entorno de cooperación y compañerismo, no sólo mejora la salud física, sino que también genera una socialización enriquecedora, y quizás, sólo entonces consigamos la adherencia a la carrera al rodearse la misma de experiencias positivas para el alumnado.

El objetivo de este capítulo consiste en presentar cómo se desarrolla un proceso de evaluación formativa en relación con la carrera desde el Estilo Actitudinal (EA), donde la calificación no dependa de un baremo y de la comparación entre los resultados de los compañeros y sí basada en la calidad del aprendizaje adquirido por el alumnado. Para ello, sin descartar la utilidad de los test de condición física, se podrá comprobar cómo estos pueden ser aplicados desde un enfoque más individualizado, justo y formativo que a su vez implique al alumnado en su proceso de aprendizaje a través de mecanismos de autoevaluación y coevaluación.

17.2 Contextualización de la experiencia

La presente propuesta se contextualiza dentro de una Situación de Aprendizaje (SA) en la que se incluye el tratamiento del calentamiento general de forma autónoma y los juegos de calentamiento intencionados. Ambas dimensiones complementan y dan forma a la SA al ofrecer diversas alternativas a los docentes para su puesta en práctica. Sin embargo, estas no serán desarrolladas en su totalidad, dado que la intención es centrarnos en el proceso de evaluación del trabajo de carrera, todo ello detallado con variantes y alternativas, que profundizan en lo planteado en publicaciones anteriores.

En concreto, la SA ha sido diseñada para 2º de ESO y está adaptada a un grupo compuesto por 26 estudiantes. Inspirándose en el atractivo de las carreras populares, la propuesta busca motivar al alumnado a participar colectivamente en la carrera "San Silvestre"[15]. Esta carrera se aborda desde un enfoque popular, donde lo importante es la participación y el disfrute de completarla junto a compañeros, amigos y familiares. La intención de esta actividad es conseguir que el alumnado sea consciente de su aprendizaje, así como desarrollar su capacidad para organizarlo y ejecutarlo. Estos aspectos están estrechamente relacionados con el currículo

15 Aunque dependiendo del momento del curso se podría realizar con cualquier carrera popular o benéfica. En cualquier caso, la propuesta ha sido implementada con éxito en los últimos cursos de la etapa primaria, así como en 1º ESO. Igualmente, podría enfocarse a través del aprendizaje servicio, donde se ayude a enganchar a otras personas hacia las actividades de carrera.

de nuestra materia y se alinean con las competencias específicas y los criterios de evaluación en vigor (RD 157/2022; RD 217/2022; RD 243/2022).

El grupo clase está formado por 16 chicas y 10 chicos con niveles de habilidad motriz muy diferentes. En él destacan dos líderes claramente diferenciados entre los chicos y una entre las chicas, lo que genera una polarización entre grupos, además de otros alumnos y alumnas que no parecen sentirse demasiado ubicados en la clase. Las diferencias en los resultados académicos globales del alumnado (sus notas y el número de asignaturas suspensas anualmente) no influye significativamente en la materia, pues la atención y la actitud está más condicionada por la relación con la misma y con su cuerpo.

17.3 Marco teórico

Como se ha referido con anterioridad, el trabajo de la carrera ha estado tradicionalmente presente en la materia de EF. De hecho, se han desarrollado diversidad de propuestas en torno a este contenido a lo largo de los años (Barba & López-Pastor, 2007; Larranz et al., 1998; López-Pastor et al., 2006; Generelo et al., 2005; Generelo et al., 2009; Martínez-Córcoles, 1996; Pérez-Brunicardi & Archilla, 2015; Pérez-Pueyo, 2010).

En este sentido, Barba & López-Pastor (2007) consideran que el trabajo de la carrera en nuestras clases ha estado predominantemente ligado a la realización de test de condición física (test de Cooper, test de Course Navette, test de 1.000 m, etc.). A través de estos test, los docentes frecuentemente han medido y cuantificado el rendimiento físico puntual del alumnado y, a menudo, este rendimiento se ha asociado directamente con una nota. Sin embargo, esta perspectiva meramente cuantitativa y normativa de tratamiento de la carrera ha sido cuestionada en numerosas ocasiones ya que la labor docente queda reducida a aplicar unas pruebas de forma descontextualizada, sin que haya un proceso verdadero de enseñanza y aprendizaje (Barba & López-Pastor, 2007; Devís & Peiró, 1992; Pérez-Pueyo, 2016). De hecho, es necesario destacar que el "valor obtenido" en los test no depende ni de lo aprendido ni del desarrollo de capacidades realizadas en las sesiones de EF (Julián et al., 2020). En general, no solemos enseñar cómo hay que correr y/o qué hay que hacer para poder mejorar y, en este sentido, la ejecución del alumnado depende únicamente de sus capacidades físicas, su desarrollo evolutivo y/o su práctica de AF fuera del instituto. Es decir, el alumnado con mayor capacidad física o que realiza más deporte fuera del aula será quien haga bien los test de carrera y, por tanto, quién tenga una mejor predisposición para correr. Sin olvidar el refuerzo positivo de obtener una buena nota por su desempeño en los tests. Mientras tanto, aquellos que no practican AF fuera del aula y no saben (porque no se les ha enseñado) repiten

(mal) una y otra vez los test, tienen experiencias negativas, desarrollan una aversión por la asignatura (o el contenido) y, por ende, jamás se plantean practicar AF fuera en su tiempo libre y de ocio (Barba & López-Pastor, 2007; Hortigüela-Alcalá et al., 2021; Pérez-Pueyo, 2016).

Bajo la preocupación de abogar por el aprendizaje consciente del alumno, enseñándole a correr y que esta pueda convertirse en una posibilidad de elección en el tiempo de ocio, existen otras propuestas de trabajo de carrera. Entre ellas destaca la propuesta de Martínez-Córcoles (1996), que propone adaptar los tiempos y las distancias para progresar al tratamiento único de la carrera continua; las publicaciones de Larranz et al. (1998); o las gestadas en el grupo de trabajo de Huesca sobre las carreras de larga duración y la utilización de pulsómetros en el aula (Generelo et al., 2005; Generelo et al., 2009). En este sentido, la comprensión y medición del tiempo de carrera junto al uso de pulsómetros es un recurso interesante para ayudar al alumnado a conseguir correr a un ritmo constante y controlado. De hecho, el registro de las pulsaciones puede ser una herramienta muy útil para que los alumnos sean conscientes de si su trabajo es aeróbico o no, para observar la variedad de frecuencias entre compañeros e incluso para trabajar conceptos como la deriva cardiaca que nos permitirá observar si el alumno está trabajando en zona aeróbica realmente o no. Es conveniente destacar que hoy en día se hace mucho más factible el control del pulso gracias a las pulseras de actividad, que muchos alumnos tienen a su disposición, que son mucho más baratas y que pueden ofrecer mucha más información que la frecuencia cardiaca, en caso de querer utilizarse.

Propuestas relacionadas con el uso consciente de pulsómetros aporta una visión de trabajo de condición física vinculada a la salud por encima del rendimiento. Dicho planteamiento de trabajo se asienta en la concepción de los autores Devís & Peiró (1992), quienes mencionan que los alumnos no deben ser meros ejecutores, sino que deben asimilar aprendizajes teórico-prácticos que les permitan controlar su actividad y ser capaces de gestionar sus programas de entrenamiento con progresiva autonomía.

La aplicación de esta idea se fundamenta con la implementación del modelo pedagógico de Educación para la Salud (Peiró & Julián, 2015; Pérez-Pueyo et al., 2021). La idea central de este modelo es que las propuestas planteadas tengan como objetivo prioritario la salud. Para ello debe establecerse una relación significativa entre el conocimiento y la comprensión de la actividad a llevar a cabo. Por eso, cuando conseguimos que el trabajo de carrera en el aula tenga significado real para los alumnos, se facilita que lo aplique fuera del aula de EF (Fernández-Río et al., 2016).

Bajo el modelo pedagógico y con el fin de impulsar la carrera desde un enfoque participativo en un contexto escolar y no escolar, se asientan propuestas como la de Pérez-Brunicardi & Archilla (2015). En esta se muestran las bases y las estrategias prácticas empleadas para el aprendizaje de la carrera de larga duración dentro de un entorno dinámico y motivante como es la naturaleza. Esta iniciativa tuvo su origen en la propuesta desarrollada por el Grupo de Trabajo Internivelar de Investigación-Acción en EF de Segovia (López-Pastor et al., 2005), en la que los autores plantean una práctica de la carrera aeróbica en base a varias ideas fundamentales: (1) la fracción tiempo de carrera (entremezclando tiempos de carrera con tiempos de descanso y aumentando en cada sesión el tiempo de carrera hasta los 20-25 min.); y, por otro lado, (2) se enseña a los alumnos a correr a un ritmo constante. Para ello se hace un trabajo por grupos a través del cual la mitad de la clase corre y la otra mitad rellena una hoja de seguimiento (tiempo por vuelta, pulsaciones, color de la cara y respiración). El éxito de los alumnos depende del proceso de evaluación formativa emitido por los propios compañeros lo que genera que el aprendizaje sea compartido y tenga un sentido social y cooperativo.

Otra propuesta basada en un planteamiento de Salud es la de Pérez-Pueyo (2005) "Aprender a correr a ritmo distancias de larga duración en el marco del EA". En esta obra, el autor utiliza una adaptación del test de Cooper como punto de partida. Dicho test se implementa en una primera fase intencionalmente con el fin de que los alumnos cometan los errores más habituales que suelen producirse: no calientan o lo hacen de manera insuficiente, comienzan el test a toda velocidad y se tienen que parar, no corren a ritmo constante y acaban con una sensación total de agotamiento, intentan seguir a otros compañeros, o aceleran cuando queda solo un minuto de prueba (si es que aún pueden). Al igual que en la propuesta del Grupo de Trabajo Internivelar de Investigación-Acción de Segovia, la mitad de la clase corre y la otra mitad apunta los tiempos de su compañero, con lo que tras la realización del test de Cooper inicial por parte de ambos grupos reflexionan sobre lo acontecido. La idea consiste en hacerles ver cómo han corrido, qué no han hecho bien y qué hubiera sido importante hacer para mejorar su desempeño. Tras esto, comienza un trabajo consciente de carrera a ritmo constante teniendo en cuenta sus propias capacidades, las de cada alumno en particular. De hecho, no se trata de que el alumno corra durante toda la sesión, sino que aprenda e interiorice un ritmo constante como base fundamental que le permita aplicar en cursos más avanzados diferentes métodos de entrenamiento de la resistencia y aprendiendo que es más importante el cómo que el cuánto.

Teniendo en cuenta varios de los aspectos de las publicaciones previamente mencionadas, se encuentra la reciente propuesta de Julián et al. (2020). En ella, los alumnos llevan a cabo un test de 5 min. y reflexionan sobre el mismo mediante su

representación gráfica. Se incorpora el programa CALADU-CAPAS 2.0 que permite la gestión de las sesiones que conforman la unidad didáctica de carrera de larga duración de una forma sencilla (Rodrigo-Sanjoaquín et al., 2019). Los alumnos trabajan sobre el criterio de éxito de "ritmo uniforme" de forma variada (en diseño: circular, triangular, rectas; en distancia: 100 m., 200m., 400m.; en entornos de práctica: patio, parque, circuitos naturales, etc.). El objetivo es que el alumnado sea capaz de correr durante un tiempo prolongado a ritmo uniforme y, por lo tanto, a una velocidad adaptada a sus posibilidades. El reto constituye, lo que los autores denominan, un "contrato didáctico" que el alumno construye en base a diferentes criterios (distancia, tiempo, participación en la carrera popular, etc.). Del mismo modo que propuestas anteriores, este planteamiento se vincula con una situación social de referencia ("el Día de la resistencia en el centro", "Kilómetros de Solidaridad" u otras).

17.4 Descripción de la experiencia

La SA que se expone a continuación establece las bases de los aprendizajes que se desarrollarán en cursos posteriores relacionados con el contenido de resistencia. Como se ha mencionado con anterioridad, la propuesta se desarrolla bajo el marco del EA (Pérez-Pueyo, 2005; 2010), lo que permite que se pueda hibridar con la autorregulación. En este sentido, se puede profundizar atendiendo a las publicaciones de Heras-Bernardino et al. (2020) sobre el tratamiento de la condición física en la etapa secundaria desde el EA a través de la incorporación de estrategias de autorregulación del aprendizaje, el uso de herramientas para la heteroevaluación del trabajo autorregulado en condición física en Sobejano et al. (2021) o la hibridación del EA y la autorregulación del aprendizaje (Heras et al., 2019a, b). En la tabla 1, se presentan los cursos y temáticas en las que evoluciona el trabajo de resistencia desde 2º ESO hasta 1º Bachillerato, y cómo se vincula con el trabajo de fuerza a través de la autorregulación.

Tabla 1.- Evolución de trabajo de resistencia y fuerza en EF desde el EA y la autorregulación.

Curso	Resistencia	Fuerza
2º ESO	Propuesta actual	Métodos de desarrollo de la Fuerza
3º ESO	Carreras de larga duración	Diseño de rutinas de Fuerza y Fuerza-Resistencia
4º ESO	Métodos de desarrollo de la Resistencia	Nuevas tendencias: *CrossFit*
1º Bachillerato	Planificación individualizada de Condición Física	

Antes de seguir adelante con la propuesta de evaluación desarrollada en este capítulo es necesario conocer los objetivos de aprendizaje de la SA:

(1) Profundizar en el conocimiento de las capacidades físicas básicas y la importancia del calentamiento y la vuelta a la calma, realizando estos últimos de manera autónoma para comenzar a asumir su importancia para la salud individual y la AF en general.

(2) Conocer y valorar las posibilidades de la carrera aeróbica como actividad de desarrollo de la resistencia aeróbica, como medio de socialización y por su función catártica.

(3) Comprender que correr (o cualquier tipo de AF), se debe realizar con cabeza, y que el rendimiento objetivo de cada persona no tiene por qué estar directamente relacionado con el nivel de esfuerzo realizado, aceptando y valorando las características de los demás.

(4) Conocer los accidentes más habituales vinculados a la carrera y las habilidades necesarias para su prevención y/o primeros auxilios.

Siguiendo con la organización, el proceso de evaluación del trabajo de carrera se va a llevar a cabo en una SA de 14 sesiones, cuya temporalización es clave para el éxito de la misma, organizándose en tres momentos o fases (tabla 2) según el EA:

Tabla 2.- Organización del trabajo de carrera en la SA en función del tipo de evaluación aplicada

FASE 1	FASE 2	FASE 3
Evaluación inicial y diagnóstica, y de adquisición de experiencias positivas (Actividades Corporales Intencionadas: ACI) en colaboración con los compañeros y hasta conseguir generarlas como grupo clase siempre que sea posible (Organización Secuencial hacia las Actitudes: OSA).	Preparación del montaje final (MF), en este caso la carrera, y conocimientos de los instrumentos de evaluación y/o calificación y su utilización en procesos de autoevaluación.	Preparación/ensayos finales del MF y aplicación de procesos de coevaluación intergrupal con la intención de mejora colectiva. Realización de los MF y resto de actividades finales de evaluación y calificación de la SA.

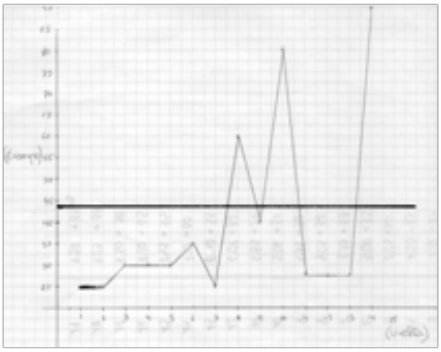
17.4.1 Fase 1.- Aprendizaje y experiencias de éxito

La fase 1 se divide a su vez en 2 subfases.

La *subfase 1.1* (correspondiente a las 2 primeras sesiones) tiene por intención realizar una evaluación inicial que permita al alumnado evidenciar lo que es capaz de hacer actualmente, con la experiencia que seguro adquirió en años anteriores en relación con la carrera y con la activación y desactivación. En la sesión 1, se realizará una carrera de 10 min. organizada en parejas. Durante la misma, primero un

miembro de la pareja tomará tiempos de paso al compañero en cada vuelta hasta completar los 10 min. [16].

Figura 1.- Ejemplo de gráfica con media



Posteriormente, se cambiarán los roles, siempre antes de que acabe la sesión. En aproximadamente 50 min., ambos grupos deben haber realizado la prueba, así como la fase de activación y desactivación. En la sesión 2, se realiza el traspaso de los datos obtenidos en cada vuelta a una gráfica, de forma que permita comprobar el tipo de carrera que se ha realizado, así como el cálculo del tiempo medio por vuelta. Tanto la gráfica como la media nos darán la información inicial necesaria para poder personalizar el proceso de aprendizaje y de trabajo diario como veremos posteriormente.

En la *subfase 1.2*, se desarrollará el proceso de aprendizaje a través de las Actividades Corporales Intencionadas (ACI) y la Organización Secuencial hacia las Actitudes (OSA), elementos básicos del EA y que comienzan a aplicarse progresivamente. No debemos olvidar que esta SA suele ser de las primeras del curso y nos permiten ir implementando progresivamente el modelo pedagógico. Como se adelantó anteriormente, además de continuar con el trabajo de carrera durante las sesiones 3 a la 10, se agregan dos nuevos ejes de trabajo relacionados con saberes básicos, la activación (calentamiento) y desactivación (vuelta a la calma) de las sesiones de forma autónoma y los juegos desde una perspectiva participativa e inclusiva, entre otros.

17.4.1.1 Eje primero: el calentamiento general autónomo, vuelta a la calma y la significatividad de los conceptos.

En esta SA se busca dar continuidad al trabajo del calentamiento llevado a cabo en 1º ESO. Así, en función de los objetivos de aprendizaje y los contenidos que se han establecido para esta SA, a la hora de trabajar en las sesiones, se debe intentar explicar y justificar una serie de cuestiones clave (tabla 3):

16 Las vueltas deben ser completas, por lo que finalizará la carrera en el tiempo más próximo a 10 min., pudiendo ser 10 min. 15 seg. o 9 min. 50 seg., por ejemplo.

Tabla 3.- Ideas principales a trabajar en relación con el calentamiento la vuelta a la calma y la significatividad de los conceptos

Ideas fundamentales de trabajo	- Razones del calentamiento / vuelta a la calma, para qué sirven. - Qué es el calentamiento / vuelta a la calma: por qué y cuándo son necesarios. - Tipos, estructura y características del calentamiento general / vuelta a la calma. - Qué es un tendón; qué es un ligamento; diferencias entre ambos. Qué y cómo es un músculo. - Qué se debe hacer en el caso de tener una lesión ligamentosa. -Estiramientos y musculatura movilizada.

Sin embargo, en relación con los aspectos más teóricos ¿es suficiente la mera explicación de lo que es un músculo, un tendón o un ligamento para que el alumnado entienda y relacione los ejercicios que realizamos con los "supuestos tácitos o mentiras arriesgadas" que la cultura popular les ha proporcionado? Son muchos los alumnos que hoy en día han aprendido la importancia del calentamiento, o al menos así lo indica el hecho de que "hagan cositas" antes de empezar una actividad. Sin embargo, cuando se entra a observar lo que hacen y cómo lo hacen, en algunas ocasiones se puede pensar que sería mejor que no hicieran nada. Es habitual, por ejemplo, observar que realizan ejercicios mecánicos, no relacionados con la actividad posterior, de una duración insuficiente, que además les hacen creer que están preparados para el esfuerzo, por lo que no sólo no disminuye el riesgo de lesión, sino que aumenta.

Figura 2.- Artilugio donde se observan las diferentes capas que rodean a las fibras (Pérez-Pueyo, 2005, 2010).



Parece evidente que hacer ver y entender conceptos es una misión que se basará en que se crean lo que el profesor dice; en muchos casos, sin entender y teniendo que aprender de memoria. O, por el contrario, deberemos buscar la manera de hacer significativos estos aprendizajes. Pero, ¿cómo hacerles ver un músculo, un tendón o la

Figura 3.- Artilugio donde se observan las diferentes capas que rodean a las fibras (Pérez-Pueyo, 2005, 2010).



importancia del estiramiento dinámico?, ¿cómo es que los estiramientos dinámicos calientan el músculo internamente?, ¿cómo ver los haces, las fibras o las miofibrillas?

Seguramente hay muchas formas de acercar estos conceptos al alumnado a través del uso de recursos digitales como 4D *Anatomy*, pero en las figuras 2 y 3 podemos ver una serie de "artilugios" que permiten, de una forma sencilla, hacerles entender estructuras "invisibles" que inicialmente parecen complejas. Dichos artilugios nos permiten demostrarles en "directo" cómo se produce una luxación, qué sucede cuando se rompe un ligamento, qué es una rotura de fibras o comprender cómo entra y sale el aire en los pulmones por un simple cambio de presiones. El uso de este tipo de artilugios, además de sorprender a nuestros alumnos, facilita una mayor comprensión de aspectos fisiológicos que generalmente se dejan a la interpretación (o simple memorización) del alumnado.

Figura 4.- Plantilla para elaborar calentamiento.

DISEÑO AUTÓNOMO DEL CALENTAMIENTO GENERAL		
Nombres:	Curso:	Fecha:
PARTE 1: MOVILIDAD ARTICULAR		
Ejercicio	Variables (series, repeticiones, subir/bajar, ida/vuelta...etc.)	Tiempo
PARTE 2: AERÓBICO		
Ejercicio	Variables (series, repeticiones, subir/bajar, ida/vuelta...etc.)	Tiempo
PARTE 3: ACTIVACIÓN MUSCULAR		
Ejercicio	Variables (series, repeticiones, subir/bajar, ida/vuelta...etc.)	Tiempo
PART 4: ESTIRAMIENTOS DINÁMICOS		
Ejercicio	Variables (series, repeticiones, subir/bajar, ida/vuelta...etc.)	Tiempo
OBSERVACIONES DURANTE LA PRÁCTICA (diario digital personal)		

Continuando con la explicación del primer eje de trabajo de la SA, durante las sesiones 3, 4, 5 y 6, aprovechando las experiencias del test de carrera de la sesión 1 y las gráficas elaboradas en la sesión 2, se abordarán contenidos del calentamiento general a modo de recordatorio de los que ya se trataron en 1º ESO para ir entrando de manera progresiva en los nuevos contenidos correspondientes a 2º ESO. De esta manera, al finalizar este bloque inicial de trabajo, nuestros alumnos habrán comprendido el porqué, el para qué y el cómo del calentamiento y la vuelta a la calma. La idea de dotar a los alumnos de los recursos suficientes (conocimientos, habilidades y actitudes) para avanzar en la SA. Sin embargo, si solo nos quedásemos con estas cuestiones, estaríamos reduciendo considerablemente las posibilidades de trabajo de esta SA.

Es por ello, que se busca priorizar el trabajo autónomo del alumnado durante estas sesiones. De este modo, elaborarán un calentamiento general, rellenando una plantilla (ver figura 4) a partir de una serie de ejercicios y actividades proporcionadas por el docente y experimentadas durante 1º ESO y al inicio de 2º. Esta será evaluada, a través de una escala de valoración entregada y explicada previamente, favoreciendo el proceso de aprendizaje desde un enfoque formativo (Fig. 5).

Posteriormente y organizados en grupo de 4-5 miembros, en las sesiones 7, 8, 9, 10 y 11, el alumnado las pondrá en práctica e irán recibiendo *feedback*, tanto autónomo desde su propio grupo de trabajo (coevaluación intragrupal), como por el docente (heteroevaluación). En cuanto a los grupos, estos serán formados por alumnado que tenga tiempos (medias de carrera) similares, obtenidos después de la evaluación inicial diagnóstica de la primera sesión.

Figura 5.- Escala de valoración diferenciada de elaboración autónoma por parejas de calentamiento (Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2022).

ESCALA DE VALORACIÓN DIFERENCIADA: ELABORACIÓN AUTÓNOMA POR PAREJAS DEL CALENTAMIENTO GENERAL				
Aspectos a valorar en la pareja			Puntuación	
Estructura y composición del calentamiento				
Se distinguen claramente las cuatro partes que componen un calentamiento general (movilidad articular, aeróbico, activación muscular y estiramientos dinámicos). Todos los ejercicios incorporados, en las diferentes partes, son apropiados.			20-17-15-13	
Aunque se distinguen las cuatro partes que componen un calentamiento general (movilidad articular, aeróbico, activación muscular y estiramientos dinámicos). Algunos de los ejercicios incorporados, en las diferentes partes, no son apropiados.			11-9-7	
Existen múltiples fallos, tanto en la estructura, como en la composición del calentamiento.			5-3-1-0	
Variedad y alternancia				
Los ejercicios, en cada una de las partes, son variados (al menos 5 en cada parte). Se destaca el uso de diferentes materiales, de los recursos disponibles, y su alternancia en la práctica.			15-13-11	
Se repiten, en alguna ocasión, los mismos ejercicios (presenta 2-4 en cada parte) y no aprovecha del todo recursos o materiales disponibles.			10-8-6	
No utiliza ejercicios diferentes (menos de 2 en cada parte) y no aprovecha los recursos o materiales.			5-3-1-0	
Duración y distribución temporal				
El calentamiento tiene una duración total de 5', dicha duración se reparte de forma homogénea en cada una de las partes (4 x 1' 15").			15-13-11	
El calentamiento tiene una duración superior o inferior a 5' (+1'). Algunas de las partes no se reparten de forma homogénea.			10-8-6	
El calentamiento es demasiado breve o extenso (+2'). Las partes no se reparten de forma homogénea.			5-3-1-0	
Diseño y entrega de plantilla				
Los alumnos entregan la plantilla con los ejercicios propuestos y las variables asociadas (series, repeticiones, tiempos...).			15	
Los alumnos no entregan la plantilla con los ejercicios propuestos y las variables asociadas (series, repeticiones, tiempos...).			0	
Puntuación de la pareja			/65	
Aspectos a valorar con carácter individual				
Análisis del docente	Ejecución técnica/control postural	Implicación y Conocimiento de la sesión	La selección de la puntuación en estos apartados se basará en el análisis detallado del vídeo, en el que se observará el dominio técnico, control postural e implicación que muestra cada alumno.	
Alumno/a 1:	20/15/10/5/0	15/10/5/0		
Alumno/a 2:	20/15/10/5/0	15/10/5/0		
Puntuación total			/100	/100

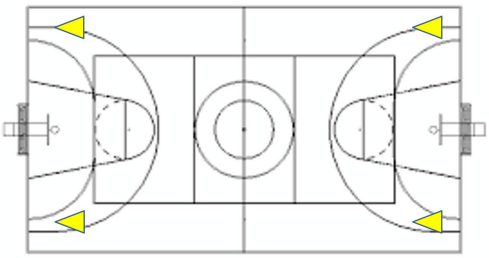
Finalmente, la puesta en práctica del calentamiento para su evaluación se llevará a cabo en la fase 3 de la SA. Esta se elabora en pareja y se pondrá en práctica en la sesión 12, utilizando la escala de valoración diferenciada de la figura 5 (ver de manera detallada en Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2022; Álvarez-Sánchez, et al., 2023). Si el resultado del trabajo de calentamiento en parejas no fuese el esperado por el alumnado, tendrán la posibilidad de corregirlo y volverlo a realizar en la sesión 14 (al igual que ocurre con la prueba de carrera).

17.4.1.2 Eje segundo: la carrera aeróbica.

Suele ser habitual que nuestros alumnos consideren que ya "saben correr" *(¡Vaya tontería! -podrían pensar- con la de veces que lo hemos hecho...)*. Y esta es precisamente una de las principales dificultades: ¿cómo demostrarles que, por haber corrido durante muchos años, no implica obligatoriamente que sepan hacerlo? La primera cuestión que surge es definir qué es "correr bien". Para algunos, el hecho se centra en la realización correcta de la técnica de carrera, para otros en los resultados obtenidos centrados en el rendimiento, tras la realización de una prueba. ¿Y si correr bien significa otra cosa?

Figura 6.- Tamaño de la zona de carrera.





El trabajo de resistencia aeróbica, que se llevará a cabo a lo largo de la SA, está enfocado a que nuestro alumnado aprenda a correr durante un tiempo establecido, pero dejando de lado las tradicionales clases en las que el único recurso para poder lograrlo es "entrenar", obligándoles a correr vueltas y vueltas a un recorrido determinado. Para evitar esta situación, es necesario que las indicaciones que les hagamos sobre los errores cometidos estén basadas en evidencias y detalles objetivos que ellos mismos (como nosotros) han comprobado o puedan comprobar durante la realización de alguna carrera de este tipo.

Por este motivo, el trabajo comienza en la sesión 1, contextualizando la experiencia con un test de carrera de 10 min. de duración, que han podido realizar en años anteriores o que podría ser parte de unas pruebas de selección en profesiones que requieren de superar pruebas físicas para acceder a ellas.

El test se desarrolla por fuera de un campo de baloncesto o por dentro de uno de fútbol sala-balonmano (Figura 6). La razón radica en que el número de vueltas del alumnado en 10 min. debe fluctuar entre las 12-15 y las 25-27 aproximadamente, si se pretende poder realizar una gráfica que nos permita ver con claridad cómo se ha corrido y poder tener una media que, en el peor de los casos, sea menor de 50 seg.

El grupo clase se organiza en parejas, debiendo anotar cada uno los datos de los tiempos del compañero (figura 7). Las explicaciones para el test son muy sencillas: no se puede atajar sobre el recorrido marcado, no se puede parar

Figura 7.- Plantilla para el registro de tiempos

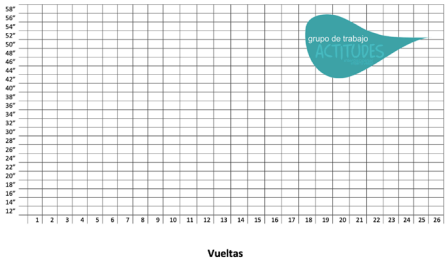
PRUEBAS DE CARRERA - APRENDER A CORRER A RITMO

Nombre y apellidos del que corre:
Nombre y apellidos del que toma los tiempos:
Curso:

	Prueba Inicial			Prueba Final	
Vuelta	**Tiempo de paso**	**Tiempo por vuelta**	**Media**	**Tiempo de paso**	**Tiempo por vuelta**
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					

Nombre y apellidos: _____

Tiempo



Vueltas

(cada uno regula su propio ritmo, pero tienen que terminar el test) y es obligatorio dar el 100% de su capacidad a lo largo de la prueba. De no cumplirse una o varias de estas instrucciones, deberá repetirse la prueba. Por tanto, los alumnos gestionan de forma autónoma el tiempo disponible y la organización de la sesión para que ambos componentes de la pareja finalicen el test. El papel del profesor se enfoca en la observación para la evaluación diagnóstica (observar si los alumnos calientan y en qué medida, si realizan estiramientos al terminar, si son capaces de regular el ritmo de carrera en relación con la duración de la prueba etc.), así como prestar especial atención a los alumnos que precisen ayuda, por ejemplo, por su condición de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, posibles alumnos con sobrepeso u obesidad, asmáticos, diabéticos, etc. Además, el profesor va pasando por los alumnos anotadores para asegurarse de que la toma de tiempos se está llevando a cabo de manera correcta y que puedan rectificar cualquier error de anotación.

La realización del test de carrera busca provocar en nuestros alumnos los errores a los que sabemos que nos tienen acostumbrados ante la práctica de ejercicio físico de este tipo, como, por ejemplo, anticipar demasiado el sprint final (y provocar una nueva fatiga excesiva antes de terminar de manera definitiva) o no realizar una adecuada vuelta a la calma pensando en la recuperación. Cómo es evidente, en algunas ocasiones, estos errores tienen como consecuencia determinadas molestias como mareos, sobrecargas o sensaciones de ahogo nada más terminar. Aunque parezca políticamente incorrecto (y poco educativo) serán estas, nuestras grandes armas a la hora de buscar la significatividad que necesitamos en nuestras actividades. Así será más fácil demostrar a nuestro alumnado que a pesar de haber sufrido mucho, no han dado su mejor rendimiento por no haber aplicado los conocimientos básicos correctamente.

Con los tiempos obtenidos, en la realización de dicho test, anotados por un compañero el día de su ejecución, los alumnos elaborarán unas gráficas (que veremos en profundidad posteriormente). Estas podrán realizarse tanto de forma convencional en papel (Figura 7) como digitalmente mediante una hoja de Excel diseñada para este propósito (Figura 9). De este modo, podremos mostrar en clase a nuestros alumnos, usando datos reales, los errores cometidos y las variaciones innecesarias que han tenido en su ritmo de carrera. Es por este motivo que se calculará el tiempo medio que tardó cada alumno en dar una vuelta, siendo entonces cuando empiezan a comprender que, si hubieran corrido a ese ritmo durante toda la prueba, hubieran dado el mismo número de vueltas, cansándose mucho menos. Esta gráfica será complementada con un comentario o valoración crítica sobre la carrera realizada.

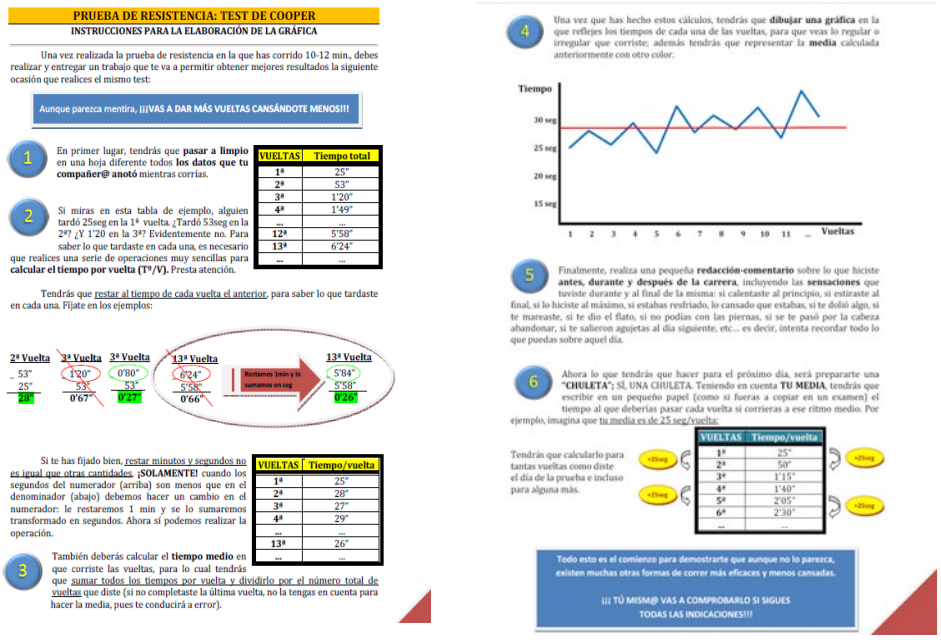
Este análisis de los resultados obtenidos[17] será el verdadero punto de partida de los aprendizajes de la SA, al permitirnos mostrar a los alumnos las necesidades de aprendizaje en relación con el ritmo de carrera.

A continuación, se presenta el material y las propuestas de puesta en práctica en el aula en función de la experiencia del docente y del alumnado. Por ello, esta tarea puede llevarse a cabo de maneras diferentes, en función del nivel de autonomía que queramos gestionar en los alumnos:

(1) La primera de ellas será realizarla en clase. Esta opción puede tener más ventajas en el caso de que sea la primera vez que el docente pone en práctica esta SA y, por tanto, requiera ir con paso más tranquilo. El nivel del grupo o la presencia de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo también influirán para decantarnos por esta posibilidad.

(2) La segunda será elaborar una sencilla hoja con las instrucciones (ver figura 8) Los propios alumnos individualmente en casa realizan los cálculos y

Figura 8.- Hoja explicativa de los cálculos y procedimientos a realizar para elaborar la gráfica

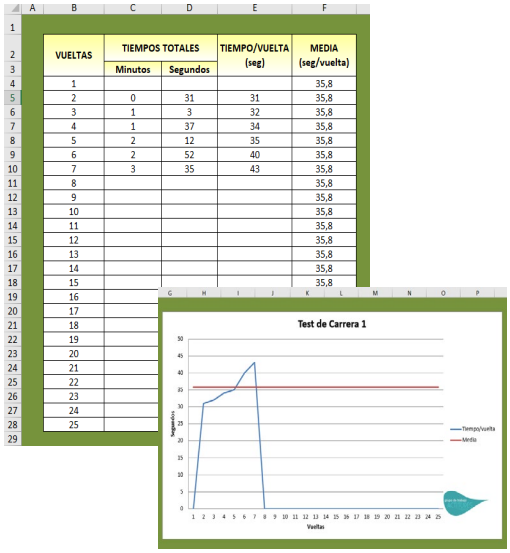


17 Entendemos los "resultados obtenidos" no sólo como el número de vueltas que nuestros alumnos han dado al recorrido marcado durante los 10´ establecidos, sino también a la forma en la estas se han llevado a cabo, las sensaciones producidas, la ejecución o no de un calentamiento y una vuelta a la calma correctos, etc...

elaboran sus gráficas. Esta opción puede ser interesante si la SA de trabajo se desarrolla con cursos superiores.

(3) Una tercera opción es hacer un uso formativo de las TIC, y consiste en emplear una plantilla de Excel (Figura 9) que permite al alumnado obtener la gráfica de forma automática con el simple hecho de incluir los datos de tiempo de paso de cada vuelta.

Figura 9.- Hoja de Excel para cálculo automático de tiempos y gráfica



(4) Y, por último, desde un enfoque competencial resulta muy interesante desarrollar esta tarea de manera interdisciplinar con el departamento de matemáticas. En este sentido, se aporta mucha más funcionalidad a los aprendizajes de la materia de matemáticas, al desarrollarse sobre su propia experiencia y con datos reales[18].

Con todo ello, intentaremos mostrarles que su manera de correr no es "la mejor" y que, a pesar de creerlo así, es probable que su rendimiento no haya sido máximo[19] y no hayan hecho la prueba al 100% de sus posibilidades, porque van a ser capaces de mejorar dicho resultado SIN ENTRENAR cuando repitan de nuevo el test.

Para ello, resulta muy interesante generar con los alumnos la siguiente línea de debate: si hubierais corrido todas las vueltas al ritmo medio, hubierais dado las mismas vueltas, pero os hubierais cansado bastante menos.

Llegados a este punto, es el momento de lanzarles el siguiente reto: "vamos a conseguir que todos/as corráis el mismo número de vueltas (distancia) o más que en el test inicial, con menos cansancio y sin entrenar".

18 No debemos olvidar que en el primer curso de secundaria se repasan contenidos vinculados al sistema sexagesimal, y se introduce a la elaboración y análisis de gráficas sencillas.
19 Aspecto que les cuesta creer por sus sensaciones al terminar el test, incluso por el tiempo que muchos de ellos necesitaron para poder recuperarse.

Así entramos en la subfase 1.2, (sesiones de la 3 a la 10), en la que se dedicará una parte de las diferentes sesiones a la práctica del ritmo de carrera individual y que los alumnos obtuvieron al calcular su media en el test inicial en la sesión 1. No se busca la mejora en el rendimiento físico (que no es posible en tan poco tiempo), sino que mejoren la eficacia en su realización o lo que es lo mismo, que demuestren más competencia en la aplicación de su capacidad. El tiempo que correrán nuestros alumnos en cada sesión será el necesario para poder asimilar su ritmo de carrera, pero lo suficientemente breve para que entiendan que no están entrenando (Pérez-Pueyo, 2005, 2010).

Para poder ajustar el tiempo de carrera al tiempo de la media, en cada sesión se propone una estructura de trabajo en dos series de carrera. En la primera, los alumnos podrán mirar cuando quieran los cronómetros o relojes de los que disponen para ajustar el tiempo de carrera al tiempo teórico que deben realizar y si corren todas y cada una de las vueltas al ritmo de su media. Sin embargo, en la segunda serie nuestros alumnos sólo podrán mirar el cronómetro al finalizar el bloque de vueltas y no durante el recorrido, para ir interiorizando de manera progresiva el ritmo de carrera que les ha correspondido en función de cómo realizaron el test del primer día.

Para ello, en la primera podrán tomar referencias de tiempo al paso de cada vuelta[20] para comprobar que están corriendo en sus tiempos. Mientras que en la segunda serie únicamente podrán mirar el tiempo al finalizar y les permite confirmar que están memorizando su ritmo de carrera.

El tiempo que correrán nuestros alumnos será bastante reducido, pero suficiente para memorizar su ritmo de carrera. Además, siempre estará fragmentado en dos momentos (series) con una pausa intermedia, para evitar que piensen y asuman que están entrenando la resistencia aeróbica desde el punto de vista más físico. Además, este descanso entre bloques tiene la función de servir al profesor para corregir y aportar información en relación con el desarrollo del trabajo, convirtiéndose nuevamente en un momento ideal para la evaluación formativa; además de la toma de pulsaciones. El profesor podrá prestar más atención a aquellos que más lo necesiten y ofrecer cierta autonomía a aquellos que entiendan la propuesta y la lleven a cabo correctamente.

20 Por ello se hace imprescindible el uso de un sistema de obtención de tiempos (reloj, smartphone, cronómetros, etc.) para cada alumno, si bien al permitir que puedan juntarse en parejas cuando tengan la misma media de carrera, el número de recursos necesarios se reduce.

En cuanto a la distancia a recorrer, se comenzará en la sesión 3 con series de dos vueltas[21], para ir sumando en siguientes sesiones una vuelta por serie. Así se llega a la quinta sesión de esta fase (sesión 10), en la que los alumnos realizan dos series de cinco vueltas a su media. Este día, sin embargo, los alumnos tendrán la opción de realizar previamente el calentamiento general aprendido en el eje de trabajo 1, aunque obviamente muchos no lo realizarán. A continuación, como decíamos, correrán cinco vueltas en su media, tomarán pulsaciones, descansarán unos segundos, y volverán a correr otras cinco vueltas en su media y volverán a tomarse pulsaciones. Es fundamental que, al término de las dos series de cinco vueltas, (sin que les hayamos condicionado la respuesta, ni explicado qué va a ocurrir) nos digan si están más cansados al terminar las primeras cinco vueltas o las segundas cinco y comparen las pulsaciones. Para muchos que no quisieron calentar previamente, la sorpresa se produce cuando reconocen que después de la primera serie de cinco vueltas sintieron más cansancio que después de la segunda, incluso que sus pulsaciones eran más altas en esa primera serie. La disonancia cognitiva que se genera, es una magnífica oportunidad para reconocer el proceso de ajuste del organismo a la carrera y, en consecuencia, el valor del calentamiento.

Esas pequeñas "lecciones", junto con la comodidad de correr a un ritmo en el que son capaces de hablar y tener buenas sensaciones, consigue que el alumnado poco a poco pueda empezar a tener sensaciones positivas con la nueva forma de correr. Y en el peor de los casos, siempre tendrán mejores sensaciones que el día del primer test, entendiendo que si hubieran corrido así podrían haber aguantado mucho más tiempo del que lo hicieron el primer día. Además, se aprovechan momentos de estas sesiones para ir introduciendo conceptos de manera significativa como, por ejemplo, resistencia aeróbica y anaeróbica, las diferencias entre ambas, o la frecuencia cardiaca como indicador de control del esfuerzo. Se pueden añadir también explicaciones sobre algunas de las causas y consecuencias de realizar esfuerzos de uno u otro tipo, los cuales son mucho más fáciles de comprender cuando los alumnos los han vivenciado.

Resultarán especialmente interesantes las puestas en marcha de los momentos en los que se calcule la frecuencia cardiaca y su relación con el calentamiento. Sin embargo, la clave estará en valorar su relación con la práctica regular de ejercicio físico, la salud y un estilo de vida activo que les llegue a permitir resolver algunos de los "supuestos tácitos" o "mentiras arriesgadas" (Pérez-Pueyo, 2005, 2010) más arraigadas en la forma de pensar y actuar de nuestros alumnos:

21 Para facilitar la comprensión de la tarea, solemos plantear el trabajo a realizar de manera simplificada. Ejemplo de la primera sesión: 2+2 (dos vueltas con referencias de tiempo + descanso + 2 vueltas únicamente mirando el reloj al final).

- Si caliento antes del test me cansaré y rendiré menos (sesión 10).

- ¡Yo no necesito correr! No lo hago y no tengo ningún problema (sesión 11).

Ambos serán abordados en las sesiones correspondientes.

En la parte final de este bloque de trabajo, relacionado con la carrera aeróbica (sesiones 12, 13 y 14) tendrá lugar la evaluación de los alumnos mediante diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación.

Uno de ellos será la realización de un nuevo test de carrera, idéntico al de la primera sesión, en el que los alumnos podrán comprobar la diferencia de hacerlo utilizando las estrategias aprendidas y prácticas en cada una de las sesiones. De esta forma, se valorará la uniformidad del ritmo de carrera, mediante el análisis de las nuevas gráficas elaboradas (con sus correspondientes comentarios escritos), la inclusión o no de un calentamiento y una vuelta a la calma correctos (con todas sus partes y ejercicios correctamente realizados). Además, se valora la posible mejoría respecto al número de vueltas (aunque esto no es más que una consecuencia positiva del trabajo bien hecho y no la aspiración inicial del bloque de trabajo).

El proceso de evaluación se completará con una prueba escrita sobre los contenidos abordados a lo largo de la SA, entre otros que se verán posteriormente.

17.4.1.3 Eje tercero: los juegos intencionados y el Estilo Actitudinal.

El tercer eje de trabajo a lo largo de esta SA englobará el desarrollo de una serie de actividades y juegos intencionados (Pérez-Pueyo, et al., 2013) que permitan:

a) Comprobar al docente la forma de actuar del alumnado en clase, sus actitudes, sus valores, su comportamiento y/o las situaciones de exclusión de nuestro alumnado.

b) Conseguir demostrar al alumnado que: 1) no es necesario que los compañeros se eliminen para jugar o pasarlo bien; que 2) todos podemos disfrutar y aprender juntos; que 3) juntos podemos aprender más que si la gente se eliminase, porque podemos aprender unos de otros; 4) los primeros eliminados serían precisamente los que más necesitarían seguir jugando; que 5) ganar no tiene por qué ser lo primero y que, a veces, incluso, puede ser lo menos importante; 6) comprobar que no somos tan hábiles como creemos (cuando se nos saca de las cosas que hacemos habitualmente y se nos dan bien); que 7) hay muchos aspectos de mí que no conozco; y que en nuestra clase 8) decir "No" es un derecho, pero no siempre es la mejor elección.

Es evidente que, en estas pocas sesiones, con estos juegos intencionados no se consiguen todas estas pretensiones. Sin embargo, sí es cierto que nos permite reflexionar sobre ello, juntos, marcando así una línea de trabajo; dejando claro con

hechos y no con simples palabras, que cambiar las cosas, las actitudes y los comportamientos depende de nosotros, de ser conscientes de las consecuencias de nuestros actos.

Este eje de trabajo, que incluye una serie de juegos ampliamente utilizados por muchos docentes en las sesiones de EF y practicados generación tras generación (pero con las modificaciones comentadas), se llevará a cabo en las sesiones 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10. Esta parte de la sesión abarcará aproximadamente unos 20-25 minutos (siempre dependiendo del tiempo variable dedicado a la práctica del ritmo uniforme de carrera o del calentamiento general comentado en apartados anteriores).

Hemos elegido uno de estos juegos ("El pañuelito") para que puedan comprobarse los matices que los juegos, desde el EA, aportan a nuestras clases en todas y cada una de las decisiones que se van tomando en el día a día.

Para muestra un botón: "el juego del pañuelito". Jugaremos al pañuelito e intentaremos hacer ver al alumnado los problemas de este juego tan habitual. Es un juego en el que tradicionalmente existen eliminados, lo cual supone que los que se eliminan primero están mucho tiempo sin jugar; además estos suelen ser los que más lo necesitan. El juego, en función del número de alumnos del aula, se hace muy largo y puede llegar a haber compañeros que prácticamente no jueguen si su número lo dicen pocas veces. Por último, uno de los grandes problemas son los agrupamientos. Por ello, si les dejamos que se agrupen como ellos quieran suelen pasar dos cosas, o que se coloquen chicos contra chicas, lo cual no es muy educativo; o bien, y lo que es más habitual, se colocará el grupo de los mejores motrizmente contra los más lentos, ganando siempre los mismos. Lo que refuerza la autoestima de unos y tira por tierra la de los otros.

Así pues, pediremos que nuestros alumnos aporten soluciones y que el grupo sea quien proponga variantes o modificaciones en aras de una mejor funcionalidad (dinamismo, participación y no eliminación). Por su parte el docente podrá mantener una actitud neutra, *"...lo que vosotros digáis, pero tratar de que sea bueno para el grupo..."*. Sin embargo, esta actitud inicial complaciente del docente luego puede resultar criticable si se aprovecha únicamente para justificar lo ocurrido *"...sí ha pasado esto es porque vosotros así lo habéis decidido"*. Por ello, la labor del docente facilitador debe generar la reflexión y la solución, nunca la crítica o el juicio de valor... *"os sugerí que fuera bueno para el grupo y ha habido ciertos problemas. ¿Dónde creéis que se han cometido los errores y cómo se podrían solucionar?"*

Así pues, busquemos soluciones. Una primera solución que suelen dar ellos es que los eliminados puedan ser salvados por el que coge un pañuelo, salvándoles a la hora de llegar a casa. Sin embargo, existen otras formas. La primera es que el

profesor se entere del número del "guay" (que suele ser el mejor motrizmente) o de aquel alumno "protestón" (aquel que sabemos que no se callará si resulta que no ha podido intervenir en el juego) para no decirlos y provocar que estos se enfaden y nos lleven a la reflexión: *¿Qué tal se siente uno sin haber podido participar? ¿Hay mucha diferencia con aquel o aquellos que se eliminaron primero?*

Si a nadie le gusta quedarse fuera y sin participar, entonces, ¿por qué decidimos jugar siempre de la misma manera? ¿No son los que primero se eliminan los que quizás más necesitarían participar?

La segunda solución puede ser hacer una pequeña modificación: cuando están los dos equipos hechos, dividiremos a cada uno (normalmente donde están los más rápidos) en otros dos y los enfrentaremos (hábiles motrizmente contra hábiles motrizmente; y con el otro grupo haremos lo mismo, menos hábiles contra menos hábiles o en los casos en los que se dé, chicos contra chicos y chicas contra chicas) formando una cruz. La idea es que jueguen juntos los colocados en los lados opuestos, pero pendientes de esquivar a los de los otros dos grupos que juegan en el otro sentido. El profesor tiene dos pañuelos de distinto color en cada mano y cada pareja de grupos juega con un color. Al decir un número, los cuatro alumnos, dos de cada torneo, van a por su pañuelo respectivo (ya sea de manera simultánea o alternativa).

Si hay un alumno que ese día está lesionado o enfermo y no puede correr, se pone en el centro con el profesor y cada uno es el pañuelo de cada dos grupos; haciendo que cada torneo sea independiente, pero en la misma zona de juego. Para hacer más divertido el juego, se elimina la norma de no poder pasar al campo contrario y de ser eliminado si pisa la línea. Nadie se elimina, siempre se sigue jugando. Ahora tienen que pensar también en las trayectorias porque siempre hay 8 alumnos jugando, ya que en cuanto el docente suelta los pañuelos porque los cogen los nombrados, coge otros dos pañuelos que tiene preparado y continúa (lo ideal es que tenga tres juegos de pañuelos – tres de un color y tres de otro) para poder jugar sin interrupciones ni paradas.

Cuando se hace rápido, ser eliminado pasa a un segundo plano y correr/participar pasa a ser lo único que importa. La atención y la picardía se multiplican. ¿Quién quiere preocuparse del tanteo/resultado cuando estoy jugando y pasándomelo bien? Además, al estar divididos en varios grupos juegan muchas más veces.

Por todo ello, se puede observar la contribución del juego al desarrollo de las cinco capacidades que determinan el desarrollo integral del alumnado:

A nivel cognitivo-intelectual: deberán ver cuál es el mejor recorrido (trayectoria y velocidad) para coger el pañuelo y volver a su casa sin ser pillado y esquivando

a los demás. Aunque suene raro a esta edad, se trabaja la atención, ya que en muchas ocasiones cogen el pañuelo del color que no corresponde a su equipo.

A nivel de la autonomía y equilibrio personal: el hecho de poder jugar contra alguien de mi capacidad hace que unas veces ganen unos y otras otros, y además ahora ya no depende todo de la velocidad, sino también de la estrategia. El alumnado debe buscar la forma de llegar a casa sin chocar con los demás y sin ser pillado, por lo que todo esto hará que aumente la autoestima de los alumnos al incrementarse las posibilidades de ganar en alguna de las carreras; además llega un momento en el que nadie sabe quién ha ganado, al haber varios pañuelos.

A nivel de la inserción social: los alumnos deben acatar y respetar las nuevas normas establecidas, lo que se consigue fácilmente, pues son estas la que le dan al juego un nuevo sentido e interés.

A nivel de las relaciones interpersonales: hablan, discuten y deciden el número de cada alumno del grupo (además, al ser menos alumnos por grupo, recordemos que son cuatro grupos cuando tradicionalmente se juega con dos), les resulta mucho más fácil asignar los números.

A nivel motriz: como siempre, la capacidad motriz será el medio para el desarrollo de las otras capacidades, pero además al no haber eliminados y al estar constantemente corriendo hace que esta capacidad se desarrolle mucho más que en el juego jugado de la manera convencional.

Es evidente que no se elimina el componente competitivo, pero deja de utilizarse como único factor de motivación (pues ganar pasa a un segundo plano) y se reflexiona sobre la discriminación por razones de sexo, rapidez o habilidad motriz. La idea es transmitir al alumnado que la próxima vez, podría ser yo el que estuviera en desventaja.

17.4.2 Fase 2.- Preparación del Montaje final

La fase 2 (sesión 11) de la SA es más reducida de lo que suele ser habitual en el EA, pues la preparación de la prueba es parte del aprendizaje adquirido en la primera parte de las sesiones.

En esta ocasión, cuando el alumnado ha conseguido memorizar su ritmo de carrera, se pone de acuerdo con uno o varios compañeros con igual o similar media y se organizan para correr (se buscan medias con una diferencia de 1-3 seg. como máximo). Además, decidirán si en su grupo corren todos juntos y otros compañeros les toman los tiempos o lo hacen entre ellos mismos corriendo en dos tandas diferentes.

La intención es organizarse para conseguir correr con su media o algo menos, con un ritmo regular y siendo conscientes en todo momento de cómo están corriendo. Además, pueden introducir el calentamiento general y la vuelta a la calma que realizarán obligatoriamente al día siguiente (aunque en este punto de la SA ya suelen realizarlo todos debido a los momentos de reflexión vivenciados en sesiones anteriores).

17.4.3 Fase 3.- Evidencia del aprendizaje

En la fase 3 de la SA es donde el alumnado debe evidenciar el aprendizaje (MF). Esta constará de la realización del calentamiento, la prueba de carrera y la vuelta a la calma, aunque también se llevará en esta fase la respuesta individual de preguntas en relación con el aprendizaje adquirido.

Quizás lo más interesante de esta fase, como veremos posteriormente, es que el alumnado, tras la realización de la prueba en la sesión 12 (segunda vez que corren los 10 min.), deberá realizar una autoevaluación de esta y decidir, si así lo consideran oportuno, volver a correr en la sesión 14. Sin embargo, si están satisfechos con su prueba, podrían ayudar a algún compañero que no la realizó adecuadamente y la va a repetir. Dicha ayuda, consiste en correr juntos marcándole el ritmo o simplemente acompañarle por dentro de los conos ayudándole con los tiempos.

En esta fase también se introduce una prueba escrita. La intención es que los alumnos realicen un proceso de coevaluación y autoevaluación que permita comprobar cómo se puede mejorar el aprendizaje con la realización de una prueba específica de este tipo que, habitualmente, solo sirve para calificar.

En resumen, esta evaluación abarcará todos los aspectos del proceso, es decir, valorará no sólo los aprendizajes adquiridos sino también las habilidades respectivas y las actitudes para ponerlos en práctica en las situaciones ofrecidas. No debemos olvidar que dichas situaciones deben ser lo más globales, prácticas y contextualizadas posibles dentro de la temática trabajada, para hacer ver a nuestros alumnos que dichas cuestiones no se encuentran aisladas unas de otras y que de la comprensión de manera crítica de todas ellas en conjunto obtendrán el "premio" merecido a sus esfuerzos: *aprender a correr sufriendo menos, disfrutando más y evitando los posibles riesgos que, en ocasiones, presenta la práctica de ejercicio físico*.

Finalmente, estas fases se organizan de la siguiente manera (tabla 4), concretando el cronograma y la duración de esta SA, a través de 14 sesiones:

Tabla 4.- Cronograma de las fases y sesiones.

Fase 1	Subfase 1.1	Sesión 1	Realizar un test de carrera de 10 min. para comprobar el nivel de partida de nuestros alumnos, tanto en lo que se refiere a la capacidad física de resistencia como a otros aspectos relacionados con el calentamiento, la vuelta a la calma y la capacidad para mantener un ritmo de carrera uniforme durante el tiempo que dura la prueba.
		Sesión 2	Hacer consciente al alumnado, a través de la elaboración de gráficas, la forma en la que han corrido la prueba de los 10 min. mediante el análisis de los diferentes aspectos de esta. Plantearles que: "Sin entrenar es posible cansarse mucho menos, dando el mismo número de vueltas, e incluso dar bastantes más". Transmitir la idea de que todos son capaces de conseguirlo, pero que hace falta que comprendan CÓMO y POR QUÉ.
	Subfase 1.2	Sesión 3	Justificar y demostrar las razones por las que se hace imprescindible la realización del calentamiento y la vuelta a la calma. Comenzar la asimilación del ritmo individual de carrera para la preparación del test (una vuelta mirando el reloj + una vuelta sin mirarlo). Demostrar que, en el desarrollo de los juegos de siempre, las cosas pueden ser de otra manera si se modifican para que sean más dinámicos, divertidos y participativos. Aclarar la estructura de sesión que se seguirá en muchas de las sesiones diarias.
		Sesión 4	Hacer ver al alumnado la diferencia entre músculo, tendón y ligamento y la aplicación práctica en una articulación concreta. Comenzar la asimilación del ritmo personal de carrera, incrementando progresivamente su duración (dos vueltas mirando el reloj + dos vueltas sin mirarlo). Fomentar el trabajo colectivo y la variación en los agrupamientos.
		Sesión 5	Abordar las consideraciones básicas y fundamentales para la realización de un calentamiento general de manera correcta. Continuar con la asimilación del ritmo personal de carrera incrementando progresivamente su duración (tres vueltas mirando el reloj + tres vueltas sin mirarlo). Fomentar la realización de ayudas por parte de los compañeros del grupo-clase y demostrar la utilidad de la modificación de las normas en los juegos para hacerlos más divertidos y participativos.
		Sesión 6	Continuar con la asimilación del ritmo personal de carrera (3 vueltas mirando el reloj + 3 vueltas sin mirar). Fomentar el entendimiento y la colaboración de los alumnos, así como romper determinados estereotipos mediante la práctica de juegos (fuerza, velocidad, etc.) en los que el éxito depende de soluciones colectivas. Explicar de manera sencilla los primeros auxilios ante un esguince de tobillo.
		Sesión 7	Responder a las "preguntas inteligentes" que han realizado los alumnos sobre los textos entregados en sesiones anteriores ("Ventajas del calentamiento" y "Ejercicios aeróbicos). Aclarar cualquier tipo de duda o pregunta sobre los contenidos impartidos hasta este momento en la SA. Fomentar la confianza de los alumnos en el hecho de preguntar para resolver sus dudas.
		Sesión 8	Recordar los conceptos de aeróbico y anaeróbico y su relación con las gráficas elaboradas en la sesión 2. Aclarar los aspectos clave relacionados con las agujetas, su aparición y posible tratamiento. Continuar con la asimilación del ritmo personal de carrera (cuatro vueltas mirando el reloj + cuatro vueltas sin mirarlo) y aprender el manejo de la "chuleta"22 (tiempos de cada vuelta en la media para los 10 min). Demostrar que, en ocasiones, ganar no tiene por qué ser lo primero y que, a veces, incluso puede ser lo menos importante cuando jugamos.

[22] Denominamos "chuleta" a un pequeño papel que se le permite llevar al alumno durante los días de práctica, y excepcionalmente el día de repetición del test de 10 min. para que tenga mayor facilidad de poder controlar los tiempos de paso de su ritmo de carrera.

	Sesión 9	Explicar las consecuencias de no estirar de manera habitual tras la práctica de ejercicio físico. Continuar con la práctica del ritmo de carrera (4 vueltas mirando el reloj + 4 vueltas sin mirarlo) y saber cómo realizar mediciones de la frecuencia cardiaca. Demostrar que trabajar solo, es una posibilidad, pero no siempre es la mejor.
	Sesión 10	Demostrar que, si doy 5 vueltas en mi media y luego las vuelvo a repetir, las segundas 5 las doy más cómodo y me canso menos (comprobar que, tras activar la musculatura, aun no haciendo un calentamiento general al uso, el organismo se adapta al esfuerzo). Evidenciar la importancia de la activación. Demostrar cómo entra el aire en los pulmones y por qué los abdominales son tan importantes en la respiración. Experimentar otras alternativas para la relajación del organismo al finalizar la sesión.
Fase 2	Sesión 11	Ultimar las cuestiones importantes respecto a la práctica del ritmo de carrera antes de la repetición del test en la sesión 12. Resolver dudas y preguntas de los alumnos sobre los contenidos introducidos a lo largo de toda del proceso de aprendizaje. Proporcionar un cuestionario de autoevaluación.
Fase 3	Sesión 12	Volver a repetir la prueba del primer día y comprobar por medio de la segunda gráfica que se ha conseguido lo que nos propusimos y en las condiciones que se plantearon.
	Sesión 13	Realizar una prueba escrita (20 min. aprox.) y, al terminar, valorar el examen de un compañero/a y autoevaluarlo.
	Sesión 14	Ofrecer una segunda oportunidad a aquellos alumnos que no realizaron correctamente el test de carrera. Realizar entrevistas personales con los alumnos sobre el rendimiento, trabajo y actitud de cada uno de ellos en la unidad didáctica.

17.4.4 Un pasito más: carreras de larga duración

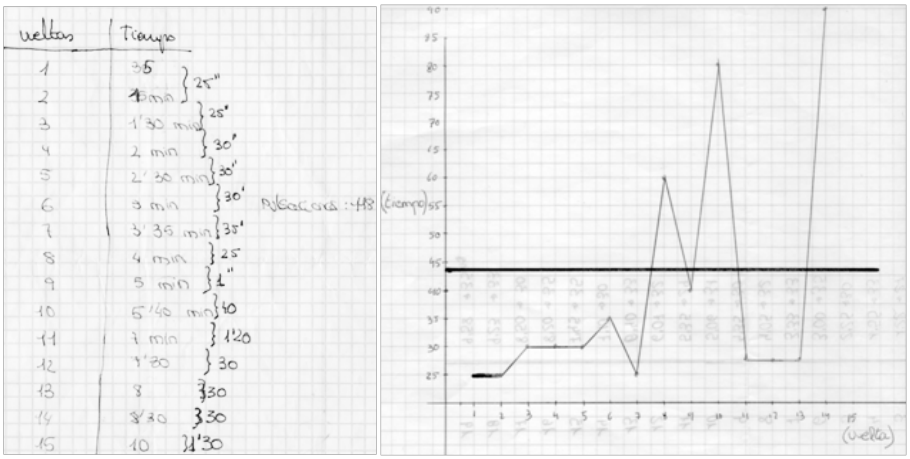
A partir de los aprendizajes desarrollados en 1ºESO y lo aprendido en 2º ESO, se planificará una SA de carrera de larga duración en 3º ESO, si bien es posible adaptarla a otros cursos siempre que se tome como base el trabajo de correr a ritmo (Heras-Bernardino, et al., 2019a, b, 2020).

Aunque el contenido fundamental que se aborda es la resistencia, siendo el objetivo de aprendizaje conseguir realizar carreras de larga duración con autonomía y eficacia, también se plantean otros aprendizajes de carácter competencial, como son:

- La organización y planificación del trabajo personal a corto y medio plazo.
- La participación en procesos de autoevaluación del trabajo diario como elemento de reflexión crítica y mejora del aprendizaje.
- Utilización de aplicaciones digitales de manera autónoma para la gestión del trabajo diario y el aporte de evidencias de aprendizaje.

En esencia, la SA consta de una serie de prácticas de carrera con una duración mínima de 20 min. Debemos recordar que los alumnos ya han vivenciado y aprendido, con la SA de correr a ritmo, que son mucho más eficaces cuando corren a un ritmo estable y adaptado a su nivel. Sin embargo, aún les parece que una

Figura 10.- Toma de tiempos y gráfica de carrera



carrera de 20 min. resulta demasiado exigente y difícil de conseguir. Lo que no saben es que no se trata de una cuestión fisiológica, sino más bien psicológica. Por eso, durante la SA les propondremos diferentes prácticas que les lleven a superar esta barrera mental, haciendo que trabajen la resistencia sobre duraciones de más de 20 min. En definitiva, se trata de mostrarles que aplicando los aprendizajes que adquirieron en el segundo curso de la etapa, serán capaces de realizar carreras de larga duración sin ningún problema.

Pero esto será parte del siguiente curso. En la SA de 2º ESO nos centraremos en participar en una "San Silvestre", si hemos realizado este trabajo en el primer trimestre, o en cualquier carrera popular del año.

17.5 Explicación de la tarea de evaluación: la carrera

En este apartado, una vez entendida la SA, nos centraremos en la tarea de carrera que la fundamenta (eje central) y el proceso de evaluación de carácter formativo en el que se le implica, pues es la clave para que el alumnado entienda uno de los fundamentos de un posible estilo de vida activo del alumnado.

Como se ha explicado, el trabajo de carrera comienza con una primera evaluación inicial y diagnóstica que nos proporcione información sobre qué saben sobre la preparación de una prueba de carrera de 10 min., donde se pretende que el alumnado demuestre, tanto su conocimiento para llevarlo a cabo, como su resultado máximo.

Por ello, el alumnado deberá (Sesión 1):

Realizar una prueba máxima de carrera de 10 min.: Para la realización de ella, en la sesión 1 deberá realizar todo lo que considere necesario antes, durante y después para que su resultado sea el óptimo. Como vimos, la toma de datos se realiza en parejas.

Procedimiento o técnica de evaluación: Prueba específica.

Instrumento de evaluación: Escala gráfica (Figura 15).

En esta ocasión, una vez recopilados los datos de la carrera, cumplidos los requisitos de la toma de datos, deberán comprobar cómo la han realizado y si han corrido con un ritmo constante[23].

Para ello, en la sesión 2, con los datos obtenidos por el compañero, individualmente deben realizar la gráfica que les permitirá comprobar cómo han corrido (Figura 10).

A continuación, se presenta un ejemplo de la toma de tiempos y de la gráfica que el alumnado realiza en la sesión 2. La intención es que pueda comprobar y reconocer cómo ha corrido e identificar los diferentes momentos de la carrera (en los que iba rápido, en los que iba lento, cuando se sintió fatigado, si tuvo que andar, etc.). Esta información permitirá al docente y al alumno identificar sus habilidades en la gestión de un esfuerzo, así como el punto de partida para desarrollar el proceso de aprendizaje (Figura 10).

En esta ocasión, se comprueba que la carrera ha sido muy irregular y que el alumno ha tenido momentos de correr demasiado rápido (al principio) y otros de andar y correr en la segunda parte de la carrera.

El establecimiento de la línea horizontal, que corresponde con la media del ritmo de carrera, permite al alumnado comprobar que su ritmo no ha sido el adecuado, así como identificar que la fluctuación entre unas vueltas y otras ha sido excesiva.

De hecho, en la sesión 12, tendrán que comparar su segunda gráfica (que deberá ser mucho más semejante a la línea que genera la media) con fluctuaciones menores a 3 seg. por encima y por debajo de la media, como norma general. Otra opción podría ser mantener una carrera constante, pero por debajo de la media (Figura 11).

Tras este proceso de evaluación inicial y diagnóstica en la que el alumnado comprueba individualmente su capacidad para realizar una prueba de carrera

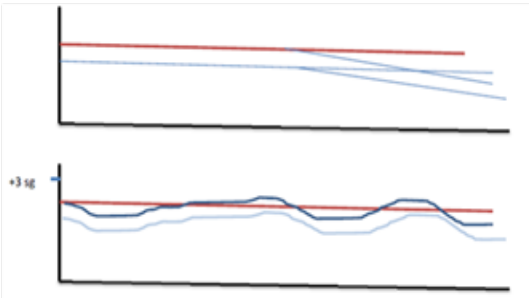
23 Además, el docente habrá anotado qué hacía cada alumno respecto a si calentaba y realizaba vuelta a la calma y cómo las realizaba.

intentando obtener el mejor resultado posible, pero regulando y dosificando el esfuerzo, es momento de comenzar el proceso de aprendizaje.

Por ello, el proceso de *feedback* diario es imprescindible si se pretende que el alumnado corra a su media, memorizando su ritmo de carrera y sin que tenga la sensación de que, para conseguirlo, tiene que estar toda la sesión de EF corriendo.

Como ya se explicó anteriormente, únicamente dedicaremos a esta parte de la sesión, después del calentamiento, entre 5 y 10 min. incluyendo las explicaciones y reflexiones.

Figura 11.- Tipos de carrera que se deberían producir al final de la SA



El primer día, después de la realización de las gráficas (sesión 3), la intención es que comprendan que, si hubieran corrido en su media, el nivel de fatiga habría sido completamente diferente y habrían dado el mismo número de vueltas en 10 min. En este sentido, aunque la parte racional y matemática del alumno le dice que esto es así, cuando le pedimos que intenten dar una vuelta al mismo espacio donde corrieron los 10 min., les parece que es imposible o absurdo. De hecho, cuando intentan correr una vuelta en su media, por ejemplo, de 45 seg., nunca consiguen hacerlo a la primera; siempre corren mucho más rápido. Por ello, en este momento, los procesos de autoevaluación, acompañados si fuese necesario, con heteroevaluación (comentarios y explicaciones del docente) permitirá al alumnado controlar y regular el ritmo de carrera.

Para lograrlo, generalmente deben realizar un segundo o tercer intento, utilizando/calculando un tiempo de paso por el lado opuesto del recorrido desde donde empiezan, para calcular una especie de "tiempo de paso". Por ejemplo, si la media era 45 seg., en el lado opuesto del punto de partida de esta primera vuelta deberán pasar a 22-23 seg., puesto que la clave es que mantengan un ritmo constante sin acelerar ni frenar. Lo habitual es que, al segundo o tercer intento, todo el alumnado consiga dar la vuelta en su media (segundo arriba o abajo). Aunque seguramente seguirán insistiendo en que dicho ritmo es muy lento.

Cuando ha conseguido ajustar el ritmo (velocidad y zancada) al tiempo establecido de su media, deberán volver a realizar una vuelta, pero en esta ocasión sin mirar el reloj hasta que lleguen a la meta. La intención es que intenten recordar

y, en cierto modo, interiorizar su ritmo de carrera. Esta es la clave del aprendizaje de esta SA.

El tiempo total de esta tarea, en esta primera sesión y en las siguientes, suele llevar aproximadamente unos 5-10 min. de clase como máximo. El resto de la sesión, unos 20-25 min., se dedicará a un juego intencionado o el repaso del calentamiento general para que no tengan la sensación de que están entrenado y poder trabajar otros de los objetivos de aprendizaje de la SA explicados anteriormente.

En este sentido, el proceso de autoevaluación que sigue el alumnado, con la utilización del reloj o cronómetro, les permite comprobar que son capaces de mantener un ritmo constante de carrera al realizarla en su media, evitando acelerones y frenazos y comenzando a correr de forma continua.

En la sesión 4, la finalidad es que, tras el tiempo dedicado al calentamiento, corran dos vueltas mirando el reloj en su media y otras 2 vueltas sin mirar el reloj. Es en este momento en el que los alumnos deben decidir si realizar esta parte de la sesión solos o buscar compañeros que tengan una media similar a la suya para correr juntos. De optar por esta opción, la coevaluación que se produce al realizar las series proporciona los *feedback* suficientes para conseguir alcanzar el éxito de la actividad propuesta. Es frecuente escuchar "espera, que vas muy rápido", "¡Toma ya! Hemos clavado esta vuelta".

Generalmente, la pareja que en la sesión 1 les tomó tiempos y ellos se los tomaron no tendrá su misma media, por lo que ahora (aunque se agruparán inicialmente por afinidad o amistad), ya no podrán correr juntos. Sin embargo, todos tienen claro que realizar esta actividad es mucho más agradable y sencillo si una o varias personas te acompañan y te ayudan a memorizar y mantener el ritmo de carrera. Por ello, en algunas ocasiones se pueden llegar a producir "extrañas parejas de baile", pues si bien es cierto que siempre es fácil encontrar algún compañero con quien coincidir en tiempo y afinidad, en otras es necesario unirse a personas con las que inicialmente no se habría puesto juntas para correr. Es en este momento donde la labor del docente es clave, facilitando y promoviendo el trabajo conjunto y haciéndoles ver la importancia de compartir la actividad para que el éxito de esta sea pleno.

Este es un ejemplo claro de cómo actúa la OSA (pilar del EA) (Pérez-Pueyo, 2007; Pérez-Pueyo et al., 2021) pues, aunque en algunos casos los agrupamientos evolucionan progresivamente, no siempre es así. Lo que siempre se mantiene es que son ellos los que deciden organizarse con compañeros con los que inicialmente no se pondrían, si eso les va a permitir lograr mejor el objetivo propuesto. Se pretende que el trabajo individual y el cálculo de media favorezca los agrupamientos en

parejas y grupos con una media similar, sin necesidad de obligarles, y que los alumnos acaben unidos a compañeros con los que inicialmente, quizás, no se agruparían.

Las personas que corran juntas no deberán tener más de 2 – 3 seg. de diferencia entre el más rápido y más lento, debiendo correr al ritmo del más rápido. Por ejemplo, tres compañeros tienen medias de 37, 38 y 40 seg., deberán correr todos a 37 seg. Si corriesen todos a 40 seg., los demás no conseguirían dar el mismo número de vueltas o más como se había planteado. Sin embargo, para el que tenía la media de 40 seg. y corre a 37 seg., al correr acompañado se le hará más llevadero y mejorará el número de vueltas (distancia) recorridas respecto al primer día, pues mejorará 3 segundos por vuelta.

En la sesión 5 (tres vueltas mirando y tres sin mirar), pero sobre todo en la sesión 6 (cuatro vueltas mirando y cuatro sin mirar), son en las que aparece la necesidad de utilizar una "chuleta de vueltas/tiempos" (Figura 12), excepto en el caso de tener una media de 30 seg.; pues con tiempos de 30 seg. de media es fácil saber cuánto tiempo haré en cada vuelta. Sin embargo, cuando la media es de 37 seg., el cálculo, a partir de la vuelta 4 se comienza a complicar. Es en este punto donde la "chuleta" se convierte en una ayuda que mantendrá hasta el día de la repetición de la prueba (sesión 12).

En las sesiones 8 y 9[24] repetiremos cuatro vueltas mirando y cuatro sin mirar con la intención de memorizar. Sin embargo, será en la sesión 10 cuando se demostrará que, si doy cinco vueltas en mi media y luego las repito, es muy probable que la segunda tanda corra más fácilmente al estar mi cuerpo ya adaptado y preparado para el esfuerzo.

Para ello, recordar que en esta sesión no se hará el calentamiento autónomo que se prepara en pareja, sino que se pedirá al alumnado que corra cinco vueltas en la media, se tomen pulsaciones y un minuto después, se vuelvan a correr cinco vueltas. Al terminar de correr la segunda tanda de cinco vueltas, sin condicionar la respuesta del alumnado, se les pide que intenten recordar cuándo se sintieron más cansados, después de la primera tanda o la segunda.

Inicialmente, los alumnos, por pura lógica y sesgo, cuando se les pregunta, tienden a pensar y responder que si corro más me canso más; por lo que varios responderán que obviamente tras la segunda tanda. Sin embargo, siempre hay varios alumnos que, aún yendo en contra de la mayoría, dicen que su sensación ha

24 La sesión 7 se dedicará a responder a las "preguntas inteligentes" que han realizado los alumnos sobre los textos entregados en sesiones anteriores ("Ventajas del calentamiento" y "Ejercicios aeróbicos). Aclarar cualquier tipo de duda o pregunta sobre los contenidos impartidos hasta este momento en la SA, además de fomentar la confianza de los alumnos en el hecho de preguntar para resolver sus dudas.

sido la contraria, que después de correr la primera tanda se han sentido más cansados y respiraban más agitadamente, que después de correr la segunda tanda, ante la sorpresa de la clase[25].

Si nos paramos a pensar por qué no hemos calentado y por qué no les hemos explicado qué intentábamos demostrar es porque nuestra intención es no condicionar su respuesta y que ocurra lo que deba ocurrir. ¿Y qué es? Que comprendan que las cinco primeras vueltas han servido de activación de su cuerpo (a modo de calentamiento) respecto a las cinco segundas. Por eso, después de las cinco segundas se deberían sentir mejor y menos cansados que tras las cinco primeras en las que se puede presentar la denominada "sensación de ahogo", superada por un concepto nuevo que aprenderán: "segundo aliento" o "tiempo muerto". Además, la toma de pulsaciones tras las cinco primeras vueltas y las cinco segundas debería corroborar que estas se mantienen tras las segundas cinco o, incluso, disminuir.

En algunas ocasiones, el alumnado puede sentir realmente que tras las cinco segundas están más cansados, pero, en realidad, debe haber una causa. Entre estas pueden estar, o bien, porque las cinco segundas vueltas han ido más rápido que su media (porque se han despistado, se sentían bien y se han acelerado); o bien, porque han estado hablando las segundas cinco vueltas y eso subiría incluso las pulsaciones. Incluso en el caso de algún alumno muy poco habituado a correr o con sobrepeso, puede darse el caso de que las cinco segundas vueltas les cuesten más, pero por dolores y molestias a nivel articular (tobillos y rodillas).

Figura 12. Forma de elaborar la "chuleta" que ayudará a los alumnos en la práctica del ritmo de carrera



En cualquier caso, tras los tiempos de carrera, los *feedback* son habituales por parte del docente o a través de la autoevaluación generada por el cronómetro.

25 Es curioso, porque los mejores físicamente, por dejarse llevar por sus creencias y no por las sensaciones, responden que se cansan más después de correr 10, aunque debería ser al contrario. Y es habitual que sea algún alumno/a intelectualmente bueno y/o poco reconocido/a como hábil o bueno/a en EF el/la que diga lo contrario; lo que a los demás les parece normal, pues discrepa el que es menos hábil físicamente.

Valorar cómo ha practicado la carrera en cada sesión (2 series): Esta valoración del trabajo realizado individualmente o en grupo diario se realiza observando y comparando los tiempos que el grupo hace al finalizar cada serie.

Procedimiento o técnica de evaluación: Observación sistemática.

Instrumento de evaluación: Ficha de seguimiento (tabla 5).

En la ficha, el docente anota en cada casilla de cada alumno y día las letras de la leyenda que corresponden a lo observado. Así, en la misma casilla podría llegar a haber cuatro letras. Es habitual, si el docente observa los cinco aspectos cada día y a todos los grupos, que solo anote los que NO lo hacen para facilitar la anotación (entendiendo que donde no pone nada es SI.

Tabla 5.- Ficha de seguimiento individual/grupa del trabajo de carrera.

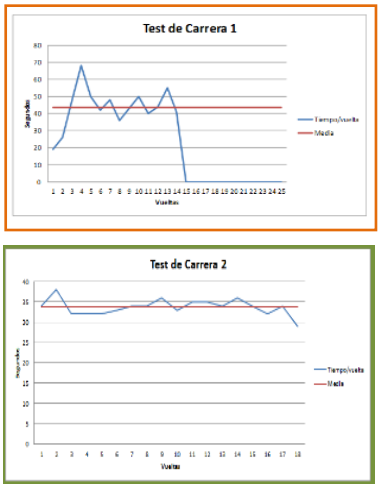
Alumno/A	Grupo *	Sesión 3	S 4	S 5	S 6	S 8	S 9	S 10
		1+1	2+2	3+3	4+4	4+4	4+4	5+5
Nombre		A/D/E/G/I						
Nombre								
Nombre								
Nombre								
Nombre								
Nombre								
...								
*A los alumnos que deciden correr en grupo se les asigna o un nombre o un número								
Aspectos a valorar		SI	NO					
Sabe su media y la aplica		A	B					
Utiliza/tiene la "chuleta"		C	D					
Corre como ha establecido (grupo o individual)		E	F					
Mantiene la media		G	H					
Toman pulsaciones		I	J					
Nota: En esta ficha de seguimiento se han eliminado los aspectos relacionados con el calentamiento								

El alumnado, individual o grupalmente según hayan decidido, deben pasar después de cada serie a enseñar al docente (o si este se lo solicita) el tiempo que deberían haber realizado según las vueltas y la media (que aparece en la chuleta) y lo que les marque el cronómetro. Sin embargo, solo con observarles cuando

termina, por sus gestos, es habitual saber si han clavado el tiempo, se han aproximado o no.

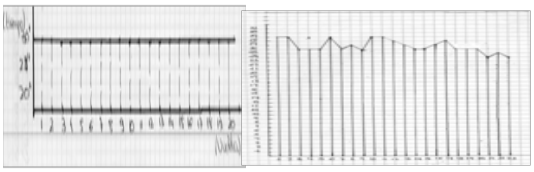
Las anotaciones diarias servirán, al día siguiente, para que el docente pueda acercarse al grupo que falló en algo o no realizó lo esperado para acercarse al inicio de la actividad y preguntar por qué ocurrió u ofrecer su ayuda. No debe olvidarse que lo que se pretende en esta SA es que el alumnado memorice su ritmo de carrera para poder alcanzar el objetivo planteado y tener una experiencia de éxito que se pueda representar en la gráfica.

Figura 13.- Ejemplos de comparación de gráficas inicial y final.



Llegados a este punto, en la sesión 11 y respecto al trabajo de carrera, os alumnos ya están preparados para volver a correr los 10 min.: a) han memorizado el ritmo de carrera según su media; b) han conseguido ayudarse entre los que han decidido correr juntos con la misma media; y c) tiene una chuleta que les permite, aunque solo han realizado prácticas de un máximo de cinco vueltas (aproximadamente 3-4 min.), tener claro los tiempos de paso durante los 10 min.

Figura 14.- Gráficas de carrera excelentes a ritmo regular.



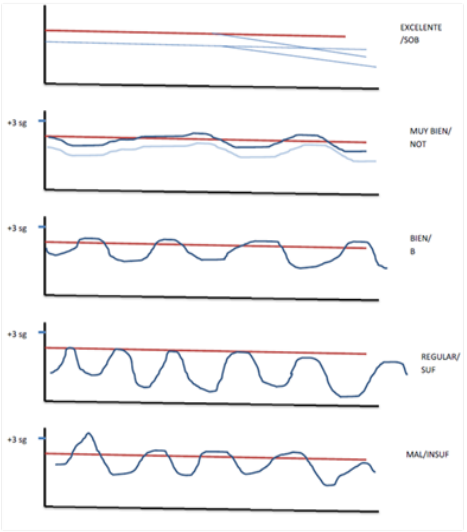
Por ello, en esta sesión deberán organizarse para volver a realizar la prueba en la sesión 12. Para ello, decidirán si entre los miembros del grupo de la misma media se toman tiempos y corren en dos tandas, o buscan a otro grupo que les tomen tiempos y luego cambien el rol. Además, aunque no lo estamos explicando en este apartado, rematar el trabajo de calentamiento general autónomo que están preparando durante la SA.

En esta sesión, o los compañeros se darán *feedback* cuando realizan una minipráctica de la prueba, o el docente terminará de retocar los últimos detalles en caso de que algún alumno aún tenga algún problema; aunque es difícil llegados a este punto que no hayan controlado la actividad.

En la sesión 12, se volverá a plantear el mismo reto de la primera sesión: "debéis hacer todo lo que consideréis necesario antes, durante y después de la prueba

de 10 min. y demostrar que hacéis el mismo número de vueltas o más que el primer día, pero cansándoos menos".

Figura 15.- Escala gráfica de tipos de carrera para autoevaluación y heteroevaluación.



Realizar una prueba máxima de carrera de 10 min.: Para la realización de ella, en la sesión 1 deberá realizar todo lo que considere necesario antes, durante y después para que su resultado sea el óptimo. Como vimos, la toma de datos se realiza en parejas.

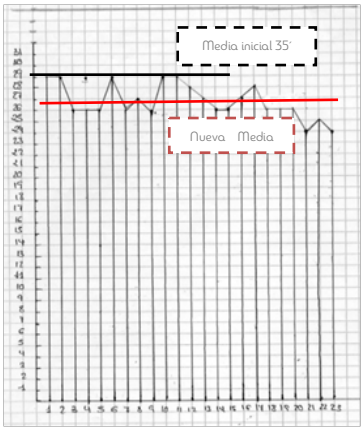
Procedimiento o técnica de evaluación: Prueba específica.

Instrumento de evaluación: Escala gráfica (Figura 15).

En este punto, el alumno, en casa, podrá realizar una autoevaluación sencilla comparando la gráfica de la primera carrera (sesión 1) con la segunda (sesión 12), que le permitirá, antes de volver a clase, saber a nivel general cómo ha sido la carrera y el nivel de mejora.

Durante la sesión 12, el docente, a través de una ficha de control, irá anotando qué hace cada alumno durante el tiempo de la prueba (antes, durante y después); más o menos debemos tomar notas de la mitad del grupo, pues la otra mitad está ayudando a otro compañero. Para el docente es sencillo porque están organizados en grupos y solo la mitad de los grupos trabajan a la vez, pues la otra mitad está ayudando y tomando tiempos.

Figura 16.- Gráfica con nueva media



Lo que el docente anota es: ¿calienta?, ¿adecuadamente?, ¿corre con un ritmo regular?, ¿al terminar vuelve a la calma?

Sin embargo, hasta el siguiente día de clase, que el alumnado deberá traer la gráfica de la segunda carrera (Figura 14), el docente no puede proporcionar *feedback*, excepto si ha colgado en la plataforma del centro, una escala gráfica (Figura 15) con la que podrá decidir si considera que ha corrido bien, qué valor tiene y si necesita volver a correr para superar la actividad. Cuando los alumnos

traen las gráficas, encontramos de diferentes tipos; pongamos dos ejemplos: a) la gráfica corresponde con la media, el ritmo es perfecto y constante; y b) la gráfica va por debajo de la media y regular decreciente, cada vez más rápida, pero progresiva (Figura 15).

Podría pensarse que la primera (a) es mejor que la segunda (b), pero es necesario conocer los criterios de calificación del docente para identificar cada producto evaluable con su calificación.

En este caso, se produce una nueva actividad de evaluación que consiste en:

Valorar el tipo de carrera que ha realizado la segunda vez: Esta valoración del trabajo realizado individualmente se realizará comparando la gráfica obtenida (realizada en casa) con las imágenes de los tipos de carreras y sus valoraciones genéricas.

Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de la producción (con autoevaluación).

Instrumento de evaluación: Escala gráfica (Figura 15).

Comparadas las gráficas de cada alumno con la Escala gráfica, comprobamos que ambas gráficas se valoran en el nivel de "Excelente/Sobresaliente". Inicialmente, podría parecer que necesariamente dar más vueltas debería implicar obtener más nota. Sin embargo, si tenemos en cuenta el reto inicial que se estableció *"conseguir correr lo mismo el mismo número de vueltas o más, cansándose menos y sin entrenar"* esto implicaría que ambas gráficas estarían en el mismo nivel de valoración[26].

Con esta información, al inicio de la sesión 14 y tras haber comprobado cómo ha corrido (gracias a la representación de sus tiempos de vuelta) y decidir si la valoración cuantitativa (calificación) que le correspondería es la que acepta o decide volver a correr en esta sesión. Por ello, el alumnado podrá adoptar dos posturas en esta sesión 14: a) volver a correr intentado mejorar la carrera realizada; o b) ayudar a otro compañero a lograr mejorar su carrera. En ambos casos, el docente decidirá si esto lo tiene en cuenta en la calificación del alumnado; sin embargo, lo que es evidente es que el alumno lo que demuestra es o bien su implicación en la materia o bien compañerismo.

26 Evidentemente será el docente el que decida si en el "Excelente/Sobresaliente" decide establecer niveles. Sin embargo, de ser así, no debería primar el número de vueltas solamente, sino que debería estar vinculado directamente con la regularidad en la carrera. En este sentido, la gráfica de la figura 16, que compagina regularidad y aumento del número de vueltas sería el ejemplo; del mismo modo, dar más vueltas, pero sin regularidad, podría estar en el nivel más bajo de las valoraciones si las diferencias de entre las vueltas más rápidas o más lentas superan los 5-10 seg.

Dentro de esta segunda producción de valoración del trabajo realizado en la repetición del test de 10 minutos, los alumnos elaboran un segundo comentario o redacción en el que deben hacer balance del proceso seguido y resultado obtenido.

Figura 17. Ejemplo de estructura para la tarea de redacción y comparación del segundo trabajo de carrera con el primero.

Mejora tu comentario con los siguientes consejos:

	PARTES	Aspectos a analizar	Ejemplo. Podrías empezar o analizar así...
Análisis de mi resultado en el test	Antes	*Preparación*	*Pensamientos antes de empezar* *Decisión de correr solo o acompañado y por qué*
		Calentam.	*¿Cómo calentaste? ¿Qué hiciste?* *¿Fue suficiente?* *¿Notaste la ventaja de calentar frente a la otra vez?*
	Durante	*Sensaciones*	*¿Cómo te sentiste? ¿Fuiste mejor que la 1ª vez?* *¿Qué notaste? ¿Notaste el 2º aliento?* *¿Qué fue lo mejor y lo peor?*
		Gráfica	*¿Qué forma tiene tu gráfica? ¿Se parece a la media?* *¿Dónde pueden verse errores y/o aciertos?* *¿Tiene muchos altibajos?*
		Carrera	*¿Tuviste ayuda de alguien?* *¿Sirvió de algo la práctica de vueltas al ritmo que hicimos en clase?* *¿Crees que corriste aeróbica o anaeróbicamente?* *¿Te paraste? ¿Cuántas veces?*
	Después	*Estiramientos*	*¿Qué hiciste al terminar?* *¿Estiraste? ¿Cuánto tiempo o cuántas veces?* *¿Tuviste agujetas?*
Final	Conclusiones	Ha mejorado...	*Tu test puede mejorar por:* ▪ *Dar más vueltas; dar mismas vueltas en menos tiempo.* ▪ *Cansarte o sufrir menos; podrías haber corrido más tiempo* ▪ *Recuperarte antes* ▪ *No tener agujetas* ▪ *Mejorar la regularidad de tu gráfica*
		Ha empeorado...	*Tu test puede empeorar por:* ▪ *Dar menos vueltas; dar mismas vueltas en más tiempo.* ▪ *Cansarte o sufrir más; podrías haber corrido más tiempo* ▪ *Tener peores sensaciones durante la carrera o tener que abandonar.* ▪ *Tener agujetas* ▪ *Empeorar la gráfica con altibajos*
		Valoración general	*En tu opinión, este test ha sido ....*

Recuerda: *No intentes copiar 100% este formato. Busca tu forma personal de contarlo. Siempre puedes añadir cosas de tu cosecha personal cambiar el orden, pero intenta ser descriptivo.* ***Esto son solo algunas ideas.***

La dificultad de esta tarea para algunos alumnos y la falta de ideas y/o esfuerzo por parte de otros, hace que sus redacciones no sean especialmente largas y/o que olviden incluir elementos que han sido clave en su resultado final, como puede ser el caso del calentamiento, llevar una referencia de tiempos o saber si han corrido de forma aeróbica o anaeróbica.

Es por esto que el profesor puede facilitar este proceso a través de una tabla (figura 17) que facilita una estructura de base para esta tarea. Aunque inicialmente puede parecer que se le da al alumnado demasiada información y que "se le hace el trabajo", la experiencia de su aplicación demuestra que con esa guía el alumnado muestra un trabajo mucho más crítico y ajustado a la realidad.

A veces demasiada libertad no es un aspecto positivo cuando la base o los aprendizajes que se esperan no están del todo adquiridos en ese momento.

17.6 Consideraciones finales

Para finalizar, no debemos olvidar que esta SA estaba contextualizada con la intención de participar todo el grupo en una carrera popular, consiguiendo que el alumnado se sienta orgulloso de su logro.

Llegados a este punto, y calificada la SA, únicamente queda disfrutar de la carrera popular y de la actividad en grupo, incluso con compañeros que nunca pensaron que llegarían a participar.

Eliminada la presión de la calificación, es momento de que realicen un ensayo de los que harán el día de participación en la carrera y que los compañeros valoren qué se realizará y qué habría que "pulir" para que la actuación de ese día permita el mayor disfrute y participación posible. En esta tesitura, se puede comprender la razón del proceso de evaluación seguido para que se constate el aprendizaje individual y grupal. Conseguir la garantía de que están preparados para la carrera popular y que además van a poder disfrutarla es suficiente motivo para conseguir que quieran participar y que se sientan orgullosos de sus compañeros. Es normal que habitualmente una parte del alumnado no quiera participar en situaciones en las que hay público (a nadie le gusta hacer el ridículo o que se rían de ellos). Sin embargo, tras haber visto su mejora y comprobar que son capaces de "correr bien", las reticencias ahora son mucho menores. Y eso solo demuestra orgullo y satisfacción por el trabajo bien hecho, además de valorar la importancia del esfuerzo y la coherencia del trabajo.

¿Y no es ese el objetivo de la educación, entre otros muchos?

17.7 Conclusiones

El proceso de evaluación presentado, con carácter formativo, permite al alumnado integrarse en su propio proceso de aprendizaje y en el de sus compañeros, dejando la calificación en un segundo plano y convirtiéndola en una consecuencia lógica del trabajo realizado.

La intención final es que el alumnado se sienta orgulloso del trabajo llevado a cabo, del aprendizaje adquirido y, sobre todo, de la maravillosa sensación de pertenencia a un grupo que produce la participación en un trabajo final conjunto, en la calle, delante de familia y amigos o incluso con fines solidarios.

La evaluación triádica llevada a cabo permite utilizar una interesante variedad en los procedimientos/técnicas de evaluación, compartiendo instrumentos que simplifican el trabajo del alumnado y le implica más en el proceso de aprendizaje, lo que potencia en gran medida la responsabilidad individual y grupal.

17.8 Referencias bibliográficas

Álvarez-Sánchez, J.L., Pérez-Pueyo, A., Heras-Bernardino, C., & Hortigüela-Alcalá., D. (2023). En contexto: El calentamiento general. Estrategias de autorregulación para el

fomento de la autonomía. Tándem: didáctica de la Educación Física, 81. Recuperado de: https://www.grao.com/revistas/juego-y-espacio-urbano-73784

Álvarez-Sánchez, J.L., Pérez-Pueyo, A., Heras-Bernardino, C., Herrán-Álvarez.I, & Hortigüela-Alcalá., D. (2023). Materiales a examen: Escala de valoración diferenciada para la evaluación del diseño de un calentamiento general. Tándem: didáctica de la Educación Física, 81. Recuperado de: https://www.grao.com/revistas/juego-y-espacio-urbano-73784

Agencia Española de Protección de Datos (2018). Guías sectoriales AEPD. Guía para centros educativos. Recuperado de http://www.tudecideseninternet.es/agpd1/images/guias/GuiaCentros/GuiaCentrosEdcativos.pdf

Andreu-Andrés, M. Á., & García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. Revista de investigación educativa, 32(1), 203-222.

Barba Martín, J.J., & López Pastor, V.M. (Coord.) (2006). *Aprendiendo a correr con autonomía: buscando un ritmo constante y sostenible en esfuerzos de larga duración*. Editorial Miño y Dávila.

Devís, J., & Peiró,C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Inde.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deporte, 413*, 55-75.

Generelo, E., López, J., Zaragoza, J., Julián, J. A., & Rueda, C. (2005). Un maletín de pulsómetros para la educación física escolar. VI Congreso Internacional sobre la enseñanza de la educación física y el deporte escolar. FEADEF. Córdoba.

Generelo, E.; Julián, J. A., & Zaragoza, J. (Coord.) (2009). *Tres vueltas al patio. La carrera de larga duración en la escuela*. Inde.

Heras-Bernardino, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A., & Herrán, I. (2019). La educación física al servicio de la autonomía del alumno. Propuesta de hibridación del estilo actitudinal y la autorregulación del aprendizaje. En F. Ruiz-Juan, J. A. González Jurado y A. Calvo Lluch (Eds.). En XIII Congreso Internacional FEADEF sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar y II congreso Red Global (pp. 323-332).

Heras-Bernardino, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. & Herrán, I. (2020a). La condición física en la etapa secundaria desde el Estilo Actitudinal: Incorporación de estrategias de autorregulación del aprendizaje en España. En T. Muñoz-Fernández, P. Reinaga-Estrada, J.J Morales, J.R. López y Taylor & M.F. González, Actualidades en Educación Física y Deporte 2020 (pp. 29-60). Universidad de Guadalajara.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(1), 13-27. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

Julián-Clemente, J. A., Zaragoza-Casterad, J., Aibar-Solana, A., Generelo-Lanaspa, E., & Ibor-Bernalte, E. (2020). *Propuesta pedagógica de carrera de larga duración* (No. BOOK-2020-137). Universidad de Zaragoza-Save the children.

Larraz, A.; Balduque, F., & Lacasta, V. (1998). La carrera de larga duración en educación primaria, CPR Sabiñánigo. Jornadas provinciales de Educación Física de Huesca. Panticosa.

López Pastor, V.M. (coord.) (2006) La Educación Física en la Escuela Rural. Ed. Miño y Dávila.

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Servicio de publicaciones de la Universidad de León. http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

Marín, S., & Blázquez, F. (2003). Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula general de ordenación, renovación y centros. Junta de Extremadura.

Martínez-Benito, R. (2022). El aprendizaje cooperativo en educación física desde la perspectiva docente: dificultades y estrategias para su correcta aplicación (Tesis doctoral). Servicio de publicaciones de la Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/handle/10366/149615

Martínez-Benito, R., & Sánchez, G. (2020). El aprendizaje cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. Revista Educación, 44(1). DOI: https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617

Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. PPU.

Pérez-Brunicardi, D., & Archilla Prat, M. T. (2015). Corremontes. Correr por montaña con escolares. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 8(16), 74-83. http://www.cepcuevasolula.es/espiral.

Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. Tándem: Didáctica de la Educación Física, 25, 81-92.

Pérez-Pueyo, A. (2015). Escala de valoración para la evaluación triádica de exposiciones orales. En N. González-Fernández, I. Salcines & E. García-Ruiz (coords). Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías. En IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria, celebrado en Santander del 17 al 19 de septiembre de 2015 (pp. 1257-1288). Editorial de la Universidad de Cantabria.

Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29, 207-215.

Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Casado, O., Herrán, I., Sobejano, M., Vega, D., Hortigüela-Alcalá, Hernando, A., & Garrote, J. (2018). Escala de valoración del montaje final de combas.

[documento de descarga]. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1JWlZ5Y7u6U4CRGlHkEKqGcOszMoAovpP/view

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Hernando, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado & Mª I: Cebreiros (coords.) Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria (pp. 285-289). Edición Editora.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., Herrán-Álvarez, I., Heras Bernardino, C., Garrote García, J., . . . Álvarez-Sánchez, J. L. (2023a). El franqueamiento de obstáculos y la cabuyería desde el Estilo Actitudinal y el Aprendizaje Cooperativo. En Á. L. Pérez-Pueyo, R. A. Barba-Martín, D. Hortigüela-Alcalá, & C. Gutiérrez-García (Eds.), XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (pp. 217-222). Universidad de León. Servicio de Publicaciones. http://hdl.handle.net/10612/16798

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando-Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). 5(2), 559-565. http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Heras-Bernardino, C., Casado-Berrocal, O., Hernando-Garijo, A., & Ruiz-Omeñaca, J. V. (2023). Saltamos para que nos vean. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de: https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/EF/7D5_SA_ESO12_EF/index.html

Pérez-Pueyo, Á., Ruiz Omeñaca, J. V., Hortigüela-Alcalá, D., Velázquez Callado, C., Rodríguez Gimeno, J. M., Gutiérrez-García, C., . . . Méndez Giménez, A. (2023). Actividades físicas cooperativas: aclarando conceptos. En Á. L. Pérez-Pueyo, R. A. Barba-Martín, D. Hortigüela-Alcalá & C. Gutiérrez-García (Eds.), XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (pp. 33-54). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/16798

Julián Clemente, J. A., Zaragoza Casterad, J., Aibar Solana, A., Generelo Lanaspa, E., & Ibor Bernalte, E. (2020). *Propuesta pedagógica de carrera de larga duración* (No. BOOK-2020-137). Universidad de Zaragoza-Save the children.

Rodrigo-Sanjoaquín, J., Julián-Clemente, J. A., Generelo-Lanaspa, E., Pérez-Ordás, R., & Sevil-Serrano, J. (2019). *Implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en la promoción de hábitos saludables* (No. BOOK-2019-032). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

Ruiz-Omeñaca, J.V. (2015). Influencia de un programa de cooperación en educación física sobre las competencias sociales y cívicas. La peonza. Revista de educación física para la paz, 10, 45-64.

Sobejano-Carrocera, M., Pérez-Pueyo, A., Heras-Bernardino, C., & Herrán-Álvarez, I. (2021). En contexto: Herramientas para la heteroevaluación del trabajo autorregulado en una unidad didáctica de educación física. Tándem: didáctica de la Educación Física, 72.

Recuperado de: https://www.grao.com/revistas/educacion-fisica-y-educacao-em-valores-40014

Velázquez, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez Callado (Coord.), Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas (pp. 17-89). Editorial INDE.

Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la educación obligatoria en el área de Educación Física. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Recuperado de http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823

CAPÍTULO 18 EVALUACION FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

Autoría: Teresa Fuentes-Nieto, Carla Fernández-Garcimartín, Víctor M. López-Pastor.

18.1 Introducción

En este capítulo presentamos una experiencia de "Evaluación Formativa y Compartida" llevada a cabo en una Situación de Aprendizaje (SA) de "Expresión Corporal" con un grupo de 3º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La temática de la SA son las expresiones culturales variadas propias de su contexto (canciones, bailes y ritmos), tanto actuales como tradicionales, y en un formato (retos) que les resulta familiar y ágil.

En primer lugar, presentamos una contextualización de la experiencia y un breve marco teórico sobre las dos temáticas tratadas: la evaluación formativa, compartida y auténtica, y la expresión corporal.

En el siguiente apartado explicamos los elementos curriculares básicos de la SA, así como su desarrollo procesual a lo largo de las sesiones. También presentamos en detalle el sistema de evaluación integrado en la SA, así como las diferentes actividades, procedimientos e instrumentos de evaluación utilizados en la misma y el sistema de calificación utilizado.

Por último, realizamos una breve reflexión sobre los resultados encontrados, y las reflexiones profesionales realizadas tras el desarrollo de la experiencia, señalando los puntos fuertes y débiles de la misma. También aportamos algunas propuestas de mejora a partir de estos últimos.

18.2 Contextualización de la experiencia

La experiencia se ha llevado a cabo en Educación Secundaria, concretamente en un Instituto de Enseñanza Secundaria de la ciudad de Segovia, que cuenta con

unos 1.500 alumnos y unos 4 grupos por curso. El grupo con el que se ha llevado a cabo la experiencia que presentamos es el "grupo bilingüe" de 3º de la ESO, formado por 27 alumnos. Este grupo está dentro del programa de educación bilingüe: "British Council" y la profesora, con perfil bilingüe, sólo daba clase a ese grupo de 3º.

Nos centramos en la SA llamada: *Got Challenge,* que tiene una duración de 9-10 sesiones. Es la segunda SA del segundo trimestre, por lo que se realiza durante los meses de enero y febrero, ya que nos permite trabajar dentro del gimnasio en una época del año que suele hacer mal tiempo y mucho frío en la ciudad (normalmente temperaturas entre -5º y 8º centígrados, y muchos días de lluvia y nevadas). El alumnado ha trabajado en cursos anteriores contenidos similares a través de otras SA ("Bachata" y "*Dance Challenge*"), lo cual facilita la superación del "recelo" inicial que pueden tener ante este tipo de actividades.

18.3 Marco teórico

La experiencia expuesta se centra en el contenido de "Expresión Corporal" desarrollado dentro del área de Educación Física (EF). Autores clásicos como Schinca (1988) indican que la expresión corporal es una disciplina que permite encontrar un lenguaje propio desde el estudio y uso del cuerpo. Por su parte, Montávez (2011) añade que la expresión corporal contribuye al desarrollo de las competencias corporales expuestas mediante la vivencia corporal reflexiva de las finalidades de Educación Física, destacando la expresiva, comunicativa, creativa y estética. Para el desarrollo de la expresión corporal en Educación Física se deben tener en cuenta cuatro dimensiones que afectan a su tratamiento, ligadas intrínsecamente al desarrollo integral del alumnado (Torre & Viciana, 2003): (1) dimensión corporal (el cuerpo se mueve en el espacio, el tiempo y con una energía), (2) dimensión social (basada en la comunicación hacia los otros y con los otros), (3) dimensión cognitiva (el proceso de simbolización de las imágenes mentales) y (4) dimensión afectiva (exteriorizar sentimientos, emociones...).

Estudios como el de Lafuente-Fernández y Hortigüela-Alcalá (2021) muestran a la EC como aquella asignatura peor valorada entre los futuros docentes, por variables como la timidez a la hora de enfrentarse a contenidos como el baile. Aun así, es indudable la importancia de dicha asignatura en la formación de alumnos de Secundaria por su valor formativo y educativo (Cardona, 2012; Villard, 2012).

Dentro del ámbito curricular, tomando como referencia el Real Decreto 217/2022, la expresión corporal se ve implícita en el saber básico "E" ("Manifestaciones de la cultura motriz"). En concreto: "Usos comunicativos de la corporalidad:

técnicas específicas de expresión corporal". Asimismo, se ve explícitamente representada en la cuarta competencia específica del área (4.3): "Crear y representar composiciones individuales o colectivas con y sin base musical y de manera coordinada, utilizando intencionadamente y con progresiva autonomía el cuerpo y el movimiento como herramienta de expresión y comunicación a través de diversas técnicas expresivas específicas".

En este sentido, algunos estudios recientes recalcan la importancia de la Expresión Corporal y cómo esta influye positivamente en la motivación del alumnado ante el aprendizaje motriz. González-Pérez (2023) realizó un estudio cuasiexperimental, poniendo en práctica una propuesta didáctica de Expresión Corporal en 1º y 3º de la ESO, obteniendo como resultado un aumento significativo en la motivación intrínseca tras la intervención, así como una disminución de la desmotivación. En concreto, Stieg y Santos (2021) indican que es a partir de la evaluación y, en concreto, con la concepción de una evaluación formativa, cuando se promueven las habilidades y aprendizajes de criterios de la Expresión corporal, desarrollando así aspectos cognitivos, actitudinales y procedimentales.

El sistema de evaluación utilizado en esta experiencia está basado en el modelo llamado "Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física" (López-Pastor, 1999; 2006). Este modelo defiende que la "Evaluación Formativa" debe servir para mejorar en tres sentidos: (1) el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado; (2) nuestra competencia docente, enfocándolo como un proceso de desarrollo profesional continuo, y (3) los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en nuestras aulas con nuestro alumnado, así como los materiales curriculares que elaboramos y las prácticas que llevamos a cabo.

En López-Pastor (2006), se explica que la clave de este modelo de evaluación formativa es que su principal finalidad es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar y, por tanto, la mayor parte del tiempo que dedicamos a la evaluación tiene que estar orientado a que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y a que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). La finalidad principal no es calificar, sino realizar estos procesos cíclicos de mejora y reflexión sobre la práctica. Lógicamente también hay que calificar, y hacerlo bien y con seriedad y justicia, pero no es el objetivo principal de todo el proceso evaluador. Por su parte, el concepto de "Evaluación Compartida" hace referencia a la participación del alumnado en los procesos evaluativos, a través de procesos como la autoevaluación y la coevaluación, y a la generación de procesos posteriores de evaluación dialógica entre alumnado y profesorado.

Muchas de las actividades de aprendizaje y evaluación que se llevan a cabo en esta SA también se ajustan a lo que se denomina "Evaluación Auténtica". Este

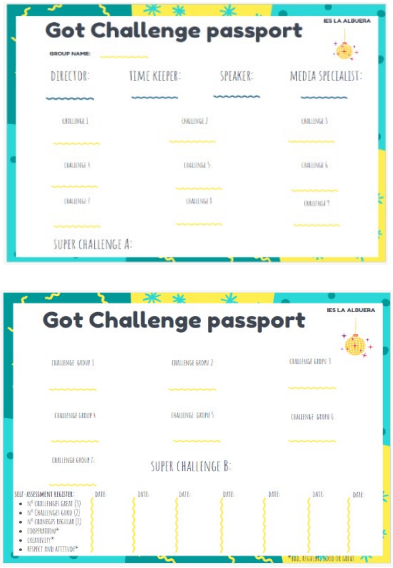
concepto hace referencia a que las técnicas o procedimientos, los instrumentos y las actividades de evaluación estén claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje; oponiéndose a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos (Desrosiers et al., 1997; Barrientos, et al., 2020; Fuentes-Nieto et al., 2022; López-Pastor, 2013; López-Pastor et al.,2020). Esta propuesta cumple claramente con las tres características básicas de este tipo de evaluación: (a) está integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) comparte el proceso de evaluación con el alumnado y (c) da más importancia a una evaluación con una clara orientación formativa.

Por último, también cumple algunas de las características de lo que Tolgfors (2019) denomina "Evaluación Transformadora en EF". Este autor defiende que este modelo de evaluación implica tres fases a llevar a cabo con el alumnado: (a) responsabilización (las intenciones de aprendizaje son clarificadas y compartidas con el alumnado); (b) subjetivación (activar al alumnado en su propio aprendizaje); y, (c) colaboración (buscamos que el alumnado utilice recursos de aprendizaje mutuo y colaborativo). En un trabajo previo (Fuentes-Nieto et al., 2022), se presenta una experiencia llevada a cabo en educación secundaria en la que también se combina la evaluación trasformadora con la evaluación auténtica en EF, y se explican las conexiones y relaciones que existen entre estos dos tipos de evaluación.

18.4 Descripción de la experiencia

La SA se lleva a cabo a través una metodología mixta entre el modelo cooperativo (Velázquez, 2012) y el estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2016), organizando la clase en 6 grupos de 4-5 alumnos. Los grupos se realizan en la primera sesión, siguiendo estas pautas: (a) se colocan en parejas o tríos por afinidad; (b) la profesora une los tríos y parejas para formar grupos de 4 o 5 alumnos. De esta forma, los alumnos tienen a alguien de confianza en el grupo, pero también trabajan con alumnos con los que no suelen juntarse, obteniendo grupos heterogéneos. En esta primera sesión, se explica a los alumnos la dinámica de la SA, se entregan "el pasaporte" y

Figura 1.- Pasaporte de los grupos cooperativos, (anverso y reverso).



"las instrucciones" (figuras 1 y 2) y cada grupo reparte los diferentes roles como quiere ("director", "cronometrador", "portavoz" y "especialista en medios"), siguiendo el sistema de roles del aprendizaje cooperativo. Sólo el alumno con el rol de "especialista en medios" dispondrá de un móvil para escanear los códigos QR y ver los vídeos.

La SA se divide en tres fases diferenciadas, que explicamos a continuación y que puede verse de forma gráfica en la figura 3.

Figura 2.- Instrucciones.

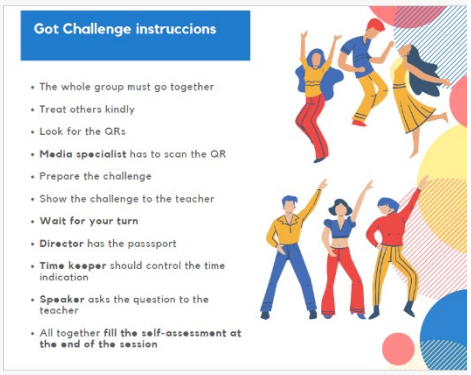


Figura 3.- Cronograma de las diferentes partes de la SA

FASE 1			
S1	S2	S3	S4
Explicación UD Formación grupos Retos profesora	Retos de la profesora		
Autoevaluación y heteroevaluación			

FASE 2		FASE 3		
S5	S6	S7	S8	S9
Reto 9: creación reto propio	Reto 9: grabación y subida plataforma	Retos de los demás grupos Ayuda a el reto de grupos a superar el reto propio		
Autoevaluación		Autoevaluación y heteroevaluación		

La primera fase se desarrolla durante las 3-4 primeras sesiones. Los alumnos deben ir superando 8 retos de expresión corporal propuestos por la profesora en forma de códigos QR, escondidos por el gimnasio. Cada reto se muestra a través de un vídeo en el que un profesor explica en inglés lo que hay que hacer y lo realiza a modo de ejemplo (Tabla 1).

Tabla 1.- Retos de "expresión corporal" propuestos por la profesora (en código QR).

Reto	Nombre e ideas básicas	Algunos ejemplos
1.	Country: baile de la canción "No rompas más mi pobre corazón".	https://www.youtube.com/watch?v=rVBHH5DwYFA&ab_channel=DJRaphi https://www.youtube.com/watch?v=af-mXWrw3Fh0&ab_channel=JACDance https://www.youtube.com/watch?v=E5R0aov2M28&t=35s&ab_channel=JaydenRodrigues
2	La Macarena: bailar la coreografía de la canción.	
3	Reto viral "Oh na na na": pasos coordinados en parejas al ritmo de la canción.	
4	Jota segoviana: bailar un trozo de una jota típica de Segovia.	
5	Baile "Swish Swish": todos a la vez con la música de Katy Perry.	
6	Baile de Shuffle: los 30 primeros segundos de la coreografía "Wacth me".	
7	Ceilidh dance: bailar 30" de una danza irlandesa.	
8	Cup challenge: realizar la coreografía con vasos al ritmo de la canción "Si me voy"	

En la segunda fase, los alumnos deben realizar el reto 9 (durante 1 o 2 sesiones) que consiste en crear su propio reto, siguiendo las consignas de la profesora: (a) debe tener un componente rítmico y musical; (b) no puede ser muy fácil ni muy

difícil (que se pueda conseguir en unos 10-15 minutos por cualquiera de los grupos); y, (c) deben grabarlo, editarlo y subirlo a la plataforma educativa del centro.

Una vez creados los retos y subidos a la plataforma educativa, la profesora los convierte en códigos QR y los coloca por el gimnasio. En la tercera fase, se dedican 2-3 sesiones para que cada grupo supere los retos de los demás grupos, así como aclarar dudas sobre su propio reto y/o ayudar a superarlo a otros grupos. Por tanto, se trata de una fase en que los alumnos trabajan de manera cooperativa con su propio grupo (intra-grupo) y con los demás (inter-grupo).

A lo largo de la SA los alumnos deben presentar cada reto a la profesora para que los vaya evaluando a través del número de sellos que estampará en su pasaporte (regular-1, bien-2, muy bien-3). Una vez superados todos los retos de cada fase, los alumnos tienen la posibilidad de mejorar los retos, si quieren, para llegar a los 3 sellos en cada uno. Por otro lado, tras cada sesión, los alumnos realizan una sencilla autoevaluación grupal, en la que indican con una escala verbal (muy bien, bien, regular, mal) como han cooperado, su grado de creatividad y su respeto y esfuerzo. Además, deben indicar cuántos retos han superado y con cuántos sellos. En la ficha de autoevaluación grupal con escala verbal se van reflejando estos procesos diarios (ver Tabla 2). Por tanto, se trata de realizar un proceso de autoevaluación grupal de forma dialogada y reflejarlo en la ficha de autoevaluación correspondiente.

Tabla 2. Ficha de autoevaluación grupal con escala verbal. Se utiliza al final de cada sesión.

Curso:	Componentes del Grupo (nombres):					
1-	2-	3-	4-		5-	
Escala utilizada: 4-Muy bien; 3-Bien; 2-Regular; 1-Mal						
Aspectos a evaluar	Fecha de la autoevaluación grupal					
1-Cooperación con el grupo						
2-Creatividad						
3-Respeto a los demás						
4-Esfuerzo						
Nº Retos superados regular						
Nº Retos superados bien						
Nº Retos superados muy bien						
Observaciones						

Tenemos preparadas dos actividades de ampliación para los grupos que sean muy rápidos en el desarrollo de la SA y terminen todas las tareas antes que los demás grupos. Se pueden hacer las dos o sólo una, dependiendo de la velocidad del resto de grupos y de la gestión del tiempo de la SA del docente (tabla 3).

Tabla 3.- Actividades de ampliación en la SA (Elaboración propia).

Superchallenge	Desarrollo
"*Superchallenge*" A	-Justo tras la primera SA (duración de 1 sesión). -Los alumnos eligen una música por sorteo de las dadas por el profesor y deben montar una coreografía de 30´´.
"*Superchallenge*" B	-Justo tras la segunda situación de aprendizaje (duración de 1 sesión). -Los alumnos completan hasta 1´ la coreografía del *challenge* A.

Ambas coreografías se presentan al resto de grupos y se efectúa una coevaluación dialogada, utilizando los criterios que aparecen en la escala descriptiva de la Tabla 4. Esta escala está colocada en la corchera del gimnasio para que los alumnos la consulten.

Tabla 4.- Escala descriptiva para la coevaluación grupal tras el "superchallenge" .

Curso: 3º ESO-b. Componentes del Grupo (nombres):

Aspectos a evaluar	ESCALA DESCRIPTIVA (redondear con boli la conducta observada)			
	Muy bien	Bien	Regular	Mal
Adecuación tempo-ritmo.	La coreografía se adecúa perfectamente a la música.	La coreografía se adecúa a la música.	La coreografía no se adecúa siempre a la música.	La coreografía no se adecúa a la música.
Coordinación intragrupo.	-El grupo sigue el ritmo perfectamente -Baila de manera muy coordinada.	-La mayoría del grupo sigue el ritmo. -Baila de manera coordinada.	-Una minoría del grupo sigue el ritmo -No consiguen bailar de manera coordinada en varias partes de la coreografía.	-El grupo no sigue el ritmo -No consigue bailar de manera coordinada.
Originalidad.	La coreografía es muy original, no contiene plagio de otras.	La coreografía es original; apenas han recibido ayuda.	La coreografía apenas es original, han recibido mucha ayuda con ejemplos.	La coreografía no es original.
Uso del espacio.	-Utilizan el espacio de manera adecuada. -Realizan muy bien los cambios de formaciones. -Usan más de dos niveles del espacio.	-Utilizan el espacio de manera adecuada. -Realizan correctamente los cambios de formaciones. -Usan menos de dos niveles del espacio.	-Utilizan el espacio de manera adecuada, pero no siempre. -Les cuesta realizar los cambios de formaciones. -Usan un nivel del espacio.	-No utilizan el espacio de manera adecuada. -No consiguen realizar los cambios de formaciones. -Usan un nivel del espacio.

18.5 Explicación de la experiencia

Los objetivos de aprendizaje que se pretenden conseguir en esta SA son:

1-Trabajar en grupos de manera cooperativa

2- Lograr desinhibirse y disfrutar a través de retos de baile y ritmo.

3-Coordinar diferentes movimientos al ritmo de la música.

4-Crear pasos de baile, retos de danza y coreografías.

Los productos evaluables de la SA y su relación con los objetivos se muestran en la tabla 5.

Tabla 5.- Relación entre los objetivos, productos evaluables y su peso en la calificación.

Objetivos de aprendizaje	Productos evaluables	Peso en la calificación
1-Trabajar en grupos de manera cooperativa 2- Lograr desinhibirse y disfrutar a través de retos de baile y ritmo 3-Coordinar diferentes movimientos al ritmo de la música	1-Superación de cada uno de los retos establecidos por la profesora (tabla 6). 2-Superación de los retos establecidos por los otros grupos (tabla 6). 3-Autoevaluación grupal tras cada sesión (tabla 2)	60%
4-Crear pasos de baile, retos de danza y coreografías en grupo (creación del reto 9: su propio reto).	4-Reto creado por ellos mismos (tabla 7) y su colaboración con el resto de los grupos tutorizándoles. 5-Realizar los "*superchallenge*" extra si les da tiempo (tabla 3).	40%

Para conseguir los objetivos de aprendizaje, la SA se enmarca dentro de los siguientes contenidos del Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, área de EF:

-Usos comunicativos de la corporalidad: técnicas específicas de expresión corporal (E).

-Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter artístico-expresivo. Organización de espectáculos y eventos artístico-expresivos (E).

-Habilidades sociales: estrategias de negociación y mediación en contextos motrices (D).

En este mismo sentido, la SA contribuye a los siguientes criterios específicos de evaluación (Decreto 39/2022) y entre paréntesis la letra del contenido con el que se relaciona:

2.4-Participar en situaciones motrices de diferentes características, mostrando actitudes de esfuerzo y superación personal, siendo receptivo a las correcciones durante el proceso de ejecución de esas actividades y valorando tanto los aciertos como los errores como parte necesaria del aprendizaje (D y E).

3.2-Cooperar y colaborar en la práctica de diferentes producciones motrices y proyectos para alcanzar el logro individual y grupal, participando con progresiva autonomía en la toma de decisiones vinculadas a la asignación de roles, la gestión del tiempo de práctica y la optimización del resultado final (D).

4.1-Comprender y practicar diversas modalidades relacionadas con la cultura, la tradicional castellana y leonesa o las procedentes de otros lugares del mundo, identificando y contextualizando la influencia social del deporte en las sociedades actuales y valorando sus orígenes y evolución (E).

4.3-Crear y representar composiciones individuales o colectivas con y sin base musical y de manera coordinada, utilizando intencionadamente y con progresiva autonomía el cuerpo y el movimiento como herramienta de expresión y comunicación a través de diversas técnicas expresivas específicas (E y D).

Es importante tener en cuenta que en esta SA los alumnos tienen tres fases (ver "cronograma", en la figura 2): (1) una primera fase, en la que superan retos ya dados, lo que sirve para que trabajen de manera cooperativa, se coordinen y desarrollen habilidades específicas de ritmo y movimiento; (2) una segunda fase, más compleja, que les obliga a crear ellos mismo un reto original; y, (3) una tercera fase, en la que actúan como profesores ayudando a que el resto de los grupos superen su reto, además de superar los retos de los demás.

El planteamiento de la SA favorece que los alumnos trabajen de manera autónoma y que el alumno se responsabilice de su propio aprendizaje.

En el pasaporte de cada grupo (figura 1) se registran: (a) la superación o no de los retos de la profesora y de los demás grupos con la escala establecida; y, (b) la autoevaluación grupal de cada sesión. De esta manera los alumnos pueden ver cómo van avanzando a lo largo de las sesiones.

Se llevan a cabo diferentes procesos de evaluación formativa a lo largo de toda la SA:

1-Actividad de evaluación: autoevaluación grupal diaria sobre cómo han trabajado. El grupo debe autoevaluar diariamente su trabajo a través de una ficha con una escala verbal, sobre diferentes aspectos: grado de cooperación, creatividad, respeto y actitud. El profesor los revisa posteriormente y, si no está de acuerdo con las valoraciones, lo habla con ellos en la siguiente sesión.

Procedimiento: Autoevaluación grupal a través de la ficha y posterior revisión del profesor y posible proceso de evaluación compartida con ellos.

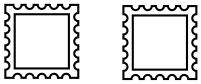
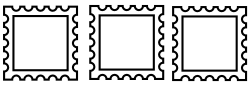
Instrumento: Ficha de autoevaluación grupal con escala verbal (Tabla 2).

2-Actividad de evaluación: Realizar diariamente cada reto grupalmente. El docente evalúa cada vez que presentan uno de los restos superados según los descriptores de logro establecidos en la Escala verbal (ver Tabla 6), que los alumnos conocen desde la presentación de la SA, en la primera sesión.

Procedimiento: Observación sistemática; heteroevaluación de la profesora.

Instrumento: Escala descriptiva y gráfica (Tabla 6)

Tabla 6.- Escala descriptiva y gráfica de retos evaluados por la profesora (1-2-3 sellos).

Integrantes del grupo:			
	Regular 	Bien 	Muy bien 
Aspectos a valorar en cada reto	El reto se supera, pero no todos los alumnos están coordinados entre ellos y/o en algún momento no siguen el ritmo.	El reto se supera, todos los alumnos siguen el ritmo de la música, pero en algún momento no actúan coordinados.	El reto se supera con todos los alumnos coordinados, siguiendo el ritmo y sin dudar.
Reto 1			
Reto 2			
Reto 3			
Reto 4			
Reto 5			
Etc.			

3-Actividad de evaluación: Crear un reto propio cada grupo. En la segunda fase los alumnos deben realizar el reto 9 durante 1 o 2 sesiones, que consiste en crear su propio reto, siguiendo las consignas de la profesora: (a) debe tener un componente rítmico y musical; (b) no puede ser muy fácil ni muy difícil (que se pueda conseguir en unos 10-15 minutos por cualquiera de los grupos); y, (c) deben grabarlo, editarlo y subirlo a la plataforma educativa del centro. El docente lo evalúa a través de una escala descriptiva (tabla 7), que los alumnos conocen antes de empezar a crear el reto.

Procedimiento: Observación sistemática y heteroevaluación de la profesora.

Instrumento: Escala descriptiva del reto creado por el grupo (Tabla 7).

Tabla 7.- Escala descriptiva del reto creado por el grupo (evaluación de la profesora).

Curso: Componentes del Grupo (nombres): * Señalar rodeando con boli o lápiz la conducta observada de cada aspecto a valorar				
Aspectos a evaluar	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Componente rítmico y musical	Para superar el reto se debe seguir claramente el ritmo de alguna música.	Para superar el reto se debe seguir el ritmo de alguna música.	Para superar el reto se debe intuye que hay que seguir el ritmo, pero no queda claro.	Para superar el reto no hay que seguir ningún ritmo.
Grado de dificultad	Dificultad perfectamente ajustada para que se pueda	Dificultad ajustada para que se pueda resolver el reto en	Dificultad poco ajustada, se tarda más de 20 minutos	Reto demasiado fácil o demasiado

	resolver el reto en unos 10-15 minutos.	unos 10-15 minutos, con algún desfase pequeño de tiempo (5').	o menos de 5 minutos en resolver el reto.	difícil para el resto de los grupos.
Originalidad	El reto es muy original, no contiene plagio de otros modelos.	El reto es original.	El reto apenas es original, han usado otros como modelo.	El reto no es original.

Las actividades de evaluación cumplen diferentes funciones: los primeros retos nos sirven como evaluación diagnóstica y como evaluación formativa. Como evaluación diagnóstica, respecto al funcionamiento de cada grupo y para realizar, si es necesario, algún ajuste en los mismos (cambio de alumnos); como evaluación formativa, porque el alumnado va asimilando los aspectos a valorar de la SA y aprendiendo a mejorar la calidad de sus producciones, según van avanzando en la realización de los diferentes retos y recibiendo *feedback* del profesor. En el resto de las sesiones y retos la finalidad de la evaluación es fundamentalmente formativa, orientada a que el alumnado vaya perfeccionando la cooperación dentro del grupo y la realización correcta de los retos de acuerdo con los criterios establecidos. Además, en la creación del reto reciben el *feedback* de la profesora para ajustarlo a los criterios establecidos. La evaluación también cumple una finalidad sumativa, dado que para dar el salto final a la calificación se tienen en cuenta los sellos conseguidos en el pasaporte, tal como explicamos a continuación.

Para dar el salto a la calificación, se tienen en cuenta el número de sellos de cada reto y el reto creado por cada grupo de la siguiente manera:

- 60% de la calificación: en función de los sellos acumulados en los retos superados. Teniendo en cuenta que en total hay 13 retos (8 de la profesora y 5 de los otros grupos) la calificación quedaría de la siguiente manera: (a) entre 35-39 sellos (sobresaliente); (b) entre 29-34 sellos (notable); (c) entre 25-29 sellos (bien); (d) entre 19-24 sellos (suficiente); (e) menos de 19 sellos (insuficiente).
- 40% de la calificación, en función del reto creado por el grupo (tabla 7).

18.6 Consideraciones finales

La SA es atractiva para el alumnado. En cuanto entienden la dinámica de la superación de los retos trabajan de manera cooperativa para obtener el mayor número de retos y con el mayor número de sellos. Las diferencias entre grupos no son grandes, ya que en la elaboración de grupos participa la profesora y en los primeros retos se pueden ajustar los grupos si estuvieran muy descompensados.

Todos los alumnos superaron la SA con calificaciones muy positivas. La mayoría con un notable (70,37%) y un buen número con sobresaliente (29,63%). Cabe destacar que se trata de un grupo numeroso e inquieto, pero académicamente bueno, lo que explica, en parte, las buenas calificaciones; además, es una SA que les divierte y motiva, por lo que, una vez metidos en la dinámica trabajan bien.

A lo largo de la SA les hacemos responsables y conscientes del funcionamiento de su propio grupo, a través de la autoevaluación intragrupo que realizan al final de cada sesión. A nuestro entender es uno de los logros más importantes de la SA, hacer a los alumnos responsables de su aprendizaje y del desarrollo fluido de la SA.

La mayor dificultad que encuentran a lo largo de la SA es la creación de su propio reto. Es lógico que sea así, ya que la creación de una producción propia y original es mucho más complicada que reproducir un reto ya dado. La profesora les revisa y guía durante el proceso de creación, aportando el *feedback* necesario, incidiendo en que sea original y con un nivel de dificultad adecuado para el resto de los grupos.

Desde el punto de vista de del profesor, es una SA que requiere de mucha preparación previa, pero una vez iniciada los alumnos son bastante autónomos, lo que permite que el profesor se centre en dar *feedback* y evaluar. Además, resulta una SA motivante, en la que la interacción con el alumnado es diferente que en otros contenidos (los ves bailar, reírse, ayudarse entre ellos...).

Por último, creemos que es una SA replicable en otros contextos educativos: otros cursos de secundaria, grupos no bilingües (modificando el idioma del pasaporte), e incluso otras etapas educativas (primaria y bachillerato), ya que se puede mantener la estructura de la SA y adaptar y/o modificar los retos, instrumentos y la organización temporal de la SA.

18.7 Conclusiones

La propuesta presentada en este capítulo tiene como puntos fuertes el marcado carácter cooperativo y motivacional de la SA "*Got Challege*". Trabajamos el contenido de "expresión corporal" a través de retos cooperativos de ritmo variados, que son familiares para los alumnos y se resuelven en unos 10-15 minutos. Todo en una dinámica "tipo concurso" ("*Got Talent*" emula al concurso "*Got Challenge*").

Por otro lado, destacamos que el soporte tipo "pasaporte grupal" es atractivo para los alumnos y operativo para el profesor. En todo momento, ellos ven su

avance a través de los sellos y se van autoevaluando y autorregulando; y el profesor puede ver cómo va avanzando cada grupo con un vistazo rápido al pasaporte.

Como prospectiva de futuro, se podría crear un "banco de retos cooperativos de ritmo", de manera que vayan variando en función del grupo y contexto, teniendo en cuenta las ideas de los alumnos y de otros profesores del departamento o, incluso, de otros departamentos afines (música). También sería interesante, de cara a próximos cursos, dar mayor importancia y evaluar con algún instrumento la ayuda que el grupo aporta a los demás grupos para superar el reto que crean. Por otro lado, se podrían modificar los retos de la profesora de cara a cursos posteriores con propuestas de los alumnos.

En cuanto a futuros estudios, se podría analizar si hay diferencias en la participación, motivación y rendimiento en la SA entre chicos y chicas, dado que tradicionalmente parece que las chicas entran mejor en contenidos relacionados con expresión corporal y baile que los chicos.

18.8 Referencias bibliográficas

Barrientos-Hernán, E. J., López-Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior. Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 2020, *13*(2), 67-83. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.004

Cardona, J. A. (2012). Expresión corporal: individuos sanos, sociedades sanas. *EmásF*, (14) 2-6. https://issuu.com/emasf/docs/emasf_numero_14_expresion_corporal

Desrosiers, P., Genet-Volet, Y., & Godbout, P. (1997). Teachers' Assessment Practices Viewed Through the Instruments Used in Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, *16*(2), 211-228.

Fuentes-Nieto, T., López-Pastor, V.M., & Palacios-Picos, A. (2022). A combination of transformative and authentic assessment through ICT in Physical Education. Retos, 44, 728-738. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index

González-Pérez, D. (2023). *Efecto de una intervención docente a través de la expresión corporal sobre la motivación del alumnado de Educación Física de 1º y 3º ESO*. [Trabajo Fin de Grado]. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad Politécnica de Madrid). https://oa.upm.es/75767/

Lafuente-Fernández, J. C. & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). La percepción de los futuros/as maestros/as respecto a la implantación de contenido de Expresión Corporal. *Movimento, 27,* e27033. https://doi.org/10.22456/1982-8918.111735

López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: Estudios de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid.

López-Pastor, V. M. (2013). Evaluación en Educación Física. Revisión internacional de la temática. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, *29*(3), 4-13.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la Evaluación Formativa y Compartida*. Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M., Fuentes-Nieto, T., & Jiménez-Herranz, B. (2020). Evaluación formativa, compartida y auténtica en educación física. *Tándem: didáctica de la educación física, 69,* 7-14.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education & Society*, *18*(1), 57-76. DOI:10.1080/13573322.2012.713860

Montávez, M. (2011). *La expresión corporal en la realidad educativa. Descripción y análisis de su enseñanza como punto de referencia para la mejora de la calidad docente en los centros públicos de educación primaria de la ciSAad de Córdoba*. [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba. https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/6310

Pérez Pueyo, Á. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos*,29, 207–215. https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38720.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975

Schinca, M. (1988) *Expresión Corporal. Bases para una programación teórico-práctica.* Editorial Escuela Española.

Stieg, R. & Santos, W. D. (2021). Concepciones de evaluación y educación física en la formación del profesorado en Argentina, Chile, México y Uruguay. *Calidad en la educación*, (55), 82-119. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-45652021000200082&script=sci_arttext

Tolgfors, B. (2019). Transformative assessment in physical education. *European Physical Education Review*, *25*(4), 1211-1225. https://doi.org/10.1177/1356336X18814863

Torre, E. & Viciana, V. (2003). Las dimensiones de la motricidad expresiva. En Sánchez, G. (Coord.). *Expresión, Creatividad y Movimiento. Actas del I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación* (pp.233-237). Amarú.

Velázquez, C. (coord.) (2012). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Inde.

Villard, M. (2012). La expresión corporal, un camino tortuoso. *EmásF*, 14, 9-26. https://emasf.webcindario.com/Expresion_corporal_un_camino_tortuoso.pdf

CAPÍTULO 19 LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LAS ACTIVIDADES FÍSICAS EN EL MEDIO NATURAL: LA BICICLETA DE MONTAÑA

Autoría: Antonio Baena Extremera, Francisco Javier Pérez Quero y Anabel Caballero Villalta.

19.1 Introducción

Las Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN) han estado presentes en los currículos escolares desde hace décadas (Baena-Extremera, Palao, & Jara, 2015) y, hoy por hoy, ya no se conciben los mismos sin este tipo de saberes básicos. En la legislación actual (nos situamos en Andalucía, según la Orden del 30 de mayo de 2023), las AFMN aparecen implícitas en diversos elementos curriculares, como son las Competencias Específicas (e.g., competencia específica número 5), ubicándose la mayoría de saberes en el bloque F, de "Interacción eficiente y sostenible con el entorno". Como bien recoge la legislación nombrada, usaremos para desarrollar este ejemplo la Bicicleta Todo Terreno (BTT) (Figura 1), ya referida de antemano en la legislación citada.

Figura 1.- Imagen de ruta en BTT.



Paralelamente, el creciente auge de los *modelos pedagógicos* en Educación Física y de las llamadas *metodologías activas* ha hecho que las actividades al aire libre dentro del entorno escolar sean objeto de numerosos estudios, ya que reúnen un gran elenco de características que permiten aplicar muchos de estos enfoques didácticos. Tal es el caso del Modelo de Educación de Aventura (Baena-Extremera, 2011), el Aprendizaje Cooperativo (Fernández-Río, 2021), el Aprendizaje y Servicio (Chaparro-Aguado, Martínez-Muñoz, Cuenca-Soto, & Santos-Pastor, 2022) o la Evaluación

Formativa (Santos-Pastor & Martínez-Muñoz, 2020). En todos estos *modelos*, el alumnado es el eje sobre el que pivota la acción educativa, colocándolo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esa forma, son ellos los que experimentan, prueban, colaboran y cooperan, buscan soluciones y, además, se ven inmiscuidos en la acción de evaluar, aspecto que, hasta hace poco tiempo, había estado reservado para el docente de forma casi exclusiva. En base a esto último, se construye la experiencia que se describe en este apartado, tomando como contenido principal la BTT, ya que puede presentar una relación directa con la vida cotidiana a la hora del transporte diario de los alumnos (Saucedo-Araujo et al., 2024) y puede contribuir a una mejora del ocio y tiempo libre activo (segundo y tercer tiempo pedagógico) y, por ende, de la salud de los estudiantes (Campos-Garzón et al., 2023).

La evaluación formativa o de regulación tiene en esta propuesta un peso importante, pues el carácter de ajuste que permite este tipo de evaluación ofrece un interés didáctico particular para el docente y el estudiante (Blázquez, 2024). La evaluación formativa intenta descubrir los posibles contaminantes del aprendizaje del alumnado, con intención de eliminarlos, a la vez que analiza el proceso pedagógico del docente, con intención de adecuarlo. Como bien afirma Maccario (1989), la *"función formativa responde a la intención de ayudar al que aprende"* y el valor formativo de una acción educativa se juzgará, en cambio, por la capacidad que el docente es capaz de generar en el alumno para poder autorregularse.

Blázquez (2024) considera que la evaluación formativa debe ser sistemática y continua, por lo que, para ello, debe existir un seguimiento del proceso en todo momento, bien a través de un procesamiento de datos, conteo, entrevistas, análisis de pruebas, etc. Por otro lado, el alumno tendrá la ventaja de ir conociendo todos estos datos e ir viendo su evolución en todo momento, siendo consciente sesión a sesión de sus dificultades y sus avances.

19.2 Contextualización de la experiencia

La experiencia que a continuación se muestra se centra en la Educación Secundaria Obligatoria dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Esta propuesta ha sido llevada a cabo en diversos cursos escolares de forma muy satisfactoria tanto por parte del docente como del alumnado.

Aunque esta propuesta es aplicable en numerosos contextos, hay que resaltar que, debido a la idiosincrasia propia de la actividad, se deben apuntalar una serie de aspectos clave para garantizar el éxito de la misma, tanto a nivel académico como en lo que a seguridad concierne. Por ello, siguiendo recomendaciones de

algunos autores (Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2010; entre otros), hay que tener en cuenta algunas consideraciones, entre las que destacan:

- Adecuación de la práctica al Modelo Pedagógico de Educación de Aventura (ver trabajo de Baena-Extremera, 2011; 2021; Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2014). De esta forma, conseguiremos mayores beneficios más allá de los propiamente curriculares (Baena-Extremera & González-Melero, 2024; Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2013; González-Melero, 2023; entre otros).
- Planificación de la propuesta didáctica en la programación de aula, así como en el resto de documentos institucionales, con su correspondiente aprobación en todos los órganos colegiados necesarios.
- Autorizaciones por parte de los tutores legales de los menores.
- Disponibilidad de material, ya sea por parte del centro o del propio alumnado (bicicleta, casco, así como otras protecciones que se consideren oportunas, etc.).
- Conocimiento profundo por parte del docente del entorno natural en el que se llevará a cabo la propuesta.
- Evaluación de diagnóstico de los participantes que permita ajustar la planificación de las tareas, así como cualquier información en relación a su desarrollo psicomotor y que pudiera influir en el desarrollo de la misma. Este tipo de evaluación podrá ocupar los aspectos que cada docente considere oportuno según la tipología de alumnado.
- Evaluación continua para fortalecer el proceso de retroalimentación.
- Recursos humanos necesarios (otros docentes, cuerpos de seguridad, etc.).
- Reconocimiento médico oportuno de los alumnos que asegure su buena predisposición fisiológica para el tipo de práctica que se llevará a cabo.
- Consideraciones especiales en relación a la Atención a la Diversidad que pudieran derivarse de las características propias del alumnado, como diversidades funcionales u otros requerimientos específicos (sensoriales, motóricos, etc.).

Todos estos puntos son comunes a la mayoría de los saberes a impartir en cualquier curso de la Enseñanza Básica, pero cobran especial relevancia cuando se trata de actividades con material concreto como la bicicleta o que presentan consideraciones específicas al desarrollarse fuera del espacio físico del centro, por el riesgo que eso conlleva para el alumno y en lo relativo a la responsabilidad legal (civil y penal) para el docente.

En cuanto a las características del grupo, hay que remarcar que esta propuesta se centra en un 4º curso de ESO que cuenta con un total de 16 alumnos, siendo 10 de ellos chicos y 6 chicas, los cuales pertenecen al 2º curso del Programa de Diversificación Curricular (PDC). Dentro del mismo, se incluye un alumno con incorporación tardía al Sistema Educativo español, procedente de Colombia, que domina a la perfección el castellano. Asimismo, forma parte del grupo un chico con coeficiente intelectual límite, que se encuentra perfectamente integrado y que puede desempeñar la actividad con total normalidad. Hay que destacar que poseen un nivel de desarrollo psicomotor algo bajo para su edad, sobre todo en relación a la coordinación general. Por otra parte, conocen en gran medida el entorno del centro educativo, siendo este un dato determinante en el desarrollo de nuestra propuesta, de cara a la transferencia a su vida diaria.

19.3 Descripción de la experiencia

La concreción de nuestra acción educativa consiste en una *Situación de aprendizaje* (SA) sobre BTT. La SA es la articulación organizada de situaciones teórico-prácticas que se integran de forma intra e intertarea, poniendo en juego las competencias clave del estudiante para la resolución de retos o problemas de forma creativa, cooperativa, etc., ayudando a la consecución de las competencias específicas y los saberes básicos. La SA se genera como una propuesta didáctica que se gestiona en torno a un centro de interés del alumno y que permite la consecución de un producto final tangible, secuenciando una serie de saberes básicos que se ordenan en fases didácticas (fase de motivación, fase de movilización-activación, fase de exploración, fase de estructuración, fase de aplicación-comprobación y fase de conclusión). Esta estructura, busca la progresión adecuada y modulada de todos los elementos del currículum para conseguir que el producto final, sea transferible a la vida real del alumno resolviendo una problemática actual y relevante para el estudiante.

A continuación, se presentan los principales elementos de esta SA, siguiendo a diversos autores como Pérez-Pueyo (2023), Valls (2022) y Vázquez (2022), entre otros:

1) Título: "Tu vida va mejor sobre ruedas".
2) Grupo al que va dirigido: 4º ESO, 16 alumnos. 2º trimestre.
3) Centro de interés: Utilización de la bicicleta como medio de desplazamiento activo y en el tiempo libre.
4) Descripción de la pregunta reto y productos finales: ¿Eres capaz de preparar tu bicicleta para una salida y llevarla a cabo? Planificación y ejecución de una ruta en BTT de aproximadamente 10 km usando

aplicaciones digitales. Los estudiantes diseñarán la ruta, prepararán el equipamiento y avituallamiento, y realizarán la ruta en grupos, documentando su experiencia.

5) Justificación de la SA: La utilización de la bicicleta facilita el desplazamiento activo entre los jóvenes, fomentando así la cultura de la movilidad urbana sostenible (Campos-Garzón et al., 2024; Luque-Valle, 2016), contribuyendo a la Agenda 2030 (ODS: 3 "Salud y Bienestar"; 4"Educación de Calidad"; 12 "Producción y consumo responsables"; y 13 "Acción por el clima". Por otra parte, presenta beneficios en cuanto al rendimiento académico (Ruiz-Ariza et al., 2017) y eleva los niveles de actividad física entre los escolares, aumentando así el tiempo de juego activo (De la Cruz et al., 2021, citado en Zenon-Bergara, 2022), sin contar los grandísimos beneficios que aportan las AFMN (Baena-Extremera & González-Melero, 2024; González-Melero, 2023; Granero-Gallegos & Baena-Extremera, 2007).
6) Concreción curricular de la SA y Objetivos: Teniendo como referencia la Orden de 30 de mayo de 2023, resaltan por encima del resto las competencias específicas 1, 2 y 5 (destacando la número 1 por la adopción de un estilo de vida activo, incluyendo un uso saludable y autónomo del tiempo libre; la número 2 por la relevancia que presenta la ejecución de determinadas habilidades técnicas, relacionadas con el manejo de la bicicleta y, en cuanto a la 5, por la práctica de actividades físico-deportivas en entornos naturales, principalmente). Relacionados con estas competencias y vinculados directamente al proceso de evaluación, se hace referencia a los criterios de evaluación 1.1 ("Planificar y autorregular la práctica de AF orientada al concepto integral de salud..."), el 2.2 ("Mostrar habilidades para la adaptación y la actuación ante situaciones con una elevada incertidumbre..."), el 5.1 ("Participar en actividades físico-deportivas en entornos naturales...") y el 5.2 ("Diseñar y organizar actividades físico-deportivas en el medio natural y urbano andaluz...").

La SA presenta los siguientes objetivos de aprendizaje:

1) Recordar la mecánica básica de la bicicleta e iniciarse en aspectos más complejos de su preparación.
2) Profundizar en la ejecución de elementos técnicos indispensables para el manejo de la bicicleta en entornos conocidos y no conocidos.
3) Diseñar una salida en bicicleta utilizando aplicaciones digitales.
4) Ser consciente de la importancia del cumplimiento de las normas de tráfico en los desplazamientos activos.

5) Conocer los aspectos a tener en cuenta en la planificación de una salida en grupo en bicicleta.
6) Ser capaz de observar la práctica de un compañero a partir de un documento guía.
7) Secuenciación de tareas de enseñanza-aprendizaje en fases. (A continuación, se presentan sólo algunos ejemplos de tareas representativas). Siguiendo el Modelo Pedagógico de Educación de Aventura (Baena-Extremera, 2011), comenzaríamos con la Fase 1 de Experiencia y de Conocimiento. Durante esta fase, se introducirán las diversas etapas del modelo pedagógico (conocimiento de sí mismo y de los demás, conocimiento de los materiales, etc.).

A continuación, se presentan las fases en las que se ha organizado esta SA: 1) motivación, 2) movilización-activación, 3) exploración, 4) estructuración, 5) aplicación-comprobación, y 6) conclusión.

19.3.1 FASE DE MOTIVACIÓN

Algunas de las actividades propuesta a llevar a cabo son las siguientes:

1) Visualización de un vídeo sobre práctica de esta SA (UD hasta entonces), en cursos anteriores.
2) Brainstorming sobre las distintas modalidades de bicicleta.
3) Puesta en común acerca de las rutas más conocidas en torno al centro educativo y posibilidades de práctica en su vida real.
4) Presentación de los aspectos importantes a conseguir durante la SA, como los criterios curriculares y concreciones (indicadores de logro) a evaluar que se tendrán en cuenta durante el desarrollo de la misma: conocimientos sobre mecánica, habilidades técnicas, manejo de aplicaciones, planificación de rutas, aspectos de seguridad, resolución de problemas durante la ruta... (presentación-elaboración de la rúbrica) y de cualquier instrumento necesario. Elaboración de una rúbrica de forma consensuada.

Finalmente, y en base al proceso de evaluación compartida (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017) que se asocia a la evaluación formativa, se vincula a la implicación del alumnado en el proceso de evaluación: Elaboración de las rúbricas, teniendo en cuenta las aportaciones de los alumnos, así como la amplitud de ideas aportadas por cada uno (esta rúbrica dependerá mucho de cada idiosincrasia de centro, alumnos, nivel curricular, etc.).

Algunas cuestiones que podrían guiar al alumnado serían: *¿Qué aspectos consideráis importantes para abordar en esta SA?, ¿qué habilidades técnicas se deben conocer/dominar para utilizar una bicicleta con garantías?, ¿cuáles son las averías más frecuentes?, ¿cómo podríamos enseñar a hacer el caballito a alguien que no conozca la técnica?...*

La intención es que el alumnado, con la base de la rúbrica propuesta por el docente, aporte ideas para el establecimiento final del mismo. Este instrumento dependerá mucho de la idiosincrasia de cada centro, su alumnado, nivel curricular, etc.

19.3.2 FASE DE DIAGNÓSTICO, MOVILIZACIÓN-ACTIVACIÓN

Durante esta fase, llevaremos a cabo actividades como, por ejemplo:

1) Recordatorio de las partes importantes de la bicicleta y los principales arreglos sobre las mismas. Esta tarea se llevará a cabo a través de una clase invertida o "flipped classroom" que el docente subirá en la plataforma de trabajo habitual de clase (moodle del centro, blog del docente, etc.).
2) Evaluación de diagnóstico, por parejas, en la que los alumnos se moverán libremente por el recinto poniendo en juego diversas habilidades técnicas del manejo y control de la bicicleta (cambios de marcha, frenado de emergencia, salvar pequeños obstáculos, equilibrio estático y dinámico, conducción en zigzag, etc.). Se aportará al alumno una lista de cotejo para observar la ejecución de su compañero, donde las posibilidades de respuesta serán: SI/NO/OBSERVACIONES. Puntuación máxima de la prueba: 100 puntos.
   Resumiendo, la actividad sería "Valorar el manejo diversas habilidades técnicas del manejo y control de la bicicleta (cambios de marcha, frenado de emergencia, salvar pequeños obstáculos, equilibrio estático y dinámico, conducción en zigzag, etc.)", el producto evaluable sería la lista de cotejo rellenada por el coevaluador (Podría grabar video para evidenciar su valoración del compañero/a y el rellenado de la lista de control) y el procedimiento de evaluación sería la Prueba específica por coevaluación.

Se pretende que del alumnado realice el desempeño solicitado en las tareas y la observación por parte del alumno evaluador proporcione tanto una información inicial individualizada como un elemento motivador por la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje. Se podrá usar una heteroevaluación y una

coevaluación, donde además las anotaciones podrán ser discutidas con el docente, en aquellas que no exista un consenso.

Es importante recordar los procesos de autorreflexión y reflexión grupal del Modelo de Educación de Aventura. Durante estos procesos, se puede volver a incidir en el avance del alumno en el aprendizaje desde el inicio de la SA, en los problemas encontrados y su correspondiente forma de solventarlos, en las necesidades de refuerzo de cada uno para seguir avanzando, en las necesidades de autorregulación de cada estudiante, etc.

A continuación, comenzaríamos a introducir la *Fase 2 de Práctica* del Modelo Pedagógico de Educación de Aventura, a la vez que se trabajan y refuerzan algunos ejercicios de la fase anterior.

19.3.3 FASE DE EXPLORACIÓN

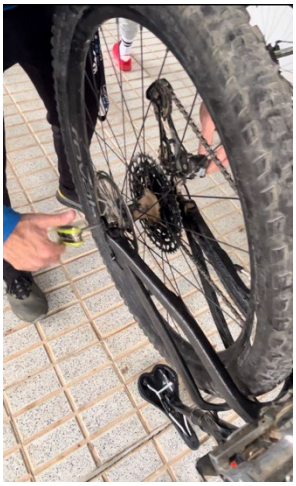
Durante esta fase, se podrán proponer tareas del tipo:

1) Asignación de niveles según las ejecuciones realizadas en la evaluación inicial. En las agrupaciones que impliquen parejas, estas deben contener un alumno con puntuación superior a 50 puntos sobre 100 y otro alumno con puntuación inferior a 50 puntos.
2) Trabajo de habilidades técnicas por estaciones (I). Se plantean 6 estaciones con sendas tareas, trabajando en cada una de ellas 4 personas (2 parejas). Las estaciones versan sobre habilidades de:
    - Manejo de controles (frenos y cambios).
    - Control de la dirección: zigzag sobre conos con distintas variantes.
    - Tareas que impliquen equilibrio estático y dinámico con manejo de ambas manos.
    - Lectura del terreno: superación de obstáculos, pequeños desniveles...
    - Habilidades de presión y tracción sobre la bici: golpe de pedal o "caballito",...
3) Lista de retos cooperativos por parejas: transportar pelotas, guiar al compañero con ojos vendados, relevos...

4) Taller práctico sobre software para navegación, diseño de rutas y exportación a dispositivos GPS: Google Earth, Wikiloc, Basecamp, IGN,...

Figura 2.- Mantenimiento de la transmisión y montaje de rueda.





5) Taller de mecánica a través de un "Trabajo por expertos". Trabajo con agrupaciones iniciales de 4 personas. Habilidades a trabajar: limpiar y lubricar cadena, montar/desmontar una rueda, ajustar el sillín, manillar y potencia de la bicicleta, colocar una cámara dentro de una cubierta (Figura 2). Trabajo con tutoriales y ordenadores portátiles.

   En esta ocasión, la actividad será también evaluable, a través de una rúbrica de requisitos, en la que, mediante un proceso de heteroevaluación y coevaluación, se comprobarán los conocimientos adquiridos en relación a estos aspectos. Se busca asegurar que haya una explicación de la acción a enseñar por parte de cada uno de los expertos. La intención es asegurar que esta explicación se realiza adecuadamente. Para ello se utilizará la rúbrica de requisitos descrita en el apartado 1.5.1;

6) Trabajo en estaciones (II): se incidirá sobre las habilidades trabajadas en sesiones anteriores, pero con variantes de distinto nivel (se podrá usar en este caso estilos de grupos de nivel).

19.3.4 FASE DE ESTRUCTURACIÓN

Presentamos a continuación las fases de estructuración:

1) Diseño de circuitos. En grupos de 4, los estudiantes deben diseñar un circuito, con obstáculos naturales o artificiales, que implique la práctica de los contenidos trabajados durante la SA.

2) Demostración de habilidades en un parque situado a 200 m del centro. Se llevará a cabo en grupos de 4 y se aplicarán los conceptos aprendidos en sesiones anteriores. Habrá un recordatorio de las normas de circulación previo al desplazamiento desde el centro. Cada grupo de 4 se sitúa en una zona del parque determinada. Dentro de los grupos de 4, se trabajará por parejas, realizando tareas similares al estilo de enseñanza recíproca, de manera que un alumno observa y aporta feedback a su compañero sobre las acciones a observar. Para desarrollar esta actividad de coevaluación, respecto a la realización correcta de las habilidades ejecutadas y observadas por su compañero, se utilizará una lista de cotejo sencilla.
3) Tarea de refuerzo-profundización. Se presentan 6 tareas repartidas por el recinto del centro, con un cartel a modo de explicación. Se trabaja por parejas y partiendo de la tarea inicial, son los propios alumnos los que plantean una variante de dificultad variable (refuerzo/profundización), según sea el nivel de destreza de su compañero/a.
4) Como actividad de ampliación, se le propone al alumnado que durante las horas de la tarde pueden descargar una pequeña ruta en los alrededores a través de la App de "Wikiloc" y seguirla. Esta ruta está diseñada por nosotros previamente, para ampliar el trabajo llevado a cabo con los estudiantes durante las clases (Figura 3).

Figura 3.- Imagen de ruta en BTT descargada por el alumnado desde Wikiloc.



19.3.5 FASE DE APLICACIÓN-COMPROBACIÓN

A continuación, se presentan las partes de la fase de aplicación y comprobación.

1) Planificación y puesta en práctica de una ruta en BTT. Tras aportarles una ficha en un formato determinado, los alumnos en grupos de 4, deberán planificar una ruta partiendo desde el centro. Extensión aproximada: 10 km. Se valorarán todos los aspectos relacionados con la planificación (material, ruta, avituallamiento, normas de tráfico, botiquín...). Esta ruta será desarrollada y grabada fuera de horario de clase.

2) Posteriormente, el grupo de clase completo, acompañado del profesor y con las premisas necesarias, llevará a cabo la ruta mejor valorada. Esta actividad será calificada usando una lista de cotejo, mediante la cual, el alumnado, en forma de autoevaluación, comprobará todo lo necesario en cuanto a mecánica de la bici, antes de salir. De la misma manera, también valorará los aspectos técnicos que haya conseguido adquirir y demostrar durante la salida.

3) La siguiente tarea de aplicación, se llevará a cabo en el parque próximo al centro (Figura 4), al que el grupo ya se desplazó anteriormente, y a través de un circuito balizado, y de manera individual, demostrará las habilidades relacionadas con los aspectos básicos de manejo de bicicleta que se han trabajado días anteriores. Se utilizará la rúbrica que se diseñó en la primera fase de la SA y que contiene todas las tareas trabajadas durante las sesiones previas y se pueda asegurar el nivel de desempeño de las habilidades mediante una rúbrica.

Figura 4.- Imagen en el parque próximo al centro.



19.3.6 FASE DE CONCLUSIÓN

Analicemos las partes de la fase de conclusión:

1) Reflexión acerca de la utilidad de la SA en lo relativo al manejo de la bicicleta todoterreno. Se utilizará para ello el "ticket de salida", un recurso que el alumnado rellena con una reflexión de la actividad.
2) Propuestas de mejora relacionadas con el uso de la bicicleta como medio de transporte activo: carteles indicadores, zonas de aparcamiento de bicis, vigilancia a través de cámaras, etc.
3) Ideas sobre cómo mejorar la SA de cara a futuros cursos: nivel de tareas, orden de las mismas, nivel de implicación del alumnado, diseño de las tareas por parte del profesor...

4) En cuanto a la evaluación de la práctica docente, el profesor recopilará las anotaciones recogidas durante la puesta en práctica de la SA en un registro, que le servirá para mejorar en situaciones posteriores y el cual podrá ser evaluado por una lista de control o una escala de valoración del docente, usando uno u otro.

En relación a la fase de autorreflexión y reflexión grupal del Modelo de Educación de Aventura, además de trabajar la aplicación a la vida real del estudiante y sus posibles metáforas (Baena-Extremera, 2021), sería imprescindible hacer hincapié nuevamente en el proceso de aprendizaje y su evolución por parte del estudiante: qué ha aprendido, cómo, que le ha servido y ayudado, como la evaluación le ha orientado para conseguir su calificación, etc. Y todo ello, buscando finalmente su transferencia social y personal, como bien recomienda el modelo pedagógico.

19.4 Explicación de la situación

Dentro de la propuesta que a continuación se presenta, se busca en todo momento que el estudiante se implique en la evaluación de diversas formas (autoevaluación, coevaluación, colaborar en la elaboración de instrumentos, ...), de manera que sirva al estudiante para orientar su aprendizaje a lo largo de la SA, y a entender claramente la calificación que finalmente obtiene por parte del docente. La evaluación llevada a cabo en esta propuesta se ajusta perfectamente a una Evaluación Formativa y Compartida como nos sugieren Pérez-Pueyo et al. (2021), pudiendo introducir incluso a una evaluación formativa por pares (Díez-Fernández et al., 2024).

Según (Vázquez, 2022:164), hablamos de evaluación formativa *como aquella que produce información constante que ayuda a mejorar los procesos y la actividad educativa*. En cambio, Díez-Fernández et al., (2024), la entiende como aquella que regula y orienta el proceso educativo, proporcionando una información constante que permite mejorar tanto los procesos como los resultados de la intervención educativa. Como se ha visto anteriormente, la Evaluación Inicial y de Diagnóstico, servirá para ajustar el proceso.

Por otro lado, hablamos de evaluación compartida cuando nos referimos al conjunto de procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar (López-Pastor, 2017). Este tipo de diálogos con nuestros estudiantes podrán ser individuales o grupales y se podrán basar en procesos previos de autoevaluación y/o coevaluación, a través de rúbricas, listas de cotejo, etc., tal como se ha plasmado.

Como se mostrará a continuación, la riqueza de este tipo de prácticas, no solo está en el saber básico que se trabaja, sino en la forma, en cómo participan nuestro alumnado en todos los elementos de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Todo ello es viable y adaptable según las necesidades e intereses de todos los implicados. Por ello, debemos además entender que esta forma de evaluación puede servir para calificar, puede servir para aprender, o para ambas. Cuanto más se implique al alumnado, posiblemente, más aprendizaje conseguiremos.

A continuación, se ilustra una tabla resumen con información relevante sobre la evaluación que se llevará a cabo, relacionada con los criterios de evaluación de 4ºESO.

Tabla 1.- Relación entre criterios, productos, instrumentos y agentes evaluadores.

Criterio de evaluación	Producto Evaluable	Instrumento	Agente evaluador
1.1.	Planificación y puesta en práctica de una ruta en BTT	Rúbrica de requisitos	Docente (Heteroevaluación)
2.2.	Ejecución de habilidades	Lista de cotejo *	Docente (Heteroevaluación) y compañero/a (coevaluación)
	Ejecución de habilidades en circuito	Rúbrica de creación conjunta	Docente (Heteroevaluación) y compañero/a (coevaluación)
5.1.	Planificación y puesta en práctica de una ruta en BTT	Rúbrica de requisitos	Alumno/a (Autoevaluación)
5.2.	Explicación de la acción a enseñar por parte de cada uno de los expertos	Rúbrica de requisitos	Docente (Heteroevaluación) y

* La misma lista de cotejo puede simplificarse y utilizarse para la evaluación inicial del alumnado.

Es importante procurar que exista diversidad de agentes implicados en la evaluación, a través de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Incorporar distintos agentes y procedimientos en cada SA permite obtener una visión más completa y equilibrada del progreso y, por lo tanto, propicia la evaluación formativa y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se ha de seleccionar el agente implicado y el proceso de evaluación con cierta intencionalidad, puesto que cada uno tiene una utilidad diferente: en la heteroevaluación, el profesor evalúa al alumnado, proporciona una perspectiva objetiva y ajustada al currículum; en la coevaluación, los estudiantes se evalúan entre sí, fomenta el trabajo en equipo y la reflexión crítica; y, por último, en la autoevaluación, los alumnos se evalúan a sí mismos promoviendo la autorreflexión y la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, aspectos de gran potencial educativo en el Modelo de Educación de Aventura.

Asimismo, con la intención de llevar a cabo una evaluación lo más idónea posible, esta no debe limitarse únicamente a la valoración del desempeño del alumnado, sino que también debe abarcar la evaluación del proceso de enseñanza-

aprendizaje y la evaluación del docente. Al evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje, se analizan los modelos pedagógicos, estilos de enseñanza, las estrategias y recursos utilizados para facilitar el aprendizaje de los estudiantes, así como la eficacia de dichos enfoques en relación con los objetivos educativos planteados. Esta evaluación permite identificar áreas de mejora y ajustar la práctica docente para optimizar los resultados de aprendizaje. Por otro lado, la evaluación del docente involucra la valoración de sus habilidades pedagógicas, su capacidad para motivar y comprometer a los estudiantes, su dominio de los contenidos, así como su capacidad para proporcionar retroalimentación efectiva y crear un entorno de aprendizaje inclusivo y estimulante. En este caso, el docente recopilará las anotaciones recogidas durante la puesta en práctica de la SA en un registro anecdotario que le servirá para mejorar en situaciones posteriores.

En relación a los instrumentos, existen diversos trabajos ya publicados (Álvarez-Sánchez et al., 2023; Baena-Extremera, Granero-Gallegos, & Ruíz-Montero, 2010; Blázquez, 2024; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017) donde podemos consultar multitud de instrumentos para llevar a cabo nuestra evaluación formativa de la mejor manera posible. En este caso, los usados para esta propuesta serían los siguientes:

19.5 Marco teórico

Como ya se ha mencionado a lo largo de este libro, el proceso de evaluación es uno de los procesos más complejos en la enseñanza y aprendizaje del alumnado. Existen muchas formas de verla y entenderla, y más aún de usarla y aplicarla. Y a veces, no todos son correctos, ni adecuados, ni justos. De ahí que en nuestros centros compartamos espacios con docentes que sólo evalúan, con docentes que solo califican, y/o con docentes que además enseñan a través de la evaluación.

A pesar de estas diferencias, autores como Vázquez (2022) y Blázquez (2024), afirman que en la actualidad hay un cambio de interés con respecto a la "evaluación", de manera que lo que importa no es el producto final, sino también el proceso seguido para llegar a ese producto final (enfoque ecléctico que combina la perspectiva cuantitativa y cualitativa). Además, la evaluación ha dejado de ser un proceso que servía exclusivamente al docente y a los padres/madres, para considerarse hoy en día como un medio y recurso ideal para mejorar el proceso de aprendizaje del estudiante. Teniendo en cuenta todo lo anterior desde una visión pluridimensional, el currículum actual concibe la evaluación como un instrumento que sirve (Vázquez, 2022):

a) Al docente, para ajustar su actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
b) Al centro escolar, para tomar decisiones sobre su organización (funcionamiento interno y promoción de alumnos).
c) A la Administración, para verificar la coherencia del sistema escolar y para responder a las necesidades manifestadas en la evolución del sistema educativo.
d) Obviamente, al alumno. La evaluación formativa permite al alumno conocer, *grosso modo*, en qué momento del proceso se encuentra, qué se le va a pedir y cómo puede conseguirlo.

Donde antes al alumno se le ocultaba toda la información sobre el proceso de evaluación, ahora se considera más conveniente que el aprendiz participe, conozca, colabore y se involucre cuanto más, casi que mejor. Ya lo anticipaba Metzler (2005), la enseñanza debía poner el foco de atención en el estudiante, cediendo, por parte del docente, cierto protagonismo y responsabilidad al alumnado, pero para conseguirlo, el alumno debe conocer. A pesar de ello, consideramos que hoy por hoy existe una gran diferencia entre lo que teóricamente se tendría que llevar a cabo en los centros y lo que realmente se realiza en la práctica diaria.

Para intentar dar luz a tantas sombras en las que la evaluación se aplica sobre algunos contenidos o saberes de especial delicadez, este capítulo pretende mostrar una forma real y tangible de llevar a cabo la evaluación en las AFMN. Real y tangible porque está basado en procesos reales llevados a cabo y puestos en práctica en centros educativos durante años por diversos docentes, entre los que se encuentran los autores de este capítulo; y aplicado a diversidad de grupos educativos, incluidos grupos de diversificación curricular, como aquí se muestra.

Esta propuesta, además, se aplica a través del Modelo Pedagógico de Educación de Aventura (Baena-Extremera, 2011), donde la evidencia científica ya ha dejado patente desde hace décadas los beneficios educativos que este Modelo Pedagógico produce en el estudiante (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, & Ortiz-Camacho, 2012; Ewert & Sibthorp, 2014; Sutherland & Legge, 2016). En este sentido, el trabajo de la BTT se acopla perfectamente a dicho modelo pedagógico, dando frutos educativos más allá del simple aprendizaje del uso de la bicicleta.

Por otro lado, es necesario subrayar que, tanto desde el punto de vista del modelo pedagógico de Educación de Aventura como desde este nuevo abordaje del proceso evaluativo, se incide de forma positiva en los tres elementos básicos (proceso de enseñanza-aprendizaje contextualizado, docente y alumno). Sin embargo, a pesar de ello, es sobre este último donde recaen las principales novedades con respecto a enfoques tradicionales en los que la heteroevaluación era la forma

predominante de proceder. Tomando como referencia la literatura específica del tema, estas son algunas de las bondades que la evaluación formativa presenta sobre el estudiante en esta aplicación práctica (López-Pastor, 2017; Pérez-Pueyo et al, 2021):

1) Al alumno se le involucra en el proceso de forma activa desde el inicio del mismo, colaborando con el docente en el diseño de los instrumentos.
2) Al alumno se le aporta información continua sobre su proceso de aprendizaje. Para ello son claves la elección y el diseño de los instrumentos de evaluación.
3) Tanto el *feedback* (información sobre la ejecución), como el *feedforward* (información sobre cómo mejorar futuras acciones), entran en juego en instrumentos como la rúbrica o la escala graduada.
4) Permite hacer más objetivo el proceso. Una de las dificultades que presenta nuestra práctica docente, inherente a lo procedimental, es la utilización de un procedimiento/técnica como la prueba específica permitirá, a través de una entrenada observación directa del docente, calificar-evaluar en un momento puntual. Por ello, el buen diseño del proceso de evaluación puede hacer más ecuánime la calificación para el alumno y convertir los instrumentos en herramientas más fáciles de utilizar.
5) A nivel de autoevaluación, la información que el alumno recibe sobre su proceso hace que este pueda autorregularse, aprender a observar las ideas clave, perfeccionar en aquellos aspectos en los que presente más dificultades y, además, hacerse más autónomo en su aprendizaje, ya que dispone de las claves para conocer la evolución de su proceso.
6) El Modelo de Educación de Aventura, además, es idóneo, pues permite aportar constantemente feedbacks por parte del docente (heteroevaluación), así como aplicar autoevaluaciones, autorreflexiones y reflexiones grupales de manera continua, en sus tareas y al final de cada fase, lo que ayudará a regular el proceso de evaluación formativa, contando, además, con el feedback realizado por el docente para la mejora de su aprendizaje (heteroevaluación).

19.5.1 RÚBRICA DE REQUISITOS

Teniendo en cuenta los siguientes criterios de evaluación del currículo, se elabora la siguiente rúbrica:

Criterio de evaluación 1.1: Planificar y autorregular la práctica de AF orientada al concepto integral de salud y al estilo de vida activo, haciendo uso de diferentes sistemas de entrenamiento y aplicando de manera autónoma diversas

herramientas informáticas que permitan la autoevaluación y el seguimiento de la evolución de la mejora motriz, según las necesidades e intereses individuales y respetando, aceptando y valorando la propia realidad e identidad corporal y la de los demás, en diferentes manifestaciones motrices y contextos.

Criterio de evaluación 5.2: Diseñar y organizar actividades físico-deportivas en el medio natural y urbano andaluz asumiendo responsabilidades y aplicando normas de seguridad individuales y colectivas con autonomía.

Teniendo en cuanta lo anterior, de una forma sencilla, se puede valorar si el alumno experto ha tenido en cuenta en su explicación, al resto de sus compañeros, los ítems más relevantes relacionados con cada aspecto a valorar.

Tabla 2.- Rúbrica.

ASPECTOS A VALORAR	COMPLETO	AVANZADO	INICIADO	FALTA MUCHO TRABAJO
Tiene en cuenta los siguientes elementos de forma previa: (1) ajuste del casco, (2) equipación deportiva, (3) elección del calzado, (4) agua, bebida isotónica y alimentos sólidos (según duración) y (5) botiquín.		Identifica la ropa deportiva, avituallamiento y completo (1,5 puntos)	Identifica ropa deportiva y tiene en cuenta el agua (0,8 puntos)	Identifica ropa deportiva (0,2 puntos)
Se realiza una revisión completa de la bicicleta incluyendo: (1) presión de neumáticos, (2) estado de la cadena, (3) altura del sillín, (4) alineación de manillar y potencia y (5) funcionamiento de cambios y frenos.	Sí realiza una revisión completa de todos los puntos. (3 puntos)	Lo revisa todo a falta de algún detalle (2,5 puntos)	Revisa correctamente, al menos, 3 elementos (1,5 puntos)	Revisa 1-2 elementos (0,3 puntos)
El alumno es capaz de (1) descargar un *track* determinado, (2) diseñar una ruta con ciertos requisitos y (3) seguirla a través de un dispositivo móvil o GPS.	El alumno es capaz de descargar el track, diseñar la ruta y seguirla perfectamente (3 puntos)	Descarga la ruta y la sigue (2,5 puntos)	Sigue la ruta (1 punto)	Encuentra rutas con un criterio determinado (0,3 puntos)
Prevé otros aspectos antes de la salida: (1) meteorología, (2) estado de forma previo, (3) duración de la actividad, (4) repuestos básicos y (5) teléfonos de asistencia.	El alumno prevé todos los elementos importantes antes de la salida (2 puntos)	Tiene en cuenta todos los aspectos a falta de alguno (1,5 puntos)	Tiene en cuenta al menos 3 elementos (0,8 puntos)	Tiene en cuenta 1-2 aspectos (0,2 puntos)

19.5.2 ESCALA DE VALORACIÓN DIFERENCIADA

La utilización de este tipo de instrumento de evaluación aporta varias ventajas en la evaluación formativa. Por una parte, permite conocer la ponderación de los aspectos a valorar dentro de una habilidad, tarea o desempeño. A su vez, cada aspecto es desglosado según los elementos que lo conforman. A medida que el ejecutante va consiguiendo más elementos dentro de cada parte, su puntuación va subiendo. Además, permite añadir observaciones para hacer más completa la observación, obteniendo, si se desea, más información de cara a cómo mejorar la ejecución.

En lo que se refiere al proceso de calificación, aporta información concreta sobre *cuánto vale* cada habilidad; esto permitiría incluir al alumnado como agente calificador en el caso de que domine la observación de estas habilidades, al presentar pocos elementos subjetivos, lo que podría hacer variar de forma notable su calificación con respecto a la del docente.

Seguidamente, se presenta esta tabla como ejemplo de instrumento de Escala de valoración diferenciada utilizada en esta SA:

Tabla 3.- Escala de valoración diferenciada

ALUMNO EXPERTO A EVALUAR:			
Aspectos a valorar	Puntuación (máx 50 puntos)		Observaciones
	SI	NO	
Mantenimiento básico transmisión			
Revisa, engrasa y limpia todos los elementos de la transmisión (desviador, roldana, cadena, platos y piña)	10	0	
Limpia y engrasa la cadena correctamente	7	0	
Engrasa la cadena con el lubricante indicado	4	0	
No diferencia ningún elemento en la explicación	1	0	
Ajuste según altura del ciclista			
Regula sillín, distancia al manillar y angulación de la potencia	10	0	
Regula el sillín y la distancia hasta el manillar	7	0	
Es capaz de regular la altura del sillín	4	0	
No identifica los elementos relacionados	1	0	
Arreglo pinchazo			
Realiza la operación completa, incluido el inflado	10	0	
Extrae la cámara y la sustituye o coloca un parche	7	0	
Identifica un pinchazo, pero no puede extraer la cámara	4	0	
No es capaz de identificar una rueda pinchada	1	0	
Revisión de frenos y cambios			
Revisa correcto funcionamiento de platos, piñones y ambos frenos	10	0	
Revisión completa a falta de algún elemento	7	0	

Comprueba tensión de ambos frenos o funcionamiento de cambios	4	0	
No diferencia elementos delanteros ni traseros	1	0	
Revisa el estado de los neumáticos			
Infla las ruedas, comprobando la presión, a través de inflador o utilizando cartucho de CO_2	10	0	
Infla las ruedas ajustándolas a una presión determinada	7	0	
Identifica el tipo de válvula, pero no consigue inflar las ruedas	4	0	
No identifica el estado general de los neumáticos	1	0	

19.5.3 LISTA DE COTEJO

A raíz de los siguientes criterios de evaluación, se lleva a cabo la lista que a continuación se muestra:

Criterio de evaluación 5.1: Participar en actividades físico-deportivas en entornos naturales andaluces terrestres o acuáticos, disfrutando del entorno de manera sostenible, minimizando de forma autónoma el impacto ambiental que estas puedan producir, siendo conscientes de su huella ecológica y desarrollando colaborativa y/o cooperativamente actuaciones intencionadas dirigidas a la conservación y mejora de las condiciones de los espacios en los que se desarrollen.

Criterio de evaluación 2.2: Mostrar habilidades para la adaptación y la actuación ante situaciones con una elevada incertidumbre, aprovechando eficientemente las propias capacidades y aplicando de manera automática procesos de percepción decisión y ejecución en contextos reales o simulados de actuación, reflexionando sobre las soluciones y resultados obtenidos.

A través del uso de esta lista de cotejo, el alumno mediante una coevaluación, llevará a cabo una observación directa sobre su compañero, registrando la consecución o no de una serie de aspectos relacionados con distintas habilidades. Con el objetivo de que dicha acción conlleve información dirigida al ejecutante sobre cómo mejorar y conseguir lo que aún no se ha conseguido (*feedforward),* se presentan una serie de indicaciones técnicas que el alumno que observa puede recomendar. A continuación, se presenta el instrumento de evaluación referido y las concreciones técnicas que podrá utilizar:

Tabla 4.- Lista de cotejo para evaluar la salida en bicicleta

	ASPECTOS A VALORAR	SI	NO	FEEDBACK (indicar número según necesidades)
Manejo de controles	Controla el uso de los cambios			
	Utiliza ambos frenos indistintamente			
Dirección	Mantiene la bicicleta en línea recta durante la marcha			

	Es capaz de esquivar los obstáculos girando a ambos lados			
Equilibrio	Progresa sin apoyo de los pies usando una/dos manos			
	Mantiene unos segundos la bici parada sin apoyar los pies			
Lectura del terreno	Adapta el desarrollo a las exigencias del terreno			
	Salva pequeños obstáculos como bordillos o escalones			
Presión y tracción	Es capaz de elevar la rueda delantera			
	Pedalea con posición erguida sin apoyo en el sillín			

Guía de recomendaciones:

1) Intenta que la cadena no esté cruzada (combina plato pequeño con piñones medios-altos y viceversa, plato grande con piñones medios-bajos).
2) No uses el freno delantero con mucha intensidad cuando la bicicleta se encuentre en una curva, así evitarás caídas.
3) Mantén la mirada al frente o en diagonal hacia abajo en lugar de mirar a la propia bicicleta, así podrás mantener la dirección más fácilmente.
4) Anticipa el cambio según las exigencias del terreno (ejemplo: ve cambiando hacia un piñón grande cuando preveas un desnivel positivo próximo).
5) Utiliza un plato grande con un piñón pequeño cuando el desnivel sea negativo o tu velocidad te lo permita.
6) Haz coincidir el golpe de pedal con tu pie dominante cuando tengas que traccionar el manillar (ejemplo: elevar la rueda delantera para salvar un bordillo).
7) Mantén los codos extendidos cuando quieras traccionar la bici para levantar la rueda delantera. Usa el freno trasero en caso de que necesitaras bajar la rueda delantera rápidamente.
8) Pedalea de pie cuando necesites cierta potencia extra.
9) Combina el pedaleo de pie con una pequeña oscilación del manillar a derecha-izquierda para hacer más natural el ciclo de pedaleo y obtener más eficiencia.
10) En caso de descender un escalón o salvar un gran desnivel, puedes levantarte del sillín y amortiguar con el tren inferior y el tren superior, para evitar impacto en tus articulaciones.

11) En maniobras que exijan superar obstáculos, mantén la bici con cierta velocidad, ya que la inercia te ayudará a salvarlos.

19.6 Consideraciones finales

Dentro de este apartado se van a indicar, por una parte, los aspectos positivos de la propuesta y, por otro, aquellos que son susceptibles de mejora para futuras actuaciones docentes.

Con respecto a la evaluación, López-Pastor (2017) afirma que uno de los principales retos del profesorado en nuestro país es pasar de los modelos tradicionales de evaluación, claramente centrados en los exámenes y la calificación, a modelos de evaluación formativa, más centrados en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. En lo que concierne a los instrumentos de evaluación empleados en esta SA, uno de los aspectos complejos es la búsqueda del equilibrio entre la implicación del alumnado, la utilidad en cuanto a producción de calificaciones que en sí tiene esta labor del alumno y el tiempo que se dedica a que los alumnos participen en el proceso. Gran parte del éxito del uso de la evaluación compartida y formativa en este tipo de contenidos, pasa por buscar un equilibrio entre estos aspectos citados. Para ello, la consonancia en el uso entre heteroevaluaciones, coevaluaciones, autoevaluaciones, etc., es una labor determinante en el docente y en su re-planificación diaria del proceso de enseñanza y aprendizaje. Una mayor carga al docente o al alumno, puede hacer que el proceso, no tenga el efecto deseado.

Entre los primeros destaca el alto nivel de motivación que este tipo de temáticas causa en el alumnado. A pesar de ser un saber básico ajustado completamente al nivel educativo y recogido en el currículum del mismo a través de la Orden de 30 de mayo de 2023, no siempre se desarrollan SA de esta índole en las programaciones de Educación Física (Granero-Gallegos et al, 2010). Por otro lado, la utilización del Modelo Pedagógico de Educación de Aventura ofrece un abanico de posibilidades muy interesante al alumno, que van en la línea de la evaluación formativa (autoconocimiento, autorreflexión, autorregulación, planificación, organización,...). En ese sentido, combinarlo, además con un proceso de evaluación en el que el alumno sea protagonista desde el inicio hasta el fin, aumenta en mayor medida el interés de los alumnos por ella.

A lo comentado anteriormente, contribuye también el empleo de otras metodologías, estrategias y técnicas más activas, como son la clase invertida, el aprendizaje por expertos o la enseñanza recíproca. La buena elección y configuración de estas, son clave para el conveniente desarrollo de la SA. Esta selección, conseguirá

que el nivel de implicación durante el desarrollo de las sesiones sea mayor, pero a cambio, exigirá un mayor grado de autonomía y madurez en nuestro alumnado.

En lo que se refiere a aspectos a considerar como propuestas de mejora, hay que destacar la dificultad que supone el desarrollo de este tipo de saberes básicos. No es habitual poder reunir un grupo elevado de bicicletas y disponer de ellas en el centro durante todas las sesiones que ocupan la SA. Ello exige planificación, material y espacio suficiente para albergar dichos materiales en caso de que fuera necesario. A pesar de ello, son cada vez más los centros que se unen a este tipo de iniciativas mezclando con otros materiales (Baena-Extremera, Calvo & Martínez-Molina, 2009) o usando exclusivamente la bicicleta (Agustí, 2014; Luque-Valle, 2016; Mondurrey et al., 2018; entre otros).

19.7 Conclusiones

Una vez dada a conocer esta SA, se quiere poner en valor la propuesta de evaluación formativa y compartida que se ha realizado a través del desarrollo del contenido de BTT.

Consideramos, al igual que López-Pastor (2017), que la evaluación formativa debe servir para mejorar el proceso de aprendizaje del alumno, para mejorar nuestra competencia docente y para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en nuestras aulas. En esta propuesta, se han mostrado tareas variadas, ajustadas a cada tipo de fase correspondiente y que son idóneas para poder ir re-ajustando el proceso de enseñanza, ya que el tipo de saber básico, el nivel de los alumnos, el dominio de cada estudiante en la BTT, etc., hacen de este tipo de SA idóneas para aplicar una evaluación formativa. Estas iniciativas, permiten al alumno incluirse en su auto-proceso de aprendizaje y en el de sus compañeros, quedando la calificación, en un segundo plano. Además, existe un proceso de evaluación compartida el cual implica en el alumno grandes ventajas como ya adelantaba López-Pastor (2017): mejora el aprendizaje, la autonomía personal, la autorregulación, los procesos de aprender a aprender, la capacidad de análisis crítico y autocrítica, entre otras.

Finalmente, destacando las evidencias que se han perseguido, se han empleado variedad de productos evaluables, así como instrumentos diferentes en los que se implicaba al alumno, en mayor o menor medida y que por supuesto, el lector podrá modificar, cambiar o reestructurar según considere. De esta forma, se ha partido de una rúbrica diseñada por ambas partes, se ha continuado con el uso de listas de cotejo, para terminar de nuevo con una escala diferenciada con más detalle

de los ítems a observar. Se culmina dicho trabajo, además, con la correspondiente evaluación del docente en el proceso.

19.8 Referencias bibliográficas

Agustí, J. (2014). Pedalem junts (Pedaleamos juntos): Una experiencia de aprendizaje servicio. *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 44*, 26-32.

Álvarez-Sánchez, J.L., Hortigüela-Alcalá, D., Heras-Bernardino, C., & Pérez-Pueyo, A. (2023). Escala de valoración diferenciada para la evaluación del diseño de un calentamiento general. *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 81*, 75.

Baena-Extremera, A. (2011). Programas Didácticos para Educación Física a través de la Educación de Aventura. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 4*(7), 3-13.

Baena-Extremera, A. (2021). Educación Aventura. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Coords.), *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp.247-272). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Baena-Extremera, A., Calvo, J.F., & Martínez-Molina, M. (2009). Una experiencia didáctica en metodología integrada: cinco estilos de enseñanza a través de la bicicleta de montaña, patines y monopatines en E.S.O. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 2*(3), 41-48.

Baena-Extremera, A. & González-Melero, E. (2024). Beneficios psicológicos, cognitivos, fisiológicos y académicos que aportan las actividades físicas en el medio natural. Revisión Bibliográfica. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 15*(86), 30-44.

Baena-Extremera, A. & Granero-Gallegos, A. (2013). Efecto de un programa de Educación de Aventura en la orientación al aprendizaje, satisfacción y autoconcepto en secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 2*(36), 163-182.

Baena-Extremera, A. & Granero-Gallegos, A. (2014). Educación Física a través de la Educación de Aventura. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 45*, 1-7.

Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., & Ortiz-Camacho, M.M. (2012). Quasi-experimental study of the effect of an adventure education programme on classroom satisfaction, physical self-concept and social goals in physical education. *Psychologica Belgica, 52*(4), 369-386.

Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., & Ruiz-Montero, P.J. (2010). Procedures and instruments for the measurement and evaluation of motor development in the educations system. *Journal of Sport and Health Research, 2*(2), 63-18.

Baena-Extremera, A., Palao, P., & Jara, D. (2015). Evolución de las investigaciones sobre la enseñanza de las actividades en el medio natural en la Educación Física escolar. *Espiral. Cuadernos del Profesorado, 8*(16), 13-18.

Blázquez, D. (2024). Cómo evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa (2ª Edición). Inde.

Campos-Garzón, P., Sevil-Serrano, J., García-Hermoso, A., Chillón, P., & Barranco-Ruiz, Y. (2023). Contribution of active commuting to and from school to device-measured physical activity levels in young people: A systematic review and meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport, 33*(11), 2110-2124.

Campos-Garzón, P., Stewart, T., Palma-Leal, X., Molina-García, J., Herrador-Colmenero, M., Schipperijin, J., Chillón, P., & Barranco-Ruiz, Y. (2024). Are Spanish adolescents who actively commute to and from school more active in other domains? a spatiotemporal investigation. *Health & Place, 86*, 103211.

Chaparro-Aguado, F., Martínez-Muñoz, L.J., Cuenca-Soto, N., & Santos-Pastor, M.L. (2022). Aprendizaje-servicio intergeneracional. Junt@s en el medio natural más allá de la acción. En M.A. Valdemoros San Emeterio & R.A. Alonso (Coords.), *Aprendizaje-servicio en clave intergeneracional: evaluación de experiencias* (pp.75-84). Thomson Reuters Aranzadi.

De la Cruz Bazaga, B. et al. (2021). Propuesta de intervención para fomentar el desplazamiento activo al centro educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 432*, 77-90.

Díez-Fernández, A., Alonso-Cortés, M., Barba-Martín, R., Domínguez-Fernández, R., Fernández-Fernández, R..García-González, M.E., González-Alonso, M.I., Gutiérrez-García, C., Herrero-Molleda. A., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2024). Evaluación formativa entre pares. Experiencias en todos los niveles universitarios. En M. López, M. Fernández y A. Ponce (Coords.), *Innovación docente en la Universidad de León* (pp.53-60). Universidad de León.

Ewert, A. W. & Sibthorp, J. (2014). Outdoor adventure education: foundations, theory and research. Human Kinetics.

Fernández-Río, J. (2021). El aprendizaje cooperativo. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá & J. Fernández-Río (Eds.), *Los Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp.26-49). Universidad de León.

González-Melero, E. (2023). Estudio sobre el efecto de un programa de Educación de Aventura en Educación Física sobre el aprendizaje autorregulado, autoeficacia, motivación, satisfacción y concienciación ambiental en el contexto de educación secundaria. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.

Granero-Gallegos, A. & Baena-Extremera, A. (2007). Importancia de los valores educativos de las actividades físicas en la naturaleza. *Habilidad Motriz: revista de ciencias de la actividad física y del deporte, 29*, 5-14.

Granero-Gallegos, A. & Baena-Extremera, A. (2010). Actividades físicas en el medio natural: teoría y práctica para la Educación Física. Wanceullen.

Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2010). Contenidos desarrollados mediante las actividades en el medio natural de las clases de Educación Física en Secundaria Obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 12*(3), 273-288.

López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. López-Pastor & A. Pérez-Pueyo, (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas,* (pp.34-69). Grupo IFAHE, Universidad de León.

Luque-Valle, P. (2016). La movilidad urbana sostenible una nueva razón para fomentar el uso de la bicicleta en el ámbito educativo. (2016). *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 7*(40), 36-50.

Maccario, B. (1989). Teoría y práctica de la evaluación de las actividades físicas y deportivas. Lidium.

Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education.* Needham Heights. Allyn & Bacon.

Mondurrey, A., Muñoz, V., & Peñarrubia, C. (2018). Oricycle. Unidad didáctica de orientación y bicicleta en Educación Primaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física, 9*(52), 20-34.

Orden 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas (BOJA, 02/06/2023).

Pérez-Pueyo, A. (2023). Una propuesta de evaluación formativa y compartida en una situación de aprendizaje de "sensibilización hacia la discapacidad". *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 82*, 1003.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá. D., & Fernández-Río, J. (Coords.) (2021). *Los Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & López-Pastor, V. (2021). Evaluación Formativa y Compartida. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Eds.), *Los Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp.400-433). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Ruiz-Ariza, A., de la Torre Cruz, M. J., Manzano, S. S., & López, E. J. M. (2017). El desplazamiento activo al Centro educativo influye en el rendimiento académico de las adolescentes españolas. *Retos,32*, 39-43.

Santos-Pastor, M. L. & Martínez-Muñoz, L.F. (2020). Evaluación formativa de las actividades físicas en el medio natural. El blog como instrumento de aprendizaje. *Tándem: Didáctica de la Educación Física, 69*, 33-38.

Saucedo-Araujo, R.G., Gálvez-Fernández, P., Cadenas-Sánchez, C., Sánchez-López, M., Avellaneda, P., Suelves, J.M., Huertas-Delgado, F.J., Chillón, P., & Herrador-Colmenero, M. (2024). Active Commuting to School among Spanish Preschool Children: A Temporal Change Study between 2013 and 2017. *Children, 11*(1), 3.

Sutherland, S. & Legge, M. (2016). The possibilities of "doing" outdoor and/or adventure education in Physical Education Teacher Education. *Journal in Physical Education, 35*(4), 299-312.

Vázquez, E. (2022). Cómo hacer una Unidad Didáctica en Educación Primaria y Secundaria. LOMLOE. Sanz y Torres.

Valls, R. (2022). Programación didáctica y situaciones de aprendizaje desde la LOMLOE. Universo de letras.

Zenón Bergara, U. (2022). La Movilidad saludable y sostenible en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 436*(2), 59-65.

[1] Orden 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas (BOJA, 02/06/2023).

[2] Contribuyendo a la Agenda 2030 (ODS: 3 "Salud y Bienestar"; 4"Educación de Calidad"; 12 "Producción y consumo responsables"; y 13 "Acción por el clima"

CAPÍTULO 20 LA EVALUACIÓN TRIÁDICA EN LOS APRENDIZAJES GRUPALES: El proceso de evaluación de los montajes finales con combas en el Estilo actitudinal

Autoría: Ángel Pérez-Pueyo, David Hortigüela-Alcalá, Raúl A. Barba-Martín, Carlos Heras Bernardino, Israel Herrán-Álvarez, José Luis Álvarez-Sánchez, David Vega Cobo, Mario Sobejano Carrocera y Carlos Gutiérrez-García.

20.1 Introducción

El presente capítulo aborda la evaluación de una de las actividades más habituales en Educación Física, las producciones grupales como producto evaluable y, en esta ocasión, con los montajes de comba.

Este tipo de actividades contribuyen, entre otras, al desarrollo de la Competencia personal, social y de aprender a aprender, como se denomina en la actual ley educativa (LOMLOE, 2020), la cual se ha mantenido inalterable desde la aparición de las competencias en el sistema educativo a inicios del siglo XXI (LOE, 2006); así como referente indiscutible de la formación de los universitarios en el Espacio Europeo de Educación Superior.

El proceso de evaluación de este tipo de actividades, con productos evaluables en los que un grupo de alumnos presentan el resultado de su proceso de aprendizaje, no siempre es sencillo para generar una sensación de justicia en cuanto a la evaluación del mismo y, menos aún, respecto a la calificación final. Y es que el mayor problema se encuentra en la valoración de la implicación de cada uno de sus miembros en el resultado final.

Por ello, conseguir que el grupo reconozca las fortalezas y debilidades del trabajo conjunto presentado, así como su valoración final, se antoja clave en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Sin embargo, lograr que se produzca posteriormente también una valoración individual de la aportación al mismo de cada miembro es necesario en el sistema educativo en el que nos encontramos.

El objetivo de este capítulo consiste en presentar cómo se desarrolla un proceso de evaluación triádica donde se pueda comparar, en base a uno o varios

instrumentos de evaluación y que será/n el/los mismo/s que, para la calificación, la valoración de la producción presentada realizada por el mismo grupo (autoevaluación grupal), las proporcionadas por otros grupos (coevaluación intergrupal) y la realizada por el docente (heteroevaluación). De este cotejo, se podrá obtener la información sobre los aspectos alcanzados y los que pueden ser mejorados, así como la necesaria para llevar a cabo un proceso de calificación justo y acorde a los requerimientos establecidos en los objetivos de la situación de aprendizaje diseñada y llevada a cabo. Además, se presentará cómo dar el salto a la valoración individual del aprendizaje y de la aportación al resultado final obtenido.

20.2 Contextualización de la experiencia

En esta ocasión, el capítulo viene a complementar la situación de aprendizaje "Saltamos para que nos vean" publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Pérez-Pueyo et al., 2023). La intención es realizar un proceso mucho más detallado que el presentado en la publicación, y completado con variantes y alternativas que permitan profundizar en la evaluación de la misma.

La situación de aprendizaje está diseñada para 2º de la ESO, para un grupo de 26 estudiantes.

Como se describe en la situación publicada (Pérez-Pueyo et al., 2023), el equipo directivo del centro llevaba tiempo intentando reestablecer vínculos firmes y estables con las familias. Para ello, se optó por buscar la manera de transmitir a la comunidad educativa todo aquello que se hacía en el centro desde las diferentes materias, cursos y etapas. Por un lado, utilizando las redes sociales del centro para visibilizar en forma de videos y noticias las diferentes producciones que evidencian los aprendizajes adquiridos por el alumnado. Por otro lado, desarrollando acciones en vivo y en directo, en forma de eventos en los que participase el alumnado, tanto dentro como fuera del mismo.

En esta situación de aprendizaje, y aprovechando el tirón del "Día de la Educación Física en la Calle" (DEFC) (imagen 1), se diseñó una propuesta de trabajo donde se visibilizase el trabajo de combas llevado a cabo, por dos razones: a) la vistosidad del logro motriz adquirido, y b) la capacidad de participación sin exclusión. La intención de este tipo de acciones es conseguir que el alumnado sea consciente de su aprendizaje, así



como ser capaces de organizarlo y presentarlo; aspectos todos ellos relacionados con el currículo de nuestra materia y presentes tanto en las competencias específicas como en los criterios de evaluación.

El grupo clase estaba formado por 16 chicas y 10 chicos con niveles de habilidad motriz muy diferentes. En él destacaban dos líderes claramente diferenciados entre los chicos y una entre las chicas, lo que generaba una polarización entre grupos, además de otros alumnos y alumnas que no parecían sentirse demasiado ubicados en la clase. Las diferencias en los resultados académicos globales del alumnado (sus notas y el número de asignaturas suspensas anualmente) no influían significativamente en la materia, pues la atención y la actitud estaba más condicionada por la relación con la misma y con su cuerpo.

20.3 Marco teórico

Del mismo modo que el trabajo en grupo no consiste únicamente en poner juntos a una serie de alumnos (Andreu-Andrés & García-Casas, 2014), el trabajo en grupo, habitual en los centros educativos, no implica que sea necesariamente cooperativo (Marín & Blázquez, 2003; Martínez-Benito, 2022), pues el Aprendizaje cooperativo va más allá de simples situaciones en grupo en las que los estudiantes interaccionan (Carbonero, 2019; Velázquez, 2013).

En este sentido, las intenciones del docente, en relación a los objetivos de aprendizaje que se diseñan, implicarán procesos de evaluación diferentes y con finalidades distintas. Por ejemplo, si se pretende el empleo didáctico de grupos reducidos con el objetivo de maximizar el aprendizaje del alumnado, nos estaremos aproximando al Aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1999), sobre todo, si como indican Velázquez (2010) y Ruiz-Omeñaca (2015), el aprendizaje se enfoca no solo para que los estudiantes aprendan, sino también para que se preocupen de que lo adquiera el resto de sus compañeros No debemos olvidar que, entre otras cuestiones, la cooperación busca trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes y que, como establecen Johnson et al.(1999). El Aprendizaje cooperativo consiste en el empleo didáctico de grupos reducidos donde el alumnado trabaja junto para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, siendo corresponsables de los aprendizajes de sus compañeros (Fernández-Rio, 2017; Ruiz-Omeñaca, 2015).

De hecho, cuando los grupos se amplían y se relaciona a toda la clase en un proyecto final conjunto, ello no implica necesariamente que los trabajos grupales puedan ser considerados cooperativos (Díaz-Aguado, 2006; Marín & Blázquez, 2003; Martínez-Benito & Sánchez, 2020; Ovejero, 1990) o que se desarrollan a través de la aplicación de Aprendizaje cooperativo. Además, no todos los trabajos

grupales o de grandes grupos tienen porqué ser Aprendizaje cooperativo, aunque tengan carácter colaborativo y/o cooperativo. De hecho, existen otros modelos pedagógicos, como el Estilo actitudinal, que cumplen con características similares, que son diferentes en su concepción (Pérez-Pueyo et al., 2021).

En este mismo sentido, los procesos de evaluación, cuando el alumnado adquiere el aprendizaje grupalmente, dependen en gran medida de las intenciones del docente y del diseño de trabajo diario, así como de si la valoración final se pretende que sea individual y/o grupal (Hortigüela-Alcalá et al., 2019; Martínez-Benito, 2022).

En esta ocasión, el Estilo actitudinal, un modelo con un alto componente colaborativo y/o cooperativo, desarrolla procesos de evaluación triádica que implican al alumnado tanto en su proceso de aprendizaje como de evaluación (Pérez-Pueyo, 2016; Pérez-Pueyo et al., 2023). Se trata de un proceso de carácter formativo que se lleva a cabo desde la triple perspectiva de los agentes directamente implicados (alumno, compañeros y docente), a través de instrumentos comunes (rúbricas, escalas graduadas o escalas de valoración, entre otros) que identifiquen con claridad los aspectos a valorar y los niveles de logro (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Esta triple perspectiva evaluativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) permite triangular la información, valorar los procesos seguidos y comparar dichas valoraciones. En este sentido, además de realizarse de manera individual, se pueden realizar también en grupo, desde la autoevaluación grupal (el grupo valora en conjunto su propio trabajo), desde la coevaluación intergrupal (un grupo valora el trabajo realizado por otro grupo), así como a través de la heteroevaluación que lleva a cabo el docente antes de la calificación. En definitiva, utilizando todos el mismo instrumento de evaluación, se busca la coherencia de los resultados y el consenso en la valoración; aunque la calificación final siempre dependerá del docente[27]. En este sentido, la incorporación de los procesos de evaluación formativa al Estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2015; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), asociados a procesos de autoevaluación y coevaluación (Pérez-Pueyo, 2013, Pérez-Pueyo, Heras-Bernardino & Herrán-Álvarez, 2008) y de evaluación triádica, a través del diseño y elaboración de nuevos instrumentos de evaluación y calificación (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), es una de las evoluciones más significativas de este modelo.

Sin embargo, es habitual que algunos docentes incorporen los resultados obtenidos de la autoevaluación o la coevaluación al porcentaje final de la nota que

[27] Si se optase porque el alumnado también formase parte en la calificación, como autocalificación o cocalificación, habría que ser coherente, como veremos a lo largo del capítulo, y que el resultado no estuviese condicionado a la equivalencia o similitud con la nota del docente.

obtiene un alumno, convirtiéndola/s en una/s actividad/es de calificación (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). En general, podemos afirmar que es una falsa actividad de calificación, puesto que si la valoración del docente (heteroevaluación) no coincide con la que considera el alumnado y se diferencia mucho de la del docente, este no permite que se incorpore a la calificación final del alumno. Es por ello que no se podría denominar actividad de calificación (autocalificación o cocalificación[28]) de no ser incorporada (con independencia de la valoración de la misma, coincidiendo o no con la heteroevaluación), y sería sólo de evaluación. Este importante matiz sólo remarca y confirma la idea de que ambos procesos de evaluación en los que se involucra al alumnado como agente evaluador únicamente tienen la función de proporcionar información y cotejar la capacidad de alumnado con la producida. En este sentido, la autoevaluación y la coevaluación, como actividad de evaluación que son, permiten al docente comprobar qué han aprendido al reconocer e identificar lo que han sido capaces de realizar los compañeros/as e identificar qué aspectos son aún mejorables. En resumen, se pretende conseguir que el salto a la calificación sea lo más pedagógico posible.

20.4 Descripción de la experiencia

Tras todo lo presentado hasta el momento, para comprender la propuesta de evaluación de este capítulo es necesario conocer los objetivos de aprendizaje de la misma: (1) Organizar grupalmente y llevar a la práctica un montaje de combas que se pueda presentar a la comunidad educativa, desarrollando procesos de inclusión y de autoevaluación de trabajo llevado a cabo. (2) Realizar de manera autónoma y grupal un calentamiento y vuelta a la calma que se adecúe a la actividad motriz planteada (que en este capítulo no lo abordaremos, pero se puede comprobar en Pérez-Pueyo et al., 2023). (3) Evidenciar tanto el trabajo individual como el de grupo, a través del empleo del dispositivo móvil y de aplicaciones que evidencien la actividad física realizada.

Siguiendo con la organización, el proceso de evaluación triádica que se va a presentar se lleva a cabo en una situación de aprendizaje de 14 sesiones, cuya organización y la temporalización de estas son clave para el éxito de la misma.

Como se ha explicado, la propuesta se desarrolla bajo el marco del Estilo actitudinal, modelo pedagógico con un alto carácter cooperativo y colaborativo (Pérez-Pueyo et al., 2021).

[28] Se entiende por autocalificación y cocalificación el proceso de valoración a uno mismo o entre pares cuyo resultado forma parte de la calificación sin posibilidad alguna de modificación con condicionamiento por parte del docente.

Por ello, la situación de aprendizaje se organiza, basada en el Estilo actitudinal, en tres momentos o fases (tabla 1):

Tabla 1.- Organización de la situación de aprendizaje

FASE 1	FASE 2	FASE 3
Adquisición de experiencias positivas (ACI,s) en colaboración con los compañeros y hasta conseguir generarlas como grupo clase siempre que sea posible (OSA).	Preparación del montaje final (MF) y conocimientos de los instrumentos de evaluación y/o calificación y su utilización en procesos de autoevaluación. Además de la utilización de Diarios de seguimiento y procesos de autoevaluación intragrupal	Preparación/ensayos finales del MF y aplicación de procesos de coevaluación intergrupal con la intención de mejora colectiva. Realización de los MF y resto de actividades finales de evaluación y calificación de la unidad.

Fase 1.- La situación comienza con un conjunto de 6 sesiones que, tras una evaluación inicial el primer día con las primeras Actividades Corporales Intencionadas de comba larga (ACI´s) (primero de los elementos de este modelo pedagógico), se comienzan a generar las primeras experiencias positivas en todo el alumnado, sin excepción. Estas primeras sesiones son claves y es donde el docente debe estar más atento en las diferencias entre el alumnado más hábil y aquellos que tienen más problemas inicialmente. Sin embargo, la clave se encuentra en que el alumnado entienda la importancia de adquirir ellos mismos el conocimiento y el aprendizaje, así como ayudar a que lo adquieran los demás compañeros con la pretensión de alcanzar autonomía, entendida esta desde el punto de vista del alumno y del grupo. En esta fase, los grupos están formados por 6-9 alumnos. En consecuencia, la autonomía no radica en actuar de manera individual, sino en conseguir aquello que se quiere en colaboración con los demás. Por esta razón, estas ACI´s se llevan a cabo desde la utilización de la Organización Secuencial hacia las Actitudes (OSA) (segundo de los pilares del Estilo actitudinal) con la intención de que los logros se alcancen provocando la interacción con los demás. Este aspecto es un elemento fundamental del aprendizaje significativo, ya que permite confrontar percepciones, sensaciones, esquemas, intercambiar información, modificar conceptos o esquemas previos (aprendizaje por necesidad), reflexionar... En estas 6 sesiones se pretende que todos consigan saltar a comba doble, que tengan experiencias de comba individual que combinen con compañeros y que, además, prueben a integrarla en la comba larga y en la doble.

Veamos, por ejemplo, cómo arranca la primera sesión de la situación de aprendizaje.

Tras un calentamiento inicial, general y progresivo, que se llevará a cabo en la primera tarea del BLOQUE 1: COMBA LARGA, LADO BUENO. SALTA 1, formada por tres actividades (Leer anexo 2). Este primer bloque tiene por intención

comprobar que todos los miembros del grupo son capaces de "entrar, saltar y salir" de forma razonablemente fluida y de manera consecutiva sin perder cuerda (sin dejar pasar un tiempo/vuelta de cuerda entre el salto anterior y en siguiente), en diferentes propuestas (actividades y retos). La identificación de algún problema de coordinación, miedo o situación en algún miembro de un grupo requerirá de la implicación del docente en el mismo para ayudar a resolverlo. En general, el alumnado de secundaria no suele tener problemas para realizarlo, aunque siempre hay algún caso de alumnos que les cuesta entrar en el tiempo exacto o saltar en el lugar o a la altura adecuada. En estos casos, el profesor, dentro del grupo, con las indicaciones adecuadas y controlando la velocidad de giro de la cuerda (que suele ser la razón más habitual por la que algunos fallan) suele resolver sin problema la situación.

1) Actividad de evaluación inicial: Entran seguidos, consecutivos, de 1 en 1 y sin perder cuerda (en cada golpe de cuerda entre uno) (Imagen 2).

Esta nos permite ver el nivel de salto, fluidez, altura, posición, lugar, coordinación espacio-tiempo... La sencillez inicial de la actividad, donde lo motriz adopta el papel principal, facilita la identificación de esos primeros problemas y permite al docente estar atento a cualquiera de las posibles incidencias que se pudieran producir en este grupo, anticipándose si fuese necesario.

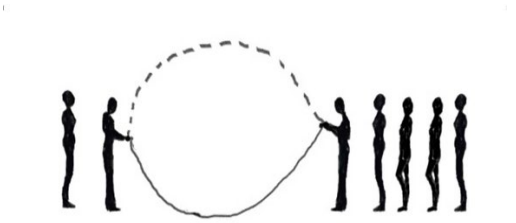
Imagen 2. Entrar seguido sin perder cuerda por lado bueno.



2) Reto: "*En tantos golpes de cuerda como personas hay en el grupo, incluidos los que dan, tienen que saltar todos, consecutivos, en el centro, sin perder cuerda, y en cada golpe de cuerda solo puede saltar una persona*" (Imagen 3).

Esto implica que, si dan 2 a la cuerda y 7 están en la fila para saltar, deberán saltar los 9 miembros del grupo, seguido, sin perder cuerda, en 9 golpes (giros de cuerda); y, por lo tanto, deben cambiar a los que estén dando, sin parar la cuerda y sin perder turno en el orden de salto.

Imagen 3. Reto: En tantos golpes de cuerda...



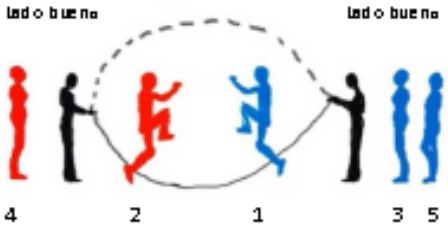
El reto, a diferencia de la actividad anterior, implica el despliegue por parte del grupo de su capacidad de organización, de reparto de funciones, de roles, de pensar en todos y en sus características para lograr con éxito la propuesta. Por ejemplo, dejar el último al menos hábil (que lo identificaron en la actividad anterior) le generará una presión y angustia que favorecerá el error y, por lo tanto, que el reto no se consiga. Sin embargo, si deciden colocarlo el primero o el segundo, si fallase, solo habría que volver a empezar, sin presión; pero si lo logra, las probabilidades de éxito aumentan y la presión se traslada al último, donde supuestamente habrán colocado a un hábil o líder del grupo. Este hecho generará que, si este fallase, el ambiente del grupo lo tomará únicamente como la necesidad de volver a repetir, pero sin culpabilizar a nadie[29].

En este caso, lo motriz queda condicionado por el resto de capacidades relacionadas con el desarrollo integral. Respecto a la capacidad intelectual: todas las personas del grupo deben tener claro qué hay que hacer, dónde estoy colocado, después de quién cambio para dar... En definitiva, memorización del trabajo. Respecto a las relaciones interpersonales: cómo se dicen las cosas y a quién favorecen es parte de la consecución del resultado positivo; por esta razón se deben identificar y afrontar desde el primer momento comportamientos o expresiones inadecuadas. En relación a la capacidad de inserción social: aceptar las condiciones del reto, sin hacer trampas, y no discriminar a nadie por su nivel de habilidad motriz (teniendo en cuenta que al menos hábil no le pueden poner únicamente a dar la comba porque la consigna "deben saltar todos los miembros del grupo, incluidos los que dan", implica buscar la mejor manera de lograrlo). Y, sobre todo, la capacidad afectivo-motivacional, vinculada con la autoestima: conseguir que sientan que se piensa en sus capacidades, sin generar exclusión si no son las esperadas o idóneas, y que forman parte del éxito final, se antoja clave para el logro final grupal y la posibilidad de que todos formen parte de él (completar con anexo 1).

[29] Dicho de otro modo, cuando en un grupo falla el menos hábil, es probable que pueda haber comentarios de culpabilidad o que la persona que falla se autoculpabilice. Sin embargo, si falla el más hábil o el líder, el grupo solo se plantea inicialmente volver a intentarlo; sin culpabilizar a nadie... porque inconscientemente entienden que si falla el hábil, cualquiera habría fallado.

3) Actividad: El alumnado del grupo que salta, 7 en este caso, se colocan 4 en un lado y 3 en el otro, y deberán entrar a saltar alternativamente, uno de cada lado (Imagen 4).

Imagen 4. Entrar alternativo por cada lado.



En este caso, y a partir de este momento, lo motriz se convierte en el medio y el fin se centra en las demás capacidades. La clave está en no perder cuerda (tiempo de entrada), saltar en el centro y salir por el lado opuesto al que se entró. Seguidamente y sin perder cuerda, entraría el compañero del otro lado.

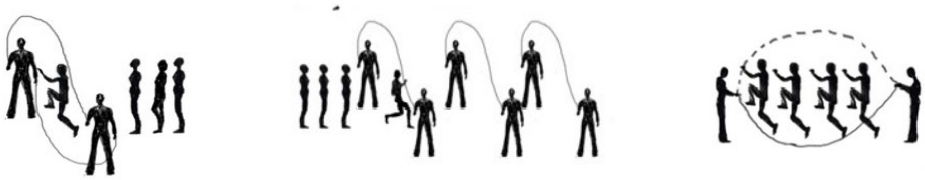
Si fuese necesario, se podría dejar un golpe de cuerda sin saltar (un giro de la cuerda), con la intención de facilitar la entrada. A los que dan, en esta ocasión, se les va cambiando cuando hayan dado un par de veces al grupo que entra a saltar.

En este primer bloque, el aspecto intelectual (comprender qué hay que hacer) y el elemento motriz (el proceso coordinado del salto entrando -saltando en el lugar adecuado- y la salida) son claves para favorecer la capacidad afectivo-motivacional. Estas son tres capacidades claves para el desarrollo de las dos fundamentales para el trabajo grupal, la de relaciones interpersonales y la de inserción social.

Para ver con detalle esta fase: consultar la situación de aprendizaje "*Saltamos para que nos vean*" publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (Pérez-Pueyo et al., 2023).

Fase 2.- Se continúa en una segunda fase con un conjunto de otras 6 sesiones en las que el alumnado, organizado en 3 o 4 grupos (entre 8 y 11 miembros) debe preparar sus Montajes finales (tercero de los pilares del Estilo actitudinal). Para llevarlo a cabo, los grupos deben utilizarlos aprendizajes adquiridos como elementos básicos de trabajo. En la imagen 5, se pueden observar algunos de los elementos trabajados y aprendidos en la fase 1 y que, si deciden incorporarlos deben asegurarse de que todos los miembros del grupo los controlan y dominan; aunque pueden utilizar otros que inventen o busquen en internet que sean capaces de realizar.

Imagen 5. Ejemplos de actividades aprendidas en la fase 1 y que se pueden utilizar en la fase 2.



En la imagen 6, se pueden ver algunos ejemplos de actividades a través de los códigos QR[30], que se han llevado a cabo por alumnado de secundaria en diferentes espectáculos en la calle o escenarios bajo el Estilo actitudinal.

Imagen 6. Códigos QR para ver actividades que se aprenden en la fase 1 y que se afianzan en la fase 2 si deciden incorporar a los Montajes finales de combas.

Sin embargo, al inicio de esta segunda fase, es fundamental que el alumnado conozca con detalle qué se le solicita para la evaluación y calificación final, a través del manejo de los instrumentos de evaluación. En este sentido, las experiencias de andamiaje o scafollding se convierten en imprescindibles (Pérez-Pueyo et al., 2019). A través del análisis de las producciones de compañeros de cursos anteriores (ver vídeos de montajes finales), la intención es que el alumnado compruebe la utilidad y fiabilidad de los instrumentos a utilizar, comprendiendo cada uno de los aspectos a valorar y su concreción en los niveles de logro.

En esta fase se conoce con claridad el instrumento (escala de valoración del montaje final) que valora el montaje de qué deben hacer los grupos para la calificación final, aspecto clave para la experiencia que se está presentando en este capítulo. Sin embargo, valorar la aportación individual de cada integrante del grupo también es importante, por lo que se comienza a utilizar el Diario de Seguimiento

[30] https://www.youtube.com/watch?v=ioPQy2olCi0 , https://www.youtube.com/watch?v=wgE3wZ1yAv4 , https://www.youtube.com/watch?v=t8y-5PY8CWU , https://www.youtube.com/watch?v=TvK1QqWVpU

Individual Intragrupal (DSII) con la intención de que coevalúen el trabajo realizado por cada miembro del grupo.

Fase 3.- Inmersos en la fase final, la escala de valoración del montaje final será aplicada desde una triple perspectiva: de autoevaluación grupal, de coevaluación intergrupal y de heteroevaluación. La intención fundamental de este proceso de evaluación triádica (Pérez-Pueyo, 2015) se encuentra en conseguir proporcionar al alumnado una opinión final común, consensuada y/o justificada, comparando sus valoraciones con las de sus compañeros y con las del profesor, antes de llegar a la calificación. Además, será el momento de atender a la coevaluación intragrupal a través del DSII, cuya función principal se centra en la reorientación del trabajo y/o comportamientos de los miembros del grupo durante el tiempo de preparación. Esta información, además, permitirá generar un reparto de notas adecuado, justo y evidenciado (si se considera necesario), tras proporcionar al grupo la nota final grupal por parte del docente (Pérez-Pueyo et al., 2014). El alumnado debe asumir desde el primer momento que, si se trabaja en grupo, cuanta más diferencia haya en su trabajo individual, en relación con la aportación a la producción final del grupo, mayor diferencia debería haber en la nota individual que se derive de su trabajo. Además, también deben entender todos que, la aportación de cada uno debe ser acorde a su valoración individual, aunque el resultado final sea parte de todos.

Imagen 7. Enlaces para ver Montajes finales de combas.

En la imagen 7[31] puede verse vídeos de montajes finales en la calle y en escenarios.

Finalmente, estas fases se organizan de la siguiente manera (tabla 2), concretando el cronograma y la duración de la misma a través de 14 sesiones y la actuación final:

[31] https://www.youtube.com/watch?v=alfQ7Sgwwec&list=PLHr0rNAMBTjQZMTxcZmcyIr3mYFzyazGk&index=3 , https://www.youtube.com/watch?v=81HkORPPTZA&list=PLHr0rNAMBTjQZMTxcZmcyIr3mYFzyazGk&index=2

Tabla 2.- Cronograma de las fases y sesiones

Fase 1ª	Sesión 1	Presentación y trabajo con comba larga lado bueno con grupos base
	Sesión 2	Comba larga lado bueno grupos base (bloques combinaciones 2 y 4 personas) + finales grupo clase
	Sesión 3	Comba larga lado malo + finales grupo clase comba doble
	Sesión 4	Comba doble grupo grande + grupos base dominio salto
	Sesión 5	Comba simple en grupos base y grupo clase
	Sesión 6	Comba simple grupo clase + combinaciones con larga y doble
Fase 2ª	Sesión 7	Elaboración del montaje final
	Sesión 8	Elaboración del montaje final
	Sesión 9	Elaboración del montaje final
	Sesión 10	Elaboración del montaje final
	Sesión 11	Elaboración del montaje final
	Sesión 12	Elaboración del montaje final
Fase 3ª	Sesión 13	Simulacro de montaje + autoevaluación grupal
	Sesión 14	Ejecución montaje final + coevaluación intergrupal
Actuación	Complementaria	Actuación "Día de la EF en la calle".

20.5 Explicación de la experiencia

Nos encontramos en la fase final de la Situación de aprendizaje, en las sesiones 13ª y 14ª, con la intención de que cada grupo sea capaz de presentar delante de los compañeros los aprendizajes adquiridos como grupo a través del montaje final de combas y, para ello, respecto a la evaluación, ya se han llevado a cabo procesos previos de autoevaluación parciales por parte del grupo cuando van elaborando el montaje en la fase 2.

La clase, al iniciar la 2ª fase (sesiones de la 7ª a la 12ª), se organizan en 3 o 4 grupos de 7 a 9 o de 8 a 11 miembros[32]. Estos grupos se mantendrán, aunque siempre existe la posibilidad de cambiar si fuese necesario. La intención del docente

[32] La organización de las sesiones de la 1ª fase, combinando el trabajo en grupo afín con actividades finales de toda la clase, busca que algunos participantes no se escondan en el grupo para «no hacer» y sentirse satisfechos con la participación en el grupo y el logro del mismo, aunque no se hayan implicado. Probablemente, el hecho más destacable de este sistema de organización es que todo el alumnado está trabajando a la vez en sus grupos afines, lo que impide que los «ojos de los demás» condicionen el momento de vivencia positiva y el docente pueda ayudar a cualquiera que lo necesite sin que los demás sean conscientes de ello, al estar más preocupados por resolver el problema (ACI). Sin embargo, el mayor valor lo establece que la ayuda inicial se genera en el grupo afín, lo que lo hace más participativo, integrador e inclusivo. Además, el hecho de que los grupos deban unirse en progresión geométrica (p.e. de tres a seis, de seis a doce, hasta toda la clase) implica que los agrupamientos de alumnos acaben generando relaciones que difícilmente se producirían si se hicieran al azar o de manera impuesta por el profesor. Se establece que trabajar con aquellos compañeros con los que normalmente no lo harían quede en un segundo plano; dando así oportunidad para que surjan contactos que finalmente desemboquen en grupos habituales de trabajo (Pérez-Pueyo et al., 2013).

es que entiendan, como grupo clase, que los resultados obtenidos en esos grupos se unirán al de los demás para el DEFC y que, para ello, deben pensar en el resultado final como clase. Los elementos aprendidos por los grupos se convertirán en el trabajo que llevarán a la calle para enseñar lo aprendido en Educación Física. La intención en esta fase es que los grupos puedan cambiar o pedir ayuda al docente, si los de la 1ª fase no fueron demasiado equilibrados o no se sintieron cómodos. Si el grupo clase piensa en que lo que hagan en el DEFC les representa a todos, es probable que algunos chicos y chicas de la clase planteen reorganizarlos con la pretensión de que los grupos de trabajo sean lo más equilibrados posible para asegurar el éxito final de la clase... Y si no lo vieran, para eso está el docente y su capacidad para hacerles reflexionar.

La primera de las actividades de este proceso de evaluación triádica se centra en que los grupos realicen una grabación[33] antes de la realización final delante de los compañeros. Quizás, lo más interesante es que lo entiendan como un proceso formativo que se "entrena" en el día a día, viendo cómo evoluciona su montaje entre la sesión 7ª y 12ª. Por ello, cuando el docente pasa por los grupos en cada sesión de esta fase 2, les graba y enseña lo que llevan hasta ese momento o lo que están ensayando, lo que le permite darles feedback y relacionarlo con lo que es valorado en el instrumento y que condiciona el montaje.

Al inicio de la 2ª fase se presenta al alumnado el instrumento de evaluación, para que tenga claro qué se le va a valorar y cómo debe trabajar (tabla 3).

Tabla 3.- Escala de valoración diferenciada para el montaje final de combas (Pérez-Pueyo et al, 2018)

ASPECTOS SÓLO EVALUABLES Autoevaluación grupal (AG) Coevaluación intergrupal (CI) Heteroevaluación (H)	AG	CI	H
1. CLIMA DEL GRUPO (ánimos, predisposición para sugerencias, críticas y malos gestos)	Poner una cruz donde corresponda ...		
Las relaciones entre todos los miembros del grupo han sido siempre muy buenas: CLIMA MUY BUENO			
Las relaciones entre la mayoría del grupo han sido buenas generalmente: CLIMA POSITIVO			
Las relaciones entre la gente del grupo serían claramente mejorables: CLIMA REGULAR			

[33] En relación a esta actividad, pedir al alumnado que se grabe realizando la habilidad o acción no requiere del permiso de los padres o tutores y garantiza que el docente pueda comprobar y evidenciar todos y cada uno de los aprendizajes enseñados o, al menos, exigidos para una valoración positiva.
La Agencia Española de Protección de Datos establece en su guía para centros educativos que grabar con fines evaluativos no requiere del consentimiento ni de los alumnos ni de las familias; no así en el caso de querer compartirla por internet o subirla a una plataforma. Si la grabación de las imágenes se produjera por el centro escolar con fines educativos, como trabajos escolares o evaluaciones, el centro o la Administración educativa estarían legitimados para dicho tratamiento sin necesidad del consentimiento de los alumnos o de sus padres o tutores (AEPD, 2018, p.37).

Las relaciones entre los miembros del grupo no han facilitado nada el trabajo: CLIMA NEGATIVO			
2. TOMA DE DECISIONES Y PREPARACIÓN DE LA COMPOSICIÓN (sólo intragrupal)			
a) Todos han propuesto alternativas y han escuchado las de otros (siempre y en todo momento)			
b) La mayoría de los miembros del grupo ha ofrecido y escuchado alternativas			
c) Solo unos pocos han dado y escuchado alternativas			
d) Varias personas dirigían toda la preparación y los demás hacían caso			
ASPECTOS EVALUABLES (Autoevaluación y coevaluación) Y CALIFICABLES (Heteroevaluación)			
Requisitos mínimos: La duración no será inferior a 1:30 ni superior a 2:00 minutos. Debe haber, al menos, 5 elementos diferentes Todos los miembros del grupo deben saltar y dar alguna vez			
1- PUESTA EN ESCENA (15)			
Todos los miembros del grupo sabían dónde colocarse (orden, posición, elemento...)	15	15	15
Algunas personas no sabían su función (orden, posición, elemento...)	7	7	7
Casi nadie sabía lo que tenía que hacer ni cómo hacerlo (orden, posición, elemento...)	3	3	3
Nadie sabía lo que tenía que hacer (orden, posición, elemento...)	0	0	0
2.- ORGANIZACIÓN DEL GRUPO (ritmo, entradas y salidas coordinadas, los que dan facilitan los elementos...) (20)			
Todo el grupo está bien organizado (ningún fallo de organización)	20	20	20
Aparecen algunos fallos en la organización, pero nada relevantes	17	17	17
Aparecen fallos en la organización pero que no desmerecen el resultado	14	14	14
Aparecen fallos en la organización relevantes que desmerecen el resultado	10	10	10
Los problemas de organización han sido muy importantes	5	5	5
3.- EJECUCIÓN Y FALLOS (sin perder comba, sin fallar, se muestra dominio en los saltos, se da correctamente) (10)			
Todos los elementos bien ejecutados	10	10	10
Aparece algún error en algún elemento	8	8	8
Aparecen errores en varios elementos y varias veces	6	6	6
Aparecen errores en mucho los elementos y varias veces	3	3	3
4.-COMPLEJIDAD DEL MONTAJE (20)			
Muy complejo y de menor a mayor dificultad (mucha comba doble y muchos alumnos en cada elemento a la vez...)	20	20	20
Complejo, pero en algún caso los elementos no se presentan de menor a mayor dificultad	15	15	15
Bastante complejo pero los elementos no se presentan de menor a mayor dificultad	12	12	12
Poco complejo	8	8	8
Nada complejo (poca comba doble y pocos alumnos en cada elemento)	4	4	4
5.-ENLACES Y FLUIDEZ DE LOS ELEMENTOS (15)			
Todos los elementos están bien enlazados y las combas nunca o casi nunca paran	15	15	15
Bastantes elementos están bien enlazados, aunque las combas paran alguna vez	12	12	12
Algunos elementos están enlazados, aunque las combas se paran a menudo	8	8	8
Casi no aparecen enlaces y hay bastantes parones entre elementos	6	6	6
Malos enlaces entre elementos	2	2	2
6.- ORIGINALIDAD Y VARIEDAD EN LOS ELEMENTOS (10)			
Hay muchos elementos (entre 8 y 10) y bastantes son nuevos o cambios de los explicados en clase	10	10	10
Hay más de 7 elementos (y por lo menos 3 son nuevos.... Pero depende de lo visto en clase)	8	8	8
Solo hay algún elemento aislado nuevo y poco importante	6	6	6
Solo se ponen en práctica 5 de los elementos vistos en clase	5	5	5
7.- SOLVENTAR LOS FALLOS (10)			
• No hay ningún fallo y si aparece el grupo hace todo lo posible por reiniciar y continuar sin desanimarse	10	10	10
• Cuando aparece un fallo no se reintenta o no se pone demasiado entusiasmo para que salga bien	6	6	6
• Cuando aparece un fallo se pasa al siguiente elemento/persona y no se reintenta	4	4	4
• Cuando aparece un fallo se paran y no son capaces de continuar	0	0	0

Estas grabaciones permiten al docente comprobar cómo evoluciona el trabajo de cada grupo en cada sesión, si están cumpliendo los requisitos establecidos y hacia dónde orientar el trabajo de la siguiente sesión. Sin duda, esta es una de las claves del éxito, pues si después de la segunda sesión de la 2ª fase (7ª sesión) el montaje no ha avanzado, el docente deberá hacérselo ver y ayudarles a tomar medidas.

Una vez tienen claros los aspectos a valorar y utilizan el instrumento durante las sesiones de la 2ª fase para asegurarse de que el montaje va por el buen camino, se lleva a cabo una de las actividades de evaluación finales.

Antes de realizar el montaje final delante de los compañeros (sesión 14ª), el grupo debe grabarse en vídeo y compartirlo con el docente para evidenciar su nivel real de ejecución, pudiendo repetirlo tantas veces como quieran para entregar la mejor versión. Por ello tienen toda la sesión 13ª para realizarlo, aunque podrían realizar los primeros intentos en la sesión 10 y 11, pues ya tendrían casi terminado el montaje final. La razón de permitirles repetir las veces que quieran la grabación radica en favorecer que su ejecución sea la mejor posible cuando la hagan delante de los compañeros. No debemos olvidar que, tras finalizar la situación de aprendizaje, tendrán que hacerlo delante de público en el DEFC. Por ello, deberán:

Valorar la grabación del montaje final previa a la prueba específica: Esta actividad se llevará a cabo en la 13ª sesión.

Producto evaluable: Grabación en video del montaje final.

Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de la producción (con autoevaluación grupal).

Instrumento de evaluación: Escala de valoración diferenciada para el montaje final.

Es necesario detacar que el hecho de que se graben el montaje y puedan repetir las veces que quieran permite a los grupos tomar decisiones sobre si vuelven a grabar o entregan con la valoración que consideren más justa por su trabajo. El proceso de autoevaluación grupal con la escala favorece la autoexigencia y la posibilidad de mejorar; es una auténtica evaluación formativa centrada en el aprender a aprender.

Además, y partiendo de que el vídeo es la herramienta para detectar errores o cosas a mejorar en colaboración con el docente, esta grabación previa a la actuación final nos permitirá identificar las razones por las que, en algunas ocasiones, esta no es lo que el alumnado esperaba conseguir. Por ejemplo, si en el vídeo no consiguen realizarlo bien, las probabilidades de que "en directo", delante de los

compañeros, salga bien es baja. Sin embargo, si la grabación es muy buena y "en directo" no sale tan bien es evidente que los nervios de algunos habrán influido en el resultado y la pregunta sería, ¿los nervios o el miedo escénico de algunos deberían condicionar el resultado de todos en la calificación final del montaje? Evidentemente no. Su trabajo es demostrar lo que son capaces de aprender y conseguir juntos en un trabajo grupal, y eso lo podemos obtener con la valoración del día a día y con el vídeo que entregan cuando consideran que es su mejor versión. La actuación en la calle es otro momento diferente, en el que un fallo ante el público no debe verse como algo penalizable. Son alumnos de secundaria y el hecho de salir a la calle es ya un gran éxito, nuestra labor es conseguir que lo disfruten.

En la sesión 14ª, cada grupo deberá realizar el montaje final delante de los otros grupos y estos, al terminar, deberán realizar una coevaluación con la misma escala con la que el docente calificará el producto final; pero la primera actividad será:

Realizar el montaje delante de los compañeros: Esta actividad se llevará a cabo en la 14ª sesión. Todos los grupos realizan su montaje delante de sus compañeros/as.

Producto evaluable: Actuación en directo del montaje final.

Procedimiento o técnica de evaluación: Prueba específica.

Instrumento de evaluación: Escala de valoración diferenciada para el montaje final.

Sin embargo, este mismo producto evaluable "Actuación en directo del montaje final" se puede evaluar a través de otro procedimiento o técnica de evaluación cuando la intención es identificar la capacidad del alumnado de reconocer los aspectos evaluables que generan el aprendizaje, valorando la actuación de los compañeros. Por ello, otra de las actividades a realizar sobre la actuación será:

Realizar una valoración del montaje de los compañeros: Esta actividad se llevará a cabo en la 14ª sesión, tras la actuación de otro grupo.

Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de la producción (con coevaluación integrupal).

Instrumento de evaluación: Escala de valoración diferenciada para el montaje final.

En este sentido, la utilización de la escala durante la preparación y que, cuando se graban en grupo, realicen su autoevaluación viendo el video de la misma permite conseguir que las valoraciones de sus compañeros sean razonablemente

coherentes. Posteriormente, la comparación entre las coevaluaciones grupales (Pérez-Pueyo et al., 2014), la autoevaluación que se realicen y la heteroevaluación del docente les permitirá a los grupos comprender que la valoración de sus trabajos es justa y adecuada al resultado presentado.

En cualquier caso, la calificación del docente es la que prevalecerá si se produjese una alta discrepancia entre las valoraciones, ya que, si esto ocurriese, se podría deber a dos razones: a) el instrumento no se ha diseñado adecuadamente (si no se ha testado durante años), o b) no ha sido utilizado por los grupos durante la preparación de los montajes finales en la 2ª fase y/o el docente no lo ha exigido, por lo que no estarán preparados para valorar objetivamente por falta de hábito y eficacia en su utilización.

Debemos recordar que la utilización del instrumento desde esta triple perspectiva tiene por intención evitar desajustes y tomar decisiones, dando el salto a la calificación de la forma más pedagógica y consciente.

En este sentido, se debe entender la importancia de la autoevaluación y la coevaluación como una forma de comprobar la capacidad de aprender del evaluado, donde ambos son procesos que no se utilizan para tener una calificación más a añadir a la del docente. En realidad, se pretende comprobar la capacidad del alumnado para identificar los aspectos a evaluar respecto al aprendizaje que deben adquirir, el nivel de logro de los mismos y, de este modo, contribuir al desarrollo del alumnado de la competencia personal, social y de aprender a aprender.

Por tanto, la pregunta que nos podríamos hacer es la siguiente, ¿entonces no se deben utilizar la coevaluación o la autoevaluación para darles un porcentaje en la calificación final junto a la nota que pone el docente? La respuesta es no (debemos entender que, de hacerlo, estaríamos hablando de autocalificación o cocalificación).

Hagamos una reflexión antes de seguir. Si un grupo calificase a otro muy por encima de la nota que le correspondería (por ejemplo, merece un 6,5 y le ponen un 9,5; o al revés, merece un 9,5 y le ponen un 6,5) ¿permitirías que esa nota malintencionada formara parte de la calificación final a sabiendas de que es injusta? Si la respuesta es no, lo que es evidente es que solo te planteas incorporarla a la calificación si es coincidente con la tuya (heteroevaluación) y, por lo tanto, ya no sería una actividad de auto o cocalificación, pues para que lo fuese, deberías mantener, en cualquier caso, la valoración realizada por el alumnado.

Es cierto que, en ocasiones, algunos docentes proponen al alumnado que si su valoración no discrepa de la del profesor en +/- 0,5 puntos, estos le mantienen la valoración para formar parte de la calificación. Sin embargo, es solo una manera

de evidenciar que no es ni auto ni cocalificación, porque de diferenciarse más, no la aceptarían.

Y esto nos lleva a una nueva pregunta, ¿por qué es necesario incorporarla a la calificación? ¿Es que no es suficientemente útil el mero proceso de valoración desde diferentes perspectivas?

Si dejamos de poner el foco de atención en la calificación (por mucho que sea necesaria y nos la exija la administración) y nos centramos en el propio proceso de evaluación para comprobar y generar aprendizaje, comprenderemos que valorar a los demás es rico en sí mismo; sobre todo si la intención es conseguir que lleguen a valorarse a sí mismos de manera coherente. La calificación sólo debería ser una consecuencia lógica del trabajo (Pérez-Pueyo, 2010).

No debemos olvidar que el alumnado con una autoestima baja respecto a su cuerpo y su capacidad física requerirá de evidencia positiva, objetiva y repetida para cambiar su autopercepción. Del mismo modo que aquellos que son excelentes en un tema en concreto, pero no así en muchos otros contenidos de nuestra materia, deben entender que ese predominio en una faceta no es extensible a las demás si no se demuestra[34].

Además, desligar los procesos de autoevaluación y coevaluación de la calificación permite al alumnado realizar de manera más tranquila y sosegada el proceso de valoración entre iguales y aprovechar todo lo que se puede aprender de los mismos. De hecho, es habitual encontrar reticencias y malas respuestas de una parte del alumnado cuando saben que su valoración de los compañeros puede afectarles en su nota, lo que genera una presión que desvirtúa todo el proceso de la evaluación compartida.

Sin embargo, llegados a este punto, el otro gran problema del trabajo grupal es que la valoración no refleja la aportación de cada miembro del mismo, ni la reconoce. Y es que, sobre todo, cuando se pasa de planteamientos eminentemente individualistas a propuestas grupales, colaborativas o cooperativas que implique la participación del alumnado, este es uno de los aspectos clave a tener en cuenta si se pretende que se involucre el alumnado adecuadamente en su proceso de aprendizaje.

Es por ello que los DSII son tan interesantes (Casado-Berrocal & Pérez-Pueyo, 2014). Así, el alumnado del grupo deberá:

[34] Un ejemplo claro lo vemos en deportistas que, sin ser de élite, pero entrenando mucho y destacando como si lo fueran, en las clases de Educación física pretenden que la nota de la asignatura sea siempre de sobresaliente, con independencia de lo que se está trabajando y realicen en clase.

Registrar el trabajo diario de cada individuo en los grupos: Esta valoración del trabajo de cada miembro del grupo se produce dentro del mismo y se realiza desde que comienza la 2ª fase (sesiones 7ª a 12ª). Esta se lleva a cabo en los cinco últimos minutos de cada sesión, a lo largo de toda la situación de aprendizaje.

Procedimiento o técnica de evaluación: Observación sistemática (por Autoevaluación).

Instrumento de evaluación: Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (DSII) (tabla 4).

Tabla 4.- Diario de Seguimiento Intragrupal Individual (Casado-Berrocal & Pérez-Pueyo, 2014),

Diario de seguimiento individual intragrupal del trabajo diario (Cada día/sesión se asocia un integrante con una acción determinada)			Integrantes del grupo / Sesiones					
Comportamientos observables			7	8	9	10	11	12
Nada	Molesta constantemente tanto a los de su grupo como al resto	A1						
	No trabaja ni aporta nada al grupo	A2						
	Se muestra apático y desinteresado, nada participativo	A3						
Mal	Molesta constantemente, pero participa	B1						
	Participa, pero solo adoptando los roles que le interesan	B2						
	Se distrae con los de otros grupos	B3						
	Molesta a veces	B4						
Regular	Podía haberse esforzado mucho más en aportar ideas	D1						
	Distraído a veces, pero con los del grupo	D2						
	Ensaya, pero no lo suficiente	D3						
	No se molesta en realizar buenas correcciones a sus compañeros	D4						
Normal	Ha participado sin molestar	E1						
	Suele trabajar las tareas que le corresponden	E2						
	Adopta una actitud empática con el resto de miembros del grupo	E3						
Bien	Ha propuesto nuevas ideas a partir de una dada	F1						
	Ha propuesto alternativas de solucionar los problemas que se han generado	F2						
	Generalmente ha estado atento y participativo	F3						
	Es responsable con su trabajo y además ayuda al resto de compañeros	F4						

	Suele intercambiar roles de trabajo sin necesidad de que se lo pidan	F4						
Muy bien	Siempre atento	G1						
	Trabaja mucho solo y con los demás de su grupo	G2						
	Ha propuesto nuevas ideas sin basarse en ninguna dada	G3						
	Se preocupa de que tanto él todos intercambien sus roles	G4						
	Ha procurado que se trabaje cuando nos distraíamos	G5						
	Ha llevado el peso del día	G6						

Los miembros del grupo deben valorar a cada compañero indicando la frase (o como mucho dos) que mejor refleje su trabajo o aportación al día. Esta valoración debe realizarse en clase, por consenso y ser aceptada por el implicado (sea positiva o mejorable).

La intención es clara, se pretende involucrar al alumnado en la valoración del trabajo realizado diariamente por los miembros del propio grupo (de 4-5 miembros). Sin embargo, no se lleva a cabo con la pretensión de sancionar o reconocer el trabajo de sus miembros, sino con la intención de buscar soluciones en los casos de las valoraciones negativas o para la mejora en el comportamiento e implicación de sus miembros en el día a día. Se busca el compromiso del alumnado en su logro individual y, sobre todo, aportación al grupal (coevaluación intragrupal). La idea es que el grupo "crezca" y asuma responsabilidades individuales.

Para ello, al terminar la sesión, el docente deberá comparar las valoraciones de cada miembro del grupo con las anotaciones que el docente tenga de cada uno en el Diario de grupo. En este documento, el docente anota aquellas cuestiones o detalles por los que destaca en positivo o negativo algún miembro del grupo en el trabajo del día. Por ejemplo, aquel que lidera a su grupo para que trabajen y no se relajen o aquel estudiante que deja a su grupo y se va a hablar o molestar a otro. Al día siguiente, con esta información y con la valoración recibida por sus compañeros, el docente saca del grupo a esos alumnos y les refuerza su buen trabajo si la coincidencia es positiva. Por el contrario, si la coincidencia es por no haber trabajado bien o molestar, les planteará la posibilidad de ayudarles o estar pendiente para que ese día sus compañeros tengan que reconocer en el DSII que han mejorado, poniendo una frase que reconozca la evolución positiva. O, por qué no, si hay discrepancias entre lo valorado por el grupo y lo observado por el docente, ayudarles a que sean justos y coherentes. Por ejemplo, es habitual que las primeras veces que usan el DSII les cueste reconocer e identificar negativamente a algunos compañeros que puedan trabajar poco o molestar; ahí debe entrar el docente para hacerles

comprender que la función del DSII es reconocer la aportación de cada uno y no para sancionar al que no trabaja. Se trata de poder identificarlo y ayudarle entre todos, garantizando que el alumnado los ha comprendido. Por ello, es fundamental que se utilicen ítems muy claros y objetivos para que la coevaluación intragrupal sea abierta y transparente, consiguiendo así que se rompan las resistencias y suspicacias.

Por último y en relación al DSII, si es la primera vez que se utiliza, sería interesante que se probase en sesiones de la 1ª fase para que el alumnado se acostumbrara a realizar el proceso, aunque no sea con el grupo con el que prepararán el montaje en la 2ª fase. La idea es que comiencen a ver la importancia de cómo se dicen y justifican las valoraciones (identificación de las frases representativas en el DSII) y el reflejo que tiene en las relaciones interpersonales, entendiendo que un verdadero trabajo en grupo requiere de la responsabilidad de cada uno de sus integrantes. De hecho, utilizar los DSII es fundamental con el paso del tiempo, incluso en otras materias que también trabajan en grupo, aportando en verdadero valor competencial a la adquisición de la competencia personal, social y de aprender a aprender.

Sin embargo, esta información obtenida y cotejada con el docente podría ir un paso más allá e intentar que el alumnado realice una evaluación (que no calificación), a través de una representación numérica, en la que intenten reflejar y diferencien lo que consideran que debería haber obtenido cada miembro del grupo (en relación a la nota grupal obtenida por el producto final: el montaje). En esta ocasión, la actividad de evaluación sería:

Realizar una valoración de la aportación de los miembros del grupo al resultado final: Esta actividad se llevará a cabo en la 14ª sesión.

Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de la producción (por Coevaluación intragrupal a través del reparto de notas)

Instrumento de evaluación: El DSII

Una vez se haya evaluado el montaje final por el alumnado (autoevaluación grupal y coevaluación intergrupal) y el docente, y establecido por este último la califiación, se proporcionará la nota a los miembros del grupo y estos deberán realizar un reparto de puntos de la valoración grupal del trabajo, en función de la aportación de cada miembro.

Sin embargo, el docente siempre debe asegurarse y cotejar la información proporcionada por el alumnado y, para ello, deberá:

Valorar la aportación de los miembros del grupo al trabajo diario: Esta actividad se realizará durante la Fase 2.

Procedimiento o técnica de evaluación: Observación sistemática.

Instrumento de evaluación: Diario de grupo del docente.

Como ya se ha explicado, la intención no es que ese reparto sea la calificación que cada alumno obtiene a nivel individual en el trabajo grupal. Lo que se pretende es cotejar la información obtenida por el docente en las anotaciones en su diario (a través de una observación sistemática), en relación a lo que considera que cada uno ha aportado al grupo y la opinión justificada de los miembros en relación a su trabajo diario. Para poder hacer este proceso de coevaluación intragrupal deberán utilizar la información recogida y consensuada diariamente en el DSII desde la sesión 8ª a la 12ª.

Lo que se le plantea al grupo es que la valoración final obtenida por el grupo no podrá ser la misma para todos los miembros (al menos una persona debe tener algo más, aunque sea una décima que reconozca, por ejemplo, su labor de liderazgo), puesto que es evidente que no todos aportan igual al resultado final del trabajo (y así debe recogerlo el diario de seguimiento intragrupal), aunque algunas veces intenten justificarlo para no generar discusión en el seno del grupo.

En este caso, de los diferentes sistemas de reparto de notas según su implicación emocional (Nota total a repartir, Nota porcentuada, Nota grupal complementada o Nota Individual Complementada), en este caso y por haber trabajado poco en esta linea en otros cursos, utilizamos la nota grupal complementada (Pérez-Pueyo et al., 2014).

Para ello, en este caso, establecemos un 70% fijo para todos los miembros del grupo y un 30% variable que es lo que se repartirán para marcar diferencias entre unos compañeros y otros. Así, sobre la nota final obtenida se le restará el 30% de la misma, lo que determinará inicialmente la nota base de cada uno. El 30% variable, se multiplica por el número de miembros del grupo y establecerá los puntos que el grupo tiene para repartir entre las personas que se considere que han trabajado más. La intención es que el grupo tenga la posibilidad de reflejar adecuadamente la labor que han realizado sus miembros en el resultado final, en unos casos añadiendo y en otros perdiendo parte de ese 30%.

Pongamos un ejemplo en el que un alumno no llegue al aprobado. Un grupo de 9 miembros obtiene en su trabajo una calificación de 7, aplicando la escala de valoración diferenciada (tabla 3). Al llevar a cabo el reparto de notas propuesto, la

nota base desde la que todos los miembros del grupo parten para comenzar la negociación es de 4,9 (a 7 se le ha quitado el 30%, -2,1). Así, el grupo tiene 18,9 puntos (2,1 puntos x 9 miembros) para darle a cada miembro la cantidad que creen que merece y alcanzar la nota que consideran justa por su trabajo (tabla 5).

Tabla 5.- Ejemplo de reparto de notas intragrupal

Alumno/s	1		2 y 3		4, 5 y 6		7		8 y 9	
Nota Base	4,9		4,9		4,9		4,9		4,9	
Resultado tras el reparto	0	4,9	+4,1	9	+2,8	7	+2,8	7	+0,8	5,7

Como se puede observar al tener un compañero (alumno 1) que en el DSII no ha recibido ninguna valoración positiva durante las sesiones 8ª a 12ª, aun intentando ayudarle, en esta ocasión el grupo decidie no sumarle nada a la nota base. Como la nota base era de 4,9, esto significa que han considerado que este alumno no merece llegar ni al 5. Sin embargo y lo que es más importante, esta no es la nota que va a obtener necesariamente este alumno, sino que deberá ser el docente, con sus anotaciones y el resto de actividades de evaluación de la Situación de aprendizaje (que no se cuentan en este capítulo), el que establecerá la calificación del mismo. Debemos recordad que los compañeros no califican, aunque proporcionen una valoración numérica de una actividad, sino que es el docente el que la establece y debe justificar. Quizás sea necesario recordar que el reparto de nota total requiere de una mayor autonomía y responsabilidad, mientras que la nota grupal complementada ya parte de un mínimo para todos.

De hecho, podría ser que, en este caso, las malas relaciones entre el grupo con el alumno 1 sean la circunstancia por lo que nunca quieren reconocerle algún aspecto positivo del trabajo. Si este fuese el caso, sería responsabildiad del docente en el día a día que los compañeros tuvieran que identificar los aspectos positivos y reconocerlos en algún momento en el DSII. Esta es la razón por la que en ningún caso, inicialmente, las valoraciones de los compañeros sobre otro deberían ser parte de la calificación final, sino que debe ser el profesor el que tome la decisión. En este sentido, y como hemos comentado anteriormente, que la valoración del docente coincida con la del alumnado que coevalúa, no implica que la coevalaución forme parte de la calificación (Pérez-Pueyo, 2010).

Quizás en este punto de la actividad de reparto de nota no se tenga tan claro, como en actividades anteriores, cuál ha sido el aprendizaje del alumnado; sin embargo, es fundamental entenderlo. Y es que son varios los aprendizajes que se pueden producir: a) la capacidad para valorar y justificar la contribución de los compañeros al trabajo grupal; b) la capacidad para valorar el producto final

realizado; y c) la mejora de la capacidad de empatía y el desarrollo de relaciones interpersonales.

20.6 Consideraciones finales

Para finalizar, no debemos olvidar que esta Situación de aprendizaje[35] estaba contextualizada en un centro que quería visibilizar su buen hacer en relación al aprendizaje del alumnado y conseguir que el alumnado se sintiese orgulloso de sus logros. Por ello, se habían planteado que el resultado de este trabajo tuviera visibilidad en el DEFC.

Llegados a este punto, y calificado el montaje, únicamente queda aprender a disfrutar de la actuación ante el público. Eliminada la presión de la calificación, es momento de que realicen un ensayo de los que harán el DEFC y que los compañeros valoren qué se realizará y qué habría que "pulir" para que la actuación ese día quede perfecta. En esta tesitura, se puede comprender la razón del proceso de evaluación seguido para que se constate el aprendizaje individual y grupal. Asegurar al alumnado de que lo que van a realizar en la calle lo saben hacer y va a gustar, es suficiente motivo de orgullo para conseguir que quieran participar. Es normal que habitualmente una parte del alumnado no quiera participar en situaciones de actuación en las que hay público (a nadie le gusta hacer el ridículo o que se rían de ellos). Sin embargo, haberse visto (a través del vídeo) y haber actuado delante de los compañeros les permite comprobar lo logrado y dar tiempo para retocar aquellos detalles que quieran mejorar antes de actuar en la calle. Y eso sólo demuestra orgullo y satisfacción por el trabajo bien hecho, además de valorar la importancia de no fracasar o hacer fracasar a sus compañeros por falta de trabajo. ¿Y no es ese el objetivo de la educación, entre otros muchos? (Recomendamos leer los anexos para completar las razones de por qué se lleva a cabo el Estilo actitudinal de este modo).

20.7 Conclusiones

El proceso de evaluación presentado, con carácter formativo, permite al alumnado integrarse en su propio proceso de aprendizaje y en el de sus compañeros,

[35] En cualquier caso, aunque esta Situación de aprendizaje se plantea inicialmente para 14 sesiones, por la necesidad de que el trabajo final sea digno de ser enseñado en la calle ante público, es importante tener en cuenta que, si se es menos exigente en relación al resultado final o a la cantidad de elementos a realizar, esta podría ser de menos sesiones.

dejando la calificación en un segundo plano y convirtiéndola en una consecuencia lógica del trabajo realizado.

La intención final es que el alumnado se sienta orgulloso del trabajo llevado a cabo, del aprendizaje adquirido y, sobre todo, de la maravillosa sensación de pertenencia a un grupo que produce la participación en un trabajo final conjunto, el cual es presentado en la calle, delante de familia y amigos.

La evaluación triádica llevada a cabo permite utilizar una interesante variedad en los procedimientos/técnicas de evaluación y procesos en los que se implican diferentes agentes, compartiendo instrumentos que simplifican el trabajo del alumnado y le implica más en el proceso de aprendizaje, lo que potencia en gran medida la responsabilidad individual y grupal.

20.8 Referencias bibliográficas

Agencia Española de Protección de Datos (2018). Guías sectoriales AEPD. Guía para centros educativos. Recuperado de http://www.tudecideseninternet.es/agpd1/images/guias/GuiaCentros/GuiaCentrosEdcativos.pdf

Andreu-Andrés, M. Á., & García-Casas, M. (2014). Evaluación del pensamiento crítico en el trabajo en grupo. *Revista de investigación educativa,32*(1), 203-222.

Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l' ensenyament obligatori*. Departament d' Ensenyament, Secretaria General.

Fernández-Balboa, J. M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la pedagogía: Las diferencias entre la pedagogía y la didáctica. En A. Fraile y otros (Coords.), Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal (pp. 315-330). Biblioteca Nueva.

Casado-Berrocal, O. M., & Pérez-Pueyo, A. (2014). Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (Modelo B) (DSII) [Documento de descarga] Recuperado https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsYlljRmE1bklJQUE/view?resourcekey=0-i_edR-DiH_2ED868M8PB94g

Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (32), 264-269.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes, 413*, 55-75.

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Calderón, A. (2016). Efecto del modelo de enseñanza sobre el autoconcepto físico del alumnado en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 30*,76-81.

Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Salicetti, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 28*, 66-83.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero… ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(1), 13-27. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León. Recuperado de http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

Marín, S., & Blázquez, F. (2003). Aprender cooperando. El aprendizaje cooperativo en el aula general de ordenación, renovación y centros. Junta de Extremadura.

Martínez-Benito, R. (2022). El aprendizaje cooperativo en educación física desde la perspectiva docente: dificultades y estrategias para su correcta aplicación (Tesis doctoral). Servicio de publicaciones de la Universidad de Salamanca. Recuperado de https://gredos.usal.es/handle/10366/149615

Martínez-Benito, R., & Sánchez, G. (2020). El aprendizaje cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. Revista Educación, 44(1). doi: https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617

Ovejero, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Barcelona: PPU.

Pérez-Pueyo, A. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. Tándem. Didáctica de la Educación Física, 25, 81-92.

Pérez-Pueyo, A. (2015). Escala de valoración para la evaluación triádica de exposiciones orales. En N. González-Fernández, I. Salcines & E. García-Ruiz (coords). Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías. IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria, celebrado en Santander del 17 al 19 de septiembre de 2015 (pp. 1257-1288). Editorial de la Universidad de Cantabria.

Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29, 207-215.

Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Casado, O., Herrán, I., Sobejano, M., Vega, D., Hortigüela-Alcalá, Hernando, A., & Garrote, J. (2018) Escala de valoración del montaje final de combas. [documento de descarga]. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1JWlZ5Y7u6U4CRGlHkEKqGcOszMoAovpP/view

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Hernando, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado

& Mº I: Cebreiros (coords.) Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria (pp. 285-289). Edición Editora.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., Herrán Álvarez, I., Heras Bernardino, C., Garrote García, J., . . . Álvarez-Sánchez, J. L. (2023a). El franqueamiento de obstáculos y la cabuyería desde el Estilo Actitudinal y el Aprendizaje Cooperativo. In Á. L. Pérez-Pueyo, R. A. Barba-Martín, D. Hortigüela-Alcalá, & C. Gutiérrez-García (Eds.), XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (pp. 217-222). Universidad de León. Servicio de Publicaciones. http://hdl.handle.net/10612/16798

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando-Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). 5(2), 559-565. http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Heras-Bernardino, C., Casado-Berrocal, O., Hernando-Garijo, A., & Ruiz-Omeñaca, J. V. (2023). Saltamos para que nos vean. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperada de https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/ESO/EF/7D5_SA_ESO12_EF/index.html

Pérez-Pueyo, Á., Ruiz Omeñaca, J. V., Hortigüela-Alcalá, D., Velázquez Callado, C., Rodríguez Gimeno, J. M., Gutiérrez-García, C., . . . Méndez Giménez, A. (2023). Actividades físicas cooperativas: aclarando conceptos. In Á. L. Pérez-Pueyo, R. A. Barba-Martín, D. Hortigüela-Alcalá & C. Gutiérrez-García (Eds.), XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (pp. 33-54). Universidad de León. Servicio de Publicaciones. http://hdl.handle.net/10612/16798

Ruiz-Omeñaca, J.V. (2015). Influencia de un programa de cooperación en educación física sobre las competencias sociales y cívicas. La peonza. Revista de educación física para la paz, 10, 45-64.

Velázquez, C. (2010). Una aproximación al aprendizaje cooperativo en Educación Física. En C. Velázquez Callado (Coord.), Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas (pp. 17-89). Barcelona: INDE.

Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la educación obligatoria en el área de Educación Física. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. Recuperada de http://uvadoc.uva.es/handle/10324/2823

20.9 ANEXOS

20.9.1 ANEXO 1.- Fundamentos metodológicos básicos

Para llevar a cabo la siguiente experiencia es imprescindible recordar algunas cuestiones claves de la aplicación de los pilares del Estilo actitudinal que, además, deben formar parte del proceso de evaluación tanto del proceso de aprendizaje como de la práctica docente.

En este sentido, no debemos olvidar que el Estilo actitudinal es un modelo pedagógico que se basa en la adquisición de éxito individual a través del logro grupal y eso implica que las propuestas de trabajo en la primera fase de la SA no deben entenderse como recetas o ejercicios mecánicos y meramente motrices, sino como actividades o tareas con un alto carácter competencial que se basan en el desarrollo de capacidades (intelectuales, afectivomotivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) más allá de lo meramente motriz, aunque sea la base de nuestra materia. Para conseguirlo, se trabaja con tres elementos clave: las Actividades Corporales Intencionadas (ACI's), la Organización Secuencial hacia las Actitudes (OSA) y los Montajes Finales (MF) (Pérez-Pueyo, 2005, 2007, 2016; Pérez-Pueyo et al, 2021)

Por ello, no nos resistimos en este capítulo a explicar y recordar algunos aspectos teórico-prácticos de aplicación docente o, porque no, técnico-tácticos de ejecución y estrategia docente (permítasenos la expresión) que son imprescindibles para no aplicar el modelo como una "receta" y comprender que la aplicación a determinados contenidos requiere de la adecuación del modelo a las características del mismo. Esto favorecerá la aplicación adecuada del modelo y que los resultados sean los esperados para todo el alumnado, sin exclusión.

1.- Las ACI,s no son ejercicios mecánicos, son retos

Partimos de no realizar ejercicios sino ACI,s. No debemos olvidar que las ACI,s utilizan lo motriz como medio para el desarrollo del resto de capacidades que son claves para el desarrollo integral y competencial. Por ello, el esfuerzo y la responsabilidad son la clave de la consecución de estos logros, tanto individuales como colectivos. En este sentido, las AIC´s ayudan a que el alumnado reconozca sus límites, así como a trabajar para superarlos; y donde el desarrollo de las capacidades físicas y de las cualidades motrices, a través de la experimentación, el trabajo y la constancia, les permite conseguir los retos que se propongan, tanto individuales como colectivos. La intencionalidad con la que se seleccionan las actividades para el desarrollo de capacidades es fundamental. Por ello, las actividades provocan, potencian y desarrollan las relaciones entre compañeros, quienes dialogan, discuten

y se ponen de acuerdo a la hora de diseñar y poner en marcha los MF. Ésta es la auténtica clave para evidenciar el logro individual y grupal. En resumen, las AIC´s son el medio a través del cual se busca el conocimiento de sí mismo y de los demás con la intención de alcanzar la autonomía; entendida ésta desde el punto de vista del alumno y del grupo. En consecuencia, la intención de la autonomía no radica en actuar de manera individual, sino en aprender y conseguir aquello que se quiere en colaboración con los demás (Pérez-Pueyo et al, 2021).

Por ejemplo, las dos primeras propuestas que se realizan en la primera sesión son las siguientes: 1º "*entrar seguido sin perder cuerda por el lado bueno*"; y 2º se les propone que "*en tantos golpes de cuerda como personas hay en el grupo, incluidos los que dan, tiene que saltar todos, en el centro entre los que dan, consecutivos, sin perder cuerda y en cada golpe de esta en el suelo sólo puede saltar una persona*".

Podría parecer propuestas similares, pues motrizmente hacen lo mismo (entrar, saltar y salir), sin embargo, la realidad es bien distinta. En la primera propuesta, un ejercicio clásico, el alumnado (organizado en grupos de 6 a 9 personas, por afinidad y no por nivel de habilidad motriz o por azar; priman las relaciones afectivas para hacer los grupos) se pone enseguida a saltar, sin tener muy claro si se puede saltar más de una vez, centrados solo en ellos mismos y en demostrar que son capaces; obviando que deben pensar en los demás y, generalmente, cuando uno falla, se pone a dar como si de un autocastigo se tratase, en muchos casos, sin que nadie le diga nada (no deja de ser un reflejo de la "conciencia autoritaria" y de la "pedagogía venenosa" de la que nos hablaba Balboa en 2004). Este ejercicio permite al docente no solo realizar una evaluación inicial y diagnóstica de la capacidad coordinativa de salto en carrera, sino de observar los aspectos relacionados con lo social.

Sin embargo, la segunda propuesta (una ACI) genera un punto de partida inicial diferente. Siempre, lo primero que hacen al decirles la propuesta (casi como una letanía, preguntándoles inmediatamente si lo han entendido) es agruparse y ponerse a hablar, discutir e intentarse poner de acuerdo. Curiosamente comienzan a hablar sobre (relaciones interpersonales) lo que ha entendido cada uno (aspecto intelectual), pensar en quiénes van a dar, qué dos primeros cambian a los que dan nada más saltar para no perder cuerda (aspectos de relaciones interpersonales), a qué velocidad es mejor dar, quién debe ser el último, pues es el que más presión tiene por si falla (aspecto afectivomotivacional), ... En resumen, un cúmulo de capacidades puestas en juego para algo que, motriz e individualmente, es únicamente "entrar, saltar y salir". Y es en este punto y con la intencionalidad clara del EA donde se gesta el logro grupal en base al éxito individual; si falla uno el grupo no logra la

propuesta, por lo que hay que pensar en las fortalezas y debilidades del cada miembro si se quiere alcanzar el logro grupal.

2.- El arrastre es clave

Conforme se van planteando propuesta y se pasa de un "bloque" a otro (1, 2, 3...) en los que la dificultad no es motriz, sino de organización de los miembros del grupo para superar los retos propuestos, el grupo comprueba, con la ayuda del docente cuando pasa por los grupos y da cuerda, cómo el dejarse llevar por el oído (el golpe de cuerda en el suelo) y por la entrada del compañero/a de delante, les facilita el logro... Lo que les permite comprobar en algunas ocasiones que si se dejan llevar (arrastre) fallan menos que cuando les toca ser los primeros en entrar.

Utilizar en el grupo de afines el "arrastre" (dejarse llevar por lo hacen mis compañeros) genera mayor confianza y satisfacción, tanto en el individuo como en el grupo respecto al logro, pero, sobre todo, descubren que no es necesario excluir a un amigo que falla o que no se le debe poner a dar si comete un error pues lo que más necesita es saltar, cogiendo bagaje y confianza... Y eso se facilita cuando el grupo de trabajo (de entre 6 y 9 personas) son afines o, por lo menos, no se llevan mal entre ellos. Este aspecto de inserción social es clave en el trabajo grupal y, por eso, en el EA los grupos se inician por afinidad y nunca por cualquiera de las muchas estrategias donde el supuesto azar los empareja o agrupa.

Debemos recordar también que en este modelo nos alejamos de las progresiones técnicas, basadas en lo motriz, para trabajar desde la "secuencia de actividades" (en este caso bloques de trabajo), entendida como *"la selección adecuada de actividades, enfocadas desde el punto de vista integral para el desarrollo de las capacidades del individuo en base a su actitud positiva, a través de la búsqueda del aprendizaje y la competencia tanto individual como grupal"* (Pérez-Pueyo, 2005, p.210). Esto debe hacer entender que, por ejemplo, aunque en los libros de la colección de unidades didácticas (www.grupoactitudes.es) o comunicaciones a congresos se presenten una secuencia concreta, esta no implica que sea una progresión. De hecho, las experiencias prácticas de los miembros del grupo Actitudes (Hortigüela, Fernández-Río & Pérez-Pueyo, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Calderón, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Fernández-Río, 2017; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Salicetti, 2015) demuestran que las adecuaciones propias de la aplicación del modelo, en función del contexto y de las características del alumnado, no repercuten en los resultados individuales y grupales fundamentales si se seleccionan las ACI's adecuadas.

3.- La OSA la favorece el "Bloque común" y el logro que genera el arrastre

Debemos recordar que la OSA busca partir de la afinidad para conseguir, al unir pequeños grupos con otros, formar grupos mayores, quizás, menos afines inicialmente, pero que con la experiencia positiva del grupo anterior y la elección de unirse a otro razonablemente afín, se propicie la posibilidad de logro. Por ejemplo, si una pareja de afines se junta a otra pareja formarán un grupo de 4 probablemente aún afín. Cuando ese grupo de 4 se junte con otro de 4 para formar uno de 8, es probable que quizás esos 8 no se hubieran puesto juntos, pero el venir de uno afín que ya logró antes en grupo de 4 proporciona confianza. Aunque lo que es seguro es que cuando se junten dos grupos de 8 para formar uno de 16 o dos de 16 en toda la clase, es seguro que habrá personas que no se habrían puesto juntan antes... La cuestión es si habiendo conseguido el reto anterior en grupo más pequeño, no lo van a intentar con las mismas ganas y expectativas en grupo grande... Esta OSA, que puede empezar en parejas (p.e. 2, 2+2, 4+4, 8+8, toda la clase; o 3, 3+3, 6+6, 12+12, toda la clase), en el trabajo de combas que el grupo inicial es de 6 a 9 personas se complica. Es por ello que la sensación de gran grupo (toda la clase) se consigue con los retos del "Bloque común" que se realiza siempre en los finales de las sesiones con la intención de romper la estructura de grupo-base habitual (6-9 personas afines) y terminar con toda la clase junta intentando, todos, sin exclusión, alcanzar un reto del que sentirse orgullosos (son los momentos donde la grabación es clave para que vean lo que juntos pueden conseguir).

En la OSA, la afinidad es la característica principal de la organización inicial de los alumnos en grupo. Se comienza trabajando en parejas, tríos o cuartetos, organizados con su propio criterio (por amistad o relaciones no negativas entre ellos) y donde la heterogeneidad se puede centrar en cualquiera de las capacidades mencionadas anteriormente. En este sentido, que la amistad (relaciones interpersonales positivas o aspectos de inclusión social) les incite a agruparse, asegura la heterogeneidad en lo afectivo-motivacional, en lo intelectual y probablemente, incluso, en lo motriz. La razón de esta decisión reside en la alta relevancia que tienen para el alumnado, y más en Educación Física, las relaciones sociales con sus iguales.

Este modelo se aleja de las progresiones técnicas basadas en lo motriz, para trabajar desde la "secuencia de actividades", entendida como *"la selección adecuada de actividades, enfocadas desde el punto de vista integral para el desarrollo de las capacidades del individuo en base a su actitud positiva, a través de la búsqueda del aprendizaje y la competencia tanto individual como grupal"* (Pérez-Pueyo, 2005, p.210). Esto debe hacer entender que, aunque en los libros de la colección de unidades didácticas (www.grupoactitudes.es) se presenten una secuencia concreta, la misma no implica que sea una progresión. De hecho, las experiencias prácticas de los miembros del grupo Actitudes (Hortigüela, Fernández-Río & Pérez-Pueyo, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Calderón, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo

& Fernández-Río, 2017a; Hortigüela, Pérez-Pueyo & Salicetti, 2015) demuestran que las adecuaciones propias de la aplicación del modelo, en función del contexto y las características del alumnado, no repercuten en los resultados individuales y grupales fundamentales si se seleccionan las ACI's.

Por tanto, en este modelo, la importancia de la heterogeneidad, como requisito inicial del proceso de aprendizaje, no la establece el docente como ocurre en el Aprendizaje Cooperativo al realizar los grupos base de cuatro personas con características diferentes (Velázquez, 2015). En este caso, el hecho de que las agrupaciones del alumnado no las determine el docente provoca que la heterogeneidad se puede producir en relación a cualquiera de las capacidades y/o en función de los intereses por los que se decida unir el alumnado. Sin embargo, la heterogeneidad parte de que los pequeños grupos iniciales de 2, 3 o 4 alumnos organizados por afinidad, en el caso de las combas de 6 a 9 compañeros, y posteriormente se van uniendo a hasta formar un único grupo de trabajo realizando todos la misma actividad, donde no se puede ni se debe excluir (Pérez-Pueyo, 2007). Quizás se pueda pensar que, si se les deja agruparse por afinidad, nunca se agruparán con otros compañeros; sin embargo, la utilización en este caso del "bloque común" y en la programación didáctica del curso, la evolución de las unidades de trabajo, resuelve el problema de que se agrupen inicialmente de forma voluntaria por afinidad emocional.

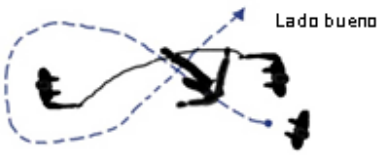
En el caso de las combas, como comentábamos en el texto, la organización de las sesiones de la 1ª fase, combinando el trabajo en grupo afín con actividades finales de toda la clase, busca que algunos participantes no se escondan en el grupo para «no hacer» y sentirse satisfechos con la participación en el grupo y el logro del mismo, aunque no se hayan implicado. Probablemente, el hecho más destacable de este sistema de organización es que todo el alumnado está trabajando a la vez en sus grupos afines, lo que impide que los «ojos de los demás» condicionen el momento de vivencia positiva y el docente pueda ayudar a cualquiera que lo necesite sin que los demás sean conscientes de ello, al estar más preocupados por resolver el problema (ACI). Sin embargo, el mayor valor lo establece que la ayuda inicial se genera en el grupo afín, lo que lo hace más participativo, integrador e inclusivo. Además, el hecho de que los grupos deban unirse en progresión geométrica (p.e. de 3 a 6, de 6 a 12, hasta toda la clase) implica que los agrupamientos de alumnos acaben generando relaciones que difícilmente se producirían si se hicieran al azar o de manera impuesta por el profesor. Se establece que trabajar con aquellos compañeros con los que normalmente no lo harían quede en un segundo plano; dando así oportunidad para que surjan contactos que finalmente desemboquen en grupos habituales de trabajo (Pérez-Pueyo et al., 2013).

En resumen, en el trabajo de combas, el éxito individual lo alcanzan con los logros grupales y la afinidad inicial del trabajo, donde en estos grupos, el arrastre se genera confianza... Confianza que les permite afrontar con ánimo los retos del bloque común y a los compañeros (amigos) animarles a trabajar juntos por el logro común. Es muy habitual ver como amigos dan confianza en los retos comunes a aquellos que inicialmente se sentían más inseguros al empezar el trabajo de combas. Además, el trabajo con los arrastres permite incorporar a esos alumnos que faltan los primeros días de clase, por ejemplo, por enfermedad y que con las actividades de arranque de las sesiones repitiendo propuestas de días anteriores se incorporan rápidamente a las propuestas del día (con la ayuda de sus afines que les acogen en su grupo).

20.9.2 Anexo 2. Lado bueno y lado malo.

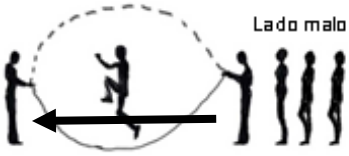
Lado bueno (Figura 8). Cuando la cuerda gira en el sentido contrario a las agujas del reloj, me coloco a la izquierda del compañero que está dando a la cuerda. Así que entro, salto en el centro y salgo por el lado opuesto cruzando al otro lado de la cuerda (se sale por el lado izquierdo del compañero que está dando enfrente).

Imagen 8. Entrar por el lado bueno.



Sin embargo, cuando se entre por el lado malo (Figura 9), si gira en sentido contrario a las agujas del reloj, me debo colocar a la derecha del que da, lo que implica que la cuerda golpea el suelo y viene hacia mí, por lo que se debe esperar a que pase la altura de la nariz. Esto hace que, en vez de entrar al golpear el suelo como en el lado bueno, tenga que esperar un cuarto de vuelta tras el golpe para poder entrar y que no me golpee en la tibia (si entro justo al golpear o en la nariz si no espero el cuarto de vuelta tras el golpe).

Imagen 9. Entrar por el lado malo.



En este caso, se entra y sale por el mismo lado; si entro estando a la derecha del que da, salgo en línea recta (no cruzando) tocando o junto al hombro izquierdo del que está enfrente.

20.9.3 Anexo 3. El lado malo y el arrastre las claves de la comba doble

Cuando salto en transversal por lado malo (Figura 10), debo correr cuando la cuerda la tenemos enfrente a la altura de los ojos y saltar como si hubiese un charco (salto largo).

En este caso, el factor emocional cuando se ve la cuerda venir de frente, les hace ser lo que denominamos "alumnos amables". Estos son aquellos que antes no habían tenido problemas para saltar en sus grupos base seguido sin perder cuerda y ahora prefieren esperar a ver qué y si lo logran hacen otros compañeros. Por ello, el arrastre se hace clave y, en seguida, hacen una fila que logra saltar seguido... Un logro común que se continua con otras propuestas grupales del bloque común.

Imagen 10. Entrar por el lado malo en transversal.

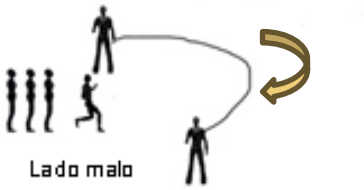


Imagen 11. Entrar a la comba doble en transversal



Este arrastre nos lleva al arrastre al paso por la comba doble (Figura 11). De hecho, sin explicar cómo se salta a comba doble, se les hace pasar por arrastre, aunque el factor emocional les bloquee inicialmente al ver las dos cuerdas. Cuando se ven las cuerdas dobles en transversal, la cuerda más cercana es lado malo (golpea el suelo y viene hacia mi) y la alejada es lado bueno (golpea el suelo y se va), por ello, me debo fijar en la cuerda que está más cerca que es lado malo y entrar saltar para pasar cuando está a la altura de los ojos.

En esta ocasión, el factor emocional es clave y muchos son los intimidados. Por ello, en cuanto alguno lo entiende y se anima a saltar, el resto pasan por arrastre sorprendiéndose del resultado... Es posteriormente cuando se les explicará, cuando ya hayan pasado varias veces, seguidos y sin perder cuerda, cómo se entra y se salta dentro de la comba doble.

Debemos recordad en este punto que este modelo, el EA varía del planteamiento tradicional de la enseñanza que suele presentar los conceptos, para que, a través de procedimientos, se generen actitudes (C > P > A); sin embargo, en demasiadas ocasiones estas no son positivas para una parte significativa del alumnado que no logra. En este caso, se procura comenzar creando unas actitudes que, a

través de unos procedimientos, permitan alcanzar los conceptos pretendidos, dotándoles de un significado real para los alumnos (A > P > C).

EXPERIENCIAS EN LA ETAPA DE BACHILLERATO

CAPÍTULO 21 PROPUESTA DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN PARA LA SALUD: El proceso de evaluación en el marco de la promoción de los hábitos saludables y estilos de vida activos a través del modelo pedagógico *Health-Based Physical Education*

Autoría: Diego Freile de la Varga, Carlos Gutiérrez-García y Ángel Pérez-Pueyo

21.1 Introducción

Este capítulo se centra en el proceso de evaluación formativa y compartida durante el desarrollo de contenidos ligados a la educación para la salud. Se pretende mostrar una alternativa para trabajar en el aula estos contenidos, en la línea de los modelos pedagógicos más relacionados con la promoción de la salud, partiendo de la evidencia que tenemos en la actualidad y de diversas experiencias en contextos reales.

La educación para la salud cobra un papel esencial en la ley educativa actual (LOMLOE, 2020), siendo la promoción de la salud, los hábitos saludables y la práctica de actividad física contenidos fundamentales para garantizar una formación integral de los estudiantes. Estos contenidos deben trabajarse de manera transversal en todas las etapas educativas, como se indica en el preámbulo de la citada norma, así como en la disposición adicional cuadragésimo sexta. Asimismo, en su artículo 19, se señala la importancia de la educación para la salud como uno de los principios pedagógicos clave dentro del sistema educativo, siendo concretamente la consolidación de unos hábitos de vida saludables una finalidad de la Educación Secundaria Obligatoria y de la etapa del Bachillerato (artículos 22 y 23).

El énfasis que pone la actual legislación educativa en la promoción de la salud no es casual. Según recoge la Organización Mundial de la Salud, uno de los problemas más relevantes a nivel mundial actualmente es el sedentarismo o, dicho con otras palabras, la inactividad física. El sedentarismo es uno de los factores de riesgo asociados a multitud de enfermedades: de origen cardiovascular, síndrome

metabólico, afecciones respiratorias o de carácter neuronal y cognitivo (Córdova et al., 2012). Particularmente en España, y teniendo en cuenta los datos de práctica deportiva y de actividad física que recogen las encuestas de hábitos deportivos promovidas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (2022) y el Estudio PASOS (Fundación Gasol 2022), resulta preocupante la tendencia negativa que se observa, y más aún si nos referimos a los grupos de niños y adolescentes. Entre los principales resultados que podemos destacar de este último informe, encontramos dos datos alarmantes: (1) hasta un 62,3% de los niños españoles menores de 12 años no cumplen las recomendaciones de actividad física de la Organización Mundial de la Salud, es decir, 60 minutos de actividad moderada-vigorosa cada día. En adolescentes mayores de 12 años la situación se agrava, puesto que incumplen estas recomendaciones un 77,2%, o en otras palabras, solo cumplen estas recomendaciones menos del 23% de los jóvenes y adolescentes; y (2) otro dato trascendente es que hasta un 33,4% de los niños y adolescentes en edad escolar presentan índices de sobrepeso u obesidad. Todo ello pone de manifiesto la necesidad de trabajar durante la escolarización obligatoria los contenidos relacionados con la promoción de los hábitos saludables.

El objetivo de este capítulo es describir, de forma detallada, una situación de aprendizaje (SA) titulada "Carnet Saludable", que tiene como objetivo la promoción de hábitos saludables y estilos de vida activos, poniendo especial énfasis en el proceso de evaluación, es decir, en las actividades, productos, procedimientos e instrumentos utilizados. La propuesta se construye sobre la base del modelo pedagógico *Health-Based Physical Education – HBPE* (Haerens et al. 2011), cuyas características se recogen en el apartado de marco teórico. Se trata de un modelo emergente cuya idea central es que los estudiantes lleguen a valorar una vida físicamente activa (Bowler et al., 2022).

21.2 Marco teórico

Dentro del ámbito de la actividad física y la salud existen numerosas vías de actuación para conseguir alcanzar las recomendaciones que establece la OMS. Dentro de las mismas, la promoción de estilos de vida activos, a través de nuevas metodologías, que buscan soluciones factibles a problemas reales, como el caso de la inactividad física (Yuksel, et al., 2020), es un elemento clave en el contexto educativo. Así, numerosas líneas de trabajo actuales pretenden romper con las metodologías tradicionales para transitar hacia otras más innovadoras, que impliquen la investigación como parte del proceso de evolución en la enseñanza y sin perder de vista el cumplimiento de los aspectos legislativos (Fernández-Río et al., 2016).

Los modelos pedagógicos forman parte de estas metodologías innovadoras. Se trata de elementos metodológicos y organizativos que dan estructura a la intervención docente y determinan el desarrollo de una SA, otros tipos de unidades de trabajo o una programación didáctica completa en función de sus características (Fernández-Río et al., 2016). Como señalan estos autores, la utilización de los modelos pedagógicos en las clases de EF se justifica ante la necesidad de romper con los esquemas tradicionales, fuertemente criticados por su incapacidad de generar aprendizajes auténticos en los estudiantes. Esto se debe, principalmente, a la capacidad que tienen estos modelos para favorecer en los estudiantes su implicación, autonomía, motivación, aprendizaje, relaciones interpersonales y a nivel actitudinal la mejora en la conducta y disciplina. Por su parte, Metzler (2011) destaca que la educación basada en modelos pedagógicos puede proporcionar una estructura general y un enfoque coherente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, su utilización permite al profesorado y a los estudiantes comprender los eventos actuales y futuros enmarcados en un tema instruccional, y proporciona un marco teórico unificado, con un apoyo bibliográfico adecuado.

En este caso, se plantea el desarrollo de uno de los modelos emergentes con mayor proyección, el HBPE. Este modelo surge ante la preocupación por el bajo nivel de actividad física que tienen muchos niños y jóvenes. Por ello, pretende contribuir a la promoción de la actividad física y la mejora de la salud, a través de programas que recogen con evidencia suficiente resultados positivos a nivel psicológico, conductual, clínico, cognitivo y físico (Cale, 2017). Esta promoción se realiza, especialmente, en el ámbito de la EF escolar, ya que existe una aceptación generalizada sobre que esta materia es un contexto adecuado para la enseñanza de estilos de vida activos (Cale, 2017).

En cuanto a las principales características del modelo pedagógico, así como sus objetivos, se pueden enmarcar en cinco grupos de prioridades: (1) La condición física, (2) La actividad física, (3) La adherencia a la práctica, (4) El desarrollo de habilidades motoras, y (5) Los aspectos motivacionales (Haerens et al., 2017). Dentro de todos ellos, el indicador más determinante es el aumento de la participación de los jóvenes en deporte o actividad física y la promoción de un estilo de vida activo, así como su valoración para mejorar la salud del propio individuo (Haerens et al., 2017). Como puede observarse, el modelo considera que las pedagogías sobre la salud requieren un enfoque interdisciplinar, con amplias perspectivas en la relación entre la condición física, el desarrollo motor y la salud, junto con ideas a nivel social, psicológico y las teorías comportamentales significativas sobre la promoción de la salud (Ennis, 2017) y, de ahí, su carácter multidisciplinar. Ente los elementos clave a tener en cuenta para desarrollar una aplicación práctica del modelo HBPE, encontramos: (1) Los programas de actividad física y salud, (2) Los hábitos

alimenticios saludables, (3) Los desplazamientos activos al centro, y (4) El uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación (Ennis, 2017).

Una vez explicadas las principales características del HBPE en el contexto de los modelos pedagógicos, conviene focalizar la atención en el proceso de evaluación que se lleva a cabo a través del Carnet Saludable. Como se ha mencionado previamente, se emplea un documento, a modo de hoja de registro, en el que se especifica cómo conseguir cada uno de los seis sellos saludables. Es muy interesante la idea de vincular cada sello con un criterio de evaluación, para que los estudiantes tengan claro cómo trabajarlo y la repercusión que tiene en su calificación de la asignatura. Al disponer de este documento, y habiendo explicado previamente la rúbrica en la que ellos mismos anotan su progreso y sabiendo qué tienen que hacer en cada momento para conseguir su nota, los estudiantes son partícipes de la evaluación formativa y compartida, siendo este un elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Hortigüela et al., 2019). Durante este proceso se implican los propios estudiantes, sus compañeros y el profesorado a través de una *evaluación triádica* (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación), en la que el estudiante tiene un papel fundamental (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). En la mayor parte de actividades del Carnet Saludable, se busca el fomento de la autonomía del estudiante, a través de metodologías activas que promueve la legislación actual, donde el estudiante es el protagonista, como se desarrolla más adelante.

21.3 Contextualización de la experiencia

La SA titulada "Carnet Saludable" tiene un carácter transversal, ya que se lleva a cabo a lo largo de todo el curso y se compone de varias tareas concretas que presentaremos a lo largo del capítulo. Puede trabajarse durante toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y también en Bachillerato. Dependiendo del curso, se establece una secuenciación de contenidos ajustada a los criterios de evaluación y descriptores operativos recogidos, en este caso, en los Decretos 39/2022, y 40/2022, que se establecen la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Con todo, la propuesta se puede ajustar, con mínimas modificaciones, al currículo de cualquier otra comunidad autónoma.

La estructura del Carnet Saludable es muy similar en cada curso, ya que se utiliza el mismo instrumento, adaptando sus contenidos y actividades a cada nivel, siguiendo una secuenciación lógica y de forma progresiva, implicando mayor complejidad conforme se avanza dentro de la etapa educativa. La temática central es la salud y existe, en el ámbito metodológico, un hilo conductor basado en la

gamificación, donde cada estudiante tiene que conseguir un *sello saludable* en cada uno de los seis bloques de contenido saludable que componen su *Carnet Saludable* (Figura 1).

Figura 1.- Carnet Saludable



Al partir de esa idea de gamificación, se podría hablar del concepto de *hibridación de modelos pedagógicos* (Fernández-Río et al., 2016), ya que se toman los elementos más adecuados de cada modelo, para el desarrollo de la propuesta. Así, para conseguir cada sello, los estudiantes tienen que superar una serie de actividades, registrando su progreso de forma autónoma (Pérez-Jorge et al., 2021).

A la hora de describir y explicar la propuesta tomaremos como referencia el curso de primero de Bachillerato, concretamente dos grupos de 15 y 10 estudiantes respectivamente en el IES Valle de Laciana en Villablino (León), ya que es el último curso en el que se imparte la asignatura Educación Física (EF) y, por tanto, supone el nivel más alto y el ejemplo más completo dentro de la secuenciación de contenidos del carnet saludable

21.4 Descripción de la experiencia

En este apartado se describe cada una de las seis tareas que dan estructura a la SA "Carnet Saludable", como base para entender cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación. Los objetivos de aprendizaje (en adelante OA) de la SA están en consonancia con los criterios de evaluación (Decreto 40/2022) que recoge cada bloque de contenido saludable:

- (OA.1) Desarrollar y afianzar hábitos saludables en la vida diaria, cumpliendo las normas de conducta, higiene y seguridad establecidas en el aula y participando de forma activa en las actividades propuestas.
- (OA.2) Participar una gran variedad de situaciones motrices, de diferentes características, mostrando actitudes de esfuerzo y superación personal durante el proceso de ejecución de esas actividades, valorando tanto los aciertos como los errores como parte necesaria del aprendizaje.
- (OA.3) Introducir en las rutinas diarias pautas de una alimentación saludable, una correcta educación postural y actividades de relajación, teniendo en cuenta las características y necesidades personales.
- (OA.4) Promover y participar en actividades físico-deportivas en entornos naturales interactuando con el entorno de manera sostenible, minimizando el impacto ambiental que estas puedan producir.
- (OA.5) Conocer y aplicar de manera responsable y autónoma medidas específicas para la prevención de lesiones, así como para la aplicación de primeros auxilios ante situaciones de emergencia o accidente en cualquier contexto. Actuar de forma crítica, comprometida y responsable ante los estereotipos sociales asociados al ámbito de lo corporal y los comportamientos que pongan en riesgo la salud.
- (OA.6) Emplear de manera autónoma aplicaciones y dispositivos digitales relacionados con la gestión de la actividad física, respetando la privacidad y las medidas básicas de seguridad vinculadas a la difusión pública de datos personales.

En cuanto al proceso de evaluación, cabe señalar que se centra en la utilización del Carnet Saludable como documento de referencia y en la autoevaluación como estrategia fundamental. La evaluación se va a llevar a cabo a lo largo de todo el curso dentro de la SA de educación para la salud. De esta manera, nos aseguramos de que el proceso de evaluación es continuo, formativo y compartido.

Por otra parte, cabe destacar que esta propuesta se viene desarrollando en los últimos cinco cursos académicos en los centros educativos en los que el primer autor ha impartido docencia, siguiendo un trabajo de fundamentación teórica y

diseño previos, ya que la estructura y el desarrollo de este modelo pedagógico centrado en la salud fue la temática principal de sus dos trabajos fin de máster, uno correspondiente al Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, y otro correspondiente al Máster en Innovación e Investigación en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Freile, 2019). Esta trayectoria ha ayudado a crear una base bien fundamentada en la literatura académica y también en la experiencia, adaptándose cada curso a las circunstancias de cada centro educativo y al marco legislativo correspondiente. La intención ha sido, desde un primer momento, estandarizar su estructura, contenidos y actividades para que se pueda utilizar en diferentes contextos. Esa experiencia previa y la evaluación de su desarrollo, a lo largo de cada curso, han sido muy útiles para realizar los cambios pertinentes y reforzar la planificación y diseño del carnet saludable.

Partiendo de estas consideraciones, los aspectos generales del Carnet Saludable son los siguientes. En primer lugar, cada estudiante tiene su propio documento individual, y se responsabiliza de su desarrollo de forma autónoma. En ese documento, como se ha señalado previamente, debe anotar sus datos personales, leer las indicaciones sobre evaluación, que indican que cada bloque de contenido se vincula con uno o varios criterios de evaluación, y leer también las explicaciones sobre cómo conseguir cada sello y dónde deben anotar todo en su hoja de registro.

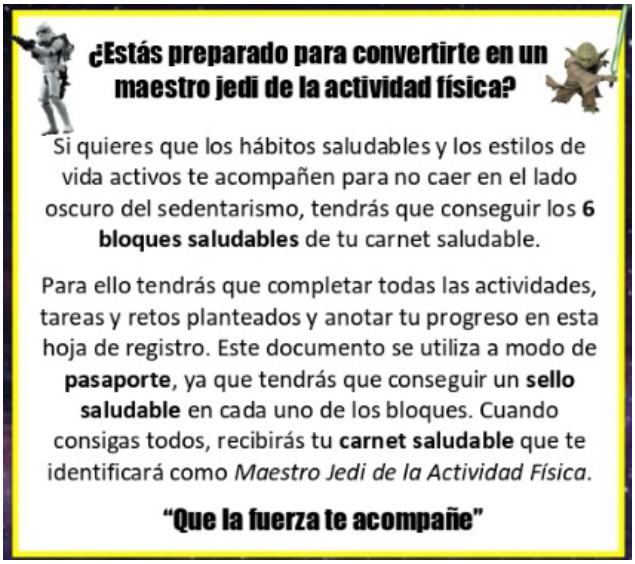
En segundo lugar, conviene hablar de la temática en la que se enmarca la actividad. Uno de los elementos esenciales de la gamificación es crear un clima de motivación, a través de logros y sistemas de puntuación, donde el estudiante sea el protagonista (Pérez-López, et al., 2023). En este caso, se plantea una línea narrativa contextualizada en la saga cinematográfica Star Wars, lanzando la siguiente pregunta-reto a los estudiantes: *¿Estás preparado para convertirte en un maestro jedi de la actividad física?* (Imagen 2).

La idea de utilizar una temática contextualizada en la saga cinematográfica Star Wars surge en el año 2017 tras la elaboración del Trabajo Fin de Máster del MUFPES, que se centraba en plantear una propuesta de inclusión a nivel de centro del modelo *health-based physical education* (educación física basada en la salud) (Freile, 2017). En este TFM se planteaba como línea de trabajo el desarrollo de programas de promoción de la actividad física y los hábitos saludables. A raíz de esta propuesta durante el curso 2017-2018 se diseñó el primer modelo del carnet saludable (imagen 1), muy básico pero que ya estaba tematizado en Star Wars en el proceso de preparación de la convocatoria de OPES 2018, incluyéndolo en la programación didáctica. Fue en el curso 2018-2019 cuando se puso en práctica por primera vez, en el IES de Sahagún. En ese mismo curso se plantea su desarrollo de forma específica en el TFM del MUIICAFD titulado *Efectos de una intervención*

basada en el modelo pedagógico health based physical education (educación física basada en la salud), sobre el tipo y cantidad de actividad física realizada (Freile, 2019).

Posteriormente el diseño y estructura del carnet saludable fueron evolucionando hacia un modelo en formato tríptico (Figura 2) tomando como referencia otras propuestas similares en cuanto a línea narrativa, también enmarcadas en la gamificación, como el *Proyecto Academia Jedi Star Wars* de Tristán González para primaria (González-Berjano, 2018), o el proyecto de gamificación *Star Wars: los primeros Jedi* desarrollado por Isaac Pérez-López, I. en la Universidad de Granada (Mora-Gonzalez et al, 2022).

Figura 2.- Línea narrativa del carnet saludable



En cada curso, cada estudiante recibe un carnet personalizado al conseguir todos los sellos saludables, cada uno de ellos enmarcado en un "episodio" diferente, como sucede en la saga *Star Wars*. Cada episodio tiene una temática concreta, sobre la que se vertebran las principales actividades que se han comentado. De esta forma, se consigue un hilo conductor y se crea un clima de motivación dándole sentido a la narrativa que se ha planteado. Los episodios correspondientes a cada curso son los siguientes:

- *Episodio I. La amenaza del sedentarismo.* (1º ESO)
- *Episodio II. El ataque de las grasas saturadas.* (2º ESO)
- *Episodio III. Una nueva experiencia.* (3º ESO)
- *Episodio IV. El despertar de la fuerza.* (4º ESO)
- *Episodio V. Los últimos Jedi de la actividad física.* (1º Bachillerato)

Seguidamente, se establecen unos objetivos y recompensas claros. El sistema de bloques y sellos saludables, en el que el estudiante debe registrar su progreso para avanzar, resulta muy atractivo, y los estudiantes saben qué tienen que hacer para superar cada bloque y conseguir los respectivos sellos saludables.

Atendiendo a todos estos aspectos, el Carnet Saludable se divide en seis bloques de contenido saludable:

Participación Activa. Cumplimiento de las normas establecidas en el aula, implicación de cada estudiante en el desarrollo de las clases y contenidos de educación postural.

1. *Recreos Activos.* Actividades y campeonatos organizados en los recreos.
2. *Bingo Saludable.* Registro de actividades deportivas y en el medio natural en formato bingo, donde los estudiantes tienen que enviar evidencias de realizar cada actividad, a modo de deberes de actividad física.
3. *Hábitos Alimenticios.* Registro de alimentación y actividad física diaria utilizando una aplicación móvil para calcular su balance energético. Con los resultados obtenidos pueden valorar su alimentación y crear una dieta sobre la base de las recomendaciones de alimentación saludable.
4. *Educación para la Salud.* Exposiciones por parejas relacionadas con los contenidos de educación para la salud. Organización y puesta en práctica de talleres de primeros auxilios.
5. *Recursos Digitales.* Utilización de *apps* móviles para registrar su actividad física. Participación en los diferentes retos fitness.

El propio Carnet Saludable sirve como producto de evaluación, ya que incluye una hoja de registro general con la información necesaria para saber qué hay que hacer para completar cada bloque (Figura 3), y son los propios estudiantes los que registran su progreso, desde una perspectiva de evaluación formativa (Pérez-Pueyo, et al., 2019). En cada bloque se establecen estrategias y procedimientos diferentes, como se explicará en el próximo apartado, de modo que, en ocasiones, será el profesor el que indique la nota correspondiente en cada bloque, mientras que, en otras ocasiones son los compañeros los que participen en el proceso y en otras será el propio estudiante quién indique su calificación.

Figura 3.- Hoja de registro del Carnet Saludable



Además de la información básica de cada actividad, la hoja de registro incluye el código del criterio con el que se vincula (C.E.) y el trimestre en el que se lleva a cabo (T1: primer trimestre, T2: segundo trimestre, T3: tercer trimestre, T1/T2/T3: todo el curso). Así, cada bloque se vincula con un criterio de evaluación, de forma que en cada bloque obtienen una o varias calificaciones a lo largo de todo el curso. Para poder conseguir el sello saludable correspondiente, esa calificación del criterio de evaluación debe ser, al menos, de 5 puntos. Además de esta hoja de registro general, cada bloque incluye un instrumento (rúbrica, escala de valoración, lista de control o registro de evidencias o participación) más detallado, que se explicará en el siguiente apartado.

Una vez completados todos los sellos, registrando su progreso de forma autónoma, el estudiante podrá convertirse en *maestros Jedi de la actividad física*, haciéndose entrega a cada uno de ellos de un carnet físico (Figura 4).

Figura 4.- Carnets Saludables personalizados.



Por último, nos gustaría señalar que, desde el punto de vista docente, esta SA es muy interesante, ya que permite plantear de forma dinámica y práctica todos los contenidos curriculares enmarcados en la salud, práctica de actividad física y alimentación, pudiendo trabajar todos los criterios de evaluación recogidos en el currículo de una manera estructurada, motivante y atractiva para los estudiantes.

21.5 Explicación de las actividades y de la evaluación

Como se ha explicado previamente, esta experiencia se enmarca en el desarrollo de una SA de educación para la salud a lo largo de todo el curso académico, concretamente en primero de Bachillerato, centrando la explicación en este curso, aunque se desarrolle en toda la etapa de ESO.

En este epígrafe se identifican los principales criterios de evaluación relacionados con los productos evaluables que los justifican. Se dará respuesta al por qué y el para qué de las diferentes actividades y de su evaluación, presentando además un cronograma de los momentos de aplicación teniendo en cuenta la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

21.5.1 Vinculación de los criterios de evaluación con los objetivos de aprendizaje e instrumentos utilizados en el Carnet Saludable.

Tomando como referencia los objetivos de aprendizaje señalados previamente, se recogen en este apartado los diferentes criterios de evaluación (CE) e indicadores de logro (IL) que dan estructura a los bloques de contenido del carnet

saludable. Para entender de forma sencilla la utilización de los diferentes instrumentos de evaluación y su aplicación, se hará una descripción detallada de cada uno de ellos dentro de cada bloque de contenido.

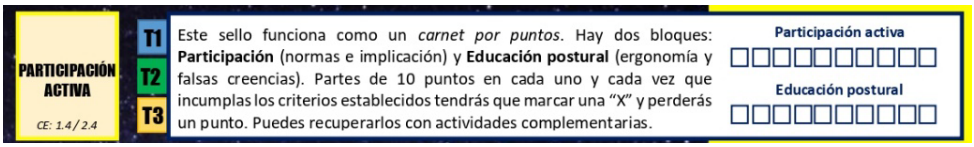
Es importante tener en cuenta de que además de evaluar estos contenidos también estamos calificando, es decir, asignando una nota a cada criterio de evaluación dentro de los bloques de contenido saludable.

A continuación, se presenta la información de la hoja de registro del carnet saludable, que sirve como instrumento de evaluación. En este documento, los estudiantes registran su progreso en cada actividad de forma autónoma y, de forma paralela, también lo hace el docente para comprobar el progreso de cada estudiante. Puede hacerse a través de una hoja de Excel simple en la que se incluyan todos los bloques de contenido y el listado de estudiantes, o utilizando aplicaciones como iDoceo o Additio.

(1) Participación Activa

A continuación, se presenta el fragmento de la hoja de registro de la Participación activa y los elementos curriculares relacionados (Figura 5).

Figura 5.- Apartado del instrumento de evaluación relacionado con la participación activa.



CE 1.4 Desarrollar y afianzar hábitos saludables en la vida diaria, aplicando normas de higiene antes, durante y después de la práctica de actividades motrices. (OA.1)

IL 1.4.1 Aplica pautas de ergonomía en actividades cotidianas, identificando prácticas peligrosas, mitos y falsas creencias

CE 2.4 Participar en una gran variedad de situaciones motrices, de diferentes características, mostrando actitudes de esfuerzo y superación personal durante el proceso de ejecución de esas actividades, valorando tanto los aciertos como los errores como parte necesaria del aprendizaje. (OA.1)

IL 2.4.1 Muestra actitudes de esfuerzo y superación en las actividades planteadas y asume el resultado.

Esta forma de registrar la participación e implicación del alumno en clase resulta interesante, ya que es una alternativa para evaluar la actitud del alumno a lo largo de todo el curso, donde cada estudiante puede ser penalizado con "negativos" si incumple las normas o pautas de educación postural en calentamientos y desarrollo de las sesiones, o con "positivos" realizando tareas complementarias (como ayudar a recoger el material, dirigir calentamientos o tener un rol específico como árbitro) para eliminar los puntos negativos. En el marco de la evaluación formativa incidimos en el alumno puede conocer y entender en cada momento la puntuación que tiene en este apartado, y tiene alternativas para mejorar sus resultados.

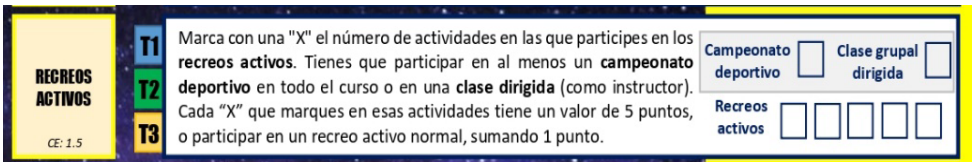
Con ello, se pretende promover una actitud adecuada hacia la práctica deportiva, adquiriendo hábitos y rutinas positivas desde la práctica física (calentamiento y vuelta a la calma, higiene postural) y desde el punto de vista social y conductual (evitando conductas disruptivas, fomentando un buen clima de trabajo en el aula) valorando las actitudes de esfuerzo, superación y respeto al resto de compañeros.

Se plantea como un carnet por puntos, en el que parten con 10 puntos que pueden perder a lo largo del curso, por ello tiene un carácter transversal. De esta forma, los estudiantes son conscientes de la repercusión de su actitud en su nota.

(2) Recreos activos

A continuación, se presenta el fragmento de la hoja de registro de los Recreos activos y los elementos curriculares relacionados (Figura 6).

Figura 6.- Apartado del instrumento de evaluación relacionado con los recreos activos.



CE 1.5 Favorecer el desarrollo de las capacidades físicas y habilidades motrices, reflexionando sobre su relación con posibles estudios posteriores o futuros desempeños profesionales. (OA.2)

IL 1.5.1 Participar en las actividades propuestas en los recreos activos, colaborando en la organización de clases dirigidas, talleres y campeonatos.

Los estudiantes registran su participación en los recreos activos, como se indica en el propio instrumento. Esa participación implica colaborar en la organización de los diferentes campeonatos (uno a lo largo de todo el curso) y dirigir una

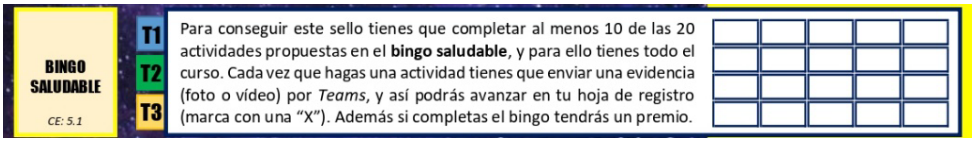
clase grupal. Esa clase dirigida se prepara y se pone en práctica previamente en las clases de educación física.

Se evalúa simplemente su participación a modo de lista de control, si organiza o participa en la actividad, marca la casilla correspondiente obteniendo 5 puntos o 1 punto respectivamente. Esta es una opción interesante para mantenerles activos en el periodo de los recreos.

(3) Bingo Saludable

A continuación, se presenta el fragmento de la hoja de registro relacionado con los Bingo Saludable y los elementos curriculares relacionados (Figura 7).

Figura 7.- Apartado del instrumento de evaluación relacionado con el Bingo saludable.



CE 5.1 Promover y participar en actividades físico-deportivas en entornos naturales terrestres o acuáticos, interactuando con el entorno de manera sostenible, minimizando el impacto ambiental que estas puedan producir, reduciendo al máximo su huella ecológica y desarrollando actuaciones dirigidas a la conservación y mejora de las condiciones de los espacios en los que se desarrollen. (OA.3).

IL 5.1.1 Completar las diferentes actividades en la naturaleza del Bingo Saludable, respetando conscientemente el entorno.

A la hora de poner una nota a este criterio de evaluación, pueden surgir dificultades, ya que implica un trabajo autónomo fuera del aula, en el medio natural. Por ello la utilización del Bingo Saludable puede ser una solución.

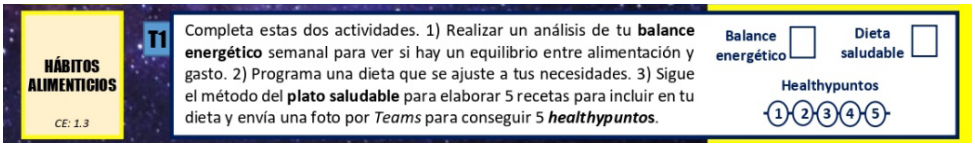
Es el propio alumno el que tiene que planificar el desarrollo de la actividad. Tiene que haber una organización previa, un desarrollo de la actividad y un registro de evidencias de haberla desarrollado. Esa evidencia le sirve para "tachar" la actividad en la hoja de registro y que el profesor pueda verificarlo. Es interesante recoger todas las evidencias en un mismo documento a final de trimestre para hacer más operativo el registro.

El instrumento, en este caso, es muy sencillo, los alumnos simplemente marcan las actividades realizadas y, al final del trimestre, hacen un recuento, de este modo conocen en todo momento su nota, lo que deben hacer para mejorar y deciden hasta qué punto quieren llegar.

(4) Hábitos alimenticios

A continuación, se presenta el fragmento de la hoja de registro relacionado con los Hábitos alimenticios y los elementos curriculares relacionados (Figura 8).

Figura 8.- Apartado del instrumento de evaluación relacionado con los hábitos alimenticios.



CE 1.3 Introducir en las rutinas diarias pautas de una alimentación saludable, una correcta educación postural y actividades de relajación, teniendo en cuenta las características y necesidades personales (OA.4)

IL 1.3.1 Aplica hábitos saludables de alimentación a través del registro alimenticio, la práctica de balance energético y la creación de una dieta equilibrada.

Al igual que hemos comentado en el Bingo Saludable, la mejor forma de trabajar los contenidos de alimentación con los estudiantes es a través de una experiencia real en la que puedan ser conscientes de cómo se alimentan diariamente. Para ello, se plantea una práctica de balance energético, donde los estudiantes deben calcular su metabolismo basal y su gasto e ingesta calórica, registrando su actividad física y alimentación utilizando la app *MyFitnessPal*.

Por otra parte, deben enviar a través de *Teams* diferentes imágenes de recetas elaboradas siguiendo las pautas del plato saludable de Harvard, como se comentará posteriormente. La evaluación, en este caso, es simple, valorando, por una parte, el desarrollo de la práctica de balance energético, teniendo en cuenta los criterios formales y de contenido de los que disponen previamente, y por otra parte valorando la dieta que han elaborado y las fotos enviadas a modo de evidencia. En general, los estudiantes muestran interés generalizado por este contenido, siendo una forma práctica y dinámica para conocer cómo son sus hábitos alimenticios.

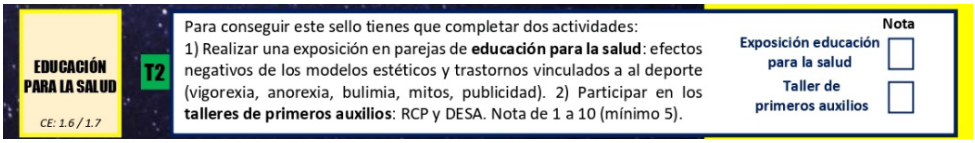
(5) Educación para la salud

A continuación, se presenta el fragmento de la hoja de registro relacionado con la Educación para la salud y los elementos curriculares relacionados (Imagen 9).

CE 1.6 Conocer y aplicar de manera responsable y autónoma medidas específicas para la prevención de lesiones antes, durante y después de la actividad física, así como para la aplicación de primeros auxilios ante situaciones de emergencia o accidente en cualquier

contexto, identificando las posibles transferencias que estos conocimientos tienen al ámbito profesional y ocupacional. (OA.5)

Imagen 9.- Apartado del instrumento de evaluación relacionado con la Educación para la salud.



IL 1.6.1 Actúa conforme a los protocolos de primeros auxilios (RCP y DESA).

CE 1.7 Actuar de forma crítica, comprometida y responsable ante los estereotipos sociales asociados al ámbito de lo corporal y los comportamientos que pongan en riesgo la salud, aplicando con autonomía e independencia criterios científicos de validez, fiabilidad y objetividad a la información escrita, visual o auditiva recibida. (OA.5)

IL 1.7.1 Analiza los efectos negativos de los modelos estéticos y los trastornos vinculados a la actividad física en deportistas.

En este caso, la estrategia utilizada es la heteroevaluación, siendo el profesor el que pone una nota. Por una parte, se evalúa la presentación del trabajo escrito sobre la temática de educación para la salud elegida y, por otra parte, se valora la exposición realizada al resto de compañeros.

Por otra parte, se valora su implicación en los talleres de primeros auxilios. Se divide la clase en cuatro grupos, y, cada grupo, elige una temática (protocolo PAS y posición lateral de seguridad; RCP y DESA; Maniobra de Heimlich; y actuación frente a diferentes situaciones de emergencia) y prepara un taller. Tienen que explicar en 5 minutos en qué consiste el protocolo, ejemplificarlo y posteriormente practicar con el público. Primero, se realiza la exposición en clase de Educación Física, y, después, se organiza un taller conjunto para impartir a otros cursos de ESO en un recreo.

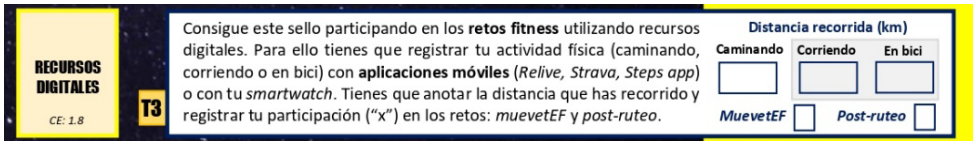
En este caso, se utiliza un *checklist* para valorar el desarrollo de la actividad, en el que cada *check* suma un punto: 1. Presentación de los integrantes; 2. Presentación de la temática; 3. Información básica sobre el protocolo; 4. Ejemplificación de los diferentes pasos a seguir; 5. Palabras e ideas clave; 6. Práctica con la audiencia; 7. Resolución de dudas y preguntas; 8. Actitud activa de todos los integrantes; 9. Equilibrio en la exposición de contenidos; 10. Duración entre 5 y 7 minutos.

(6) Recursos digitales

A continuación, se presenta el fragmento de la hoja de registro relacionado con los Recursos digitales y los elementos curriculares relacionados (Figura 10).

CE 1.8 Emplear de manera autónoma aplicaciones y dispositivos digitales relacionados con la gestión de la actividad física, respetando la privacidad y las medidas básicas de seguridad vinculadas a la difusión pública de datos personales. (OA.6)

Figura 10.- Apartado del instrumento de evaluación relacionado con los Recursos digitales.



IL 1.8.1 Utiliza diferentes recursos digitales para la práctica y organización de actividad física.

Por último, en este bloque de contenido se valora la utilización de recursos digitales por parte de los estudiantes. Como se explica en el propio instrumento, los estudiantes deben registrar su actividad física utilizando los recursos digitales explicados en clase. Tienen varias alternativas (registrar actividad caminando, corriendo o en bici) para registrar su progreso en los diferentes retos fitness.

La evaluación de este apartado consiste en comprobar que el estudiante sabe utilizar las diferentes aplicaciones para registrar actividad física vistas en clase, verificando que envía de forma correcta las evidencias o producciones que se solicitan y que cumple los criterios mínimos que se indican en el siguiente apartado. De esta forma, se puede valorar si supera de forma adecuada este criterio de evaluación.

21.5.2 Cronograma de los momentos de aplicación de la evaluación formativa

La Tabla 1 muestra el desarrollo de cada bloque de contenido trimestralmente. Como se puede apreciar, hay bloques que se trabajan a lo largo de todo el curso, mientras que otros tienen un carácter trimestral. En este sentido, el proceso de evaluación tiene un carácter formativo, ya que los estudiantes tienen a su disposición el instrumento y los criterios de evaluación y, de esta forma, conocen los contenidos que se trabajan en cada momento y qué deben de hacer para conseguir su nota; compartido ya que el estudiante registra de forma autónoma su progreso, siendo el protagonista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se utilizan estrategias de autoevaluación y coevaluación; y sumativo, puesto que los contenidos se desarrollan a lo largo de todo el curso, fomentando el trabajo continuo a lo largo de todo el proceso, no solo al final a través de pruebas o producciones finales.

Tabla 1.- Temporalización de la SA Carnet Saludable

Temporalización de la SA "Carnet Saludable"									
Bloque de contenido Desarrollo de cada bloque de contenido por trimestre	Trimestre 1			Trimestre 2			Trimestre 3		
	Oct	Nov	Dic	Ene	Feb	Mar	Abr	May	Jun
Participación Activa	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Recreos Activos	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Bingo Saludable	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Hábitos Alimenticios	x	x	x						
Educación para la Salud				x	x	x			
Recursos Digitales							x	x	x

Además, los contenidos se van introduciendo progresivamente, teniendo tres bloques de contenido que se enmarcan cada uno en un trimestre. Con esto se busca no sobrecargar de tareas al alumno, manteniendo la motivación para conseguir una implicación constante a lo largo de todo el curso. De lo contrario, si se plantea todo al inicio de curso, puede dar lugar a dejadez por parte del estudiante, o ausencia de motivación. Por ello, se establecen retos u objetivos parciales también en los bloques que se trabajan a lo largo de todo el curso, por ejemplo, en el Bingo Saludable, en el que se establece un mínimo de actividades por trimestre.

De esta forma, a final de curso, se puede hacer un repaso del progreso en cada uno de los bloques, para obtener una nota final. Los alumnos que saben que no han superado algún bloque o que necesitan implicarse más para conseguirlo, pueden hacerlo a lo largo del curso. Si, por ejemplo, no completaron el registro de alimentación en el primer trimestre o no pudieron hacer su exposición de educación para la salud en el segundo trimestre podrían solicitar recuperar esa parte específica, teniendo en cuenta las circunstancias de cada situación.

21.5.3 Desarrollo de la experiencia: Sellos saludables

A continuación, se establece el desarrollo de la experiencia en cada uno de los Sellos Saludables:

(1) Participación Activa

Este bloque se centra en dos aspectos: a) *Participación activa:* registro del trabajo diario del estudiante, el cumplimiento de las normas establecidas en el aula y su implicación en las clases de EF, y b) *Educación postural*: contenidos de higiene postural, ergonomía y prevención de lesiones. El progreso en estos dos apartados se registra de la misma forma, a modo de "carnet por puntos", donde los estudiantes parten con una nota de 10 en cada uno y cada vez que incumplan alguna norma o no cumplan con los criterios establecidos se les restará un punto. Cada estudiante

registra de manera autónoma (autoevaluación) marcando con una "x" en la casilla correspondiente (el profesor lo puede registrar de forma paralela) cuando incumple los siguientes criterios:

- *Participación activa*. El estudiante se marcaría una "x" en este apartado en los siguientes casos: incumplimiento de las normas de clase (no traer ropa y calzado adecuado, utilización del teléfono móvil, comer o masticar chicle, tener una conducta inapropiada), no traer el material o las tareas indicadas para ese día, no implicarse de forma activa en la clase, no colaborar o tener algún problema con algún compañero y comportarse de forma disruptiva.
- *Educación postural*. El estudiante se marcaría una "x" en este apartado en los siguientes casos: si no participa de forma activa en el calentamiento, si tiene una conducta que puede conllevar riesgos para la práctica segura de la actividad, no llevar el calzado atado correctamente, si durante el desarrollo de cualquier actividad que implique una adecuada posición corporal no sigue las indicaciones técnicas.

Por otra parte, el estudiante que demuestre una implicación positiva a lo largo de todas las clases, puede conseguir un " ✓ ", a modo de positivo, que le serviría para anular una de las "x". La calificación de este bloque de contenido saludable saldrá de la media obtenida en los dos registros. Se establece, como criterio mínimo para conseguir el *Sello Saludable* en Participación Activa, tener al menos un 5 de nota media.

(2) Recreos Activos

En este bloque se plantean actividades, campeonatos deportivos y talleres de diferentes temáticas en el horario del recreo a lo largo de todo el curso. Para conseguir este sello, los estudiantes deben participar en la organización de estas actividades, registrando su participación en su carnet saludable. Los contenidos y criterios están adaptados al nivel de los estudiantes. La puntuación total que pueden obtener son 10 puntos, vinculados al criterio de evaluación correspondiente, y para conseguirlos tienen varias alternativas:

- Participar en un campeonato deportivo en los recreos supondría un total de 5 puntos. En cuanto a los campeonatos, se plantean dos por trimestre, incluyendo fútbol sala, baloncesto, balonmano, voleibol, bádminton y *pickleball* o tenis de mesa. También podrían obtener esa puntuación colaborando en la organización de estos campeonatos.
- Preparar y dirigir una clase colectiva en relación con los contenidos que se imparten en EF (se puede concretar, por ejemplo, en un entrenamiento de

crossfit o una clase de *zumba* dentro de una unidad de Nuevas tendencias fitness), durante los recreos, con una puntuación de 5 puntos.

- Participar en los recreos activos y talleres propuestos. Además de los campeonatos se plantean diferentes actividades y talleres. Entre ellas destacar la práctica de deportes alternativos, como el *datchball*, *softcombat*, *kinball*, *tchouckball*, *ultimate frisbee*, *rugby-tag* o *floorball*. También se plantean talleres impartidos por los propios estudiantes "especialistas" en el deporte, por ejemplo, de lucha leonesa, judo, kárate, patines, juegos de mesa, o cualquier contenido que puedan plantear los propios estudiantes. También se pueden incluir otros talleres en los que pueden acompañar expertos externos (se han realizado de tiro con arco, *laser-run*, ritmos latinos o juegos o bailes tradicionales). Cada recreo en el que participen tiene una puntuación de 1 punto.

Es importante matizar que, dentro de los aspectos a valorar de este bloque, se indica que, al menos, tienen que participar en un torneo o dirigir una clase en el recreo, además de poder conseguir los otros puntos individuales. La puntuación mínima para conseguir el sello es de 5 puntos.

(3) Bingo Saludable

Para conseguir este sello, los estudiantes tienen que realizar diferentes actividades y retos en su tiempo libre, a modo de "deberes de actividad física". En el Bingo Saludable (Figura 11) hay un total de 20 actividades, que pueden completar a lo largo de todo el curso. Cada vez que realizan una actividad pueden registrarla en el propio Bingo y también deben hacerlo en su carnet saludable, marcando con una "x" la casilla correspondiente. El objetivo fundamental de este bloque es conseguir motivar a los estudiantes para realizar actividad física en su tiempo libre, mejorando sus niveles de actividad física, practicando actividad física en la naturaleza, implicando a su familia y amigos y otros contenidos como la alimentación e, incluso, utilizando *wereable technologies* para registrar estas actividades. Al final de cada trimestre deben hacer una entrega-resumen de actividades con imágenes de cada una de ellas en un mismo documento a modo de evidencia.

El baremo para obtener la calificación en este bloque es diferente en cada trimestre. En el primer trimestre, tendrían que multiplicar el número de actividades realizadas por dos, en el segundo trimestre simplemente el número de actividades se correspondería con su nota, y en el tercer trimestre tendrían que dividir el número de actividades realizadas entre dos. Con esto se consigue una evaluación proporcional al tiempo que han tenido para realizar las actividades en cada trimestre. Para conseguir este sello, tienen que haber realizado a final de curso al menos 10 actividades. Además, hay un premio para el primero en completar el Bingo Saludable.

(4) Hábitos Alimenticios

Este bloque saludable se desarrolla durante el primer trimestre. El objetivo principal es trabajar los contenidos vinculados a la alimentación, ofreciendo al estudiante recursos prácticos para que pueda valorar si su alimentación es adecuada, o no, y permitir que conozca las características de una dieta saludable en función de sus necesidades. Para conseguir este sello, los estudiantes deben superar tres actividades diferentes que se van a llevar a cabo de forma secuencial, de modo que, cuando completan la primera actividad, desbloquean la siguiente y, al completar esta, pueden realizar la última tarea.

Figura 11.- Bingo Saludable



El primer nivel consiste en realizar la práctica *balance energético*. Se envía a los estudiantes una presentación a la plataforma *Teams* con la información fundamental sobre el concepto de balance energético, así como una serie de tablas y fórmulas para que puedan registrar, de manera autónoma, sus datos antropométricos, su tasa metabólica basal y su gasto total de energía en relación con la actividad física que realizan. Además, tienen que registrar su ingesta de alimentos durante tres días utilizando la app *MyFitnessPal,* que les permite registrar, de forma detallada, lo que desayunan, almuerzan, comen, meriendan y cenan cada día. En esta *app* introducen su dieta diariamente, y obtienen datos divididos en macronutrientes (la base de datos de *MyFitnessPal* permite detallar las características de cada alimento, e incluso escanear un código de barras para concretar el producto que se

está consumiendo), que se traducen en un total de aporte calórico (en kilocalorías al día). Con esa referencia de aporte calórico, pueden comparar los datos obtenidos con su ingesta recomendada (obtenida con las diferentes fórmulas y valores establecidos en las tablas de referencia), y calcular así su porcentaje de ingesta recomendada. De esta forma, podrían valorar si su balance energético es positivo, neutro o negativo y analizar los resultados. Como se explica en la presentación, tienen que crear un documento en el que incluyan sus datos antropométricos, su tasa metabólica basal, los cálculos de los diferentes valores mencionados y una captura de pantalla de su registro en la app *MyFitnessPal*, además del análisis y la valoración de los resultados.

El siguiente nivel consiste en crear una dieta semanal personalizada, en función de los resultados obtenidos, ajustándose a las recomendaciones establecidas en *el plato para comer saludable de Harvard* (Figura 12).

Imagen 12.- El plato para comer saludable (Harvard)



Derechos de autor © 2011 Universidad de Harvard. Para más información sobre El Plato para Comer Saludable, por favor visite la Fuente de Nutrición, Departamento de Nutrición, Escuela de Salud Pública de Harvard, http://www.thenutritionsource.org y Publicaciones de Salud de Harvard, health.harvard.edu.

Los estudiantes tienen que entregar su dieta en formato tabla de lunes a domingo, indicando, al menos, desayuno, comida, cena y otras ingestas (almuerzo o merienda) a lo largo del día. Es importante que intenten hacerlo de la forma más detallada posible. Una vez que envían su dieta, es momento de materializar cambios y, para ello, se plantea el último nivel de este bloque.

En el tercer y último nivel, los estudiantes tienen que conseguir 5 *Healthypuntos*. Cada uno de ellos se consigue enviando una fotografía, a modo de evidencia, de una de las comidas que han incluido en su dieta, cumpliendo las pautas del *plato para comer saludable*, es decir, que en ese plato se vea claramente las proporciones establecidas (50% frutas y verduras, 25% proteína y 25% carbohidratos, acompañado de aceites saludables). Es importante que los propios estudiantes hayan elaborado o colaborado en la elaboración de estas recetas saludables. Una vez que tengan esos 5 *Healthypuntos* habrán conseguido el sello saludable de hábitos alimenticios.

(5) Educación para la Salud

Este bloque saludable se desarrolla en el segundo trimestre. Se divide en dos partes independientes, cada una vinculada a un criterio de evaluación diferente. La primera parte consiste en realizar una exposición relacionada con los contenidos de educación para la salud, y la segunda en organizar un taller de primeros auxilios.

Las *Exposiciones relacionadas con Educación para la Salud* pretenden valorar si el estudiante es capaz de analizar de forma crítica diferentes contenidos relacionados con la educación para la salud como trastornos alimenticios, ideales estéticos, mitos en relación al deporte y alimentación y publicidad engañosa. Para ello, los estudiantes tienen que elaborar una presentación en parejas y hacer una exposición al resto de compañeros. Pueden elegir entre anorexia, bulimia, vigorexia, mitos y publicidad engañosa. En este caso, se emplea una estrategia de heteroevaluación, ya que es el profesor el que pone la calificación directamente al trabajo y a la exposición. Una vez realizadas todas las exposiciones en el aula, se puede plantear hacer *seminarios saludables* en los recreos para repetir las exposiciones al resto de estudiantes de otros cursos, crear debates o una mesa redonda para profundizar en cada uno de los temas.

Los *Talleres de Primeros Auxilios* consisten en organizar y llevar a cabo un taller de primeros auxilios impartido por los propios estudiantes a estudiantes de cursos inferiores. Se divide al grupo en 5 subgrupos y cada subgrupo será el encargado de preparar su temática. La idea es que cada grupo explique, de forma práctica, e implicando a su audiencia, el protocolo de primeros auxilios que han elegido. Los cinco temas son: a) El protocolo PAS ante accidentes (Proteger, Avisar y Socorrer); b) Valoración de constantes vitales (ver, oír y sentir); c) Colocación de un accidentado en la posición lateral de seguridad; d) Maniobra de Heimlich frente atragantamientos; y e) RCP (reanimación cardiopulmonar). Para ello, deben buscar en primer lugar una infografía-resumen del protocolo de actuación y preparar su desarrollo para ponerlo en práctica en un tiempo aproximado de 5 minutos. Deben incluir una breve explicación de las características del protocolo y los pasos a seguir y, por

último, realizar ejemplos prácticos con la audiencia. Primero se practicará en el aula con sus propios compañeros, y después se pondrá en práctica en los recreos con un grupo determinado. Este taller se hará en forma de circuito, con cinco estaciones en las que se trabajará cada uno de los cinco protocolos mediante un sistema de rotación de los estudiantes participantes. En este caso, la estrategia utilizada también es la heteroevaluación por parte del profesor, valorando la implicación de cada estudiante en las explicaciones, su conocimiento y dominio del contenido y el desarrollo de la actividad.

En estos dos apartados del bloque el estudiante obtendrá una calificación de 1 a 10, siendo esta la nota en cada criterio de evaluación. Para poder obtener este sello saludable, tendrá que conseguir al menos una nota media de 5 en las dos actividades.

(6) Recursos Digitales

Este último bloque se desarrolla durante el tercer trimestre, debido a que las condiciones climatológicas, a priori, son mejores, y permiten realizar la actividad de forma óptima. Para conseguir este sello, los alumnos tienen que participar en dos actividades complementarias, de forma que pueden completarlas de forma paralela: registro de actividad física y retos fitness.

a) *Registro de Actividad Física*: en esta actividad deben registrar las distancias que recorren a pie o en bici. Para ello tienen que utilizar alguna de las siguientes aplicaciones móviles, *Strava*, *Relive* o *StepsApp*.

Strava es una app muy sencilla que permite registrar diferentes actividades, empleando la localización del dispositivo. Esta app permite crear grupos de entrenamiento, donde se puede incluir a todos los alumnos de la clase. De este modo se puede crear una "comunidad de entrenamiento", donde ellos mismos registran su progreso y se pueden comparar con el resto. Se puede utilizar a modo competitivo o cooperativo, de forma que cada clase suma kilómetros en conjunto para superar los retos planteados.

Otra app interesante es *Relive*, en la que pueden registrar recorridos en 3D y crear vídeos incluyendo fotos de la actividad. También ofrece información sobre distancia, desnivel y tiempo. Cualquiera de estas opciones es válida, se puede consultar información detallada de la utilización de estas aplicaciones en la web del Grupo Actitudes.

Concretamente, en esta propuesta los alumnos deben anotar en su hoja de registro del Carnet Saludable los kilómetros que recorren caminando, corriendo o en bici. Los propios alumnos deciden cuál de las siguientes opciones quieren registrar:

Caminando: Planificar una ruta de senderismo utilizando como referencia alguna ruta señalizada en el entorno, o buscando en *Wikiloc*, repositorio de rutas con el que se puede trabajar previamente en clase. Una vez decidido el recorrido, deberán pensar qué equipamiento y avituallamiento llevar (calzado de montaña, ropa deportiva en función de climatología, mochila con agua, algo de comida, gorra, etc.), y hacer una foto de su preparación. El siguiente paso es registrar esa ruta. En este caso tendrían que utilizar la app *Relive*, que ofrece la posibilidad de crear un vídeo resumen de la actividad en 3D, incluyendo fotografías de los puntos de interés. En este video deben incluir la imagen de la preparación del material y una captura de pantalla de la ruta que han elegido. Una vez finalizada la actividad, los alumnos deben compartir a través de *Teams* el video resumen en el plazo indicado. Como se ha indicado, el criterio mínimo para superar la actividad es realizar más de 10 kilómetros y completar la documentación del vídeo.

Corriendo: En este caso, se toma como referencia la app *Strava*. El objetivo es registrar diferentes actividades de carrera hasta completar la distancia de una media maratón (21 kilómetros). Para ello, se puede crear un reto en la app para que todos los alumnos participantes vean su progreso. Se establece un periodo de tiempo en el que se van acumulando distancias, hasta llegar al objetivo.

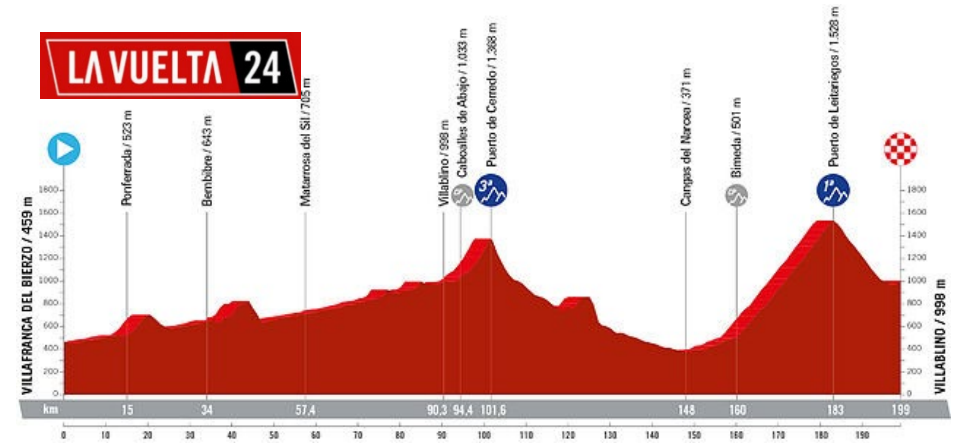
En bicicleta: En esta opción se plantea el registro de actividad de ciclismo o bicicleta de montaña, también de forma individual. Este caso aprovechando que se ha anunciado recientemente que una etapa de la Vuelta Ciclista a España pasa por la localidad de Villablino, se plantea recorrer de forma simbólica la distancia completa de esa etapa, 199 km (Imagen 13).

Se puede utilizar la app *Strava* al igual que en el caso anterior, y crear un reto con esa distancia, para que registren sus kilómetros en bicicleta.

b) Participación en los Retos Fitness: Para conseguir este sello saludable, además de completar el apartado de registro de Actividad Física, tienen que participar en los siguientes Retos Fitness:

MuévetEF: participar en las rutas organizadas para celebrar el día de la Educación Física en la calle. Se puede plantear realizar una ruta de senderismo y/o una ruta en bicicleta. Para poder llevar a cabo la actividad de forma adecuada, se puede implicar a todo el centro educativo. Se puede realizar el propio día de la Educación Física en la calle, que es en el mes de abril, o a final de curso, las últimas semanas de clase, de modo que se utilicen por ejemplo el recreo y las tres últimas

Imagen 13.- Reto Vuelta ciclista Strava



Únete al Reto Strava *"La Vuelta IES Valle de Laciana"* para completar con tu bici la Etapa Villafranca del Bierzo - Villablino

horas de clase. En este caso, se plantean dos alternativas y los alumnos deciden en cuál participar. Pueden elegir entre hacer la ruta de senderismo a pie o la ruta en bicicleta. Previamente se estudian los recorridos, se documentan las rutas previniendo posibles problemas o dificultades, se avisa a los servicios de emergencia y seguridad ciudadana para dar soporte en el recorrido, y se prepara una autorización para las familias. Se puede solicitar también al profesorado interesado implicarse de forma directa en la organización y desarrollo de la actividad, de forma que acompañen al alumnado en las diferentes rutas. Simplemente con participar, los alumnos ya habrán superado el primer reto fitness.

Post-ruteo: Por último, para superar este reto deben compartir tres actividades físicas (por ejemplo, practicar algún deporte, hacer una ruta, compartir alguna experiencia de su registro de actividad física o del bingo saludable, etc.) en su cuenta de Instagram mencionando a la cuenta del departamento de Educación Física. Con esta idea se pretende, además, utilizar las redes sociales con un fin educativo. Por ello, se puede transmitir la idea de que lo que se ve en redes sociales también puede condicionar los hábitos de cada usuario, y esta sería una buena forma de promover los hábitos saludables y estilos de vida activos. Como criterio mínimo para conseguir este sello saludable se establece que los estudiantes deben registrar al menos una actividad o ruta de más de 10 km utilizando las *app* que se han comentado, además de participar en los dos retos fitness.

En definitiva, serviría cualquier idea que pueda resultar atractiva al alumnado, partiendo del objetivo de registrar la actividad física utilizando estos recursos digitales. Por otra parte, se pueden establecer varias opciones de registro, en función del curso en el que se lleve a cabo o las circunstancias de cada alumno, como se ha mencionado utilizando *Strava* o *StepsApp*.

21.6 Valoración de la experiencia

Desde el punto de vista del docente, esta propuesta resulta muy interesante ya que permite trabajar y evaluar todos los contenidos relacionados con la educación para la salud (actividad física, promoción de hábitos saludables, alimentación, primeros auxilios, mitos y falsas creencias, etc.) de una forma estructurada y coherente con los criterios de evaluación de la asignatura, siguiendo un hilo conductor a lo largo de todo el curso enmarcado en la temática que hemos explicado.

Además, puede resultar dinámica y motivante para el alumnado, ya que el propio estudiante se siente protagonista dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que conoce su progreso y sabe lo que tiene que hacer en cada momento y su repercusión en la evaluación, traducido en una evaluación formativa y compartida. Por otra parte, el desarrollo del Carnet Saludable es una experiencia en sí para el estudiante, permitiéndole vivenciar de forma práctica y aplicada todos los contenidos relacionados con la educación para la salud en su día a día. Esto les puede servir para hacerles conscientes de la importancia y repercusión en su salud de su condición física, su nivel de actividad física o su alimentación.

Cabe señalar que, durante este curso 2023-2024, se está desarrollando un programa de intervención en educación para la salud, en el marco de los estudios de doctorado, titulado *Efectos de la implementación de un carnet saludable en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*, en el que se pretende valorar la utilidad de esta metodología. La investigación se divide en dos partes, en primer lugar, un estudio cuantitativo cuasiexperimental, en el que existen dos grupos de estudiantes en dos centros educativos diferentes en la localidad de Villablino (León), uno control y otro experimental, que esta desarrollando el Carnet Saludable. Al inicio del curso 2023-2024 se pasaron diferentes pruebas y test de condición física y cuestionarios de actividad física y hábitos saludables a modo de pretest. A finales de este curso se pasarán de nuevo estos test para comparar ambos grupos y analizar la repercusión real del Carnet Saludable. Y, por otra parte, también se ha desarrollado un estudio cualitativo a través de grupos de una entrevista en grupos de discusión, en la que tanto los alumnos y profesores participantes en esta intervención han dado su opinión sobre diferentes aspectos relacionados con el Carnet Saludable.

Gracias a esta experiencia y a las valoraciones de estudiantes y profesorado implicado se han podido extraer numerosas ideas para mejorar la propuesta. Generalmente, las opiniones son positivas, manifestando la mayoría de los estudiantes una buena aceptación a esta metodología, valorando de forma muy positiva las actividades, registro de datos, participación en el proceso de evaluación y desarrollo práctico de los contenidos de educación para la salud. Entre los aspectos a mejorar, se podrían resumir en aumentar la variedad de actividades en los recreos activos, ofrecer más posibilidades o exigir menos actividades en el Bingo Saludable y disponer de más tiempo para preparar las exposiciones de educación para la salud.

En resumen, el Carnet Saludable resulta motivante para los alumnos, tiene una repercusión directa y significativa sobre sus hábitos de práctica física y de alimentación y es conveniente adaptarlo a cada contexto educativo (actividades, nivel de exigencia, contenidos)

Además de los aspectos mencionados anteriormente, es importante destacar que la experiencia con el Carnet saludable no se limita a la intervención que se está desarrollando este curso, sino que tiene una base sólida en los cinco cursos anteriores. Tras seis cursos desarrollando esta propuesta, se ha adaptado a la legislación actual y a las necesidades y realidades de los estudiantes, optimizando el registro de datos, la presentación de los contenidos y el proceso de evaluación. Por ello, consideramos que esta propuesta puede ser útil en diferentes contextos y para cualquier docente. Es importante señalar que la experiencia previa con esta metodología puede condicionar su desarrollo positivamente, pero al tener una estructura muy clara y sencilla, integrando diferentes contenidos que todos debemos trabajar dentro de nuestras programaciones y como hemos dicho, adaptando las actividades al contexto y necesidades del centro, se puede desarrollar de forma satisfactoria. Por ello animamos a todos los docentes interesados a utilizar nuestros materiales y a ponerse en contacto con nosotros para resolver cualquier duda al respecto.

21.7 Conclusiones

El Carnet Saludable es una propuesta atractiva y útil tanto para el profesorado como para el alumnado. Tras experimentar su desarrollo con diferentes grupos en contextos reales y adaptar su estructura a las diferentes situaciones, se puede afirmar que tiene una repercusión positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es una forma interesante de trabajar los contenidos de educación para la salud, permite evaluar numerosos criterios de evaluación de forma práctica y sencilla, y, sobre todo, motivante para el alumnado.

Esta propuesta puede aportar soluciones prácticas a los problemas habituales que se encuentran los docentes a la hora de trabajar estos contenidos. Con un solo instrumento, se puede registrar la actitud e implicación del alumno, se pueden trabajar los hábitos saludables y una alimentación equilibrada, y promover la práctica de actividad física y los estilos de vida activos. Todo ello vinculado a los criterios de evaluación de la legislación y, lo más importante, haciendo al alumno protagonista en el proceso de evaluación, ofreciendo la posibilidad de progresar de forma autónoma, conociendo su situación en cada momento, y motivándole en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las líneas de trabajo futuras de esta propuesta, volvemos a incidir en la importancia de conseguir evidencia científica sobre su desarrollo y puesta en práctica. Si bien el modelo pedagógico *Health-Based Physical Education* tiene una base teórica sólida, siendo una metodología adecuada para promover los hábitos saludables y estilos de vida activos, queda todavía mucho camino por recorrer para diseñar y desarrollar experiencias reales en este contexto. Por ello, esta experiencia pretende aportar soluciones operativas y realistas.

Como hemos mencionado, actualmente se están desarrollando dos investigaciones paralelas en relación con el Carnet Saludable, siendo el objetivo a medio plazo conseguir afianzar su estructura y desarrollo, para que este instrumento pueda llegar a más docentes, ofreciendo una alternativa para promover la educación para la salud desde la asignatura educación física, a través de un proceso de evaluación formativa y compartida.

21.8 Referencias bibliográficas

Bowler, M., Sammon, O, & Casey, A. (2022). Health-Based Physical Education. A Pedagogical Model in Focus. En L. Cale & J. Harris (Eds.), *Physical Education Pedagogies for Health* (pp. 62-76). Routledge.

Cale, L. (2017). Teaching about active lifestyles. En C.D. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 399-411). Routledge.

Ennis, C. (Ed.). (2017). Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies. Routledge.

Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teóricas o prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* 413, 55-75.

Freile, D. (2019). Efectos de una intervención basada en el modelo pedagógico Health Based Physical Education (educación física basada en la salud), sobre el tipo y cantidad de actividad física realizada (Trabajo Fin de Máster inédito). Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, Universidad de León.

Gasol Foundation. (2022). *Estudio PASOS: Physical Activity, Sedentarism and Obesity in Spanish Youth*. https://www.gasolfoundation.org/es/estudio-pasos/

González-Berjano, T. (2018). El jedi de la educación física. En J. Fernández-Río, R. Gómez, & A. Méndez-Giménez. XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (pp. 41-58). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Haerens, L., Aelterman, N., De Meester, A., & Tallir, I. (2017). Educating teachers in health pedagogies. En C.D. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 461-472). Routledge.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-338. https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(1), 13-27. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/5999

Metzler, M. (2011). Describing instructional models for physical Education. En Metzler, M. (3 th edition), *Instructional models for physical education* (pp. 17-44). Holcomb Hathaway.

Mora-Gonzalez, J.; Navarro-Mateos, C.; y Pérez-López, I. (2022) "STAR WARS™: The First Jedi" Gamification Program: Improvement of Fitness Among College Students. Journal of Teaching in Physical Education 42(3) 502–510. https://doi.org/10.1123/jtpe.2021-0309

Organización Mundial de la Salud. (2010, actualizado en 2022). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. WHO.

Pérez-Jorge, D., González-Luis, A., Rodríguez-Jiménez, M., & Ariño-Mateo, M. (2021). Educational Programs for the Promotion of Health at School: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(20), 10818. https://doi.org/10.3390%2Fijerph182010818

Pérez-López, I. J., & Navarro Mateos, C. (2023). Gamificar no es jugar, pero jugar ayuda a gamificar. *Retos*, *50*, 1–7. https://doi.org/10.47197/retos.v50.99443

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando-Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda *Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA), *5*(2), 559-565. http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775

Yuksel, H.S., Sahin, F., Maksimovic, N., Drid, P., & Bianc, A. (2020). School-Based Intervention Programs for Preventing Obesity and Promoting Physical Activity and Fitness: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(1), 347. https://doi.org/10.3390/ijerph17010347

CAPÍTULO 22 PROPUESTA DE EVALUACIÓN PARA LA ENSEÑANZA COMPRENSIVA DEL DEPORTE Y EL MODELO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA: creación de un perfil de Instagram como diario de aprendizaje en una unidad programática de ultimate

Autoría: Yessica Segovia, David Gutiérrez y Luis M. García López.

22.1 Introducción

El reto actual de los docentes en torno a la evaluación es favorecer un proceso *para el aprendizaje* desde la evaluación *formativa y* compartida (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), coherente con los procesos de enseñanza (Cohen, 1987) y motivante para el alumnado. En este sentido, y como señalan García López y Gutiérrez (2017, p. 171):

> Es fundamental que el alumno perciba las repercusiones personales que supone estar aprendiendo, en este caso, la Enseñanza Comprensiva del Deporte y el modelo de Educación Deportiva. Así, el alumno debe ser consciente de que el trabajo realizado está sirviendo para, en primer lugar, desarrollar las metas que se plantea cada modelo (deportistas competentes, cultos...). Pero además, el alumno también debería percibir sus mejoras en otras competencias de carácter más genérico, como podría ser la comunicación oral y escrita.

Con este propósito, este capítulo presenta una propuesta de evaluación de una situación de aprendizaje desarrollada mediante los modelos pedagógicos de la Enseñanza Comprensiva del Deporte[36] (Bunker & Thorpe, 1982) y la Educación Deportiva (Siedentop, 1994). Con el objetivo de promover un aprendizaje significativo más allá de la Educación Física, a la vez que motivante para el alumnado, no

[36] Término utilizado en el contexto español para referirse a la metodología *Game Based Approach* (Gutiérrez y García López, 2015), tal y como está definida por la asociación Teaching Games for Understanting Special Interest Group (TGfU SIG, 2021) y desarrollado en Gambles y Gutiérrez (2023).

solo se propone involucrarles como agentes evaluadores desde procesos de coevaluación y autoevaluación, sino también en el diseño de actividades e instrumentos. Como resultado de este proceso de evaluación participativo y democrático se obtuvo un producto final evaluable en forma de cuenta de Instagram a modo de diario de aprendizaje o portafolio. Asimismo, y como parte de esta propuesta, también se incluye algunos de los instrumentos de evaluación más representativos para evaluar el aprendizaje y la enseñanza en la aplicación de los modelos de enseñanza deportiva.

22.2 Contextualización de la experiencia

Este capítulo presenta una propuesta de evaluación diseñada para los últimos cursos de Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato con grupos que tengan entre 25 y 30 estudiantes. Así mismo, es adecuada para la formación del profesorado cuando queremos aprender el modelo de Educación Deportiva a través del enfoque vivir el currículo (Oslin et al., 2001). Lo que aquí presentamos ha sido testado en diversas experiencias realizadas por los autores en estas tres etapas, siendo los principales contextos de aplicación el proyecto de investigación JoVeM (Impacto de un programa salutogénico de actividad física en la salud y el bienestar de adolescentes en situación de vulnerabilidad) y el Grado en Maestro en Educación Primaria en la Universidad de Castilla-La Mancha. Aunque aquí se presenta como una propuesta más o menos cerrada, la propuesta evaluativa debe ser adaptada por los docentes a las características propias del grupo, así como concretada en aquellos contenidos a los que el docente le haya dedicado el tiempo necesario en su unidad programática (Cohen, 1987; García López & Gutiérrez, 2017).

Esta propuesta parte de la motivación de diseñar un proceso evaluativo que permita involucrar activamente al alumnado en el aprendizaje de contenidos deportivos, tenga un claro enfoque competencial con transferencia de los aprendizajes fuera del aula, en nuestro caso el gimnasio o el patio y parta de sus propios intereses.

22.3 Marco teórico

Los procesos evaluativos en las unidades programáticas de contenido deportivo tienen la dificultad de encontrar coherencia entre los procesos de enseñanza y su evaluación. En este sentido, y de acuerdo con el alineamiento de la enseñanza (Cohen, 1987), es necesario programar de forma simultánea los objetivos, los contenidos y su evaluación.

La Enseñanza Comprensiva del Deporte (Bunker & Thorpe, 1982) y la Educación Deportiva (Siedentop et al., 2020) son dos enfoques centrados en el estudiante que fueron diseñados específicamente para la enseñanza deportiva en el marco escolar. En este sentido, es fundamental conocer la esencia y objetivos que persiguen ambos modelos pedagógicos, tanto por el docente como por el alumnado, para diseñar un proceso de evaluación coherente. Debido a que el objetivo de este capítulo no es profundizar en los modelos ya que existen magníficos manuales (p.ej., García López & Gutiérrez, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2021) y materiales en la red[37] para aprender más sobre cada uno de ellos, se realizará una breve aproximación teórica de la Enseñanza Comprensiva del Deporte y la Educación Deportiva.

Bunker y Thorpe (1982) plantearon la Enseñanza Comprensiva del Deporte como alternativa a la enseñanza técnica tradicional con el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje deportivo. Su principal meta es la formación de jugadores inteligentes y cultos desde un enfoque que ayude al alumnado a comprender la táctica, las habilidades y la estructura del deporte. Para ello, la enseñanza parte del elemento táctico y utiliza como herramientas principales los juegos modificados y el descubrimiento guiado. Por su parte, la Educación Deportiva (Siedentop, 1994) tiene como objetivo principal hacer la experiencia deportiva más auténtica en el contexto escolar y plantea como metas principales la formación de deportistas competentes, cultos y entusiastas. Para alcanzar estas metas, propone asegurar la utilización de seis características del deporte (la estructura de temporadas deportivas, afiliación, registro de datos, competición, evento culminante y festividad) durante su implementación en Educación Física y añade dos modificaciones educativas: adaptación del contenido deportivo y la introducción de roles (García López & Gutiérrez, 2017).

Dados los elementos esenciales de estos modelos pedagógicos centrados en la enseñanza del deporte y que acabamos de describir, cabría plantearnos ahora qué cuestiones son claves de cara a la evaluación de los aprendizajes del alumnado desde una perspectiva formativa, objeto de este capítulo. Para ello, nos hemos servido de las competencias o metas que se proponen alcanzar en los modelos, y que

[37] Enseñanza Comprensiva del Deporte https://edufisaludable.com/ecd-ensenanza-compresiva-del-deporte/. Educación Deportiva: https://edufisaludable.com/educacion-deportiva-educacion-fisica-del-siglo-xxi/. Hibridación de la Educación Deportiva y la Enseñanza Comprensiva del Deporte: https://edufisaludable.com/la-hibridacion-de-modelos-pedagogicos-en-educacion-fisica-modelo-de-educacion-deportiva-y-ensenanza-comprensiva-en-el-deporte/

serán la base para el diseño de un proceso de evaluación coherente, realista, interconectado y acumulativo (García López & Gutiérrez, 2017). La relación entre las competencias basada en las metas de los enfoques metodológicos y los objetivos a alcanzar se pueden consultar en la Tabla 1.

Tabla 1. Relación entre las competencias (metas de los enfoques metodológicos) y los objetivos a alcanzar en la situación de aprendizaje propuesta.

Competencias (metas)	Objetivos
Inteligente/Competente	Reconocer los problemas técnico-tácticos de los deportes de invasión. Entender y adaptar las posibles soluciones a sus capacidades. Tener suficiente habilidad para participar en el juego. Entender y ejecutar estrategias adecuadas a la complejidad del juego.
Culto	Comprender y conocer el juego y su problemática técnico-táctica desde una perspectiva de espectador. Actuar y disfrutar como espectador o fan del juego desde una perspectiva participativa y reflexiva de las situaciones técnico-tácticas que surgen en el mismo. Entender y valor las reglas, rituales y tradiciones del deporte. Distinguir entre buenas y malas prácticas deportivas.
Entusiasta	Participar y comportarse de tal manera que preserva, protege y mejora la cultura deportiva en la clase, el centro escolar y la comunidad. Promover el deporte en la comunidad.

22.4 Descripción de la experiencia

La propuesta de evaluación que se presenta en este trabajo está asociada al desarrollo de una temporada de Ultimate que tiene como principal propósito favorecer en el alumnado el desarrollo de la inteligencia deportiva desde el punto de vista del jugador, y la cultura desde el punto de vista del espectador. El diseño de esta situación de aprendizaje parte de los intereses mostrados por el alumnado y tuvo como principales ingredientes:

- *Metodología centrada en el estudiante*. La Enseñanza Comprensiva del deporte y la Educación Deportiva favorecen el aprendizaje contextualizado del deporte desde la doble perspectiva del aprendizaje técnico-táctico en situaciones de juego que aporta la Enseñanza Comprensiva del Deporte y dándole el valor al legado cultural desde la Educación Deportiva (García López & Calderón, 2021). En este sentido y de acuerdo con Segovia et al. (2024), la Educación Deportiva fomenta que los jóvenes participen en una Educación Física auténtica, que va más allá de practicar el deporte, y potencia las características y el legado cultural del contenido deportivo que tanto les motiva.
- *Contenido deportivo novedoso y "jugable"*. La selección de un deporte alternativo cubre, no solo la necesidad de novedad

demandada por los estudiantes, sino que este tipo de deportes son un buen pretexto para aplicar un "buen juego" en la clase de Educación Física. Con "buen juego" nos referimos a evitar las normas rígidas del legado cultural de los deportes tradicionales, modificándolas para que todo el alumnado tenga la oportunidad de jugar. Nos referimos con jugar, realmente jugar, a que todo el alumnado tenga la capacidad de entender y ejecutar estrategias en el juego. En otras palabras, se ajuste la complejidad del juego al alumnado. Asimismo, y de acuerdo con Gutiérrez y Segovia (en prensa) el diseño de los deportes alternativos correlaciona con ciertos principios de los enfoques basados en el juego entre los que destacan la jugabilidad, las modificaciones para ajustar la complejidad táctica, aportar continuidad en el juego o la motivación.

- *El diseño de un proyecto grupal como producto evaluable*. La evaluación de los aprendizajes es realmente compleja cuando el tiempo que disponemos para enseñar y evaluar es limitado. Es por tanto una necesidad diseñar procesos de evaluación realistas que abarquen los contenidos que realmente han sido trabajados en clase (García López y Gutiérrez, 2017). Partiendo de los intereses mostrados por los estudiantes y la idea de diseñar una evaluación realista, interconectada y acumulativa se propuso generar como proyecto grupal evaluable a modo de diario de aprendizaje (producto evaluable) utilizando las redes sociales.

La temporada se dividió en tres fases: pretemporada, fase regular y fase final. En la Tabla 2 se presenta el cronograma de la temporada.

Pretemporada.- La pretemporada tiene una duración de ocho sesiones y se caracteriza por la cesión progresiva de responsabilidad al alumnado. En ella, el docente enseña activamente el contenido deportivo a la vez que introduce y forma al alumnado en el desarrollo de las responsabilidades asociadas al rol que se les ha sido asignado. Es de gran importancia que el alumnado adquiera los conocimientos deportivos esenciales y desarrolle la suficiente autonomía para poder participar en la competición y llevar a cabo las tareas de rol de organización o equipo con éxito en la fase regular. La evaluación inicial de carácter diagnóstico del rendimiento de juego del alumnado que se desarrolla en esta fase no solo servirá para ofrecer al docente y al alumnado el nivel de juego de partida, sino también para facilitar la formación de equipos para aumentar las probabilidades de éxito del desarrollo de la temporada, y en especial, de la competición.

Fase regular.- La fase regular suma un bloque de tres sesiones de competición más tres sesiones de entrenamiento/práctica autónoma, donde el alumnado, gracias a la fase anterior, alcanza un nivel de autonomía que les permite poner en práctica los conocimientos adquiridos tanto en el rol de jugador como en los roles de organización y equipo, para hacer frente a la fase de competición formal.

Fase final.- Finalmente se incluye una fase de tres sesiones que culminan el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta fase se disputa un torneo final para proclamar el campeón de la temporada, seguida de una fiesta y entrega de premios. Asimismo, y como parte del proceso de evaluación se debe incluir una sesión de evaluación final de carácter sumativo. En esta, el alumnado podrá autoevaluar y coevaluar su rendimiento de juego para conocer sus mejoras en comparación con la evaluación inicial y aquellas que se hayan desarrollado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 2. Cronograma de la temporada.

Fase	Sesión	Contenidos	
		Educación Deportiva	Enseñanza Comprensiva del Deporte
Pretemporada	1	Presentación de la metodología y objetivos	Evaluación inicial (diagnóstico)
		Autoconstrucción del frisbee	
		Organización de la temporada: formación de equipos, distribución de responsabilidades, asignación de zonas de trabajo	
	2	Organización de la temporada: señas de identidad, rutinas	Mantener la posesión del móvil/Robar el móvil
		Aprendizaje y entrenamiento de las responsabilidades: preparador físico y director deportivo	
	3	Aprendizaje y entrenamiento de las responsabilidades asociadas a los roles: entrenador, 2º entrenador, árbitro	Mantener la posesión del móvil/Robar el móvil
	4		Progresar hacia la meta/evitar el avance
	5		Progresar hacia la meta/evitar el avance
	6	Aprendizaje y entrenamiento de las responsabilidades asociadas a los roles: anotadores	Conseguir el objetivo/evitar el objetivo
		Partidos intraequipo	
	7	Partidos amistosos	Evaluación formativa rendimiento de juego
	8	Entrenamiento autónomo por equipos	Selección de contenido del equipo
Fase regular	9	Inauguración fase regular: 1º jornada de competición	
	10	Entrenamiento autónomo por equipos	Selección de contenido del equipo
	11	Fase regular: 2º jornada de competición	
	12	Entrenamiento autónomo por equipos	Selección de contenido del equipo
	13	Fase regular: 3º jornada de competición	
	14	Entrenamiento autónomo por equipos	Selección de contenido del equipo
Fase final	15	Semifinales	
	16	Final	
	17		Evaluación final de rendimiento de juego

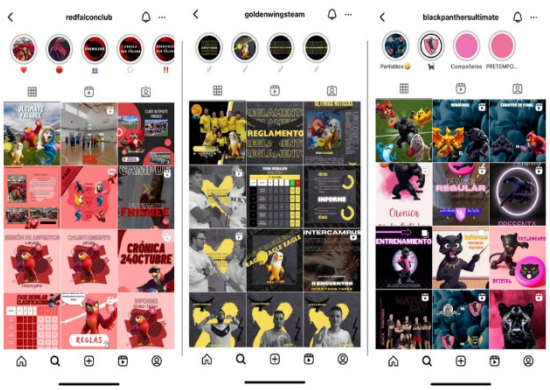
22.5 Explicación de la experiencia

La aplicación de una temporada de Educación Deportiva hibridada con la Enseñanza Comprensiva del Deporte desarrolla un gran número de contenidos (p.ej., deportivos) y competencias (escrita y oral, autonomía...). Este aspecto dificulta aún más el diseño de un proceso evaluativo realista. En este sentido, y siguiendo las recomendaciones de García López y Gutiérrez (2017) se debe diseñar una evaluación interconectada y acumulativa donde productos evaluables como el portafolio o los blogs se presentan como buenos ejemplos para conseguir este propósito.

En nuestras primeras experiencias de aplicación de temporadas de Educación Deportiva y Enseñanza Comprensiva del Deporte, el blog era un producto motivante y novedoso para nuestro alumnado. Tal es así que hemos usado esta herramienta durante muchos años. Sin embargo, en los últimos cursos académicos nos dimos cuenta de que este producto a pesar de que cumplía con los objetivos (i.e., las tareas que iban incluyéndose eran significativas, se relacionaban unas con otras y los estudiantes podían profundizar y compartir sus trabajos con la comunidad) le faltaba algo de "chispa". Además, cada vez teníamos que hacer un esfuerzo mayor como docentes para explicar cómo crear y usar un blog. Las motivaciones de nuestro alumnado habían cambiado con el paso del tiempo y nosotros debíamos ajustarnos a estas respectando los objetivos que nos marcamos entorno a la evaluación de nuestras propuestas programáticas. Pero, una cosa estaba clara: "*el blog se había pasado de moda y era el momento de renovarse*".

En este proceso de cambio y de búsqueda de un producto motivante, significativo y que se ajustara a una evaluación realista, interconectada y acumulativa, se nos ocurrió utilizar aquello que mejor manejaban nuestros estudiantes: las redes sociales. Ahora nuestro esfuerzo no estaría en enseñar cómo utilizarlo, sino en ponernos al día para seguirles el ritmo. Pero ¿cómo podíamos crear un proyecto realmente significativo para ellos? y ¿qué red sería la más útil para conseguir los objetivos que nos proponemos? Estas respuestas solo podrían responderse escuchando sus intereses e inquietudes.

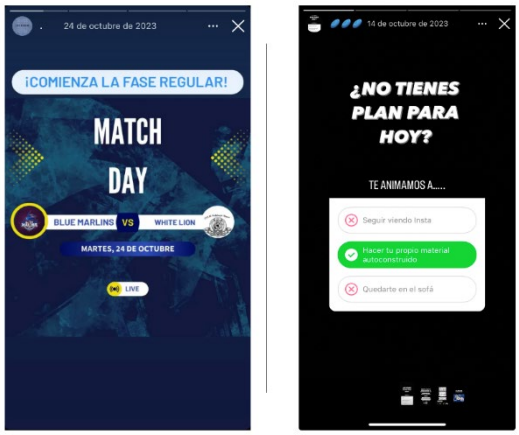
Figura 1.- Ejemplos proyecto colaborativo. Diario de aprendizaje en Instagram.



El resultado fue un proyecto colaborativo (por equipos) donde incluirían las tareas y progresos que iban generando como parte de sus trabajos en Instagram. Los equipos, liderados por su director deportivo, generaron un diario de aprendizaje donde incluían los materiales desarrollados por cada uno de los roles. En la Figura 1, se pueden observar algunos ejemplos de perfiles de Instagram.

Las tareas que se proponen a los roles tienen el propósito de alcanzar las metas que plantean la Enseñanza Comprensiva del Deporte y la Educación Deportiva. A modo de ejemplo, se solicita un autoinforme inicial a los entrenadores de los equipos, que parte de una tarea colaborativa de análisis de juego a modo de autoevaluación como jugador y equipo con un carácter diagnóstico. Esta actividad moviliza aprendizajes relacionados con las metas de ser jugadores inteligentes, competentes y cultos. Otras actividades que se incluyen de forma autónoma en el proceso de creación de su diario de aprendizaje se relacionan claramente con la meta de ser deportistas entusiastas. En la figura 2 se pueden ver ejemplos de cómo los estudiantes promovieron la cultura deportiva publicitando las actividades desarrolladas en la unidad programática.

Figura 2.- Ejemplos de historias de Instagram preservando la cultura deportiva.



Otros ejemplos de actividades asociadas a los roles se pueden consultar en la Tabla 3. Las tareas que se presentan como ejemplo se asocian a cada uno de los roles, ya que los estudiantes desarrollaran durante toda la temporada tarea asociadas a las responsabilidades que se les ha asignado al inicio de esta. A pesar de que pudiera haber debate si los roles debieran rotarse o no, nuestra opinión es clara: no rotación en la misma temporada. Méndez-Giménez et al. (2023) presentan datos favorables sobre la no rotación cuando se evalúan efectos sobre la motivación del alumnado. Asimismo y en relación con el aprendizaje, tal y como García López y González-Víllora (2011) señalan, a pesar de que las tareas que se desarrollan por los estudiantes están asociadas a responsabilidades específicas de su rol, y por tanto, son diferentes, las competencias que se movilizan en estos son similares, aunque es cierto que no se contribuye a estas "ni de igual forma ni en el mismo grado" por lo que se recomienda que se asignen roles diferentes a los estudiantes en futuras aplicaciones del modelo (García López & Calderón, 2021, p. 116).

Tabla 3. Ejemplos de tareas asociadas a los roles incluidas en el diario de aprendizaje.

Rol	Tareas desarrolladas
Entrenador y 2º entrenador	Autoinforme inicial de rendimiento de juego y plan de mejora para el equipo Diseño de entrenamientos/juegos para profundizar en un aprendizaje Informes de partidos
Árbitros	Reglamento oficial
Periodista	Realiza entrevistas a los miembros de su equipo Crónicas de los partidos
Preparador físico	Diseña calentamientos motivantes para sus jugadores
Jugador	Autoevaluación de juego limpio

El proceso de evaluación de las tareas que se van incluyendo deben tener un claro carácter formativo. Por este motivo, durante el desarrollo de la temporada estas deben ser revisadas por el docente, el cual debe ofrecerles feedback semanalmente. La práctica autónoma que se desarrolla durante la aplicación del modelo de Educación Deportiva nos deja bastante tiempo para dedicarlo a la evaluación. Igual que usaremos muchos de estos momentos para evaluar aspectos relacionados con el rendimiento de juego, deberíamos planificar tiempo para dedicárselo a ofrecer el feedback necesario de las tareas que van incluyendo en su diario de aprendizaje (producto evaluable). A modo de ejemplo, discutir con el grupo de entrenadores sobre los informes de un partido es una tarea de evaluación muy interesante que aporta una gran cantidad de estímulos para desarrollar conocimientos declarativos y procedimentales. Igualmente, cuando se desarrolla el reglamento con los árbitros.

Aunque previamente se deben programar procesos de evaluación parciales de las tareas que se incluyen en el diario de aprendizaje, no es realista no programar una evaluación y calificación final del producto. En este sentido, es muy coherente y relacionado con los procesos participativos donde queremos involucrar a nuestro alumnado en el diseño de instrumentos de evaluación contar con su opinión. No obstante, debemos ser prácticos y no podemos esperar que estudiantes de 15-16 años puedan realizar un proceso autónomo de diseño de un instrumento. Por este motivo, se recomienda que el docente, seleccionado el procedimiento de evaluación que permita valorar el aprendizaje (Análisis de la producción), presente el instrumento y permita que sus estudiantes analicen y sugieran, si consideran necesario, modificaciones para llegar a un acuerdo de instrumento final. A modo de ejemplo, nosotros hemos diseñado la rúbrica que se presenta en la Tabla 4 para la evaluación del diario de aprendizaje a modo de cuenta de Instagram que se desarrolla en esta experiencia.

En relación con el uso de esta rúbrica, alrededor de la mitad del proyecto, es aconsejable que los equipos hagan una primera autoevaluación de su trabajo y, al menos, coevalúen el trabajo de otro equipo. Esto les permitirá conocer cómo están desarrollando su trabajo, así como analizar el trabajo de otros compañeros para ofrecerles feedback sobre qué puntos podrían mejorar. Al finalizar la temporada el producto final debe ser valorado con la rúbrica tanto por el docente (heteroevaluación) como por el propio equipo (autoevaluación).

Tabla 4.- Rúbrica de evaluación de la cuenta de Instagram.

Aspectos a valorar	Mejorable (0-4,9)	Bien (5-6,9)	Muy bien (7-8,9)	Excelente (9-10)
Proceso				
Publicaciones	No se actualiza el perfil periódicamente.	Se actualiza el perfil, pero no hay una temporalización cercana a las tareas.	Se actualiza el perfil y se puede seguir el proceso cercano a la temporalización en las que se desarrollan las actividades.	Se actualiza el perfil siguiendo la temporalización de las actividades e incluyendo variedad de publicaciones que atraen la curiosidad de los seguidores.
Following & followers	No sigue, ni son seguidos por cuentas similares a las de su perfil.	Algunos de los perfiles de sus compañeros/profesores siguen su cuenta. Comienza a seguir cuentas de la comunidad educativa creada en clase y el centro.	Tiene acogida entre los perfiles de la comunidad educativa creada en clase y el centro. Sigue cuentas con un perfil educativo.	Tiene gran acogida entre los perfiles de la comunidad educativa creada en clase, el centro y otras cuentas. Incluye publicaciones que permiten tener un seguimiento de cómo gana seguidores y aumenta el interés de otros perfiles. Sigue muchas cuentas con un perfil educativo y está al día de las publicaciones de otras cuentas.
Interacción	No interacciona con otras cuentas.	Interacciona con otras cuentas dándole *Like* a sus publicaciones.	Interacciona con otras cuentas dándole *Like* y comentando	Interacciona frecuentemente con otras cuentas creadas en clase (comenta, comparte, da *Likes*, etc.).
Producto final				
Presentación: biografía y foto de perfil	No hay biografía ni foto de perfil.	Hay una biografía que presenta algunos datos	Hay una biografía que presenta datos identificativos e incluye foto de perfil.	Hay una biografía que presenta los principales datos identificativos e incluye foto de perfil.

		identificativos[38], pero no incluye una foto de perfil.	Es informativa y fácil de leer.	Es corta, atractiva y presenta sello de identidad.
Tareas	No se incluyen todas las tareas.	Se incluyen exclusivamente las tareas más relevantes.	Se incluyen todas las tareas.	Se incluyen todas las tareas de forma atractiva e invitan a interaccionar (darle a Like, comentar, compartir...).
Proceso de desarrollo de las tareas	No se incluye el proceso de la tarea, solo el producto final.	Se incluyen algunos procesos del desarrollo de las tareas.	Se incluyen en un gran porcentaje los procesos del desarrollo de las tareas.	Se incluye el proceso de las tareas de forma atractiva e invitan a querer saber más (resultado final).
Materiales	Solo se hace uso de fotos en publicaciones.	Incluye variedad de materiales (fotos, vídeos, boomerang...) en las publicaciones.	Incluye variedad de materiales (fotos, videos, boomerang...) más allá de las publicaciones (historias destacadas, encuestas, *reels*, directos...) y se hace uso de *hashtags*.	Incluye variedad de materiales (fotos, videos, boomerang...) más allá de las publicaciones (historias destacadas, encuestas, *reels*, directos...), se hace uso de *hashtags* y destaca las actividades más relevantes. Se involucra en las publicaciones de otros grupos y se etiquetan en publicaciones compartidas.
Calidad y edición	La calidad de los materiales (fotos, vídeos, *reels*) es deficiente.	La calidad de los materiales (fotos, vídeos, *reels*) es adecuada.	La calidad de los materiales (fotos, vídeos, *reels*) es excelente y hay un proceso de edición.	La calidad de los materiales (fotos, vídeos, *reels*) es excelente y hay un proceso de edición cuidando los detalles. Se identifica una marca de trabajo (visualización armónica).
Propósito	No se identifica el propósito del perfil y no es educativo.	Hay un propósito, pero se identifica más con un almacenaje de tareas que con	Se identifica un propósito educativo de seguimiento de trabajo de manera organizada.	Se identifica un propósito educativo con un carácter divulgativo.

[38] Los datos identificativos permiten saber de quién es la cuenta y cuál es su propósito.

		un perfil educativo.		
Aspectos ortográficos	Aparecen faltas de ortografía de manera sistemática (historias, *reels*, publicaciones...).	Aparecen faltas de ortografía de manera puntual en algunos materiales (historias, *reels*, publicaciones...).	No aparecen faltas de ortografía.	No aparecen faltas de ortografía y se hace uso de un lenguaje cuidado y acorde al ámbito educativo.

Tal y como hemos defendido en este trabajo, el diario de aprendizaje es un buen producto para valorar gran parte de todos los conocimientos que se desarrollan y movilizan en nuestro alumnado. No obstante, y llegados a este punto, también nos gustaría presentar otros instrumentos que tradicionalmente incluimos en nuestras temporadas por la relevancia que tienen para evaluar otros conocimientos como el conocimiento deportivo y la responsabilidad, en relación con los procesos de aprendizaje, así como, la verificación de la aplicación de los modelos pedagógicos como parte de la evaluación de la enseñanza.

22.5.1 Evaluación de conocimiento cognitivo y rendimiento de juego: El GPAI en los procesos de enseñanza formativos y compartidos

El GPAI (del inglés *Game Performance Assessment Instrument*; Oslin et al., 1998) es un instrumento que permite valorar, no solo el rendimiento de juego cuando este es aplicado por el docente, sino también el desarrollo de otros conocimientos cuando se aplica en procesos de autoevaluación y coevaluación por el propio alumnado. Pero, ¿qué es y cómo se podría utilizar el GPAI en un proceso de evaluación formativa y compartida que incluye al alumnado en el diseño de instrumentos de evaluación basado en sus intereses e inquietudes?

El GPAI es un instrumento que valora diferentes componentes del rendimiento de juego (Tabla 5) en situaciones contextualizadas de aprendizaje. El docente, junto al alumnado, puede construir su propio GPAI tomando como referencia aquellos componentes del juego que vayan a trabajar en mayor profundidad en la situación de aprendizaje. Es interesante que involucremos en el diseño del GPAI a nuestros estudiantes, pudiendo hacerse esta tarea de forma grupal, por equipos, tras la evaluación inicial de carácter diagnóstico. Esta tarea permitirá al docente evaluar no solo el rendimiento de juego de sus estudiantes, sino también otros conocimientos cognitivos como los declarativos y procedimentales cuando estos se involucran en el diseño y la aplicación para autoevaluarse o coevaluar a compañeros con esta herramienta.

Tabla 5. Componentes del GPAI (Griffin et al., 1997 citado en García López & Gutiérrez, 2017, p. 181).

COMPONENTES	DEFINICIÓN
Posición base	Retorno apropiado del ejecutante a la posición de recuperación (base) entre la ejecución de las diferentes habilidades
Ajuste	Movimiento del ejecutante, en ataque o en defensa, según lo requerido por el flujo del juego
Toma de decisión	Toma de decisiones apropiadas sobre qué hacer con el móvil durante el juego
Ejecución de la habilidad	Ejecución eficaz de las habilidades seleccionadas
Ayuda/apoyo	Movimiento del jugador sin balón para ocupar una posición en la que recibir un pase
Cobertura	Apoyo defensivo a un compañero de equipo que se desplaza hacia el móvil o el jugador con el móvil
Guardia/marcaje	Defender a un contrario que puede o no tener el móvil

El GPAI se puede utilizar en diferentes momentos de la situación de aprendizaje para que los estudiantes vayan conociendo su progreso. Una dinámica que nos ha resultado interesante en los procesos participativos es unir la autoevaluación y coevaluación desde dinámicas de amigo crítico. En este sentido, los estudiantes se autoevalúan y coevalúan a un compañero. Tras este proceso, los estudiantes comentan los resultados de sus evaluaciones. El objetivo del amigo crítico es ofrecer feedback constructivo. Estos debates de acuerdos y desacuerdos de sus evaluaciones tienen gran potencial de movilizar conocimientos declarativos y procedimentales. Algunos ejemplos de GPAI se pueden encontrar en la Figura 3 (GPAI por acciones) y 4 (GPAI rúbrica).

Figura 3.- Ejemplo GPAI por acciones.

HOJA DE EVALUACIÓN JUEGO DE INVASIÓN (GPAI).

Nombre del jugador/a: _____

Nombre del observador/a: _____

Cada vez que el jugador que estás observando intervenga durante el juego señala con una cruz (X) si actuó adecuadamente (A) o inadecuadamente (IA) al volver a la posición de base y al tomar decisiones en el pase, y con otra cruz (X) si ejecutó eficazmente (E) o ineficazmente (IE) un pase. Criterios:

1. **Base:**
   - Adecuada (A). Cuando el jugador busca a su par en defensa al perder la pelota su equipo.[1]
   - Inadecuada (IA). Cuando el jugador no busca a su par en defensa al perder la pelota su equipo.
2. **Toma Decisiones en el pase:**
   - Adecuada (A). Cuando el jugador pasa a un compañero que está libre de marca, y no había otro mejor colocado o una posibilidad clara de tiro.
   - Inadecuada (IA). Cuando el jugador pasa a un compañero que no está libre de marca, o pasa a un jugador cuando había otro mejor colocado o una posibilidad clara de tiro.
3. **Ejecución en el pase:**
   - Eficaz (E). El pase llega al compañero en condiciones de hacer un buen control
   - Ineficaz (IE). El pase es interceptado o no llega al compañero en condiciones de hacer un buen control

FECHA	POSICIÓN DE BASE (B)		TOMA DECISIONES PASE (D)		EJECUCIÓN PASE (EH)	
	A	IA	A	IA	E	IE
TOTAL						

Medidas de rendimiento	Cálculo
Índice de Posición de Base (IB) =	B Ad / (B Ad + B Inad) x 100
Índice de Decisión (ID) =	D Ad / (D Ad + D Inad) x 100
Índice de Ejecución de Habilidad (IEH) =	EH ef / (EH ef + EH inef) x 100

[1] Plantearse el tipo de defensa. Si es de parejas fijas, que no coincidan defensa-ataque, para que tenga que haber búsqueda del par en el cambio de posesión.

22.5.2 *El desarrollo de la responsabilidad mediante la asunción de roles de equipo y organización*

Una de las principales características de la Educación Deportiva es la asunción de responsabilidades a través del desarrollo de tareas asociadas a roles de equipo y organización. El docente debe llevar un registro de cada estudiante, en el cual se refleje si se cumple o no se cumple con sus responsabilidades. Aunque hay diversidad de instrumentos que pueden servir para evaluar este aspecto (p.ej., el registro anecdótico), la hoja de registro es la más sencilla, viable y realista para realizar un proceso de heteroevaluación y autoevaluación de las responsabilidades. Siguiendo los principios de la educación participativa, los docentes deben concretar, adaptar y/o completar el ejemplo de hoja de registro que se muestra como ejemplo en la Tabla 6. Para la autoevaluación se aconseja poner en formato póster en el gimnasio una hoja para cada equipo y al finalizar la sesión los estudiantes tengan un minuto para registrar tanto las responsabilidades desarrolladas como equipo como la suyas de forma individual.

Figura 4.- Ejemplo GPAI rúbrica. García López & Gutiérrez (2017, p. 183).

Hoja de evaluación de rendimiento de juego (GPAI alumno).

Nombre del jugador/a:

Nombre del observador/a:

Fecha:

Componentes y criterios:

1. **Desmarque.** El jugador se sitúa en zonas que lo habilitan para el pase del compañero.
2. **Ejecución de la recepción.** El jugador recibe el disco sin que se le caiga.
3. **Toma de decisiones del pase.** El jugador pasa el disco a un jugador con posibilidades de recepción para el compañero
4. **Coordinación con los compañeros.** El jugador se comunica con sus compañeros para corregir posibles errores en el marcaje.

Orientaciones para la codificación

5: rendimiento muy alto (éxito en casi todas las acciones)

4: rendimiento alto (éxito en gran parte de las acciones)

3: rendimiento medio (éxito en aproximadamente la mitad de las acciones)

2: rendimiento bajo (éxito en menos de la mitad de las acciones)

1: rendimiento muy bajo (éxito en pocas acciones)

	Puntuación	Comentarios
1. Desmarque		
2. Ejecución de la recepción		
3. Toma de decisiones en el pase		
4. Coordinación con los compañeros		

Tabla 6. Ejemplo de hoja de registro de responsabilidades. Adaptada de García López & Gutiérrez (2017, p. 269).

Equipo		Sesiones																
Nombre:		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Resp. Equipo	Material																	
	Transiciones																	
	Trabajo en equipo																	
	Org. Eficaz																	
	Org. Imparcial																	
Entrenador	Comunica a sus compañeros los ejercicios a desarrollar																	
	Analiza los puntos fuertes y débiles de su equipo																	
	Anima a su equipo para mejorar																	
	Reparte el tiempo de juego de forma equitativa																	
Director deportivo	Coordina los elementos festivos de su equipo																	
	Administra la cuenta de Instagram																	
	Organiza las sesiones de competición																	
	Organiza la recogida y entrega de material en las sesiones de entrenamiento																	
Árbitro	Está familiarizado con las reglas																	
	Enseña activamente las normas del juego																	
	Analiza el juego y participa en el diseño de reglas que faciliten el diseño de un buen juego y facilite su organización (arbitraje)																	

Nota: Puntuación: 0 = no cumple con la responsabilidad, 1= cumple con su responsabilidad, 2 = cumple con su responsabilidad de forma excepcional (realiza tareas más allá de las solicitadas), F = no ha asistido a clase, NR = no tiene esa responsabilidad asociada ese día.

22.5.3 ¿Estoy aplicando bien los modelos pedagógicos? Checklists para la evaluación de la enseñanza

Los modelos pedagógicos se caracterizan por su flexibilidad para que los docentes puedan concretarlos a las características de su contexto (Hastie & Casey, 2014). No obstante, cada modelo tiene unas características concretas que se deben conservar para tener garantía de conseguir los objetivos propuestos por el modelo que se está aplicando.

Como parte del proceso de evaluación de la enseñanza, consideramos que sería de gran utilidad que el docente pudiera comprobar si en sus clases aplica las

principales características de la Enseñanza Comprensiva del Deporte y la Educación Deportiva. En este sentido, se podrían realizar procesos de autoevaluación si el propio docente chequea las diferentes características que se señalan en las listas de control de fidelidad de los modelos o *benchmarks*. Es ideal, aunque a veces complicado generar procesos de coevaluación, donde el docente solicita a un colega que pase por algunas de sus clases y verifique estos aspectos. Este proceso es altamente recomendable en las primeras experiencias de implementación de los modelos.

Con este propósito se pueden encontrar ejemplos de listados de comprobación de la aplicación de la Enseñanza Comprensiva del Deporte (Tabla 7) y de la Educación Deportiva (Tabla 8). Otros ejemplos para verificar y evaluar la puesta en práctica de los modelos se pueden encontrar en la descripción de las características que hacen García López et al. (2019) en su trabajo sobre la Enseñanza Comprensiva del Deporte o las listas de verificación de Sinelnikov (2009) y Hastie (2012) para la Educación Deportiva.

Tabla 7.- Criterios de evaluación de la Enseñanza Comprensiva del Deporte (Adaptada de Metzler, 2011, p. 422-423)

Evaluación del papel del docente		Evaluación del papel del alumnado	
Aspectos a valorar	Cómo verificarlo	Aspectos a valorar	Cómo verificarlo
El profesor utiliza un problema táctico como centro organizador de la tarea de aprendizaje.	Comprueba la lista de contenidos, con los problemas tácticos escritos.	*A los estudiantes se les da tiempo para pensar en preguntas deductivas sobre el problema táctico.*	1. Observe el uso del tiempo de espera por parte del maestro. 2. Haga un registro de cuántas veces se le pide a cada estudiante que responda.
El maestro comienza cada segmento de la unidad con un juego para evaluar el conocimiento de los estudiantes.	Comprueba la programación de la unidad.	*Los estudiantes entienden cómo configurar tareas de aprendizaje situadas.*	Observe a los estudiantes mientras organizan cada tarea. Los estudiantes deben configurar y participar rápidamente en la tarea de acuerdo con las instrucciones del maestro.
El maestro identifica las áreas tácticas y de habilidades necesarias a partir de la forma del juego.	El maestro puede hacer una lista de áreas tácticas en cada segmento de la unidad y hacer una evaluación escrita del conocimiento de los estudiantes en cada área después de observar cada forma de juego.	*Los estudiantes están tomando decisiones tácticas situadas.*	1. Registre las respuestas correctas e incorrectas que dan los estudiantes a las preguntas del maestro durante la tarea de aprendizaje. 2. Observe la toma de decisiones tácticas y las habilidades del

			estudiante durante la tarea de aprendizaje.
El profesor utiliza preguntas deductivas para que los estudiantes resuelvan el problema táctico.	1. Comprueba la programación del profesor 2. Haga una lista de todas las preguntas formuladas y las respuestas de los estudiantes.	*Las modificaciones del juego son apropiadas para el desarrollo.*	Observe a los estudiantes mientras participan. ¿La modificación hace que el juego sea demasiado simple o demasiado complejo para ellos?
El docente utiliza una comunicación clara para las tareas de aprendizaje situado.	Observe a los estudiantes mientras organizan cada tarea. Los estudiantes deben configurar y participar rápidamente en la tarea de acuerdo con las instrucciones del maestro.	*Los estudiantes pueden progresar en el conocimiento táctico a medida que avanzan en la progresión de la tarea.*	Supervise formas de juego, juegos modificados y juegos completos con GPAI. Tenga en cuenta qué componentes del rendimiento del juego no se demuestran a medida que aumenta la complejidad de la tarea de aprendizaje. Se producirá cierto nivel bajo cada vez que aumente la complejidad, pero debería ser sólo temporal.
El docente utiliza altos índices de guías y retroalimentación durante el aprendizaje situado.	Registrar el contenido y la frecuencia de las interacciones instructivas del maestro.	*Los estudiantes han aprendido conciencia táctica, toma de decisiones y habilidades situadas.*	Monitorear a los estudiantes con GPAI u otra técnica de evaluación auténtica.
El profesor proporciona un repaso que incluye los problemas tácticos de la lección.	1. Comprueba la programación del profesor. 2. Registra el nº de veces que el profesor verifica la compresión al final de cada sesión.		
Evaluación	1. Comprueba la programación de la unidad y las sesiones del profesor. 2. Revisar las listas de verificación del maestro para la toma de decisiones tácticas y la ejecución de habilidades (p.ej., usar el GPAI).		

Nota. Incluir un ✓ en cada uno de los ítems para verificar su aplicación.

Tabla 8.- Criterios de evaluación de la aplicación de la Educación Deportiva (Adaptada de Metzler, 2011, p. 314-315).

Evaluación del papel del docente		Evaluación del papel del alumnado	
Aspectos a valorar	Cómo verificarlo	Aspectos a valorar	Cómo verificarlo
		ROL DE JUGADOR	
El docente proporciona la estructura general de la temporada.	1.- Revisar la unidad didáctica (temporada) del docente. 2.- Revisar las metas y objetivos del docente.	Los jugadores son competentes.	1.- Desempeño en la evaluación diseñada por el maestro de las habilidades y conocimientos del juego. 2.- Usar GPAI para evaluar el rendimiento de juego.
El docente interactúa con los alumnos para determinar la estructura específica de la temporada, las reglas y las modificaciones del juego.	1.- Revisar la unidad didáctica (temporada) del docente. 2.- Entrevistar a un pequeño grupo de estudiantes para conocer su perspectiva.	Los jugadores son cultos.	1.- Los jugadores pueden superar un test sobre reglas, historia y tradiciones del deporte. 2.- Los jugadores demuestran conocimientos sobre aspectos de la cultura deportiva (equipación, selección de materiales, ritos, apreciación de las buenas prácticas).
El docente asigna los roles o deja a los estudiantes que los elijan.	1.- Revisar la unidad didáctica (temporada) del docente. 2.- Entrevistar a un pequeño grupo de estudiantes para conocer su perspectiva.	Los jugadores entienden la estrategia.	1.- Los equipos pueden planificar e implementar estrategias y tácticas apropiadas desde un enfoque cooperativo. 2.- Los jugadores puede interpretar un informe como ojeadores (scouting) 3.- Los jugadores pueden analizar correctamente estadísticas del resumen del partido.
El docente supervisa la selección de equipos para que haya equilibrio competitivo.	1.- Revisar la unidad didáctica (temporada) del docente. 2.- Entrevistar a un pequeño grupo de estudiantes para conocer su perspectiva.	Los jugadores son entusiastas.	Observar para monitorear eventos que representan una participación entusiasta (aplausos, celebraciones, bullicio en el campo).
El docente entrena a	1.- Revisar la unidad	Los jugadores trabajan de	Registrar y evaluar las interacciones de los equipos con sistemas de grabación.

los estudiantes para que realicen sus roles eficientemente.	didáctica (temporada) del docente. 2.- El docente describe las responsabilidades de cada rol. 3.- El docente diseña e implementa evaluaciones para todas las tareas.	forma cooperativa en sus equipos.	
El docente promueve aprendizaje cooperativo cuando los equipos practican y compiten.	Observar las interacciones del profesor con los alumnos. ¿Son la mayoría de las interacciones indirectas con un enfoque de resolución de problemas?	Los jugadores muestran buen comportamiento deportivo.	1.- Supervisar los juegos para ver ejemplos de comportamiento deportivo positivo y negativo. 2.- Nombrar estudiantes para el rol de "revisor de comportamientos deportivos positivos"; recogen casos de buen comportamiento deportivo y hacen breves informes al final de la clase.
El docente media en las disputas.	Observar las interacciones del docente cuando surgen disputas.	ROLES DE EQUIPO/ORGANIZACIÓN	
El docente planifica cómo va a evaluar al alumno.	1.- Revisar la unidad didáctica (temporada) del docente 2.- El docente diseña evaluaciones para objetivos clave de rendimiento; las evaluaciones pueden ser implementadas por el docente y / o el rol de entrenador.	Los alumnos pueden seleccionar sus roles (o se les informa por qué no).	Entrevistar a los estudiantes tras haber asignado los roles ¿Sienten que se les ofreció la oportunidad para conseguir el rol que querían?
El docente fomenta la participación entusiasta.	1.- Revisar la unidad didáctica (temporada) del docente 2.- El docente mantiene una lista de planes e ideas para mantener a los estudiantes entusiasmados.	Los alumnos tienen conocimientos.	1.- Los alumnos reciben formación en todos los roles. 2.- Todos los alumnos superan un test escrito u oral de su rol.

		Los alumnos pueden desarrollar las habilidades de su rol.	1.- Los alumnos reciben formación en todos los roles. 2.- Todos los alumnos realizan/superan un test práctico de rendimiento de su rol.
		Los alumnos pueden realizar sus roles con poca supervisión del docente.	1.- Cada rol tiene una lista de control diaria para conocer sus responsabilidades. 2.- El docente observa y registra que los alumnos completan las responsabilidades de su rol (los puntos de verificación están bien) 3.- El docente monitorea la cantidad y los tipos de preguntas que los alumnos tienen sobre sus roles a medida que avanza la temporada.
		Los alumnos pueden resolver conflictos durante la labor de su rol (p.ej., roles de organización) de forma autónoma.	El docente controla el número y los tipos de disputas que se le presentan a él o al comité deportivo.

Nota: Incluir un ✓ en cada uno de los ítems para verificar su aplicación.

Consideraciones finales

Nuestra propuesta parte de la motivación para aplicar características de la educación participativa y democrática en procesos de evaluación en situaciones de aprendizaje de contenidos deportivos. Estamos convencidos de que la replicabilidad es alta, ya que: se utilizan modelos pedagógicos contrastados y ampliamente aplicados, que cuentan entre sus características la capacidad de contextualización; planteamos un contenido fácilmente adaptable, motivante y que permite incluir a alumnado de muy diferente nivel deportivo inicial; y partimos de la creencia de que los intereses y familiarización con las nuevas tecnologías que se incorporan como elementos innovadores están ampliamente asentadas entre los jóvenes. No obstante, si el lector de nuestro trabajo quiere aplicar esta propuesta debe tener en cuenta que introducir los intereses del alumnado a través de la negociación curricular conlleva aceptar cambios en el plan original aquí descrito.

El diario de aprendizaje en Instagram, como producto final evaluativo de nuestra propuesta, representa una innovación significativa. Sin embargo, es crucial mantener un uso coherente y educativo de las redes sociales. Este enfoque nos brinda la oportunidad única de abordar de manera proactiva el uso de redes sociales en el contexto deportivo con nuestros estudiantes, destacando tanto sus beneficios como los posibles efectos secundarios asociados. Esto incluye la consideración del potencial para explorar temas relevantes, como el impacto negativo del uso

excesivo o inapropiado de las redes sociales en el deporte, apoyando así el desarrollo de estrategias educativas que promuevan un uso responsable y ético de estas plataformas.

22.6 Conclusiones

El propósito de este capítulo es ofrecer una propuesta significativa de la Educación Física en general, y en los procesos de evaluación en particular, que apoye la autonomía del alumnado de Educación Secundaria o Bachillerato. De esta forma, se propone a los estudiantes como agentes activos tanto en el proceso de evaluación desde la autoevaluación y coevaluación como su participación en la selección y diseño de instrumentos, actividades o productos evaluables.

Esta propuesta permite vincular los intereses de los discentes para diseñar situaciones de aprendizaje en la que su participación permita conectar los contenidos que les interesan aprender con el cómo se van a evaluar. Nuestra experiencia en la aplicación de este tipo de propuestas (adquirida en nuestra docencia diaria y fundamentada a partir de diversos proyectos de investigación desarrollados desde Educación Primaria hasta formación del profesorado), nos permite afirmar que los estudiantes valoran positivamente su participación en los procesos de evaluación y sienten que son protagonistas de su aprendizaje, haciendo de este proceso algo significativo para ellos. Además, cambian la percepción que tiene sobre la evaluación, pasando de un proceso que generalmente genera rechazo a considerar la evaluación como el eje central de su proceso de aprendizaje.

Los modelos pedagógicos presentados aquí ofrecen un marco ideal para implementar la evaluación formativa y compartida (García López & Gutiérrez, 2017). Estos modelos están alineados con procesos formativos y características como la metodología centrada en el estudiante y basada en el juego, utilizando enfoques participativos que se originan en la enseñanza situada o contextualizada, lo cual facilita la transferencia de conocimientos a situaciones de la vida real.

Además, es importante destacar que la implementación de situaciones de enseñanza-aprendizaje complejas presenta desafíos significativos en el diseño de procesos de evaluación que puedan abarcar todos los aprendizajes desarrollados. Por lo tanto, los docentes deben priorizar aquellos aprendizajes que mejor se alinean con los objetivos establecidos, enfocándose en las metas alcanzadas mediante la integración de diferentes modelos educativos. Es esencial mantener una mente abierta para identificar oportunidades que puedan favorecer o profundizar otros tipos de aprendizajes que surjan durante el proceso.

En conclusión, esta propuesta ofrece un enfoque que busca evaluar los aprendizajes de manera formativa y participativa, involucrando a los estudiantes desde sus intereses. La creación de un producto final en el proceso de evaluación promueve una evaluación realista, interconectada y acumulativa, abordando así la complejidad inherente al diseño de procesos de evaluación competencial.

22.7 Referencias bibliográficas

Bunker, D. J., & Thorpe, R. (1982). A model for teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education, 19*(1), 5-9.

Cohen, S. A. (1987). Instructional Alignment: Searching for a Magic Bullet. *Educational Researcher, 16*(8), 16-20.

Gambles, E. A., & Gutierrez, D. (2023). An International Consensus on Terminology Game-Based Vs Game-Centred. *Physical Education Matters*, *18*(2), 59-61. https://sure.sunderland.ac.uk/id/eprint/17360/

García López, L. M., & Calderón, A. (2021). Educación Deportiva. En A. Pérez- Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Eds.). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 94-121). Universidad de León: Servicio de Publicaciones.

García López, L. M., & González-Víllora, S. (2011). La enseñanza deportiva escolar orientada al desarrollo de las competencias básicas. En O. R. Contreras y R. Cuevas (coords) *Las competencias básicas desde la Educación Física* (pp. 145-160). INDE.

García López, L. M., & Gutiérrez, D. (2017). Aprendiendo a Enseñar Deporte. Modelos de Enseñanza Comprensiva y Educación Deportiva. INDE.

García López, L. M., Gutiérrez, D., Sánchez-Mora, D., & Harvey, S. (2019). Teachers' use of teaching games for understanding in Central Spain. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(5), 463–477. https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628931

Gutiérrez, D., & García López, L. M. (2015). Teoría práctica de los enfoques tácticos en la enseñanza del deporte en el ámbito escolar (II). *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 17*(1), 3-17.

Gutiérrez, D., & Segovia, Y. (En prensa). Chapter 14. Application of TGfU in a Pickleball Unit in Secondary Education. En C. Farias, S. Pill & L. Griffin (Eds), *Game-based Approaches in Physical Education: International applications*. Routledge.

Hastie, P. (2012). The nature and purpose of sport education as an educational experience. En P. Hastie (ed.), *Sport Education: International perspectives* (pp. 3-14). Routledge.

Hastie, P., & Casey, A. (2014). Fidelity in Models-Based Practice Research in Sport Pedagogy: A Guide for Future Investigations. *Journal of Teaching in Physical Education, 33*(3), 422-431. https://doi.org/10.1123/jtpe.2013-0141

López-Pastor, V. M. & Pérez-Pueyo, A. (2017). Buenas prácticas docentes. Evaluación Formativa y Compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León: Servicio de Publicaciones.

Méndez-Giménez, A., Mahedero-Navarrete, M. P., Puente-Maxera, F., & Martínez de Ojeda, D. (2023). Efectos motivacionales tras la aplicación de roles fijos y rotativos mediante el modelo de Educación Deportiva en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte, 18*(56), 15-28. https://doi.org/10.12800/ccd.v18i56.1177

Metzler, M. W. (2011). *Instructional Models for Physical Educatio*n (3rd ed). Holcomb Hathaway Publishers.

Oslin, J., Collier, C., & Mitchell, S. (2001). Living the curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 72*(5), 47–51. https://doi.org/10.1080/073030

Oslin, J., Mitchell, S., & Griffin, L. (1998). The game performance assessment instrument (GPAI): development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education, 17*, 231-243.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León: Servicio de Publicaciones.

Segovia, Y., Farias, C., & García López, L. M. (2024). Educación Deportiva: de la equidad a la lucha contra la vulnerabilidad social. En L. M. García López & J. Abellán (Eds.), Construyendo la justicia social a través de la Educación Física y el deporte. Un enfoque salutogénico y crítico (pp. 93-106). Atenea. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. https://doi.org/10.18239/atenea_2024.55.00

Siedentop, D. (1994). Sport Education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.

Siedentop, D., Hastie, P. A., & van der Mars, H. (2020). *Complete Guide to Sport Education*. Champaign IL: Human Kinetics.

Sinelnikov, O. A. (2009). Sport Education for Teachers: Professional Development When Introducing a Novel Curriculum Model. *European Physical Education Review, 15*(1), 91–114. https://doi.org/10.1177/1356336X09105213

Teaching Games for Understanding Special Interest Group (2021). *Game-Based Consensus Statement*. http://www.tgfu.info/game-based-consensus-statement.html

Financiación: El diseño de esta experiencia forma parte del proyecto Impacto de un programa salutogénico de actividad física en la salud y el bienestar de adolescentes en situación de vulnerabilidad (JoVeM) (PID2021-122886OB-C21), financiado por del Ministerio de Ciencia e Innovación/Agencia Estatal de Investigación/10.13039/501100011033 y los fondos "FEDER Una manera de hacer Europa".

CAPÍTULO 23 ESTILO DE VIDA ACTIVO (EVA). ASIGNATURA OPTATIVA DE 2º DE BACHILLERATO. El eslabón perdido

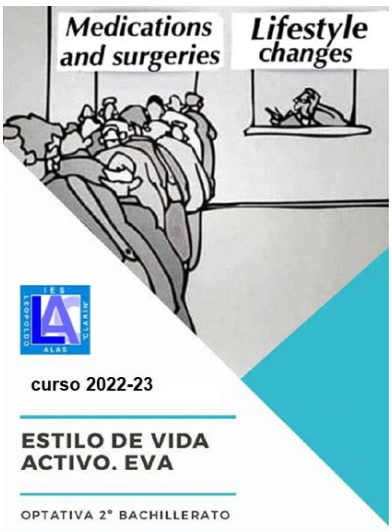
Autoría: Óscar García Busto y Ángel Pérez-Pueyo.

"Es importante que el alumnado sepa lo que tiene que hacer para sacar buenas notas" Daryl Siedentop

23.1 Introducción

España es el único país de Europa que carece de Educación Física obligatoria en 2º de bachillerato (Eurydice, 2013). Justo cuando nuestro alumnado más necesita el equilibrio personal, justo cuando está con un pie en la universidad (o en ciclos formativos de grado superior) y va a cumplir la mayoría de edad, se les despoja de la ventana a la conexión con su cuerpo: la actividad física como herramienta formativa.

Figura 1.- Portada de la asignatura Estilo de vida activo, EVA.



No obstante, hay que celebrar que el Ministerio, en el marco de la actual LOMLOE (2020) y en su ámbito de actuación (Ceuta, Melilla y centros en el exterior) ofrece en 2º de bachillerato una asignatura optativa de nada menos que 4 horas a la semana titulada *"Actividad Física y Salud"* (Orden EFP/755/2022). Es de esperar que esta materia se proponga en todos los centros y, dependiendo de la calidad de nuestro trabajo, el alumnado se encargará de hacerla casi obligatoria eligiéndola de forma masiva. De hecho, así está siendo con la proliferación de comunidades autónomas que la están haciendo suya al ofertarla: Cantabria, Madrid, Extremadura...

La asignatura que aquí se presenta tiene una carga lectiva de una sola hora a la semana, con las limitaciones que ello conlleva y se lleva impartiendo desde el curso 2016-2017. Precisamente, el hecho de ocupar un único periodo semanal, hace que no se vea como una amenaza para la tradición academicista de la enseñanza en general y de 2º de bachillerato en particular.

La filosofía de EVA (Estilo de Vida Activo) se muestra en la portada del Libro-cuaderno (Figura 1), los apuntes de la materia, viniendo a expresar que la SALUD en mayúsculas depende de tu estilo de vida y este no puede ser de otro modo que activo.

En cuanto al nombre de la materia, EVA, cobra vida en una ratona espacial que tiene por misión "desendentarizar" a la humanidad".

Figura 2.- Mascota del Estilo de Vida Activo, EVA.





La mascota EVA es imagen del Día de la Educación Física en la Calle (DEFC), el evento educativo simultáneo más multitudinario de España. En este sentido, los datos de 2024 no pueden ser más significativos: 153.000 alumnos y 853 centros (Ver página del Consejo Colef https://www.consejo-colef.es/defc-home).

Este capítulo presenta, desde la experiencia de los últimos ocho cursos, la oferta e impartición de una materia, la cual es más que una mera asignatura académica que ocupa un espacio en la cadena de la Educación Física, pretendiendo ser la puerta de entrada a un estilo de vida activo para todos y para todas, así como para toda su vida; un doble eslabón perdido, por tanto, como reza el título. Además, se explicará con especial detalle cómo se aborda la evaluación en una asignatura de tan solo un periodo lectivo semanal.

La publicación de la optativa ministerial Actividad Física y Salud de 4 horas a la semana esperamos sea el impulso definitivo para conquistar un terreno, el de la EF en 2º de bachillerato, que siempre debimos ocupar.

23.2 Contextualización de la experiencia

En el curso 2015-2016, se abrió un claro en el cielo con la distribución de optativas en 2º de bachillerato de la, por entonces, ley en vigor (LOMCE, 2013). La ley establecía una optatividad de 4 horas, que se podían distribuir en una sola optativa o en dos optativas, una de 3 y, para completar, otra de 1 hora. Por aquel entonces,

impartiendo clase uno de los autores (Óscar García Busto[39]) en el IES Pérez de Ayala, también de Oviedo y siendo miembro de la Comisión de Coordinación Pedagógica en calidad de jefe de departamento, se decide proponer una optativa de una hora que fue lo solicitado por el centro, ni de 3, ni de 4. Y, como menos da una piedra y veníamos de la nada, se diseñó una asignatura que fuese más allá de la asignatura de Educación Física de 1º Bachillerato. El planteamiento debía centrarse en la actividad física y debía ser la invitación final a un estilo de vida activo, enfocado hacia una vida activa, saludable y feliz. Así pues, la asignatura se ha llevado a cabo en el IES Leopoldo Alas "Clarín" de Oviedo, fruto del cambio de destino de Óscar.

La optativa de 2º de bachillerato, EVA, tiene una carga lectiva de una hora semanal (10-11 por trimestre y 30-33 por curso académico). El número de alumnos que la eligen, más de 30, requiere que se dividan administrativamente en 2 grupos con dos profesores, aunque en la práctica se hacen coincidir en tiempos y espacios realizándose, por tanto, en codocencia o docencia compartida. Todo un reto a priori que, después de ocho cursos, se puede considerar un éxito, certificado por el creciente número de alumnos que la escogen. Este curso 2023-2024 ha sido elegida por 54 alumnos de un total de 76 alumnos, lo que supone un 72 % del total.

23.3 Marco teórico

Cuando aún seguimos recordando y sufriendo los estragos de la pandemia COVID-19, cabe recordar que antes del fatídico 2020 ya se habían consignado dos pandemias como características del siglo XXI: la obesidad y las enfermedades metales y tras el COVID, como era de esperar, las cifras de incidencia no solo no se han reducido, si no que se han disparado.

Si hablamos de obesidad y sobrepeso hay que decir que el 60% de la población europea adulta y uno de cada tres niños y adolescentes presenta esta problemática según el *"Informe Europeo de obesidad de la OMS"*, (OMS, 2022). En cuanto a las enfermedades mentales, McGrath, et al (2023) afirman que la mitad de la población mundial las experimenta o lo hará en un futuro próximo.

En la introducción de la materia *"Actividad física y salud"* del Ministerio de educación, formación profesional y deportes (Orden EFP/755/2022), se alude a lo que es una total paradoja:

[39] Óscar García Busto es el docente que ha llevado a cabo esta experiencia durante años. Ángel Pérez Pueyo, amigo y compañero, ha contribuido en este capítulo a dar forma al proceso de evaluación llevado a cabo los últimos años y que ha quedado reflejado en el mismo.

> La evidencia científica constata una disminución generalizada de práctica de actividad física entre el alumnado de 2.º de Bachillerato debido a la elevada exigencia académica que los estudiantes suelen experimentar al alcanzar este nivel y, sobre todo, este curso. Igualmente, existe evidencia acerca de la mejora generada en el rendimiento académico de los escolares que realizan una hora de actividad física diaria (p. 114545).

En este sentido, la reivindicación de una materia relacionada con la actividad física en 2º de bachillerato no solo no es nueva, sino que es piedra angular del "*Manifiesto de la EF de calidad*" de Consejo Colef (2021) que en su tercera reivindicación establece:

> Que en 2º de Bachillerato se incorpore la Educación Física como materia obligatoria con el fin de frenar la tasa de abandono de la práctica físico-deportiva en esta etapa, así como por la cada vez mayor orientación del alumnado hacia titulaciones de FP y universitarias de la educación física, la actividad física y el deporte, o que integran contenidos relacionados (p.11).

Llegados a este punto y no es por ponernos dramáticos, los datos son tozudos: a) El sedentarismo ha adelantado al tabaquismo como causa de mortalidad (Kohl, et al, 2012; Lee, et al., 2012), b) El consumo de alcohol entre los jóvenes en Asturias, nuestro contexto, se adelanta a los 14 años y su cifra es del 88,1 (81,9% España). Encuesta 2016 sobre el Uso de Drogas de Estudiantes de Enseñanzas Secundarias (ESTUDES, 2018).

En resumen y como cantaría Joaquín Sabina en su canción y álbum de igual título, *"Nos sobran los motivos"*, para reivindicar una asignatura obligatoria y de número de horas suficientes. Mientras tanto aquí presentamos la humilde, pero orgullosa EVA, Estilo de Vida Activo de una hora semanal.

23.4 Descripción de la experiencia

Esta asignatura, EVA, pretende aportar un pequeño granito de arena a la solución de esos graves problemas de sedentarismo, sobrepeso y obesidad que amenazan a nuestra sociedad y, en concreto, a nuestro alumnado. Pequeño, no solo por impartirse en una única hora a la semana, sino por la influencia que supone en la vida de los jóvenes ante las grandes fuerzas formativas, o quizás sería más apropiado decir *deformativas*, que les rodean (la televisión, los youtubers, los tiktokers con poco o ningún conocimiento en demasiadas ocasiones). En este sentido, el escritor catalán *Juan Marsé* afirma que *"En España, el auténtico Ministerio de cultura es la televisión"*.

¿Qué enfoque tiene la materia? La filosofía de esta nueva asignatura estaría más cercana a la actividad física extraescolar que a la Educación Física convencional. Sería un "puente" entre esta asignatura curricular "para todos" y el desarrollo y afianzamiento de ese estilo de vida activo libremente elegido. La razón radica en que, al ser una hora a la semana, se pretende, en la medida de los posible, que el

alumnado practique en gimnasios, piscinas y canchas del barrio actividad física, fomentando la transferencia a la vida cotidiana, proporcionándole un enfoque claramente competencial. Desde nuestra perspectiva, adoptar o afianzar un estilo de vida es un proyecto vital y metodológicamente este es su leitmotiv. Sin embargo, estando este libro centrado en la evaluación, el reto es doble: presentar la materia, así como su evaluación y calificación, asumiendo la dificultad del mismo.

¿Cómo se evalúa y califica una asignatura de una hora a la semana dirigida a alumnado de 2º bachillerato (17 y 18 años)? No fue fácil adoptar esta decisión y se optó por combinar la tradición con nuevas propuestas, la superación de test y pruebas prácticas con proceso de auto y coevaluación que les permitiese evidenciar su propio aprendizaje.

¿Existe o puede existir evaluación formativa con 10 periodos lectivos por evaluación? En sentido estricto, probablemente no demasiada, pero sí en sentido general, es decir, el alumnado empieza creando videos promocionales del Estilo de Vida Activo en el primer trimestre, para avanzar hacia la organización de una GYMkana solidaria en el segundo trimestre y remata impartiendo una sesión EVA durante el tercer trimestre en los colegios a los que asistieron durante la educación primaria. Cada vez un poquito más difícil, cada vez un poquito más real, cada vez otorgándoles más responsabilidad, descubriendo, incluso, el servicio a la comunidad (LOMLOE, 2020).

En definitiva, 2º de bachillerato es el curso superior de la educación secundaria, con alumnado a punto de cumplir la mayoría de edad y que, en nuestro campo de conocimiento, tenemos dos enfoques: a) uno preparar para estudios superiores a aquellos alumnos que lo demanden y b) educar para el tiempo libre para todos, para el 100% de alumnado, en el que uno elige la actividad y, como reza el título, cada uno elige su estilo de vida. Por tanto, la palabra en mayúsculas sería autonomía, y si hay autonomía y tienen casi 18 años, dejémosles que se autoevalúen, aunque el docente (y la administración) deban establecer los criterios de evaluación.

Sin embargo, el mayor problema es el tiempo. Acostumbrados a las pocas clases por semana, por trimestre y por curso que tiene la Educación Física (2 periodos semanales, aunque con honrosas excepciones de 3 horas como en Madrid y Andalucía), la dificultad se encuentra en desarrollar unidades de trabajo, en este caso verdaderas situaciones de aprendizaje, que deben ser cortas o, en su defecto, optar por muy pocas unidades con las que se hace imposible cubrir el currículo. Por ello, el reto de una hora semanal se torna mayúsculo (10-11 al trimestre). Además, debemos recordar que 2º de bachillerato terminan sus clases la primera o segunda semana de mayo reduciendo aún más el número de sesiones anuales.

La asignatura EVA se organiza en seis tipos de actividades, todas 100% prácticas.

1) El juego organizado por el propio alumnado: torneo de baloncesto 3x3, pickleball, torneo de hockey...
2) Las actividades dirigidas por el profesor (aunque son escasas):
   - Test de resistencia en volumen y con baremo unisex a finales del trimestre para que les dé tiempo a entrenar (fuera de clases), a través de un plan autorregulado.
   - Bailes de Salón: lo que denominamos, Kitt BBC (Bodas, bautizos y comuniones).
   - Ninja Warrior: Un regreso al futuro (más bien al pasado) a través de un circuito de gimnasia y parkour que hicieron, aunque no todos, en 2º ESO.
3) Las visitas a los centros deportivos del entorno: Pretendiendo que conozcan centros deportivos próximos (Supera, Otero), el Gimnasio Takeda, donde se realiza Judo, o el Parque de Invierno, donde experimentan orientación y Disc-Golf, así como el Estadio de San Lázaro, donde conocen el Rugby.
4) Las situaciones de aprendizaje y las prácticas de aprendizaje servicio, una por trimestre.
   - Primer trimestre: Elaboración de video EVA: veamos dos ejemplos (*Saludable-man y EVA contra Sofá-man y sus compinches*; *Me gustan las endorfinas),* en realidad tres, porque esta actividad, de menos de 2 minutos para recordar que las tareas del hogar también son actividad física cotidiana, tienen un enorme sesgo sexista que merece la pena ser visto (*I want to break free)* (Ver videos en códigos QR, Figura 3).

Figura 3.- Códigos QR de enlaces a video youtube de video EVA realizados por el alumnado.

- Segundo trimestre: GYM-kana EVA de Navidad, con el objeto de recaudar alimentos y/o dinero. El alumnado de la asignatura organiza una gynkana (GYM-Kana nos gusta llamarla) el último día lectivo antes de navidad, con pruebas relativas al concepto EVA para todo el resto de alumnado del centro.
- Tercer trimestre: Vuelta al Cole/ Charla EVA. En este caso es una charla teórico-práctica a alumnado de 1º-2º ESO o, como hemos realizado este curso 23-24, una sesión EVA en los colegios adscritos de los alrededores del centro, cuyo alumnado acabará asistiendo a nuestro instituto al ser su centro de referencia.

5) Actividad física extraescolar: se trata de alcanzar el criterio de evaluación curricular diseñado para la asignatura: *"Demostrar un estilo de vida activo, practicando actividad física aeróbica y de acondicionamiento con regularidad".* Este sería el producto evaluable, de tal modo que 10 entrenamientos por trimestre suponen un 10% (1 punto) en su calificación. Lo llamamos "cromos", porque son capturas de pantalla de las Apps donde registran la actividad física, antes solo aeróbica, y ahora también las rutinas de gimnasio. Sin duda, el gimnasio, sea por imagen o por salud (probablemente, más bien lo primero), está causando furor entre los adolescentes y es una realidad constatable.
6) Actividades opcionales: dada la escasa carga horaria de la materia, no es lógico pedir más esfuerzo extraescolar, pero sí se abre la puerta a la opcionalidad y así tener más experiencias, acumulando más puntos por ellas en la calificación final, aunque lógicamente, como opcionales que son, se puede obtener la máxima puntuación sin hacer estas actividades. Algunas de estas actividades, de las que deben aportar evidencias, son:
    - Participar en carreras populares (como la San Silvestre), muchas solidarias (Carrera Galbán contra el cáncer).
    - Realizar actividades en el medio natural (rutas de montaña, el Instituto acaba de inaugurar un club de montaña que organiza rutas con regularidad).
    - Participar en propuestas que nos llegan de distintos deportes: Disc-Golf, Tag Láser.

Como se puede apreciar, si como reza el refrán, *en la variedad está el gusto*, esta materia gusta por su variedad. No lo decimos nosotros, sino el alumnado y al final del siguiente apartado se podrán leer algunas de las muchas opiniones del alumnado que cursó EVA.

23.5 Explicación de la experiencia

La programación de la asignatura no es sencilla. Como hemos comentado, una sesión a la semana no facilita, en absoluto, poder desarrollar una programación en las mejores condiciones posible. Sin embargo, la figura 4 permite comprobar la organización de las diferentes sesiones por trimestres y las actividades que se llevan a cabo. Como se puede observar, se establecen qué actividades son de evaluación y cuáles forman parte de la calificación, así como su implicación en la misma.

Como veremos posteriormente, la mayoría de las actividades, que son parte de la calificación, se superan o no se superan; no tienen una graduación diferenciada.

Figura 4.- Organización de las actividades por trimestres.

IES LEOPOLDO ALAS "CLARÍN" Departamento de EF

2º BACHILLERATO- EVA

1er trimestre- OTOÑO		2º trimestre- INVIERNO		3 trimestre- PRIMAVERA	
Clases	Evaluación Calificación	Clases	Evaluación Calificación	Clases	Evaluación Calificación
1- Rescate a EVA	70% participación en las actividades. Video EVA hasta 20% Test Resistencia Fuente Pelayo 10%	1-Gimkana Navidad 1	40% participación en las actividades. Gimkana + reflexión 20% Ninja Warrior 20% Reto 10 entrenos distintos (foto más comentario) 8 x 4 kms 10% Test Resistencia C. Navette 10%	1- **Mujer y montaña.** Irene Ribelles	50% participación en las actividades. 30 % la session EVA en el colegio Reto 10 entrenos 10% Saludómetro 5% Reflexión EVA 5% Optativo: Menú saludable
2- Rescate a EVA		2-Gimkana Navidad 2		2- **Frisbee. Pre-discgolf + Ultimate**	
3- **RUGBY**- SAN LAZARO		3- Gimkana Navidad 3		3- **Discgolf. Parque de Invierno.**	
4- 18´´, corer al ritmo de Récord del Mundo		4- GYM-kana. Gran día		4- **Orientación Parque Invierno.**	
5- **Video EVA. Planteamiento- Grupos**		5- **NINJA WARRIOR**- Toma de contacto.		5- **Preparación sesión EVA, coles.**	
6- Torneo Basket 1		6- **NINJA WARRIOR**- ¿Soy un-a Ninja?		6- **¡¡¡A LOS COLEGIOS!!!**	
7- Torneo Basket 2		7- Course Navette		7- **CROSSFITT**	
8- Pickeball (palas)- Suavibol		8- Kit BBC. Bailes de Salón		8- **Visita a Centro Supera el Vasco que incluye SPA**	
9- Aquagym en Supera Otero		9- Pruebas Físicas. INEF,Policía II- Takeda-Hockey (3 grupos)		**SALUDÓMETRO: Es lo que es, mide tú EVA y reflexiona después sobre él**	
10- Relajación-Respiración		10- Pruebas Físicas. INEF,Policía II- Takeda-Hockey (3 grupos)		**Redacción- valoración-resumen del curso.**400 palabras o más. Resumen de al menos 3 actividades de cada trimestre	
11- Test 10 vueltas en el parquet de Fuente Pelayo		11- Pruebas Físicas. INEF,Policía II- Takeda-Hockey (3 grupos)		**CROMOS EVA. Esa carrera, natación, gimnasio....** **10 x 0,1**	

Programación didáctica 2º Bachillerato. EVA Curso 2023-2024 8

Analicemos tarea por tarea, así como la forma de evaluarlas que para algo este es un libro de evaluación.

En esta ocasión, se explican las actividades del curso 2023-2024, ya que las actividades son cambiantes para adaptarnos a las oportunidades que se nos plantean en nuestro contexto, el tipo de alumnado que tenemos cada curso, los contenidos que podemos abordar en el entorno próximo y las empresas que se implican

cada curso. Es importante señalar que cuando nos referimos, en el apartado de evaluación y calificación, al *criterio de evaluación curricular*, este hace referencia al currículo propio de esta materia, Estilo de Vida Activo, al ser una materia que oferta el centro y, por tanto, cuyo currículo elaboran los profesores que imparten la materia cada curso, a diferencia de la materia ministerial Actividad Física y Salud de la que ya hablamos anteriormente y que cada CCAA está definiendo y adecuando a nivel autonómico.

A nivel autonómico, en Asturias, si dispusimos de dos materias, con currículo oficial como fueron Estilo de Vida Saludable y Proyecto de Vida Saludable para 1º y 2º de la ESO respectivamente (Fidalgo-Díaz, et al, 2017a,b). Y decimos dispusimos, en pasado, porque con la llegada de la LOMLOE estas asignaturas desaparecieron y ahora el espacio de optatividad, en el caso de Asturias, se reduce en la ESO al 4º curso.

Pasemos a ver las distintas tareas, así como su evaluación y calificación, aunque la mayoría consisten en conseguirlas o no conseguirlas. Sin embargo, veamos la primera actividad del curso que el alumnado realiza con el fin de ser consciente de su estado de salud y determinar su referencia de mejora a lo largo del curso.

Actividad de evaluación: Realizar una valoración personal para comprobar cómo se encuentran a nivel de salud.

El saludómetro es un sencillo cuestionario de Google que permite valorar el estado de bienestar físico psíquico y social de la persona. Los 20 aspectos que se valoran en el cuestionario son los siguientes: 1) Estudio/trabajo; 2) Relaciones humanas: amigos, familiares, pareja; 3) Conflictos. Dialogo, aclaro malentendidos, me disculpo si me equivoqué. Sonrío limpiamente; 4) Me levanto contento y con ganas de vivir, de hacer las cosas bien y de disfrutar de la gente; 5) Autoestima. Me siento capaz y me siento valorado; 6) Descanso, horas de sueño; 7) Higiene corporal, postural y dental; 8) Frecuencia cardiaca en reposo; 9) Resisto 15 minutos corriendo y tengo fuerza suficiente para hacer 10 planchas; 10) Deporte 3 veces por semana; 11) Escaleras; 12) Tareas del hogar; 13) ¿Sobrepeso? IMC; 14) Desayuno; 15-Frutas/Verduras; 16) Azúcar; 17) Agua; 18) Comida basura, fritos y alimentos procesados; 19) Pantallas (móvil-tele-videojuegos); y 20) No consumo drogas legales (tabaco y alcohol).

Figura 5.- QR del cuestionario de autoevaluación.

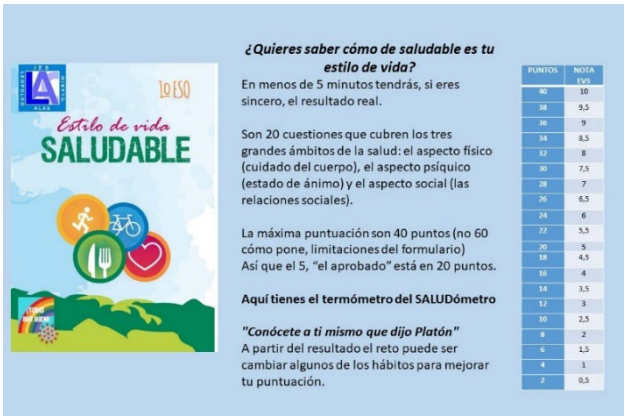
Procedimiento de evaluación: Autoevaluación a través de un cuestionario (Figura 5).

Instrumento de evaluación: En este caso, en el cuestionario establece la escala de valoración sencilla que transforma los niveles de logro establecidos en puntuación.

En la imagen de la portada del cuestionario (Figura 6), se establece una equivalencia sobre 10 para que el alumnado sea consciente y de manera sencilla de su estado de salud, lo que no implica en ningún caso que sea su calificación[40].

Continuamos, y veamos diferentes tareas por trimestres:

Figura 6.- Autoevaluación de la salud del alumnado a través del Saludómetro.



23.5.1 1er TRIMESTRE

Analicemos cada una de las tareas.

TAREA 1, RESCATE A EVA: Se trata de una gynkana por equipos con 6 pruebas que ejemplifican los contenidos de la materia.

1) *Buscando a EVA desesperadamente.* Escaleras mejor que ascensor (salvo que estés lesionado o cargues mucho peso). La mascota (imagen de la asignatura) está pegada en uno de los 106 escalones del centro. Hay que buscarla y contar todos los escalones del centro.
2) *¡¡No la dejes caer!!* EVA es activa, está en movimiento y siempre en el aire. Deporte integrador. Rondo entre todos manteniendo un balón en el aire.
3) *¿Bailar es deporte?* Síií, ahora incluso olímpico (break dance). Esta prueba consiste en rapear y coreografiar la definición de salud de la OMS que previamente tienen que buscar.

[40] El cuestionario original se generó en el curso 2020-2021 en la asignatura oficial de la Consejería de Educación del Principado de Asturias. Estilo de Vida Saludable (1º de la ESO). Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Servicio de Orientación Educativa y Formación del Profesorado.

4) *¡Solo de salud disfruta quien toma mucha…!* Deben comprar una manzana (se les proporciona el dinero y hay una frutería enfrente del centro), traerla al polideportivo y degustarla entre todos sin utilizar las manos (al menos un mordisco cada miembro del equipo).
5) *¡En equipo es siempre más divertido, pero también puede ser más duro!* Este es el reto de condición física donde los cinco integrantes del grupo deben hacer 5 fondos, apoyando los pies en los hombros del compañero.
6) *Diseñar una prueba para la GYM-kana EVA de navidad.* Se reparten las distintas temáticas: nutrición, condición física, desplazamientos activos (escaleras), deportes, expresión corporal…Y se cierran las condiciones de la prueba. Para grupos de seis participantes, con una duración de 5 minutos y una puntuación de 1 a 10.

Evaluación y calificación: En este caso, desgranamos las diferentes partes de la misma.

Criterio de evaluación curricular: "Conocer y practicar en equipos los distintos componentes de un Estilo de Vida Activo".

Actividad de evaluación: Realizar una gynkana, evidenciado los logros en un video. Los alumnos graban en video cada una de las 6 pruebas y después comparten los mismos a través de la plataforma TEAMS.

Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción.

Instrumento de evaluación: En este caso es una lista de control. Se trata de 6 retos en los que solo se puede conseguir o no conseguir. Sin embargo, es cierto que se puede flexibilizar, en especial las pruebas más duras como los fondos cooperativos, por lo que se añade una columna de observaciones como establece López-Pastor & Pérez-Pueyo (2017).

Solo en el reto del diseño de la GYM-kana de Navidad se aplica una *lista de control* particular con 5 ítems para que el alumnado sea consciente, es ese reto en concreto, qué deben contener para ser superado/conseguido: 1) Nombre "EVA" que dé pistas sobre la relación con el Estilo de Vida Activo, 2) Explicación breve y clara, 3) Dibujo-Croquis, 4) Viabilidad para realizar la prueba con 6 participantes en 5 minutos, y 5) Puntuación de 1 a 10.

Peso en la calificación trimestral: 10%

TAREA 2, RUGBY EN ESTADO PURO: La invitación del *Oviedo Cowper-Universidad de Oviedo Rugby* a conocer la instalación donde entrenan (estadio de

San Lázaro), a apenas 300 metros de nuestro centro, abre no solo esta modélica instalación a nuestro alumnado, sino el recuerdo de uno de los deportes practicados en la etapa anterior, pero en esta ocasión en un campo "de verdad".

Evaluación y calificación: Veamos la concreción en esta ocasión.

Criterio de evaluación curricular: "Practicar actividades físico deportivas en el entorno cercano sea libre (parques) o centros deportivos y clubes".

Actividad de evaluación: Participar en un entrenamiento de rugby.

Procedimiento de evaluación: Prueba específica.

Instrumento de evaluación: Lista de control con un único ítem: *"Participa con interés en las actividades propuestas",* puesto que lo que se pretende es que tengan la experiencia y cuya participación sea lo que se valora en la calificación final. Cuando un alumno no pueda asistir, justificadamente, tiene la posibilidad de recuperar esta experiencia y la nota que conlleva, asistiendo a uno de los entrenamientos del equipo. Deberá presentar evidencia a través de foto o video, además que, al conocer a los entrenadores, estos nos confirman la asistencia.

Peso en la calificación trimestral: 10%

TAREA 3-Premio Princesa de Asturias de los Deportes 2023. Eliud Kipchoge. El fabuloso atleta keniata, corre a ritmo de 18 segundos la vuelta a nuestro patio. La tarea, por tanto, consiste en correr 100 mts al ritmo que los recordman y recordwoman corren 42.195 mts (422 tramos).

Evaluación y calificación: Analicemos en qué consiste la evaluación de esta tarea.

Criterio de evaluación curricular: "Conocer, experimentar, la exigencia máxima del alto rendimiento y de los logros del ser humano"

Actividad de evaluación: Realizar una prueba de relevos, todo el grupo-clase y de manera cooperativa, consiguiendo recorrer la distancia total de una prueba de maratón. Los 54 alumnos y alumnas, organizados en 4 grupos (12-13 alumnos), uno en cada esquina de nuestro patio de 100 metros de cuerda, hasta completar la maratón, para lo que tendrán que realizar entre todos 422 vueltas.

Procedimiento de evaluación: Prueba específica.

Instrumento de evaluación: Lista de control con un solo ítem: Conseguido sí o no.

Peso en la calificación trimestral: 10%

TAREA 4- VIDEO SPOT EVA: Se trata de elaborar por grupos un spot promocional sobre los distintos apartados que conforma un Estilo de Vida Activo. Se les sortean las siguientes diez propuestas a los 10 grupos que salen de los 54 alumnos. Esta es la segunda oportunidad de abordar todos los componentes de un Estilo de Vida Activo y Saludable sin perder un minuto en explicaciones, aunque bajo la tutorización del docente.

1. *Superheroes EVA vs Sedentarius man/woman.* Se les sugiere un "corto" tipo superhéroes de serie B americana (pero por descontado que pueden cambiar la forma de contarlo) en el que se reflexione sobre los problemas, de todo tipo, no solo físicos, psíquicos y sociales, también a nivel medioambiental que está ocasionando el sedentarismo en la sociedad actual.
2. *¿Qué excusas?* Valiéndose de los datos de la encuesta de hábitos deportivos en España (CSD, 2022) desmontar las habituales y excusas (barreras es el término que utiliza la encuesta) que la gente aduce para no hacer ejercicio.
3. *Salud, dinero y amor.* Esa clásica canción de Los Stop (1967) da pie para un spot recordando que esas tres cosas te las ofrece un estilo de vida activo. La salud (física, psíquica y social) es obvio, el dinero tanto a nivel individual (ahorro en medicamentos y en desplazamiento o gasolina como colectivamente, por cada euro invertido en actividad física se produce un retorno de...¡50!! (IRCO, 2014), también y finalmente el amor tanto por uno mismo, autoestima, como la posibilidad de encontrar el amor en tu círculo deportivo, sea el gimnasio o el club. A la pionera encuesta de Philips para la red de gimnasios *Fitness First de 2006*, se sucedieron muchas más que demuestran que una de las motivaciones para acudir a un gimnasio, es encontrar pareja.
4. *El hábito que habito.* Una reflexión sobre los modelos de ocio, lo saludable o antisaludable de los mismos y las alternativas para personas con personalidad.
5. *Envejecer con estilo: ¿Cómo serán los últimos 10 años de nuestras vidas?* Propuesta basada en este video del Gobierno de Canadá (Figura 7).
6. *No me des veneno.* Versión del *Dame veneno* de "Los Chunguitos". Para, de una forma desenfadada, plantear lo tóxico que resulta para nuestro organismo, el exceso de azúcar, o los productos ultraprocesados; y ya no digamos las drogas legales (tabaco y alcohol) y las ilegales (hachís, pastillas, cocaína,). Se les ofrece

Figura 7.- Código QR de enlaces a video youtube ¿Cómo serán los últimos 10 años de tu vida?

un ejemplo procedente de 1º de la ESO y de la extinta optativa Estilo de Vida Saludable (Figura 8).

7. *Asturias "ye" mi gimnasio.* Con esta propuesta se busca poner en valor la riqueza medioambiental de la región en la que vivimos y estudiamos. Pero todas las regiones tienen infinitas posibilidades dada la riqueza, medioambiental de España y las posibilidades para la realización de las actividades en la naturaleza.
8. *Me gustan las endorfinas, dame más endorfinas (versión de la canción Me gusta la gasolina).* Con esta propuesta se les insta a investigar sobra la "hormona de la felicidad" y descubrir y mostrar porqué el deporte es tan adictivo y tan antidepresivo.

Figura 8.- Código QR de enlaces a video youtube de video de 1º ESO EVA.

9. Escalera o "scalering", ¡¡ el nuevo deporte!! Cuatro razones de mucho peso: a) Se tarda lo mismo o menos que en ascensor. Haz la prueba; b) Se ahorra energía; c) Trabajas pierna. Es un hecho. Y un poco el sistema cardiovascular. Subiendo de dos en dos escalones más pierna, de uno en uno y corriendo, más cardiovascular; d) Te ahorras la conversación de ascensor. Ahí sí que no hay discusión.
10. I want to break free. Las tareas del hogar son ejercicios EVA, cotidianos, consumen calorías (ver cualquier cuadro de gasto calórico de actividades deportivas y cotidianas) y, si están equitativamente repartidas, que no lo están ni de lejos, compensan las ancestrales desigualdades por razón de género (Encuesta INE, 2024).

Evaluación y calificación: Veamos también en este caso los aspectos de evaluación.

Criterio de evaluación curricular: "Representar de forma creativa, los distintos componentes de EVA"

Actividad de evaluación: Elaborar un spot publicitario sobre uno de los aspectos que determinan el Estilo de Vida Activo.

Procedimiento de evaluación: Análisis de las producciones. En este caso serán son los videos de los spots (producto evaluable).

Instrumento de evaluación: Lista de control y criterios de calificación. Los aspectos a valorar y su valoración son los siguientes: a) Duración: Entre 1 y 3 minutos: 1 pto; b) Originalidad: 2 ptos; c) Contenido, datos, ciencia: 3 ptos; d) Interpretación: 2 ptos; e) Edición: 2 ptos; f) ¡¡¡Participación equilibrada de todos!!!!

Peso en la calificación trimestral: 20%

Figura 9.- Código QR de enlaces a video youtube de coreo durante la pandemia.

TAREA 5-TORNEO DE BASKET 3 vs 3. Nuestro polideportivo es sede la *Club Art-Chivo de baloncesto* que usa la instalación por las tardes y los fines de semana. Un claro ejemplo de optimización de los recursos por la comunidad. Disponemos de 6 canastas e infinidad de balones. Organizar y jugar un torneo de baloncesto, deporte de sobra conocido y practicado, es algo natural.

Durante el curso Covid 20-21 la alternativa al torneo fue una coreografía de baloncesto al estilo de la que aparece en la película *High School.* Aquí el resultado (Figura 9)

Evaluación y calificación: Analicemos los diferentes apartados.

Criterio de evaluación curricular: "Mantener un estilo de vida activo a través de la práctica autónoma de actividades físicas disponibles en el entorno cercano".

Actividad de evaluación: Realizar la valoración de la organización y desempeño en el torneo de 3x3 de baloncesto. En el caso de no poder asistir, justificadamente insistimos, el alumno o alumna puede recuperar la experiencia y la nota disputando un 2 vs 2 en muchas de las canchas de barrio que rodean al instituto. Eso sí, necesitará la ayuda de amigos y evidenciarlo con un video.

Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción (desempeño).

Instrumento de evaluación: Lista de control con dos ítems: 1) Participa con interés en la organización, y 2) Participa con interés en el juego.

Peso en la calificación trimestral: 10%

TAREA 6-PICKEBALL-SUAVIBOL: En esta ocasión, se trata de un deporte que causa sensación a nivel mundial. Se puede considerar un mini tenis o el hermano del pádel. Es perfecto para las clases de Educación Física y para la práctica recreativa. Las palas también son un complemento clave para un día de playa activo. Por tanto, es el auténtico espíritu EVA, un recurso más para vivir activamente.

Como no tenemos suficientes palas, se hicieron dos grupos, uno practicó suavibol (lanzamientos y recepciones con el bote de suavizante, mejor de lejía, al que se corta la base; es la reutilización del material disponible en tiempo récord). Hablamos

del pujante modelo pedagógico autoconstrucción de materiales que inició hace un par de décadas *Manuel Gutiérrez Toca* y que ahora ha hecho universal *Antonio Méndez Giménez* (Pérez-Pueyo, et al, 2021). Además del juego de lanzamiento-recepción en parejas, el suavibol también admite el juego colectivo, metiendo gol o acertar en el tablero de la canasta avanzando mediante pases y tirando obligatoriamente desde dentro del área o de la zona de triples, según cancha utilizada. Finalmente, incluso se puede jugar contra la pared, puesto que el bote de suavizante emula una cesta punta de la pelota vasca.

Evaluación y calificación: Veamos los aspectos de evaluación.

Criterio de evaluación curricular: "Mantener un estilo de vida activo a través de la práctica autónoma de actividades físicas disponibles en el entorno cercano".

Actividad de evaluación: Realizar la valoración de la organización y práctica de la sesión doble de pickleball y suavibol. El alumnado que no haya podido asistir, siempre debido a un motivo justificado, tiene la posibilidad de recuperar esta experiencia y la nota que conlleva, pidiendo el material correspondiente palas, pelota y red (elástica) y probando la actividad en muchas de las canchas públicas al aire libre del barrio. Como en anteriores ocasiones, enviará un video por la plataforma Teams explicando la actividad y demostrando los golpes básicos.

Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción (desempeño) del alumnado.

Instrumento de evaluación: Lista de control con un solo ítem: Participa sí o no. Se puede completar con el de mayor o menor interés demostrado.

Peso en la calificación trimestral: 10%

TAREA 7-Visita al gimnasio Takeda: El gimnasio Takeda, fundado en 1967, es un templo de la práctica de las artes marciales, judo y kárate, que se encuentra a escasos cinco minutos de nuestro centro; sin embargo, este es desconocido por la mayoría del alumnado. En continuidad con la *llucha al valtu* (lucha tradicional asturiana en vías de recuperación) de 1º de bachillerato, queremos que el alumnado experimente lo que es luchar en un centro especializado... Es cuestión de aprovechar lo que tengamos cerca de nuestro centro.

Criterio de evaluación curricular: "Mantener un estilo de vida activo a través de la práctica autónoma de actividades físicas disponibles en el entorno cercano".

Actividad de evaluación: Realizar una visita al gimnasio Takeda.

Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción (desempeño) del alumnado.

Instrumento de evaluación: Lista de control con un solo ítem: Participa, sí o no. Se puede completar con el de mayor o menor interés demostrado.

Peso en la calificación trimestral: 10%

TAREA 8. AQUAGYM EN CENTRO DEPORTICO SUPERA (enfrente de nuestro instituto): Si nadar es una actividad de sobra conocida, dominada y practicada por una parte importante del alumnado, cuando les hablamos del aquagym la cosa cambia. Pueden producirse comentarios estereotipados tanto respecto sexo al que le corresponde practicarlo, al femenino ¡claro!, como sobre la tibieza de la actividad (y no hablamos de la temperatura del agua). Estas dudas quedan despejadas tras la actividad y más teniendo en cuenta que se trata de una piscina con suficiente profundidad y donde no se hace pie. Sin embargo, debemos estar atentos a problemas de complejos y vergüenzas al tener que mostrarse, aunque sea unos segundos, en bañador.

Criterio de evaluación curricular: "Mantener un estilo de vida activo a través de la práctica autónoma de actividades físicas disponibles en el entorno cercano".

Actividad de evaluación: Realizar la práctica de Aquagym.

Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción (desempeño) del alumnado.

Instrumento de evaluación: Lista de control con un solo ítem, como en anteriores ocasiones. Participa: sí o no. Se puede completar con el de mayor o menor interés demostrado.

Peso en la calificación trimestral: 10%

Figura 10.- Artículo periodístico de la primera edición de la GYM-Kana.


6 OVIEDO

EL COMERCIO

Permitido correr por solidaridad

El IES Leopoldo Alas Clarín organiza una ginkana solidaria para el Banco de Alimentos

El centro educativo recaudar más de trescientos kilos de comida en una iniciativa que «repetiremos» el año que viene

El año que viene más

VII GYM-kana EVA- Banco de alimentos. 2024

23.5.2 2º TRIMESTRE

Figura 11.- Obsequio de participación en la GYM-Kana.



TAREA 1- GYM-KANA: Organizada en diciembre, pero perteneciente al segundo trimestre debido a que 2º de bachillerato acaba a principios de mayo, esta propuesta surgió, en el curso 2017-2018, buscando una alternativa a las manidas y simples carreras solidarias. Se organiza en 6 grupos (este curso 23-24 hubo dos recorridos, dos GYM-kanas paralelas, ante el elevado número de alumnos en la asignatura. De esta manera también pudimos atender al doble de alumnos de la ESO, ya que cada grupo diseña una prueba con temática EVA y paralelamente tiene una responsabilidad general: Inscripciones, difusión (Figura 10), premios, elaborar las chapas (obsequio por la participación) (Figura 11).

Evaluación y calificación: Veamos cómo empieza la evaluación del segundo trimestre.

Figura 12.- Lista de control de la GYM-Kana.

IES LEOPOLDO ALAS "CLARÍN" Dto. de Educación Física

VALORACIÓN- NOTA GYMNKANA- 3 PUNTOS DE LOS 10 DEL TRIMESTRE

NOMBREY APELLIDOS_____CURSO:_____Grupo de Gymkana_____

Redondea puntuación, explica si quieres.

PREPARACIÓN- 3 puntos

Tareas comunes a todos los grupos

Participé en el diseño de la prueba (asistí a las 3 clases preparatorias)- 1 punto (0,33 x 3)

Entregamos la ficha en plazo, testamos la prueba. 0,25

Hice mi turno de inscripción con mi grupo u otro. 0,25

Diseñamos cartel de nuestra prueba y lo mandamos en plazo. 0,5

Tareas específicas solo de nuestro grupo. 1 punto

Hicimos en tiempo la tarea que nos tocó.

1- **Chapas**
2- **Carta a medios de comunicación**
3- **Carteles e inscripciones**
4- **RRSS- Video promocional para Instagram**
5- **Gestión- contacto con el banco de alimentos**
6- **Gestión de premios.**

EJECUCIÓN. 6 puntos

Llegué puntual- 0,5

Estuve todo el tiempo- 1,5

Hice ambos roles. Guiar- explicar prueba. 3 puntos, solo un rol 1,5

Estuve atento y dispuesto a solucionar problemas que van surgiendo. 1

REFLEXIÓN POR ESCRITO- 1 punto (por atrás de esta hoja)

Al menos 300 palabras. Comentando: 1- Impresión general, 2- Coordinación con compañeros. 3- Propuestas de mejoras.

Criterio de evaluación curricular: "Diseñar, organizar y realizar una actividad de aprendizaje servicio (GYM-kana) de Navidad para el alumnado de la ESO con la que se recaudan fondos para el banco de alimentos".

Actividad de evaluación: Realizar la GYM-kana evidenciando tanto las actividades y tareas propias de la prueba de cada grupo, como las actividades transversales que atañen a toda la prueba.

Procedimiento de evaluación: Análisis de las producciones (prueba, tareas transversales...) por autoevaluación. El producto evaluable es el siguiente documento (Figura 12)

cumplimentado por el alumno cuando se autoevalúa.

Instrumento de evaluación: lista de control (Figura 12). El documento es una lista de control en el que cada aspecto a valorar que si es positiva la valoración (criterio de calificación), obtendrá la valoración establecida (nivel de logro).

Peso en la calificación trimestral: 30%.

La tarea se valora por parte del docente a través de las evidencias que le demuestran que ha ido bien. Por ejemplo, el recorte del periódico o la foto de grupo nos ayudaron a corroborar que la propuesta debería continuar en cursos sucesivos.

TAREA 2. LEOPOLDO NINJA WARRIOR. La intención es mezclar la gimnasia y el parkour. Originalmente está ubicada esta unidad de trabajo en 2º de la ESO, pero la experiencia nos demuestra que les resulta interesantísimo repetir la experiencia cuatro cursos después.

Cada reto, obstáculo tiene una puntuación según el grado de dificultad en la ejecución. En el video de la Figura 13 se puede ver con detalle el circuito y su desarrollo.

Figura 13.- Código QR del Leopoldo Ninja Warrior.

El alumnado prueba una y otra vez cada actividad, por grupos por aquello de las ayudas, con el objeto de pulir los defectos, de progresar. En la unidad de 2º de la ESO (Figura 12), con un número de clases más elevado, sí se aplica evaluación formativa y trabajo cooperativo como se detalla en las actas del Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas, Avilés, 2018 (García-Busto, 2018).

Evaluación y calificación: Analicemos los elementos que la concretan.

Criterio de evaluación curricular: "Organizar y practicar actividades físico deportivas recreativas y catárticas".

Actividad de evaluación: Realizar la valoración del recorrido evidenciando el grado de dominio de cada uno de los 12 obstáculos, pruebas o retos.

Procedimiento de evaluación: Prueba específica.

Instrumento de evaluación: Escala descriptiva.

Peso en la calificación trimestral: 20%

TAREA 3. PRUEBAS FÍSICAS DE ACCESO A DIFERENTES CARRERAS (Ciencias del Deporte) O TRABAJOS (bomberos, cuerpos y fuerzas de seguridad del estado...). El carácter propedéutico es la seña del bachillerato y su currículo amplio y denso prepara al alumnado...¿para qué? ¿para la EBAU?. Es casi una obsesión. Sin embargo, resulta que el alumnado puede sentir interés por los estudios relacionados con la actividad física y esta es una forma de que tomen conciencia y un primer contacto con los mismos adecuadamente. ¿Y los que no están interesados? En este caso tenemos un dicho: *salidas profesionales y profesionales a la salida.* La segunda parte de este dicho tiene que ver con que, aunque no tengas inquietud por estudios relacionados con la actividad física, sí se deben conocer las titulaciones existentes y uno no debe ponerse (tú o tus futuros hijos) en manos de cualquiera. La sempiterna falta de claridad y rigor por falta de estatuto profesional en los trabajos relacionadas con la actividad física y la salud.

Evaluación y calificación: Veamos cómo se lleva a cabo la valoración de esta tarea.

Criterio de evaluación curricular: "Testar diferentes pruebas físicas de acceso a estudios relacionados con la actividad física (INEF-FCAFD) y a cuerpos y fuerzas de seguridad del estado (bomberos, policía, ejército...)".

Actividad de evaluación: Probar, al menos, cuatro test de distintas capacidades físicas y de distintos accesos, registrando los resultados en una ficha de registro.

Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción. Huelga decir que no calificamos el resultado obtenido en los test por más que para el alumnado es curioso y significativo saber si superarían o no las pruebas de acceso. Si bien podría parecer que el procedimiento es una prueba específica, al no ser el docente ante el que se realiza la prueba en un momento dado y ser el alumnado el que las registra y entrega la ficha de registro para evidenciar la realización, el procedimiento es el análisis de la producción, como hemos comentado.

Instrumento de evaluación: Lista de control. El docente solo comprueba que se ha realizado cada prueba con un simple hecho o no hecho en, al menos, cuatro pruebas para obtener la valoración del 10%.

Peso en la calificación trimestral: 10%

TAREA 4. COURSE NAVETTE sin eliminados. La *Course Navette*, conocida y sufrida, prueba progresiva y eliminatoria de carrera ida y vuelta de 20 metros durante 15 minutos, se adapta reduciendo esos 20 mts a 15 y utilizando el resto de líneas (la pandemia nos dejó un patio y un polideportivo cuadriculado con multitud de líneas) 12, 9, 6 incluso 3 mts de forma que todo el alumnado permanece corriendo (o trotando según nivel) los 15 minutos.

La propia actividad es la prueba de evaluación. Para reconocer ese estado de forma EVA, se otorga nota de 10, 8, 6 4 en el (10% de peso trimestral de esta prueba según criterio señalado a continuación).

Evaluación y calificación:

Criterio de evaluación curricular: "Demostrar un nivel de resistencia aeróbica aceptable-saludable".

Actividad de evaluación: Realizar la *Course Navette* sin detenerse, sin retirarse adaptando el nivel a la distancia.

Procedimiento de evaluación: Prueba específica, test *Course Navette*.

Instrumento de evaluación: Baremo ya descrito. 15 minutos corriendo en 15 mts (el original son 20), un 10, 12 mts un 8, 9 mts un 6, 6 mts un 4.

Peso en la calificación trimestral: 10%

Por último, decir que utilizamos la versión musical de la *Course Navette* (suena música, buena música, entre los pitidos) que podría parecer que no, pero les motiva mucho más.

Figura 14.- Código QR de fragmento de la película "Déjate llevar".

TAREA 5: KIT BBC. Bodas, bautizos y comuniones. Esta tarea vuelve a recuperar otra unidad impartida en cursos anteriores (4º ESO), sirviendo de repaso en 2º bachillerato. Nuestro centro público recibe en bachillerato un tercio del alumnado de los centros concertados que nos rodean por lo que, para muchos de esos alumnos, es la primera experiencia y sus nuevos compañeros podrán ayudarles en el proceso de aprendizaje.

¿Se puede aprender bailes de salón en una sesión? Sí se puede, al menos los pasos básicos del vals, imprescindible en las bodas, del pasodoble necesario en las fiestas de verano y de la bachata, básico en la discoteca veraniega. De hecho, para

romper bloqueos, recelos, solemos utilizar la frase, *"Si sabes caminar, sabes bailar".* Imperdibles estos 3 minutos de la película "Déjate llevar" (Figura 14) donde Antonio Banderas da vida a *Pierre Dulaine,* un profesor de bailes de salón que introdujo esta actividad por su enorme potencial educativo, en centros de secundaria estadounidenses.

Evaluación y calificación: Veamos el vínculo curricular y el proceso de evaluación.

Criterio de evaluación curricular: *"Mantener un estilo de vida activo a través de la práctica autónoma de actividades físicas disponibles en el entorno cercano".* En este caso concretado en actividades rítmicas que, antes o después, son necesarias en multitud de eventos sociales a los que pronto accederán con toda probabilidad.

Actividad de evaluación: Realizar una sencilla coreografía (bajo la dirección del profesor y la ayuda de los compañeros que ya la realizaron en 4º ESO) ejecutando en parejas el paso básico y algún giro de los siguientes bailes: vals, pasodoble, rock&roll, merengue y bachata. En caso de falta justificada, se podrá recupera la experiencia y la nota asignada a través de un video. Una tarea de la plataforma TEAMS, incluye los videos tutoriales de los distintos bailes como guía. Además, se pretende que se busque ayuda de algún compañero y que los puedan grabar en algún recreo.

Procedimiento de evaluación: Prueba específica.

Instrumento de evaluación: Lista de control con dos ítems: 1) Baila con cualquier compañero/a indistintamente. (En la práctica, en 2º de bachillerato, por su nivel de madurez no tienen ningún problema, en la ESO la cosa puede ser diferente dependiendo de cómo se hayan trabajado otros contenidos anteriormente). 2) Realiza los pasos con razonable fluidez y sin mirar al suelo.

Peso en la calificación trimestral: 10%

23.5.3 3º TRIMESTRE

TAREA 1: Mujer y montaña: Aprovechando la cercanía con el 8M, por segundo curso consecutivo, el alumnado de EVA (y del resto del centro hasta completar aforo) disfrutaron de esta maravillosa e inédita ponencia a cargo de *Irene Ribelles de la Vega*, profesora de los Ciclos formativos de Montaña dentro del CIFP del Deporte de Avilés, con lo cual también es una carta de presentación de esta posible salida profesional y, en general, de la formación deportiva reglada, seria, oficial. De

esto y más temas habló Irene en la entrevista previa en la radio del instituto "Voces del Clarín"·(Figura 15).

Figura 15.- Código QR del video "Voces del Clarín".

La evaluación de la actividad se basa en la asistencia provechosa, la cual se comprueba con una reflexión por escrito (tarea de TEAMS) acerca de la misma, así como de las posibilidades que el senderismo, montañismo o escalada ofrece dentro de nuestro concepto de EVA.

Evaluación y calificación: Veamos el vínculo curricular y el proceso de evaluación.

Criterio de evaluación curricular: "Conocer la historia del montañismo femenino y reflexionar acerca de las desigualdades hombre mujer también en este deporte, así como de las posibilidades de la montaña para llevar un estilo de vida activo".

Actividad de evaluación: Realizar un resumen y reflexión por escrito acerca de la ponencia.

Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción del alumnado

Instrumento de evaluación: Escala verbal (Tabla 1) con su equivalencia en puntos, valorando la extensión solicitada, así como el hecho de mencionar los datos claves: formación deportiva, historia del montañismo femenino, discriminación sufrida por la mujer, posibilidades del montañismo dentro de un EVA.

Tabla 1.- Escala verbal de la charla Mujer y montaña.

Aspectos a valorar	Requisito: Mínimo 200 palabras			
	Muy bien	Bien	Regular	Mal
Describe la formación del ponente y su centro de trabajo	3	2	1	0
Breve resumen de la historia del montañismo y casos de discriminación	3	2	1	0
Describe las posibilidades de los deportes de montaña	2	1,5	0,75	0
Comenta alguna ruta de montaña realizada	2	1,5	0,75	0

Para la valoración del producto evaluable (resumen-reflexión) será necesario que no sea menor de 200 palabras. En caso de si superar ese límite de palabras, no se calificará la tarea.

Peso en la calificación trimestral: 10%

TAREA 2- CLASE EVA AL ALUMNADO DE 1º-2º ESO / Vuelta al cole: Durante los primeros siete cursos de vigencia de la asignatura, el alumnado EVA impartió una sesión, en grupos, apoyándose en el siguiente guion (Figura 16):

Figura 16.- Guion Charla EVA impartida por el alumnado EVA a los compañeros de 1º, 2º ESO y FP Básica

CHARLA EVA: Como "expertos" en Estilo de Vida Activo y Saludable daréis, impartiréis una charla a vuestros compañeros de 1º, 2º de la ESO y FP Básica + los "sacaréis a hacer una actividad/juego a propósito de lo que contasteis"

Grupo:1_____2_____3_____

Curso y grupo al que impartiremos las charla: _____

En primer lugar, presentaros uno a uno (nombre, curso, alumnos de EVAs y qué queréis estudiar, por ejemplo) y explicar el objeto de vuestra "visita"

Contenido	Sugerencia de actividad. La última palabra la tenéis vosotros	PONENTE
¿Qué es EVAs?	Explicación: EvaS son las siglas de... Preguntas (¡ojo al barullo, turno de palabras) ¿Qué creéis que es EVAs? Preguntas. ¿Qué beneficios aporta? => (un compañero apunta en la pizarra lo que vaya saliendo. Y vosotros "rematáis" con el concepto de SALUD de la OMS: *Estado de bienestar físico y social. Es decir: SER FELIZ. Endorfinas*	
Encuestas: 1- Actividad física 2-Nutrición. 3-Horas de sueños *Encuesta CSD:	A mano alzada y en la pizarra % 1-Activos- Sedentarios (3 o más días de al menos 45 minutos de AF, sin contar las clases de EF) 2- Comen más de 5 (verduras o frutas al día) 3- Duermen 8 o más horas. Comentar (brevemente) los datos de la encuesta	
Videos EVA. Made in Leopoldo	Poner 1 o 2 (según tiempo) videos de los que realizasteis y comentarlos después.	
Conclusión: ¿Qué podemos hacer?	Apúntate a.... Utiliza las piernas (camina, olvídate del ascensor) Baja el consumo de grasas y azúcares. No hay excusas: ¡**EJERCICIO! Poneos de pie:** **10 sentadillas, 10 tríceps en la silla , por parejas pulsos...**	
ACTIVIDAD **JUEGO**	Divertida y "con mensaje" Un juego de rol, un juego "quema grasas", fuerte por dentro y por fuera...	

Evaluación y calificación: Analicemos la evolución del proceso de evaluación y de sus instrumentos.

Criterio de evaluación curricular: "Impartir una charla teórico-práctica al alumnado de 1º, 2º ESO y FP básica sobre el EVA o en los colegios cercanos".

Actividad de evaluación: Realizar la valoración de la impartición de la sesión de acuerdo al guion marcado.

Procedimiento de evaluación: Prueba específica, en grupo.

Instrumento de evaluación: Rúbrica (Figura 16).

Peso en la calificación trimestral: 30%

En general, la valoración de la impartición de la *Charla- ponencia EVA* se aplicó la siguiente rúbrica. Pedimos la colaboración del docente al cargo del grupo durante esa sesión pues es imposible estar en todas las aulas a la vez (Figura 17).

Figura 17.- Rúbrica de valoración de la sesión EVA.

1- Curso:	5- Perfecto	4-Muy bien	3- Bien	2- Aceptable	1- Mal	0-No lo hizo
Ponente	Orador-a nato. Sonríe enfatiza... Información profesional	Muy "suelto/a", todo preparado, los asistentes lo siguen	Bien preparado y buena exposición	Cumple "da la lección" sin más, poca preparación	Leía, se trababa, sin preparar	

Sin embargo, durante el curso 2023-2024 y siguiente, la experiencia del profesor de esta misma materia en el IES Pérez de Ayala, compañero y amigo, *Miguel Ángel Martínez Fernández,* se optó por subir un peldaño más, saliendo de nuestro centro para acudir a los cuatros colegios públicos adscritos a nuestro centro para impartir una sesión 100% práctica. El guion fue el siguiente (Figura 18).

Para la valoración de la impartición de la *Vuelta al cole,* se aplicó la siguiente rúbrica (Figura 19).

Figura 19.- Rúbrica de la tarea Vuelta *al cole.*

ESCUELAS BLANCAS

Alumno (profe) EVA	Grupo1	1	1	Grupo 2	2	2	Grupo 3	3	3	Grupo 4	4	4	4
MUY PREPARADO-10 Explica claramente en tono audible su parte que es equilibrada en cuanto a tiempo. Muestra simpatía y anima a los alumnos.													
PREPARADO-8 Explica, pero poco claro, usa mucho o poco tiempo respecto a los compañeros.													
SIN PREPARAR-6 Improvisa y explica caóticamente, actitud pasiva													
SIN HACER-4 Apenas participa, actitud pasiva													

2- Condición física: Course Navette Cooperativa y musical. Fuerza por parejas	1 altavoz	10 minutos
3-Deporte- Frisbee- 1- Pases (cooperativo) 2- Puntería (Disc-Golf)	1 frisbee	10 minutos
4-Ritmo- baile: Danza Prima o Rock & Roll ó Chuchuá	1 altavoz	5 minutos
5- Saludo al sol (Yoga) + Reparto de mandarinas		2 minutos
7- Valoración en una palabra de la experiencia		1 MINUTO
	TOTAL	37 minutos

A destacar y valorar la ayuda de los profesores de cada colegio para supervisar y cumplimentar la rúbrica, de otra manera es imposible. Debo destacar que uno de los profesores de EF de uno de los cuatro colegios, *Rubén González Fernández* fue alumno EVA del primer curso 2016-2017. Lo podemos considerar "cerrar el círculo".

TAREA 3 y 4.- DISC-GOLF Y ORIENTACIÓN EN EL "PARQUE DE INVIERNO". A un kilómetro de nuestro centro, este maravilloso parque fue el lugar

elegido para instalar, en 2012, el primer campo de Disc-Golf de España. Es además lugar de práctica del deporte de orientación disponiendo de mapa específico actualizado. Veamos las dos actividades realizadas:

Tarea de Disc-Golf: Completar el recorrido (4 cestas dada la limitación de tiempo del periodo lectivo) sin perder ningún disco. No se penaliza a nivel de calificación el mayor o menor número de lanzamientos. En caso de haber perdido esta oportunidad, se facilita un disco de disc-golf para que vivan la experiencia y demuestren el hecho con una foto y un breve resumen escrito.

Tarea de Orientación: Localizar 6 balizas y en el tiempo máximo (30 minutos). En la práctica, todos los grupos, el 100 % completó con éxito el recorrido. Como afirma *Ángel Pérez Pueyo (la APP que no puede faltar no ya en tu bibliografía, ¡en tus clases!)*, nuestra responsabilidad está con el 100% de nuestros alumnos y alumnas)

Evaluación y calificación: Analicemos la evolución del proceso de evaluación y de sus instrumentos.

Criterio de evaluación curricular: *"Practicar actividades físico deportivas en el entorno cercano sea libre (parques) o centros deportivos Supera, Takeda ..."*

Actividad de evaluación: Realizar los recorridos marcado en el tiempo estipulado.

Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción del alumnado (ficha de registro)

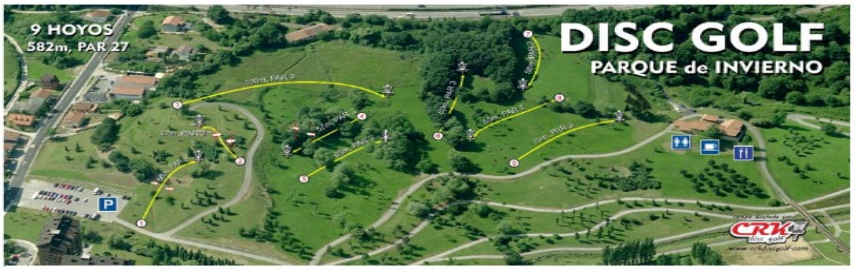
Instrumento de evaluación: Ficha de registro, lista de control con 4 cestas a completar en Disc-golf y 6 balizas a localizar (Figura 16). La nota será proporcional al número de cestas completadas o balizas localizadas.

Peso en la calificación trimestral: 10% cada una.

TAREA 5- VISITA A UN CENTRO DEPORTIVO DE ÚLTIMA GENERACIÓN Y FINALIZACIÓN DEL CURSO EN LA ZONA SPA. CENTRO SUPERA "EL VASCO" (OVIEDO).

Cerramos el curso conociendo un centro deportivo con los últimos avances y propuestas de fitness (glute & dance fue la propuesta) y terminando en el SPA. Sin duda es el final perfecto a un intenso curso. Entre los recursos utilizados tenemos, además del material de juego, la ficha de registro y la tarjeta de control (Figura 20).

Figura 20.- Fichas de registro de Disc-Golf y Orientación (recursos).



Cesta=> / Jugador-a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTAL

TARJETA DE CONTROL- ORIENTACIÓN PARQUE DE INVIERNO

Curso y grupo:
Alumnos/as:

Baliza nº:	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Código Solución												

Evaluación y calificación: Veamos la última actividad y el colofón a las tareas de la situación de aprendizaje.

Criterio de evaluación curricular: *"Mantener un estilo de vida activo a través de la práctica autónoma de actividades físicas disponibles en el entorno cercano".*

Actividad de evaluación: Realizar la valoración del desempeño del alumnado.

Procedimiento de evaluación: Prueba específica.

Instrumento de evaluación: Lista de control con un solo ítem. Participa sí o no. Se puede completar con el de mayor o menor interés demostrado.

Peso en la calificación trimestral: 10%

Y para finalizar este apartado del capítulo, qué mejor que sean los propios alumnos y alumnas los que nos den su opinión. Se han seleccionado cuatro de los muchos alumnos, más de 250, que han cursado EVA a lo largo de estos 8 cursos.

En este sentido, estas valoraciones del alumnado, solicitadas como Memoria-reflexión sobre este curso EVA. Qué aprendiste, cómo ves el enfoque, que destacarías, qué cambiarias..., no sólo sirven para evaluar la asignatura llevada a cabo, sino la práctica docente. Sin duda, ambos aspectos son fundamentales si pretendemos que una asignatura evolucione, como ha hecho esta que estamos presentando.

En la selección realizada, se ha buscado alumnado deportista, incluso de alta competición y alumnado que se considera o se consideraba poco deportistas, incluso, como dice Kelly Mellisa, *"nulos para el deporte".* Sin embargo, como profesor que fui de ella, debo decir que no coincido con su percepción. En cualquier caso, veamos algunas reflexiones:

Diego:

Comienza segundo de bachillerato, un año de mucho estudio donde es imposible evitar el estrés... o no. Mis amigos y yo decidimos embarcarnos en una aventura que no era demasiado conocida en este curso, ya que casi nadie optaba por ella, y meses después puedo decir que ha sido una muy buena elección. EVA es una asignatura variada, en la que aprendes métodos de entrenamiento (Conbody por ejemplo), te familiarizas con nuevos deportes (bike, aquagym...), pero sobre todo te enseña los valores del deporte; compañerismo, esfuerzo, ilusión... Después de haber disfrutado de EVA, puedo decir que es una asignatura muy infravalorada, a la que se le da menos importancia de la que tiene. Para gente no demasiado familiarizada con el deporte es una opción de aprender que el deporte no es exclusivo para deportistas de élite, sino que es una forma de vida. Por el contrario, para mí, que llevo practicando deporte a un alto nivel durante varios años, me ha hecho recordar esa parte que quizás tenía más olvidada, la de disfrutar del deporte con tus amigos sin la presión a la que suelo estar sometido, sin miedo al error e intentando abrir nuevos horizontes constantemente. El hecho de que al final de cada semana de estudio tuvieras una simple hora para hacer deporte, liberar endorfinas y por un momento olvidarte de los exámenes y las notas de corte, era algo que nos alentaba a esforzarnos un poco más durante las clases. Recuerdo el día del *Aquagym,* donde todos fuimos con otra mochila con lo necesario para la actividad y en toda la mañana no paramos de hablar de ello, contando las horas para por fin poder probarlo. Pero sin duda, el día que más recuerdo fue el del *Bike;* una actividad que parece aburrida, una hora montando en bici sin avanzar, sin prácticamente ningún estímulo, pero me sorprendió enormemente. Lo pasamos bien, nos reímos, bailamos la música, y todo ello haciendo ejercicio. EVA me ha ayudado mucho, he disfrutado con las actividades, he probado muchos deportes nuevos, he dado masajes... Pero la lección que me guardo es que no siempre se hace deporte para ganar, ya que soy una persona extremadamente competitiva, y aunque no es malo del todo, nunca me había permitido ver el deporte de esta forma, como una escapada a los problemas. Puedo asegurar que este ha sido el año más duro de mi vida, pero también en el que más he aprendido. Falta poner la guinda al pastel, un último esfuerzo en esta carrera de fondo. Por último, quiero aprovechar esta redacción para dar las gracias al departamento de educación física, en especial a Óscar y a Kike por el trato que he recibido durante estos dos años. La educación física del Leopoldo es especial y es gracias a vosotros, no dejéis de trabajar como lo hacéis y nunca perdáis la ilusión.

Kelly Melissa

Elegí esta optativa porque sabía que, aunque solo fuera una hora a la semana, la íbamos a aprovechar con trabajos interesantes. Aun así, no tenía ningún tipo de expectativa al iniciar la asignatura y creo que es lo mejor que pude hacer. Esto me ha hecho disfrutar mucho de esta y de la compañía de mis amigos de curso. He aprendido a trabajar mucho mejor en equipo y sobre todo he aprendido a pasármelo bien mientras hago mis deberes, como aquel vídeo que hicimos *"La guía del éxito".* Sí que me hubiera gustado seguir disfrutando de la asignatura con las actividades que ya tenías pensadas y preparadas para todos

nosotros y de las que el COVID nos privó, pero aun así me quedo con un buen recuerdo de todos los días pasados en el polideportivo. Realmente no cambiaría nada de la asignatura, está muy equilibrada porque personas como yo, que somos nulas para el deporte, pueden llegar a obtener una buena nota con esfuerzo y dedicación. Y aunque tengo miedo a hablar en público, en aquella exposición sobre la optativa EVA a los chicos de primero de la eso, disfruté mucho.

Me gustaría agradecer el apoyo y la confianza que se me ha dado durante estos dos años en la asignatura de educación física y de estilo de vida activo".

Pablo

EVA es la asignatura perfecta en el momento perfecto, ya que en un año tan duro como es 2° de Bachiller, tienes ese tiempo para desconectar y disfrutar del deporte. Esta asignatura aparte de mantenerte en un buen estado físico hace que te diviertas mucho y que tú relación con los compañeros mejore, no hay asignatura donde mejor te lo vayas a pasar y aún que pienses que en otra asignatura vas a aprender más, estás equivocado ya que aquí te van a enseñar mucho más de lo que te imaginas. El enfoque de esta asignatura es claro, diversión y salud, destacando juegos muy creativos, actividades al aire libre y las salidas del centro. Para mí sería interesante incorporar una actividad basada en enseñar a otros cursos un juego inventado por el grupo y hacer un torneo en el centro, aún que entiendo que sería complicado por el tiempo y los horarios.

Como ya he comentado, la gracia de EVA es la gran variedad de actividades que se realizan a lo largo del curso, como por ejemplo las clases de *rugby* que dimos en San Lázaro, aprendimos lo básico de este gran deporte con gente profesional; la *GYMkana*, que fue increíble ver a todos el instituto participando, aunque fue duro mereció la pena viendo a tantos niños pasándoselo en grande, la satisfacción de que hubiese salido bien fue lo mejor del curso; el *discgolf*, donde recorrimos todo el parque de invierno jugando, aún que nos costó bastante meter el disco en la jaula; o la que a mí más me gustó que fue la visita a nuestros antiguos colegio dando una clase a los peques, donde les enseñamos lo bien que lo pasamos en esta gran asignatura haciendo juegos que nos inventamos nosotros y también enseñando juegos que nos había enseñado el profesor, también les regalamos mandarinas ya que eso es EVA, un estilo de vida activo. También realizamos otras actividades que no son tan divertidas, pero nos mantienen en forma como las carreras por el parque de invierno o por Fuente Pelayo, o las pruebas físicas que realizábamos en el poli del instituto, esenciales para nuestro desarrollo físico y mental, y un factor importante para esta asignatura.

Sin duda esta asignatura fue la mejor del curso y es un placer haber participado en ella ¡¡No lo dudes, en 2° de Bachiller la asignatura más importante es EVA!!!

Maeva

Lo que más me gustó de la asignatura fue la variedad de actividades que se nos ofrecieron, experiencias de todo tipo que suponen una primera toma de contacto con algunos deportes. También actividades que nos permiten desconectar y aprender del mundo del deporte, fomentando un estilo de vida activo.

Entre todas las actividades del curso me gustaría destacar algunas. En primer lugar, en el primer trimestre, la actividad de correr al ritmo del récord del Mundo de Maratón, que nos permitió experimentar esa sensación, pero se hizo llevadero al ser por relevos; la clase de relajación, que nos vino bien para desconectar, y la clase de *aquagym*, para mí de las mejores del curso porque fue algo totalmente diferente. En el segundo trimestre, querría mencionar la actividad del *Takeda,* que fue una experiencia muy positiva; las pruebas de acceso INEF, que me sirvieron para hacerme una idea de la dificultad de las pruebas; y la *Gym-kana,* que fue una de mis actividades favoritas del curso y disfrutamos tanto organizándola como enseñándosela a los niños/as y profesores. En el tercer trimestre, la charla de mujer y montaña de *Irene Ribelles* me pareció muy interesante ya que nos dio información sobre un tema no muy conocido como es

> la escalada femenina y además contado en primera persona. También me gustaron las clases de disc-golf en el parque de invierno y, sobre todo, la vuelta al cole.
>
> Esta asignatura, aunque solamente es una hora por semana, me ha servido para conocer y explorar nuevas actividades que sino no habría probado (como disc-golf o judo en el Takeda) y tener experiencias muy especiales con los compañeros de clase como aquagym o la vuelta al cole, que nos emocionó a todos. Pero, sobre todo, me ha enseñado la importancia de llevar un estilo de vida saludable, cuidar el cuerpo y la mente para tener una vida más feliz y sana. Creo que la organización y el enfoque de la asignatura ha sido muy bueno por parte de los profesores a pesar de ser tantos alumnos. Por ello, me gustaría destacar el trabajo detrás de cada una de las actividades que la asignatura ofrece.
>
> Si tuviese que añadir algo probablemente sería una actividad relacionada con la alimentación saludable. Sé que en el fondo todos sabemos lo que debemos comer y lo que no, pero me parece que sería útil remarcar lo esencial que es llevar una buena dieta como parte del estilo de vida activo.

Estas son cuatro muestras de la evaluación, de la valoración de la materia por los protagonistas, los alumnos y las alumnas. No solo se centran en aprendizajes concretos, van más allá, se centran en la ayuda que les prestó la materia en el presente y de cara al futuro, hablan de las experiencias, muchas colectivas que les proporcionaron estas clases.

23.6 Consideraciones finales

A lo largo del capítulo se han ido relatando muchas de las tareas y actividades de los seis bloques que componen esta materia, así como su forma de evaluarlas. Las diferentes tareas quizás puedan servir como fuente de inspiración para futuros docentes de AF y Salud en 2º de bachillerato, pero la forma de evaluar y calificar hay que circunscribirla a los escasos límites de la materia, donde la participación activa es la base.

La valoración final, más allá de los docentes, la hacen los propios alumnos y en ella reflejan de forma unánime la necesidad, casi fisiológica diríamos, de tener una materia relacionada con la actividad física y la salud, de tener, en resumen, una continuidad con la EF anterior. Todos los alumnos destacan cuánto les ayudo a sobrellevar el estrés y la sobrecarga del resto de las asignaturas. Esto ya es motivo más que suficiente para seguir adelante y debería hacer reflexionar a las autoridades educativas acerca de los perjuicios de no disponer de una materia con base en la actividad física en 2º de bachillerato.

23.7 Conclusiones

Estilo de Vida Activo, (EVA) es algo más que una asignatura, que una materia, es una invitación al alumnado para la adquisición o consolidación del hábito de actividad física más allá de la EF obligatoria.

En este capítulo, se han descrito multitud de propuestas prácticas, todas llevadas a cabo, que han permitido ver otro enfoque diferente a la EF convencional. Si nosotros, con una hora a la semana, pudimos hacer todas esas tareas y actividades y la experiencia del alumnado, como confiesan masivamente, ha sido altamente satisfactoria, qué no se podrá conseguir con la implantación progresiva de la asignatura ministerial AF y Salud de 4 horas a la semana. Además, tenemos la satisfacción de que EVA, a la luz de esa nueva materia, está siendo replicada en otros contextos. Así tenemos el caso de *DEVA*, *Desarrolla un Estilo de Vida Activo* que imparte *Carlos Hevia- Aza Fernández* en el Colegio Santa María del Naranco en Oviedo o *EVAS,* Estilo de Vida Activo y Saludable que el profesor *Iván González Gutiérrez* puso en marcha este curso 2023-2024 en su centro IES Muriedas en Camargo y que la Consejería de Cantabria acaba de incorporar a la oferta de optativas oficiales, ambas de 4 horas semanales. También Madrid o Extremadura tienen optativas similares y son cada vez más las comunidades que están haciendo suya esa optativa. Así pues, podemos afirmar que el futuro es nuestro, vuestro, de ellos; del alumnado.

Agradecimientos:

Para finalizar nos gustaría reconocer la imprescindible y generosa colaboración (generosa en el sentido de gratuita y muy importante, adaptada a nuestro horario de clases) de los centros deportivos y clubes del entorno, en nuestro caso *Gimnasio Takeda, Club Cowper Rugby, Centro Deportivo Supera Oviedo y Disc- Golf Club Oviedo* y este curso 2023-2014, los *Colegios de Villafría, Escuelas Blancas, Fozaneldi* y *Veneranda Manzano*.

También es de justicia subrayar y reconocer el trabajo de los compañeros que nos acompañaron a lo largo de estos ocho cursos como *Carlos Homet Gª- Cernuda,* que tuvo también la valentía de proponer la materia y apoyarme en todo en los primeros años de implantación, y a *María Bousoño Rodríguez, Jesús Fernández Díaz y Mario Blanco García* que fueron los compañeros que siguieron en el resto de cursos.

Finalmente, nuestro agradecimiento a los más de 250 alumnos y alumnas que han demostrado su talante "EVA", acogiendo con gran interés cada una de las actividades y la asignatura en su conjunto.

23.8 Referencias bibliográficas

Consejo COLEF España (2021). Manifiesto por una educación física de calidad en el desarrollo reglamentario de la LOMLOE. https://www.consejo-colef.es/post/manifiesto-ef-lomloe

CSD- Ministerio de Cultura y Deporte (2022). Hábitos deportivos en España 2022 https://www.csd.gob.es/sites/default/files/media/files/2022-12/Encuesta%20de%20H%C3%A1bitos%20Deportivos%20en%20Espa%C3%B1a%202022.%20S%C3%ADntesis%20de%20resultados.pdf

ESTUDES (2018). *Encuesta sobre uso de drogas en enseñanzas secundarias en España.* Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5537

Eurydice, Comisión Europea. Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (2013). *La educación física y el deporte en los centros escolares de Europa,* Oficina de Publicaciones. https://data.europa.eu/doi/10.2797/30570

Gallifa, A., & Ramón, J. (2014). Actividad física y deporte: un nuevo enfoque del bienestar. La necesidad de una estrategia ambiciosa para una sociedad activa y saludable. Equipo Académico del International Research Center on Organizations, IRCO. Universidad de Navarra.

García-Busto, O. (2018). Ninja warrior o cómo enseñar gimnasia deportiva y parkour de forma cooperativa En J. Fernández-Río, R. Sánchez-Gómez, & A. Méndez-Giménez, *XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 197-232). Ediciones de la Universidad de Oviedo.

Kohl, H. W., Craig, C. L., Lambert, E. V., Inoue, S., Alkandari, J. R., & Leetongin, G. (2012). The pandemic of physical inactivity: global action for public health. The Lancet, 380, 294-305. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60898-8

Lee, I., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Blair, S. N., & Katzmarzyk, P. T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. The Lancet, 380, 219-229. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)61031-9

Fidalgo-Díaz, J., Martínez-Cueto-Felgueroso, E., García-Martínez, G., García-Busto, O., de Sáa-Quintana, C., & Coya-Blanco, M. (2017a). *Estilo de vida saludable (1º ESO).* Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. https://www.educastur.es/-/gu%C3%ADas-estilo-y-proyecto-de-vida-saludable.-propuesta-materias-libre-configuraci%C3%B3n-17-18

Fidalgo-Díaz, J., Martínez-Cueto-Felgueroso, E., García-Martínez, G., García-Busto, O., de Sáa-Quintana, C., & Coya-Blanco, M. (2017b). *Proyecto de vida saludable (2º ESO).* Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. https://www.educastur.es/-/gu%C3%ADas-estilo-y-proyecto-de-vida-saludable.-propuesta-materias-libre-configuraci%C3%B3n-17-18

CSD- Ministerio de Cultura y Deporte (2022). Hábitos deportivos en España 2022

McGrath, J., Al-Hamzawi, A., Alonso, J., Altwaijri, Y., Andrade, L., Bromet, E., Bruffaerts, R., ... Kessler, R. (2023). *Lancet Psychiatry,* 10, 668-81. DOI: 10.1016/S2215-0366(23)00193-1

OMS (2022). European Regional Obesity Report. https://www.who.int/europe/publications/i/item/9789289057738

Orden EFP/755/2022, de 31 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación del Bachillerato en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251

CAPÍTULO 24 PROYECTO PMCF: Plan de Mejora de la Condición Física para generar hábitos saludables en el alumnado de 1º de Bachillerato a través de las nuevas tecnologías

Autoría: Adal Sempere Valdés y Xiroi Pastor Pastor.

24.1 Introducción

La Carta de Ottawa de 1986, en la Organización Mundial de la Salud (en adelante OMS) y que sentó las bases de la promoción de la salud, afirmaba que la salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana: en los centros educativos, de trabajo y de recreo. La salud es el resultado de los cuidados que uno se dispensa a sí mismo y a los demás, de la capacidad de tomar decisiones y controlar la vida propia y de asegurar que la sociedad en que uno vive ofrezca a todos sus miembros la posibilidad de gozar de un buen estado de salud (OMS, 1986).

En el panorama físico deportivo y salutogénico actual, la actividad física (AF) ha empeorado considerablemente. Este empeoramiento se ve caracterizado por un incremento en el sedentarismo entre los jóvenes, debido al aumento de actividades pasivas como el uso excesivo de dispositivos electrónicos y el consumo de entretenimiento digital, ya que cuatro de cada cinco adolescentes en todo el mundo no siguen la máxima de los antiguos romanos "mente sana en cuerpo sano" (ONU, 2019)

En el modelo salutogénico se indica que es primordial mantener una vida saludable y asegurar un crecimiento adecuado. Además, sus efectos positivos, tanto físicos como psicosociales, son bien conocidos, lo que subraya la importancia de promoverla desde edades tempranas. Por este motivo, practicar habitualmente AF, contribuye a que nuestro alumnado se convierta en individuos activos, mejorando su calidad de vida desde un enfoque integral de la salud (Rivera de los Santos et al., 2011).

El Proyecto "Plan de Mejora de la Condición Física" (en adelante, PMCF) surge como una respuesta a todo lo anterior y como propuesta educativa innovadora. Su objetivo es fomentar hábitos activos y cambiar esa tendencia sedentaria, puesto que el sedentarismo es cada vez más común en el ámbito doméstico y laboral

y es una de las principales causas de problemas de salud (Mello et al., 2023). Además, en España, el 76,6% de los adolescentes no alcanza los 60 minutos diarios de AF moderada o intensa recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) y nuestro objetivo es concienciar sobre el asentamiento de un estilo de vida activo y saludable.

Atendiendo a estos datos, planteamos la siguiente propuesta vinculada a la realización del proyecto educativo PMFC. Este consiste en una situación de aprendizaje que se enmarca en la 3ª Evaluación y lleva por nombre "Plan de Mejora de la Condición Física".

Esta situación de aprendizaje se propone para dar respuesta a la necesidad de promoción de salud entre el alumnado, ya que como se indica en la LOMLOE (2020), el trabajo de la AF desde el área de Educación Física (en adelante EF) supone un enfoque hacia un conocimiento holístico del concepto de salud conectado con la aplicación de habilidades para una vida saludable de manera autorregulada. El alumnado lleva desde la educación primaria aprendiendo y vivenciando los comportamientos y las actitudes que facilitan un estado de vida saludable con el refuerzo del entorno familiar y social que lo rodea. De esta manera, se desarrollan habilidades y conocimientos necesarios para participar de manera regular y segura en las diferentes propuestas de AF que pueden encontrar, dentro y fuera de la escuela, disfrutando de las sensaciones intrínsecas que esto conlleva y desarrollando un espíritu crítico para poder establecer hitos reales respecto a una mejora de la forma física y su estado de salud. Se pone énfasis en la aplicabilidad de los conocimientos acerca de una vida sana con el fin de transmitir la capacidad de tomar decisiones personales y asumir la responsabilidad y el compromiso hacia su salud, ahora y para el resto de su vida. Mediante esta competencia, el alumnado comprende lo que necesita para comprometerse con una vida activa y saludable, desarrollando la intención de vivir de manera emocionalmente satisfactoria y proactiva. Este concepto multidimensional de la salud es dinámico y complejo y supone una relación indivisible, tal como manifiesta la OMS, que englobe el estado físico, mental y social, y se define como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y retos del siglo XXI.

El proyecto se desarrolla a lo largo de 5 semanas consecutivas, utilizando inicialmente sesiones de EF, pero que paralelamente, y esto es lo más singular y formativo del mismo, se basa en un trabajo fuera de horario lectivo. Lo que se pretende es alcanzar las recomendaciones de la OMS acerca de estilos de vida activos, es decir, el alumnado debería realizar 60 minutos diarios de AF moderada o vigorosa, algo que está muy lejos de la realidad. Por ello, a través de una aplicación móvil gratuita, STRAVA, se plantea una situación de aprendizaje en la que cada

estudiante elige su propio itinerario de juego, a la vez de cómo y cuándo participa. En esta individualización de la experiencia de aprendizaje se fomentan retos y pruebas cooperativas invitando al alumnado y familias a implicarse en objetivos grupales y colectivos y trabajando las diferentes dinámicas y destrezas propias de la vida en sociedad desarrollando actitudes de respeto, empatía y educación emocional. En este sentido, una genuina participación de las familias tiene efectos beneficiosos en los procesos educativos y en el clima escolar del centro educativo (Egido, 2020; Wilder 2014).

Esta app permite utilizar parámetros y métricas propias de la AF, como, por ejemplo, ritmos o altimetría, con la finalidad de fomentar en el alumnado una experiencia positiva hacia la práctica de AF en su entorno próximo y lejano, promocionando la adherencia hacia un ocio y estilo de vida activo propios de un modelo educativo salutogénico. En este sentido, Pastor (2020) implementa el proyecto a través de la utilización de smartphones y GPS para registrar las actividades sin necesidad de datos móviles, lo cual es accesible para todo el alumnado. Las actividades se sincronizan con WiFi en casa, facilitando la participación sin barreras tecnológicas.

El proyecto está estructurado en misiones de dificultad progresiva, desde recorrer distancias específicas hasta crear formas creativas con las rutas y encontrar segmentos ocultos en la localidad. Los estudiantes también pueden crear segmentos propios y competir por ser el más rápido, obteniendo puntos adicionales por superar marcas personales o colectivas entre otras opciones. Además, se incluyen elementos de trabajo colaborativo y competiciones entre grupos, junto con iniciativas de recogida de basura durante las actividades físicas, fomentando la responsabilidad ambiental. La cocreación de los instrumentos de evaluación permite que los estudiantes participen activamente en la definición de metas y recompensas, aumentando su compromiso y motivación. Este proyecto no solo incentiva la AF, sino que también promueve la interacción social y la responsabilidad ambiental entre el alumnado, sus familias y amigos, extendiendo su impacto más allá del ámbito escolar.

Este proyecto representa una iniciativa innovadora dentro del marco educativo de la EF, en concreto en algunos de los saberes básicos que la LOMLOE indica, tales como la "Vida activa y saludable" o la "Organización y gestión de la actividad física". Es por ello que se busca fomentar un estilo de vida activo y social del alumnado.

24.2 Contextualización de la experiencia

El proyecto se plantea en 1º de Bachillerato que, según la LOMLOE (2020), se centra en promover un estilo de vida activo y habilidades sociales a través de la EF, seleccionando esta etapa por su potencial en el desarrollo juvenil. Integrado en el currículo LOMLOE, el proyecto alinea la práctica de AF con el estilo de vida activo de los estudiantes, incentivando no sólo su bienestar físico sino también su salud mental y emocional. Esta fase educativa resalta la autonomía del alumnado mediante la consolidación de un estilo de vida saludable, la planificación autónoma y la autorregulación de su actividad física, preparándolo para enfrentar desafíos con mayor confianza y resiliencia.

El proyecto se integra perfectamente en el actual currículo LOMLOE de EF, ofreciendo una conexión directa con la vida cotidiana del alumnado al incentivar la práctica de AF regular y fomentar la interacción social fuera del aula. Además, este enfoque se mueve en torno a tres ámbitos: los aspectos psicológicos, los sociales y los medioambientales y sus actuaciones correspondientes para sustentar los principios de sostenibilidad que promueve la Agenda 2030.

Y ¿cómo se podría contextualizar el mencionado proyecto a nivel legislativo? El andamiaje curricular de la EF en 1º de Bachillerato se estructura en seis bloques de saberes básicos, diseñados para fomentar un aprendizaje completo y variado. El bloque "Vida activa y saludable" resalta la importancia de la salud física, mental y social, promoviendo relaciones positivas en contextos de AF. El bloque "Organización y gestión de la actividad física" aborda la elección, preparación, planificación y seguridad en la práctica. El bloque de "Resolución de problemas en situaciones motrices" desarrolla la toma de decisiones, eficiencia en la motricidad y creatividad. "Manifestaciones de la cultura motriz" abarca la cultura tradicional, contemporánea y el deporte desde una perspectiva de género. A continuación, el cuarto bloque, "Autorregulación emocional e interacción social", fomenta la regulación emocional y las relaciones constructivas. Finalmente, "Interacción eficiente y sostenible con el entorno" fomenta la responsabilidad y sostenibilidad en la interacción con el entorno natural y urbano. Y todo ello irá englobado en mayor o menor media dentro del proyecto, como podremos ver detalladamente más adelante.

El enfoque curricular, con sus saberes y sus competencias específicas en el área de EF, se corresponden con el siguiente cuadro resumen (Tabla1) que engloba competencia específica resumida, descripción, la conexión con los descriptores y los criterios de evaluación:

Tabla 1.- Tabla de elaboración propia con la relación entre las competencias específicas, descripción de la competencia, conexión con los descriptores y los criterios de evaluación con el RD 243/2022.

Comp Espec	Descripción	Descrip. Operat.	Criterios de evaluación
Vida Activa y Saludable	Promueve un estilo de vida activo, responsable y saludable, planificando la AF mediante autoevaluación personal y parámetros científicos. Esta competencia abarca estilos de vida saludables, la gestión de la AF, y la prevención de hábitos perjudiciales.	Conecta con los descriptores STEM2, STEM5, CD1, CD4, CPSAA1.1, CPSAA1.2, CPSAA5, CE3	-Planificar y poner en práctica un programa de AF autónomo. -Incorporar procesos de activación corporal, autorregulación y hábitos saludables. -Aplicar medidas preventivas de lesiones y primeros auxilios. -Actuar críticamente ante estereotipos que afectan la salud. -Usar herramientas digitales para la gestión de la AF de forma segura.
Adaptación Motriz	Desarrolla habilidades motrices específicas para diversas actividades con distintos niveles de dificultad. Fomenta la toma de decisiones, planificación y ajuste a diferentes desafíos físicos.	Se conecta con CPSAA1.2, CPSAA4, CE2, CE3.	-Desarrollar proyectos motores individuales o colaborativos gestionando imprevistos. -Resolver situaciones motrices en diferentes contextos aplicando percepción, decisión y ejecución. -Analizar factores que influyen en los componentes motrices, identificando errores y proponiendo soluciones.
Prácticas motrices Inclusivas	Difunde nuevas prácticas motrices que promueven la inclusión social, respeto y ética en la competencia deportiva. Aborda la autorregulación emocional ante el éxito y fracaso, y combate conductas discriminatorias.	Relacionada con CCL5, CPSAA1.1, CPSAA2, CPSAA5, CC3.	-Organizar y practicar actividades motrices, identificando beneficios y posibles salidas profesionales. -Cooperar en proyectos motores coordinando esfuerzos ante situaciones imprevistas. -Establecer relaciones respetuosas, usando habilidades sociales para resolver conflictos y detectar comportamientos discriminatorios.
Análisis Cultural	Investiga las prácticas culturales vinculadas a la motricidad, entendiendo sus factores condicionantes desde una perspectiva ética. Aborda las manifestaciones culturales tradicionales y contemporáneas.	Conecta con STEM5, CPSAA1.2, CC1, CCEC1.	-Analizar manifestaciones culturales motrices, rechazando componentes no alineados con una sociedad inclusiva. -Crear y representar composiciones corporales con precisión, aplicando técnicas expresivas adecuadas.
Vida Sostenible	Desarrolla acciones que fomenten la conservación del entorno natural y urbano. Impulsa actividades físicas sostenibles que beneficien a la comunidad.	Relacionada con STEM5, CPSAA1.2, CPSAA2, CC4, CE1.	-Promover actividades físico-deportivas en entornos naturales, minimizando el impacto ambiental. -Organizar y practicar actividades físicas en entornos naturales o urbanos, asumiendo responsabilidades en la seguridad.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la estructura curricular del proyecto se centra en 1º de Bachillerato, es por esto que se destaca que el grupo clase destinado para esta experiencia se compone de estudiantes del mencionado curso (16-17 años), caracterizándose por su diversidad en habilidades, intereses y niveles de condición física. Se promueve un enfoque inclusivo, asegurando que las actividades sean accesibles y estimulantes para todo el alumnado, independientemente de sus capacidades previas.

24.3 Marco teórico

En el contexto educativo actual, debido a los recursos limitados de tiempo, espacio o infraestructura, las clases de EF resultan insuficientes. Por lo tanto, es necesario ofrecer oportunidades adicionales que fomenten la práctica de AF y faciliten la transferencia de lo aprendido tanto a las sesiones de la asignatura como a la rutina diaria (Millán-Navarro et al., 2023). Por ello, como respuesta a esta necesidad el Proyecto PMCF trata de fomentar hábitos saludables entre el alumnado, usando las sinergias entre la promoción de la AF y la integración de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La mencionada AF anteriormente es fundamental para el desarrollo integral del estudiantado, proporcionando beneficios físicos, mentales y sociales. Sin embargo, las tasas de inactividad física entre los adolescentes son alarmantemente altas, con un gran porcentaje no alcanzando los niveles recomendados por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Es importante profundizar en cómo este proyecto integra varios componentes clave como la tecnología, la AF y las dinámicas de grupo, para fomentar un estilo de vida activo y saludable en el contexto educativo y fuera del mismo. Considerando las misiones (tareas y retos) propuestas, cada una diseñada para involucrar al alumnado en actividades físicas usando tecnología móvil. Por ello, estas actividades no solo buscan mejorar la condición física y la resistencia, sino también ofrecer un ocio activo alineado con las recomendaciones de la OMS, promoviendo entre el alumnado los 60 minutos diarios de AF moderada o vigorosa, a la vez que se fomenta la salud social y adherencia hacia el ocio activo.

Por tanto, el problema relacionado con la inactividad física se agrava por el aumento del sedentarismo debido al uso extendido de dispositivos electrónicos y una disminución en las oportunidades de realizar actividad física dentro y fuera de la escuela. El PMCF intenta ir más allá del mero hecho de transmitir información e impartir conocimientos para lograr fomentar habilidades personales que provoquen cambios hacia actitudes y comportamientos saludables mediante la implementación del PMCF. En este sentido, las escuelas pueden fomentar una cultura de actividad física y bienestar, hecho que podría tener el impacto positivo en la salud y el

bienestar del estudiantado y de la comunidad en general que, según Sevil-Serrano et al. (2020), requieren las intervenciones escolares para la promoción de comportamientos saludables.

Figura 1.- ISGlobal. (2020, 25 noviembre). Every Step Counts: Updated WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour [Imagen].



Por otro lado, la Teoría de la Autodeterminación (en adelante TAD) se enfoca en el compromiso de las personas con sus tareas (Franco et al., 2017) y examina cuán volitivas son las conductas, proporcionando un valor predictivo para mejorar la motivación, el rendimiento y el bienestar (Ryan & Deci, 2020). La TAD identifica tres necesidades psicológicas básicas inherentes al individuo que deben ser satisfechas para alcanzar sus metas (Fernández-Ozcorta et al., 2018). Estas son:

- La autonomía es la necesidad de actuar según el propio interés y voluntad. La motivación de los estudiantes mejorará al sentir que tienen poder en la toma de decisiones.
- La competencia se refiere al dominio sobre la acción, relacionado con la confianza en la ejecución. La percepción de competencia será clave para explicar la implicación de los estudiantes en la actividad física.
- La relación social se refiere al sentimiento de pertenencia, conexión con otras personas y recibir afecto. Su impacto no siempre será positivo, ya que la influencia del grupo puede llevar a adoptar hábitos poco saludables.

Además, el PMCF transfiere una motivación basada en el modelo Trans-Contextual de la Motivación, el cual sugiere que la motivación desarrollada en un contexto, como las clases de EF, puede influir en la motivación y el comportamiento en otros contextos, como la actividad física en el tiempo libre (Ferriz & González-Cutre, 2019).

El PMCF integra el uso de metodologías activas, es decir, aquellas centradas en la participación e implicación del alumnado, así como los enfoques relacionados con AF y tecnología. Estas hacen del proyecto una propuesta atractiva para implementar en los centros educativos (Gil-Espinosa et al., 2022; Monguillot et al., 2018). En este sentido, el PMCF se caracteriza por:

- Utilización de tecnologías. Es preciso un smartphone con la app Strava, iOrienteering y Relive, las cuales ofrecen valores de altimetría, ritmos o distancias, que facilitan el control de las tareas y permiten al alumnado conocer su rendimiento y progreso.
- Metodología de aprendizaje en grupo. La competición intragrupo e intergrupos involucra a agentes sociales cercanos y anima a participar con el resto de compañeros.
- Retos progresivos y alcanzables. Se ofrecen propuestas al alcance de todos con el objetivo de que cada estudiante encuentre la actividad que más se adapta a sus capacidades.

24.4 Descripción de la experiencia

El PMCF consiste en una Situación de Aprendizaje que se inicia en las sesiones de EF y progresivamente pasa a desarrollarse fuera del horario lectivo.

El alumnado participa, a lo largo de 5 semanas de juego, en una propuesta en la que se entremezcla la participación individual, la cooperación y oposición con sus compañeros de clase (club en Strava) y la competición con las otras clases del mismo nivel utilizando tanto sesiones de EF como actividades fuera del horario lectivo.

El Proyecto PMCF tiene como objetivo principal fomentar hábitos de vida activa y saludable en el alumnado de 1º de Bachillerato, a través de realizar actividades como correr, andar, ciclismo, y patinaje, utilizando smartphones de manera responsable dentro de un marco educativo, tanto dentro como fuera del horario lectivo. Para ello se utiliza la aplicación móvil gratuita STRAVA (una aplicación lanzada en 2009 que significa "esfuerzo" en sueco), que registra y monitoriza las actividades físicas diarias para motivar a los estudiantes a desarrollar un estilo de vida más activo. La aplicación es muy accesible, pues funciona con GPS y no requiere datos móviles, por lo que los estudiantes pueden registrar actividades sin datos móviles y luego sincronizarlas en casa usando WiFi.

El enfoque metodológico se centra en la participación activa del alumnado, combinando la individualización de la experiencia con retos y desafíos

colaborativos, involucrando no solo al alumnado sino también a sus familias y amigos, a través de un enfoque gamificado. La estructura se basa un planteamiento de misiones y recompensas para motivar a los estudiantes que permite a los estudiantes elegir actividades según sus intereses y progresar hacia el objetivo de combatir el sedentarismo.

24.5 Explicación de la experiencia

El proyecto PMCF se desarrolla en la 3ª evaluación y simultáneamente a todos los grupos de 1o de Bachillerato, concretamente al regresar de las vacaciones de pascua. Se plantea en ese periodo debido a la mejora en la climatología, el cambio de hora al horario de verano (más disponibilidad solar en las tardes) y al estar más establecida la relación docente-alumnado.

Se plantea para 5 semanas de juego, en las que cada domingo se da feedback al grupo clase y se clasifica individual y grupalmente a las participantes.

TIMELINE DEL PROYECTO: Semanas previas: Circular informativa a las familias, tutoriales de las apps, control de la privacidad y parámetro, teaser para crear expectación sobre el proyecto. Semana 1: Actividades de iniciación y familiarización con las apps dentro de las sesiones de EF. Primera semana de juego. Seguimiento de retos y misiones con feedback grupal en sesiones de EF para aclarar dudas y enrolar a alumnado en el proyecto. Semanas 2 a 5: Seguimiento de las misiones y actividades del alumnado realizadas fuera del horario lectivo, proporcionando al inicio de las sesiones de EF y también desde el aula virtual el Feedback semanal cada domingo con resultados inter e intra grupales. Anuncio de nuevos retos para gestionar el "flow". Semana 6: Recogida de plantillas con justificantes de misiones, a modo de portfolio. En este debe aparecer cada misión y reto conseguido. Debidamente documentado y verificado por el/la docente. Esto se realiza mediante un documento editable en formato Word que, una vez finalizado, se entrega en formato PDF.

Previamente al inicio del proyecto, las familias y alumnado ha recibido la formación necesaria para usar las aplicaciones, crear usuarios y tener los parámetros de privacidad completamente seguros. Esto se trabaja mediante tutoriales creados ad hoc, trabajo directo en el aula y con comunicaciones directas con los y las tutores legales del alumnado (aunque sean los propietarios de sus datos según la Ley Orgánica de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

En la primera semana de juego, en las clases de EF, los estudiantes experimentan con las aplicaciones. Un ejemplo de ello son los juegos de ritmo grupales, "el dado interválico", los dibujos mediante tracks GPS, el "SelfieChallenge" (el alumnado debe retratarse en 50 puntos concretos del municipio) o las gymkhanas de eco-orietación.

Para más información acerca de estas actividades, se pueden consultar en siguiente enlace (Figura 2).

Figura 2.- QR de materiales de las actividades

Progresivamente, en las semanas posteriores, se simultanea el uso de las apps en las clases de EF y, sobre todo, fuera de las mismas. Tratando de conseguir el máximo de implicación fuera del horario lectivo y con el mayor número de personas de su entorno social (amistades, familiares, compañeros y compañeras de su clase u otras, etc).

A las misiones planteadas inicialmente, se van lanzando retos semanales a nivel grupal y también individual. Por ejemplo, si un grupo-clase, con sus km grupales alcanza los 700 Km, obtiene una recompensa directa de 100 puntos. También puede obtener un bonificador o "perjudicador". Como puede ser mejorar una posición grupal una semana o dividir por 2 los km de otro grupo. Estos "poderes" se pueden usar cuando cada grupo-clase estime oportuno, ofreciendo una experiencia mucho más inmersiva al tener la estrategia e incertidumbre siempre actuando.

En esta misma línea, el alumnado puede proponer retos al resto de grupos y misiones nuevas que, previa negociación y aprobación, quedan instauradas en el desarrollo del proyecto. Al inicio de las sesiones de EF y después de haber recibido el feedback semanal, cada grupo realizará las propuestas que crea oportunas para mejorar la experiencia del proyecto.

Figura 3.- QR de plantilla de retos.

Al finalizar la 5ª semana, cada participante debe entregar en formato PDF su cuaderno de seguimiento, en el que habrá ido incluyendo sus misiones, retos y tareas, usando la plantilla creada ad hoc por el docente (Figura 3). Este portfolio digital contiene capturas de pantalla de las actividades realizadas, los itinerarios creados con las aplicaciones trabajadas, sensaciones, propuestas de mejora, comprobantes del plogging y cualquier información relevante acerca de las 5 semanas de juego. Complementariamente, cada participante debe llevar la cuenta de sus puntos, obtenidos por misiones, retos o tareas. Este cómputo final se comprueba por el docente en base al instrumento de calificación creado ex profeso y compartido con el estudiantado al inicio del proyecto.

Tanto el alumnado como el docente llevan un seguimiento semanal de las misiones, aunque con la entrega final del portfolio, se coteja y comprueba si el alumnado ha realizado correctamente el cómputo y calificación final. Por ello, se les ofrece una semana adicional para la recogida de datos y posterior subida al aula virtual para ser evaluado. Para más información acerca de este instrumento de evaluación (Ficha de seguimiento) (Figura 4).

Figura 4.- QR de video del registro de km en la ficha de seguimiento.

Además, se ha desarrollado un sistema de feedback y recompensas para que el alumnado, independientemente de su estado de forma física y características personales, fortalezas y debilidades, pueda personalizar su participación al máximo. Por ello, se le ofrecen multitud de opciones, las cuales deberá planificar, organizar y llevar a cabo a lo largo de las semanas en que se desarrolla el proyecto (5 en nuestra experiencia). En esta misma línea, pasamos a explicar el sistema de evaluación y calificación del mismo, teniendo en cuenta que cada estudiante debe conseguir 10.000 puntos, de entre más de 30.000 posibles, entre todos los retos, pruebas y actividades planteadas a lo largo del periodo de juego (5 semanas).

Tabla 2.- Explicación del sistema de obtención de puntos inter e intra-grupos (Elaboración propia).

Vías de obtención de puntos en el proyecto	
1.- Por un lado, cada semana, el alumnado participa contra sus compañeros de clase. Tratando de ser lo más activo posible. Esto se cuantifica en km conseguidos, los cuales pueden sumarse con actividades a pie, bici o patinando. Cada domingo, la app hace una clasificación descendente y los participantes con más km acumulados obtienen más recompensa de puntos esa semana. Esto ocurre 5 veces a lo largo del proyecto (5 semanas de lunes a domingo).	2.- Por otro lado, cada clase (Club en la app), compite contra las otras por ser grupalmente la más activa, siguiendo la misma dinámica que en la clasificación semanal intra-clase. El grupo que sea más activo obtiene una mayor recompensa de puntos ese domingo.

Adicionalmente, se van lanzando retos y desafíos individuales o grupales que permiten gestionar el "Flow" del juego, es decir, aquel estado mental en el que la persona está totalmente inmersa en la actividad que ejecuta (Csikszentmihalyi, 1996). Todo lo anterior irá facilitando el reequilibrio entre participantes que destacan por encima y por debajo del nivel esperado. Como consecuencia, estos retos consiguen implicar mucho a las participantes y logran incrementar la motivación hacia la tarea.

Además, debe añadirse el planteamiento de misiones, las cuales consisten en un gran abanico de actividades clasificadas por tipología y graduadas por dificultad-recompensa. Por ejemplo, existen misiones dedicadas a realizar itinerarios concretos a puntos de la geografía próxima al municipio. También hay actividades que persiguen que el alumnado salga al medio natural y realice actividades en un

terreno con mucho desnivel. Por ello, se le recompensa según la altimetría positiva que acumule en cada actividad. Asimismo, existe la vertiente creativa, en la que el estudiantado, a través de su recorrido grabado por geolocalización, dibuja figuras concretas o creativas en el mapa de la propia app con su desplazamiento. Recomendamos ver el siguiente enlace para profundizar en el resto de misiones y feedback (Figura 5).

Figura 5.- QR de retos u misiones.

Por todo esto, el alumnado elige qué actividades va a realizar, cuándo, con quién y va adaptando su participación a su propia evolución dentro del mismo, a su estado de ánimo o disponibilidad horaria, haciendo de la experiencia un juego totalmente adaptado a sus características y consiguiendo horas de actividad física fuera del horario lectivo (Tabla 3).

Tabla 3.- Sistema de Evaluación con la explicación de obtención de puntos inter e intra-grupos (Elaboración propia).

Vía de Obtención de Puntos	Descripción
Clasificación Semanal Intra-clase	Cada estudiante compite individualmente acumulando km Clasificación y recompensa semanal por km logrados
Clasificación Grupal Inter-clases	Cada clase (club en la app) compite colectivamente por ser la más activa Recompensas grupales semanales por km acumulados
Retos y Desafíos Adicionales	Retos individuales y grupales adicionales para gestionar el "Flow" del juego Puntos adicionales por desafíos creativos y cooperativos
Misiones de Actividad Física	Realización de itinerarios concretos Actividades en terreno con desnivel Creación de figuras creativas con tracks GPS
Plan de Mejora de la Red Ciclista e Instalaciones para Ocio Activo (PMRCIOA)	Auditoría de viales e instalaciones municipales Catalogación de puntos conflictivos Propuestas de mejora y entrega a autoridades locales

Paralelamente a las semanas de misiones, se trabaja el Plan de Mejora de la Red Ciclista e Instalaciones para Ocio Activo (PMRCIOA), un aprendizaje servicio y de responsabilidad social corporativa consistente en que el alumnado realiza, aprovechando sus rutas a pie y en bici/patines, una auditoría sobre el estado de los viales e instalaciones municipales. Cuando el alumnado detecta alguna anomalía o necesidad de mejora, lo cataloga, explica y recoge en una ficha creada para tal motivo. En esta ficha se describe el problema, se geolocaliza con coordenadas y con enlace a GoogleMaps, se clasifica según su tipología y su necesidad de urgencia.

Además, lo más relevante de todo, el alumnado propone soluciones al problema detectado. Una vez creada la incidencia, se recoge en una plataforma online y con todas debidamente organizadas, se coordina el trabajo de subsanación con la técnica municipal de urbanismo. Esto se realiza mediante la entrega oficial de toda esa información a través de las representantes de cada clase, los cuales entregan físicamente un pendrive a la responsable municipal. De esta forma se promueve la comunicación entre ciudadanía y servicios públicos y desarrollando en el alumnado su plena participación como habitantes de su propio municipio y aprendiendo a usar las diferentes vías de comunicación entre ayuntamiento y ciudadanía.

Figura 6.- QR de enlace a web del proyecto PMRCIOA

Con todo, se corresponsabilizan por el mantenimiento y respeto de las instalaciones y viales municipales. Para más información acerca del PMRCIOA, visite el siguiente enlace (Figura 6)

El alumnado verá el video con tablas clasificatorias cada semana (ver VIDEOS, Figura 7) recibiendo así su feedback y creando la tan importante motivación intrínseca (García-González, 2021).

El proyecto consta de diez misiones con diversidad de opciones para resolverlas, siendo el alumnado el que, en función de sus fortalezas e intereses, tratará de conseguirlas. Un ejemplo de ello puede observarse en la primera misión, la cual consiste en realizar recorridos libres de distancias concretas y ascendentes. La misión 7 consiste en crear un recorrido con otra app y tratar de llevar a la práctica real el mismo. El planteamiento completo de todas las misiones y tareas puede verse en los diferentes ejemplos del enlace que se adjunta a continuación (Figura 8).

Figura 7.- QR de enlace a web del proyecto PMRCIOA

En lo que respecta a los ODS, el proyecto incluye una dimensión ambiental con la recolección de basura durante las actividades físicas, recompensando a los estudiantes que participan en el "plogging" (actividad física combinada con la recolección de basura). Esta unión

entre la práctica física, el cuidado del medio ambiente y su relación con los criterios de evaluación, permite que el alumnado aumente su compromiso y motivación contribuyendo a la solidaridad y al trabajo en equipo en la recogida de desechos y ampliando la oferta de actividades en el medio natural que permitan propiciar la colaboración junto a la recolección de desechos y posterior reciclaje.

Figura 8.- QR del planteamiento completo de todas las misiones y tareas

Por ello, durante varias semanas, como ya se ha explicado, los participantes se sumergen en una serie de misiones y tareas. De esto modo, no solo para mejoran su condición física y resistencia, a través de actividades como ciclismo y running, sino también para fomentan el trabajo en equipo, la responsabilidad personal mediante la participación tanto individual como grupal, así como exploran opciones reales de ocio activo en su municipio, trabajando de manera adicional contenidos relacionados con la cultura local y variados ODS de la Agenda 2030.

Para implementar el proyecto, se requieren unos requisitos previos:

1.- PUESTA en MARCHA: Preparación inicial que incluye la descarga de las aplicaciones Strava y Relieve. Además, deben crear, gracias a tutoriales creados ad hoc, los perfiles anonimizados con parámetros de privacidad ajustados. Esta preparación técnica asegura que todos los participantes puedan acceder y contribuir de manera segura al proyecto, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso.

2.- PASAR a la ACCIÓN: Las misiones y tareas se diseñan para desarrollarse tanto dentro como fuera del horario lectivo, ampliando la oferta de ocio activo y asegurando que el alumnado cumpla con las recomendaciones de actividad física diaria de la OMS. Además, se trabajan las metas de los en los ODS integrados, tales como el ODS13 Acción por el Clima y el ODS3 Salud y Bienestar, donde el "Plogging", que combina la actividad física con la recogida de basura, permite promover la conciencia ambiental y el cuidado del entorno. Esta tarea extra añade un valor significativo al proyecto, alentando a las participantes y familias a contribuir positivamente a su comunidad mientras se mantienen activas.

Este enfoque integral demuestra cómo el aprendizaje y la AF pueden extenderse más allá de las paredes del aula, integrándose en la vida diaria de los estudiantes.

3.- CUIDAR el ENTORNO: Además, el proyecto no se limita a la AF, también se propone mejorar la red ciclista e instalaciones para la práctica de AF de carácter local y fomentar una ciudadanía activa, participativa y consciente. Los estudiantes participan en la recopilación y análisis de datos sobre el estado de las vías ciclistas, proponiendo mejoras y colaborando con las autoridades locales para implementar cambios positivos, todo ello relacionado con el ODS9 (se refiere a la necesidad de construir infraestructuras resilientes, promover la industrialización sostenible y fomentar la innovación). Esta faceta del proyecto destaca la importancia de involucrar a la juventud en el desarrollo comunitario y en la toma de decisiones relacionadas con su entorno (Descarga de materiales en la Figura 9).

Figura 9.- QR de información, materiales relacionados con el PMCF.

Es importante recalcar que para llevar a la práctica este proyecto no se requiere de un gran dominio de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, ni se necesita una extensa carga de trabajo. Con un uso básico de las aplicaciones y una escueta, pero constante dedicación diaria (10 minutos), el proyecto se puede gestionar correctamente.

En relación al feedback del docente, este se da diariamente a través de un "me gusta" de la app Strava denominado "Kudo" para cada una de las actividades. Adicionalmente, cada domingo se evalúa tanto el desempeño individual como grupal en las misiones y retos de la semana y se proporciona un video resumen de feeback con toda esta información mencionada y anuncios de los desafíos para la próxima semana (Ver videos en Figura 7).

Además, durante el inicio de las sesiones de EF, se ofrece un feedback grupal para aclarar dudas y motivar al alumnado. Complementariamente, se utiliza el aula virtual para comunicar los resultados y anunciar nuevos desafíos, asegurando que los estudiantes reciban una orientación continua y puedan ajustar sus estrategias para las semanas siguientes. Este enfoque semanal y multimodal de retroalimentación permite una revisión constante y detallada del desempeño de cada participante y del grupo, fomentando una participación dinámica y comprometida en el proyecto.

Dentro de este proyecto, como se ha visto anteriormente, existen diversas actividades complementarias que también se evalúan y califican. Así pues, la calificación de las misiones y recompensas semanales que se entregan en el portfolio del

alumnado participan en un 60% en la calificación final del PMCF. A continuación, pasamos a detallar las actividades complementarias:

Figura 10.- QR de información de la situación de aprendizaje.

Plan de Mejora de la Red Ciclista e Instalaciones para Ocio Activo (PMRCIOA). Se evalúa la creación y catalogación de 5 puntos conflictivos de la red ciclista. Así como la intervención real para subsanarlos. Como instrumentos de calificación tenemos el documento "Ficha de incidencia" y la hoja de observación directa para las sesiones dedicadas a reparar/solucionar físicamente el punto negro de la vía. Esta actividad participoa en un 20% en la nota del PMCF. En el código GQ puedes encontrar información más detallada de esta Situación de Aprendizaje incluida en el proyecto (Figura 10).

Figura 11.- QR de plantilla de actividad de periodo vacacional.

Selfie Challenge. Esta actividad, recomendada para plantear en periodos vacacionales con el fin de movilizar al alumnado en esas semanas tradicionalmente más sedentarias, se evalúa mediante la plantilla de comprobantes. En ella el alumnado justifica cada localización mediante una fotografía. El instrumento de calificación resulta muy sencillo, ya que, al contener 50 ubicaciones posibles, cada una de ellas aporta 2 puntos sobre 100. Consultar plantilla aquí en figura 11.

San Silvestre VIRTUAL. Consiste en una actividad que une las carreras populares y la socialización. Persigue mover al alumnado y su entorno humano en una jornada festiva deportiva. Se reta a los diferentes grupos clase a conseguir el mayor número de Km. Estos se obtienen mediante registro en Strava. Se bonifica el "reclutamiento" de participantes externos al grupo, los disfraces y el carácter festivo. Se puede evaluar el grado de participación y la documentación del mismo. Para profundizar en este tema, escanera el código QR (Figura 12).

Figura 12.- QR de información sobre la jornada deportiva

Gymkhana Sostenible con Relive. Consiste en una tarea en la que el alumnado, por equipos, debe buscar puntos sostenibles en su municipio. Una vez localizados y justificados, debe realizar un recorrido que pase por cada uno de ellos y documentarlo con Relive, añadiendo una fotografía selfie en cada uno de

Figura 13.- QR de ejemplo real de tarea.

ellos y entregado como producto final el vídeo que la propia app crea. En este enlace se puede consultar un ejemplo real de la tarea (Figura 13).

Gymkhana Sostenible con iOrienteering. Idem que la actividad anterior. En este caso, el alumnado crea una carrera de orientación para que el resto de la comunidad educativa pueda llevarla a cabo. Para ello, utiliza la app gratuita iOrienteering. Con ella se puede crear un recorrido con salida, balizas de control y meta, registrando los tiempos parciales y totales de cada participante y creando un archivo exportable para su análisis y evaluación. Para obtener más información acerca de la app se recomienda consultar aquí https://www.iorienteering.com/ Aquí se puede observar un ejemplo real de una tarea realizada por alumnado (Figura 14).

Figura 14.- QR de información sobre orientación.

En la tabla 4, se puede observar un cuadro resumen de las actividades complementarias, la descripción de la misma, así como los productos evaluables y el porcentaje que tendrán en la calificación final del alumnado.

Tabla 4.- Actividades Complementarias e Instrumentos de Evaluación (Elaboración propia).

Actividad	Descripción	Producto evaluable y % en la calificación
Selfie Challenge	Registro de fotografías en 50 puntos específicos del municipio	Plantilla de comprobantes 5%
San Silvestre Virtual	Carrera festiva con registro en Strava Bonificación por reclutamiento y disfraces	Grado de participación y documentación 5%
Gymkhana Sostenible con Relive	Localización y justificación de puntos sostenibles Documentación del recorrido con la app Relive	Vídeo final generado por la app 5%
Gymkhana Sostenible con iOrienteering	Creación de una carrera de orientación para la comunidad educativa Registro de tiempos y resultados	Archivo exportable de la app iOrienteering 5%

Por otro lado, la evaluación formativa juega un papel crucial, enfocándose en la autoevaluación y la coevaluación, permitiendo al alumnado reflexionar sobre su desempeño y el de sus iguales. Este proceso fomenta la responsabilidad personal y grupal, integrándose efectivamente en el proceso educativo para mejorar la participación y el aprendizaje. El uso de instrumentos tecnológicos en la evaluación permite un seguimiento continuo y detallado de la actividad física, facilitando una

retroalimentación instantánea que motiva a los estudiantes (Canabal & Margalef, 2017) no solo al final del proceso y a cargo del docente, sino lo que resulta más relevante, a lo largo del mismo y entre sus iguales.

Esta evaluación formativa se justifica con acciones concretas como las siguientes:

- El alumnado se autoevalúa, cumplimentando su propio cuaderno de seguimiento de las misiones. Para ello se le facilita una plantilla en la que debe añadir los comprobantes, previa validación del docente (kudos), de cada una de sus actividades. Estas evidencias se entregan a modo de portfolio al finalizar el proyecto. Esta plantilla se puede obtener descargando el QR (Figura 9) donde se encuentra toda la información y materiales relacionados con el PMCF.
- El profesorado otorga feedback recurrente a cada una de las actividades y misiones realizadas. Diariamente el docente dedica unos minutos a revisar cada una de las actividades y misiones realizadas en cada club en esa jornada. Aquellas correctas son marcadas con un Kudo. Adicionalmente a cada participante se le puede requerir información aclaratoria, hacer observaciones o llamadas de atención como por ejemplo el uso obligatorio del casco en las rutas en bici. De este modo se facilita al alumnado conocer sus progresos, compartir opiniones, dudas e ideas a diario y durante todo el proceso (5 semanas).
- El alumnado, con sus logros y poderes obtenidos (bonificadores o "perjudicadores"), debe acordar, negociar y prever sus futuras acciones y cómo van a afectar al resto de iguales y a las otras clases participantes. Todo esto se gestiona a través del chat privado de cada Club-Clase que ofrece la propia aplicación Strava. Con ello se controlan los acuerdos dialogados y queda registrado para que cada componente del club y el propio profesor puedan comprobar dichos acuerdos.
- El alumnado conoce los instrumentos de evaluación desde antes de iniciar el proyecto, sabiendo cómo se le va a evaluar, qué objetivos hay planteados y cómo se pueden alcanzar. Una muestra de ello, es la plantilla de indicadores SELFIE CHALLENGE, donde se comprueba que el alumnado ha realizado hasta 50 check points. Esta plantilla se puede obtener en la carpeta contenedora que hay en el QR Figura 9 con información y materiales relacionados con el

PMCF. Además, se le insta a participar en el proceso, invitándole a proponer retos, recompensas y acciones.

- El alumnado con mayor nivel de condición física va a trabajar en parejas, ayudando a sus compañeros y compañeras con más necesidades y consiguiendo con ello una participación plena de ambos niveles de alumnado, creando sinergias muy relevantes para la vida como futuros ciudadanos y ciudadanas. Esto se promueve al recompensar al alumnado-tutor con mayor nivel físico, con la misma mejora que obtenga su tutorizado (alumnado con más necesidades).

Las responsabilidades individuales dentro del grupo se destacan, subrayando la importancia de cada contribución al éxito colectivo. La transición hacia la calificación se aborda desde una perspectiva que valora el trabajo, la participación y el progreso personal, más allá de las mediciones tradicionales de rendimiento físico. Además, el alumnado participa directamente en la propuesta y consecución de metas. Un ejemplo de ello es que se negocia con el estudiantado un sistema de recompensas extra, como hemos visto, en función de sus fortalezas como grupo e individuales.

En conclusión, el proyecto ofrece una visión integral de cómo las prácticas de evaluación en EF pueden contribuir al desarrollo de habilidades físicas, sociales y emocionales. A través de una evaluación que valora la autoexpresión, la colaboración y la responsabilidad individual y grupal, se promueve un enfoque pedagógico que integra la tecnología, la AF y el bienestar emocional y social, fomentando un estilo de vida activo y consciente entre el alumnado.

24.6 Consideraciones finales

Se considera que en este proyecto integrado que utiliza aplicaciones gratuitas como Strava, Relive e iOrienteering y otras actividades físicas y educativas, se destacan varios aspectos positivos.

Primero, la propuesta fomenta la participación activa y colaborativa del estudiantado en actividades físicas, aprovechando la motivación hacia el buen uso de tecnologías como los smartphones. Esto no solo mejora la condición física y la resistencia, sino que también promueve un ocio activo saludable. Además, la implementación de misiones individuales y grupales estimula la creatividad y el trabajo en equipo, aspectos fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. Además de la planificación, organización y monitorización de las actividades, haciendo consciente al alumnado de su estado de forma, evolución y progresos.

Entre los aspectos mejorables, podría considerarse la ampliación de la diversidad de actividades propuestas para abarcar un rango más amplio de intereses y habilidades físicas del alumnado. Para este cambio se contaría con la participación activa del propio alumnado a la hora de plantear nuevos retos, misiones, bonificadores, así como el sistema de recompensas y ajuste del "flow". En este sentido, para Borrás-Gene (2015), se entiende el "flow" como aquel estado mental en el que la persona está totalmente inmersa en la actividad que ejecuta.

También sería beneficioso explorar más a fondo la integración de esta propuesta con otras áreas curriculares para fomentar un enfoque interdisciplinario del aprendizaje como, por ejemplo, la incorporación del departamento de Física, para el cálculo de itinerarios óptimos, de los departamentos de lenguas para la toponímia y rasgos de la cultura local o el departamento de Tecnología para crear un portadispositivos móviles artesanal para las bicicletas.

Asimismo, consideramos muy interesante fomentar la participación del resto de la comunidad educativa en el proyecto. Primeramente, el entorno familiar más cercano (hermanos/-as, madre, padre, tutora legal...) para, progresivamente, enrolar al entorno social del alumnado. En esta misma línea de actuación, recomendamos introducir a otros participantes indirectos en las actividades. Un ejemplo de ello es, a propuesta del propio alumnado, la incorporación de profesorado del centro en los distintos clubes-clase, aportando con ellos sus kilómetros y actividades. Con ello, se genera a su vez una cohesión y ejemplificación del docente referente. Con todo, estos participantes adicionales, pueden colaborar como acompañantes directos en cada misión o reto, de manera puntual o también como miembros permanentes del club.

Además, con la finalidad de crear comunidad y visibilizar las actitudes activas y movilizar hacia la práctica de actividad física, se recomienda la creación de un club general del propio centro educativo. Donde todos los miembros de la comunidad comparten actividades senderistas, excursiones en bici, quedadas y retos, consiguiendo con ello una mejora de la cohesión y convivencia del centro. La replicabilidad de este proyecto es alta, ya que se basa en herramientas y tecnologías ampliamente disponibles y accesibles en la mayoría de los contextos educativos. Para otros contextos que busquen adoptar esta propuesta, sería esencial adaptar las actividades y misiones a las condiciones locales, como la geografía de la zona, las instalaciones disponibles y las particularidades culturales de la comunidad educativa.

En resumen, este proyecto presenta una oportunidad valiosa para integrar la AF y el uso de tecnologías digitales en el currículo educativo, promoviendo un estilo de vida saludable y activo entre el alumnado. Su flexibilidad y adaptabilidad lo

hacen un candidato ideal para ser implementado en diversos entornos educativos, contribuyendo significativamente al bienestar físico, social y emocional de los estudiantes. En estos momentos, se está llevando a cabo en varios institutos de la geografía estatal.

24.7 Conclusiones

La iniciativa del proyecto, que combina la AF con la tecnología móvil, representa un avance significativo en la EF, ofreciendo un enfoque práctico y contemporáneo para fomentar un estilo de vida saludable entre los estudiantes. Este enfoque no sólo motiva a los discentes a través del uso de dispositivos móviles, sino que también promueve la responsabilidad personal, la autoevaluación y la colaboración grupal, alentando a la juventud a participar activamente tanto dentro como fuera del aula.

Las diferentes oportunidades que se brindan para la evaluación formativa, tal y como se ha descrito en el apartado 1.5, ofrecen una experiencia mucho más significativa, motivante y relevante para el alumnado; todo ello mediante metodologías activas haciendo que el alumnado participe en el proceso de enseñanza aprendizaje. Un ejemplo de ello supone el hecho de tener que planificar, organizar y seleccionar las misiones y actividades en función de sus fortalezas e intereses, además de temporalizar y coordinar su participación con su entorno social más próximo.

La adaptabilidad y la personalización de las misiones, según las preferencias y necesidades individuales de las participantes, son aspectos clave que podrían explorarse más a fondo en futuras implementaciones del proyecto. Esto permitirá una experiencia de aprendizaje más inclusiva y atractiva, asegurando que cada estudiante encuentre valor y significado en las actividades propuestas. Para ello, habría que realizar un análisis posterior a la aplicación del proyecto en diversos momentos, comprobando así la adherencia real creada hacia la práctica de actividad física fuera del horario lectivo y el ocio activo. Al tener el alumnado el usuario creado en la app, en caso que no lo elimine al finalizar el proyecto, puede servir como ejemplo para comprobar la efectividad o no de la intervención a lo largo del tiempo.

De hecho, tenemos evidencias de su efectividad, ya que seguimos observando cómo alumnado que ya dejó su etapa de estudios secundarios y ahora está en la universidad, sigue usando Strava y "moviéndose" en su tiempo libre. En esta línea, recomendamos el estudio de impacto realizado por Murcia, Pastor & Mora (2023) (Figura 16).

Además, la integración de esta propuesta con otras áreas curriculares podría proporcionar una experiencia educativa más holística, permitiendo al alumnado ver las conexiones entre la AF, la salud, las ciencias, la geografía y demás competencias. Esta interdisciplinariedad no solo enriquecería el conocimiento de las participantes, sino que también les proporcionaría habilidades prácticas aplicables en diversos contextos de su vida cotidiana.

Figura 16.- QR de estudio de impacto realizado por Murcia, Pastor & Mora (2023)

La replicabilidad de este proyecto en diferentes entornos educativos y de otra índole (por ejemplo, espacios municipales deportivos) es otro aspecto valioso, ofreciendo a las instituciones la flexibilidad de adaptar la iniciativa a sus propios contextos y recursos. Esto podría incluir la adaptación de las misiones a las características geográficas locales, la disponibilidad de tecnología y las preferencias culturales, haciendo del proyecto una herramienta educativa versátil y escalable.

En conclusión, el proyecto presenta una propuesta innovadora que responde a los desafíos contemporáneos de la EF, posicionándose con las tendencias pedagógicas actuales basadas en la concepción salutogénica del área de EF y con las metodologías participativas y activas para con el alumnado. Por ello, el enfoque en la participación activa, el uso de la tecnología y la personalización lo convierte en una propuesta educativa relevante y atractiva para los discentes de hoy. Los avances futuros deberían centrarse en expandir esta iniciativa para abarcar una gama aún más amplia de actividades, explorar en profundidad la interdisciplinariedad y garantizar que el proyecto sea accesible y adaptable a diversas configuraciones educativas, maximizando así su impacto y relevancia en la formación de jóvenes saludables, activos y socialmente conectados. De esta forma se promueve la transferibilidad de los aprendizajes fuera del aula y a lo largo del resto de sus vidas.

24.8 Referencias bibliográficas

Arismendi-Espinoza, F. (2022). *Plogging como una forma de sana existencia y coexistencia - Poster de divulgación*. https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10835.04645

Borrás-Gene, O. (2015). *Fundamentos de gamificación - nueva versión 2022*. Universidad Politécnica de Madrid. https://burjcdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/20346/fundamentos%20de%20la%20gamificacionOriolTIC.pdf DOI:10.13140/RG.2.1.3807.9848

Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(2), 149-170. Universidad de Granada. https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf

Egido Gálvez, I. (2020). La colaboración familia-escuela: revisión de una década de literatura empírica en España (2010-2019). *Bordón. Revista De Pedagogía, 72*(3), 65-84. https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.79394

Fernández-Ozcorta, E. J., Ferriz, R., Arbinaga, F., & García, J. (2018). Physically active undergraduates: Motivational and emotional profiles. Journal of American College Health, 67(7), 706–716. https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1506789

Ferriz, R., & González-Cutre, D. (2019). Promoción de la actividad física a través del modelo trans-contextual de la motivación. *Revista Española de Educación Física y Deportes,* 427, 139–150. https://doi.org/10.55166/reefd.vi427.872

Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., & Laura, A. (2017). Relación entre motivación, actividad física realizada en el tiempo libre y la intención futura de práctica de actividad física. Estudio comparativo entre adolescentes argentinos y españoles. Revista Euroamericana de Ciencias Del Deporte, 6(1), 2534. https://doi.org/10.6018/280371

García-González, L. (2021). *Estrategias para el uso de la tecnología en la enseñanza*. Universidad de Zaragoza. https://zaguan.unizar.es/record/109109/files/BOOK-2021-024.pdf

Gobierno de España. (2022, 6 de abril). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. Boletín Oficial del Estado, núm. 82. https://www.boe.es/boe/dias/2022/04/06/pdfs/BOE-A-2022-5405.pdf

iorienteering: iOrienteering. (n.d.). *iorienteering* [Aplicación móvil]. Recuperado de https://www.iorienteering.com

ISGlobal. (2020, 25 noviembre). *Every Step Counts: Updated WHO Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour* [Imagen]. Recuperado de https://www.isglobal.org/healthisglobal/-/custom-blog-portlet/every-step-counts-updated-who-guidelines-on-physical-activity-and-sedentary-behaviour/7246388/0

Mello, G. T. D., Bertuol, C., Minatto, G., Barbosa Filho, V. C., Oldenburg, B., Leech, R. M., & Silva, K. S. (2023). A systematic review of the clustering and correlates of physical activity and sedentary behavior among boys and girls. BMC Public Health, 23(1), 1-17. https://doi.org/10.1186/s12889-022-14869-0

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Desarrollo del currículo de Educación Física en Bachillerato según la LOMLOE*. Recuperado el 1 de mayo de 2024, de https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/educacion-fisica/desarrollo.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f.). *Salud escolar.* Recuperado el 1 de mayo de 2024, de https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/salud-escolar.html

Ministerio de la Presidencia, Justicia y Relaciones con las Cortes. (s.f.). *Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.* Recuperado el 1 de mayo de 2024, de https://www.boe.es/eli/es/lo/2018/12/05/3/con

Murcia, S., Pastor Pastor, X., & Lizandra Mora, J. (2023). Investigando el Proyecto Educativo Strava: un análisis desde las teorías motivacionales, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la intención de práctica de actividad física. *Aula Abierta, 52*(2), 127-137. https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.127-137

Organización Mundial de la Salud. (1986). *Carta de Ottawa para la promoción de la salud*. https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2013/Carta-de-ottawa-para-la-apromocion-de-la-salud-1986-SP.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2019). *Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world*. World Health Organization. https://apps.who.int/iris/handle/10665/272722

ONU. (2019), *Un 80% de los adolescentes no hace suficiente actividad física*. URL: https://news.un.org/es/story/2019/11/1465711

Pastor, X. [ullesportiu]. (2020, 21 abril). Proyecto educativo STRAVA [Video]. YouTube https://www.youtube.com/watch?v=9zQxhGF17Sc

Relive: Relive B.V. (n.d.). *Relive* [Aplicación móvil]. Recuperado de https://www.relive.cc

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, 1– 11. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Strava: Strava, Inc. (n.d.). *Strava* [Aplicación móvil]. Recuperado de https://www.strava.com

Real Decreto 243/2022 por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. «BOE» núm. 82, de 06/04/2022. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521

Rivera de los Santos, F., Ramos-Valverde, P., Moreno-Rodríguez, C., & Hernán-García, M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Revista Española de Salud Pública, 85*(2), 129-139. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272011000200002&lng=es&tlng=es

CAPÍTULO 25 EL ESTILO ACTITUDINAL Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA DIGITAL EN UN PROYECTO GRUPAL E INTERDISCIPLINAR: JORNADAS DE DIFUSIÓN DE ALIMENTACIÓN Y NUTRICIÓN

Autoría: José Luis Álvarez-Sánchez, Ángel Pérez-Pueyo, Romina Martínez-Rubio, Carlos Gutiérrez-García, Israel Herrán-Álvarez, David Hortigüela-Alcalá y Carlos Heras-Bernardino.

25.1 Introducción

La proliferación de los mal llamados *foodies* en las principales redes sociales posibilita tener al alcance de un clic multitud de recetas, análisis nutricionales, la selección de los mejores productos en diferentes supermercados e incluso conocer las principales novedades en las diferentes categorías de productos alimenticios. Sin embargo, aunque este tipo de contenido también aparece en los dispositivos móviles de nuestro alumnado, parece no tener un impacto significativo en ellos.

Un paseo por las instalaciones de los centros educativos después del recreo nos permite encontrar en el suelo varios envases de productos ultra procesados cuya etiqueta raramente han leído. Demasiada letra pequeña y poco tiempo que perder en los recreos, al menos, para estos asuntos. Nuestro alumnado, quizás, nunca se ha planteado chuparse los dedos después de escribir con tiza en la pizarra, pero no duda en hacerlo después de comer una bolsa de *snacks* de los conocidos triángulos naranjas, pero ¿por qué estos dejan los dedos naranjas y una zanahoria no?

El presente capítulo explora diferentes maneras de fomentar en el aula un pensamiento crítico y reflexivo en torno a estos temas. En este sentido, acercar los contenidos de alimentación y nutrición a los más jóvenes no es una tarea sencilla. Sin embargo, los docentes somos conscientes del papel protagonista que debe ocupar en la materia de Educación Física (EF), tal y como aparece reflejado en el nuevo planteamiento curricular en Bachillerato (RD 243/2022).

Los preocupantes datos expuestos en el estudio PASOS (2023) muestran que un 31,7% de los niños y adolescentes desayunan bollería industrial y un 22%

consume dulces o golosinas varias veces al día. Estos hallazgos nos motivan, una vez más, a buscar nuevos métodos para promover una alimentación consciente entre el alumnado que les permita aplicar lo aprendido en clase a su vida cotidiana, no sólo para mejorar su salud física, sino también para mejorar su bienestar mental y social, y, por lo tanto, su calidad de vida desde una perspectiva holística.

Esta propuesta surge de una necesidad común entre los docentes: ¿cómo podemos influir en las actitudes de los estudiantes para fomentar hábitos alimenticios más saludables? Este desafío se intensifica con el auge de las nuevas tecnologías y formas de ocio, que compiten por captar su atención y curiosidad.

25.2 Contextualización de la experiencia

La experiencia presentada en el capítulo se contextualiza en la parte final de una Situación de Aprendizaje (SA) de Alimentación y Nutrición diseñada para el curso de 1º de Bachillerato. Aunque únicamente se profundizará en detalle sobre la aplicación de la evaluación formativa digital (EFD) en la organización, planificación y presentación del proyecto grupal e interdisciplinar, se abordarán también contenidos de alimentación y nutrición vistos en cursos anteriores (diseño de menús saludables, comparación de productos y análisis nutricional, el etiquetado de los alimentos, entre otros) los cuáles pueden ser integrados, ampliados y adaptados a diferentes contextos, centros educativos y situaciones de aprendizaje en función de las necesidades del docente.

La intención de la experiencia, centrada en la organización de una jornada de difusión sobre contenidos de alimentación y nutrición, es que el alumnado analice, reflexione y aplique todo lo aprendido para presentar finalmente una comunicación frente a sus compañeros del resto de la etapa de secundaria. Estos aspectos están directamente relacionados con las dos líneas de evolución marcadas para la materia de EF en bachillerato: (1) dar continuidad al trabajo realizado en la educación obligatoria y a los retos claves que en ella se marcaron y (2) adoptar un carácter propedéutico hacia la posible selección de estudios y áreas vinculadas con la alimentación y la nutrición.

En concreto, la SA está diseñada para el grupo de 1º de Bachillerato A, en la modalidad de Ciencias. Este grupo está compuesto por un total de 21 alumnos, caracterizado por su notable implicación y excelentes resultados académicos. Además, el ambiente en el aula es positivo y colaborativo, con un clima de respeto mutuo y una destacada ausencia de problemas de convivencia. Los estudiantes tienen un alto nivel de compromiso, participan activamente en clase y plantean preguntas

relevantes. Asimismo, muestran una gran predisposición hacia el trabajo grupal, lo cual facilita la realización de proyectos grupales.

Si bien, en la jornada de difusión de alimentación y nutrición (producto final) participan todos los grupos de bachillerato, en este caso, un total de tres cursos (uno de ciencias y dos de sociales).

25.3 Marco teórico

La ley educativa actual (Ley Orgánica 03/2020) destaca la importancia de la promoción de la actividad física y la alimentación saludable, entendiendo el estado nutricional de los más jóvenes como un elemento de capital importancia en su desarrollo físico, mental y social. Sin embargo, afianzar en nuestro alumnado hábitos saludables es complejo, sobre todo, cuando en la mayoría de las ocasiones adquiere los hábitos de sus familiares y amigos. Únicamente basta que un alumno compre en el recreo gominolas para que al día siguiente se sume alguno más. Repartir y, sobre todo, decidir a quién doy o no doy en clase una gominola durante el descanso, es una cuestión de status social y raramente veremos a nuestros alumnos repartir frutos secos. Ahora bien, ¿qué debemos enseñar en el aula? ¿Cómo podemos favorecer un cambio en sus actitudes? y más importante aún ¿cómo podríamos hacer partícipe a las familias de este cambio?

En la literatura podemos encontrar numerosas propuestas. Los autores González y Zapico (2019) señalan que los adolescentes necesitan una cultura dietética basada en el aprendizaje de los alimentos que deben comer, más que en aquellos que deben evitar. Por otro lado, Schwingsackl et al (2017) proponen que el enfoque debe de ser el contrario, centrarse en conocer los alimentos no saludables.

En este sentido, consideramos que ambas vertientes no deben ser opuestas, sino complementarias. Identificar y diferenciar entre los alimentos saludables y no saludables, atendiendo no solamente a aspectos cuantitativos (kcal, gramos de los nutrientes, etc.), sino a la globalidad (composición, preparado, entre otros), precisa de un aprendizaje inicial en el que los alumnos comparen, analicen e interpreten en clase, de forma práctica, el etiquetado de los alimentos. Siendo este el primer paso necesario para reconocer que deben evitar y cuáles añadir a sus comidas (Sánchez, 2021). No obstante, como veremos en el desarrollo de la propuesta, estos aprendizajes deben acompañarse desde un inicio de recursos, materiales y/o historias que logren impactar en nuestro alumnado.

Probablemente nos haya sucedido alguna vez, después de escuchar una presentación o participar en una conversación, recordar un mensaje, un ejemplo o una anécdota. Esa idea quedó grabada y, sin querer, nos dejó huella e impulsó a realizar

cambios en nuestro día a día. Como veremos más adelante, es aquí donde reside la clave de esta propuesta.

Diferenciar entre alimentos saludables y no saludables es importante, pero tras este aprendizaje inicial debe darse otro paso: el diseño de menús saludables. Durante mucho tiempo la pirámide de alimentación saludable ha funcionado como guía alimentaria en los diferentes libros de texto, sufriendo varios cambios con el paso del tiempo para adaptarse a las necesidades o problemáticas más actuales. Sin embargo, estas pirámides son, en muchos casos, complejas de entender por los más jóvenes, dado que no saben prioriza el consumo de los alimentos u ordenarlos de manera adecuada. Con la idea de facilitar su comprensión, Manera y Salvador (2019) plantean una guía alimentaria con tres mensajes claros: 1) aumentar el consumo de productos cuya ingesta este claramente por debajo de las recomendaciones, 2) cambiar a opciones saludables y 3) reducir el consumo de productos vinculados a un mayor riesgo de sufrir enfermedades cardiovasculares.

En esta búsqueda por encontrar la mejor alternativa, Revenga (2019), basándose en el método 3COME diseñado por Herrero y Capitán (2019) que toma como referencia el "Plato para comer saludable" promocionado por la Universidad de Harvard (2017), propone la utilización del sistema3COME. Este método pretende ir un paso más allá de la ya famosa pirámide de la alimentación y del plato para comer saludable, para asegurar que tanto los alumnos como las familias entiendan de forma práctica como elaborar menús saludables empleando un sistema de tres colores. Sin embargo, aprender a diseñar un menú saludable y a comparar productos para determinar si son o no saludables necesita de mucho tiempo.

Por todo ello, la aplicación de la EFD en nuestras clases de EF nos ofrece múltiples opciones para facilitar el aprendizaje autónomo de los alumnos, tanto dentro como fuera del aula (INTEF, 2021). Este tipo de evaluación nos va a permitir, además, individualizar en mayor medida la enseñanza de estos contenidos, fijar objetivos y abrir nuevos canales de comunicación bidireccional con los alumnos. En este sentido, Cosi et al (2020) señalan que, al aplicar la EFD, la calidad de la retroalimentación proporcionada a los estudiantes es mejorada en tres factores clave: tiempo, forma y detalle.

De hecho, el tiempo, la forma y el detalle son esenciales en esta propuesta, en la cual, los alumnos desarrollan textos y exposiciones orales para la preparación del producto final (jornada de difusión sobre alimentación y nutrición); ámbitos de trabajo directamente relacionados con el logro de las competencias clave, en los que con frecuencia presentan dificultades (Correnti et al., 2012).

Es por ello que la aplicación de la EFD y de la evaluación formativa resultan clave en la experiencia reflejada en este capítulo, pues será el eje vertebrador de los

diferentes productos evaluables de la SA. Ambos tipos de evaluación permitirá al alumnado dar continuidad a sus aprendizajes, desarrollar su pensamiento metacognitivo y hacer visible la diferencia entre el producto actual y el esperado (Murphy & Barry, 2016).

25.4 Descripción de la experiencia

La presente propuesta pretende afianzar los siguientes objetivos de aprendizaje en los alumnos: 1) Conocer e interpretar el valor nutricional de los alimentos a través del análisis del etiquetado, 2) Diseñar un menú saludable en función de las características físicas, personales, y la práctica de actividad física diaria, 3) Utilizar eficazmente de manera autónoma herramientas digitales albergadas en Microsoft Office 365 (Word, PowerPoint y Excel), 4) Participar en entornos colaborativos de aprendizaje para la transmisión de información y la comunicación de ideas, 5) Aprender estrategias de autorregulación para afrontar desafíos y mejorar la capacidad de superación.

Con el fin de lograr este propósito, la SA se organiza en tres fases distintas, que pueden ser ajustadas según las necesidades del profesor y las particularidades del grupo de estudiantes: (1) Fase inicial: Se abordan los mitos y las creencias erróneas en la Alimentación y la Nutrición, así como los aspectos cualitativos de los productos alimenticios; (2) Fase central: Se centra en la interpretación y comprensión del etiquetado de los alimentos y en la elaboración de menús saludables; (3) Fase final: Se realiza una jornada de divulgación sobre Alimentación y Nutrición.

En cuanto a la metodología aplicada, se emplea una hibridación entre el modelo de Autorregulación, que presenta diferentes aspectos claves para su puesta en práctica (Heras-Bernardino et al., 2020) y el Estilo Actitudinal (EA) (Pérez-Pueyo, 2016). El uso conjunto de diferentes estrategias propias de ambos modelos permite consolidar una mayor autonomía en el alumnado desde un inicio y favorecer la generación de experiencias positivas en el aula. De este modo, se emplean las fases de planificación y ejecución propias del modelo de autorregulación en el diseño de menús saludables, integrándose la fase de autorreflexión con las actividades intencionadas propias del EA (Pérez-Pueyo, 2016) . El hecho de combinar ambos modelos altera la secuencia del modelo de autorregulación, si bien, situar la autorreflexión en un primer momento junto a las actividades intencionadas propias del EA permite favorecer los procesos críticos y de reflexión sobre la temática abordada, (aunque en esta ocasión desde un plano menos motriz) para aumentar su nivel de interés, atención y motivación hacía unos contenidos que quizá no conocen tanto como pensaban.

Con el fin de lograr estos propósitos, la implementación de la evaluación formativa y la aplicación de la EFD será fundamental para poner en marcha todos los mecanismos necesarios para incrementar el andamiaje del alumnado y consolidar todos los aprendizajes antes de la presentación de las exposiciones (comunicaciones) en la jornada final de difusión (montaje final característico del EA).

Como se puede observar, el desarrollo de la autonomía y de la gestión individual a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje se convierten en los ejes esenciales de la propuesta, siendo el profesor una guía constante que aporta información en las diferentes fases.

25.4.1 Fase inicial

Esta fase inicial se va a plantear desde una doble perspectiva: la primera abordará los mitos y las falsas creencias en la alimentación y nutrición, y la segunda los aspectos cualitativos de los productos alimenticios. Ambas permitirán abordar posteriormente el conocimiento de los etiquetados y de elaboración de menús saludables.

25.4.1.1 Los mitos y las falsas creencias en la alimentación y nutrición

Una de las grandes problemáticas en el campo de la alimentación y nutrición son las numerosas publicaciones que aparecen, tras realizar una primera búsqueda, en plataformas como Google o YouTube, dónde podemos encontrar miles de vídeos con cabeceros llamativos o *clickbaits*, como, por ejemplo: "Las claves para perder peso en 30 días", "La mejor dieta para bajar de peso antes de verano" o "Cómo marcar abdominales con estos sencillos pasos". En estos casos nuestro alumnado se encuentra con una gran cantidad de sobreinformación, en multitud de ocasiones engañosa, que influye negativamente en su toma de decisiones y en la percepción de la realidad. Esta situación se produce en un momento en el que, además, lidian con la presión ejercida por sus iguales, las tendencias, las modas y los medios de comunicación, teniendo problemas para diferenciar el cuerpo ideal vs real, lo que conduce a un aumento de los problemas de autoestima y de los trastornos alimenticios. En este sentido, con el fin de generar en el alumnado una actitud crítica y reflexiva sobre todas estas cuestiones, a lo largo de toda la propuesta, y de forma transversal en el inicio de todas las sesiones, se inicia con actividades centradas en los debates.

En la 1ª sesión, la actividad: "¿Verdad o mentira?" se centra en el tratamiento de algunos de los mitos y falsas creencias más extendidas. Para ello, partiendo de una serie de afirmaciones (ej. "El pan engorda", "Una copa de vino al día es buena" o "El desayuno es la comida más importante del día") deben poner a prueba sus

conocimientos previos. Esta misma dinámica, basada en la creación de debates, será empleada en el inicio de todas las sesiones de la SA. Para ello, desde la sesión n.º 2, se utilizará el libro de Sánchez (2016) titulado "Mi dieta ya no cojea" en la que aparecen diferentes capítulos centrados en diversas temáticas (selección de productos saludables, lectura e interpretación del etiquetado, elaboración de menús saludables, entre otros), que servirán para introducir los contenidos propios de las sesiones.

En este sentido, lo ideal sería que el centro contara con 4-5 ejemplares en la biblioteca con el fin de prestar estos al alumnado.

De este modo, se aprovecha la lectura de los capítulos del libro para crear diferentes debates y diálogos al inicio de las sesiones. Todo ello favorece el tratamiento de numerosos elementos transversales como la expresión oral, la comprensión lectora y el uso adecuado de las fuentes digitales de información, sobre todo, al utilizar estrategias claras, de carácter competencial, como veremos al final de la propuesta.

25.4.1.2 Los aspectos cualitativos de los productos alimenticios

En esta fase inicial (sesiones 1 y 2) se introducen actividades intencionadas para cambiar las actitudes y captar la atención del alumnado. Y no sólo esto, su tratamiento en clase tiene como finalidad enlazar estas dinámicas con conceptos más teóricos, pero como un paso posterior a la generación de actitudes.

Para ello, el profesor puede emplear diferentes recursos entre los que se destacan los siguientes:

La firma de la hamburguesa: El profesor presenta al grupo-clase una hamburguesa, en perfecto estado, de una conocida compañía internacional de comida rápida. El delegado será el encargado de firmar la hamburguesa (Figura 1) la cual guardará el profesor en el departamento (o cualquier lugar acondicionado). Pasados unos meses, la misma hamburguesa será llevada a clase con el fin de mostrar que, sorprendentemente, seguirá en el mismo estado. Planteamos en clase las siguientes preguntas: ¿Por qué se conservan tanto tiempo? ¿cuál es su composición? ¿Se conservaría tanto tiempo un producto natural y orgánico?

Figura 1.- Hamburguesa firmada



Figura 2.- Triángulo en llamas



El triángulo en llamas: ¿Alguna vez habéis probado a quemar un conocido triángulo naranja? Podéis comprobar como a los pocos segundos de prender fuego sobre este (Figura 2), aparece un extraño líquido, con un olor poco agradable ¿Por qué se forma esta capa? ¿Por qué es tan inflamable? Estas preguntas, al igual que en la actividad anterior, dan pie a hablar en clase sobre la importancia de los ingredientes, los tipos de aditivos y colorantes del producto, o los tipos de grasa que contiene.

¿Cuánto azúcar comemos?: ¿Sois conscientes de la cantidad de azúcar que podéis llegar a comer a lo largo del día sin daros cuenta? Con el fin de que los alumnos entiendan esto, podemos mostrar en el aula la página web www.sinazucar.org. En esta aparece la cantidad de azúcar que contiene diferentes productos (refrescos azucarados, zumos, batidos, galletas, cereales, entre otros.). Tras este primer paso, podemos mostrar un conjunto de bolsas de plástico rellenas con el azúcar presente en cada producto (Figura 3). Los alumnos intentarán relacionar las bolsas de plástico con diferentes productos.

Figura 3.- Bolsas de plástico con azúcar



Esta práctica trasmite al alumnado, de un modo visual, el volumen total de azúcar que pueden llegar a consumir en un solo día. Una cantidad que, si analizan producto a producto, parece ser poco relevante, pero que, si suman todos los productos y su ingesta continuada a lo largo de los meses, las cantidades son demasiado abultadas, por lo que podemos hablarles de ¨La teoría de la irrelevancia¨.

Estos son sólo algunos ejemplos sobre cómo acercar contenidos más teóricos (referidos a los aspectos cualitativos) al alumnado para generar un cambio en sus actitudes. Por otro lado, estas dinámicas serán esenciales para introducir los dos primeros productos evaluables de la SA: La comparación de dos productos de alimentación y el diseño de menús saludables.

25.4.2 Fase central

La fase central se desarrolla sobre dos propuestas clave: a) Lectura e interpretación del etiquetado de los alimentos, y b) El diseño de menús saludables.

25.4.2.1 Lectura e interpretación del etiquetado de los alimentos

En esta fase de la propuesta (sesiones 3-6), se introducen diferentes actividades que van a generar aprendizajes competenciales en el alumnado, ocupando estos un papel protagonista. Con el fin de lograr estos propósitos, en las sesiones 3 y 4, el profesor lleva a clase diferentes envases de productos que, a priori, parecen saludables, pero que realmente no lo son (Figura 4). En este punto, se mencionarán en primer lugar las técnicas de comunicación engañosas utilizadas por las empresas para vender sus productos, como, por ejemplo, usar los colores verde y marrón para vender productos integrales o ¨BIO¨; colores llamativos para resaltar palabras clave como ¨ZERO¨ o ¨0,0% materia grasa¨; o presentar envases en los que aparecen en grande un conjunto de materias primas (ej. Leche o frutas), aunque en realidad, si analizamos los ingredientes (% relacionado con la materia prima), la cantidad que contiene no es para nada significativa.

Figura 4.- Envases de productos



A continuación, se entrega a cada alumno un envase y se dan indicaciones sobre qué aspectos deben observar para tomar anotaciones (tipo de grasa y/o hidrato de carbono, número de ingredientes y %, aditivos y conservantes, kcal que aporta, gramos de sal, entre otros). Cada 5´-10´ pasarán el envase al compañero de al lado para tener la oportunidad de analizar varios durante la sesión. De este modo, irán viendo los diferentes envases para realizar unas primeras lecturas del etiquetado y el valor nutricional de los diferentes productos.

Lo ideal para esta práctica consiste en usar envases de productos que consumen en su día a día. Una vez finalizan las rondas (3-4), se leerán en alto los datos apuntados para reflexionar entre todos.

Ahora bien, para implicar posteriormente a los alumnos y que esta práctica no se reduzca a un solo día, el docente elabora dos listas de productos, una lista de

productos saludables y una lista de productos no saludables. Los alumnos deben seleccionar un producto de cada una de las listas, siempre correspondiente a una misma categoría de productos (ej. Lácteos). En este punto, una opción interesante consiste en incluir un "intruso" en cada una de las listas con el fin si son capaces de detectar posibles errores.

Una vez seleccionan los productos realizarán un análisis comparado atendiendo a diferentes aspectos (tipos de macronutrientes y micronutrientes, kcal aportadas, n.º de ingredientes, cantidad de sal (gr.), entre otros). Para realizar la comparación se utiliza una tabla de análisis comparativo de los productos (Tabla 1) (Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2022). Esta actividad permite a los alumnos comprobar por sí mismos cómo algunos productos que en un primer momento pueden parecer "iguales" en cuanto a propiedades, si se analizan adecuadamente atendiendo a su valor nutricional, son muy diferentes.

Figura 5.- Escala graduada para la valoración del análisis de productos (Álvarez-Sánchez, & Pérez-Pueyo, 2022).

		ASPECTOS A VALORAR
9-10 Muy bien		Se identifican todos los datos determinados en la tarea: nombre y apellidos, curso, imagen, nombre del producto, análisis nutricional y conclusión.
		El análisis de los productos es profundo e incorpora información detallada, reflexiona sobre el valor nutricional de cada producto y realiza un análisis comparado entre ambos.
		La tarea ha sido entregada cumpliendo los criterios de tiempo y forma. Se tienen en cuenta alguna de las recomendaciones del profesor en relación a los puntos más importantes.
		Presenta el formato con un diseño propio, completamente diferente al aportado por el profesor, mostrando una buena organización de la información y con un formato atractivo.
		La selección de los productos tiene en cuenta el tipo de alimento (saludable y no saludable) y su categoría (Ejemplo: cereales).
7-8 Bien		Se identifican casi todos los datos determinados en la tarea, no faltan los esenciales (nombre y apellidos, el curso, imagen, nombre del producto y análisis nutricional).
		Incorpora información detallada de cada producto, pero apenas hay reflexión en el análisis comparado entre ambos productos.
		No cumple algunos de los criterios de tiempo y forma. Se tienen en cuenta algunas de las recomendaciones del profesor en relación a la mejora del análisis comparado de los productos.
		Presenta el análisis de los productos con la plantilla aportada por el profesor, pero aun siendo diferente, aporta algunos pequeños cambios para mejor el formato (tipo de letra, formato de la tabla, organización de la información, etc.).
		A la hora de seleccionar los productos tiene en cuenta si es saludable o no, pero no compara productos de una misma categoría.
5-6 Regular		No se identifica alguno de los siguientes aspectos esenciales de las prácticas: nombre, asignatura y curso, la fecha de realización, número de práctica y método aplicado.
		El análisis de los productos se limita a describir con poco nivel de detalle, e incluye una reflexión mínima de cada producto.
		No aparece alguna de las partes requeridas en el formato (análisis, conclusión, imagen...). No se tienen en cuenta algunas de las recomendaciones del profesor en relación al análisis comparado de los productos.
		Presenta el diario con una plantilla diferente a la aportada por el profesor, y no reúne los requisitos mínimos necesarios en cuanto a estructura, contenido y formato.
		Los productos seleccionados pertenecen a una misma categoría de alimentos.

0-4 Mal		No se identifican varios de los datos esenciales de las prácticas: nombre, asignatura y curso, nombre e imagen del producto).
		Análisis de los productos: se recoge alguna idea sobre el desarrollo de la tarea, pero de forma inconexa y sin coherencia.
		No aparecen las partes requeridas en el formato (análisis, conclusión, imagen...). No se tienen en cuenta las recomendaciones dadas por el profesor en relación a la mejora del análisis comparado de los productos.
		La tarea es entregada sin cumplir criterios de tiempo y forma.
		El documento entregado no cumple con el formato solicitado.

De este modo, se busca potenciar el sentido crítico de nuestro alumnado, para que, a partir de este momento, comiencen a realizar una comparativa real de diferentes productos que vean en el supermercado, seleccionando aquellos que les proporcionan los nutrientes necesarios y en las cantidades adecuadas.

En este punto también se explica el instrumento de evaluación y calificación que será empleado (Tabla 1). Dicho instrumento, establece diferentes niveles de logro relacionados con la identificación de datos (nombre, curso, entre otros), el formato empleado y la presentación, reflexión y análisis, selección de productos y entrega realizada en los plazos marcados.

Tras explicar la actividad y el instrumento de evaluación y calificación, se fija una primera fecha de envío de la comparación. Este envío se realizará a través de la plataforma Teams (aunque podrían utilizarse otras en función del centro educativo o la CCAA). En este primer envío, a través de la aplicación de la EFD, los alumnos recibirán feedback (formativo) sobre su comparación, una vez devuelta, mejorarán su producción. En este sentido, podrán enviar de nuevo la tarea antes de la segunda y última fecha límite fijada. Este proceso es esencial, pues en un primer momento siguen teniendo fallos, por ejemplo, al poner en el análisis/comparación que un producto es peor que el otro porque tiene más grasas o al no diferenciar entre la idoneidad en la ingesta de un tipo u otro de hidrato de carbono (simples y complejos), aspecto vinculado al índice glucémico. Asimismo, el docente dará un feedback sobre los aspectos formales del documento (márgenes, tipo de letra, espaciados, etc.). De este modo, se trabajan además contenidos de tipo transversal como la mejora del uso y el empleo de las nuevas tecnologías.

Esta misma línea de trabajo se consolida las siguientes fases de la SA, permitiendo al alumnado mejorar sus producciones antes de ser calificados.

- Producto evaluable: Análisis y comparación de dos productos de alimentación.
- Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de las producciones del alumno

- Instrumento de evaluación: Escala graduada (Tabla 1) (Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2022)

Este primer producto evaluable acerca en el aula de forma práctica contenidos de tipo más teórico. La intención es que, una vez que elaborado el documento para la realización del análisis comparado de dos productos, el instrumento les permita guiarse y, de este modo, asegurarse de que la comparación la han realizado correctamente.

En este sentido, el alumnado deberá atender a los aspectos a valorar reflejados en la escala graduada, entre los que se destaca:

- ✓ Aspectos formales: en el documento aparecerán los datos identificativos (nombre, grupo-clase, fecha de realización...).
- ✓ Reflexión sobre el valor nutricional de los productos, valorando las diferencias entre ambos (saludable y no saludable).
- ✓ Criterios de tiempo, forma y diseño.
- ✓ Tipo de producto seleccionado y categorización.

Para finalizar (aunque no se profundice en el presente capitulo), en la fase central se podrían añadir diferentes actividades relacionadas con la adquisición de conocimientos centrados en el estudio los aspectos cuantitativos de un menú equilibrado. En este sentido, desde el área de EF, es esencial transmitir al alumnado los conocimientos necesarios para que entiendan que en función del tipo de actividad física realizada (Moreiras, et al, 2022), ya sea de forma no voluntaria (factores asociados al ejercicio no programado que genera un gasto calórico), o de forma voluntaria y planificada (ejercicio físico y entrenamiento), el gasto energético diario (GED) será mayor o menor. Asimismo, se explicará que el GED no atiende únicamente a este factor de actividad, sino también a otros factores como el metabolismo basal (influenciado por el sexo, peso y la altura), el ETM (efecto termogénico de los alimentos) o a la acción dinámica específica de los alimentos (ADE).

De este modo, los alumnos aprenden cómo, en función del tipo de actividad física realizada, así como de la intensidad, duración y frecuencia del ejercicio, las calorías gastadas aumentan en mayor o menor medida. Sin embargo, podemos realizar en clase las siguientes preguntas:

¿Qué sucede si siempre coméis productos excesivamente calóricos? ¿Cuánta actividad física necesitaríais para ¨quemar¨ estas calorías?

Estas preguntan pueden acompañarse de una diapositiva (Figura 5) en la que se muestre la cantidad necesaria de actividad física que deberían realizar para ¨quemar¨ las kcal que les aporta el consumo de una pizza o una hamburguesa. Ahora bien, creemos que es un error demonizar en exceso ciertos alimentos, siendo lo más importante facilitar en los alumnos la adopción de hábitos alimenticios saludables. No pasa nada por comer ocasionalmente este tipo de productos, aunque si se pueden evitar es mejor. Como docentes no debemos olvidar que lo verdaderamente importante es que aprendan a tener una relación positiva con la comida.

Figura 5.- Imágenes comparadas de Kcal y tipo y tiempo de actividad física para consumirlas.



Kcal: 1200
Bici: + 180 min 16-20 Km/h



Kcal: 521
Correr: + 40 min a 6 min/km

25.4.2.2 El diseño de menús saludables

A pesar de la existencia de diferentes guías alimentarias, los hábitos dietéticos de nuestros alumnos siguen estando alejados de las recomendaciones proporcionadas por los expertos. Cabe destacar que, en los libros de texto, las guías más conocidas y empleadas hasta la fecha son: la rueda de los alimentos y la pirámide de la alimentación saludable, junto con el plato de Harvard, además del reciente Nutriscore que, aunque se ha diseñado para traducir y simplificar el jeroglífico que suponen muchos etiquetados de alimentos, está dando mucho que hablar por haber puesto "mala nota" a productos que se consideran saludables y viceversa.

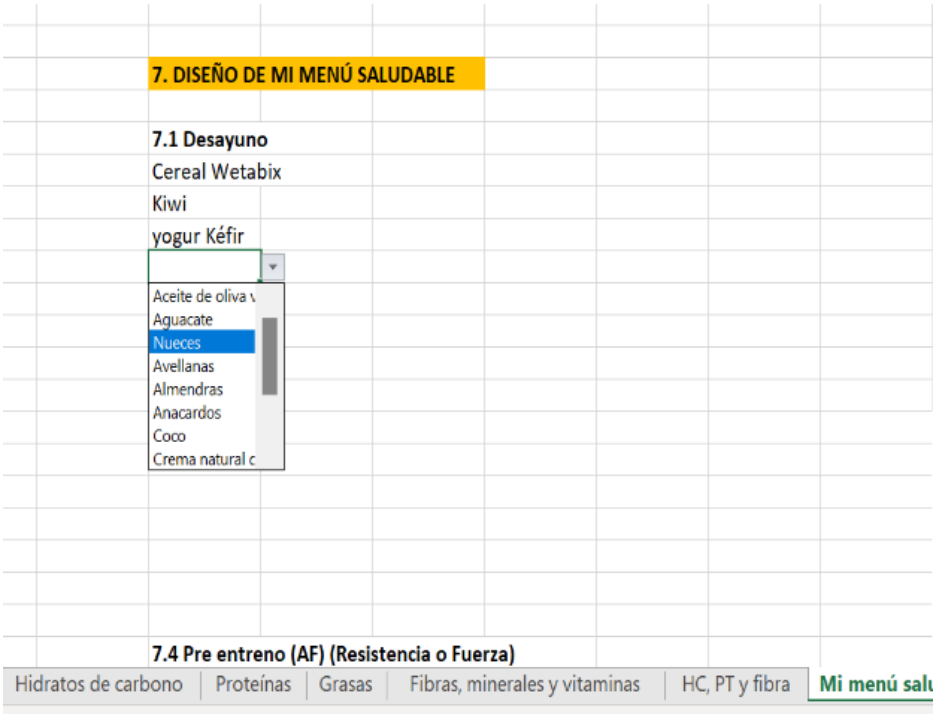
Para hacer frente a estas dificultades, se hacen necesarios nuevos abordajes que acerquen los conocimientos vigentes a nivel de alimentación y dietética. Es en este punto donde surge la guía alimentaria 3COME (Herrero-Martín & Capitán-Gutiérrez, 2019). Este sistema permite confeccionar menús saludables completos y equilibrados de forma rápida y sencilla. Se basa en el uso de un código de tres colores en el que se indica cómo deben distribuirse los alimentos en el plato, teniendo en cuenta su cantidad y manteniendo unas proporciones adecuadas de los mismos.

Para ello, emplea una combinación total de seis modelos básicos de representaciones de platos donde: a) el color verde representa el volumen correspondiente a aquellos alimentos que presentan un mayor contenido en vitaminas, minerales y fibra alimentaria; b) el color amarillo indica el volumen reservado a los alimentos

ricos en hidratos de carbono; y, por último, c) el color rojo se refiere al volumen ocupado por los alimentos ricos en proteínas. Esta combinación hace que el diseño, además de ser más atractivo que el de otros sistemas, sea más visual e intuitivo para nuestros alumnos que, de un solo vistazo y, una vez que han interiorizado los conceptos clave en las sesiones previas, se atrevan a diseñar sus propios menús.

En las sesiones 5 y 6, realizadas en el aula de informática, los alumnos usarán una base de datos en *Excel* diseñada ad hoc por el profesor (Figura 6) (Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2022), en la que aparecen productos saludables categorizados en función del sistema3come, para diseñarán sus menús saludables. En este sentido, el alumnado deberá tener en cuenta los % de los macronutrientes que componen el plato, en función de la actividad física realizada durante el día.

Figura 6.- Base de datos Excel diseñada para elaboración de menú saludable.



Por lo que, partiendo siempre desde una misma base (la aplicación del sistema3come), alternarán el uso de hidratos de carbono, grasas y proteínas teniendo en cuenta el tipo de entrenamiento realizado y la idoneidad del uso de uno u otro tipo de hidratos de carbono, antes y después del entrenamiento. De este modo,

consiguen elaborar menús centrados en el consumo de alimentos más saludables que proporcionan una ingesta adecuada de nutrientes. Se trata de un método que modera el consumo de productos animales y trata de evitar el uso de productos ultra-procesados poco saludables que suelen comer nuestros alumnos casi a diario (Calañas-Continente & Bellido, 2006).

Tabla 2.- Escala graduada para la valoración de menú saludable (Álvarez-Sánchez, & Pérez-Pueyo, 2022).

		ASPECTOS A VALORAR
9-10 Muy bien		Elabora el menú saludable siguiendo las pautas marcadas en el *sistema3come*.
		Selecciona los productos utilizando la base de datos en Excel entregada por el profesor. La base de datos es modificada incluyendo productos de calidad para enriquecer los platos y menús saludables tras realizar una búsqueda previa.
		Incluye todas las comidas requeridas en la elaboración del menú: desayuno, almuerzo, comida, preentrenamiento y cena.
		Presenta el formato con un diseño propio en *Word* o *PowerPoint*, incluye fotografías de algunos de los platos, aporta una pequeña reflexión y realiza una valoración crítica del menú destacando los aspectos más relevantes.
		Los platos son creativos e incluye opciones interesantes mezclando alimentos que otorgan riqueza, sabor y coherencia.
7-8 Bien		El menú saludable sigue las pautas que establece el *sistema3come*, pero existe algún fallo en alguno de los platos (no se utilizan bien las combinaciones o no aparece algún color.)
		Utiliza la base de datos aportada por el profesor para la selección de los productos en los diferentes platos, pero no añade ninguno nuevo.
		Incluye casi todas las comidas requeridas en la elaboración del menú, se olvida de, al menos, una.
		Presenta el formato con un diseño propio, pero aparece algún fallo en la reflexión (es algo breve), no aporta una valoración crítica de la actividad (dificultades encontradas, experiencias cocinando etc.) o no incluye imágenes.
		Los platos son adecuados, aunque en ocasiones destacan por su simpleza.
5-6 Regular		El menú saludable diseñado es equilibrado y saludable, pero no sigue las pautas marcadas en el *sistema3come*.
		En alguna ocasión aparecen productos que no son saludables.
		No aparecen varias de las comidas o, en su caso, alguna de ellas está incompleta.
		El formato presentado no tiene en cuenta uno o varios de los requisitos necesarios en cuanto a estructura y contenido.
		Se limita a utilizar platos sencillos sin preocuparse demasiado por su contenido.
0-4 Mal		El menú diseñado no cumple con los requisitos establecidos en el *sistema3come* y no es saludable.
		La calidad de los alimentos seleccionados no es óptima.
		No incluye casi ninguna de las comidas demandadas para diseñar el menú saludable.
		El archivo no tiene formato, limitándose a entregar una lista sin estructura (captura de la base de datos en Excel).
		El documento destaca por su simpleza y sencillez.

Una vez recopilada la información en la base de datos de Excel (que además puede ser ampliada o modificada por los alumnos a través de una propuesta de carácter colaborativo al incluir nuevos productos en cada una de las categorías), elaboran una presentación en formato PowerPoint o Canva en la que se expone su menú saludable y los comparten con sus compañeros en una carpeta compartida en OneDrive (Office 365).

En este punto es donde el docente juega un papel fundamental no sólo dentro, si no también fuera del aula, ya que el uso estas herramientas digitales en la puesta en marcha de actividades con el alumnado nos permite, a través de la EFD, evaluar y proporcionar al alumnado un *feedback* adecuado en tiempo, forma y con detalle, antes de ser calificado (al igual que en el producto evaluable anterior). En este sentido, se emplea una escala graduada (Tabla 2) en la que se recogen los siguientes aspectos: aplicación del sistema3come, selección y calidad de los alimentos incluidos, formato, originalidad e inclusión de todas las ingestas solicitadas.

- Producto evaluable: Diseño de un menú saludable.
- Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de las producciones del alumno.
- Instrumento de evaluación: Escala graduada (Tabla 2) (Álvarez-Sánchez, & Pérez-Pueyo, 2022).

En un primer momento, este se antoja como el producto evaluable más difícil de la SA, dado que el alumnado no cuenta con los conocimientos necesarios, en un primer momento, para elaborar de forma autónoma sus propios menús. Como se puede observar en la propuesta planteada, el hecho de guiar en las diferentes fases del alumnado, hace posible que diseñen sus menús. Es por ello que se considera como la actividad clave, pues de ella emana la información esencial para el resto de las actividades diseñadas. Cabe destacar que este aprendizaje de elaboración de menús saludables se puede transferir a actividades del centro, coordinadas por el departamento de Educación Física, como el "concurso del desayuno saludable", el cual se comparte en un muro digital (Padlet colaborativo), dónde los alumnos presentan sus mejores recetas.

Al igual que en el producto evaluable anterior, la finalidad de la escala es proporcionar una información sencilla al alumnado sobre aquello que debe contener su producción. Entre los aspectos a valorar reflejados en la escala se destacan:

- ✓ Diseño del menú saludable atendiendo a las características propuestas en el sistema3come
- ✓ Selección de alimentos apropiada. Atención a los aspectos cualitativos
- ✓ Presentación de platos creativos y originales.
- ✓ Inclusión de las diferentes ingestas: desayuno, almuerzo, comida, merienda y cena
- ✓ Aspectos formales de presentación: diseño, recursos empleados y formatos.

25.4.3 Jornada de Difusión sobre Alimentación y Nutrición

La tercera fase de la SA se centra en la planificación, organización y preparación de una jornada de difusión sobre contenidos de alimentación y nutrición. Los alumnos de 1º de Bachillerato serán los protagonistas, y el resto de compañeros de la etapa de secundaria, los afortunados que tendrán la oportunidad de disfrutar de una gran experiencia, convirtiéndose, los más mayores, en sus referentes.

El proyecto, de carácter significativo a nivel de centro, puede contextualizarse en una "semana de la nutrición" o programarse de forma independiente. En este, participa cualquier profesor que esté interesado, aunque se prioriza a los departamentos de Biología, Lengua, Educación Física y Tecnología debido a los tipos de contenidos (relacionados con la alimentación y la nutrición), los productos evaluables requeridos al alumnado (ver tabla 1) y los materiales empleados.

La experiencia consta de 3 fases: (1) Inicial: Presentación del proyecto al profesorado y explicación del al alumnado de 1º Bachillerato; (2) Implementación del proyecto e inicio de la EFD; (3) Final: Montaje final (Jornada de difusión).

Como se detallará en el siguiente apartado, cada una de estas fases tiene varias subfases en las que la aplicación de la evaluación formativa y le EFD son esenciales para generar en el alumnado aprendizajes de tipo competencial que les permitan afrontar la jornada con un nivel alto de autoestima, confianza y seguridad.

A continuación, se presenta una tabla que muestra la estructura de la SA (Tabla 3):

Tabla 3.- Resumen de la estructura de la SA

Fase	Sesiones	Contenido	Tipo de evaluación	Productos evaluables
Inicial	1 - 2	Mitos y falsas creencias	Inicial y diagnóstica	-
		Aspectos cualitativos	Inicial y diagnóstica	-
Central	3 - 4	Interpretación del etiquetado	Formativa Sumativa	1. Comparación dos productos de alimentación
	5 - 6	Diseño menú saludable	Formativa Sumativa	2. Menú saludable
Final	7 – 8 Semanas 1 - 6[41]	Jornada de difusión	Formativa Sumativa	3. Póster promocional 4. Presentación del póster 5. Texto de la presentación oral 6. PowerPoint 7. Exposición oral del trabajo de divulgación.

[41] Durante las semanas 1-6 únicamente se aplicará la EFD y se utilizarán horas no lectivas o complementarias de los profesores inscritos en el grupo de trabajo del proyecto.

25.5 Explicación de la aplicación de la Evaluación Formativa Digital en la organización de las Jornadas de Difusión

En esta sección, una vez entendida la SA, nos enfocamos en la descripción del proyecto grupal e interdisciplinar "Jornadas de difusión sobre Alimentación y Nutrición" y el proceso de evaluación seguido, tanto presencial, como digital.

25.5.1 Fase inicial

Esta fase inicial se organiza en dos partes claramente diferenciadas; 1) Presentación del proyecto al profesorado del centro, y 2) Explicación del proyecto a los alumnos de 1º bachillerato. Veámoslas por separado.

25.5.1.1 Presentación del proyecto al profesorado del centro

Uno de los grandes desafíos en los centros educativos es la dificultad para encontrar espacios de reunión en los días lectivos, especialmente para proyectos de gran envergadura. En este caso, previa autorización del equipo directivo del centro, se envía un correo electrónico a todo el profesorado con la descripción de la propuesta. Además, se establece un día de la semana durante el recreo para realizar la inscripción y resolver posibles dudas (aunque es recomendable revisar los puntos esenciales). Es crucial que el correo electrónico contenga un archivo en PDF con la siguiente información: explicación del proyecto (objetivo, temática, fases, temporalización, etc.), funciones y roles del profesorado, canales de comunicación digitales que serán empleados (entre el profesorado inscritos y con los alumnos de bachillerato), y lo más importante, los instrumentos de evaluación y calificación que serán utilizados por todos los profesores.

Aunque es útil contar con instrumentos ya diseñados, una excelente opción (si se dispone de tiempo) sería diseñar conjuntamente estos instrumentos para atender a las orientaciones, opiniones y perspectivas que puedan tener los distintos profesores implicados. En la presente propuesta, se utilizan varios instrumentos diseñados en el seno del Grupo internivelar e interdisciplinar Actitudes, los cuáles se basan en la secuencia de competencias clave (Casado-Berrocal & Pérez-Pueyo, 2022).

Tras estos pasos iniciales, el coordinador crea un equipo de trabajo en Teams dónde albergará toda esta información (documentos, instrumentos de evaluación y calificación, fechas límite, orientaciones, entre otros). En este momento, dado que se aplica la EFD de forma conjunta en un proyecto grupal e interdisciplinar, es además esencial establecer unas pautas de corrección homogéneas,

concretar el tipo de feedback que se dará a los alumnos, los diferentes productos evaluables que se solicitarán y las fases por las que pasarán los alumnos.

En este sentido, cada profesor tendrá asignado un número determinado de alumnos de bachillerato, los cuales, desde el momento de la asignación, contarán con un profesor de referencia (a ser posible que imparta clase en dicho grupo). Una vez iniciado este proceso, se mantienen reuniones periódicas una vez a la semana y se comunica a través del grupo de trabajo en Teams dudas, cuestiones relevantes y el registro de los avances de cada uno de los grupos (2-3 alumnos), aunque la exposición oral se puede también realizar individualmente.

25.5.1.2 Explicación del proyecto a los alumnos de 1º bachillerato

En esta fase de la SA, los alumnos han pasado ya por varias etapas: 1) han adquirido ya un bagaje suficiente en relación a los contenidos de alimentación y nutrición, y 2) han ganado adherencia hacia el trabajo autónomo y las correcciones recibidas a través de la implementación de la EFD. Todo ello es esencial para construir los primeros cimientos sobre los que se asienta el producto final (jornada de difusión sobre alimentación y nutrición), un gran reto para muchos de ellos.

En la sesión 7, cuando presentamos el proyecto a los estudiantes, sus primeras reacciones no suelen ser positivas, centradas fundamentalmente en el miedo a exponer en público y, más aún, cuando descubren que lo presentarán en un salón de actos repleto de compañeros suyos de cursos más inferiores. Como no es de extrañar, las primeras excusas aparecen, pues muchos no creen que podrán realizarlo y otros no llegan a ver claramente el sentido de participar en un proyecto de este tipo. En este sentido, es fundamental que el profesorado trabaje en esta sesión los aspectos motivacionales, transmitir la utilidad del proyecto y la confianza que, como docente, depositas en ellos. Algunas de las frases que podemos introducir son la siguientes: "confío plenamente en cada uno de vosotros, este proyecto no la olvidaréis nunca y es un aprendizaje muy valioso para vuestras vidas" "es normal sentir nervios antes de una exposición; a mí también me pasa, también me confundo al hablar, pero esto no impide que me quede ahí sentado", "os aseguro, que una vez finalizado el proyecto, os sentiréis felices, con un gran sentimiento de satisfacción", "no estáis solos, este proyecto sólo saldrá adelante si todos ponemos de nuestra parte".

Estos son algunos ejemplos que podemos incluir al hablarles del proyecto, transmitiendo cercanía, hablando de los miedos que todos compartimos y depositando en ellos la confianza necesaria que es determinante para que se animen a dar los primeros pasos.

A continuación, se muestran en clase una serie de temáticas (Figura 7) relacionadas con la alimentación y la nutrición, como, por ejemplo, el impacto en la salud de las bebidas energéticas, la microbiota intestinal o la suplementación deportiva. Sin embargo, ello no implica que el alumnado pueda proponer y optar por otras temáticas por les puedan interesar por razones personales, familiares o de actualidad.

Figura 7.- Líneas temáticas para las exposiciones orales.

TEMÁTICAS EXPOSICIONES ORALES

1. Técnicas de comunicación engañosas en los productos de alimentación.
2. Mitos y falsas creencias en la alimentación y nutrición
3. La suplementación deportiva: qué, cuando y porqué
4. Obesidad y sedentarismo: análisis de la problemática actual
5. Cómo diseñar un menú saludable
6. Lectura e interpretación del etiquetado de los alimentos
7. El impacto del consumo de alcohol en la salud y calidad de vida
8. Dietas milagro
9. Alimentación saludable: generalidades
10. *Fast food vs slow food*
11. Consumo responsable: productos de Km 0
12. Cuerpo ideal *vs* cuerpo real: la influencia de las redes sociales
13. Los trastornos alimenticios: esclavos de la báscula
14. Actividad física y alimentación saludable: la mejor medicina para nuestro cuerpo
15. Alimentación no saludable y desarrollo de enfermedades hipocinéticas
16. El ayuno, ¿Beneficia o perjudica nuestra salud?
17. La alimentación saludable no es aburrida. Recetas fáciles y ricas.
18. Impacto en la salud de las bebidas energéticas
19. Creación de hábitos saludables. El problema de la inmediatez
20. Otras dinámicas de apertura: detección de conocimientos: kahoot, *plickers* ... etc.

Cada grupo (máximo de tres personas) debe seleccionar una temática. En caso de que no se sientan atraídos por los temas planteados por el docente, podrán seleccionar uno que les guste (siempre y cuando esté relacionado con la alimentación y la nutrición).

25.5.2 Fase central

En este momento se comienza con la "Implementación del proyecto e inicio de la EFD": 1) Elaboración del texto escrito, 2) Diseño de un póster promocional en formato Canva, 3) Preparación de la presentación en PowerPoint, y 4) Grabación y presentación oral en clase.

25.5.2.1 Elaboración del texto escrito

Una vez seleccionado el tema en clase (sesión 7) es momento de empezar a redactar un texto escrito a modo de guion (sesiones 7 y 8), para ello se les dará a los alumnos como referencia un ejemplo de texto en bachillerato (Pérez-Pueyo & Casado-Berrocal, 2021) (Figura 8).

Los alumnos podrán utilizar este texto como una guía sobre la que trabajar. En este aparecen las siguientes partes: captación inicial de la atención, razón e importancia del tema seleccionado, datos relevantes, justificación del tema, aspectos para la reflexión y conclusión.

Figura 8.- Ejemplo de texto de exposición oral con gancho (Pérez-Pueyo & Casado-Berrocal, 2021).



grupo de trabajo ACTITUDES

Material propiedad del **Grupo Actitudes**
Autores: Ángel Pérez-Pueyo y Óscar Casado Berrocal
Bajo licencia Creative Commons

(cc) BY-NC-SA

TED

TEXTO EJEMPLO BACHILLERATO (aprox. 5 min)

Sin duda, somos un país de "vagos"... Al menos, en lo que a realizar actividad física se refiere.
Tenemos innumerables ejemplos de hombres y mujeres deportista que han llegado y se mantienen en la élite mundial como Nadal, Muguruza, Gasol, Belmonte... ¿Por qué no sirven de ejemplo a la sociedad para realizar actividad física de manera generalizada, cuando son tan admirados? Como podéis imaginar, voy a hablar de la actividad física y el deporte como solución al sedentarismo y el sobrepeso. Sin embargo, siempre me he preguntado si la solución está "sólo" en la Educación Física... Porque los datos son "tozudos", indiscutibles y se mantienen en el tiempo...
El 73 % de la población española de 18 a 74 años no hace ninguna AF o solo ocasionalmente en su tiempo de ocio. El último estudio ALADINO, respecto a los niños y niñas de entre 6 y 9 años determina que el 40,6% tiene exceso de peso; el 23,3% sufre sobrepeso y el 17,3% obesidad. El estudio elaborado por la Agencia Española de Nutrición y Seguridad Alimentaria (AESAN) afirma, además, que el 88,6% de los padres y madres de escolares con sobrepeso no lo perciben como tal. Sin embargo, esto sólo es la punta de iceberg... Y es que, quizás, la presión del sistema educativo obliga a elegir al alumnado y a las familias entre rendimiento académico y actividad física regular.
Lo perverso es que, según la OCDE, somos el 4º país con más deberes y la OMS dice que nos encontramos en el 5º con más presión escolar; aunque podría justificarse si no fuese porque el propio Ministerio confirma que somos el 4º país en abandono escolar prematuro... Pero esto no es todo. La tasa de repetición del alumnado español de la ESO es superior al 8%; cuatro veces más que en los países de la OCDE... Y todo ello, sin olvidar que el nº de horas de actividades extraescolares que suele realizar el alumnado está en aproximadamente en 5 a la semana, organizadas en 2 o 3 actividades diferentes...
Sin embargo, el problema se agrava.... Las últimas investigaciones desvelan que un 47.7%, casi la mitad de los adolescentes, pasan 5 horas o más al día ante la pantalla ya sea televisión, videojuegos o usando el ordenador...
Por ello la pregunta es clara, ¿puede la Educación Física, por sí sola, resolver este problema?
Si intentamos ir más allá de los fríos datos y analizamos posibles razones o consecuencias ¿Qué podemos encontrarnos?
En primer lugar, y comenzando elevando un "mea culpa", sin conseguir generar experiencias positivas en todo el alumnado respecto a la Educación Física, difícilmente conseguiremos que el más sedentario realice en su tiempo libre aquello que no le produce satisfacción, por mucho que sea consciente de lo bueno que es para su desarrollo integral...
Somos una sociedad de contradicciones, sabemos que nuestra alimentación es muy mejorable, conocemos los perjuicios del consumo de tabaco y alcohol, y afirmamos con rotundidad que la práctica de AF y deporte es fundamental e indispensable... Pero luego....
En segundo lugar, se evidencia que cuando hay que elegir entre realizar actividad física o actividades académicas en el tiempo extraescolar, prima aquello que se considera que mejora el rendimiento escolar... Aunque la evidencia científica dice lo contrario... Pues una hora de AF diaria mejora el rendimiento académico, además de mejorar todos los demás niveles relacionados con la salud que tanto preocupan a la sociedad.
En tercer lugar, sabemos que conforme el alumnado crece, el número de deberes aumenta y las actividades extraescolares se vinculan más al rendimiento académico, abandonando la práctica de actividad física y deportiva... Y quizás esto lo genera, entre otras razones, el tipo de aprendizaje que se produce en los centros escolares y que requieren de una gran cantidad de tiempo fuera del centro escolar...
Por último, durante la pandemia, las investigaciones tanto del Banco Mundial, como de Save the Children, la Fundación COTEC o de REDE, la red por el diálogo educativo, demostraron la enorme brecha curricular que se produce en los contextos más desfavorecidos. Además, otras investigaciones también relacionan estos contextos con peores niveles de alimentación, obesidad y falta de actividad física.
¿Cómo competir con todo esto? ¿Cómo van a realizar actividad física de manera regular y de calidad si entre las prioridades no está la salud?
Es necesario redescubrir el importante valor de las escuelas como espacio público donde se integran los valores democráticos de la comunidad, se desarrolla la verdadera inclusión y se alcance la imprescindible equidad. Sin embargo, también ha puesto de manifiesto la imposibilidad de lograrla si no se introducen cambios en profundidad que solventen los enormes escollos que se producen en una sociedad tan heterogénea y con enormes nichos de desigualdad.
La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecen la salud y el bienestar, así como una educación de calidad, como dos de los 17 referentes a lograr. Por ello, cuando la clase de Educación Física adquiera el verdadero protagonismo en el cambio, se desarrolle en un tiempo mínimo de tres horas semanales y el compromiso de los profesionales se centre en generar experiencias positivas a todo el alumnado gracias a la incorporación de la evidencia científica generada por los modelos pedagógicos, entre otras cosas, se lograrán las condiciones necesarias para conseguir el estilo de vida activo que perseguimos.
¿Empezamos?

Recuerda: debes acompañar tu intervención con un uso adecuado de tus recursos expresivos (usa tus brazos y tu tono de voz para enfatizar lo que estas contando, muévete por el espacio, dirige tu mirada a más de una persona).

(cc) BY-NC-SA

www.grupoactitudes.es Noviembre 2021

Captación de la atención
Razón de elegir el tema
Presentación del tema
Datos relevantes
Presentación del tema
Justificación del tema
Aspectos para la reflexión
Conclusión

Cabe destacar que este texto también está disponible en la carpeta de documentos compartida con los docentes inscritos en el grupo de trabajo.

Empezar a elaborar el guion sobre un folio en blanco es difícil, sobre todo si nuestros alumnos no están acostumbrados. Por ello, se les anima a comenzar con un mapa conceptual. En el medio se sitúa el tema elegido, de este nacen una serie de flechas con cada una de las partes en las que se estructura el texto de ejemplo. En esta etapa inicial es muy importante que el docente conozca cada una de las temáticas, pues los alumnos presentan muchas dudas y no saben muy bien como enfocar el guion.

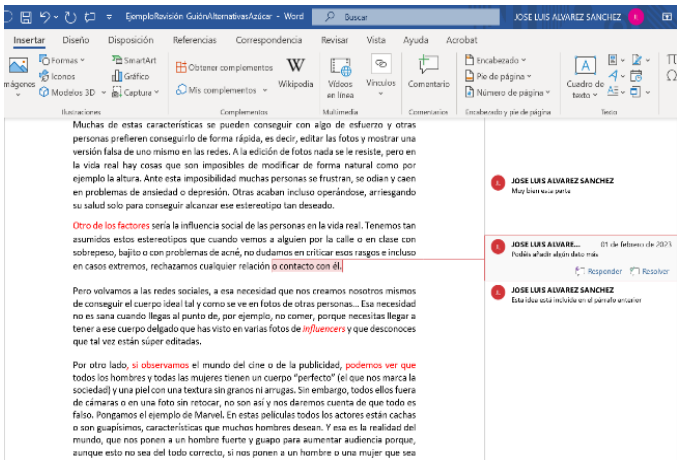
Imaginemos que uno de los grupos ha decidido realizar la exposición sobre la suplementación deportiva, pero no saben realmente de qué pueden hablar. Existe una cantidad inmensa de suplementos, pero realmente no todos funcionan (o no existe evidencia científica suficiente). En este caso, el docente les animará a decidirse entre centrarse en uno o dos suplementos ergogénicos con suficiente evidencia científica (ej. Creatina y cafeína), o en su caso, centrar su exposición en suplementos en aquellos que realmente no funcionan (ej. quemadores de grasa). En este caso, la apertura de la exposición, centrada en captar la atención, iniciaría con una posible pregunta ¿realmente funcionan los suplementos deportivos?

Otra de las dudas que surge en el aula es dónde buscar la información. Siguiendo con el mismo ejemplo una búsqueda en Google con las palabras clave "suplementación deportiva" nos da casi dos millones de resultados ¿cómo seleccionar información? ¿cuál es fiable?

Es en este momento en el que se informará a los alumnos sobre como contrastar la información (cotejar los datos en al menos tres fuentes de información distintas, analizar la fiabilidad del recurso web, detectar noticias falsas y los cabeceros llamativos, etc.), así como el uso de Dialnet. Una base de datos sencilla que puede servir para que realicen una primera aproximación al campo de la investigación. Un aspecto determinante teniendo en consideración el carácter propedéutico de la etapa.

Este trabajo, llevado a cabo en las sesiones 7 y 8 de la SA, continúa durante un máximo de dos semanas (semanas 1 y 2), pero fuera del horario lectivo a través de la aplicación de la EFD. Los alumnos enviarán dentro de la fecha límite fijada su texto con el fin de recibir correcciones del profesor correspondiente (Figura 9).

Figura 9.- Proceso de evaluación formativa del texto de exposición oral.



En caso de no enviar el documento al profesor asignado dentro de la primer fecha límite establecida (un periodo de dos semanas desde la explicación del proyecto) serán excluidos del proyecto. No obstante, esto no implica que no tengan que realizar la actividad, sino que no presentarán su trabajo en la jornada de divulgación. Establecer este requisito es esencial para favorecer una mayor implicación desde un inicio y, por ende, la asunción de responsabilidades.

- Producto evaluable: Texto de la exposición oral. Este se elabora para la preparación de la exposición oral que tendrá una extensión máxima de unas 900 palabras, pues exponemos a una velocidad aproximada de 180 palabras/min.

- Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción del alumno
- Instrumento de evaluación: Escala graduada para una exposición oral con gancho (Figura 10) (Pérez-Pueyo & Casado-Berrocal, 2021).

La escala pretende comprobar que se identifican toda una serie de aspectos a valorar como son: *Captación de la atención inicial*, la *Presentación del tema*, su *Justificación* (aspecto clave) o si se *Ofrece datos* de los trabajados en clase, entre otros. La intención es que esta actividad se entregue, al menos, dos veces durante el proceso de realización para recibir feedback por parte del docente y que cuando se finalice el alumnado la entregue junto a la autoevaluación de la misma.

Figura 10.- Rúbrica de exposición oral con gancho (Pérez-Pueyo & Casado-Berrocal, 2021).

Material propiedad del Grupo Actitudes
Autores: Ángel Pérez-Pueyo y Óscar Casado Berrocal
Bajo licencia Creative Commons

Rúbrica para una presentación oral con gancho

La rúbrica nos proporciona la información y el feedback necesario para valorar y revisar la producción presentada para intentar realizar una exposición oral breve (menos de 5 minutos y 900 palabras) que tenga gancho. En este caso, se presenta como un instrumento de evaluación, aunque nada idóneo para la calificación.

	MUY BIEN	BIEN	MEJORABLE	MUY MEJORABLE
Captación de la atención inicial	Utiliza una pregunta abierta, una frase célebre o cuenta una anécdota, entre otras posibles, que es idónea y cumple perfectamente su función/ No utiliza ninguna de las posibilidades propuestas, pero lo que hace es perfecto para captar la atención y enganchar al público.	Utiliza una pregunta abierta, una frase célebre o cuenta una anécdota, entre otras posibles, pero le falta concreción para que sea idónea; es mejorable. Sin embargo, cumple su función.	No hay pregunta abierta, frase célebre o anécdota, pero empieza directamente con la información (por ejemplo, datos), haciéndolo de tal manera que sirve para captar razonablemente la atención.	No se observa con claridad qué hace para captar la atención (la pregunta abierta, la frase célebre o la anécdota no se ven de manera clara. No cumple su función de captar la atención, pero lo ha intentado.
Presentación del tema	Deja muy clara/concreta el tema del que va a hablar.	Dice cuál es el tema, pero le falta claridad y/o concreción.	Se intuye de qué quiere hablar, pero no es claro y/o concreto.	No presenta el tema.
Justifica el tema	Justifica perfectamente la razón y/o importancia del tema (actualidad, relevancia, difusión, ...).	Algunas de las razones presentadas son discutibles, pero, en general, se entienden las mismas.	Algunas de las razones son incorrectas o incoherentes.	No justifica el tema.
Ofrece datos	Los datos presentados son correctos, relevantes y actualizados.	Los datos presentados son correctos, aunque desactualizados y/o irrelevantes.	Los datos presentados son incorrectos o irrelevantes.	No presenta ningún dato.
Mantiene la atención	Consigue mantener la atención del público durante todo el tiempo.	Consigue mantener la atención durante prácticamente todo el tiempo.	Mantiene la atención intermitentemente.	No mantiene la atención del público.
Aspectos para la reflexión	Consigue generar un nivel de reflexión con lo presentado que comprende.	Consigue generar reflexión con lo presentado.	No consigue reflexión, pero mantiene el interés.	No consigue que se reflexione sobre la temática.
Conclusión	La conclusión es clara, sintética y brillante en la exposición.	La conclusión es clara, pero requiere más síntesis.	La conclusión es sintética, pero le falta claridad.	No hay conclusión.

25.5.2.2 *Diseño de un póster promocional en formato Canva*

Superada la primera fase del proyecto (elaboración del texto escrito), los alumnos diseñan un póster promocional de su exposición en el que se recojan los datos y aspectos más relevantes (contarán con una semana de plazo para realizar el envío, semana 3).

En este caso, la intención es realizar una síntesis del conocimiento adquirido y concretarlo en una de las temáticas propuestas. Esta información se compartirá después entre los compañeros, en diferentes partes del centro y se podrán utilizar para promocionar la jornada de divulgación sobre alimentación y nutrición.

Cabe destacar la idoneidad de relacionar esta actividad de forma complementaria con materias optativas vinculadas a las nuevas tecnologías o asignar un profesor de referencia especialista inscrito en el grupo de trabajo. En este sentido, es útil mostrar al alumnado pósteres promocionales presentados por sus compañeros en ediciones anteriores o de otras propuestas (Figura 11).

Figura 11.- Ejemplo de poster promocional.



- Producto evaluable: Valoración personal del póster presentado. El texto que se elabora para la preparación de la exposición oral.
- Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción (con autoevaluación).
- Instrumentos de evaluación: Escala graduada para la valoración de un poster promocional en Canva (Tabla 4).

En esta ocasión, lo que se pretende es que el alumno se vea en la necesidad de utilizar el mismo instrumento con el que se le va a calificar el poster para que identifique el nivel de cada aspecto a valorar de su producción. El proceso de autoevaluación nos permite comprobar el grado de integración de los aprendizajes adquiridos, respecto al conocimiento sobre alimentación seleccionado.

Entre los aspectos a evaluar, se identifican: la introducción del póster (explicación del contenido), aspectos formales (diseño y presentación), la síntesis de las ideas más importantes, y la inclusión de conclusiones y referencias bibliográficas.

Tabla 4.- Escala graduada para la valoración de un poster promocional en Canva.

ESCALA GRADUADA PARA LA VALORACIÓN DE UN PÓSTER CIENTÍFICO		
9-10 muybien		Expone el objetivo del reto científico de forma clara y concisa.
		La introducción del póster explica el contenido del mismo de forma resumida y utiliza un lenguaje científico apropiado.
		Los materiales y métodos empleados se especifican con claridad.

		Los resultados aparecen explicados de forma clara y sintética. Las figuras están bien presentadas y acompañadas de la información necesaria para entenderlas.
		Las conclusiones del trabajo son precisas.
		El diseño es atractivo y tiene gancho. Tiene poco texto y predominan las figuras.
7-8 Bien		El objetivo del reto se expresa de forma clara, pero es demasiado extenso.
		La introducción del póster explica el contenido del mismo de forma breve, pero el lenguaje empleado no es el adecuado.
		Los materiales y métodos empleados en el reto se indican, pero no se explican adecuadamente.
		Los resultados se explican de forma clara. Las figuras están bien presentadas, pero falta información para comprenderlas.
		Las conclusiones son precisas pero extensas.
		El diseño es atractivo. Predominan las figuras, pero tiene exceso de texto.
5-6 Regular		El objetivo del reto no queda claro.
		La introducción del póster explica el contenido del mismo, pero es muy extensa.
		Los materiales y métodos empleados en el reto se indican, pero no se explican.
		La explicación de los resultados es difusa y las figuras no están lo suficientemente trabajadas.
		Las conclusiones no son precisas.
		El diseño es poco atractivo y predomina el texto.
0-4 Mal		No aparece especificado el objetivo del reto científico.
		La introducción del póster no guarda relación con su contenido.
		Los materiales y los métodos ni siquiera aparecen indicados.
		La explicación de los resultados es incongruente y las figuras no están trabajadas.
		No hay conclusiones.
		El diseño no es nada atractivo.

25.5.2.3 Preparación de la presentación en PowerPoint

Uno de los momentos más difíciles para nuestro alumnado es la preparación de la presentación en PowerPoint. Esta es utilizada en muchas ocasiones como un "elemento de seguridad", pues añaden mucho texto en cada una de las diapositivas, ya que creen que "... si me olvido del guion, podré leer directamente la dispositiva...". Sin embargo, lo ideal es que entiendan que debe servirles para potenciar su mensaje, por lo que las diapositivas deben tener poco texto y añadir ilustraciones o imágenes relacionadas con el guion, pues la función del Power Point es proporcionar apoyo visual al espectador sin restar importancia y valor al ponente y su discurso.

Para ello, y con el fin de contar todos los profesores inscritos en el grupo de trabajo con los mismos instrumentos y referencias de valoración para proporcionar feedback comunes y coherentes, se utilizará como referencia una adaptación de la propuesta presentada por Pérez-Pueyo et al (2018) para el trabajo de la exposición oral con Pecha-Kucha desde la evaluación formativa. En dicha propuesta, se menciona la utilización de un PowerPoint de únicamente 20 diapositivas, sin apenas texto y con imágenes que sugieran lo que se va a tratar en cada una de ellas, cuyo tiempo total son 6´ y 40´´. Sin embargo, en esta ocasión las presentaciones contarán

con un total de 15 diapositivas de 20″ lo que establece un tiempo total de 5´ de exposición.

En este punto es necesario destacar que el número de las diapositivas y el tiempo destinado a cada una de ellas puede variar en función de los intereses del alumnado o del profesor correspondiente, pues la idea es partir de una misma línea de trabajo.

Los alumnos trabajarán en el diseño de las presentaciones en las semanas 3 y 4, y, al igual que en la propuesta planteada por Pérez-Pueyo et al (2018), los profesores proporcionan a sus respectivos alumnos dos enlaces para que puedan comprobar cómo en qué consiste y cómo se hace el pecha-kucha: https://www.youtube.com/watch?v=M3F1h_BbUx0&t=40s, así como la selección de la transición automática (uno de los grandes problemas de los alumnos): https://www.youtube.com/watch?v=wrIrsTI6aX4.

Además, se les solicita que escriban en el PowerPoint, en la parte inferior de cada diapositiva (en el apartado de citas), lo que van a decir en los 20″ que dura cada diapositiva. Así, todos los miembros del grupo (en caso de no realizar la exposición individualmente) podrán tener claro qué decir y cualquiera podría exponer ante los demás la misma información sin improvisar. Para ello, se les recuerda que en 20″ se suelen decir unas 60 palabras (máximo) con un ritmo de exposición natural.

Tabla 5.- Escala graduada para la valoración de un poster promocional en Canva.

ESCALA GRADUADA PARA LA VALORACIÓN DE UN PÓSTER CIENTÍFICO		
9-10 Muy bien		La presentación es atractiva visualmente y complementa adecuadamente el discurso. Priman las imágenes y palabras puntuales adecuadas al discurso. No hay textos largos que sea necesario leer para seguir la exposición
		La presentación es atractiva visualmente y complementa el discurso, pero en alguna diapositiva hay demasiado texto
		La presentación utiliza imágenes, palabras innecesarias o textos/frases largas que no son necesarias para seguir la exposición, lo que hace perder atractivo a la exposición
		La presentación no tiene imágenes adecuadas y/o añade demasiado texto que dificulta el seguimiento de la exposición
		La presentación es atractiva visualmente y complementa adecuadamente el discurso. Priman las imágenes y palabras puntuales adecuadas al discurso. No hay textos largos que sea necesario leer para seguir la exposición

Para la valoración de la presentación en PowerPoint se emplea una adaptación de la escala de valoración para la exposición oral con pecha-kucha Pérez-Pueyo et al (2018) (Tabla 5), extrayendo únicamente dos ítems que pueden además ser añadidos a la rúbrica para una presentación con gancho (Figura 10):

a) Correspondencia del contenido con la presentación del trabajo
b) Idoneidad de las diapositivas (calidad gráfica/diseño/estética)

c) Originalidad e innovación

- Producto evaluable: diseño de la presentación de PowerPoint basada en el formato "pecha-kucha".
- Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción del alumnado.
- Instrumento de evaluación: Modificación de la escala de valoración diferenciada (Figura 13).

25.5.2.4 Grabación y presentación oral en clase

Una vez superadas la 1ª y 2ª fase relacionadas con la elaboración del texto escrito y el póster (1ª fase), y el diseño de la presentación de apoyo de la exposición en formato PowerPoint (u otros programas de presentación) (2ª fase) da comienzo la tercera y última fase. En esta fase (correspondiente a las semanas 5 y 6), se solicita una grabación previa de la exposición en la que se evidencie la capacidad para realizarla antes de enfrentarse a los compañeros. La intención es que el docente tenga algo que pueda demostrar que, si les traicionan los nervios a los alumnos en la jornada de divulgación, la grabación corrobore que ha sido por esta razón y no por falta de trabajo previo; además de servir de ensayo general y de comprobación de lo aprendido (lo que dará más confianza al alumnado antes la exposición final).

Tabla 6.- Rúbrica de exposición oral para bachillerato (Sobejano, 2015).

	EXCELENTE	BUENO	REGULAR	MAL/POBRE
Desarrollo de los contenidos (25)	*(25)* Los contenidos están lo suficientemente desarrollados, demostrando capacidad de síntesis (cuentan la información clave para que se entienda).	*(18)* Los contenidos están los suficientemente desarrollados, pero no demuestran capacidad de síntesis al contar más información de la necesaria.	*(10)* La mayor parte de los contenidos no están suficientemente desarrollados, aunque algún aspecto está bastante completo.	*(5)* Ninguno de los contenidos está suficientemente desarrollado, ya que se puede aportar muchas más informaciones al respecto.
Conocimiento de los contenidos (25)	*(25)* No necesita de guión para poder realizar la exposición y no mira su proyección.	*(18)* La exposición la realiza casi sin apoyarse en un guión y solamente mira la pantalla en contadas ocasiones.	*(10)* La exposición la realiza leyendo casi constantemente las hojas de apoyo y mirando la proyección casi de manera continua.	*(5)* Se limita a leer el guión mirando la pantalla de proyección.
Lenguaje Corporal (25)	*(25)* Mirada: Busca el contacto visual con toda la audiencia. Posición: Tiene una posición centrada respecto a la audiencia sin darle la	*(18)* Mirada: Busca el contacto visual con algunas partes de la audiencia, pero no toda. Posición: Tiene una posición centrada respecto a la audiencia, pero en	*(10)* Mirada: Evita el contacto visual durante parte de la exposición y cuando lo busca, lo realiza con unos pocos. Posición: Tiene una posición variable	*(5)* Mirada: Evita el contacto visual con la audiencia, y mira hacia abajo o en otras direcciones perdidas. Posición: Tiene una posición casi de espalda, sin

	espalda en ningún momento. Piernas: Tiene una separación de los pies que le permite estar cómodo y la mantiene toda la exposición. Brazos: Apoyan el discurso desde una posición central y natural. Expresión facial: Es capaz de mostrar una expresión agradable de sonrisa que contagia la expresión de la audiencia.	ocasiones da la espalda por mirar la pantalla de proyección. Piernas: Adopta una posición adecuada, pero en ocasiones cruza las piernas y pierde la situación neutral. Brazos: Apoyan el discurso pero en ocasiones se toca la cara o no sabe dónde colocarlos. Expresión facial: Casi siempre su rostro muestra una mueca sonriente, salvo en ocasiones que la pierde.	lateral respecto a la audiencia por mirar casi todo el tiempo la pantalla. Piernas: Adopta una posición inadecuada, en la que las piernas están demasiado separadas o cruzadas/juntas. Brazos: Durante casi toda la exposición se toca la cara, los cruza, los mete en los bolsillos o no sabe dónde colocarlos. Expresión facial: Casi nunca su rostro muestra una mueca sonriente.	mirar a la audiencia por mirar la pantalla. Piernas: Cambia de posición y se mueve constantemente dificultando la concentración de los oyentes. Brazos: Durante toda la exposición no para de mover los brazos y las manos agarrándolas, tocándose la cara, los cruza, los mete en los bolsillos o no sabe dónde colocarlos. Expresión facial: Nunca su rostro muestra una mueca sonriente.
Exposición Oral (25)	*(25)* Utiliza un lenguaje apropiado y riguroso con un tono de voz audible, realizando las pausas correctas en la entonación que dan sentido al discurso. Contesta correctamente y con conocimiento a las preguntas planteadas.	*(18)* Utiliza un lenguaje apropiado y un tono de voz audible, pero en ocasiones no lleva a cabo las pausas correctas en la entonación que dan sentido al discurso y lo hace todo seguido. Contesta correctamente a casi todas las preguntas.	*(10)* Utiliza un lenguaje poco riguroso, y un tono de voz marcado por la falta de aire fruto de una mala respiración. No realiza las pausas correctas en la entonación que dan sentido al discurso. Duda en las contestaciones a las preguntas realizadas.	*(5)* Utiliza un lenguaje pobre y nada riguroso. Su tono de voz es inestable dificultando su seguimiento. No realiza pausas en el discurso por lo que muchas veces, las oraciones pierden sentido. No contesta o lo hace incorrectamente a las preguntas planteadas.

Para la valoración de la exposición oral se utilizará la rúbrica de exposición oral de Sobejano (2015) (Tabla 6). Este autor elabora una recopilación de 5 rúbricas desde 1º a 4º de ESO y 1º de Bachillerato que permite adecuar el nivel al real del alumnado del centro en función de las experiencias previas y a la secuenciación de competencias comentada anteriormente; lo que además facilita la adecuación de la actividad y su valoración al nivel de competencias o a alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo. Respecto a este instrumento, se puede comprobar que se identifican toda una serie de aspectos a valorar como son: captación de la atención inicial, la presentación del tema, su justificación (aspecto clave) o si se ofrece datos de los trabajados en clase, entre otros.

En cuanto a la duración de la exposición oral, se tiene en cuenta la secuenciación del Grupo Actitudes (www.grupoactitudes.es), la cual se encuentra actualizada a la nueva legislación (Pérez-Pueyo & Casado, 2022), aunque pueden encontrarse otras propuestas desde 2010. Por lo que en bachillerato será de unos 5´, lo que implica, si tenemos en cuenta que exponemos a una velocidad aproximada de 180 palabras/min, un total de unas 900 palabras. Si bien, se debe tener en cuenta la evolución del alumnado y el nivel de competencia del centro.

La intención es que esta actividad se entregue, al menos, dos veces durante el proceso de realización (semana 5) para recibir *feedback* por parte del docente y que cuando se finalice el alumnado la entregue junto a la autoevaluación de esta.

- Producto evaluable: Exposición oral del trabajo de divulgación científica.
- Procedimiento de evaluación: Prueba específica
- Instrumentos de evaluación: Rúbrica de exposición oral de bachillerato (Tabla 6).

En esta ocasión, finalizado el documento de exposición oral, se pasará a la presentación oral en clase (semana 6), previa grabación de un video (requisito previo), donde se evidencia la capacidad para realizar la exposición antes de enfrentarse a los compañeros. En este sentido, se valorarán las horas complementarias de los profesores inscritos en el grupo de trabajo, sus horas lectivas, y el aprovechamiento de los recreos para realizar pequeños simulacros. De hecho, realizar uno o días antes de la jornada de divulgación una prueba en la sala dónde se realizarán las exposiciones es esencial[42] para la organización de la jornada (número de comunicaciones cada 50´, transiciones entre grupos, revisión de los aparatos electrónicos, entre otros).

25.5.3 Fase Final

Una vez superadas todas las fases anteriores, los alumnos ya cuentan con todos los recursos necesarios para enfrentarse con garantías a una exposición oral delante del público. Han estado trabajando cerca de dos meses con sus profesores para sacar adelante un proyecto de gran envergadura y durante el proceso, sin lugar a duda, han podido conocerse más, enfrentar sus miedos y, sobre todo, mejorar su autoestima y confianza.

[42] Recordad que la intención es que el docente tenga algo que pueda demostrar que, si les traicionan los nervios al alumno en el directo, la grabación corrobore que ha sido por esta razón y no por falta de trabajo previo.

Cuando los alumnos tienen certeza de que el trabajo está bien hecho (validado además por su profesor de referencia en las diferentes fases) es poco probable que se nieguen a realizar la práctica final. Sin embargo, al igual que se utilizó en la fase inicial de la propuesta, es muy importante incidirles en clase sobre los aspectos motivacionales, recordarles que los profesores confían plenamente en ellos, y que las "mariposas en el estómago" es solo un síntoma de sentirnos vivos. Todo lo bueno en la vida se inicia con un poco de miedo, pero siempre merece la pena salir de nuestra zona de confort para disfrutar de la satisfacción por el éxito (Pérez-Pueyo, 2005).

Si las exposiciones quedasen guardadas en cada aula de bachillerato perderíamos por el camino este gran aprendizaje. Además, el hecho de poder mostrar a sus compañeros de cursos inferiores el trabajo realizado, no solo aumentará su sentimiento de autoeficacia percibida, sino que es una excelente oportunidad para que los alumnos del resto de cursos aprendan contenidos de alimentación y nutrición.

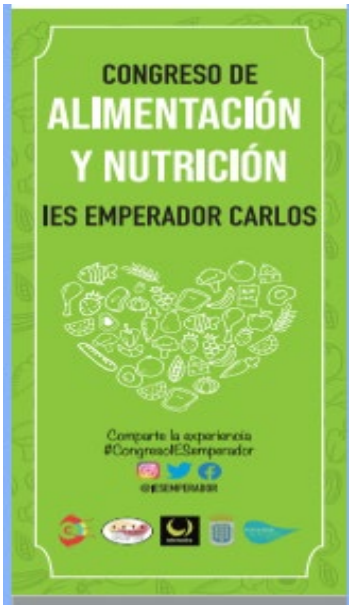
Sin embargo, son numerosos los aspectos previos a la jornada final (montaje final característico del EA) que es necesario coordinar desde el grupo de trabajo.

25.5.3.1 Planificación y organización de la jornada

En primer lugar, los alumnos que han superado todas las fases serán anotados en un documento final. En este, serán divididos en función del grupo-clase (1º bach. a/b/c) y su temática seleccionada. La idea es intentar unir en las mismas franjas horarias a los alumnos de un mismo grupo-clase para evitar un mayor desdoble por parte del profesorado, reduciendo así al máximo los desplazamientos entre aulas y la sala de comunicaciones. Una vez divididos, es momento de calcular cuántas comunicaciones pueden realizarse teniendo en cuenta la duración de una clase (50'). La experiencia nos dice que le número ideal son tres comunicaciones cada sesión. Aunque los alumnos exponen durante 5', sus compañeros de otros cursos, así como los profesores asistentes, podrán realizar preguntas sobre la comunicación. Además, se tiene que tener en cuenta la rotación entre grupos y la posible demora en el inicio, desarrollo o final debido al uso de herramientas digitales de apoyo en las exposiciones.

En este sentido, con el fin que las comunicaciones sean dinámicas, durante la semana previa los profesores inscritos en el grupo de trabajo anotarán con los alumnos de los cursos más bajos posibles preguntas. Ese paso previo es fundamental para lograr una mayor involucración de los asistentes. Esta dinámica pondrá además a los alumnos de bachillerato en una situación más real al tener que "enfrentarse" a preguntas que quizá no esperan.

Figura 12.- Roll-up del congreso.



Todo este proceso debe ser coordinado con el equipo directivo, por lo que el coordinador del grupo de trabajo enviará, como mínimo una semana antes, la relación de comunicaciones, el número de sesiones que se emplearán (normalmente una mañana antera) y las rotaciones con los alumnos asistentes. Lo ideal es que en cada sesión asistan un mínimo de dos grupo-clase (ej. 1º ESO A y 1º ESO B sesión 1). Se deberá además atender a las temáticas, de modo que las comunicaciones más complejas (ej. suplementación deportiva) se expongan en los cursos más elevados (3º/4º ESO) y aquellas más simples (ej. generalidades sobre alimentación y nutrición) en los cursos más bajos (1º/2º ESO).

Otra posibilidad enriquecedora consiste en doblar comunicaciones en horario de tarde (siempre y cuando existan alumnos de bachillerato voluntarios) a las cuales podrán asistir familiares, amigos y personal laboral del centro educativo.

25.5.3.2 Preparación de los materiales complementarios

La preparación de un proyecto de carácter significativo de estas dimensiones precisa, además, de la preparación de material complementario destinado a "profesionalizar" en la medida de lo posible la jornada de difusión.

Entre los numerosos materiales, nos gustaría destacar dos: el diseño del roll-up del congreso (Figura 12) y el diseño del folleto o tríptico informativo (Figura 13). Los alumnos podrán participar en el diseño de ambos materiales, sobre todo, si en el grupo de trabajo de vuestro centro están inscritos profesores de tecnología, informática o programación. Una opción excepcional consiste en que durante las clases de estas materias (aunque alguna son

Figura 13.- Tríptico del congreso.



materias optativas en bachillerato) el profesor sume a las actividades del curso estos dos productos evaluables.

En este caso, en el centro en el cual se ha puesto en práctica la experiencia, el profesor de informática propuso un concurso, de tal forma que los alumnos diseñaron en sus clases varios trípticos y roll-up tomando como referencia diferentes plantillas. Una vez diseñadas, entre todos seleccionaron las dos más votadas entre los miembros de la clase.

Tanto el roll-up, como los folletos informativos, serán colocados en la puerta de acceso a la sala de comunicaciones.

25.5.3.3 El almuerzo saludable de gala

El día de la jornada final será aprovechado para dotar de una mayor significatividad a algunos de los aprendizajes adquiridos a lo largo de la SA. Si recordamos los apartados anteriores, en la fase central de la SA los alumnos aprenden a diseñar menús saludables. Este aprendizaje, como se mencionó, puede ser además empleado para participar en el concurso "el almuerzo saludable". Aunque el uso del muro padlet es interesante, en este caso es esencial trasladarlo a un entorno real en el cual la comida saludable será la protagonista. Situación opuesta a la que se encuentran nuestros alumnos en su día a día, tanto dentro del centro (durante los recreos) o en entornos recreacionales, en los que los productos ultra-procesados están siempre presentes.

De este modo, aquellos interesados llevarán al centro sus mejores recetas. Como en otras ocasiones, los profesores inscritos en el grupo de trabajo podrán llevar también las suyas.

La idea es que durante el recreo se habilite una zona destinada a tal fin, que sirva además como reunión entre todos los participantes, reunión en la que, sin duda, los alumnos comparten sus sensaciones, reciben el apoyo de los compañeros que ya han expuesto y sienten un clima positivo grupal en el que todos son importantes, tal y como se refleja en el estudio de Álvarez-Sánchez et al (2023).

25.5.3.4 Prácticas finales y jornada de difusión sobre Alimentación y Nutrición

Coordinar la última semana (6) es quizá el momento más complejo. La EFD tiene alguna limitación, como en este caso, valorar las producciones finales en una situación de práctica real (presentación oral de la exposición con el apoyo del PowerPoint en la sala de comunicaciones). Anteriormente se adelantó que deben usarse horas complementarias, algunos de los recreos y horas no lectivas para realizar las prácticas finales. Tanto los alumnos, como los profesores implicados, deben de hacer un último esfuerzo en el que se aplique la evaluación formativa presencial.

Sin duda, otra opción (más digital) es que los alumnos manden sus grabaciones a los docentes y estos graben su feedback, aunque estando en el centro, parece que los más lógico y aprovechable sea realizarlo en directo.

Por ello, durante estas jornadas (recomendamos al menos dos), los alumnos presentan sus exposiciones en función de su turno (si recordamos, tres exposiciones cada sesión de 50'). Durante estas prácticas, se utilizarán los mismos dispositivos, disposición en la sala, transiciones y, sobre todo, se realizarán preguntas. Este último será esencial para eliminar un posible miedo que aparece en estos momentos, ¿qué me podrán preguntar? ¿Qué hago si no sé qué contestar?

Asimismo, estas prácticas son un momento ideal para que sean los propios alumnos quiénes den feedback a sus compañeros. El trabajo realizado hasta este momento es excepcional, por lo que se sentirán más arropados, aun cuando vean cómo sus compañeros perciben lo mismo que sus profesores asignados, que las comunicaciones tienen un nivel muy alto y, por lo tanto, el resultado será el esperado... Todos estos momentos se convierten en procesos formales o informales de evaluación formativa en procesos constantes de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

Tras todas estas semanas, únicamente queda disfrutar del resultado final.

25.6 Consideraciones finales

Disfrutar de una gran experiencia con todos los compañeros de clase no tiene precio, sobre todo, si todos y cada uno de ellos logran superarla dejando atrás semanas de esfuerzo. La sensación que les produce conseguir resultados positivos, cuando inicialmente no creían que fueran capaz de lograrlos, es indescriptible. Con el paso del tiempo muchos alumnos recuerdan las jornadas de difusión sobre alimentación y nutrición como una experiencia difícil que lograron superar.

Realizar proyectos de esta envergadura en un centro es difícil, más aún cuando los alumnos no tienen experiencias previas, pues su primera reacción será normalmente negativa; algunos no entenderán el por qué y el para qué del proyecto, otros inventarán una y mil excusas, y otros cuestionarán la labor del docente. A esto se suma la incredulidad de algunos docentes, pues muchos no creerán que lograrlo sea posible.

Dar el paso y atreverse a coordinar este proyecto supone también un desafío personal. Sin embargo ¿quién mejor que el docente para ponerse en el lugar de los alumnos? Tomar la iniciativa y salir de la zona de confort debe formar parte de la formación permanente del profesorado. El profesor es el principal referente de los

alumnos y un ejemplo en el que verse reflejado. Aunque, en esta ocasión, son los alumnos quiénes finalmente superan barreras emocionales, rompen con sus miedos y demuestran que son capaces de lograr lo que parecía imposible. Por eso, trabajar las actitudes es el eje vertebrador a lo largo de toda la SA, siendo la aplicación de la EFD y la evaluación formativa los pilares esenciales.

Al finalizar la propuesta, no solo cambian los alumnos, sino también los profesores involucrados. No hay nada que llene más de orgullo a un docente que ver como sus alumnos brillan, y nuevamente, esa sensación es indescriptible.

25.7 Conclusiones

La aplicación de la EFD en proyectos de carácter interdisciplinar es un recurso fundamental para enfrentarse con garantías hacia la elaboración de proyectos significativos en los que participe gran parte de la comunidad educativa.

En este sentido, el uso por parte del profesorado de los mismos procedimientos y herramientas de evaluación y calificación permite mantener una misma coherencia a lo largo de todo el proceso. Si bien, cabe destacar que en la literatura actual existen pocas investigaciones centradas en el análisis del empleo de la EFD en proyectos de carácter interdisciplinar. Es por ello necesario abrir nuevas vías de investigación que establezcan cuáles deberían ser las características, los pasos a seguir y los elementos clave para desarrollar este tipo de proyectos en los que el profesorado aplique de forma conjunta la EFD y presencial.

25.8 Referencias bibliográficas

Álvarez-Sánchez, J.L., & Pérez-Pueyo, A. (2022). Materiales para la elaboración y evaluación del diseño de menús saludables. [Documento de descarga] Recuperado de: https://drive.google.com/drive/folders/1y5TrnOriYs4eu0v5ULZiJaeErwbwtCMA

Álvarez-Sánchez J,L., Pérez-Pueyo, A. & Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Análisis de los beneficios de la aplicación de la evaluación formativa en un proyecto grupal e interdisciplinar en 1º bachillerato. En J.J, Maldonado, Berral, J.A. Martínez, y D. Camuñas (Eds.). *Investigación en contextos educativos formales, no formales e informales: descubriendo nuevos horizontes en la educación* (pp. 627-638). Dykinson.

Calañas-Continente, A.J., & Bellido, D. (2012). Bases científicas de una alimentación saludable. *Revista Médica Universidad de Navarra*, *50* (4), 7-14

Correnti, R., Matsumura, L. C., Hamilton, L. S., & Wang, E. (2012). Combining multiple measures of students' opportunities to develop analytic, text-based writing skills. *Educational Assessment*, *17*(2), 132–161.

Cosi, A., Voltas, N., Lázaro-Cantabrana, J. L., Morales, P., Calvo, M., Molina, S., & Quiroga, M. Ángles. (2020). Formative assessment at university through digital technology tools. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado, 24*(1), 164–183. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.9314

Estudio PASOS (2023). Actividad física, estilos de vida y la obesidad española de 8 a16 años. Gasol Foundation.

González-Gross, M., & Zapico, A. (2019). Especial alimentación y educación saludable. Educación para la salud. *Cuadernos de pedagogía, 497*, 38-43.

Herrero, G., & Capitán, J. M. (2019). Diseño de una nueva guía alimentaria para confeccionar menús saludables: Three Colour Method (3COME). *Revista Española De Nutrición Humana Y Dietética*, *23* (1), 78–79.

INTEF (15 febrero de 2024): Docentes: profundiza en la evaluación formativa digital. Recuperado de: https://intef.es/Noticias/docentes-profundiza-en-la-evaluacion-formativa-digital/

Ley Orgánica 03/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

Manera, M., y Salvador, G. (2019). *Pequeños cambios para comer mejor*. Agenda de salud pública de Cataluña.

Moreiras, O., Carbajal A., Cabrera, L., & Cuadrado, C. (2022). *Tablas de composición de alimentos. Guía de prácticas*. Ediciones Pirámide.

Murphy, E., & Barry, J. (2016). Children's learning in primary schools: A guide for Teaching Assistants. Routledge.

Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., Hortigüela, D., Hernando, A, Herrán, I., Heras, & Costeja, G. (2018). Escala de valoración para la exposición oral con Pecha-Kucha. [Documento de descarga] Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1kK4IgMWBe8zssYMWORTmkKh7FJlCkoQr/view

Pérez-Pueyo, A, & Casado-Berrocal, O. (2021). Rúbrica para una presentación oral con gancho. [Documento de descarga] Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/195I0jjCYGHmcUnrMQTi3jyrGA4lFsT_D/view

Pérez-Pueyo, A., & Casado, O. (2022). Nueva propuesta de secuenciación de competencias clave. [Documento de descarga] Recuperado de: https://grupoactitudes.com/secuenciacion-de-las-competencias-clave/

RD 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado, 82*, 6 de abril de 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243/con

Revenga, J. (2019). Planifica menús, y explica como diseñarlos, con el sistema3come. Recuperado de: https://juanrevenga.com/2019/12/planifica-menus-y-explica-como-disenarlos-con-el-sistema-3come/

Sánchez, A. (2016). Mi dieta cojea: Los mitos sobre nutrición que te han hecho crecer. Paidós.

Sánchez, A. (2021). Mi dieta ya no cojea: La guía práctica para comer sano sin complicaciones. Planeta.

Schwingshackl, L., Schwedhelm, C., Hoffmann, G., Lampousi, A.M., Knüppel, S., Iqbal, K., Bechthold, A., Schlesinger, S., & Boeing, H. (2017). Food groups and risk of all-cause mortality: a systematic review and meta-analysis of prospective studies. *The American Journal of Clinical Nutrition, 105*(6),1462-1473. DOI: 10.3945/ajcn.117.153148

Sobejano, M. (2015). Rubrica de exposición de presentación oral en bachillerato. [Documento de descarga] Recuperado de: https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGOLsMk9GZnpfUmo0V2c/view?resourcekey=0-PpP5wYjV0I7q3Gao5U-hTg

Universidad de Harvard (2011). El Plato para Comer Saludable. Escuela de Salud Pública de Harvard. Recuperado de: http://www.thenutritionsource.org

CAPÍTULO 26 LA EVALUACIÓN EN EL TRABAJO DE FUERZA DESDE LA AUTORREGULACIÓN: uso del diario digital de prácticas como proceso formativo.

Autoría: Carlos Heras-Bernardino, Jose Luis Álvarez-Sánchez, Ángel Pérez-Pueyo, Israel Herrán-Álvarez y David Hortigüela-Alcalá.

26.1 Introducción

En este capítulo exponemos cómo trabajar la capacidad física de la fuerza desde nuestra materia en unas edades francamente complicadas para generar una actitud positiva hacia la misma. Para ello, se combina un modelo pedagógico como el Estilo actitudinal (EA), con los procesos de evaluación formativa (Pérez-Pueyo, 2015) y las estrategias de autorregulación (Zimmerman, 2000, 2002, 2006, 2008), adaptadas a Educación Física (EF).

En el tratamiento de los contenidos de condición física la capacidad de fuerza cobra una gran relevancia, especialmente en la etapa secundaria, en la que el alumnado se encuentra en una fase muy sensible del desarrollo físico y afectivo-motivacional.

Conseguir asociar las prácticas que desarrollamos en nuestras clases a aprendizajes funcionales y experiencias positivas va a ser una de las claves del éxito. Todo ello requiere de un enfoque de individualización y participación autónoma del alumnado en la construcción de sus aprendizajes, en el cual la retroalimentación continua del docente y los procesos de reflexión personal por parte del alumnado se conviertan en el eje vertebrador. De esta manera, la selección de la propuestas metodológicas y evaluativas serán la piedra angular que marque el desarrollo de experiencias de aprendizaje, y con ello la mejora de la autoestima y la percepción de competencia de todo nuestro alumnado.

El objetivo de este capítulo consiste en presentar una experiencia basada en la elaboración de programas individualizados para la mejora de la fuerza-resistencia, aplicando los aprendizajes adquiridos a lo largo etapa y fomentando la autonomía en el diseño y puesta en práctica de estos programas. Se centra la atención

en la aplicación de la evaluación formativa y compartida, constituyéndose como una herramienta esencial (Pérez-Pueyo et al, 2019) que ayude a la mejora, modificación y ajuste de las producciones del alumnado.

26.2 Contextualización de la experiencia

La propuesta se contextualiza en el IES Prado de Santo Domingo (Alcorcón, Madrid), dirigida al alumnado de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y plantea el trabajo de condición física, más concretamente el de fuerza-resistencia.

Constituye una situación de aprendizaje denominada "Yo entreno, tu entrenas", que toma con punto de referencia una propuesta de aprendizaje servicio vinculada a la universidad de León denominada "muévete conmigo", en la cual cada alumno/a tiene la posibilidad de adoptar a una persona sedentaria (familiar, amigo, etc.) para realizarle un seguimiento y acompañamiento individualizado de práctica de actividad física.

La experiencia se enmarca dentro del proyecto deportivo que el centro viene desarrollando desde el curso 2012/2013, y que tiene como señas de identidad la contribución a la autonomía personal y el fomento de la salud. Estas señas de identidad se ven materializadas mediante el fomento de los procesos de evaluación formativa y compartida (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017) y la priorización del uso de metodologías activas basadas en la hibridación de los actuales modelos pedagógicos (Fernández-Río et al., 2018). Es por ello que el enfoque de la propuesta que se desarrolla en este capítulo va en la línea de contribuir a que el alumnado adopte un estilo de vida activa y saludable, a partir del fomento de su autonomía personal.

El grupo clase está formado por 14 chicas y 12 chicos, con gran heterogeneidad en cuando al nivel de habilidad motriz y rendimiento académico. El grupo presenta una buena cohesión, sin problemas relevantes a nivel de relación interpersonal e inserción social. Sin embargo, se aprecian intereses muy variados en relación a la materia. Así, un grupo importante del grupo muestra un nivel de motivación muy alto hacia la materia, lo que contrasta con un porcentaje más reducido que participa menos activamente en las actividades y cuyo único interés es superar la materia.

Desde el punto de vista metodológico, se caracteriza por la hibridación del modelo de autorregulación del aprendizaje (Heras et al., 2019a, 2020) y el Estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2015, 2016). Todo ello bajo el prisma de la evaluación formativa y compartida, como elemento vertebrador de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si bien las experiencias relacionadas con la Autorregulación del aprendizaje en la materia de Educación Física son muy limitadas, podemos encontrar algunas propuestas basadas en la hibridación con otros modelos pedagógicos, en especial con el Estilo actitudinal

(Pérez-Pueyo, 2005). No en vano, el enfoque desarrollado hacia la Autorregulación del aprendizaje en EF sienta sus bases en el trabajo de Casado (2018) por la transferencia de lo logrado en Educación Física hacia otras áreas y de Heras (Heras et al., 2017a, b; Heras et al, 2019a) por la continuidad de la EF hacia la autonomía desde el Estilo actitudinal; en ambos casos por su estrecha relación con este modelo pedagógico.

Así, por ejemplo, podemos destacar la propuesta inicial de Aprender a correr a ritmo (Pérez-Pueyo, 2005), original de su tesis doctoral. Con ella se inicia el planteamiento de la condición física desde un enfoque que mejore las actitudes de los alumnos sin que el rendimiento fuese el centro del aprendizaje, sino la comprensión y la aplicación de los conocimientos y aprendizajes adquiridos. También es reseñable el desarrollo de programas de trabajo individualizados (Pérez-Pueyo, 2012).

En relación a otros contenidos curriculares también se han desarrollado propuestas como "aprender a nadar a ritmo" (Heras et al., 2017b), que toma como ejes fundamentales la intradisciplinariedad, el uso de estrategias de autorregulación y la evaluación formativa y compartida, o la propuesta de Heras et al. (2017a) sobre contenidos de atletismo, en la cual, teniendo como producto final el diseño y participación en una competición de atletismo, los alumnos realizan un trabajo colaborativo en el que autorregulan y gestionan su propio aprendizaje.

Una de las propuestas basadas en autorregulación, destacada por su carácter internivelar, es la diseñada por Heras et al. (2019a,b) para el tratamiento de la condición física a lo largo de la etapa de ESO. Esta propuesta, desarrollada por el Grupo Actitudes, se compone de una secuencia de unidades didácticas para toda la etapa secundaria que desarrollan aprendizajes de condición física. Diseñadas desde el enfoque del Estilo actitudinal, se caracterizan por la incorporación de algunos elementos de la autorregulación del aprendizaje, por el uso de aplicaciones para dispositivos móviles como recurso para la gestión del aprendizaje y por la integración de procesos de evaluación formativa. Sin embargo, si por algo destaca es, sobre todo, por plantear un incremento secuencial en la autonomía de los alumnos que se evidencia en un aumento progresivo en la toma de decisiones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, la progresión de los contenidos se asocia a la evolución en el uso del modelo de autorregulación y sus estrategias derivadas, más concretamente en relación al trabajo de fuerza, en la cual nos centramos en el desarrollo del presente capítulo. En este se propone una secuencia de tareas que comienza con el aprendizaje de aspectos básicos de dicha capacidad a través de situaciones jugadas en 1ºESO. Se da paso en 2ºESO al aprendizaje del diseño de rutinas de core relacionadas con el tratamiento de la postura corporal. Sobre esta base se desarrolla en 3ºESO una situación de aprendizaje vinculada a los métodos de desarrollo de la fuerza, en la cual el alumnado aprende a diseñar rutinas de

fuerza adaptadas a sus características y necesidades individuales. En 4ºESO, se da un paso hacia nuevas tendencias relacionadas con el trabajo de la fuerza, como por ejemplo en una situación de aprendizaje de CrossFit. Finalmente, en 1º de Bachillerato se realiza una introducción a aspectos básicos de planificación de condición física, aplicando todos los aprendizajes adquiridos a lo largo de la etapa. En la tabla 1, se presenta la evolución del contenido de fuerza desde 1ºESO a 1º de Bachillerato

Tabla 1.- Evolución de trabajo de fuerza en EF desde el EA y la autorregulación.

Curso	Fuerza
1º ESO	Juegos de Fuerza
2º ESO	Postura corporal: diseño de rutinas de desarrollo de CORE
3º ESO	Métodos de desarrollo de la fuerza: diseño de rutinas de Fuerza-Resistencia
4º ESO	Nuevas tendencias: *CrossFit*
1º Bachillerato	Planificación individualizada de Condición Física

26.3 Marco teórico

En las últimas décadas, las evidencias científicas vienen indicando que los niveles de sobrepeso y obesidad han aumentado de manera significativa (AESAN, 2011; Serra et al., 2003; MSCBS, 2006; Observatorio SNS, 2011; Ministerio de Sanidad, 2020) y, vinculado a esto, los hábitos nutricionales no saludables y la inactividad física tienen gravísimas consecuencias para la salud.

Así lo corroboran estudios relacionados con la práctica de actividad física escolar, como el realizado por la Fundación Gasol (2019). En dicho estudio, se ha evidenciado que desde 3º de Educación Primaria Obligatoria (EPO) hasta 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la disminución en los minutos diarios de actividad física está directamente relacionada con el aumento de minutos que pasan delante de las pantallas. Según la Comisión Europea (2013), se estima que hasta un 80% de niños y niñas en edad escolar únicamente participan en actividades físicas en la escuela. Sin embargo, no se debe olvidar que la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2010) recomienda que los niños y adolescentes de entre 5 y 17 años realicen, al menos, 60 minutos de actividad física diaria de intensidad moderada a vigorosa. Y es que se han demostrado los innumerables beneficios que la práctica de actividad física tiene para la salud en cualquier grupo de edad, tanto a nivel individual como colectivo (Burgess et al, 2006; Hernández & Velázquez, 2007; Martínez-Gómez et al., 2011; OMS, 2010).

En esta línea, la declaración de Berlín afirma que la Educación Física es el medio más efectivo para dotar a todos los niños y jóvenes de competencias para su participación en la sociedad a lo largo de la vida (UNESCO, 2013, p.3). A partir de aquí, los aprendizajes relacionados con la condición física cobran una relevancia especial en la etapa secundaria. Ahora bien, se hace necesario profundizar en los modelos metodológicos y evaluativos aplicados si se pretende ir avanzando en este propósito.

En este sentido, Córdoba et al. (2018) indican que la evaluación en nuestra materia se ha basado habitualmente en la utilización de test de condición física y de habilidades motrices, desde un modelo tradicional, con el fin de calificar al alumnado al final de cada trimestre, lo que genera en una parte importante del alumnado un rechazo, tanto a la condición física como a la Educación Física en general (Hernández & Velázquez, 2004; Herranz, 2013; López-Pastor, 2006). Para resolver este problema, Chiappe et al (2016) comentan que el término de evaluación, en sentido global, debería asociarse al de aprendizaje, siendo necesario dotarlo de una intencionalidad clara y plena en el proceso de enseñanza. De este modo, como establecen Hortigüela-Alcalá et al (2019), todo lo calificable debería ser evaluable, pero no todo lo evaluable tiene por qué ser calificable.

En las dos últimas décadas son muchos los profesionales que han dado el salto a la puesta en práctica de propuestas de evaluación formativa orientadas a la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje (Herranz, 2013; López-Pastor, et al., 2008; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). En este sentido, la pretensión de obtener los resultados más idóneos pasa por desarrollar el fomento de la autonomía del alumnado y, como comentan Pérez-Pueyo et al (2019), para ello es necesario la utilización de instrumentos de evaluación adecuados. Se debe entender la evaluación con una clara visión pedagógica y transformadora para que sea un auténtico agente de cambio en las aulas. Si además conseguimos que sea compartida con los estudiantes de una forma retroalimentada y constructiva, permitirá al alumnado ser pleno conocedor de las "reglas del juego" desde el inicio (Fraile et al, 2013; Hortigüela-Alcalá et al., 2018; Hortigüela-Alcalá et al., 2016; Hortigüela-Alcalá et al., 2017; López-Lozano et al., 2018).

En las últimas décadas, se ha desarrollado una importante línea de investigación acerca de la implementación de la evaluación formativa y compartida hibridada con los modelos pedagógicos en Educación Física (Pérez-Pueyo et al., 2021). Uno de los modelos pedagógicos emergentes es la autorregulación, estrechamente vinculado al Estilo actitudinal, encontrándose en la literatura diferentes experiencias vinculadas especialmente a la etapa secundaria.

Precisamente los procesos basados en la Autorregulación del aprendizaje, junto a la evaluación formativa y compartida, es considerada como una de las alternativas que más garantías se ofrece para ayudar al alumnado a ir adquiriendo progresivamente un mayor grado de autonomía (Heras et al., 2020). Basándonos en la investigación desarrollada por Casado (2018) en relación a la aplicación del MITAA, y las evidencias sobre la implementación de la autorregulación del aprendizaje en Educación Física aportadas por Heras et al. (2019c) y Heras et al. (2019a,b), pueden destacarse una serie de beneficios que justifican el uso de esta opción metodológica en nuestra materia: (1) Se produce una mejora generalizada en la percepción de autoeficacia de los alumnos en relación a la materia, lo que incide directamente en la mejora del aprendizaje. (2) Permite incrementar de manera efectiva la capacidad del alumno para trabajar de manera autónoma, así como la responsabilidad hacia el aprendizaje. (3) La implicación del alumnado en los procesos de planificación, monitorización y evaluación de su propio trabajo aporta un mayor conocimiento sobre los elementos implicados en el proceso de aprendizaje de la materia. (4) Se contribuye al desarrollo de la competencia autorreguladora de los estudiantes. (5) La aplicación sistemática de las estrategias de autorregulación genera una mayor independencia del alumno en su proceso de aprendizaje, lo que facilita la aplicación de los aprendizajes fuera del aula. (6) Finalmente, el uso de planes de trabajo individualizados facilita la individualización de la enseñanza.

Establecido este planteamiento, comencemos a conocer cómo llevar a cabo el trabajo de condición física en la etapa secundaria desde el modelo de autorregulación, hibridado con el Estilo actitudinal e incorporando procesos de evaluación formativa. Para ello, se presenta una experiencia basada en el trabajo de la fuerza.

26.4 Descripción de la experiencia

Para ayudar a la comprensión de la propuesta de evaluación vinculada a la experiencia que se presenta en este capítulo para 3º ESO, se hace necesario conocer los objetivos de aprendizaje y sus productos evaluables asociados, así como la propia estructura de la situación de aprendizaje.

Los objetivos de aprendizaje propuestos son los siguientes: (1) Diseñar una rutina de fuerza-resistencia, atendiendo a las variables del entrenamiento y las características y los niveles propios de condición física. (2) Emplear de forma autónoma una base de datos con ejercicios de fuerza, reconociendo los elementos técnicos más importantes y sus adaptaciones a las características personales. (3) Poner en práctica de forma autónoma una rutina de fuerza-resistencia, demostrando dominio en los aprendizajes adquiridos. (4) Reflexionar sobre el trabajo individual, evidenciándolo a través del empleo de un diario digital de aprendizaje.

Derivados de estos objetivos se proponen unos productos evaluables que permitirán al alumnado dar evidencia de los aprendizajes, y que actúan de referente para el diseño de la propuesta de evaluación formativa: (1) Diseño de una rutina de entrenamiento en soporte digital. (2) Realizar un diario digital de prácticas como elemento de reflexión individual del trabajo diario. (3) Elaborar un videotutorial donde se evidencie la puesta en práctica de la rutina diseñada.

Continuando con los aspectos organizativos, la propuesta didáctica se desarrolla en 9 sesiones, estructurándose en tres fases: (1) Fase inicial: explicación de los métodos para trabajar la fuerza-resistencia y la experimentación práctica en el diseño de rutinas de entrenamiento. (2) Diseño y puesta en práctica de la rutina inicial para la mejora de la fuerza resistencia. (3) Elaboración de la rutina final.

Analizaremos de forma breve el trabajo desarrollado en cada una de las fases, con el fin de comprender la propuesta para poder incidir posteriormente en los procesos de evaluación.

La fase inicial comienza con la realización una actividad de evaluación inicial y diagnóstica, consistente en un cuestionario acerca de conceptos básicos de la fuerza como capacidad física básica. Para hacer el proceso sencillo, se emplea una aplicación que proporcione un feedback inmediato y que permita al profesor hacer un análisis individual de resultados. Existen múltiples opciones de aplicaciones que ofrezcan este tipo de soporte, como por ejemplo Formativ, Socrative, Plickers o plataformas como Teams o aula virtual (Moodle).

A partir de la actividad anterior, se inicia una revisión de aspectos conceptuales vinculados con la fuerza-resistencia, como los métodos de desarrollo y el diseño de rutinas, en los que se pone énfasis en el entrenamiento en el circuito con autocarga. En esta primera toma de contacto con los contenidos el rol del profesor es esencial, no solo a la hora de transmitir la información, sino también generando dinámicas a través de dinámicas cooperativas o de rutinas de pensamiento que permitan implicar al alumnado y que aporten información de sus conocimientos previos. Esta evaluación inicial y diagnostica va a ser de gran importancia a la hora de plantear y reformular el resto de las sesiones

Figura 1.- Vista de la base de datos de ejercicios de fuerza.



que componen la situación de aprendizaje.

A continuación, el profesor utiliza una base de datos de Excel (Álvarez-Sánchez, 2021), donde aparece una gran variedad de ejercicios estructurados en función de su intención (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma), dificultad y región corporal, para presentar al alumnado los diferentes ejercicios categorizados en tres niveles de dificultad (nivel I, II y III) (Figura 1). Esta selección de ejercicios se utiliza a modo de ejemplificación, y se le explica al alumnado, que tienen disponible una gran recopilación de ejercicios en la base de datos, la cual deberán utilizar en las próximas sesiones antes de comenzar a diseñar su propia propuesta. Durante esta sesión, es esencial fomentar una relación bidireccional con el alumnado, dar un feedback positivo y asesorarle continuamente; por ejemplo, a la hora de realizar los ejercicios correctamente y, a su vez, se hace énfasis en la higiene y el control postural. El empleo de la base de datos asegura al docente la utilización de ejercicios no lesivos y adaptados a las características propias de los adolescentes, y, por lo tanto, se minimizan los riesgos que pueden existir al utilizar otro tipo de aplicaciones.

Figura 2.- Infografía de la rutina diseñada por el profe-

MODELO PARA REALIZAR LA RUTINA PARA LA MEJORA DE LA FUERZA RESISTENCIA		
Calentamiento		
Ejercicio	**Variables**	**Imagen**
(Borrar) Skipping	(Borrar) 3 series x 30''	 (Borrar)
(Borrar) Jumping jacks	(Borrar) 3 series x 15	 (Borrar)
(Borrar) Dead bug	(Borrar) 2 series x 6/lado	 (Borrar)
(Borrar) Bird dog	(Borrar) 2 series x 6/lado	 (Borrar)
Circuito (Borrar) 3 vueltas al circuito. Recuperación entre vueltas: 2´		
Ejercicio	**Variables**	**Imagen**
(Borrar) Estación 1: walking lunge	(Borrar) 10 m	 (Borrar)
(Borrar) Estación 2: Sentadillas con mochila cargada	(Borrar) 10 reps	 (Borrar)
(Borrar) Estación 3: Flexiones	(Borrar) 10 reps	 (Borrar)
(Borrar) Estación 4: Remo espalda con banda elástica	(Borrar) 12 reps	 (Borrar)
Estación 5: Saltos comba	(Borrar) 30''	 (Borrar)
Estación 6: Mountain climbers	(Borrar) 15''	 (Borrar)
Vuelta a la calma		
Ejercicio	**Variables**	**Imagen**
(Borrar) Postura de la vela	(Borrar) 2 series x 1´45''	 (Borrar)
(Borrar) Postura del niño	(Borrar) 3 series x 4 ciclos respiratorios	 (Borrar)
(Borrar) Control consciente de la respiración	(Borrar) 5´ manteniendo ciclo respiratorio: 10'' inspiración- 5'' mantengo aire - 8´ espiración	 (Borrar)

Esta primera fase cuenta con una segunda sesión que tiene como intención que el alumnado experimente de forma práctica una rutina completa de trabajo de fuerza-resistencia siguiendo el método de entrenamiento en circuito. En esta sesión es el profesor el que prepara la rutina, explicándola en la asamblea inicial a todo el alumnado (Figura 2). Se aprovecha este primer momento para incidir en los detalles técnicos de ejecución de los ejercicios, pero también para volver a incidir en aspectos comentados en la primera sesión como es la organización de la rutina, las variables de la carga (series, repeticiones, descanso...) o la importancia en la adaptación de los ejercicios a las

características particulares. La rutina está elaborada a partir de los ejercicios contenidos en la base de datos de Excel, y con el fin de que los alumnos comprueben el trabajo que van a tener que realizar en próximas sesiones. Para poder individualizar la rutina a cada alumna y alumno, se plantean adaptaciones de cada uno de los ejercicios de la parte principal en función del nivel de complejidad.

Por tanto, en esta segunda sesión, la implicación del alumnado no se dirige al diseño de la rutina, sino a la gestión de la misma, tomando los primeros contactos con las bases de la autorregulación. El trabajo se organiza en parejas con participación alternativa, de forma que mientras un miembro de la pareja realiza la ejecución del ejercicio su compañero o compañera descansa y asume el rol de ayuda, observando activamente y centrándose en dar un feedback basado en los aspectos destacados por el profesor en la explicación de la rutina. Además, se pone a disposición de todo el alumnado una infografía con los ejercicios que conforman la rutina y puntos clave de las ejecuciones, a la que pueden recurrir en cualquier momento de la práctica. Este hecho, unido al que cada pareja esté centrada en la gestión de su ritmo de trabajo, libera al profesor para poder hacer un auténtico proceso de ayuda, centrando su atención en aquellas alumnas y alumnos que más lo necesitan bien sea por cuestiones motrices, cognitivas o de comportamiento.

En la segunda fase, que abarca un total de cuatro sesiones, el alumnado accede al aula virtual y utilizan la base de datos de Excel para seleccionar los ejercicios en función de sus características propias (Figura 1). Esta selección es facilitada al dividirse la plantilla en tres fases claramente diferenciadas: calentamiento, parte principal y vuelta a la calma. Así, diseñarán una rutina diferente para cada una de las sesiones prácticas. Durante estas sesiones, en las que el alumnado pone en práctica diferentes rutinas de entrenamiento, se centrarán en gestionar su trabajo personal y analizar las diferentes variables presentes en el entrenamiento de fuerza (núm. de series y repeticiones y tiempo de recuperación). Además, al tener que implementar ejercicios diferentes en cada una de rutinas, adquieren aprendizajes relativos a aspectos técnicos y posibles modificaciones de los ejercicios, realizando un proceso de reflexión de cada una de ellas. De este modo, se generan nuevos aprendizajes de forma continua mediante experiencias de autorregulación.

La organización del trabajo en estas sesiones continua la dinámica colaborativa generada en la sesión 2. Por su parte, el profesor dará un feedback y solventará las dudas que puedan surgir: ejecución técnica, material empleado, modificaciones en los ejercicios seleccionados y posibles variantes. La intención con el feedback aportado por compañeros y profesor es ayudarles a analizar y asimilar los ejercicios seleccionados y la técnica empleada, asegurándose que son adecuados a sus características personales. Esta necesidad de confirmación incrementa el

bagaje motriz de las alumnas y los alumnos, quienes entienden que el propio análisis de la práctica es esencial en el aprendizaje y el control motor.

Un aspecto clave en esta segunda fase es el proceso de reflexión que se provoca tras las sesiones prácticas. Para ello, se propone al alumnado el uso de un diario digital de prácticas. Dicho diario constituye una actividad de enseñanza-aprendizaje de gran valor formativo, a través del cual cada alumna y alumno realiza un análisis y reflexión sobre cada una de sus prácticas.

Por último, se entra en la fase final en la que, tras la experimentación generada en la fase anterior en relación a variables del entrenamiento, la ejecución técnica y los ejercicios seleccionados, el alumnado diseñará una rutina final de forma individual. Para facilitar el diseño de esta producción final, se organiza el trabajo en pareja de forma que se generen dinámicas de colaboración. Esto permite, además, integrar procesos de evaluación formativa y compartida, lo que incide directamente en la mejora del aprendizaje del alumnado.

Por otro lado, para facilitar la elaboración de la rutina, se utilizará la plantilla de Word aportada por el profesor, y que tienen disponible en el aula virtual. Además, al final de todo el proceso cada alumno y alumna deberá ejecutar al completo su rutina de forma individual, siendo grabada por el compañero con el fin de establecer un sistema de evidencias que favorezca la evaluación formativa (Pérez-Pueyo, 2012).

A continuación, se muestra una tabla resumen de la estructura y cronograma de las sesiones que conforman la situación de aprendizaje (Tabla 2):

Tabla 2.- Cronograma de las fases y sesiones.

Fase 1	Sesión 1	Evaluación inicial y diagnóstica. Realización de cuestionario sobre aspectos básicos de la fuerza como capacidad física básica. Explicación de aspectos conceptuales relativos a la fuerza y al diseño de rutinas. Rutinas de pensamiento. Trabajo con la base de datos de Excel y ejemplificación de ejercicios.
	Sesión 2	Puesta en práctica de una rutina de fuerza resistencia diseñada por el profesor. Inicio de la dinámica de trabajo colaborativa a través de las primeras estrategias de autorregulación.
Fase 2	Sesiones 3 a la 6	Proceso de autorregulación. Cada alumna y alumno lleva diseñada su rutina para cada una de las sesiones gracias a la base de datos de Excel. Mediante trabajo colaborativo en parejas, gestionan la puesta en práctica. Reflexión individual a través del diario de seguimiento digital
Fase 3	Sesión 7	Diseño individual de la rutina de fuerza
	Sesiones 8 y 9	Preparación práctica de la rutina y grabación como evidencia de aprendizaje.
	Tras un proceso de evaluación formativa (autoevaluación individual y heteroevaluación), el alumnado tiene posibilidad de mejorar su producción,	

26.5 Explicación de la actividad experiencia

Una vez entendida la situación de aprendizaje, nos centraremos en explicar con detenimiento el proceso de evaluación, destacando la importancia de su carácter formativo y su implicación en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Como se ha explicado, la propuesta comienza en la sesión 1 con una actividad de evaluación diagnóstica e inicial consistente en una prueba objetiva de evaluación tipo test. Una de las aplicaciones que nos ofrece un gran potencial para desarrollar esta actividad es Plickers, que permite elaborar preguntas con hasta 4 opciones de respuesta y que se proyectan en la pantalla, para la que los alumnos no necesitan ningún tipo de dispositivo. Para responder, cada alumno sostiene en su mano un código QR que orienta en función de la respuesta que considera correcta (se enseña). Cada alumno, en clase, tiene asignada una tarjeta asociada a su número de lista, y para la recopilación de las respuestas, el profesor utiliza su móvil o tablet escaneando las tarjetas que están mostrando las alumnas y alumnos. Lo interesante de la actividad es que la aplicación proporciona la corrección de manera inmediata, lo que genera una alta motivación. Los resultados se exportan automáticamente a un Excel que puede ser analizado por el profesor aportando información relevante de los conocimientos previos del alumnado.

Realizar una prueba objetiva tipo test. Se desarrolla en los primer 15 minutos de clase, y para su realización se emplea la aplicación Plickers.

Procedimiento o técnica de evaluación: Prueba específica.

Instrumento de evaluación: la propia aplicación plickers.

En la fase 2 (sesiones 3 a 6) entran en juego las estrategias propias de la autorregulación. En ellas se desarrolla la propuesta de diseño y puesta en práctica de las rutinas de fuerza-resistencia. Como se ha comentado en la explicación de la propuesta, es fundamental la gestión personal del trabajo, pero también la ayuda de los compañeros y el feedback del profesor. Es por ello que el profesor hace un registro diario que le permite analizar junto al alumnado su implicación en el aprendizaje y los aspectos a mejorar. Para ello, se ha diseñado un instrumento que contempla distintas variables para considerar en el desarrollo de las prácticas. Estas variables son: (1) El conocimiento de la sesión. Con ella se busca que el estudiante sepa qué tiene que hacer antes de la práctica; (2) El aprovechamiento de la sesión. Se valora que la duración del entrenamiento se acerque al máximo al tiempo de clase disponible. Este tiempo es de aproximadamente unos 40 minutos (hay que tener en cuenta los tiempos de descanso y ayuda al compañero); (3) La autonomía en el trabajo. Una realización individual de los ejercicios demostrará que las rutinas son personales y diseñadas específicamente por y para cada uno; (4)

Motivación/intensidad mostrada en el entrenamiento. En todo momento se va dando un feedback al alumno en caso de que la predisposición a la práctica no sea la esperada.

Este instrumento puede estar incorporado en la tablet del docente mediante una aplicación como Idoceo, lo que facilita el registro de los datos y permite aportar el feedback a los estudiantes, durante y al final de cada sesión. El instrumento se presenta inicialmente como instrumento para la heteroevaluación. Sin embargo, también puede resultar muy útil cuando se aplica para llevar a cabo un proceso de autoevaluación y mejora del aprendizaje.

En este sentido, que el alumnado sea consciente desde el primer momento de los aspectos valorados por el docente, a través de su observación diaria, le permite entrar en una dinámica de autoevaluación con el docente durante el proceso con el fin de obtener feedback y tomar las medidas oportunas para que la valoración y calificación final sea lo más justa posible. Si lo que se pretende es ir concienciado al alumnado en los aspectos relativos al proceso y proporcionarle mayor cantidad de información sobre cómo está trabajando, se debería ir hacia la utilización de una escala de valoración que especifica con más detalle los aspectos a valorar. Además, si se pretende que la valoración del proceso forme parte de la calificación, el uso de una escala de valoración de este tipo se antoja más adecuada si se pretende que el nivel de exigencia sea mayor. En este sentido, Sobejano et al (2020) nos ofrecen la evolución de los instrumentos de la rúbrica a la escala de valoración diferenciada.

Valorar cómo han practicado las rutinas de fuerza en cada sesión: Esta valoración del trabajo realizado individualmente se realiza registrando el trabajo de diseño de la rutina (si llevan preparada la rutina a clase) y observando su participación en clase.

Procedimiento o técnica de evaluación: Observación sistemática.

Instrumento de evaluación: Escala de valoración (Tabla 3).

Tabla 3.- Escala de valoración diferenciada (Sobejano et al., 2020).

CONOCIMIENTO DE LA SESIÓN	25
Sabe perfectamente lo que tiene que hacer y el material que necesita sin necesidad de consultar el planificador	25
Necesita consultar en algún momento muy puntual la planificación durante la clase para comprobar el material o ver su entrenamiento. Apenas pierde tiempo de práctica	22
Necesita consultar en varios momentos la planificación durante la clase para preparar el material o ver su entrenamiento. Pierde algo de tiempo de práctica/le falta material	18
Ha sido habitual que necesite consultar la planificación durante la clase para preparar el material o ver su entrenamiento. Pierde bastante tiempo de práctica/le falta material	15
No tiene la sesión preparada o no sabe lo que le toca entrenar, por lo que pierde mucho tiempo consultando lo que hay que hacer. No ha traído o ha perdido el planificador	8

PREPARACIÓN DEL MATERIAL	15
Tiene el material preparado o previsto antes de comenzar la sesión, sin necesidad de consultar el planificador	15
Tiene casi todo el material preparado o previsto antes de comenzar la sesión; en algún momento necesita consultar el planificador	12
Necesita habitualmente consultar el planificador para saber o confirmar el material que necesita	7
No tiene el material preparado o no sabe lo que necesita en cada caso y pierde mucho tiempo consultando el planificador	2
APROVECHAMIENTO DE LA SESIÓN	15
Aprovecha perfectamente el tiempo de trabajo de la sesión: unos 45 min. aproximadamente	15
Trabaja durante la mayor parte de la sesión, pero hay momentos que pierde el tiempo	11
Trabaja una parte de la sesión, pero hay bastantes momentos que pierde el tiempo	8
La mayor parte del tiempo no hace nada y busca excusas para no trabajar	2
AUTONOMÍA EN EL TRABAJO	25
Trabaja solo/a siguiendo su propia planificación y sin mirarla; si trabaja con compañeros, no necesita de su ayuda	25
Trabaja solo/a siguiendo su propia planificación (consultándola) y si trabaja con compañeros, no necesita de ellos	22
Necesita de algún compañero/a en algún momento puntual porque duda de qué o cómo hacer algo del entrenamiento	17
Se tiene que juntar con otro/s a/as compañero/s a/as que tiene/n una planificación igual o similar a la suya para seguirla adecuadamente	13
Se tiene que juntar con otros compañeros/as para seguir la planificación y/o se dedica a hacer el mismo entrenamiento que ellos, aunque no corresponde con el suyo	5
Ni junto a compañeros/as es capaz de seguir el trabajo que están haciendo	0
MOTIVACIÓN/INTENSIDAD MOSTRADA EN LA SESIÓN	20
Se esfuerza al máximo (mantiene la intensidad adecuada y programada) durante todo el entrenamiento sólo o quién ha decidido trabajar grupalmente	20
Se esfuerza al máximo (mantiene la intensidad adecuada y programada) durante todo el entrenamiento, pero únicamente porque trabaja junto a compañeros/as	15
Trabaja regularmente durante la mayor parte del entreno, pero al final es evidente que podría esforzarse más (baja en algunos momentos la intensidad programada.	12
El nivel de esfuerzo es mínimo (no termina las series, no pone interés en los estiramientos, no realiza las repeticiones hasta el final del tiempo...)	7

Durante esta segunda fase y con el fin de afianzar la creación de aprendizajes funcionales, se incide especialmente en el proceso de reflexión sobre la práctica. Para ello, además de las reflexiones conjuntas que se realizan al inicio y final de cada una de las sesiones, se incorpora una actividad con un gran potencial formativo: el diseño del diario digital de prácticas. El carácter formativo del diario de prácticas se asienta en dos funciones básicas: (1) Generar un proceso de reflexión en el alumnado sobre las prácticas desarrolladas en el aula, que consoliden los aprendizajes relacionados con los objetivos didácticos planteados en la propuesta; y (2) Garantizar el aprendizaje de los alumnos y alumnas, a través de llevar a cabo un proceso de evaluación formativa en el cual el docente puede aportar información individualizada, ya que les permite fijar su atención durante la práctica en los aspectos relevantes de esta.

Elaboración del diario digital de prácticas: Esta reflexión del trabajo realizado se realiza de forma individual a partir de la puesta en práctica de cada rutina.

Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de producción práctica.

Instrumento de evaluación: Escala de valoración.

Para ayudar al alumnado a focalizar sus reflexiones y dotarle de un auténtico uso formativo, se le ofrece una plantilla con el formato del diario. Esta plantilla tiene marcada la siguiente estructura:

- Diseño de la sesión. El uso de autorregulación como opción metodológica hace que los alumnos y alumnas realicen una planificación previa con el diseño de cada una de las rutinas que van a desarrollar. En este sentido, un primer aspecto que recogen en el diario de prácticas es la descripción de la práctica que tenían previsto desarrollar.
- Descripción de la práctica. En este apartado deberán dejar constancia de la práctica real llevada a cabo, dado que pueden existir variables que incidan en la necesidad de realizar modificaciones respecto a la práctica planificada.
- Análisis de la práctica. En este apartado se deben recoger aspectos destacados relacionados con el desarrollo de la práctica. Uno de los aspectos clave reside en el análisis comparado entre lo planificado y la práctica real llevada a cabo, mencionando los diferentes condicionantes que hayan podido encontrar durante el desarrollo de esta. Sin embargo, el matiz diferenciador y clave reside en la reflexión sobre los ejercicios realizados, la complejidad encontrada en las ejecuciones y el feedback que se les ha ido aportando.

A la elaboración del diario de prácticas digital le acompaña un proceso de evaluación formativa que tiene como principal función la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación formativa se sustenta en cuatro grandes ejes: El *primero* es el diseño de un instrumento evaluación que objetive al máximo el aprendizaje que debe alcanzar el alumno. En este sentido, se ha optado por el uso de una escala de valoración (Heras et al., 2020). El *segundo* eje reside en compartir con el alumnado el instrumento de evaluación desde el inicio de la propuesta, revisando y consensuando los aspectos que van a ser tenidos en cuenta en la elaboración del diario. El *tercero* de los ejes implica el seguimiento diario que se realiza del

trabajo del alumnado. Tras cada sesión, el profesor tiene la posibilidad de realizar una revisión de las prácticas desarrolladas por los alumnos y alumnas, pudiendo aportar información tanto del desarrollo de estas como del propio diseño del diario de prácticas. Este es el proceso que mayor incidencia tiene en la mejora del aprendizaje del alumno. Y finalmente, el *cuarto* eje hace referencia a la participación del alumnado a través de un proceso de autoevaluación. Esto le va a permitir hacer una valoración lo más real y objetiva posible de su producción antes de hacer la entrega final, y mejorar alguno de los aspectos, si así lo desea.

Además, el uso del diario de prácticas digital facilita la gestión de aquellas prácticas externas que los alumnos y alumnas decidan hacer de manera voluntaria. Con el análisis de la práctica y la incorporación de una evidencia de esta (a través de una captura de pantalla de la aplicación utilizada), el profesor puede realizar un seguimiento y control del entrenamiento del alumnado. En resumen, el diario de prácticas puede resultar de gran utilidad cuando se pretende generar en los alumnos y alumnas procesos de reflexión sobre la práctica, resultando un instrumento muy eficaz para el aprendizaje cuando se acompaña de una evaluación formativa y compartida.

Finalmente, nos adentramos en la fase final en la cual entra el juego el carácter sumativo de la evaluación. Así, en la sesión 7 el alumnado deberá diseñar una rutina de fuerza individual tomando en consideración el trabajo desarrollado en las sesiones anteriores. Para ello, las reflexiones realizadas en el diario digital de prácticas son fundamentales, ya que les aportará información relevante sobre los ejercicios realizados en las diferentes rutinas, el nivel de complejidad que han experimentado con los mismos, e incluso el número de series y repeticiones óptimas.

Diseño de rutina de fuerza-resistencia: cada alumna y alumno de manera individual y apoyándose en las rutinas puestas en práctica en las sesiones anteriores, diseña una rutina de trabajo de fuerza-resistencia basada en el método de circuito.

Procedimiento o técnica de evaluación: Análisis de producción.

Instrumento de evaluación: Escala de graduada (Tabla 4).

Tabla 4.- Escala graduada para el diseño de una rutina de fuerza-resistencia (Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2021a)

ESCALA GRADUADA PARA LA VALORACIÓN DE LA RUTINA DE FUERZA-RESISTENCIA		
9-10 muy bien		La rutina cumple con la estructura determinada: calentamiento, circuito y vuelta a la calma. Incluye ejercicios adecuados y novedosos en cada una de las partes.
		Añade un análisis profundo de la sesión en la que pone en práctica la rutina, reflexiona sobre las sensaciones durante la práctica y realiza un análisis comparado con otras prácticas desarrolladas.

		Se identifican todos los datos del alumno: nombre y apellidos, el centro, asignatura y el curso. Fecha y espacio de realización.
		Formato: presenta el formato con un diseño propio, completamente diferente al aportado por el profesor, mostrando una buena organización de la información y con un formato atractivo.
		Entrega: la rutina es entregada teniendo en cuenta los criterios de tiempo y forma. Se tienen en cuenta las recomendaciones del profesor en relación al diseño de la rutina.
7-8 Bien		La rutina cumple con la estructura determinada: calentamiento, circuito y vuelta a la calma, pero existe algún fallo en los ejercicios que Incluye en alguna de las partes.
		Añade un análisis profundo de la sesión en la que pone en práctica la rutina, pero apenas hay reflexión sobre las sensaciones durante la práctica, y no realiza un análisis comparado con otras prácticas desarrolladas.
		Se identifican la mayor parte de los datos esenciales (faltan algunos de los determinados, pero no son los esenciales: nombre, asignatura y curso).
		Formato: presenta el diario con la plantilla aportada por el profesor, e incluso aporta algunos pequeños cambios para mejor el formato (tipo de letra, formato de la tabla, organización de la información, etc.).
		Entrega: se observa algún fallo en los criterios de forma (no aparece alguna imagen, variable o nombre del ejercicio). Se tienen en cuenta algunas de las recomendaciones del profesor con relación a la mejora de la rutina.
5-6 Regular		No se identifican algunas de las partes esenciales de la rutina: calentamiento, circuito o vuelta a la calma.
		Análisis de la sesión: se limita a describir lo acontecido con poco nivel de detalle, e incluye una reflexión mínima de sus sensaciones durante el desarrollo de esta.
		No se identifican varios de los datos esenciales (nombre, asignatura, fecha y curso).
		Formato: presenta el diario con una plantilla diferente a la aportada por el profesor, pero no reúne los requisitos mínimos necesarios en cuanto a estructura, contenido y formato.
		Entrega: se observan varios fallos en los criterios de forma (no aparecen alguna imágenes, variables o nombres de los ejercicios). No se tienen en cuenta las recomendaciones del profesor en relación a la mejora de la rutina.
0-4 Mal		La rutina no cumple con la estructura determinada: calentamiento, circuito y vuelta a la calma.
		No añade un análisis profundo de la sesión en la que pone en práctica la rutina y no reflexiona sobre las sensaciones durante la práctica.
		No se identifican los datos esenciales del alumno: nombre y apellidos, el centro, asignatura y el curso.
		Formato: el documento entregado no cumple con el formato solicitado
		No se entrega la rutina en el tiempo establecido.

Debido a lo sintético del proceso de diseño de la rutina de fuerza-resistencia, es esencial entregar al alumnado desde la primera sesión la escala graduada (Álvarez-Sánchez, 2021c; Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2021a) diseñada para su evaluación. Dicha escala identifica claramente los aspectos a valorar y los niveles de logro de la actividad. De hecho, los ítems recogidos sirven de guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje dado que marcan los aspectos básicos para su elaboración y diseño.

La razón de la elección de una escala graduada radica en el hecho de la necesidad del docente de tener una cierta flexibilidad en relación a la valoración de la rutina. Aunque los niveles de logro de los aspectos a valorar sean objetivos y justificables, la gran variedad de posibles rutinas que puede elaborar el alumnado

vinculadas a sus características individuales requiere de un cierto grado de maniobra para la valoración de las mismas.

Como puede verse en la tabla 4, se hace énfasis en cinco aspectos fundamentales. Dos de ellos se asocian al entrenamiento de la fuerza- resistencia:

(1) Estructura y variables del entrenamiento: ajuste del calentamiento y la vuelta a la calma a la parte principal; adaptación del número de repeticiones, series y recuperación;

(2) Análisis y valoración del proceso de elaboración: reflexión sobre las prácticas realizadas, modificación de ejercicios, sensaciones en la práctica, etc. Los tres aspectos restantes se relacionan con aspectos de presentación;

(3) Identificación de los datos de la alumna/o;

(4) Formato: referido al diseño atractivo, inclusión de imágenes y cuidado de aspectos formales de la plantilla. Y finalmente;

(5) Entrega: siguiendo criterios de tiempo y forma.

Esta escala graduada se empleará para dar información objetiva al alumnado tras la presentación, permitiendo la mejora de su producción a partir de la información recibida de parte del docente. Al finalizar el proceso de evaluación formativa, para dar el salto a la calificación.

Como puede verse en la tabla 5, se hace énfasis en cinco aspectos fundamentales. Dos de ellos se asocian al entrenamiento de la fuerza- resistencia: (1) Estructura y variables del entrenamiento: ajuste del calentamiento y la vuelta a la calma a la parte principal; adaptación del número de repeticiones, series y recuperación; (2) Análisis y valoración del proceso de elaboración: reflexión sobre las prácticas realizadas, modificación de ejercicios, sensaciones en la práctica, etc. Los tres aspectos restantes se relacionan con aspectos de presentación; (3) Identificación de los datos de la alumna/o; (4) Formato: referido al diseño atractivo, inclusión de imágenes y cuidado de aspectos formales de la plantilla; (5) Entrega: siguiendo criterios de tiempo y forma.

Esta escala graduada se empleará para dar información objetiva al alumnado tras la presentación, permitiendo la mejora de su producción a partir de la información recibida de parte del docente y así finalmente poder dar el salto a la calificación.

Al finalizar el trabajo de diseño de la rutina, y con el fin de consolidar los conocimientos y aprendizajes adquiridos, es necesario dar evidencia de que las alumnas y alumnos son capaces de representarla individualmente de forma

práctica. Para ello, dispondrán de dos sesiones (sesiones 8 y 9) en las cuales deberán preparar la representación y realizar una grabación de la misma. En este sentido, es fundamental el trabajo en pareja, tanto para aportar ayuda en la preparación como el soporte para la grabación de la rutina. En la grabación deberán plasmar la ejecución de cada uno de los ejercicios, así como la explicación de las variables de la carga (número de series y repeticiones de cada uno) y los detalles de la correcta ejecución.

> Representación práctica de la rutina de fuerza-resistencia: cada alumna y alumno de manera individual y apoyándose del compañero de su pareja pondrá en práctica la rutina de fuerza-resistencia que han diseñado.
>
> *Procedimiento o técnica de evaluación:* Grabación en vídeo y Análisis de producción práctica.
>
> *Instrumento de evaluación:* Escala de valoración (tabla 5).

Esta actividad permitirá al alumnado comprobar el grado de asimilación del aprendizaje adquirido previamente, lo que reforzará su actitud positiva hacia la práctica, y con ello si motivación intrínseca y el sentimiento de autoeficacia percibida. Ahora bien, para alcanzar un nivel de logro adecuado en esta producción es necesario implementar un feedback continuo a través de la evaluación formativa, en este caso gracias al uso de una escala de valoración (Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2021b).

Por todo ello, desde el inicio de la actividad el alumnado conoce los aspectos que va a ser valorados en la representación final, centrándose en cuatro ítems:

(1) Control y gestión del tiempo: adecuación a la estructura fijada;

(2) Higiene y control postural: corrección técnica en la ejecución de los ejercicios realizados;

(3) Autonomía, implicación y capacidad de resolución;

(4) organización espacial y cuidado del material.

Como puede observarse en la escala de valoración (Tabla 5), cada ítem tiene asociado un valor, siento la máxima puntuación otorgada al mismo. A su vez, dentro de cada ítem se establecen niveles de logro. El proceso de valoración se ve facilitado al establecerse una horquilla numérica en cada indicador de logro, lo que permite al docente un cierto margen a la hora de concretar la valoración de la producción del alumnado.

Tabla 5.- Escala de valoración de representación práctica de una rutina de fuerza-resistencia (Álvarez-Sánchez & Pérez-Pueyo, 2021b)

ESCALA VALORACIÓN PARA LA EXPOSICIÓN LA RUTINA F-R	
Aspecto a valorar	
Control y gestión del tiempo	**15**
Cada una de las partes se ajusta al tiempo preestablecidos en clase (calentamiento 10´, parte principal 20 min y vuelta a la calma 10 min) y el tiempo total es de 40 min (+/- 1min).	15-13
Una de las partes no se ajusta al tiempo pautado, aunque se mantiene el tiempo total de 40 min (+/- 1min).	12-10
Dos de las partes no se ajustan al tiempo pautado, aunque se mantiene el tiempo total está en +/- 2-3 min).	8-6
La exposición ni se ajusta al tiempo total de 40 min, (+/- 1min), ni en cada una de las partes; aunque se ha hecho algo de lo pedido en el trabajo.	4-2
Higiene y control postural: técnica	**30**
La ejecución técnica de los diferentes ejercicios expuestos es correcta y además se realizan con solvencia.	30-26-21
La mayoría de los ejercicios son realizados con la técnica adecuada, aunque alguno es mejorable.	20-17-14
Casi todos los ejercicios planteados se realizan de forma adecuada, pero bastantes requieren de la mejora del control técnico.	15-12-9
Casi todos los ejercicios planteados se realizan de forma inadecuada, sin control técnico.	8-5-3
Los ejercicios planteados se realizan de forma inadecuada y sin control técnico.	2-0
Autonomía, implicación y capacidad de resolución	**40**
El alumno/a muestra una gran autonomía durante la exposición práctica y se implica en cada una de las partes de la rutina. Si se produce algún problema durante la exposición, demuestra una gran capacidad resolutiva.	40-36-31
El alumno/a muestra autonomía durante la exposición práctica, pero se observa algún momento en el que la implicación podría ser mayor. Si se produce algún problema durante la exposición, demuestra una gran capacidad resolutiva.	30-26-21
El alumno/a muestra autonomía durante la exposición práctica, pero se observa algún momento en el que la implicación podría ser mayor y/ cuando se produce algún problema durante la exposición, no demuestra capacidad resolutiva.	20-16-11
En varias partes de la exposición el alumno/a necesita ayuda para poder terminar de realizar la exposición. Le falta capacidad resolutiva.	10-6-3
El alumno/a no es autónomo, tiene dificultades para realizar la práctica y no es capaz de terminar.	2-0
Organización espacial y cuidado del material	**15**
El material es preparado y cuidado de forma adecuada. Se tienen en cuenta los recursos del espacio donde se realiza la rutina, así como su gestión en relación a los compañeros/as que ocupan los espacios cercanos.	15-13-11
El material es cuidado de forma adecuada, pero en alguna ocasión no se gestiona la ocupación del espacio adecuadamente.	10-8-6
En varias ocasiones el material no se recoge, ocupando un espacio que puede ser utilizado por otro compañero/a.	5-3
El material no se utiliza correctamente, además molesta los compañeros/as durante la práctica.	2-0
Puntuación total	**/100**

26.6 Consideraciones finales

Conviene recordar que la situación de aprendizaje presentada está diseñada con el objetivo de contribuir al desarrollo de la autonomía necesaria en el alumnado para que sea capaz, de manera progresiva, de desarrollar un estilo de vida saludable adaptado a sus necesidades y preferencias.

Es por ello que la inclusión de estrategias de autorregulación, hibridadas con el Estilo actitudinal como opción metodológica principal, aportan un contexto de aprendizaje idóneo para que el alumnado vaya tomando las riendas de su propio aprendizaje. Todo ello, ofreciendo un modelo de evaluación formativa y compartida que sirve en todo momento de referente para la mejora del aprendizaje.

En este sentido y debido a las características de la propia propuesta, se progresa desde un trabajo guiado a uno más autónomo y específico, siendo esta progresión facilitada por el uso de la evaluación formativa y la evaluación formativa digital. Esta línea de intervención acerca a nuestras clases un contenido, a priori poco atractivo y difícil de adaptar a las necesidades individuales de las alumnas y alumnos. Todo ello dará como resultado final la construcción en el aula de una educación democrática y equitativa en la que el respeto, la cooperación y la ayuda serán esenciales para el buen funcionamiento de las clases.

En último lugar, cabe resaltar la contribución de la propuesta al afianzamiento y el trabajo de varios elementos transversales, dotándola de un carácter significativo, entre los que se destaca la expresión oral y escrita (evidenciado en el diario digital y el diseño de la rutina de fuerza-resistencia), y el uso adecuado de las nuevas tecnologías (al seleccionar, modificar y ajustar ejercicios, utilizando la base de datos en Excel).

26.7 Conclusiones

A lo largo del capítulo se ha presentado un ejemplo de cómo abordar los contenidos de fuerza-resistencia en la etapa secundaria, incorporando al Estilo actitudinal las estrategias de autorregulación del aprendizaje y los procesos de evaluación formativa. Este enfoque permite generar un aprendizaje auténtico y transferible a la vida cotidiana, desarrollando experiencias positivas y de éxito en todos los alumnos.

26.8 Referencias bibliográficas

AESAN - Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. (2011). Estudio Aladino. Estudio de Vigilancia del Crecimiento, Alimentación, Actividad Física, Desarrollo Infantil y Obesidad en España. 2011. Madrid: Ministerio de sanidad, política social e igualdad. Recuperado de http://www.aecosan.msssi.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/observatorio/estudio_ALADINO_2011.pdf

Álvarez-Sánchez, J.L. & Pérez-Pueyo, A. (2021a). Escala graduada para el diseño de rutina de fuerza-resistencia [Documento de descarga]. Recuperado de @ GRUPO ACTITUDES Material Autorregulación Rutina de Fuerza-Resistencia - Google Drive

Álvarez-Sánchez, J.L. & Pérez-Pueyo, A.(2021b). Escala graduada para el diseño de rutina de fuerza-resistencia [Documento de descarga]. Recuperado de Material Autorregulación Rutina de Fuerza-Resistencia - Google Drive

Álvarez-Sánchez, J. L. (2021c). Materiales de autorregulación para la rutina de fuerza [Material de descarga]. https://bit.ly/38TqhxF

Burgess, G., Grogan, S., & Burwitz, L. (2006). Effects of a 6-week aerobic dance intervention on body image and physical self-perceptions in adolescent girls. Body Image, 3(1), 57-66. DOI: http://dx.doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.10.005

Casado, Ó. M. (2018). La autorregulación en el aula de Educación Primaria. Estudio y aplicación de un modelo integral de transición activa hacia la autonomía [Tesis Doctoral]. Universidad de Valladolid.

Chiappe, A., Pinto, R., & Arias, V. (2016). Open Assessment of Learning: A Meta-Synthesis. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17(6), 44-61.

Córdoba, T., López-Pastor, V. M., & Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente. Estudios pedagógicos (Valdivia), 44(2), 21-38.

Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. Revista Española de Educación Física y Deportes, 423, 57-80.

Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., & Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. Aula Abierta, 41(2), 23-34.

Heras, C., Pérez-Pueyo, Á., Herrán, I., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). Diario de prácticas digital. Tándem: Didáctica de la educación física, (69), 73-76

Heras, C., Pérez-Pueyo, Á., & Herrán, I. (2017a). Propuesta didáctica de atletismo basada en el modelo de proyectos y la autorregulación. En Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA), 3(2) 462-469.

Heras, C., Pérez-Pueyo, Á. & Herrán, I. (2017b). Aprender a nadar a ritmo: ejemplo de intra-disciplinariedad mediante el uso de estrategias de autorregulación. Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA), 3(2), 470-478.

Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Herrán, I. (2019a). La Educación Física al servicio de la autonomía del alumno. Propuesta de hibridación del Estilo actitudinal y la Autorregulación del Aprendizaje. En F. Ruiz-Juan, J. A. González & Á. Calvo (Coords.), Actas del XIII Congreso Internacional FEADEF sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar (pp. 324-332). FEADEF.

Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Herrán, I. (2019b). La autorregulación en la condición física: un enfoque desde el Estilo actitudinal. En F. Ruiz-Juan, J. A. González & Á. Calvo (Coords.), Educación Física, deporte y expresión corporal para generar una vida activa, saludable y prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad (pp. 171-178). FEADEF-APEF

Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Casado, O. (2019). La encrucijada de la EF actual: ¿calidad y/o cantidad? Ejemplo de aumento de horas lectivas a través de un Proyecto Educativo de Centro. Espiral. Cuadernos del profesorado, 12(25), 60-74

Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Herrán, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje en condición física. Tándem. Didáctica de la educación física, núm. 68, pp. 77-79.

Hernández, J. L., & Velázquez, R. (Coords.) (2007). La Educación Física, los estilos de vida y los adolescentes: cómo son, cómo se ven, qué saben y qué opinan. Grao.

Herranz, M. (2013). Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de Educación Primaria. Un estudio de casos en el área Educación Física (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperado de http://uva-doc.uva.es/handle/10324/4527

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Fernández-Río, J. (2017). Relación entre el Estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física. Cultura, Ciencia y Deporte, 12(35), 89-99.

Hortigüela-Alcalá, D., Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2018). The impact of formative and shared or coassessment on the acquisition of transversal competences in higher education. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(3), 1-14. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(1), 13-27.

López-Lozano, L., Solís, E., & Azcárate, P. (2018). Evolution of Ideas about Assessment in Science: Incidence of a Formative Process. Research in Science Education, 48(5), 915-937. DOI: https://doi.org/10.1007/s11165-016-9591-1

López-Pastor, V.M. (Coord.) (2006). La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. Miño y Dávila.

López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J., & González-Pascual, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación Física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de la coherencia. Revista Cultura y Educación, 20(4), 457-477. DOI:10.1174/113564008786542208

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León. Recuperado de http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. León: Universidad de León. Recuperado de http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

Martínez-Gómez D., Moreno L. A., Romeo J., Rey-López P., Castillo R., Cabero M. J., Vicente-Rodríguez G., Gutiérrez A., & Veiga O. (2011). Combined influence of lifestyle risk factor son body fat in spanish adolescents. Obes Facts, 4(2), 105-111.

Ministerio de Sanidad (2020). Encuesta Europea de Salud en España (EESE) 2020. Recuperado de Ministerio de Sanidad - Sanidad en datos - Encuesta Europea de Salud en España 2020.

MSCBS - Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. (2006). Encuesta Nacional de Salud de España 2006. Recuperado de https://www.mscbs.gob.es/estadEstudios/estadisticas/encuestaNacional/encuesta2006.htm

Observatorio SNS - Sistema Nacional de Salud. (2011). Informe anual del Sistema Nacional de Salud 2011. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Recuperado de https://www.mscbs.gob.es/organizacion/sns/planCalidadSNS/pdf/equidad/informeAnualSNS2011/05_INFORME_SNS_2011_ESPANYOL.pdf

OMS - Organización Mundial de Salud (2010). Recomendaciones Mundiales sobre Actividad Física para la Salud. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf

Pérez-Pueyo, A. (2005). 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. Universidad de León.

Pérez-Pueyo, A. (2012). Propuesta de desarrollo de las competencias básicas en la ESO: desde la secuenciación del centro, la contribución de las áreas y la evaluación del profesor de educación física y el tutor. Revista Española de Educación Física y Deportes, 398 (3), 13-34.

Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29, 205-213.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando-Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA). 5(2), 559-565. http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández.Río (coords) (2021). Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué. Universidad de León, Servicio de Publicaciones

Serra, L. L., Ribas, L., Aranceta, J., Pérez, C., Saavedra, P., & Peña, L. (2003). Obesidad infantil y juvenil en España. Resultados del Estudio enKid (1998-2000). Medicina clínica, 121(19), 725-732.

Sobejano, M., Pérez-Pueyo, A., Heras, C., Herrán, I., & Hortigüela-Alcalá (2020). Rúbrica de puntuación y Escala de Valoración del trabajo diario de entrenamiento [material de descarga]. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1o0ldnbIWdi4bm2cV8nL7wF45U7-cs0KX/view?usp=sharing

UNESCO (2013). Declaración de Berlín. Quinta Conferencia Internacional de Ministros y Altos funcionarios encargados de la Educación Física y el deporte. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221114s.pdf

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M.Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 13-39).

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory into Practice, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2006). Development and Adaptation of Expertise: The Role of Self-Regulatory Processes and Beliefs. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R.R. Hoffman (Eds.), The Cambridge handbook of exper-tise and expert performance (pp.705-722). Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. American Educational Research Journal, 45(1), 166-183

EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL

CAPÍTULO 27 LA EVALUACIÓN TRIÁDICA EN EL GRADO MEDIO DE TÉCNICO EN GUÍA EN EL MEDIO NATURAL Y DE TIEMPO LIBRE: Una propuesta en el módulo de Maniobras con cuerdas

Autoría: Roberto Miranda Ullán, Pablo Jesús Caballero Blanco

27.1 Introducción

El presente capítulo aborda la aplicación de la evaluación formativa como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (e-a) en el ámbito de la Formación Profesional (FP), en concreto, en el Grado Medio de Técnico en Guía en el Medio Natural y de Tiempo Libre (TGMNTL) (Real Decreto 402/2020). Esta titulación se creó en el año 2020 sustituyendo así el Grado Medio de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural, siendo esta aún una titulación de la LOGSE (Real Decreto 2049/1995). Este cambio no fue únicamente de denominación, sino que, con ello, se incorporaron a la titulación nuevas competencias profesionales relativas al guiado de grupos en diferentes Actividades Físicas en el Medio Natural (AFMN). Entre ellas, actividades con riesgo de exposición a la altura tales como espeleología, instalaciones de ocio y aventura o descenso de barrancos. Es por ello que, para lograr la adquisición de estas nuevas competencias, se incorporó en el currículo de esta titulación el módulo profesional denominado "Maniobras con cuerdas". En él, se han de impartir contenidos relativos a las técnicas de progresión vertical y maniobras propias de las citadas especialidades deportivas, además, también se incluyen las relativas a la escalada y la progresión por vías ferratas.

Ahora bien, para que estas competencias puedan ser realmente adquiridas por la totalidad del alumnado, debe prestarse la suficiente atención al proceso de e-a, especialmente en un contexto de incertidumbre como es el medio natural y donde el alumnado debe ser responsable de su propia seguridad y de la de los demás (Ayora, 2008; Caballero-Blanco, 2015). Por ello, en el presente capítulo se narra una propuesta de aplicación de la evaluación triádica en el proceso de e-a del montaje de cabeceras desembragables para rapeles en descenso de barrancos.

De esta forma, se describirá el proceso, señalando las actividades de evaluación, procedimientos e instrumentos empleados en él. Además, se evidenciarán los beneficios de llevar a cabo este proceso con respecto a la adquisición de competencias que plantean dos necesidades fundamentales: una contundente focalización al factor emocional, debido a que el aprendizaje ha de darse mediante la experimentación de exposición a la altura y la perfecta objetivación de que el alumnado ha adquirido dichas competencias, puesto que un bajo grado de adquisición del aprendizaje puede exponer al alumno como futuro guía, así como a las personas a su cargo a un mayor riesgo de accidentes durante las actividades.

27.2 Contextualización de la experiencia

La experiencia se contextualiza en el Grado Medio de TGMNTL en la comunidad de Castilla y León. En concreto, tiene lugar en el módulo de "Maniobras con cuerda", situado en el segundo curso. Este módulo se imparte en el primer y segundo trimestre, a causa de la incorporación del alumnado al módulo de "Formación en Centros de Trabajo", a partir del tercer trimestre del curso. Cuenta con un total de 168 horas en el currículo de Castilla y León (Decreto 21/2021), repartidas a razón de 8 horas a la semana. Muchos centros condensan 6 horas uno de los días de la semana, haciendo una única sesión y establecen las otras 2 horas en otro día de la semana. Reservar todas las horas de una jornada para este módulo permite aprovechar el tiempo con mayor eficiencia, dado que se precisa llevar a cabo salidas a contextos reales o instalaciones específicas que requieren cierta inversión de tiempo en el desplazamiento y en la preparación de gran cantidad de materiales y desarrollo de las actividades.

Los grupos en esta titulación suelen contar con entre 20 y 30 alumnos. El estudio realizado por Caballero-Blanco y Ramos-Ramírez (2013), indica que el 67% del alumnado del TGMNTL a nivel nacional tiene una edad de entre 16 y 19 años y el 30%, más de 20 años. Si observamos datos más recuentes disponibles del curso académico 2021-22, la tendencia ha aumentado encontrándose en el 92% el alumnado menor de 20 años que cursa dicha titulación y por tanto el 8% mayor de 20 años (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). En cuanto al género, el estudio de Caballero-Blanco y Ramos-Ramírez (2013) indica una distribución entorno al 70% hombres y 30% mujeres; encontrando en el curso académico 2021-22 una tendencia hacia el desequilibrio respecto al género, siendo el alumnado matriculado en un 80% hombres y en un 20% mujeres (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Respecto al nivel de estudios que suelen poseer, es el mínimo exigido para cursar una titulación de Grado Medio, es decir, haber titulado en la ESO, aunque, parte del alumnado de mayor edad puede haber cursado ya

Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial (como los Técnicos Deportivos de Montaña) o certificados de profesionalidad de la familia de las Actividades Físicas y Deportivas, aunque este perfil es altamente esporádico (Caballero-Blanco & Ramos-Ramírez, 2013).

Por otro lado, el motivo de elección de esta titulación suele ser el acceso a los Grados Superiores de Técnico en Enseñanza y Animación Sociodeportiva o Técnico en Acondicionamiento Físico y no tanto por la vocación de liderar y guiar grupos en AFMN (Caballero-Blanco, 2012). Por lo tanto, el perfil general del alumnado no suele contar con un importante bagaje en estas actividades como a priori pudiera pensarse, sino que incluso será en esta titulación donde tengan sus primeras experiencias de práctica en la mayoría de las especialidades deportivas que se tratan (Caballero-Blanco, 2012). Este hecho ya se anticipa en el propio currículo: "El alumnado, en su mayoría, no habrá tenido un contacto anterior con las actividades que se desarrollan en este módulo (...)" (Decreto 21/2021, p. 45674). Cabe destacar que este perfil puede ser característico en Castilla y León, pudiendo encontrarse un perfil con mayor bagaje e inquietudes profesionales en relación con las AFMN en otras partes del territorio nacional con amplia tradición de dichas actividades.

27.3 Marco teórico

Como afirma Fuentesal-García y Zamorano-Sinde (2021), una rápida exploración bibliográfica acerca de la producción científica en torno a la familia de Actividades Físicas y Deportivas de la FP advierte del bajo número de trabajos referidos a este nivel formativo. Si, además, se enfoca esta búsqueda en el tratamiento pedagógico del proceso de e-a de las AFMN, solo se encuentran algunas referencias (Caballero-Blanco, 2014; 2015; Fuentesal-García & Zamorano-Sinde, 2021; Torrebadella-Flix, 2013). Pero, si se centra la búsqueda únicamente a la evaluación, se comprueba que ningún estudio la trata.

Por ello, como se ha comentado con anterioridad, en el presente capítulo se mostrará un ejemplo de aplicación de la evaluación formativa y, en especial, la evaluación triádica como parte del proceso de e-a de las AFMN en la FP. Además, esto se aplicará a través del modelo pedagógico del Estilo Actitudinal. Poniendo el foco en el contenido a tratar en este caso, este modelo se considera ideal para su aprendizaje ya que dicho contenido presenta un alto factor emocional debido a su riesgo inherente de exposición a la altura. Por lo que es evidente que el alumnado no aprenderá ningún aspecto técnico si su atención está completamente focalizada a la emoción negativa que al principio pueda experimentar al permanecer suspendido de elementos como cuerdas, arneses y mosquetones, a cierta atura, si no ha experimentado dichas sensaciones y emociones con anterioridad. En este sentido, el EA

pone su foco en el trabajo de las actitudes y, por tanto, del factor emocional como catalizador del proceso de aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2010).

Además, mediante este modelo, el docente comienza asumiendo un papel directivo que, durante el transcurso de la unidad, se va atenuando para proporcionar autonomía al grupo. Este hecho se considera fundamental de cara al presente contenido, dado que proporcionar autonomía desde el inicio puede suponer un aumento del riesgo cuando se trata de la realización de las técnicas a las que a continuación se aludirá. Pudiera parecer que esta situación puede remediarse simplemente comenzando a realizar las maniobras a ras de suelo (como también se indicará en este capítulo), no obstante, invertir tiempo en que el alumnado resuelva maniobras de manera autónoma y experimental, teniendo estas un alto nivel de protocolo y poco margen para la creatividad, parece no ser la manera más eficiente de generar aprendizaje. Por otro lado, tampoco sería útil que, tras haber interiorizado las maniobras no se le proporcionase autonomía al alumnado de manera gradual, ya que este precisa de la adquisición de dicha competencia. Este hecho es determinante para el éxito de su desarrollo profesional, donde, como se incidirá en los próximos apartados, es fundamental que el profesional en AFMN sea capaz de tomar decisiones relativas a la gestión de los riesgos propios a actividades donde las características del medio son cambiantes.

Tras señalar estas características del modelo, cabe destacar que la mayor evolución del EA ha sido la incorporación de los procesos de evaluación formativa y con ello, procesos de evaluación triádica (Pérez-Pueyo et al., 2021). Este tipo de evaluación, incorporada al proceso de e-a fomenta la adquisición de la autonomía y la regulación del propio aprendizaje (Condemarín & Medina, 2000), factores que se han señalado en el párrafo anterior tan importantes en este contexto.

Además, mediante la evaluación triádica (Pérez-Pueyo et al., 2021) no solo se aprende de los propios errores, sino que, al coevaluar el trabajo de otros, se tiene la posibilidad de aprender de los errores ajenos. Cabe destacar que esta idea del análisis de los errores de otros es habitual en el Comité de Seguridad de la Federación Española de Deportes de Montaña y Escalada, la cual publica *Lecciones Aprendidas* consistentes en el análisis de accidentes o incidentes sucedidos en actividades de montaña (Taibo, s.f.).

En nuestro caso, la aplicación de autoevaluación y coevaluación responde al tipo b) expuesto en el capítulo 3 del presente libro: "b) Proceso planteado como actividad de evaluación de carácter formativo vinculada a la mejora del resultado final y orientada al aprendizaje". De esta forma, el objetivo es proporcionar al alumnado la capacidad de reorientar su actividad para mejorar su aprendizaje. Esto tiene lugar al identificar mediante la triple evaluación los elementos en los que ha de

focalizar su atención, implicando así al alumnado en su proceso de mejora (ver capítulo 4).

Por último, cabe destacar que, tanto en relación con la aplicación del EA como de la evaluación triádica, salvo ciertos modelos que refieren a situaciones y contextos muy concretos como puede ser el modelo de Educación aventura (Baena-Extremera, 2021), la aplicación de un modelo determinado no ha de hacerse únicamente para impartir un contenido en un breve espacio de tiempo, sino que se podrá sacar mayor partido a dicho modelo cuando se trabajen varios contenidos con él. Esto es debido a que el alumnado necesita un periodo de adaptación mediante el cual se acostumbre a trabajar a través del mismo. Por ello, mantener ese modelo a lo largo de los contenidos permitirá sacarle el máximo partido, de forma que incluso se pueda seguir el mismo modelo durante todo el curso en uno o varios módulos. Otra posibilidad para dar continuidad al uso del EA en diferentes módulos y a lo largo del tiempo es hibridarlo con otros modelos, práctica cada vez más habitual utilizada con diferentes modelos pedagógicos (González-Villora et al., 2019). En el contexto de las AFMN, el modelo EA se podría hibridar con el modelo de Educación aventura (Baena-Extremera, 2021), modelo Pedagogía de la aventura (Caballero-Blanco et al., 2020; Caballero-Blanco y Rodríguez-Martínez, 2022) o el modelo Ecológico (Pérez-Brunicardi, 2012).

27.4 Descripción de la experiencia

La presente propuesta, situada en el módulo de "Maniobras con cuerdas", forma parte de la unidad de trabajo (UT) de Maniobras en descenso de barrancos, la cual es la primera unidad del módulo. En ella se impartirán los contenidos de: (a) Técnicas de rápel y bloqueo de descensores para descenso de barrancos, (b) Técnicas de montaje de cabeceras de rápel para descenso de barrancos, (c) Maniobras de autorrescate para descenso de barrancos, (d) Factor de caída en los elementos de amarre, (e) Cadena de seguridad y redundancia (f) Cabuyería específica y (g) Planificación y logística.

La programación del módulo cuenta con cuatro unidades de trabajo. En la tabla 1, se muestra la temática y duración en semanas y horas de cada una de ellas.

Tabla 1. Organización del módulo de Maniobras con cuerdas en unidades de trabajo.

Unidades de trabajo	Semanas	Horas
Maniobras en descenso de barrancos	1ª a 8ª	64
Maniobras en vías ferratas e instalaciones de ocio y aventura	9ª a 13ª	40
Maniobras en escalada	14ª a 17ª	32
Maniobras en espeleología	18ª a 21ª	32

Se debe tener en cuenta que, dado que la unidad de maniobras en descenso de barrancos es la primera del módulo, se deben trabajar contenidos transversales a todas las especialidades tratadas en él. De este modo, contenidos como el factor de caída, la cadena de seguridad y redundancia, cabuyería, conceptos básicos de autorrescate o planificación y logística, se impartirán con mayor detenimiento en esta primera unidad, siendo por ello la unidad más extensa del módulo.

En concreto, como se indica en la tabla 2, el objetivo de aprendizaje de esta experiencia es "ejecutar la secuencia de montaje, desembrague, bloqueo y aseguramiento de un rápel sobre cuatro tipos de cabeceras desembragables, de manera fluida y justificando verbalmente cada paso". Este objetivo está relacionado con el resultado de aprendizaje: "3. Aplica técnicas de conducción de grupos por barrancos, desniveles y cuevas, adaptándolas a las características de los participantes y del medio para avanzar eficazmente en condiciones de seguridad" (Real Decreto 402/2020, Anexo I)"; los criterios de evaluación: "c) Se han explicado y demostrado las técnicas de utilización y manejo de cuerdas en actividades de escalada, barrancos, espeleología y vías ferratas" y "d) Se han explicado y demostrado los protocolos de seguridad en la colocación de aparatos, conectores y cabos de anclaje, así como en la progresión por cuerdas, toboganes y saltos a pozas." (Real Decreto 402/2020, Anexo I); y los contenidos referidos a las Técnicas de conducción de grupos por barrancos, desniveles y cuevas: Anclajes, cabeceras, nudos de unión y anclaje y desembragues. Todo ello lo asociamos a la competencia profesional, personal y social: "g) Guiar grupos por cuevas de baja dificultad y barrancos de baja dificultad con las técnicas de progresión y seguridad necesarias" (Real Decreto 402/2020, art. 5) y al objetivo general de "h) Dominar las maniobras de progresión vertical y de aseguramiento con cuerdas para guiar grupos por cuevas de baja dificultad y barrancos de bajo riesgo" (Real Decreto 402/2020, art. 9); relacionado con el puesto de trabajo de "i) Guía de barrancos de baja dificultad" (Real Decreto 402/2020, art. 7.2).

Tabla 2. Relación entre diferentes elementos del crículo del TGMNTL empleados en la experiencia educativa.

MÓDULO PROFESIONAL MANIOBRAS CON CUERDAS (puesto de trabajo: guía de barrancos de baja dificultad)
COMPETENCIA PROFESIONAL, PERSONAL Y SOCIAL g) Guiar grupos por cuevas de baja dificultad y barrancos de baja dificultad con las técnicas de progresión y seguridad necesarias. h) Dominar las maniobras de progresión vertical y de aseguramiento con cuerdas para guiar grupos por cuevas de baja dificultad y barrancos de bajo riesgo.
OBJETIVO DE APRENDIZAJE "Ejecutar la secuencia de montaje, desembrague, bloqueo y aseguramiento de un rápel sobre cuatro tipos de cabeceras desembragables, de manera fluida y justificando verbalmente cada paso"
RESULTADO DE APRENDIZAJE R3. Aplica técnicas de conducción de grupos por barrancos, desniveles y cuevas, adaptándolas a las características de los participantes y del medio para avanzar eficazmente en condiciones de seguridad"

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	CONTENIDOS
c) Se han explicado y demostrado las técnicas de utilización y manejo de cuerdas en actividades de escalada, barrancos, espeleología y vías ferratas. d) Se han explicado y demostrado los protocolos de seguridad en la colocación de aparatos, conectores y cabos de anclaje, así como en la progresión por cuerdas, toboganes y saltos a pozas.	Técnicas de conducción de grupos por barrancos, desniveles y cuevas: Anclajes, cabeceras, nudos de unión y anclaje y desembragues.

Cabe destacar que, en dicha unidad, y previo a impartir las enseñanzas relativas al objetivo didáctico específico de esta propuesta, se trabajarán los contenidos relativos a las (a) Técnicas de rápel y bloqueo de descensores para descenso de barrancos y, parcialmente, los relativos a (b) Factor de caída en los elementos de amarre, (c) Cadena de seguridad y redundancia y (d) Cabuyería específica, siguiendo las recomendaciones establecidas en el currículo (Decreto 21/2021).

27.5 Explicación de la actividad

Dentro de la unidad de trabajo de Maniobras en descenso de barrancos se plantea una actividad de e-a para el trabajo del objetivo de aprendizaje anteriormente planteado. Esta actividad se llevará a cabo en un total de 24 horas, es decir, seis sesiones a lo largo de tres semanas. Cabe recordar que, como se ha indicado anteriormente, este módulo cuenta con ocho horas a la semana, divididas en dos días, contando con seis horas uno de los días y dos horas el otro.

Como ya se ha señalado en este trabajo, el módulo de Maniobras de cuerdas se sitúa en el segundo curso, por tanto, el alumnado ya se conoce entre sí, pudiendo haber generado sensación de grupo-clase y responsabilidad grupal durante el primer curso, lo cual facilitará el uso correcto de estrategias de intervención que precisen de cierto grado de colaboración o cooperación. Por otro lado, debe tenerse en cuenta también la experiencia que ha podido tener el alumnado con respecto al trabajo a través de la evaluación formativa y el empleo de instrumentos de evaluación. Es evidente que, a mayor bagaje con respecto a ello, mayor complejidad podrá presentar el proceso de evaluación formativa, es decir, mayor interacción entre los agentes evaluadores y los instrumentos podrá existir y, con ello, estos últimos podrán contar con mayor complejidad. En el caso de la propuesta que se narra en este capítulo, se precisa de cohesión grupal en el aula, además de cierto bagaje del alumnado con respecto al uso de instrumentos para autoevaluarse y/o coevaluarse, ya sea de manera individual o grupal.

A continuación, la propuesta se describe en tres fases relativas al trabajo del objetivo didáctico planteado dentro de la UT de Maniobras para descenso de

barrancos. En la tabla 3, se observa dicha organización, acompañada de su temporalización.

Tabla 3. Fases de la Unidad de Trabajo de maniobras para descenso de barrancos

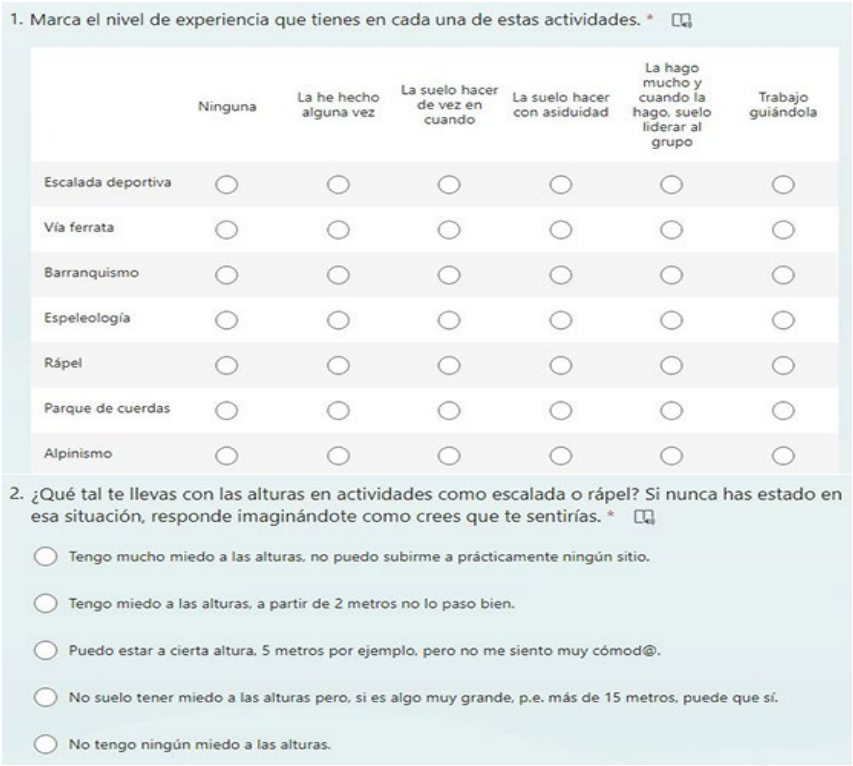
Nº	Fases de la Unidad de Trabajo	Sesiones y horas
1	Evaluación diagnóstico y actividades de e-a previas	Anteriores
2	Actividades de e-a de carácter directivo	1ª (2h) y 2ª (6h)
3	Actividades de evaluación de carácter autónomo:	3ª a 6ª
3.1	Presentación de la actividad de evaluación	3ª (2h)
3.2	Grabación de los videotutoriales y autoevaluación.	4ª (6h) y 5ª (2h)
3.3	Entrega videotutoriales y autoevaluaciones	Día siguiente a 5ª
3.4	Coevaluación y heteroevaluación de los videotutoriales	Primera mitad 6ª (3h)
3.5	Reelaboración de los videotutoriales	Segunda mitad 6ª (3h)
3.6	Entrega final, heteroevaluación y calificación	Tras 6ª sesión

a) Fase 1. Evaluación diagnóstico y actividades de e-a previas

Al inicio del módulo se ha de hacer una actividad de evaluación diagnóstico. Esta actividad tendrá por objetivo identificar la experiencia y nivel de dominio técnico del alumnado con respecto a las AFMN con riesgo de exposición a la altura y, lo que es más importante, la predisposición emocional de este con respecto a dicho contenido. Este último apunte es fundamental ya que, como se indicó anteriormente, es probable que la motivación de elección para cursar esta titulación no tenga que ver con la pretensión de dedicarse profesionalmente a las AFMN o, al menos, no a las relacionadas con el riesgo de exposición a la altura, pudiendo incluso contar con alumnado que manifieste miedo a la altura o a los espacios reducidos. Por ello, como evaluación de diagnóstico, se plantea la cumplimentación de una encuesta que permita al docente conocer qué actividades con exposición a la altura han practicado y con qué grado de asiduidad e implicación (Figura 1). Tras ello, se puede llevar a cabo una actividad de progresión por un pequeño recorrido en altura consistente en recorrer pasamanos con tramos ascendentes y descendentes que técnicamente no entrañen ninguna dificultad, pero donde la altura ya pueda presentar un factor limitante. En esta actividad, el profesor usará su cuaderno de observación para registrar el desempeño y actitudes del alumnado. De esta forma podrá identificar al alumnado con reticencias a la exposición a la altura, pero también aquellos que, en el lado opuesto, actúen de manera impulsiva sin tener sensación de riesgo.

Tras la evaluación diagnóstico y durante varias sesiones, se llevarán a cabo otras actividades de e-a orientadas al conocimiento y manejo del material técnico, maniobras de progresión en rapel, conceptos de seguridad y cabuyería aplicada.

Figura 1. Cuestionario de evaluación diagnóstica.



1. Marca el nivel de experiencia que tienes en cada una de estas actividades. *

	Ninguna	La he hecho alguna vez	La suelo hacer de vez en cuando	La suelo hacer con asiduidad	La hago mucho y cuando la hago, suelo liderar al grupo	Trabajo guiándola
Escalada deportiva	○	○	○	○	○	○
Vía ferrata	○	○	○	○	○	○
Barranquismo	○	○	○	○	○	○
Espeleología	○	○	○	○	○	○
Rápel	○	○	○	○	○	○
Parque de cuerdas	○	○	○	○	○	○
Alpinismo	○	○	○	○	○	○

2. ¿Qué tal te llevas con las alturas en actividades como escalada o rápel? Si nunca has estado en esa situación, responde imaginándote como crees que te sentirías. *

- ○ Tengo mucho miedo a las alturas, no puedo subirme a prácticamente ningún sitio.
- ○ Tengo miedo a las alturas, a partir de 2 metros no lo paso bien.
- ○ Puedo estar a cierta altura, 5 metros por ejemplo, pero no me siento muy cómod@.
- ○ No suelo tener miedo a las alturas pero, si es algo muy grande, p.e. más de 15 metros, puede que sí.
- ○ No tengo ningún miedo a las alturas.

b) Fase 2. Actividades de e-a de carácter directivo

A continuación, se describirán las primeras actividades encaminadas al trabajo del objetivo de aprendizaje de "ejecutar la secuencia de montaje, desembrague, bloqueo y aseguramiento de un rápel sobre cuatro tipos de cabeceras desembragables, de manera fluida y justificando verbalmente cada paso".

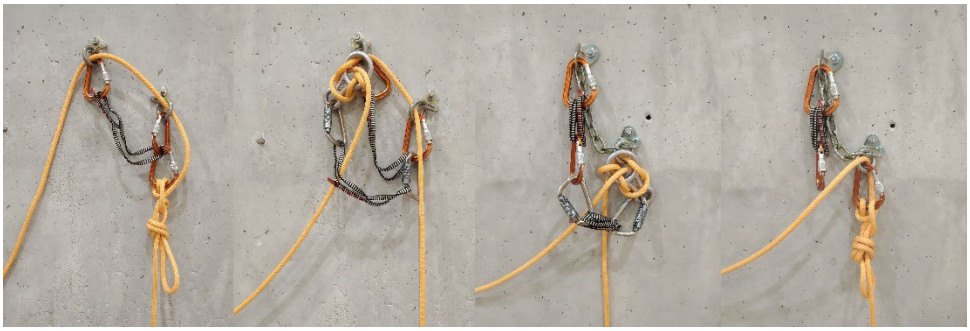
Las primeras dos sesiones dedicadas a ello (2 y 6 horas respectivamente) tendrán carácter directivo. En ellas, el docente comenzará explicando la diferencia entre montar un rapel en una cabecera desembragable y una cabecera fija.

Una cabecera en el contexto del descenso de barrancos refiere al montaje que se realiza sobre unos anclajes emplazados en la pared del barranco para acometer el descenso vertical del mismo mediante la ejecución de un rapel. Por tanto, una cabecera desembragable consiste en el montaje del rapel mediante una técnica que permite descender desde dicha cabecera al usuario que se encuentra rapelando, si

por alguna causa queda bloqueada en la cuerda y sin posibilidad de finalizar el rapel por sus propios medios (Partal, 2011). Se debe destacar que este tipo de maniobras de barrancos no presentan una alta dificultad, pero si una alta complejidad al implicar diversas variables a las que se hace necesario atender y al múltiple número de acciones que hay que ejecutar.

Tras mostrar el concepto de cabecera desembragable, el docente se encargará de explicar los elementos técnicos de los que se compone el montaje de cuatro tipos de cabeceras básicas. Estas serán las cabeceras conformadas tanto con dinámico fugado como con ocho empotrado y tanto sobre reunión de anclajes separados como de anclajes unidos con cadena (Figura 2). Para ello, primero explicará a ras de suelo el montaje, desembrague y bloqueo de un nudo dinámico y de un ocho empotrado. Posteriormente, en parejas y a ras de suelo, el alumnado practicará la ejecución de ambos elementos. Cuando cada alumno se asegure de que tanto él como su compañero, dominan la ejecución, acudirán a prestar su ayuda a otra pareja que aún no ejecute correctamente.

Figura 2. Cabeceras desembragables con dinámico fugado y ocho empotrado sobre reunión con cadena y de anclajes separados.



Debido al alto componente emocional que presentan estas actividades, el alumnado trabajará en parejas elegidas por los propios estudiantes mediante un criterio de afinidad, aunque el profesor recomendará que las personas que más conocimientos y experiencia posean con respecto a la realización de estas maniobras no formen pareja entre ellos. Como se verá en el apartado c), a partir de la segunda parte de la primera sesión el docente pedirá que cada pareja forme un grupo de cuatro personas con otra pareja. Del mismo modo, estos agrupamientos los decidirán los estudiantes por afinidad; todas estas cuestiones son fundamentales en la organización secuencial hacia las actitudes del EA (Pérez-Pueyo, 2010).

Una vez toda la clase haya logrado dominar la maniobra, entre los cuatro tipos de cabeceras, el docente usará como "cabecera base" el nudo dinámico fugado sobre reunión con cadena, para explicar pormenorizadamente la secuencia de montaje en una situación real tratando cada elemento técnico de manera separada[43]. De esta forma, explicará en orden todos los pasos necesarios para ejecutar la maniobra: colocación de la cinta *express*, colocación del cabo de anclaje y saca, enrase de cuerda y emplazamiento del nudo dinámico, colocación de la cuerda de seguridad y, posteriormente, la técnica de desembrague y bloqueo de la cabecera, así como la limpieza de la cabecera para el descenso del guía. Tras la explicación, el profesor repartirá fichas donde se detalle el orden de estos elementos y, en parejas, se repetirá la misma dinámica de ejecución y ayuda que en la ocasión anterior. Una vez dominada esta cabecera, se hará lo mismo con las otras tres, lo cual exigirá menos tiempo debido a que se usará de base la primera cabecera, solamente ejerciendo modificaciones sobre ella.

Una vez más, se debe reseñar la importancia del factor emocional en esta tarea debido a que, además de la complejidad propia del montaje de una cabecera, se suma el hecho de realizarla a varios metros de altura teniendo que desembragar el sistema con una persona suspendida en la cuerda. Por ello, en un inicio se practicará en emplazamientos a ras de suelo. Una vez toda la clase domine las cuatro técnicas, comenzarán a practicarlas en planos inclinados (podrán ser las gradas de un pabellón o varios bancos suecos enganchados a las espalderas). Para ello, y como se ha señalado anteriormente, las parejas se juntarán en grupos de cuatro, de manera que se comience a trabajar con los roles propios de la actividad de evaluación que se detallará en el apartado c). Esto es, una persona ejecuta, otra rapela, otra asegura el rapel con una cuerda de seguridad y otra ejerce de cobertura de seguridad visual y de redundancia en la cuerda de seguridad[44]. Cuando los estudiantes hayan pasado por todos los roles y el grupo considere que domina correctamente la ejecución de cada uno de ellos, se ejecutarán las técnicas a baja altura (2-3 metros) y posteriormente en la altura que exija la instalación. En un inicio, el docente irá supervisando a todos los grupos y, cuando estos comiencen a practicar a baja altura, únicamente centrará su atención en los que se encuentren a baja altura y en altura.

43 Visitar los siguientes enlaces para ver la secuencia del montaje del ocho empotrado sobre reunión de anclajes separados https://www.instagram.com/reel/C4x7hVaommV/ y sobre reunión con cadena https://www.instagram.com/reel/C38V8mKIZh7/

44 Esta acción reduce al máximo cualquier riesgo de caída del usuario que rapela, ya que únicamente caería al suelo si soltasen la cuerda tres personas a la vez. Es decir, si el guía soltase la cuerda de rapel que desembraga al tiempo que el asegurador y el revisor sueltan la cuerda de seguridad.

Esta secuenciación facilitará que el componente emocional, tan presente en actividades con exposición a la altura no afecte al aprendizaje de las técnicas y, a su vez, la propia falta de dominio que pueda sentir el alumnado, no les predisponga de manera negativa al propio aprendizaje.

c) Fase 3. Actividades de evaluación de carácter autónomo

En la tercera sesión (2 horas), el profesor planteará la actividad de evaluación asociada al objetivo de aprendizaje explicitado anteriormente y, en grupos, el alumnado comenzará a debatir la forma de llevarla a cabo. Esta actividad consistirá en que cada grupo de cuatro personas deberá ejecutar y grabar en vídeo, a modo de tutorial (producto evaluable), cada una de las cuatro cabeceras practicadas. En cada vídeo deberá aparecer la ejecución de la secuencia completa de la maniobra. Esto es, el montaje de la cabecera, el desembrague de la misma con un compañero que se encuentre rapelando, el posterior bloqueo de la cabecera y, por último, su desmontaje y descenso del guía. Además, cada vídeo tendrá que ser acompañado de una voz (en directo o en off) explicando cada paso realizado. En los cuatro vídeos deberá aparecer al menos una vez cada integrante del grupo interpretando los siguientes cuatro roles: (1) Guía: monta y desmonta la cabecera y desembraga al usuario que rapela, (2) Usuario: rapela y se bloquea a mitad de altura, (3) Asegurador: asegura al usuario que rapela mediante el uso de una cuerda auxiliar de seguridad, (4) Revisor: observa atentamente el desarrollo de la maniobra para detenerla si observase cualquier fallo que implicase riesgo, también sujetará la cuerda del asegurador por detrás de este como redundancia en la seguridad en el momento del desembrague.

De esta manera, la producción a evaluar serán los vídeos que contendrán las ejecuciones de cada técnica, el procedimiento o técnica de evaluación será el análisis de estas producciones, implicando a tres agentes, y para llevar a cabo dicho análisis se empleará una escala descriptiva como instrumento (Tabla 4) (Miranda-Ullán & Pérez-Pueyo, 2024).

Esta actividad de evaluación tiene carácter formativo y, por tanto, se llevarán a cabo tres momentos de evaluación coincidentes con la evaluación triádica (ver capítulo 4). En un primer momento, se realizará una autoevaluación del propio trabajo (procedimiento de evaluación: análisis de la producción por autoevaluación),, tras ello los compañeros coevaluarán los trabajos del resto de grupos (procedimiento de evaluación: análisis de la producción por coevaluación), momento en el cual el docente también lo hará (heteroevaluación). Por último, y después de realizar las correcciones oportunas, tendrá lugar la entrega definitiva (procedimiento de evaluación: análisis de la producción), tras la que, mediante heteroevaluación, el docente realizará la calificación del resultado de aprendizaje asociado a la actividad.

De esta manera, la producción a evaluar serán los vídeos que contendrán las ejecuciones de cada técnica, el procedimiento o técnica de evaluación será el análisis de estas producciones, implicando a tres agentes, y para llevar a cabo dicho análisis se empleará una escala descriptiva como instrumento (Tabla 4) (Miranda-Ullán & Pérez-Pueyo, 2024).

Tabla 4. Escala de valoración de los vídeos

CRITERIO	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	NIVEL DE LOGRO	OBSERVACIONES
ASPECTOS INDISPENSABLES PARA APROBAR (Marcar con una X)						
Participación del grupo					Los cuatro integrantes aparecen en el total de los vídeos ejecutando las cuatro tareas: (1) montaje de cabecera, desembrague y bloqueo, (2) rapel y bloqueo del descensor, (3) aseguramiento del desembrague, (4) revisor y redundancia en el aseguramiento.	
Presentación					Al comienzo del vídeo se identifican los alumnos, profesor, módulo, titulación, curso y maniobra.	
Colocación del EPI					Todos los integrantes portan el Equipo de Protección Individual correctamente ajustado.	
Elección de sistema desembragable					La elección del tipo de sistema desembragable es correcta con respecto a la configuración de los anclajes y características del rápel.	
Seguridad					No se han cometidos fallos de seguridad graves tales como exposición a factor de caída superior a 1, exposición a la altura sin elemento de amarre, roces inasumibles de la cuerda, etc.	

CRITERIO	V. 1	V. 2	V. 3	V. 4	NIVEL DE LOGRO	OBSERVACIONES
ASPECTOS ESPECÍFICOS (Seleccionar el nivel de logro para cada criterio)						
Montaje de la cabecera: (1) Coloca correctamente la cinta express, y sitúa su cabo de anclaje y saca en el lugar más cómodo y que menos interfiere en el desembrague de la cuerda. (2) Ejecuta correctamente el sistema desembragable y la cuerda de seguridad (3) Lleva a cabo el montaje con fluidez, sin dudar y a la primera.	15	15	15	15	Se cumplen todos los criterios.	
	10	10	10	10	Pequeños fallos en (1) y/o (3)	
	5	5	5	5	Dos o más fallos en cualquiera de los criterios.	
	0	0	0	0	No cumple (1) y/o (2).	
Desembrague y bloqueo: (1) Desembraga la cabecera, (2) desciende al usuario de manera controlada y (3) vuelve a bloquear la cabecera. (4)	15	15	15	15	Se cumplen todos los criterios.	
	10	10	10	10	Pequeños fallos en (1), (2), (3) y/o (4).	

Ejecuta a la primera, con fluidez y sin dudar. (5) En ningún momento tiene que actuar la persona que asegura el desembrague.	5	5	5	5	Dos o más fallos en cualquiera de los criterios.	
	0	0	0	0	No cumple (1), (3) y/o (5).	
Rapel y bloqueo descensor: (1) Se monta correctamente el descensor, (2) rapela de forma controlada y fluida, (3) bloquea y desbloquea el descensor correctamente. (4). Ejecuta a la primera, con fluidez y sin dudar.	15	15	15	15	Se cumplen todos los criterios.	
	10	10	10	10	Pequeños fallos en (1), (2), (3) y/o (4).	
	5	5	5	5	Dos o más fallos en cualquiera de los criterios.	
	0	0	0	0	No cumple (1), (2) y/o (3).	
Aseguramiento del desembrague: (1) Se encuentra atento y (2) mantiene agarrada la cuerda de seguridad en todo momento, aunque sin ejercer tensión.	10	10	10	10	Se cumplen todos los criterios.	
	7	7	7	7	Pequeños fallos en (1) y/o (2).	
	3	3	3	3	Dos o más fallos en cualquiera de los criterios.	
	0	0	0	0	No cumple (1) y/o (2).	
Cobertura de seguridad: Se encuentra atento (1) en todo momento a la ejecución de la maniobra, (2) atendiendo tanto a las ejecuciones del guía como al usuario.	10	10	10	10	Se cumplen todos los criterios.	
	7	7	7	7	Pequeños fallos en (1) y/o (2).	
	3	3	3	3	Dos o más fallos en cualquiera de los criterios.	
	0	0	0	0	No cumple (1) y/o (2).	
Desmonte de la cabecera: Desmonta la cabecera en un orden (1) lógico y primando la seguridad, (2) sin abandonar ningún elemento. (3) Monta su descensor y rapela de forma fluida y controlada. (4) Recupera la cuerda correctamente desde la recepción del rápel. (5) Ejecuta toda la maniobra a la primera, con fluidez y sin dudar.	10	10	10	10	Se cumplen todos los criterios.	
	7	7	7	7	Pequeños fallos en (1), (2), (3) y/o (4).	
	3	3	3	3	Dos o más fallos en cualquiera de los criterios.	
	0	0	0	0	No cumple (1), (2), (3) (4) y/o (5).	
Explicación: El contado de la maniobra es (1) correcto, (2) suficiente y conciso, sin dudar sobre lo narrado (3).	15	15	15	15	Se cumplen todos los criterios	
	10	10	10	10	Pequeños fallos en (1), (2) y/o (3).	
	5	5	5	5	Dos o más fallos en cualquiera de los criterios.	
	0	0	0	0	No cumple (1).	
Calidad videográfica: El vídeo (1) se graba desde ángulos que permiten	10	10	10	10	Se cumplen todos los criterios	

observar la maniobra al completo, (2) la calidad de imagen es buena y permiten observar la maniobra en todo momento y (3) el audio permite escuchar de manera clara la explicación en todo momento.	7	7	7	7	Pequeños fallos en (1), (2) y/o (3).	
	3	3	3	3	Dos o más fallos en cualquiera de los criterios.	
	0	0	0	0	No cumple (1), (2) y/o (3).	

En este caso, se ha decidido hacer uso de una escala de valoración diferenciada y no de una rúbrica de puntuación, dado que no todos los aspectos a valorar tienen la misma importancia y, por ello, se les debe asignar una puntuación distinta. Tampoco sería conveniente emplear para la evaluación de este objetivo de aprendizaje una escala graduada, ya que la actividad no presenta ningún componente creativo en su resolución (al menos en este nivel de dominio, donde los anclajes son sólidos al contextualizarse la competencia del TGMNTL en barrancos de baja dificultad). Además de todo ello, cabe destacar que el instrumento al inicio presenta una parte confeccionada como lista de control. Esto es debido a que existen aspectos a valorar inapelables con respecto al control de la seguridad. Cabe reflexionar en este punto el hecho de que aspectos como, por ejemplo, permanecer anclado durante la ejecución de una maniobra en altura, no puede graduarse, estableciendo un valor del 100% de la puntuación si en ningún momento el estudiante se desancla de cualquier punto de seguridad e ir restando porcentaje de dicha puntuación de manera proporcional al número de veces que se desancla. Es decir, realizar acciones o mostrar actitudes de riesgo en ningún caso puede permitir al alumnado alcanzar el aprobado.

Como se ha comentado con anterioridad, es necesario que el alumnado tenga cierta experiencia en el uso de instrumentos de evaluación para autoevaluarse y coevaluar a sus compañeros. De no ser así, será necesario invertir parte de la sesión en llevar a cabo un proceso de andamiaje con el objetivo de guiar al alumnado en el proceso de interpretación y valoración de cada criterio y nivel de logro presente en el instrumento (ver capítulo 4). Este proceso puede llevarse a cabo repartiendo el instrumento de evaluación en formato papel o en encuesta telemática a rellenar a través de las aplicaciones de formularios de *Google* o *Microsoft*. Al mismo tiempo, se comparte con el alumnado dos producciones relativas a la actividad de evaluación en cuestión, que podrán ser de cursos anteriores o realizadas específicamente para este objetivo, teniendo calificaciones distintas. El alumnado evaluará dichas producciones al tiempo que el docente pueda responder cualquier duda que surja con respecto al instrumento. Posteriormente, el docente proyectará los instrumentos rellenados de ambas producciones para que el alumnado pueda comparar lo realizado con estas soluciones. De este modo podrá razonar y debatir con el docente el motivo de las diferencias entre su valoración y la de este.

Veamos ahora cómo se temporalizan los diferentes momentos de la evaluación descritos anteriormente durante la UT.

Los grupos tendrán la cuarta y quinta sesión (6 y 2 horas respectivamente), para practicar las maniobras y llevar a cabo las grabaciones. En estas dos sesiones el trabajo será eminentemente autónomo, aunque el docente prestará atención a los grupos para resolver posibles dudas y corregir posibles errores que pueda identificar. Prestará mayor atención a los grupos con mayores dificultades y, en especial, a los grupos en los que se encuentre alumnado con mayor reticencia a la exposición a la altura, identificados en la evaluación diagnóstico al comienzo de la UT, si estos aún no se hubiesen acostumbrado.

Al día siguiente de la quinta sesión, los grupos deberán hacer entrega de los vídeos junto a su instrumento de evaluación rellenado, autoevaluando así su trabajo. Posteriormente, en la primera mitad de la sexta sesión, se llevará a cabo un proceso de coevaluación, es decir, cada grupo revisará cuatro vídeos, siendo cada uno de un grupo y cabecera distinta, aplicando el instrumento y anotando los errores técnicos identificados. Esto se llevará a cabo mediante una carpeta compartida en la nube a la que el alumnado tendrá acceso. En dicha carpeta el docente habrá subido todos los vídeos de los grupos nombrados de manera inequívoca. El docente asignará a cada grupo los vídeos a evaluar.

En este momento, el docente ya habrá evaluado la totalidad de las producciones. Tras finalizar la coevaluación, este devolverá a cada grupo su instrumento donde, mediante código de colores, aparecerán las tres valoraciones de cada criterio, así como las anotaciones de los tres agentes evaluadores para cada vídeo. De esta forma, se pretende que, de manera visual el grupo pueda determinar si su autoevaluación se asemeja a la del docente y, por tanto, han sabido identificar correctamente sus errores.

En la segunda parte de la sexta sesión, en base a los resultados de la coevaluación, los grupos podrán mejorar sus vídeos volviéndolos a grabar de cara a la entrega final, fijada dos días después de esta sesión. Tras dicha entrega y mediante un proceso de heteroevaluación, el profesor calificará las producciones mediante el uso del mismo instrumento aplicado en todo el proceso. Cabe destacar que la nota será grupal, por tanto, los integrantes deberán no solo aprender a ejecutar ellos mismos, sino asegurarse que el resto del grupo ejecuta correctamente y comprende la maniobra para lograr verbalizar su explicación.

Aunque la nota tenga carácter grupal, los componentes de cada grupo realizarán desde la segunda sesión, una coevaluación acerca del comportamiento y aportaciones de cada componente del grupo al trabajo, mediante el uso del Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (ver capítulo 3). Para ello tendrán que llegar

a una decisión común de manera consensuada mediante el diálogo y razonando sus argumentos. Este diario se rellenará en los últimos 10 minutos de las sesiones cuarta, quinta y sexta y se entregará junto a la última entrega de los vídeos tras la sexta sesión. Mediante este instrumento se pretende fomentar la responsabilidad y la capacidad de autocrítica del alumnado ya que tendrá que reflexionar de manera constante sobre el trabajo realizado, tanto de manera positiva como negativa.

Para finalizar este apartado y siguiendo las orientaciones pedagógicas y metodológicas presentes en el currículo (Decreto 21/2021), se debe incidir en la necesidad de llevar a cabo en entornos reales las competencias adquiridas con el objetivo de que el aprendizaje sea verdaderamente significativo. Por tanto, al terminar la UT de maniobras para descenso de barrancos, el alumnado debería acometer un descenso de barrancos de manera autónoma, mediante la aplicación de todos los contenidos vistos en la UT. Esto es, desde la planificación del mismo, la preparación del material, y aproximación, hasta la gestión de elementos tales como saltos, destrepes y, por supuesto, montaje de cabeceras para acometer los rápeles del descenso.

27.6 Consideraciones finales

Las actividades de evaluación, procedimientos e instrumentos que aplican los docentes en los procesos de evaluación no siempre están alineadas con los resultados de aprendizaje a evidenciar. Cambiar este hecho es de una necesidad evidente respecto al proceso de evaluación y calificación, en cualquier nivel educativo. No obstante, adquiere una mayor notoriedad cuando las competencias a evaluar están relacionadas con la propia seguridad y la de terceras personas (Ayora, 2008). Por tanto, es de vital importancia que módulos como el de Maniobras con cuerdas del TGMNTL cuenten con procesos de evaluación correctamente fundamentados y completamente alineados con las competencias profesionales, personales y sociales que deben evidenciar (Caballero-Blanco, 2015).

Además, aplicar procesos de evaluación formativa y, en concreto, evaluación triádica a los procesos de enseñanza-aprendizaje permite fomentar la autonomía, responsabilidad y capacidad crítica necesaria para el profesional que se encargará de la gestión de la seguridad de personas en actividades con riesgo inherente como el descenso de barrancos. De esta forma, podrá objetivar su dominio y destreza en su campo profesional, así como autorregular su propio aprendizaje futuro y llevar a cabo un mejor proceso de toma de decisiones durante su actividad laboral, la cual, como ya se ha evidenciado en este capítulo, tiene lugar en entornos inherentemente cambiantes.

Por otro lado, cabe recordar que la aplicación de los procesos de evaluación formativa descritos en este capítulo serán más eficientes si se aplican con carácter general en todas o en la mayoría de los módulos que conforman la titulación, de manera que se evitarían o reducirían los procesos de andamiaje. Además, si el alumnado adquiere la costumbre de emplear instrumentos para valorar producciones, el tiempo de estos procesos se reduciría notablemente y, por tanto, las competencias relacionadas con la autonomía, autorregulación y capacidad crítica, además de las relacionadas con los contenidos de cada módulo, se podrían desarrollar en mayor profundidad.

27.7 Conclusiones

En el presente capítulo se ha incidido en la importancia de llevar a cabo procesos de evaluación formativa que impliquen tanto al propio estudiante como a sus compañeros y al docente, con el objetivo de fomentar su autonomía y autorregulación, debido a que estas capacidades serán clave en su desarrollo profesional y personal. Además, es preciso aplicar procedimientos de evaluación que permitan verificar la correcta adquisición de competencias profesionales ya que estas están directamente relacionadas con la intervención en situaciones de riesgo.

Como futuras líneas de investigación, puede ser de utilidad realizar encuestas a los egresados que se encuentren desarrollando actividades profesionales relacionadas con la titulación, de manera similar a la investigación realizada por Sans-Osanz & Inglés-Yuba (2024) a técnicos de deportes de invierno, montaña y escalada. Estas encuestas pueden versar acerca de su percepción con respecto al nivel de dominio de las competencias adquiridas durante su etapa formativa, así como identificar cuáles de estas se perciben como más importantes en su desarrollo profesional actual. Además de ello, otra línea de investigación prometedora será llevar a cabo intervenciones de tipo transversal con el objetivo de comparar la aplicación de diferentes procesos de evaluación en módulos del TGMNTL. En relación a la divulgación y transferencia a otros docentes del modelo de EA empleado, cabe resaltar la posibilidad de hibridarlo con modelos específicos de las AFMN que ya se están empleando como el modelo de Educación aventura (Baena-Extremera, 2021), modelo Pedagogía de la aventura (Caballero-Blanco et al., 2020; Caballero-Blanco y Rodríguez-Martínez, 2022) o el modelo Ecológico (Pérez-Brunicardi, 2012).

No obstante, estas propuestas de investigación estarán condicionadas por la entrada en vigor del Decreto que, en el momento de la redacción del presente capítulo, se encuentra en fase de proyecto y que establecerá un nuevo currículo para

los ciclos formativos de grado medio de Castilla y León, a priori, a partir del curso 2024-2025.

27.8 Referencias bibliográficas

Ayora, A. (2008). Gestión del riesgo en montaña y en actividades al aire libre. Desnivel.

Baena-Extremera, A. (2021). Educación Aventura. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Coords.), Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué (pp. 247-272). Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/13251

Caballero-Blanco, P. (2012). Diseño y evaluación de un programa de responsabilidad personal y social a través de actividad física en el medio natural en alumnos de formación profesional. (Tesis doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España.

Caballero-Blanco, P. (2014). El desarrollo positivo y las actividades físicas en el medio natural. Tándem: Didáctica de la educación física, 45, 45-52.

Caballero-Blanco, P. (2015). Diseño, implementación y evaluación de un programa de actividades en la naturaleza para promover la responsabilidad personal y social en alumnos de formación profesional. Cuadernos de psicología del deporte, 15(2), 179-194. https://revistas.um.es/cpd/article/view/233951

Caballero Blanco, P., & Ramos Ramírez, E. (2013). Análisis del ciclo formativo en conducción de actividades físico-deportivas en el medio natural. En E. Hernández, P. J. Caballero Blanco, M. García Tascón, & J. Morenas Martín (Coords.), Nuevos retos para las empresas de turismo activo (pp. 135-158). Wanceulen.

Caballero-Blanco, P., & Rodríguez-Martínez, M.P. (2022). Los modelos pedagógicos en la actividad física: actualidad del modelo de pedagogía de la aventura. En M. F. González-Villalobos, J. R. López-y-Taylor, P. Reynaga-Estrada, J. J. Morales-Acosta & A. I. Díaz-Villanueva (Coords.) Actualidades en educación física y deporte 2022. Maetsría en Educación Física y Deporte (pp. 281-304). Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de Ciencias de la Salud (México).

Caballero-Blanco, P., Velo-Camacho, C., & García-Mullois, J.A. (2020). La pedagogía de la aventura: Modelo pedagógico emergente para aprender a través de la aventura. En B.J. Sánchez-Alcaraz-Martínez, A. Valero-Valenzuela, D. Navarro-Ardoy, & J.A. Merino-Barrero (Coords.) Metodologías emergentes en educación física. Consideraciones teórico prácticas para docentes (pp. 187-204). Editorial Wanceulen. Sevilla. https://books.google.es/books/about/Metodolog%C3%ADas_emergentes_en_Educaci%C3%B3n_F.html?id=qDAPEAAAQBAJ&redir_esc=y

Condemarín, M., & Medina A. (2000). Evaluación de los Aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas. Ministerio de Educación.

Decreto 21/2021, de 23 de septiembre, por el que se establece el currículo correspondiente al título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre en la Comunidad de Castilla y León. (BOCYL nº187, de 27 de septiembre de 2021)

Fuentesal-García, J., & Zamorano-Sande, D. (2021). Incorporación de contenidos de actividades en el medio natural y de ocio en la educación formal (TSEAS): Una experiencia de espeleología. Retos, 39, 820-828. https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80157

González-Víllora, S., Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., & Fernández-Río, J. (2019). Hybridizing pedagogical models: a systematic review. Eur. Phys. Educ. Rev. 25,1056–1074. https://doi.org/10.1177/1356336X1879736

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023). Estadística del alumnado de formación profesional curso 2021-2022. Enseñanzas de formación profesional. (Nota técnica). https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:3fd4f22f-a477-479a-8e9a-b92f5e2344a6/nota-2021-2022.pdf

Miranda-Ullán, R., & Pérez-Pueyo, Á. (2024). Escala de valoración de vídeo tutoriales para el montaje de cabeceras desembragables de rapel. Grupo Actitudes. https://grupoactitudes.com/download/escala-de-valoracion-de-video-tutoriales-para-el-montaje-de-cabeceras-desembragables-de-rapel/ Partal, P. (2011, marzo 10). Rápel desembragable para barranquismo. encorda2. https://grupoactitudes.com/download/escala-de-valoracion-de-video-tutoriales-para-el-montaje-de-cabeceras-desembragables-de-rapel/

Pérez-Brunicardi, D. (2012). Modelo ecológico de aprendizaje de los deportes en la naturaleza. EmásF: Revista Digital de Educación Física, 19, 138-154. https://emasf.webcindario.com/Modelo_ecologico_de_aprendizaje_deportes_naturaleza.pdf

Pérez-Pueyo, Á. (2010). El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física. Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Barba-Martín, R. (2021). Estilo actitudinal. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Coords.), Los modelos pedagógicos en educación física: qué, cómo, por qué y para qué (pp. 147-177). Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/13251

Real Decreto 2049/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico en Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural y las correspondientes enseñanzas mínimas. (BOE nº39, de 14 de febrero de 1996)

Real Decreto 402/2020, de 25 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre y se fijan los aspectos básicos del currículo. (BOE nº50, de 27 de febrero de 2020).

Sans-Osanz, J., & Inglés-Yuba, E. (2024). Titulaciones técnicas de deportes de invierno, montaña y escalada en España: Percepción de técnicos/as y de empleadores/as. Apunts: Educación física y deportes, 155, 75-89. https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2024/1).155.08

Taibo, M. (s.f.). Lecciones aprendidas. Federación española de deportes de montaña y escalada. https://fedme.es/lecciones-aprendidas/

Torrebadella-Flix, X. (2013). Hacia un modelo de actividades fisicodeportivas inclusivas en el medio natural. EmásF: revista digital de educación física, 23, 25-39. https://emasf.webcindario.com/Hacia_un_modelo_de_actividades_fisico_deportivas_inclusivas_en_el_medio_natural.pdf

CAPÍTULO 28 PROPUESTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARA EL MÓDULO DE TÉCNICA DE EQUITACIÓN DE TÉCNICO EN GUÍA EN EL MEDIO NATURAL Y DE TIEMPO LIBRE

Autoría: Alfonso Vargas-Macías y Ángel Pérez-Pueyo.

28.1 Introducción

Esta propuesta se centra en la evaluación formativa de Técnica de Equitación, uno de los 14 módulos (nombre que reciben las asignaturas en Formación Profesional) que configuran las enseñanzas de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre (TEGUI), un ciclo formativo de grado medio eminentemente práctico que fue implantado recientemente durante el curso escolar 2021/2022.

En el capítulo se expone, en primer lugar, los principales aspectos técnicos a considerar en este módulo tan específico, concretando los requisitos básicos que consideramos esenciales en la técnica de monta. En la segunda parte, se comparte un ejemplo de aplicación práctica de evaluación triádica, con carácter eminentemente formativo y para un módulo que se desarrolla fuera del aula, en un paraje natural y entre caballos, animales nobles, pero no habituados en el entorno docente.

28.2 Contextualización de la experiencia

En este capítulo nos centramos en el nivel educativo de Formación Profesional, en concreto en las enseñanzas de TEGUI. Este ciclo formativo de grado medio se cursa durante dos años académicos y pertenece a la familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas. Su referente en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación es: P-3.5.4. (Real Decreto 402/2020).

El módulo en el que nos centramos se denomina Técnicas de Equitación (código: 1325). Se imparte a lo largo del primer curso y tiene una duración de 170 horas anuales repartidas en 5 horas semanales (Orden EFP/82/2021). Se trata de un módulo profesional eminentemente práctico y transversal a otros títulos de Formación

Profesional (Orden EFP/82/2021), concretamente con el título de Técnico en Actividades Ecuestres, Ciclo formativo también de grado medio (RD 652/2017). La superación de este módulo acredita la cualificación profesional UC1080_2 que implica el dominio de las técnicas básicas de monta a caballo (Real Decreto 402/2020).

El módulo de Técnicas de Equitación tiene una relación directa con el módulo de Guía Ecuestre de TEGUI. Otros módulos de carácter práctico que configuran estos estudios son: Guía de baja y media montaña, Guía de bicicleta, Técnicas de natación, Socorrismo en el medio natural, Guía en el medio natural acuático o Maniobras con cuerdas. En total son 14 módulos los que completan la formación académica. Esta propuesta ha sido llevada a cabo en el IES Las Salinas de San Fernando (Cádiz). El instituto imparte enseñanzas de Secundaria, Bachillerato, Aula Específica, Educación de Adultos y formación Profesional Básica e Inicial, tanto de Grado Medio como Superior de diferentes familias profesionales. El alumnado de Formación Profesional procede de diferentes localidades de la provincia, principalmente de la zona de la Bahía de Cádiz.

El número de plazas que suele ofertarse por curso para este ciclo formativo es de 20 ó 30. En el caso de que se oferten 30 plazas existen módulos que por sus características se les otorga la posibilidad de tener un segundo docente, normalmente para las horas prácticas, y el módulo de Técnicas de Equitación es uno de los que suele recibirlo. La propuesta que se presenta ha sido puesta en práctica para dos grupos de 30 alumnos que realizan el módulo en días distintos, pero puede ser perfectamente aplicable a un grupo de 20 estudiantes. El alumnado que recibimos no suele tener necesidades educativas especiales que precisen una atención a la diversidad significativa, más allá de ciertas adaptaciones metodológicas para dificultades ante ciertos módulos profesionales.

El alumnado que cursa estos estudios suele ser aficionado al deporte y en muchos casos eligen con la idea de cursar luego ciclos formativos de grado superior, bien el de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva (Real Decreto 653/2017) o bien el de Técnico Superior en acondicionamiento físico (Real Decreto 651/2017). Sin embargo, aunque el alumnado sea aficionado al deporte, nos encontramos que un 90% nunca han tenido experiencia previa con caballos y el 10% restante ha tenido un contacto meramente anecdótico, habiendo montado esporádicamente entre una y tres ocasiones. Por tanto, en un curso académico se debe pasar de no tener conocimiento alguno a demostrar una competencia profesional en el que domine las técnicas básicas de monta a caballo. Consecuentemente, la gestión eficiente del tiempo es un factor muy relevante y la evaluación formativa nos ayuda precisamente a ello, a optimizar el tiempo de clase para poder evidenciar el desempeño de los Resultados de Aprendizajes y Criterios de Evaluación del módulo.

Dado que las clases prácticas se desarrollan en un centro hípico, normalmente un espacio de grandes dimensiones compartido con caballos, resulta complicado para el alumnado usar cuaderno tradicional de papel en clase. En nuestro caso nos apoyamos en las posibilidades que ofrece la plataforma educativa online Google Suite y un classroom específico que se ha configurado para el módulo. La única herramienta que precisa el alumnado es su teléfono móvil y en ocasiones puntuales un bolígrafo. Señalar que tanto el Instituto como la familia profesional usan esta misma plataforma educativa.

28.3 Marco teórico

Hasta donde tenemos conocimiento y hemos podido constatar, no existen publicaciones de carácter académico o científico que profundicen en las enseñanzas de la familia profesional de Actividades Físicas y Deportivas.

Respecto al análisis de la titulación en Formación Profesional, señalar que está supeditada a la superación de todos los módulos profesionales que configuran cada ciclo formativo.

A nivel curricular, la evaluación se centra en la adquisición de los aprendizajes relativos a cuatro elementos básicos y específicos para cada ciclo formativo en cuestión. En primer lugar, los Objetivos Generales, que en el caso de TEGUI están conectados directamente con cada uno de los módulos que configuran el ciclo. En segundo lugar, las Competencias (diferente a las competencias clave y sus respectivos descriptores operativos que se establecen en la Educación Obligatoria), que parte de la denominada Competencia General y es concretada en diferentes Competencias profesionales, personales y sociales que, al igual que los objetivos, están vinculadas con cada uno de los módulos. Y, por último, los Resultados de Aprendizaje con sus correspondientes Criterios de Evaluación, que son específicos para cada módulo profesional. Además, existe un quinto elemento curricular que son los Contenidos, específicos para cada Resultado de Aprendizaje que, al menos, en el caso de TEGUI, están conectados con cada uno de los Criterios de Evaluación.

Las calificaciones que recibe cada módulo formativo son numéricas y están comprendidas entre 1 y 10, sin decimales. Se considerará aprobado cuando la calificación es igual o superior a 5 y suspenso las restantes (Orden ECD/2764/2002).

Respecto a las pautas concretas para la evaluación y calificación, cada Comunidad Autónoma tiene su propia regulación. En líneas generales, se le suele asignar una nota a cada Criterio de Evaluación, que a su vez tiene una determinada ponderación que permite calcular el valor numérico de la calificación final de cada módulo. Además, se suele supeditar el aprobado a la superación de todos los

Resultados de Aprendizaje (RA) y/o algunos Criterios de Evaluación establecidos como requisitos mínimos.

28.4 Descripción de la experiencia

El módulo de Técnicas de Equitación tiene diferentes líneas de actuación, que van desde preparar el caballo para la monta, con su correspondiente limpieza y colocación del aparejo, hasta superación de obstáculos. Quizás, una de las líneas de actuación más significativas del módulo sea el dominio de la técnica de monta, ejecutándola con seguridad y equilibrio. Es en este aspecto en el que nos vamos a centrar en esta propuesta de evaluación formativa.

A continuación, se muestran los principales elementos curriculares vinculados a la monta con seguridad y equilibrio. En primer lugar, estaría el objetivo general k) Dominar las técnicas básicas de equitación aplicándolas para montar a caballo (Real Decreto 402/2020).

El siguiente parámetro curricular en Formación Profesional son las Competencias. Se parte de la denominada Competencia General, que en el caso de los estudios de TEGUI consistiría en organizar itinerarios y guiar grupos por entornos naturales de baja y media montaña, terreno nevado tipo nórdico, cavidades de baja dificultad, barrancos de bajo riesgo, medio acuático e instalaciones de ocio y aventura, progresando a pie, con cuerdas, en bicicleta, en embarcaciones y a caballo, así como dinamizar actividades de tiempo libre, adaptando todo ello a los participantes, respetando el medio ambiente y garantizando la calidad y la seguridad (Real Decreto 402/2020, p.17703).

Además de esta competencia general, cada estudio de Formación Profesional tiene una serie de competencias profesionales, personales y sociales específicas. Al igual que los objetivos, suelen estar vinculadas directamente con los diferentes módulos, y la vinculada a la técnica de monta seria la j) Montar a caballo dominando las técnicas básicas de equitación.

Respecto a los RA relacionados con la técnica de monta serían los siguientes:

- RA3. Monta con seguridad y equilibrio a los tres aires, relacionando las técnicas con el tipo de animal, el terreno y la situación. Los Criterios de Evaluación de este RA3 relacionados con la monta serían los siguientes: 3c, 3e, 3d, 3e, 3f, 3g.
- RA 4. Monta con seguridad y equilibrio en pasos de relativa dificultad, analizando las técnicas y los procedimientos de aplicación en cada

situación. Criterios de Evaluación que se relacionan con la monta son el 4a y el 4f.

- RA 5. Valora el caballo durante la monta, analizando sus reacciones. Los Criterios de Evaluación vinculados con la monta son el 5d y 5f.

La técnica de monta es un aprendizaje que por su complejidad y riesgo debe ser trabajado a lo largo de todo el curso. Al finalizar el año académico el alumnado debe evidenciar que sabe montar con seguridad y equilibrio a los tres aires, es decir, al paso, al trote y al galope. Además, debe tener una técnica de monta que le permita superar obstáculos y franqueo de pequeños saltos con seguridad y equilibrio.

Este módulo requiere la necesidad singular de un espacio formativo específico, que por normativa no precisa que esté ubicado en el centro educativo de formación. De hecho, se requiere de, al menos, una pista de trabajo exterior para caballos de 800 m2 de superficie (Real Decreto 402/2020), preferiblemente con las mismas dimensiones que la pista de doma clásica que son de 40 x 20 metros. Como es lógico, se precisa además de caballos, por lo que la mayoría de los centros educativos contratan los servicios de un centro hípico del entorno para el uso de sus caballos e instalaciones. Por regla general, los centros hípicos suelen incluir en el convenio su propio monitor ecuestre. Esta norma no es cuestión de desconfianza sino de seguridad, pues son ellos los que realmente conocen las instalaciones, el material y, sobre todo, a los caballos. No debemos obviar que una caída de un caballo puede tener consecuencias graves en la integridad física del alumnado y esta es una premisa básica que debe marcar las enseñanzas del módulo. El número de caballos es otro aspecto muy relevante. Muy pocos caballos implicaría que el alumnado apenas tuviera tiempo material para la experiencia de monta y no podría adquirir los aprendizajes necesarios. Un número excesivo de caballos sería multitud en la pista, reduciría la fluidez de los desplazamientos y podría poner en peligro la integridad física del alumnado y de los propios animales. Un número en torno a 10 caballos es el que consideramos adecuado para el trabajo del módulo.

Otra de las singularidades de este módulo está en relación a la distribución de horas lectivas semanales. En nuestro caso, todas son impartidas el mismo día, al final de la jornada escolar. Durante la primera hora se realiza el trabajo teórico y el desplazamiento al centro hípico, donde se realiza el recreo que no cuenta en el cómputo de horas. Cada día los caballos precisan como mínimo de ser llevados a la zona de trabajo, limpiados, aparejados y antes de finalizar la jornada se debe realizar el proceso inverso, por lo que la distribución temporal debe estar bien organizada para que cada estudiante pueda montar en torno a 40 y 60 minutos.

28.5 Explicación de la experiencia

En nuestra propuesta, la enseñanza del módulo se estructura en 5 unidades de trabajo (UT) sobre las que se organiza todo el currículo con sus correspondientes actividades de aprendizaje:

- UT1. PASO A REATA. En las 4 semanas que dura esta UT, el alumnado montará mientras un compañero a pie guía y controla al caballo. Esta norma de seguridad es básica para que el alumnado pueda estar cómodo para implementar los aprendizajes técnicos básicos: postura sobre el caballo, agarre de las riendas, posición de las manos y codos, colocación de los pies en los estribos y gestión de las ayudas naturales. Este último apartado consiste en usar de forma eficiente las señales que emplea el jinete para comunicarse con el caballo y mantener el control. Básicamente es el uso correcto de los estribos, de los pies, de la posición sobre el caballo y la voz o sonidos guturales.
- UT2. PASO. La duración de esta UT suele ser de 8 semanas coincidiendo con el final de la primera evaluación. Se pretende que, al finalizar, el alumnado sea capaz de montar con seguridad y equilibrio de forma autónoma al paso, a unos 4 ó 6 km/h de velocidad.
- UT3. TROTE NIVEL I. Esta UT es quizás la más significativa y por ello la que precisa de mayor tiempo, en total 12 semanas. Comienza al final del primer trimestre y finaliza con el segundo trimestre, determinando la calificación de la segunda evaluación parcial. Durante esta UT nos centramos en el trote levantado o a la inglesa. A este aire, el caballo se desplaza a unos 9 km/h en dos tiempos, alternando de forma cruzada las manos y pies, de manera que en un tiempo el jinete se levanta y en el otro contacta con la montura. Es la técnica básica de monta, donde es fundamental adquirir un buen equilibrio, estabilidad sobre los estribos y control del caballo. Una buena técnica de monta al paso es imprescindible para trotar correctamente, aunque ello no garantiza que se consiga siempre.
- UT4. TROTE NIVEL II. Esta UT se imparte a lo largo de 5 semanas y en este tiempo se trabaja el trote en suspensión, trote sentado, trote sin un estribo, trote sin estribos y el paso de barras de franqueo al trote.
- UT5. GALOPE. Se lleva a cabo durante las 5 últimas semanas lectivas, determinando la calificación de la tercera evaluación parcial. En este período se trabaja la técnica de galope corto, donde el caballo

se desplaza a unos 12-15 km/h y el dominio técnico de los niveles I y II de trote que resultan imprescindibles para poder galopar con seguridad y equilibrio.

Por razones de seguridad y para salvaguardar la integridad física tanto del alumnado como de los caballos, hasta que no se evidencie el dominio de monta con seguridad y equilibrio del nivel precedente, no se podrá realizar ejercicios de monta de un nivel superior. Para reforzar al alumnado que no consigue evidenciar los aprendizajes esperados en las UT precedentes, recurrimos a actividades de refuerzo organizando grupos de monta homogéneos por nivel. En el caso de que los grupos de monta sean heterogéneos, el alumnado cuyo nivel técnico no alcance el mínimo de seguridad requerido, no realizará la parte del ejercicio que pueda implicar riesgo alguno, colocándose en ese caso en el centro de la pista o pasando a realizar otros aprendizajes del módulo. En estos casos, se suele recomendar que se refuerce la técnica de monta durante el horario extraescolar, de forma similar a las recomendaciones que reciben de los módulos de Guía de baja y media montaña o Guía de bicicleta, para que puedan hacer rutas más largas o bien en el módulo de Técnicas de natación para que perfeccionen los gestos técnicos.

En esta propuesta nos centraremos en la UT3. TROTE NIVEL I, cuyo propósito principal es que el alumnado evidencie el dominio de los aspectos técnicos básicos del trote levantado, ejecutándolo con seguridad y equilibrio. El producto evaluable será una prueba específica basada en figuras de doma clásica donde el alumnado deberá realizar ejercicios a trote levantado con sus correspondientes transiciones y cambios de sentido. Las figuras que empleamos para configurar estas pruebas específicas son las siguientes:

- *Círculos*. Consiste en realizar círculos de 20, 15 ó 10 metros sobre la pista. Pueden ejecutarse en diferentes partes de la pista, según indicaciones del monitor o profesor, y pueden realizarse un sólo círculo, dos de ellos o tres seguidos, normalmente de mayor a menor, figura que se denomina Espiral. El círculo de 20 metros, al ser menos cerrado, resulta el más cómodo de realizar y, por el contrario, el de 10 metros el más complejo.
- *Diagonales*. Consiste en cruzar la pista desde una esquina a la opuesta, pasando por el centro, como si fuera una especie de hipotenusa de un triángulo rectángulo. La principal característica de las diagonales es que implican un cambio de sentido cuando se alcanza la esquina opuesta. Es conveniente para el caballo que las figuras, intensidades y duración de los ejercicios sean simétricos a ambas manos, es decir, en ambos sentidos, ya que el pie interior tiene un rol

relevante en el impulso y de esta forma se previenen consecuencias negativas por asimetrías en el trabajo.

- *Serpentinas*. Nosotros solemos trabajar serpentinas de 2, 3 ó 4 bucles, aunque pueden ser de más. La serpentina de dos bucles implica 1 cruce a lo ancho de la pista formando como una "S" con dos semicírculos de dimensiones similares. La de 3 bucles cruza 2 veces la pista, formando 3 semicírculos de tamaño similar. La de 4 bucles será como una "S" doble con 3 cruces de pista y 4 semicírculos. Las serpentinas pares implican cambio de sentido, por lo que también son usadas para compensar el trabajo simétrico del caballo.
- *Cruces*. Los cruces que trabajamos son a lo largo de la pista o a lo ancho, pasando por el centro y dividiendo la pista en dos partes iguales. Trabajamos también una tercera opción que es el cruce a lo ancho en el que todos los caballos cruzan a la vez, en este caso no se pasa por el centro, y se debe procurar que todos progresen de forma sincronizada en el cruce hasta llegar al otro lado de la pista. Todos los cruces implican un cambio de sentido.

Una vez que el alumnado conoce estas figuras, la dificultad radica en ejecutarlas técnicamente de forma correcta. Cuando se hacen estas figuras es muy fácil perder la técnica adecuada del agarre de las riendas, de la posición de las manos o de los pies en los estribos entre otros, pero, sobre todo, se suele perder lo que se denomina "bípedo del caballo". Cuando se trota alrededor de la pista en sentido horario, lo que se denomina en el argot ecuestre "a mano derecha" (porque la mano derecha del caballo es la que está más cerca del centro de la pista), el pie interno, en este caso el derecho del caballo, es el que lleva el rol principal de la impulsión en las curvas. Es por ello que lo cómodo para el caballo es que el jinete se apoye sobre la montura cuando el pie derecho se encuentra en el suelo para tomar impulso. Por el contrario, cuando el caballo se impulsa con el pie externo, es decir el izquierdo, el jinete debe estar en la fase levantada del trote inglés. Realizar esto correctamente se denomina llevar el bípedo correcto. Cuando se trota en el sentido contrario a las agujas del reloj, es decir a mano izquierda, el ritmo de subida y bajada es el opuesto porque el pie interno pasa a ser el izquierdo. Cuando la figura implique un cambio de sentido, este cambio de bípedo debe realizarse en el centro de la pista o en "X", que es la letra con la que se denomina en el argot ecuestre a ese punto. Cuando todos los equinos realicen la figura de cruzar a la vez la pista a lo ancho, se realizará el cambio de bípedo al pasar por la línea central.

Una vez explicados estos aspectos preliminares vamos a centrarnos en los aspectos técnicos que configuran la técnica de monta en el trote levantado. Nuestra propuesta organiza la corrección técnica en 10 apartados o aspectos a valorar:

1) Postura del cuerpo.
2) Pies y piernas.
3) Manos y Riendas.
4) Asiento.
5) Ayudas.
6) Figuras.
7) Desobediencias.
8) Transiciones.
9) Técnica de trote levantado
10) Seguridad

A continuación, se procede a detallar cada uno de estos aspectos a valorar. Empezaremos por la postura del cuerpo que se correlaciona con los Criterio de Evaluación 3c, 3g, 4f, 5f y la valoraremos en función de 4 aspectos distintos pero interrelacionados:

1) *Mantiene la verticalidad hombros-cadera-talón (HCT)* (ver Figura 5). Si se trazara una línea imaginaria en el plano sagital que partiera del centro del hombro, pasara por la cadera (aproximadamente por el trocánter mayor del fémur) y finalizara en el extremo posterior del talón, debería ser una recta perpendicular al suelo. Esta postura garantiza el reparto proporcional del peso del jinete y es condición sine qua non para garantizar la corrección de la gran mayoría de los restantes aspectos técnicos.
2) *Mantiene la horizontalidad de los hombros*. Si se trazara una línea imaginaria que una por el plano frontal ambos hombros, esta debería ser horizontal y paralela al suelo. Si el jinete estuviera ladeado hacia un lado, no solo descompensaría al equino, sino que implicaría mayor riesgo de caída hacia el lado al que deja caer el peso.
3) *Correcta posición de la espalda*. La espalda debe mantener la curvatura fisiológica lumbar y además se deben mantener ligeramente cerradas ambas escápulas
4) *Mantiene la mirada al frente*. El jinete debe mirar hacia delante no hacia abajo ni hacia la cabeza del caballo. Debe tener una visión amplia del terreno, de lo que ocurre en él y de los otros caballos

Los pies y piernas juegan un papel fundamental en la técnica de equitación. La correcta colocación de esta zona del cuerpo es también esencial para trotar con seguridad y equilibrio. Se correlaciona con los Criterios de Evaluación 3c, 3d, 3g, 4a, 4f, 5d, 5f y nosotros la valoramos en función de los siguientes apartados:

1) *Posición del pie en el estribo*. Sólo se debe apoyar el antepié en el estribo, prácticamente casi igual que en un pedal de bicicleta. Un error común en principiantes es encajar todo el pie dentro del estribo, lo que se denomina en el argot ecuestre "estar estribado". Aparentemente da la sensación de seguridad al inexperto, pero entraña un gran riesgo pues, en caso de caída, el pie puede quedar enganchado en el estribo y ser arrastrado por el caballo.
2) *El talón debe estar más bajo que el antepié*. Esta posición permite fijar el estribo en el antepié y evita que se pierda el estribo involuntariamente.
3) *Los pies no deben estar rotados externamente*. En el ámbito ecuestre, se dice que los pies deben "mirar las orejas del caballo". Esto permite mantener el contacto de los maléolos internos, gemelo interno y cara interna de la tibia con el vientre del caballo, de forma más eficiente de realizar el "agarre" al caballo. Los jinetes inexpertos tienden a rotar externamente el pie, de forma que las zonas de contacto pasan a ser los gemelos, reduciendo la eficiencia de abrazo al caballo y aumentando la posibilidad de pérdida de estribos.
4) *Abraza y presiona correctamente al caballo*. Para poder llevarlo a cabo, se precisa primero que se cumpla el apartado anterior y en segundo lugar que se haga presión con las piernas contrayendo los músculos implicados en la aducción. Esta acción permitirá al jinete quedar anclado a la montura y al caballo. Además, el pie es una de las ayudas naturales que va a permitir al jinete comunicarse con el caballo para transmitirle consignas necesarias durante la monta, por ejemplo, que comience a desplazarse, que realice la transición del paso al trote o que mantenga el ritmo del trote, entre otros.
5) *Los pies están en una posición estable sin balancear*. Los jinetes inexpertos durante el trote levantado a veces cometen el error de subir el cuerpo por la acción muscular de los extensores de rodillas. Si no tienen una buena musculatura y/o postura en el caballo se suelen ayudar en el trote levantado con un balanceo hacia delante y detrás de la parte inferior de las piernas. La pérdida de agarre y equilibrio es determinante y además se interfiere en la comunicación del jinete con el caballo a través de los pies.
6) *Los pies están colocados en el vientre del caballo, en la zona de las costillas*. Otro error muy común en principiantes es el de adelantar el pie colocándolo cerca de la axila del caballo. Es como si el jinete estuviera sentado en una silla en lugar de un caballo. Con el pie en esta posición no sólo no es posible comunicarse de forma eficiente, sino

que el agarre con las piernas queda muy mermado, así como la seguridad y el equilibrio en la monta.

Las manos junto a las riendas desempeñan también un rol muy relevante en la técnica de monta, configurando otra de las ayudas naturales. Cuando se tira ligeramente de una de las riendas, el caballo responde girando hacia ese lado. Y cuando se tira con ambas riendas hacia atrás el caballo, se detiene. Sin una técnica adecuada estas señales no llegan correctamente al caballo y, por tanto, la respuesta no será la esperada por el jinete. La posición de las manos debe ser estable para que la tensión de las riendas sea constante, se evite confundir al caballo y se mantenga una comunicación clara. En este sentido, a la vez que firmes, las manos deben ser lo suficientemente flexibles para seguir los movimientos naturales del caballo. Esto es especialmente importante durante los cambios de dirección y las transiciones. Esta sección se vincula con los Criterios de Evaluación 3c, 3d, 3g, 4a, 4f, 5d, 5f y nosotros la organizamos en los apartados siguientes:

1) *Las manos agarran correctamente las riendas*. Para ello, las manos se colocan con los pulgares apuntando hacia arriba y las palmas de las manos enfrentadas. Las riendas pasan de abajo hacia arriba y de delante hacia atrás entre el meñique y dedo anular, se agarra cerrando los dedos anulares, corazón e índice con la palma de la mano y luego pasa por debajo del pulgar. El meñique y el pulgar también presionan las riendas hacia los otros dedos para hacer un cierre más firme y eficiente.
2) *Altura y posición correcta de las manos*. Las manos deben estar a una distancia máxima de 10 cm de las crines. Como la tendencia del jinete novel es levantar las manos, solemos sugerir que las mantenga rozando las crines. La separación de las manos debe ser de unos 15 a 20 cm aproximadamente. Un error muy común en principiantes es aumentar estas distancias notablemente, dificultando la comunicación del jinete con el caballo a través de las riendas. Las manos deben estar quietas, pero a la vez sensibles, con un pulso suave que permita al caballo sentir las ayudas del jinete de manera clara y sutil.
3) *Altura y posición correcta de los codos*. Los codos deben estar cerca del cuerpo del jinete con los músculos aductores de hombros ligeramente activados. La flexión del codo debe ser de unos 140° aproximadamente, de forma que se forme una línea recta entre el codo, mano y boca del caballo. Los jinetes principiantes suelen flexionar mucho los codos, limitando con ello la acción de frenado sobre las riendas con el consiguiente riesgo que supone.

4) *Tensión adecuada de las riendas*. La tensión de las riendas debe ser la mínima, pero la suficiente para mantener el contacto constante con la boca del caballo. Una tensión mayor de la necesaria molestaría al caballo, podría hacerle daño y podría provocar que el caballo acabara haciendo caso omiso a las instrucciones del jinete, con todo el riesgo que ello conlleva. Por el contrario, una tensión menor de la requerida podría implicar que la señal no le llegue al caballo, consecuentemente se cortaría la comunicación y control del jinete sobre el animal y lo que es peor, que este actuase a su libre albedrío.

El asiento es un concepto básico pero complejo de definir para alguien ajeno al ámbito ecuestre. El asiento es considerado otra de las ayudas naturales y configura la base sobre la cual se construye la armonía entre el jinete y el caballo, es una combinación de equilibrio y comunicación donde cada movimiento de ambos cuerpos se sincroniza en uno, con estabilidad y ligereza. Para ello el jinete debe transmitir con su cuerpo las instrucciones de manera sutil y efectiva. Un asiento firme y equilibrado proporciona al caballo la confianza necesaria para ejecutar los movimientos con gracia y precisión. Para conseguir el equilibrio y la armonía del binomio jinete-caballo es necesario que todos los aspectos técnicos mostrados en los apartados anteriores se realicen con un nivel mínimo de eficiencia. Un fallo significativo en uno de ellos dificultará el dominio del denominado asiento. El asiento se relaciona con los Criterios de Evaluación 3c, 3d, 3g, 4a, 4f, 5d, 5f. Aunque es difícil desglosar un concepto tan amplio y sutil como el asiento en diferentes apartados, a continuación, se exponen los que consideramos más adecuados para que el alumnado lo pueda interiorizar:

1) *Correcta colocación de la pelvis*. La pelvis debe estar colocada de forma que se apoyen ambos isquiones sobre la parte central de la montura, que casualmente también se llama "asiento".
2) *Sincronización de la pelvis con el caballo*. La pelvis, además, debe actuar como un elemento móvil sobre el que bascula el tronco del jinete para amoldarse al desplazamiento del caballo. Según al aire al que se desplace el caballo la pelvis actuará de forma distinta. La pelvis actuará a modo de interconector entre los movimientos del caballo, el anclaje del tren inferior del jinete con el que se agarra al caballo y el tronco que debe mantenerse equilibrado. El jinete se asienta como en una especie de taburete de tres patas que configurarían sus piernas y la pelvis.
3) *Equilibrio*. Si todos los aspectos técnicos funcionan, tanto del asiento como los anteriores, el jinete podrá estar equilibrado y en armonía con el desplazamiento del caballo. Si no es así, usará las riendas

para equilibrarse, como si fuera el manillar de una bicicleta, dañando la boca y confundiendo al caballo en sus indicaciones. Si sus piernas no mantienen anclado el cuerpo a la montura, el jinete se desestabiliza lateralmente pudiendo caer durante el trote, la ejecución de las figuras o tras alguna desobediencia del caballo.

Las ayudas, como ya se ha explicado anteriormente, son los medios que el jinete utiliza para comunicarse con el caballo y guiarlo durante la práctica del ejercicio. El aprendizaje del uso de las ayudas se vincula con los Criterios de Evaluación 3d, 3g, 4a, 4f, 5d, 5f. A continuación, se exponen los aspectos que se enseñan y evalúan en nuestra propuesta:

1) *Aplica correctamente las ayudas naturales*. Las riendas y la voz o sonidos bucales son las ayudas naturales con las que primero se enfrenta el jinete. Las piernas junto con los pies y el asiento son las otras que completan las ayudas naturales que debe emplear el jinete.
2) *Aplica correctamente las ayudas artificiales*. Las ayudas artificiales son la fusta y las espuelas. En nuestro caso, no está permitido que el alumnado use espuelas pues consideramos que requiere mucho control y precisión. La fusta si es usada, pero solo en caso de ser necesario y con caballos concretos que así lo precisen. Consideramos que el alumnado debe perfeccionar y usar preferiblemente las ayudas naturales. El uso de la fusta solo está permitido si el empleo de las ayudas naturales no es suficiente para que el caballo responda a las indicaciones del jinete. Normalmente, el simple hecho de llevar la fusta hace que el caballo obedezca mejor y no baje la intensidad del trote.

Las figuras que empleamos en la propuesta ya han sido explicadas anteriormente y las que utilizamos son: *círculos, diagonales, serpentinas y cruces*. Durante los ejercicios de monta en la pista, el monitor o el docente indica al grupo las figuras que deben ser realizadas. Para asignar el lugar desde el que se debe comenzar la figura se les indica una de las "letras de pista". Estas letras están estandarizadas por la Federación Ecuestre Internacional y se distribuyen alrededor de la pista en intervalos regulares. Se utilizan como puntos de referencia para realizar los ejercicios de manera precisa y ordenada. La realización de las figuras en la pista se asocia con los Criterios de Evaluación 3c, 3d, 3e, 3f, 3g, 4a, 4f, 5d, 5f. En este apartado trabajamos los siguientes aspectos:

1) *Mantiene el caballo por la pista sin que recorte camino*. Algunos caballos tienen tendencia a recortar camino mientras se desplaza por las curvas de la pista o de las figuras que se realizan. Evitar esto

implica un control del jinete sobre el caballo y un empleo correcto de las ayudas.

2) *Ejecuta las figuras que han sido indicadas*. En primer lugar, es importante que el alumnado conozca las figuras para poder reproducirlas. Aunque previamente se hace una prueba específica de carácter teórico, cuando está montado en el caballo se tiene que automatizar el recordar lo que implica cada figura y esto suele costar trabajo al principio. En segundo lugar, este apartado también valora que sepa ejecutar la figura con el caballo. En este caso, una dificultad de carácter técnico y de control del equino.
3) *Aplica la normativa del uso de la pista*. Aunque cada hípica tiene normativas y hábitos propios, nosotros solemos trabajar las siguientes:
    a) No está permitido adelantar a ningún caballo salvo si así lo indica el monitor o profesor.
    b) No está permitido salir de la fila sin la autorización del monitor o profesor. Si el alumnado precisara salir para corregir la longitud de los estribos, algún desajuste en el aparejo o cualquier otra necesidad, debe consultarlo primero y el monitor o profesor le indicará cuándo hacerlo.
    c) Se debe ejecutar las figuras indicadas por el monitor o instructor. El alumnado no debe realizar la figura que desee por voluntad propia. Si se trata sólo de una confusión, el alumno que lo precede no debe seguir en el error, sino que debe corregirlo y realizar la figura correcta. El alumnado equivocado intentará ajustarse lo antes posible a la figura indicada. En caso de que esto suponga algún riesgo se darán instrucciones para armonizar el funcionamiento del grupo
    d) No está permitido desplazarse a un aire distinto al indicado. El alumnado no debe cambiar de aire por iniciativa propia, pues esto desajusta el desplazamiento del grupo y puede suponer un riesgo. En caso de que algún jinete precise cambiar de aire, se informará previamente al monitor o docente.
    e) Finalmente existen casos especiales, por ejemplo, en nuestra hípica una yegua tiende a dar patadas o morder a otros caballos. Todos los jinetes deben ampliar la distancia de seguridad a esta yegua, no sólo durante los ejercicios sino en cualquier momento en el que estamos trabajando con ella. El jinete que monta a esta yegua, además, debe velar por mantener mayor distancia a otros caballos.

En el siguiente apartado nos centraremos en las desobediencias de los caballos durante la monta. Aunque los caballos fueron domesticados hace varios milenios, son animales que tienen su propio carácter y, a veces, sus días malos. Por motivos de seguridad es necesario que el alumnado gestione de manera eficiente estas desobediencias. Muchos caballos suelen tener desobediencias habituales, el alumnado tiene obligación de conocerlas y saber cómo actuar. Esta sección se vincula con los Criterios de Evaluación 3f, 3g, 5d, 5f. En este apartado nos centramos en estos aspectos:

1) *Corrige las desobediencias del caballo*. Se valora que el alumno perciba la desobediencia lo antes posible y actúe por tanto lo antes posible para controlarla. Actuar rápido, de forma proporcionada, aplicando la técnica de monta y las ayudas naturales es lo que se valora en este apartado.
2) *Actúa con serenidad ante las desobediencias del caballo*. No siempre se corrige la desobediencia de forma eficiente, no debemos olvidar que el caballo es un animal que pesa unos 500 kg de media y con una gran fuerza. Sin embargo, tanto si se corrige la desobediencia como si no, el jinete debe actuar siempre con serenidad y firmeza, ya que es la única forma de transmitir tranquilidad al caballo y evitar males mayores.

Respecto a las transiciones, hacen referencia a los cambios de movimiento que realiza el caballo en respuesta a las ayudas del jinete. Estos cambios pueden ser entre diferentes aires, cambios de velocidad dentro de un mismo aire o cambios de dirección. Esta sección se vincula con los Criterios de Evaluación 3c, 3f, 3g, 5d, 5f. En nuestro caso nos centramos en los siguientes aspectos:

1) *Pasa de parada al paso cuando se indica*. El jinete es capaz de poner en marcha el caballo, preferiblemente sólo con las ayudas naturales.
2) *Pasa del paso a parada cuando se indica*. El jinete debe tirar de ambas riendas a la vez, de forma proporcional y ayudándose en caso necesario del cuerpo, traspasando la vertical hacia atrás. Cuando la gestión de las riendas y la posición de las manos y codos no es la adecuada la parada puede tardar en producirse. Este dominio es imprescindible como medida de seguridad. El alumnado no debe parar el caballo por iniciativa propia durante los ejercicios, salvo en situaciones de peligro que debe actuar lo antes posible.
3) *Pasa del paso al trote de trabajo cuando se indica*. Cambiar a este de aire resulta complicado al principio. Si las ayudas naturales no funcionan se deberá usar las artificiales. El trote de trabajo es un trote

corto y cómodo para que el caballo pueda ejecutarlo durante un período largo de tiempo.

4) *Pasa del trote de trabajo al paso cuando se indica*. En este caso se precisa que el alumno presione ambas riendas, pero solo lo justo para reducir el ritmo sin que el caballo llegue a parar.
5) *Pasa del trote de trabajo al trote largo cuando se indica*. Normalmente esta acción se indica en las partes rectas de la pista o en las diagonales. La zancada, o tranco en la jerga ecuestre, se debe ampliar para aumentar la velocidad de desplazamiento sin que el caballo llegue a galopar.
6) *Pasa del trote largo al trote de trabajo cuando se indica*. En este caso, se suele realizar tras las rectas antes de llegar a las curvas de la pista o las figuras. La precisión al tirar de las riendas y la gestión de las ayudas son fundamentales para que el caballo interprete que tiene que reducir la velocidad de trote y no bajar al paso, y ni mucho menos frenar del todo.

El último apartado técnico en el que nos vamos a centrar es en el específico de trote levantado. Esta sección se vincula con los Criterios de Evaluación 3c, 3g. Estos son los aspectos en los que nos centramos para la técnica del trote levantado

1) *Sube y baja al ritmo del caballo*. Cada caballo tiene unas características anatómicas y de comportamiento distintas, por ello el ritmo con el que trota es específico para cada equino. El jinete debe sincronizar su ritmo de subida y bajada al ritmo con el que trota el caballo. El jinete novel no suele "escuchar" este ritmo y se levanta cuando considera oportuno o cuando físicamente puede, independientemente de cuando sea el momento adecuado.
2) *Sube con la pelvis*. Ya se comentó anteriormente que un error al subir consistiría en hacerlo con solamente con el trabajo de la musculatura extensora de rodillas. La acción técnica es un poco más compleja y debe ser mediante un impulso pélvico del jinete, que es provocado por el caballo durante el trote. El jinete debe aprovechar el propio impulso de la pierna interna del caballo para ascender, gracias al caballo y en armonía con él. El jinete debe desarrollar esta sensibilidad para aprovechar el impulso que recibe por la parte posterior de la montura.
3) *Lleva el bípedo correcto*. En el trote, el caballo avanza las extremidades alternándolas diagonalmente, lo que significa que cuando una de sus manos delanteras está en el suelo, la pata trasera opuesta está también en el suelo y viceversa. Se ha mencionado anteriormente que, cuando el caballo se desplaza al trote realizando una curva o

giro, precisa de un impulso mayor con la pierna interna para avanzar con eficiencia a lo largo de la curvatura. El jinete avanzado aprovecha este mayor impulso para sincronizar su subida en el trote levantado. Esto es lo que se denomina en el argot ecuestre como bípedo correcto. De no ser así, dificultaría el trote natural del caballo al desequilibrar el impulso del jinete la pierna externa.

Otro aspecto muy importante asociado a la técnica que debe tenerse siempre en cuenta es el de la seguridad en la monta. Seguridad no solo para el jinete, sino también para el caballo, así como para el resto de jinetes, caballos y cualquier persona que esté en las inmediaciones. Esta sección se vincula con los Criterios de Evaluación 3g, 4f y 5f. Nosotros la trabajamos repartidas en las siguientes secciones:

1) *Usa el equipo de monta imprescindible y homologado*. El alumnado tiene la obligación de llevar siempre casco de equitación, pantalones de equitación y botas de equitación (o botines de equitación con polainas). En el torso debe llevar, como mínimo, una camiseta de mangas cortas metida por la cintura del pantalón, para que en caso de caída evite que se arañe el torso con el suelo. Por seguridad, sin este equipo propio el alumnado no puede montar a caballo. Se recomienda además el uso de guantes largos de equitación (o bien de ciclismo y así lo pueden usar también para el módulo de Guía de bicicleta) y el uso de chaleco protector de equitación.
2) *Actitud respetuosa hacia el caballo*. El alumnado siempre debe mostrar una actitud respetuosa hacia el caballo y nunca debe dirigirle palabras malsonantes y ofensivas. Si el caballo no responde a sus órdenes no debe enfadarse con el caballo, sino asumir que es él quien no usa correctamente el lenguaje que interpreta el caballo.
3) *El jinete no muestra riesgo para su integridad física*. En caso de que peligre la seguridad del jinete, bien por desconocimiento o bien por temeridad, se le indicará que desmonte del caballo para evitar cualquier accidente.
4) *La técnica del jinete no muestra riesgo para la integridad física del caballo.* Aunque el alumno esté en proceso de aprendizaje, debemos velar siempre por el bienestar del caballo. Cuando un jinete es novel comete involuntariamente muchos errores técnicos que implican molestias leves al caballo. Algunos de estos errores pueden producir algo más que leves molestias y debemos actuar para evitar esto. Lo más eficiente es que el alumno descienda un nivel en la UT y cuando perfeccione su técnica podrá pasar a un nivel superior sin riesgo para el caballo.

5) *Mantiene la distancia de seguridad con el caballo anterior*. Esta medida de seguridad es menos drástica que la anterior, pero también muy relevante. En los ejercicios de pista, se debe mantener una distancia con el caballo anterior aproximada de un caballo. Menor distancia podría provocar que el caballo delantero dé una patada al nuestro, o bien que nuestro caballo muerda al delantero. Mayor distancia de seguridad podría implicar que nuestro caballo se distancie demasiado del anterior y se pierda la continuidad del grupo. Cuando algún caballo tiene un carácter agresivo hacia otros caballos, esta distancia se suele aumentar entre "caballo y medio" y "dos caballos", separación suficiente para prevenir y poder controlar cualquier desobediencia de agresión a otro caballo.

Una vez explicados los aspectos técnicos vamos a centrarnos en las actividades de evaluación.

28.5.1 Actividades de evaluación y el proceso formativo

La evaluación inicial, que a su vez es diagnóstica para el trote levantado, coincide con evaluación sumativa de la técnica al paso de la UT2. Sin una técnica correcta al paso no será posible adquirir una técnica correcta al trote levantado.

Respecto a la propuesta de evaluación formativa, señalar que se realizará desde los tres vértices que configuran la evaluación triádica: coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación (Pérez-Pueyo, 2015; Pérez-Pueyo et al., 2019). Sin embargo, en esta ocasión podría tratarse de una evaluación a cuatro niveles, ya que el monitor también participa en la evaluación formativa como observador externo, un procedimiento de evaluación poco utilizado (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), pero que en nuestro contexto es muy importante.

Como se ha mencionado anteriormente, el producto evaluable será el resultado de una prueba específica, cuya actividad de evaluación consistirá en realizar un ejercicio de equitación en el que el jinete demuestre su dominio técnico al ejecutar con el caballo diferentes figuras y transiciones basadas en la doma clásica, montando con seguridad y equilibrio, aplicando eficientemente las ayudas a la monta y corrigiendo las posibles desobediencias de su caballo.

Este tipo de ejercicio es el que se usa normalmente para el aprendizaje de la técnica de equitación, por tanto, la actividad de aprendizaje y la actividad de evaluación serán la misma, lo que permitirá utilizar el instrumento de evaluación y calificación durante el proceso con carácter formativo.

Respecto a la coevaluación, se realizará a lo largo de toda la UT3. Como normalmente disponemos de 10 u 11 caballos, el alumnado que no monta estará organizado haciendo una de estas dos opciones:

a) Realizar otras actividades de aprendizaje del módulo con el profesor de desdoble, tales como: dar cuerda, vendaje de caballo, reparación de aparejo, duchar a caballos o similar.
b) Realizar coevaluaciones de la técnica de equitación de sus compañeros.

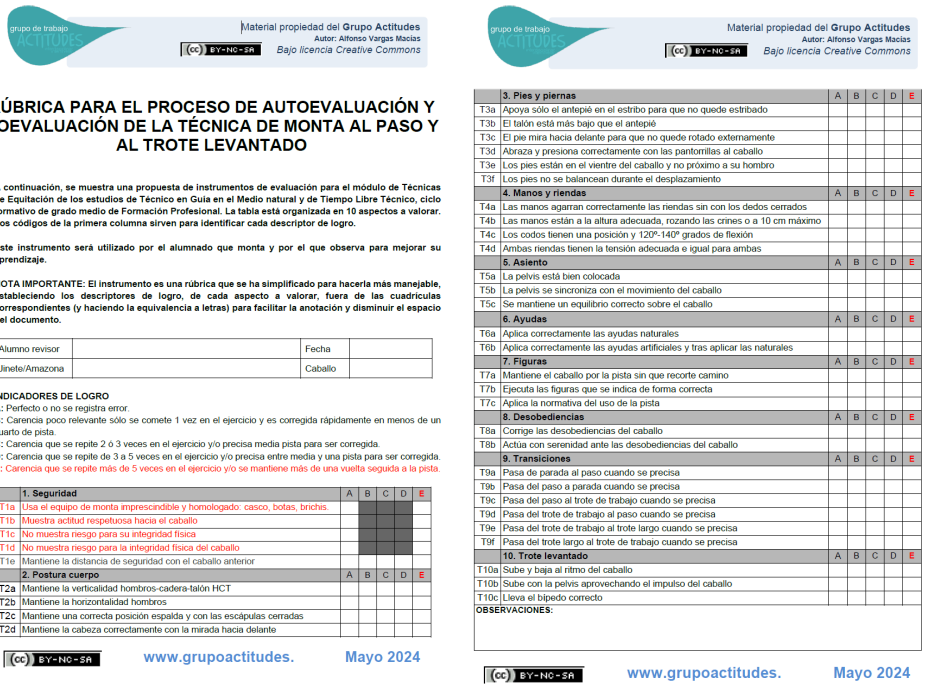
Para llevar a cabo esta observación sistemática con coevaluación durante las diferentes sesiones de aprendizaje, el alumnado debe conocer perfectamente las exigencias técnicas, aspecto que se ha trabajado sobradamente en la UT2, en el que también se han realizado coevaluaciones al paso. Al alumnado observador se le facilita cada día el instrumento de evaluación impreso en papel por una sola cara y que deberá rellenarlo a mano. Para ello, disponemos de unos bancos anexos a la pista de monta, una zona segura y con visibilidad donde el alumnado puede hacer su observación. Este instrumento es una rúbrica, organizada en 10 aspectos a valorar, con sus correspondientes descriptores de logros, que coinciden con los aspectos técnicos expuestos a lo largo de este apartado. Cada descriptor de logro puede ser valorados con hasta 5 niveles de logro y tiene asignado un código alfabético que se usa para simplificar su identificación (figuras 1 y 2)

Figura 1. Enlace para acceder a la rúbrica de técnica de monta al paso y trote (figura 1).

Mientras el grupo de jinete monta, los alumnos observadores completan la rúbrica. Estos roles son rotatorios y están organizados para que, a lo largo de la UT, cada alumno realice 5 evaluaciones a distintos compañeros y a su vez reciba 5 evaluaciones de compañeros distintos. Al finalizar cada clase, se dedica un período de 5-10 minutos denominado "Tiempo de Feedback" reservado para compartir y contrastar la información que los alumnos observadores han recopilado de los jinetes. Se pretende con ello que el alumnado pueda usar esta retroalimentación del compañero para mejorar su técnica de monta. Como los instrumentos de evaluación son custodiados por el profesor, cada jinete deberá fotografiar con su móvil su rúbrica y subirla al classroom del módulo. Se ha creado para ello una tarea en el classroom denominada "UT3-Técnica de monta", donde cada alumno debe mantener un registro diario como cuaderno de clase. Su consulta y revisión semanal, antes

de cada clase, es una herramienta de aprendizaje y estudio muy útil para un módulo de estas características. En nuestro módulo no existe libro de texto y es complicado emplear un cuaderno convencional de clase porque se desarrolla la mayor parte del tiempo en un entorno natural con animales, por lo que los aprendizajes no quedan registrados en documentos escritos convencionales.

Figura 2.- Rúbrica para la observación sistemática con coevaluación de la técnica de monta



grupo de trabajo ACTITUDES

Material propiedad del **Grupo Actitudes**
Autor: Alfonso Vargas Macías
Bajo licencia Creative Commons

RÚBRICA PARA EL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN DE LA TÉCNICA DE MONTA AL PASO Y AL TROTE LEVANTADO

A continuación, se muestra una propuesta de instrumentos de evaluación para el módulo de Técnicas de Equitación de los estudios de Técnico en Guía en el Medio natural y de Tiempo Libre Técnico, ciclo formativo de grado medio de Formación Profesional. La tabla está organizada en 10 aspectos a valorar. Los códigos de la primera columna sirven para identificar cada descriptor de logro.

Este instrumento será utilizado por el alumnado que monta y por el que observa para mejorar su aprendizaje.

NOTA IMPORTANTE: El instrumento es una rúbrica que se ha simplificado para hacerla más manejable, estableciendo los descriptores de logro, de cada aspecto a valorar, fuera de las cuadrículas correspondientes (y haciendo la equivalencia a letras) para facilitar la anotación y disminuir el espacio del documento.

Alumno revisor		Fecha	
Jinete/Amazona		Caballo	

INDICADORES DE LOGRO
A: Perfecto o no se registra error.
B: Carencia poco relevante sólo se comete 1 vez en el ejercicio y es corregida rápidamente en menos de un cuarto de pista.
C: Carencia que se repite 2 ó 3 veces en el ejercicio y/o precisa media pista para ser corregida.
D: Carencia que se repite de 3 a 5 veces en el ejercicio y/o precisa entre media y una pista para ser corregida.
E: Carencia que se repite más de 5 veces en el ejercicio y/o se mantiene más de una vuelta seguida a la pista.

	1. Seguridad	A	B	C	D	E
T1a	Usa el equipo de monta imprescindible y homologado: casco, botas, brichis.					
T1b	Muestra actitud respetuosa hacia el caballo					
T1c	No muestra riesgo para su integridad física					
T1d	No muestra riesgo para la integridad física del caballo					
T1e	Mantiene la distancia de seguridad con el caballo anterior					
	2. Postura cuerpo	A	B	C	D	E
T2a	Mantiene la verticalidad hombros-cadera-talón HCT					
T2b	Mantiene la horizontalidad hombros					
T2c	Mantiene una correcta posición espalda y con las escápulas cerradas					
T2d	Mantiene la cabeza correctamente con la mirada hacia delante					

BY-NC-SA www.grupoactitudes. Mayo 2024

grupo de trabajo ACTITUDES

Material propiedad del **Grupo Actitudes**
Autor: Alfonso Vargas Macías
Bajo licencia Creative Commons

	3. Pies y piernas	A	B	C	D	E
T3a	Apoya sólo el antepié en el estribo para que no quede estribado					
T3b	El talón está más bajo que el antepié					
T3c	El pie mira hacia delante para que no quede rotado externamente					
T3d	Abraza y presiona correctamente con las pantorrillas al caballo					
T3e	Los pies están en el vientre del caballo y no próximo a su hombro					
T3f	Los pies no se balancean durante el desplazamiento					
	4. Manos y riendas	A	B	C	D	E
T4a	Las manos agarran correctamente las riendas sin con los dedos cerrados					
T4b	Las manos están a la altura adecuada, rozando las crines o a 10 cm máximo					
T4c	Los codos tienen una posición y 120º-140º grados de flexión					
T4d	Ambas riendas tienen la tensión adecuada e igual para ambas					
	5. Asiento	A	B	C	D	E
T5a	La pelvis está bien colocada					
T5b	La pelvis se sincroniza con el movimiento del caballo					
T5c	Se mantiene un equilibrio correcto sobre el caballo					
	6. Ayudas	A	B	C	D	E
T6a	Aplica correctamente las ayudas naturales					
T6b	Aplica correctamente las ayudas artificiales y tras aplicar las naturales					
	7. Figuras	A	B	C	D	E
T7a	Mantiene el caballo por la pista sin que recorte camino					
T7b	Ejecuta las figuras que se indica de forma correcta					
T7c	Aplica la normativa del uso de la pista					
	8. Desobediencias	A	B	C	D	E
T8a	Corrige las desobediencias del caballo					
T8b	Actúa con serenidad ante las desobediencias del caballo					
	9. Transiciones	A	B	C	D	E
T9a	Pasa de parada al paso cuando se precisa					
T9b	Pasa del paso a parada cuando se precisa					
T9c	Pasa del paso al trote de trabajo cuando se precisa					
T9d	Pasa del trote de trabajo al paso cuando se precisa					
T9e	Pasa del trote de trabajo al trote largo cuando se precisa					
T9f	Pasa del trote largo al trote de trabajo cuando se precisa					
	10. Trote levantado	A	B	C	D	E
T10a	Sube y baja al ritmo del caballo					
T10b	Sube con la pelvis aprovechando el impulso del caballo					
T10c	Lleva el bipedo correcto					
OBSERVACIONES:						

BY-NC-SA www.grupoactitudes. Mayo 2024

Respecto al monitor, como observador externo, realiza su heteroevaluación a través de una observación sistemática diaria durante las primeras 9 sesiones de la UT3. Tomando como referencia los descriptores de logro de la rúbrica (que se elaboró de manera consensuada con él), el monitor proporciona feedbacks verbales y personalizados a los jinetes durante los ejercicios de monta, para que, en la medida de lo posible, los vaya integrando a su repertorio técnico a lo largo de la sesión. Las 3 últimas sesiones de la UT3 son utilizadas para la evaluación sumativa y calificar al alumnado, por ello el monitor solo dará consignas en caso de apreciar riesgo para la integridad física del jinete o del caballo.

Cada día de monta, el alumnado también será heteroevaluado por el profesor que usará una rúbrica similar a la del alumnado que coevalúa, pero adaptada para registrar hasta 11 jinetes a la vez (figuras 3 y 4). Esta observación sistemática permite tener un registro anecdótico de la progresión del alumnado. Los feedbacks los transmite el profesor según el caso. Puede dar retroalimentación a los jinetes durante el mismo ejercicio, complementando, pero no interfiriendo con los del monitor. También dará la información de su evaluación al alumnado en el "Tiempo de Feedback", complementando la de los alumnos observadores. La información que reciba cada jinete debe subirla como comentario a la tarea del classroom "UT3-Técnica de monta" para tenerla en consideración la próxima clase.

Figura 4. Enlace para acceder al instrumento para el docente de la figura 3

Figura 3.- Rúbrica para la observación sistemática grupal de la técnica de monta.

grupo de trabajo ACTITUDES
Material propiedad del **Grupo Actitudes**
Autor: Alfonso Vargas Macías
BY-NC-SA *Bajo licencia Creative Commons*

ADAPTACIÓN DE LA RÚBRICA PARA LA EVALUACIÓN DEL DOCENTE

Curso:			**Orden de los caballos en la pista**	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
			Iniciales del caballo											
Fecha:			**Nombre del alumnado**											
1	**Seguridad**	T1a	* Usa el equipo de monta											
		T1b	* Actitud respetuosa hacia el caballo											
		T1c	* SEGURIDAD jinete											
		T1d	* SEGURIDAD caballo											
		T1e	DISTANCIA seguridad											
2	**Postura**	T2a	HCT verticalidad											
		T2b	HOMBROS horizontalidad											
		T2c	ESPALDA zona lumbar											
		T2d	MIRADA											
3	**Pies**	T3a	ESTRIBADO											
		T3b	TALÓN más bajo antepié											
		T3c	ROT. EXT pie											
		T3d	ABRAZAR pantorrillas											
		T3e	CHOPPER											
		T3f	BALANCEO piernas											
4	**Manos**	T4a	MANOS agarra riendas											
		T4b	MANOS altura y posición											
		T4c	CODOS posición y flexión											
		T4d	RIENDAS tensión											
5	**Asiento**	T5a	PELVIS Colocación											
		T5b	SINCRONIZACIÓN Pelvis y caballo											
		T5c	EQUILIBRIO											
6	**Ayudas**	T6a	NATURALES											
		T6b	ARTIFICIALES											
7	**Figuras**	T7a	RECORTE											
		T7b	FIGURAS correcta											
		T7cd	USO PISTA normativa											
8	**Desob.**	T8a	DESOBEDIENCIAS Corrige											
		T8b	SERENIDAD ante desobediencia											

BY-NC-SA www.grupoactitudes. Mayo 2024

grupo de trabajo ACTITUDES
Material propiedad del **Grupo Actitudes**
Autor: Alfonso Vargas Macías
BY-NC-SA *Bajo licencia Creative Commons*

9	**Transición**	T9a	PARADA a PASO
		T9b	PASO a PARADA
		T9c	PASO a TROTE corto
		T9d	TROTE corto a PASO
		T9e	TROTE corto a TROTE largo
		T9f	TROTE largo a TROTE corto
10	**Trote**	T10a	RITMO- Sube y baja
		T10b	PELVIS en subida
		T10c	BIPEDO- Correcto

INDICADORES DE LOGRO
A: Perfecto o no se registra error.
B: Carencia poco relevante sólo se comete 1 vez en el ejercicio y es corregida rápidamente en menos de un cuarto de pista.
C: Carencia que se repite 2 ó 3 veces en el ejercicio y/o precisa media pista para ser corregida.
D: Carencia que se repite de 3 a 5 veces en el ejercicio y/o precisa entre media y una pista para ser corregida.
E: Carencia que se repite más de 5 veces en el ejercicio y/o se mantiene más de una vuelta seguida a la pista.

OBSERVACIONES:

BY-NC-SA www.grupoactitudes. Mayo 2024

Durante las 3 últimas sesiones, la rúbrica del docente será usada como es lógico para el feedback final, pero, además, para calificar al alumnado en la

segunda evaluación, coincidiendo con el fin de la UT3. Según nuestra experiencia, el alumnado que asiste activa y regularmente a clase no suele mostrar retrocesos en el aprendizaje técnico. Una vez que se interioriza un nivel mínimo del descriptor de logro, el aprendizaje mejora su nivel de logro, en el peor de los casos se estanca, pero no tenemos constancia de que retroceda, salvo en caso de lesiones. Por ello, el nivel de logro que se toma en consideración para la calificación será el mayor de los obtenidos, que suele coincidir con el del último día.

Este planteamiento coincide con el espíritu de evaluación de los criterios de evaluación de la actual legislación (LOMLOE, 2020), pues su calificación debe realizarse al finalizar y es trabajada durante todo el curso. Por ello, en general, no tiene demasiado sentido que la calificación final de un alumno sea una media de las calificaciones obtenidas durante el curso, pues es al final del mismo cuando se debe calificar el aprendizaje final adquirido, que no suele coincidir, habitualmente, con las medias de las calificaciones que se pudiesen llegar a establecer durante el proceso de aprendizaje (Pérez-Pueyo et al, 2019).

Por último, se expone la propuesta de autoevaluación con grabación. Cada alumno deberá autoevaluar el ejercicio de monta de la clase 9 de la UT3, precisamente la sesión previa a las empleadas para la calificación (sesiones 10 a 12). Durante el ejercicio de monta, los alumnos observadores grabarán en vídeo a los jinetes y para ello usarán los teléfonos móviles del que monta y en caso de necesidad cámaras de grabación que facilita el profesorado. La intención es que el alumno que monta tenga en su dispositivo su propia grabación, debido a que la actividad consiste en valorar la propia técnica de monta a través del análisis de la grabación de esta ejecución práctica.

El procedimiento consistirá en un análisis de la producción con autoevaluación y el producto evaluable, la grabación realizada por el compañero. Para ello, una vez en casa el alumnado extraerá fotogramas del vídeo que reflejen su técnica de trote levantado, tanto del plano sagital como del plano frontal. El producto evaluable de esta autoevaluación consistirá en una plantilla de presentación de google suite con la que se analizará el vídeo de monta. Esta plantilla se ofrece como modelo en otra tarea del classroom denominada "UT3-Análisis vídeo de monta" y tiene 19 diapositivas que el alumnado completará en el mismo orden que se ofrece. La primera diapositiva es de identificación donde el alumnado especificará su nombre, curso, nombre del caballo que monta y fecha de realización de la grabación en vídeo. Las siguientes diapositivas hasta la número 18, están reservadas para analizar los aspectos técnicos que pueden ser observados en los fotogramas extraídos. Estos aspectos técnicos están ordenados tomando como referencia la rúbrica que se usa en la coevaluación:

- Diapositiva 2. (T1e) Mantiene la distancia de seguridad con el caballo anterior.
- Diapositiva 3. (T2a) Mantiene la verticalidad hombros-cadera-talón HCT.
- Diapositiva 4. (T2b) Mantiene la horizontalidad hombros.
- Diapositiva 5. (T2c) Mantiene una correcta posición espalda y con las escápulas cerradas.
- Diapositiva 6. (T2d) Mantiene la cabeza correctamente con la mirada hacia delante.
- Diapositiva 7. (T3a) Apoya sólo el antepié en el estribo para que no quede estribado.
- Diapositiva 8. (T3b) El talón está más bajo que el antepié.
- Diapositiva 9. (T3c) El pie mira hacia delante para que no quede rotado externamente.
- Diapositiva 10. (T3d) Abraza y presiona correctamente con las pantorrillas al caballo.
- Diapositiva 11. (T3e) Los pies están en el vientre del caballo y no próximo a su hombro.
- Diapositiva 12. (T3f) Los pies no se balancean durante el desplazamiento.
- Diapositiva 13. (T4a) Las manos agarra correctamente las riendas con los dedos cerrados.
- Diapositiva 14. (T4b) Las manos están a la altura adecuada, rozando las crines o a 10 cm máximo.
- Diapositiva 15. (T4c) Los codos tienen una posición y grado de flexión adecuado.
- Diapositiva 16. (T4d) Ambas riendas tienen la tensión adecuada e igual para ambas.
- Diapositiva 17. (T5a) La pelvis está bien colocada.
- Diapositiva 18. (T10c) Lleva el bípedo correcto.

En cada diapositiva, el alumnado debe analizar si la técnica que se muestra en la imagen es correcta o no respecto al descriptor de logro que se trate. Para ello marcará con una línea o círculo, según el caso, de color verde si es correcta y en caso contrario será de color rojo.

A modo de ejemplo se muestran algunas de las diapositivas. En primer lugar, se muestra la diapositiva 3 en la que el alumnado analiza si se mantiene la verticalidad de la recta que une el hombro con la cadera y el talón (figura 5). Si la línea es de color rojo significa que el jinete no hace la técnica de forma correcta, en caso contrario sería verde.

Figura 5. Ejemplo de diapositiva de autoevaluación del alumnado de la verticalidad de la recta que une el hombro con la cadera y el talón.



Figura 6. Ejemplo de diapositiva de autoevaluación del alumnado sobre la posición correcta del antepié en el estribo para que no quede estribado.



Otro ejemplo sería el de la diapositiva 7 en la que el alumnado autoevalúa si apoya sólo el antepié en el estribo para que no quede estribado (figura 6). Un círculo verde implica que la técnica es correcta y rojo lo contrario. Como puede apreciarse, la misma imagen es usada para la diapositiva 3 y 7, así como para todas las diapositivas posibles.

Por último, se muestra el ejemplo de la diapositiva 18. En ella el alumnado debe autoevaluar si en la posición levantada del trote mantiene el bípedo del caballo. Se debe analizar si la pierna interior y la mano exterior están levantadas al igual que el jinete. En tal caso se usarán dos círculos verdes en estas extremidades del caballo. En caso contrario serán de color rojo (figura 7).

La última diapositiva, la 19, tiene una lista de control donde el alumnado analiza el resto de los aspectos técnicos que no han sido autoevaluados mediante fotografías. Para ello, visionará el vídeo las veces que necesite y completará en la lista de cotejo si evidencia o no el dominio de los elementos técnicos.

Figura 7. Ejemplo de diapositiva de autoevaluación del alumnado sobre el bípedo correcto en el trote levantado.



Este documento de autoevaluación tiene dos utilidades. Obviamente la primera que el alumnado tenga conocimiento de su propio nivel técnico, pero también es un elemento útil para valorar el conocimiento teórico que tiene el alumnado de la técnica de equitación. Para la calificación de esta actividad no se tendrá en cuenta si el alumnado domina o no cada aspecto técnico. Se valorará si reconoce como correcto los gestos técnicos que sí lo son y erróneos los que no. Para ello se analizarán las diapositivas 2 a 18 y se comprobará si el color verde o rojo se corresponde con la técnica analizada. Es imprescindible que el alumnado sea capaz de identificar esto, no sólo para mejorar su técnica de equitación, sino también para valorar la técnica de monta de sus potenciales clientes como futuros guías ecuestres. La calificación será la siguiente: 10 todo acertado; 5 si cometen 1 error; cero si se equivocan en más de 1 diapositiva. En la tarea del classroom, además de la calificación, se informa al alumnado mediante un comentario del número de análisis erróneos que ha realizado, pero no se informa de la/s diapositivas en cuestión. Con esto se pretende que focalicen más su atención en la corrección y sirva para reforzar los aprendizajes. Durante una semana de plazo, el alumnado podrá corregir los errores y volver a presentar el producto evaluable en el classroom.

Para finalizar este apartado solo queda comentar cómo será el proceso de calificación de la técnica de equitación. Para ello partiremos de los 5 indicadores de logro empleadas en las escalas de requisitos propuestas:

a) Perfecto o no se registra error.
b) Carencia poco relevante sólo se comete 1 vez en el ejercicio y es corregida rápidamente en menos de un cuarto de pista.
c) Carencia que se repite 2 ó 3 veces en el ejercicio y/o precisa media pista para ser corregida.

d) Carencia que se repite de 3 a 5 veces en el ejercicio y/o precisa entre media y una pista para ser corregida.
e) Carencia que se repite más de 5 veces en el ejercicio y/o se mantiene más de una vuelta seguida a la pista. Este indicador aparece en rojo en el instrumento de evaluación para enfatizar una carencia muy relevante en la técnica de monta del jinete que imposibilita montar con seguridad y equilibrio.

Cada uno de los 10 aspectos a valorar tiene entre 2 y 6 descriptores de logro. La calificación que recibirá cada aspecto a valorar será la letra menor que reciba entre sus indicadores de logro.

La forma más consensuada para evaluar en Formación Profesional es asignando un valor numérico a cada uno de los Criterios de Evaluación trabajados. En la tabla 1 se muestra la relación entre los Aspectos a valorar con y los Criterios de Evaluación con los que se correlacionan.

Tabla 1.- Relación entre los aspectos a valorar y los Resultados de Aprendizaje y Criterios de Evaluación con los que se correlacionan.

	Resultados de Aprendizaje	RA3					RA4		RA5	
	Criterios de Evaluación	3c	3d	3e	3f	3g	4a	4f	5d	5f
Aspectos a valorar	1. Seguridad					X			X	X
	2. Postura cuerpo	X				X		X		X
	3. Pies y pantorrillas	X	X			X	X	X	X	X
	4. Riendas, manos y brazos	X	X			X	X	X	X	X
	5. Asiento	X	X			X	X	X	X	X
	6. Ayudas		X			X	X	X	X	X
	7. Figuras	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	8. Desobediencias				X	X			X	X
	9. Transiciones	X			X	X			X	X
	10. Trote levantado	X				X				

Para poder calificar cada criterio de evaluación con una nota de 1 a 10, se establecerá la siguiente proporcionalidad con los indicadores de logros utilizados:

a) Equivale a 10
b) Equivale a 9
c) Equivale a 7
d) Equivale a 5

e) Equivale a 0

La calificación de cada criterio de evaluación se calculará haciendo la nota media de las recibidas por sus correspondientes Aspectos a valorar (tabla 1). Esta calificación tiene una excepción, si algún Criterio de Evaluación tiene 2 o más aspectos a valorar con valor E (equivalentes a 0) su calificación será negativa con un valor de 4, independientemente de que la media aritmética sea mayor de 5. Creemos que en estos casos queda demostrado que el alumno en cuestión no ha evidenciado que monta con seguridad y equilibrio. No debemos olvidar que este módulo otorga una cualificación profesional (Real Decreto 402/2020) y que la integridad física del alumno, los caballos y los potenciales clientes están en juego.

28.6 Consideraciones finales

La fortaleza de esta propuesta es que, siendo riguroso en su puesta en práctica, ayuda a optimizar los aprendizajes del alumnado al implicarle en su propio proceso de aprendizaje. Toda la vida académica del alumnado, hasta ahora, se ha desarrollado en entornos educativos convencionales, con aulas, pizarras, mesas, libros de textos y cuadernos. En las enseñanzas de TEGUI esto cambia radicalmente y la evaluación formativa que planteamos les ofrece una herramienta de estudio específica para este módulo.

La principal debilidad es conseguir que el alumnado sea consciente de su utilidad y se predisponga a llevarla a cabo. Lamentablemente, el alumnado no está acostumbrado a tener un rol activo en su proceso de aprendizaje ni en la evaluación formativa, lo que requiere de nuestra implicación en hacerles comprender la fortaleza de la misma.

Como este ciclo formativo es reciente, aún no ha sido posible compartir esta experiencia con otros docentes, por lo que no podemos ofrecer datos de su replicabilidad. Esperamos en un futuro poder llevarlo a cabo en otros módulos, gracias a la colaboración de otros compañeros, pues hemos comprobado su viabilidad a lo largo de 3 cursos académicos.

Un aspecto importante a destacar es que el alumnado debe rotar los caballos que monta para adaptarse al carácter y dimensiones del mayor número posible. Decimos del "mayor número posible" porque es necesario adecuar progresivamente las características antropométricas y técnicas del jinete con el tamaño y carácter del caballo. Es por ello que el instrumento de evaluación del docente el nombre del caballo y del alumnado está en blanco, para que se refleje el reparto de cada día.

Señalar que cada centro hípico tiene su forma de trabajar, por lo que algunas de nuestras afirmaciones pueden no coincidir. Pedimos disculpas por ello y recomendamos que en estos casos se adecue a las circunstancias de su hípica.

Otro aspecto controvertido que queríamos destacar es el de los teléfonos móviles. Nuestro alumnado tiene una edad media de 16 ó 17 años y para evitar un uso indebido del teléfono tenemos unas reglas básicas: primero, sólo se puede grabar o fotografiar aquello para lo que exista un permiso explícito de los docentes; y segundo, no está permitido otro uso del móvil. Si algún alumno necesitara hacer alguna llamada o consultar un mensaje por razones justificadas (por ejemplo, una hospitalización de un familiar) se suele dar permiso de forma excepcional. Afortunadamente las incidencias con los teléfonos móviles son prácticamente inexistentes.

En este sentido, creemos que una de las propuestas de mejora podría ser sustituir los instrumentos de evaluación en formato papel por otro digital. Los intentos que hemos realizado hasta ahora no han tenido un resultado fructífero, tendremos que seguir investigando al respecto.

En cualquier caso, como se detalla en el capítulo 2 de este libro, la utilidad de las grabaciones es incuestionable en nuestro entorno de la actividad física como comenta Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá (2020) y que dichos autores justifican en relación la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD) cuando establece en su *Guía para centros educativos* que grabar con fines evaluativos no requiere del consentimiento ni de los alumnos ni de las familias (AEPD, 2018, p.37).

28.7 Conclusiones

Como se ha mencionado anteriormente, estas enseñanzas pertenecen a la familia Profesional de Actividades Físicas y Deportivas, pero hasta donde tenemos constancia no forman parte de los planes de estudios universitarios de grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Creemos que la propuesta reflejada en este capítulo puede resultar una herramienta útil para los docentes que imparten el módulo de técnicas de Equitación, especialmente para los que lo imparten por primera vez.

Nuevas líneas de estudios futuros podrían centrarse en ampliar estos instrumentos de evaluación para valorar aspectos técnicos de la monta más complejos como el trote sentado, trote sentado, el galope y el franqueo de obstáculos. También se podría ampliar hacia otros aprendizajes del módulo como la colocación del equipo de monta (ensillado, embridado, vendaje, entre otros) o moverlo a la cuerda.

28.8 Referencias bibliográficas

AEPD – Agencia Española de Protección de Datos (2018). *Guías sectoriales AEPD. Guía para centros educativos.* Recuperado de https://acortar.link/lJykRm

LOMLOE - Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020).

López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999

Real Decreto 651/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en acondicionamiento físico y se fijan los aspectos básicos del currículo. (BOE 162, de 8 de junio de 2017). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-7981

Real Decreto 652/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico en actividades ecuestres y se fijan los aspectos básicos del currículo. (BOE 162, de 8 de julio de 2017). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-7982

Real Decreto 653/2017, de 23 de junio, por el que se establece el título de Técnico Superior en enseñanza y animación sociodeportiva y se fijan los aspectos básicos del currículo. (BOR 168, de 15 de julio de 2017) https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2017-8301

Real Decreto 402/2020, de 25 de febrero, por el que se establece el título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre y se fijan los aspectos básicos del currículo. (BOE 50, de 25 de febrero de 2020). https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-2738

Orden ECD/2764/2002, de 30 de octubre, por la que se regulan los aspectos básicos del proceso de evaluación, acreditación académica y movilidad del alumnado que curse la Formación Profesional Específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE no268, de 8 de noviembre de 2002). https://www.boe.es/eli/es/o/2002/10/30/ecd2764/con

Orden EFP/82/2021, de 28 de enero, por la que se establece el currículo del ciclo formativo de grado medio correspondiente al título de Técnico en Guía en el medio natural y de tiempo libre. (BOE no30, de 4 de febrero de 2021). https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2021-1619

Pérez-Pueyo, A. (2015). Escala de valoración para la evaluación triádica de exposiciones orales. En N. González-fernández, I. Salcines, & E. García-Ruiz (coords). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías.* IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria, celebrado en Santander del 17 al 19 de septiembre de 2015 (pp. 1257-1288). Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria.

Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, *37*(37), 579-587.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje, 5*(2), pp. 559-565.

CAPÍTULO 29 UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL CICLO SUPERIOR DE TÉCNICO EN ACONDICIONAMIENTO FÍSICO

Autoría: Carlos Álvarez-López, Pedro Antonio Sánchez-Miguel y María Teresa Calle-Molina

29.1 Introducción

La aplicación de diferentes metodologías en el contexto educativo siempre ha permitido generar por parte del docente distintas y enriquecedoras experiencias pedagógicas. En este sentido, se ha demostrado que metodologías activas de aprendizaje permiten promover en mayor medida en el alumnado, aspectos tales como la autonomía, responsabilidad, compañerismo, cooperación, tolerancia, respeto, etc. (Carbonero et al., 2023). En relación con estas metodologías, el aprendizaje cooperativo (AC) (Sánchez-Miguel et al., 2019) ha surgido en los últimos años, más si cabe, como un elemento protector y generador de buenas consecuencias en el aula (Bjørke & Mordal Moen, 2020). Estas consecuencias tienen aún más relevancia dentro de los ciclos formativos, donde el desarrollo de esas habilidades va a permitir tener un mayor éxito en su futuro y próximo inicio profesional.

Así, el uso de metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, unido al empleo diverso de tecnologías de la información y comunicación (TIC), asociado a la capacitación actual de todo el sector profesional, puede aumentar la formación de los futuros profesionales.

Por todo ello, este capítulo de libro mostrará en profundidad una experiencia de éxito desarrollada en un centro educativo de la Comunidad Autónoma de Madrid, donde la aplicación de las metodologías activas y la evaluación se desarrollaron de manera exhaustiva, con la finalidad de generar profesionales más acordes al mundo laboral actual.

29.2 Contextualización de la experiencia

A continuación, se va a exponer una experiencia desarrollada en el ámbito de la formación profesional, en el ciclo de grado superior de acondicionamiento físico, en la modalidad presencial, en el módulo de control postural bienestar y mantenimiento funcional, en un IES de la Dirección de Área Territorial Capital de la Comunidad Autónoma de Madrid, durante el curso 2023/2024. Concretamente se presentará una propuesta pormenorizada llevada a cabo con 17 estudiantes, donde además se especificarán las técnicas e instrumentos de evaluación y calificación. Todo ello bajo el prisma de la evaluación formativa (Pérez-Pueyo et al., 2023), que permite al alumnado conocer y reestructurar su formación de manera continua y corregir todo aquello que sea susceptible de subsanación (Pérez-Pueyo et al., 2021).

Este módulo se estudia en el segundo curso, tiene una asignación horaria en el currículo de 195 horas correspondiente a 12 créditos ECTS y se desarrolla durante dos trimestres contando con 9 horas semanales.

El alumnado que forma los grupos es mayor de edad, ha cursado previamente bachillerato o equivalente y su motivación para cursar estos ciclos es variada. Por un lado, están vinculados de alguna forma con el deporte y la actividad física, quieren mejorar su formación para acceder a mejores puestos en el mercado laboral, y por otro lado, en algunos casos lo utilizan de puente para acceder al grado universitario de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. El número de matrículas varía durante el curso escolar, ya que la permanencia en los ciclos está condicionada a la asistencia. Así, y para que el alumnado pueda ser evaluado de forma continua, se establece el porcentaje del 15% máximo de faltas de asistencia justificadas e injustificadas que no pueden superar, tal como se indica en la correspondiente legislación (Decreto 125/2018).

El módulo se compone de cinco unidades de trabajo. Se va a detallar la 3ª unidad, que se desarrolla durante el primer trimestre, con una carga horaria asignada de 40 horas lectivas. La unidad de trabajo está vinculada con el bloque de contenidos: "diseño de sesiones de control postural, bienestar y mantenimiento funcional", con el resultado de aprendizaje: "diseña sesiones de control postural, bienestar y mantenimiento funcional de acuerdo con la programación de referencia" y con sus siete criterios de evaluación. Como ejemplo, se muestra uno de los criterios de evaluación: "se han definido los objetivos, el material necesario con sus adaptaciones, los canales de comunicación y la metodología de la sesión, de acuerdo con la programación general" (Decreto 125/2018).

La unidad de trabajo está ligada directamente con la actividad laboral que el alumnado desarrollará cuando realice su periodo de formación en centros de trabajo, y, posiblemente, en un futuro en su actividad laboral.

29.3 Marco teórico

La formación integral del alumnado es uno de los objetivos a alcanzar en la enseñanza por parte de las administraciones públicas. Actualmente, se están promoviendo metodologías centradas en el alumnado, en las que estos alumnos/as sean más activos en sus propios procesos de aprendizaje, contrario a las metodologías donde los procesos estaban centrados en el profesorado (Crisol-Moya, Romero-López & Caurcel-Cara, 2020; Evans, 2020). Este desarrollo de habilidades personales y sociales son cada vez más demandadas en los entornos sociales y profesionales, por lo que se muestra necesaria la implementación de este tipo de metodologías que fomenten la cooperación y colaboración, entre otros aspectos, en el alumnado (OECD, 2018, 2019).

En este sentido, el aprendizaje cooperativo (AC) se muestra crucial para alcanzar ese aprendizaje integral que se pretende conseguir en el alumnado. El AC es una metodología basada en el estudiante, que siempre que se aplique de forma adecuada generará competencias, habilidades y destrezas útiles para su desarrollo personal, laboral y social (Sánchez-Miguel et al., 2019). Este modelo pedagógico se ha estudiado ampliamente en los últimos años, específicamente en el contexto de la educación física (Bjørke & Mordal Moen, 2020). Para Johnson y Johnson (2009), el AC se basa en grupos de trabajo estructurados por los docentes con el objetivo de mejorar los resultados del alumnado a nivel académico, cognitivo, social, afectivo, etc. De acuerdo a este principio, el AC está compuesto por cinco dimensiones claves: interdependencia positiva (el éxito de un compañero/a estará basado en el éxito de los demás), interacción (capacidad de organización en la que se favorezca la cohesión grupal como medio para promover los objetivos grupales), compromiso individual (capacidad que tienen los miembros de un grupo para generar fuerzas que favorezcan el trabajo de los otros miembros), enseñanza de destrezas interpersonales y sociales (aquellas tales como prestar atención, plantear preguntas de forma conjunta, interesarse por los demás, posicionarse en el lugar de otros/as, etc., permiten trabajar de manera más rápida y eficaz en el desarrollo de múltiples tareas), y calidad de los procesos de grupo (capacidad para coordinar esfuerzos comunes, alcanzar metas grupales, a través de la confianza entre los miembros de un grupo, la aceptación de cada uno, una comunicación fluida y adecuada, así como la capacidad de poder resolver los problemas de manera conjunta y constructiva). Así, es preciso diferenciar el AC de los trabajos en grupo, pues en el caso del AC es

imprescindible que todos y todas aprendan a través de la ayuda mutua y corresponsable (Carbonero et al., 2023).

Por todo ello, e independiente del nivel educativo en el que se presente el AC, este modelo pedagógico es muy relevante para alcanzar todos los objetivos descritos anteriormente (Cavanagh, 2011). De hecho, ya se han desarrollado experiencias formativas (García de las Bayonas & Gómez-Mármol, 2018) en las que se analizaron los efectos de la implementación de este modelo de AC sobre la motivación de alumnado de TAFAD[45], mostrando que la motivación intrínseca aumentaba. Asimismo, otros trabajos (García de las Bayonas, 2019) demostraron que el empleo del AC ayudó a aumentar la deportividad de alumnado de TAFAD, puesto que se trabajó el compromiso de grupo y esto provocó una disminución de la competitividad con los demás.

Además de la metodología y/o modelo pedagógico empleado en la educación, uno de los procesos pedagógicos más complejos es la evaluación. Este complejo debate se estableció hace muchos años cuando Scriven (1967) señaló las diferencias entre la evaluación sumativa y formativa. Un poco más tarde, Bloom (1969) especificó claramente las diferencias entre una y otra. Por un lado, la evaluación sumativa es el procedimiento de control y juicio que el alumnado establece al final de un proceso de aprendizaje (suele ser al final de una situación de aprendizaje o módulo profesional), mientras que la evaluación formativa es el proceso encargado de proveer corrección, feedback, etc., durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, ya se han planteado propuestas en Centros Integrados de Formación Profesional en la titulación de Técnico Superior en Enseñanza y Animación Socio-deportiva (TAFAD) (Pérez-Pueyo et al., 2017) empleando la evaluación formativa. En este caso, se señaló que este sistema de evaluación fue valorado positivamente por el profesorado y alumnado habiendo establecido acuerdos en el suministro del feedback entre las dos partes para delimitar en los procesos de evaluación un empleo de tiempo ajustado a la propuesta.

29.4 Descripción de la experiencia

La experiencia que exponemos se ha desarrollado bajo el enfoque metodológico del AC. Tanto el contenido como la evaluación formativa se han desarrollado

45 TAFAD se correspondía a Técnico Superior en Actividades Físicas y Animación Deportiva. Actualmente este ciclo superior no tiene esta denominación y existen dos enseñanzas diferenciadas: Técnico Superior en Acondicionamiento Físico y Técnico Superior en Enseñanza y Animación Socio-Deportiva.

con agrupamientos específicos. Inicialmente, el profesor y el grupo de clase trataron el mínimo exigible (ejemplo: estructura de una sesión). Posteriormente, en grupos cooperativos de cuatro personas se empleó el contenido mínimo y fue aplicado en una de las disciplinas o métodos que debían estudiar (ejemplo: aplicar la estructura de una sesión, al método pilates). Por último, cada miembro del grupo cooperativo centró su trabajo de forma individual, en un caso específico para presentar el producto final (ejemplo: una persona desarrolla una sesión de pilates suelo con *fitball* durante el embarazo, otro una sesión de pilates suelo con elásticos para personas con patología de columna...).

Esta progresión en la carga del contenido y en los agrupamientos, favorece la participación y la implicación del alumnado, capta su atención desde las zonas de desarrollo próximo, reduciendo los niveles de incertidumbre y frustración, despertando su curiosidad sobre contenidos en los que desean profundizar.

En la tabla 1, se presentan para la unidad de trabajo 3, *"diseño de sesiones"* las piezas esenciales del currículo que guían todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de aprendizaje (equivalentes a los objetivos didácticos del curso), los criterios de evaluación y los contenidos.

Las actividades de aprendizaje que van a permitir alcanzar los resultados de aprendizaje de la unidad de trabajo tienen las siguientes características:

- La simulación de condiciones de práctica.
- Intervenciones prácticas en contextos reales.
- La creatividad y el aporte innovador, incentivando los procesos de búsqueda y las técnicas de indagación e investigación.
- La participación del alumnado y su autonomía, así como su capacidad para el trabajo cooperativo en grupo, la autoevaluación y la coevaluación.
- Un clima de confianza grupal que permita la implicación desinhibida y constructiva.
- El uso de una comunicación empática de calidad con las personas y los grupos.

Tabla 1.- Descripción de las unidades de trabajo desarrolladas en la programación del módulo. Tabla de elaboración propia (Decreto 125/2018).

Unidades de trabajo	1	2	3	4	5
	Programación de actividades	Espacios y materiales	Diseño de las sesiones	Dirección de las sesiones	La evaluación de las programaciones
Resultados de aprendizaje	Diseña sesiones de control postural, bienestar y mantenimiento funcional, de acuerdo a la programación de referencia.				
Criterios para la evaluación	a) Se han definido los objetivos, el material necesario con sus adaptaciones, los canales de comunicación y la metodología de la sesión, de acuerdo con la programación general. b) Se han relacionado los efectos de mejora de funcionalidad de actividades de control postural, bienestar y mantenimiento funcional con las características y los déficits de funcionalidad de perfiles de personas usuarias. c) Se han aplicado criterios fisiológicos, de compensación y de motivación en la secuencia de los ejercicios de la sesión de control postural, respetando las pautas de recuperación que garanticen las condiciones de concentración y de seguridad. d) Se han establecido adaptaciones y progresiones de ejecución de los ejercicios de control postural, en función del modelo biomecánico y de una práctica personalizada que permita la participación de personas con limitaciones en su autonomía personal. e) Se ha especificado la ubicación del técnico durante la práctica para facilitar un continuo feedback al practicante. f) Se han establecido las técnicas manipulativas de fijación, corrección y movilidad pasiva que, en su caso, deben emplearse en los ejercicios de control postural, bienestar y mantenimiento funcional. g) Se han determinado el espacio, los medios y las ayudas técnicas necesarias en las actividades de control postural, bienestar y mantenimiento funcional y las adaptaciones que permiten la participación en las mismas a las personas con discapacidad.				
Contenidos	- Criterios de diseño de sesiones de actividades de control postural, bienestar y mantenimiento funcional. Estructura de la sesión: activación, parte principal y vuelta a la calma. - Distribución del esfuerzo y la recuperación en el trabajo neuromuscular y en la capacidad de concentración. - Métodos y disciplinas relacionados con la corrección postural. - Fundamentación fisiológica, mecánica y psicológica. Metodología, y estrategias didácticas específicas de cada método. - Propuestas metodológicas para las actividades individualizadas y para las actividades en grupo: gimnasia correctiva, yoga, tai-chi, método Pilates, método Alexander, Eutonia y método FeldenkraisE. - Variables implicadas en los ejercicios: alineamiento, estabilización, grados y planos de movilidad, tipo y control de las acciones musculares, ritmos de ejecución, compensación, fases respiratorias, uso de materiales y aparatos como ayuda, simplificación o desafío. - Adaptaciones para personas con discapacidad. - Proceso de la reeducación postural. - Estrategias de motivación hacia la ejecución. Refuerzo de la percepción de logro. - Técnicas de comunicación. Lenguaje gestual. - Normas básicas de seguridad en las sesiones de control postural. - Posición y distancias entre los participantes en cada ejercicio, posibles incidencias en los materiales y equipamientos.				

La tabla 2 muestra las actividades propuestas y las actividades de evaluación de la unidad de trabajo.

Tabla 2.- Actividades propuestas y actividades de evaluación en la unidad de trabajo 3.

UT 3. Diseño de sesiones de control postural, bienestar y mantenimiento funcional	
Actividades propuestas	Actividades de evaluación
Actividades de introducción: -Lluvia de ideas sobre el contenido a tratar (conocimientos previos). -Lectura de información en el aula virtual. -Visualización de vídeos introductorios a los contenidos en el aula virtual. Actividades de desarrollo: -Exposición de los contenidos teórico-prácticos. -Prácticas grupales de indagación y búsqueda para resolver problemas planteados. Actividades procedimentales: -Práctica de diferentes disciplinas enfocadas a la corrección postural. -Aplicación de los criterios para el diseño de sesiones de control postural. Actividades de consolidación: -Cuestionario. -Exposición de los productos finales.	Calificables: - Preguntas relacionadas con el contenido propuesto durante las sesiones de forma individual o cooperativa. - Entrega de las tareas propuestas en el aula virtual. - Presentación de los productos finales cooperativos. - Presentación de los productos finales individuales. No calificables: - Preguntas relacionadas con el contenido propuesto durante las sesiones y/o por escrito de forma individual o cooperativa. - Prácticas grupales realizadas en las sesiones de clase. - Prácticas individuales realizadas en las sesiones de clase. - Observación del trabajo en el aula.

29.5 Explicación de la experiencia

Como se puede observar en el diagrama de la figura 1, la unidad de trabajo se desarrolla en tres fases diferenciadas por el agrupamiento y el tipo de evaluación que se desarrolla en cada una de ellas.

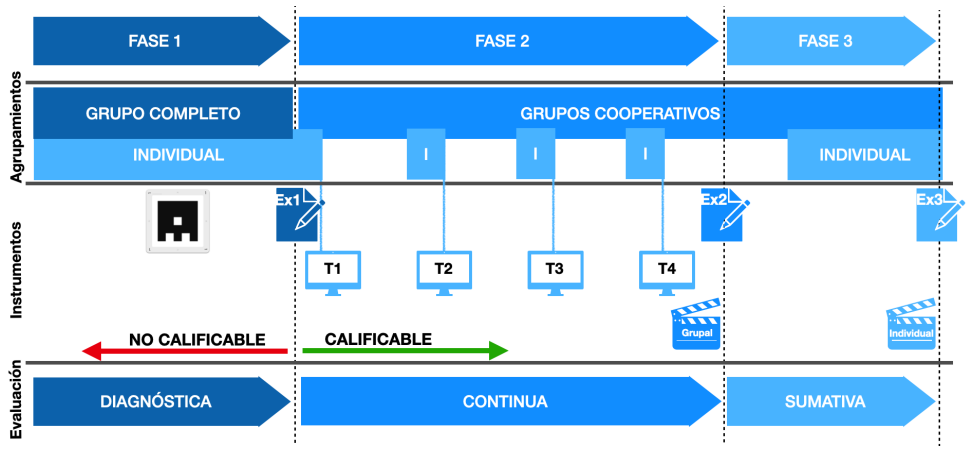
Desarrollo de las fases de la unidad de trabajo. Cada fase del proceso de trabajo tiene unas características concretas. A continuación, se detalla cada fase y sus acciones:

29.5.1 Fase 1 de la Unidad de Trabajo

La fase 1 se corresponde con la evaluación diagnóstica. En esta fase, el alumnado, previamente a las sesiones presenciales, ha trabajado los contenidos en su domicilio de forma individual, a través del aula virtual, durante las sesiones presenciales se trabaja con el grupo completo.

Para que el alumnado pueda trabajar de forma individual en su domicilio, los recursos didácticos que tiene a su disposición son: vídeos de presentación y profundización, temas escritos desarrollados con todo el contenido y presentaciones gráficas con el resumen del contenido. La variedad de los recursos es fundamental para llegar a todas las formas de aprendizaje del alumnado, de forma visual y auditiva y además permite individualizar y adaptar la programación que está diseñada bajo el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Para ello, los vídeos están adaptados con subtítulos, los documentos escritos están adaptados en formato y las presentaciones gráficas tienen un diseño adaptado en color e interacción (cuando son tipo genially).

Figura 1. Cronograma de la unidad de trabajo.



El trabajo individual que realiza el alumnado en su domicilio, antes del desarrollo de las sesiones y la calidad de los recursos didácticos que tienen a su disposición en el aula virtual, permiten a la totalidad del alumnado participar activamente en las sesiones presenciales en el aula. Todo el grupo puede participar en las sesiones de la fase 1, porque las preguntas que abren el desarrollo de los contenidos se hacen mediante Plickers. En este sentido, la totalidad de los estudiantes responden y ven proyectadas en la pizarra las respuestas, lo que proporciona feedback instantáneo sobre sus conocimientos adquiridos. Para ello, el aula debe tener instalados un ordenador con proyector o pizarra digital.

La participación masiva del alumnado permite al profesorado recopilar información clave para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta fase, se presentarán los contenidos mínimos y comunes a todas las disciplinas. Como

ejemplo para el contenido "*Criterios de diseño de sesiones de actividades de control postural, bienestar y mantenimiento funcional. Estructura de la sesión: activación, parte principal y vuelta a la calma*" la sesión se abre con la pregunta, ¿de cuántas partes consta una sesión? dándoles como opción 3, 4, 5 o 7 partes. Según las respuestas dadas a través del recurso plickers, se abre el debate, indicando que las intervenciones no pueden extenderse más de un minuto y medio. El profesorado regula el debate y finalmente expone la solución de la pregunta planteada. En este caso, la respuesta indicaría que, una de las taxonomías más aceptadas es de 5 partes (bienvenida, calentamiento, fase principal, vuelta a la calma y despedida), y se explica cómo, por ejemplo, en yoga, la fase del calentamiento puede subdividirse en varias partes como pueden ser la meditación con los mantras y el saludo al sol.

La evaluación diagnóstica adquiere un papel fundamental en la propuesta basada en AC para orientar las sesiones desde las zonas de aprendizaje de desarrollo próximo del alumnado (Vygostky, 1981). Por ello, desde la primera sesión, se hacen sondeos de conocimientos previos (actividad de evaluación inicial y diagnóstica), utilizando el recurso plickers. Las preguntas y los resultados de las respuestas (producto evaluable) se proyectan en el aula y marcan el punto de partida para explicar el contenido y abrir el debate y exposición de argumentos. Las intervenciones del alumnado y el profesorado se calibran por tiempo, para permitir la participación de todo el alumnado.

Toda la información obtenida en esta fase, mediante la evaluación diaria a través de plickers, no es calificable, pero es fundamental para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para favorecer la implicación del alumnado y el trabajo grupal en esta fase, la última prueba específica es de carácter grupal. Para el desarrollo de la prueba se habrán formado previamente los grupos cooperativos, y el alumnado que forma cada grupo tendrá asignado un rol (portavoz, secretario, supervisor y coordinador).

La actividad consiste en realizar un control de conocimientos, contestando 10 preguntas referentes al contenido desarrollado en la fase 1. El producto evaluable son las respuestas que cada grupo proporciona mediante los plickers. El resultado de la misma, el Excel que genera la aplicación con las respuestas, obtendrá una única calificación para todo el grupo de clase. Todos los grupos cooperativos tienen asignado un plicker, y todos los grupos deben responder correctamente cada pregunta para que se contabilice en la calificación de la prueba. Para ello, una vez proyectada la pregunta, cada grupo cooperativo tendrá un minuto y medio para debatir y dar la respuesta. El instrumento utilizado en esta fase es el cuestionario en plickers.

29.5.2 Fase 2 de la Unidad de Trabajo

La fase 2 se corresponde con la evaluación continua y formativa. En esta fase, el alumnado, de forma individual, trabaja en su domicilio los contenidos mediante el aula virtual. Durante las sesiones presenciales, se trabaja con el grupo cooperativo sobre la disciplina o método asignado. Al alumnado se le facilitan los contenidos mínimos y bibliografía de consulta relevante sobre cada una de sus disciplinas, pero hay que destacar la labor de profundización, búsqueda e investigación para el éxito de esta fase.

Siguiendo el ejemplo de la fase 1, el grupo al que le sea asignada la disciplina del yoga deberá profundizar y explicar las fases de las que se compone una sesión de yoga. Esto es: la meditación al inicio y al final, el foco en las respiraciones o *pranayamas,* la relajación final con la posición del muerto o *savasana*, y el canto de los mantras al inicio y final de la sesión.

Esta fase se compone de 3 tipos de actividades evaluables: cuatro tareas en el aula virtual, la prueba escrita cooperativa y el producto final cooperativo.

Para asegurar que el alumnado trabaja de forma individual, y que ello le reporta valor al grupo cooperativo, individualmente deben entregar cuatro tareas calificables a través del aula virtual. Esto asegura que los contenidos han sido trabajados de forma individual, y así posteriormente pueden ser debatidos con criterio en el grupo cooperativo. De algún modo, estas pruebas individuales intentan disminuir las posibilidades de encontrar alumnado que, en ocasiones aisladas, aprovecha el trabajo grupal en beneficio propio sin aportar ningún valor al grupo. Las tareas que tienen que realizar en el aula virtual son las siguientes: a) resumen con el diseño de los ejercicios de cada una de las partes de una sesión de la disciplina elegida, b) análisis mecánico de un ejercicio planteado en la sesión de la tarea "a", c) explicaciones con las adaptaciones del ejercicio planteado en la tarea "b", y d) pautas de seguridad e indicaciones que se siguen durante el desarrollo de la sesión.

El producto final cooperativo está compuesto en 4 productos evaluables: a) vídeo original de la presentación de la disciplina, b) díptico o tríptico para presentar y motivar a la práctica de la disciplina elegida, c) Canva o Genially que da soporte a la exposición grupal, d) la exposición grupal, que consiste realizar una presentación en el aula de máximo 30 minutos, de las generalidades de la disciplina que se les ha asignado.

La prueba escrita cooperativa, se realizará para finalizar la fase 2 y dar paso a la fase 3. La actividad consiste en realizar un control de conocimientos, contestando por escrito 8 preguntas con la técnica cooperativa del folio giratorio. Para su desarrollo, cada miembro del grupo comienza respondiendo en un folio una

pregunta durante dos minutos y medio. Una vez transcurrido ese tiempo se lo pasa al compañero que tiene a su derecha, que continúa respondiendo la pregunta durante otros dos minutos y medio, así hasta que el folio haya pasado por los cuatro miembros del grupo cooperativo. El producto evaluable son las respuestas escritas que cada grupo proporciona en el folio. El resultado obtendrá una única calificación para todos los miembros del grupo cooperativo. El instrumento utilizado es un cuestionario.

Para que esta fase tenga éxito, el tiempo asignado en el aula para el trabajo en grupo cooperativo tiene que estar guiado por un plan de equipo muy concreto y detallado, para que así el alumnado tenga cada día una programación concreta hacia la que enfocar sus esfuerzos. Es importante no dar por hecho que el alumnado se puede autogestionar, ya que la tendencia es dejarlo todo para el último día, por ello se les darán fechas parciales de entrega. Como ejemplo de distribución de tiempo para la fase 3, se agregan tres fechas de entrega parcial en las que tienen que cumplimentar unas hojas de seguimiento mediante el aula virtual: la primera será para la realización de la presentación, la segunda para el díptico-tríptico y por último para la realización del vídeo. Y, por último, la tercera será para la realización del vídeo. La fecha clave tras las entregas parciales será para presentar el producto cooperativo final en el aula. Los instrumentos de evaluación los tienen disponibles previamente a la realización del producto. La calificación de los productos presentados se realizará al final de todo el proceso. El rol del coordinador y supervisor, tendrán un papel fundamental en este momento. Todas las entregas parciales tienen el objetivo de orientar el trabajo mediante una evaluación formativa, no calificable, de modo que se puedan detectar errores y orientar el producto final hacia un resultado exitoso.

Tabla 3.- Cuadro resumen de actividad, producto evaluable, procedimiento e instrumento de evaluación de la fase 2.

Actividad	Producto evaluable		%	Procedimiento	Instrumento
Completar las tareas de resumen, análisis y explicativas	4 tareas en el aula virtual		16	Análisis de la producción	Escala verbal
Responder a las preguntas de forma grupal	Prueba escrita cooperativa		10	Prueba específica	Cuestionario
Realizar una presentación en el aula de máximo 30 minutos, de las generalidades de la disciplina asignada	Exposición oral (producto final cooperativo) 35 % total	Vídeo de la presentación	8	Análisis de la producción	Escala verbal
		Díptico o tríptico	8	Análisis de la producción	Escala verbal
		Canva o Genially	8	Análisis de la producción	Escala verbal
		Exposición oral	11	Prueba específica	Escala verbal

29.5.3 Fase 3 de la Unidad de Trabajo

La fase 3 se corresponde con la evaluación sumativa. En esta fase, el alumnado realiza una labor de análisis y profundización de forma individual. Durante las sesiones presenciales, se apoya en el grupo cooperativo para recibir feedback de sus compañeros sobre el planteamiento realizado. El alumnado realiza una labor de profundización, búsqueda e investigación para conseguir el éxito en esta fase.

Continuando con el mismo ejemplo que en fases precedentes, en este caso para el contenido del yoga, el alumnado debe plantear las partes de una sesión para un grupo en concreto. El grupo cooperativo podría decidir tratar los siguientes casos: un grupo con patología de columna, otro con mujeres embarazadas, otro con personas mayores de 65 años y otro con niños.

La evaluación en esta fase cuenta con dos actividades evaluables: 1) la prueba escrita individual y 2) el producto final individual.

1) El producto final consiste en presentar en el aula, el diseño de una sesión de un caso específico de la disciplina que han trabajado en el grupo cooperativo, guiando la práctica durante un tiempo máximo de 15 minutos (Producto evaluable). El producto que se les pide tiene que cumplir los siguientes aspectos a valorar: a) detallar el tiempo asignado a cada una de las fases de la sesión, b) en cada fase de la sesión indicar los ejercicios y las adaptaciones contempladas, c) indicaciones a desatacar en cada una de las fases, d) tipos de respiración utilizadas y si lo consideran oportuno, e) otros aspectos destacables (ver Tabla 7).

La asignación del caso en concreto la realiza el grupo cooperativo, teniendo que abarcar el mayor contenido posible, eligiendo los casos más comunes que se dan en la práctica. La elección de los casos por parte del grupo cooperativo favorece que el alumnado esté motivado a su desarrollo, participando activamente para conseguir un resultado positivo tanto personal como colectivo. Al ser temas de gran actualidad e impacto social, disponen de una gran cantidad de recursos para crear su propuesta y trabajar en el producto final. Todos los casos planteados que elijan los podrán aplicar en su labor profesional cuando titulen, motivándoles a desarrollar productos de gran calidad y valor social.

2) La prueba escrita final consta de 50 preguntas sobre los contenidos trabajados de forma individual y grupal. El examen está distribuido en cuatro disciplinas, cada disciplina cuenta con 20 preguntas, el alumnado debe responder a las 20 preguntas de la disciplina que han estado trabajando en el grupo cooperativo y elegir 10 de cada una de las otras disciplinas expuestas.

29.5.4 Claves para crear grupos que funcionan

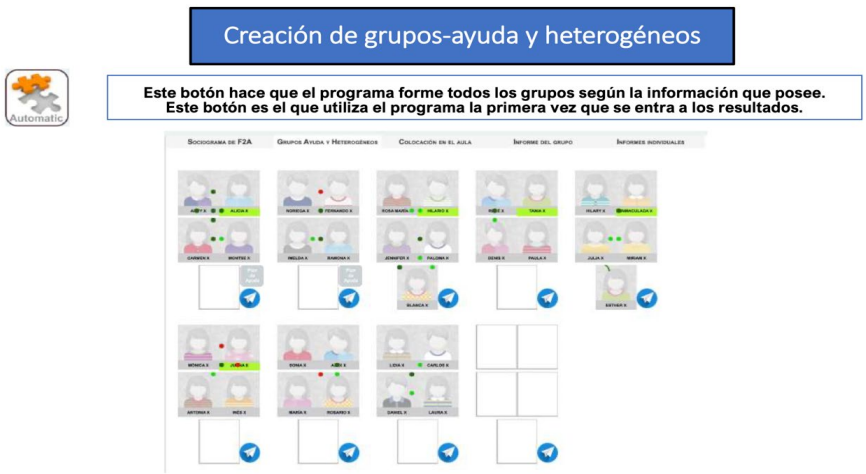
Una de las claves del éxito del AC es crear grupos que funcionen, y el mayor temor, tanto del alumnado como del profesorado, es cómo realizarlos. Salvo en grupos de clase muy trabajados y consolidados en valores éticos y morales, la asignación de grupos no debería realizarse de manera aleatoria. Esta última opción suele presentar dificultades en el proceso, y además no suele cumplir con la heterogeneidad del grupo. Tampoco funciona dejar la opción de configurar los grupos al alumnado, pues suelen elegir a los compañeros/as por preferencias personales y no es seleccionado el alumnado más aislado de la clase. La pregunta es, ¿de qué herramientas dispone el profesorado para realizar los grupos heterogéneos y que no generen conflictos internos? A continuación, se desarrollan algunas de ellas: a) el modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2011), b) el Test Sociescuela (disponible en www.sociescuela.es) y c) la figura del alumnado ayudante en el aula.

a) El modelo de responsabilidad personal y social de Hellison (2011) cuenta con cinco niveles de progresión con el objetivo de canalizar las interacciones en el trabajo cooperativo, focalizando la atención en los diferentes niveles, para así conseguir rutinas de trabajo que favorezcan la interacción positiva entre los miembros del grupo. Estos niveles son los siguientes: (nivel 0, la irresponsabilidad; 1 el respeto, 2 participación y esfuerzo, 3 autonomía y liderazgo, 4 ayuda a los demás y 5 transferencia). Es un modelo que se puede aplicar en diferentes escalas de tiempo según el nivel de maduración del grupo. Por ejemplo, en los niveles inferiores de secundaria se puede trabajar un nivel cada año, en bachillerato el último nivel, la transferencia. En este caso específico se ha utilizado este modelo en todo el curso académico, a través de unas imágenes que tienen presentes al inicio en todas las sesiones. La progresión aplicada es la siguiente:

- Nivel 1, respeto. En este nivel, el rol de coordinador y supervisor adquiere un papel fundamental en las interacciones que se generan entre los miembros del grupo. Este nivel aparece en la 1ª fase, cuando se hacen preguntas y el alumnado realiza sus intervenciones.
- Nivel 2, participación y esfuerzo. En la 2ª fase cuando se realiza el trabajo en grupo colaborativo.
- Nivel 3, autonomía y liderazgo. En la 2ª fase, cuando se realizan las tareas individuales.
- Nivel 4, ayuda a los demás. En la 3ª fase, cuando se trabaja en el proyecto individual con el apoyo del grupo colaborativo.
- Nivel 5, transferencia. Cada nivel que se supera se suma al trabajo del siguiente.

b) Por otra parte, el Test Sociescuela, o de convivencia en el aula, es una herramienta informática para la evaluación del clima de convivencia y permite conocer la distribución de conexiones sociales del alumnado de un aula y si hay figuras de alumnado prosocial, con riesgo de exclusión y rechazo, más agresivo... conocer esta información es muy interesante para poder crear un grupo que funcione y garantice el éxito el trabajo (Figura 2 y 3).

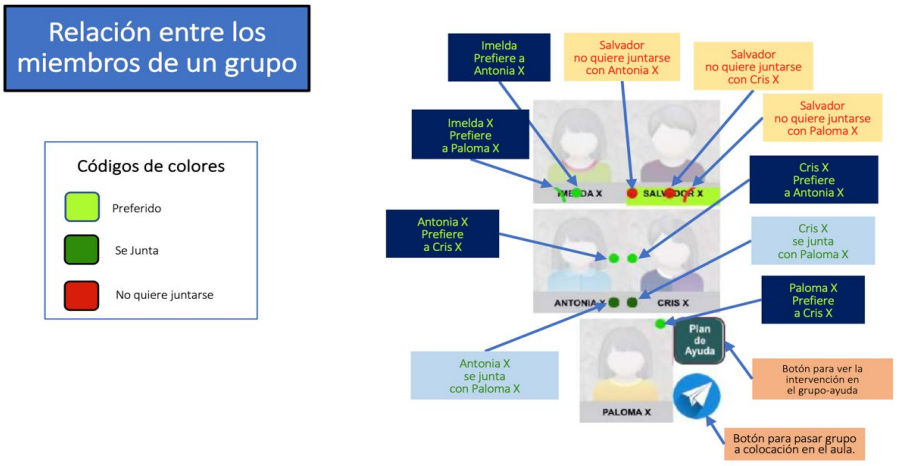
Figura 2. Ejemplo de creación de grupos a través del Test Sociescuela (imagen extraída de la guía proporcionada por la plataforma Sociescuela).



c) Por último, con respecto a la figura del alumnado ayudante, hay centros de secundaria que desarrollan programas del alumnado ayudante (Torrejo, 2012). En estos casos, se ofrecen pequeñas formaciones, haciéndoles partícipes activamente en la mejora de la convivencia en el centro y de su clase. El objetivo de estos programas suele ser la resolución pacífica de los conflictos entre iguales, como paso previo a acudir a órganos superiores como el profesorado, jefatura de estudios o dirección. En el caso de tener esta figura en el aula, lo ideal es poder introducir uno/a en cada grupo, con la figura de supervisor, asegurando que va a controlar y pedir ayuda en caso de verse superado por la situación.

Estas tres herramientas aisladas o en su conjunto, trabajadas a lo largo de todas las etapas educativas, no solo van a generar grupos que funcionan, sino que también van a generar ciudadanos más comprometidos socialmente.

Figura 3. Ejemplo de relación entre los miembros del grupo del Test Sociescuela (imagen extraída de la guía proporcionada por la plataforma Sociescuela)



29.5.5 Asignación de temas a los grupos cooperativos.

Un aspecto que determina la implicación y motivación del alumnado es el trabajo de contenidos que sean de su agrado, en los que puedan elegir los temas a tratar y encuentren en ellos una aplicación directa en su vida, es por ello que hoy se habla de situaciones de aprendizaje. En esta unidad de trabajo, la elección de los temas que eligen los grupos cooperativos ha seguido el siguiente proceso:

- Si hay acuerdo en el reparto de los temas, el profesorado no interviene.

- Si no hay acuerdo en el reparto de los temas, el profesor/a interviene para asignar los temas.

La intervención se realiza de la siguiente manera. Se les indica que los temas "pasan a subasta" y se realiza una ronda de preguntas que contestará cada grupo cooperativo con el plicker asignado. Las preguntas versan sobre el contenido trabajado previamente, de tal manera que el equipo que mayor puntuación saque, elige primero, y el que se quede con menor puntuación, elige el último. Este proceso facilita la asignación, premiando al alumnado que más preparado está, y motiva desde el inicio a adquirir el mayor conocimiento posible. Es un proceso rápido y además sirve de repaso de los contenidos.

29.5.6 La importancia del feedback en la evaluación formativa

La evaluación formativa sostiene la estructura de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta unidad de trabajo y nos permite modular el proceso de enseñanza y aprendizaje para ajustarlo a las necesidades del alumnado en cada momento del proceso. De las 40 horas en el aula que componen la unidad de trabajo, cerca de 15 horas se dedican para dar feedback al alumnado en todas las fases y en los diferentes subgrupos, y orientar los procesos de aprendizaje. Se comienza con feedback a todo el grupo de clase sobre las respuestas al cuestionario grupal, posteriormente se da feedback al grupo cooperativo sobre las respuestas del cuestionario cooperativo y sobre la preparación de los productos cooperativos, y durante todo el proceso se da feedback individual, de las actividades del aula virtual y de la preparación de la exposición. Finalmente, en la evaluación sumativa el alumnado de forma individual tiene un feedback final que se traduce en la calificación del módulo.

La asignación de tiempo para dar feedback es una de las claves del éxito de la propuesta, ya que permite al alumnado reconducir su proceso de aprendizaje, que no penaliza, sino que construye el aprendizaje desde la oportunidad que se abre cuando comenten errores.

En la tabla 4, se puede observar el tiempo asignado en esta unidad de trabajo para dar feedback a cada actividad de evaluación, el tiempo asignado es clave para que la evaluación formativa tenga el efecto deseado sobre el proceso aprendizaje. En las observaciones se indica las características del feedback suministrado.

Tabla 4.- El feedback en las actividades de evaluación de la unidad de trabajo.

Productos evaluables	Tiempo de duración de las actividades	Acciones de feedback para generar evaluación formativa
Preguntas	5 horas	Las respuestas se proyectan instantáneamente en la pizarra y dan lugar a la exposición y discusión del contenido.
Prueba escrita grupal	30´	La prueba se corrige inmediatamente después de realizarla mediante la colaboración de todo el grupo.
Tareas aula virtual	30´/tarea	La coevaluación-online de 3 miembros y autoevaluación-online se realiza una vez que se hace la entrega online. El día siguiente se trata el contenido de la tarea en los grupos cooperativos dando feedback presencial durante la clase.

Exposición del producto en grupo cooperativo	30´/exposición	Cuando termina la exposición se realiza el proceso de evaluación triádica: coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. Los grupos cooperativos, el profesorado y el grupo que expone, tienen dos minutos y medio para exponer su evaluación.
Prueba escrita cooperativa	30 ´	La prueba se corrige inmediatamente después de realizarla mediante colaboración de todo el grupo.
Exposición del producto individual	15´/exposición	Cuando termina la exposición se realiza el proceso de evaluación triádica: coevalaución, autoevaluación y heteroevaluación. Los grupos cooperativos, el profesorado y el alumno, tienen dos minutos y medio para exponer su evaluación.
Prueba escrita individual	30´	La prueba se corrige inmediatamente después mediante colaboración de todo el grupo.

Para que el tiempo de feedback sea efectivo y consiga el objetivo deseado, el alumnado se tiene que comprometer a realizar la planificación de estudio que se les propone desde el inicio, el trabajo en sus domicilios es clave para que el feedback tenga el efecto deseado durante las sesiones presenciales. Si el alumnado no profundiza en los materiales didácticos que tienen disponibles, todo el proceso se desacelera y pierde su esencia. En el caso de la formación profesional, el alumnado está comprometido y motivado en conseguir la mejor versión de sí mismos, están estudiando algo que han elegido libremente y que van a llevar a cabo en el plano profesional de su futura actividad laboral. Por ello, este factor es determinante para que la metodología propuesta tenga sentido.

29.5.7 Actividades de evaluación que componen la unidad de trabajo: los instrumentos empleados

En esta unidad de trabajo se han empleado diversos instrumentos de evaluación. Estos se presentan en la tabla 5 con la ponderación de la calificación asignada a cada uno y con el tipo de evaluación según el evaluador que las realiza.

Tabla 5.- Producto evaluable, agrupamiento, tipo de evaluación y ponderación.

Producto evaluable		Agrupamiento	Tipo de evaluación	Ponderación en la calificación
	Cuestionario	Grupo completo	Heteroevaluación	No calificable
	4 tareas aula virtual	Individual	Coevaluación Autoevaluación	4 tareas x 4%
	3 pruebas escrita	1.Grupo completo 2. Grupo cooperativo 3. Individual	Heteroevaluación	5 % 10 % 18 %

Grupal	Producto cooperativo	Grupo cooperativo	Autoevaluación Cocalificación Heteroevaluación	0 % 15 % 20 %
Individual	Producto individual	Individual	Autoevaluación Coevaluación Heteroevaluación	0 % 6 % 10 %

A continuación, se presenta cada instrumento, explicando cómo se ha implementado en la unidad de trabajo:

Preguntas en clase (Instrumento de evaluación: Plickers): Las preguntas que se seleccionan para el diseño del cuestionario deben de ser de gran valor. El producto evaluable se tiene que confeccionar con el contenido que ha estudiado el alumnado y que les implique un proceso metacognitivo que vaya en aumento según se avanza en el tema. De las funciones ejecutivas se pueden destacar: razonamiento, inhibición, flexibilidad y la memoria de trabajo. Las opciones de respuesta tienen que dar lugar al debate en clase. Con el ejemplo que se ha planteado en los apartados anteriores, ante la pregunta ¿de cuántas partes consta una sesión? se les puede exponer las taxonomías que plantean diferentes autores, y analizar si la de tres o cinco partes se ajusta mejor según la disciplina que se va a impartir. Todo el proceso de exposición de los contenidos mínimos exigibles se realiza en clase mediante el siguiente procedimiento:

1º Se proyecta la pregunta y el alumnado la responde mediante plickers.

2º Se proyectan las respuestas y se comienza el debate, en el que interviene el alumnado y lo modera el profesorado.

3º El profesorado da feedback junto con la solución, y añade información de ampliación del contenido.

Se repite el proceso con la siguiente pregunta. En este apartado es muy importante el respeto a todas las intervenciones que hace el alumnado. Es un punto que hay que dejar claro desde el primer momento y no ser flexibles, ya que podría perjudicar la participación del alumnado más tímido o dejar de plantear dudas que les puedan surgir por miedo al rechazo.

Tareas de taller en el aula virtual (Instrumento de evaluación: escala verbal). Este apartado está formado por 4 tareas. Cada tarea supone el 4% de la calificación final. Las tareas que se le piden al alumnado están relacionadas con el contenido que tienen subido en el aula virtual y que tendrán que trabajar posteriormente en los grupos de trabajo colaborativo. El proceso seguido es el siguiente: (1º) trabajan individualmente sobre los contenidos en su domicilio; (2º) realizan las tareas y las entregan en el aula virtual; (3º) realizan una coevaluación mediante la

actividad taller del aula virtual a 3 personas, valorando los trabajos con una escala integrada en el apartado para calificar; (4º) autoevalúan su propia tarea, después de haber visto el trabajo de sus compañeros; (5º) en el aula, ponen en común lo aprendido en el grupo colaborativo, es una forma de asegurar la interacción a cara a cara y que los miembros del grupo aporten valor individualmente.

El tipo de tareas que se les pide entregar siempre son originales y el formato que se les permite elegir es vídeo, podcast o presentación tipo canva-genially. Se evita el formato power point o presentaciones sin animación, ya que, en la era de la inteligencia artificial, a golpe de clic los trabajos escritos o powerpoint están resueltos en cuestión de segundos. Como ejemplo, para la ficha explicativa sobre las adaptaciones a realizar en un ejercicio de la disciplina que han elegido, pueden optar por el formato tipo genially o realizar un pequeño vídeo en el que muestran las adaptaciones propuestas.

Prueba escrita (Instrumento de evaluación: escala numérica). Las pruebas escritas que se plantean están diseñadas en tres formatos: colectivo, grupo colaborativo e individual. Las pruebas escritas tienen asignado el 5 %, el 10 % y el 18% de la calificación final respectivamente. La implicación del alumnado con el grupo es fundamental para obtener una evaluación positiva con las dos primeras pruebas.

La primera prueba escrita se realiza con el grupo al completo para facilitar la participación individual y el debate. Las respuestas son consensuadas por cada uno de los grupos colaborativos y, para que se contabilice en la calificación, todos los grupos tendrán que dar la respuesta correcta.

La segunda prueba está inspirada en la técnica colaborativa del folio giratorio, que consiste en la resolución de forma escrita de una cuestión, en la que todos los miembros del grupo puedan realizar un aporte, de forma que el conjunto de aportaciones de todos los miembros de como resultado la respuesta a la cuestión planteada. A partir de esta técnica cooperativa se facilita la participación de cada uno de los miembros para completar cada una de las respuestas, buscando la interdependencia positiva.

La tercera prueba escrita se realiza de forma individual, para comprobar el nivel alcanzado del alumnado. En este caso, se utiliza un cuestionario, con diferentes tipos de preguntas, tipo test, de desarrollo, de enlazar...con el fin de atender a la diversidad cognitiva.

Producto cooperativo (Instrumento de evaluación: escala verbal). El producto final cooperativo está compuesto de tres partes: un vídeo original de presentación de la disciplina, díptico o tríptico para promover la práctica de la disciplina y presentación tipo canva o genially con los contenidos de cada disciplina. Supone el

35 % de la calificación final, el 15% se obtendrá por cocalificación y el 20% se obtendrá por heteroevalución. La siguiente escala verbal (tabla 6) muestra los ítems que guían el proceso de evaluación del alumnado y del profesorado. La autoevaluación del grupo se realizará, pero no será calificable.

Tabla 6.- Escala verbal de evaluación del producto cooperativo.

Aspecto a valorar	Siempre	Casi siempre	En ocasiones	Casi nunca	Nunca
Producto a: Vídeo original de la presentación de la disciplina					
El producto presentado es original					
Logra la atención y la mantiene					
El producto tiene un diseño y estética adecuado					
La información planteada es muy útil y se puede llevar a la práctica					
Producto b: Díptico o tríptico para presentar y motivar a la práctica de la disciplina elegida					
Todos los elementos del producto están integrados					
La información planteada es muy útil y se puede llevar a la práctica					
El producto tiene un diseño y estética adecuado					
Utiliza mapas conceptuales-mentales					
Producto c: Canva o Genially que da soporte a la exposición grupal					
Todos los elementos del producto están integrados					
El producto tiene un diseño y estética adecuado					

El contenido es adecuado en cantidad y calidad					
Utiliza mapas conceptuales-mentales					
Producto d: La exposición grupal					
Explica el contenido con claridad, usando lenguaje técnico					
Se expresa de forma concreta y objetiva					
Responde correctamente a los apartados y preguntas planteadas					
Se ajusta al tiempo de exposición asignado					
Puntuación parcial	1 x___	0,8 x___	0,5 x___	0,5 x___	0 x___
Puntuación total					

Producto individual (Rúbrica de evaluación): El producto final individual, consiste en guiar la práctica durante un tiempo máximo de 15 minutos, tiene el 16% de la calificación, siendo el 6% correspondiente a la coevaluación y el 10 % a la heteroevaluación. La autoevaluación se realizará, pero no será calificable. La rúbrica utilizada se muestra a continuación (Tabla 7):

Tabla 7.- Rúbrica del producto final individual.

Aspecto a valorar	3	2	1
Explicación inicial	Da la bienvenida con una explicación inicial completa de lo que se va a desarrollar durante la sesión.	Da la bienvenida, pero no explica lo que se va a desarrollar durante la sesión.	No da ninguna explicación.
Objetivos	Detalla los objetivos de la sesión de forma clara y concreta.	Indica algún objetivo de la sesión, pero no los concreta.	No indica los objetivos de la sesión.
Material	Indica el material que se va a utilizar y lo organiza correctamente al inicio.	Indica el material que se va a utilizar, pero no lo organiza.	No indica el material que se va a usar.

Metodología	Aplica una metodología correcta a lo largo de la sesión.	Aplica una metodología correcta en partes de la sesión.	No aplica una metodología correcta a lo largo de la sesión.
Canal de comunicación	Utiliza los tres canales de comunicación correctamente.	Utiliza tan solo un canal de comunicación.	No utiliza los canales de comunicación correctamente.
Lenguaje verbal	Utiliza un lenguaje claro y conciso.	Utiliza en ocasiones un lenguaje claro.	No utiliza un lenguaje claro.
Lenguaje gestual	Utiliza un lenguaje gestual adecuado a cada momento de la sesión.	Utiliza un lenguaje gestual pobre.	No utiliza el lenguaje gestual.
Motivación	Es muy motivaste durante toda la sesión.	Es motivante en ocasiones.	No es motivante.
Adaptaciones - Progresiones	Realiza adaptaciones y progresiones adecuadas en toda la sesión.	Realiza adaptaciones y progresiones en partes de la sesión.	No realiza adaptaciones y progresiones adecuadas en la sesión.
Feedback	Da feedback durante toda la sesión.	A veces da feedback.	No da feedback durante la sesión.
Puntuación parcial			
Puntuación total			

29.5.8 Calificación de la unidad de trabajo. Resultados de la experiencia.

La calificación o puntuación obtenida tras la realización de una prueba evaluable es una parte necesaria en el ámbito educativo reglado. En los ciclos superiores de formación profesional, gran parte del alumnado busca la máxima calificación para poder continuar con sus estudios tras finalizar el ciclo, y saben que la nota final obtenida puede condicionar sus itinerarios, ya que la administración la valora positivamente para acceder a estudios superiores.

La calificación de esta unidad de trabajo está planificada desde inicio de curso y publicada en la programación general anual. El alumnado del módulo cuenta con una guía didáctica detallada en el aula virtual que pueden consultar en cualquier momento del curso. Se califica al final de cada fase, aunque la evaluación formativa se desarrolla en la segunda fase con el fin de que el alumnado pueda mejorar a partir del feedback obtenido con la utilización de los productos evaluables.

Para la calificación, la ponderación ha seguido los siguientes criterios:

- Todos los resultados de aprendizaje (5) tienen el mismo valor (20%)
- Los criterios de evaluación establecidos en el currículo de cada resultado de aprendizaje, tienen el mismo valor (14,2 % en la unidad de trabajo 3).
- Cada producto evaluable tiene asignados unos criterios de evaluación, que conllevan unos porcentajes que pueden observarse en la tabla 5.

Los resultados obtenidos después de aplicar la experiencia metodológica con el grupo de 17, es la siguiente:

Tabla 8.- Resultados obtenidos en la calificación ordinaria del módulo.

Calificación	% de alumnado	nº de alumnado
9-10	41	7
7-8	29	5
5-6	6	1
4	0	0
1-3	0	0
NE	24	4

Los resultados obtenidos son muy positivos, el 70% del alumnado obtuvo una calificación de 7 o más. El 6 % obtuvo entre un 5 y 6 en su calificación final; este caso se justifica debido a situaciones personales que le impidieron dedicar el tiempo que requiere el módulo. El 24 % del alumnado no fue calificado, esto se debe a perder la evaluación continua por faltas de asistencia, lo que impide realizar una evaluación continua del proceso de enseñanza aprendizaje.

La valoración del profesorado y la docencia fue muy positiva, el alumnado agradeció conocer en todo momento cuál era el proceso de evaluación, cuáles eran los instrumentos con los que se les iba a evaluar y cómo se les calificaría.

En la encuesta señalaron que hacerles partícipes del proceso de evaluación les motivó e implicó en el proceso. La progresión de trabajo y el feedback recibido les ayudó a avanzar en su proceso cognitivo. El trabajo colaborativo obtuvo la máxima puntuación en la encuesta, e indicaron que no se generó ningún conflicto. Por último, hay que destacar que les sorprendió que pudieran elegir el itinerario y los casos que tenían que exponer, lo que les permitió desarrollar su creatividad y profundizar en los temas que más curiosidad les generaban.

29.6 Consideraciones finales

Con relación al alumnado, es preciso puntualizar que en la mayor parte de los casos está acostumbrado a ser evaluado de manera puntual y no en un proceso de trabajo continuo. Esto implica que los esquemas iniciales del alumnado suponen a veces una barrera y es preciso implementar procesos de reflexión para que puedan ver los beneficios de este nuevo sistema.

En este sentido, en ocasiones, el alumnado afirma que tiene una preocupación sobre la calificación, derivado del posterior acceso a otras titulaciones. Así, el trabajo en grupo es visto como una condición que puede suponer una barrera para alcanzar una calificación superior o, al menos, controlable desde el trabajo individual. El trabajo previo de aspectos como la interdependencia positiva o la corresponsabilidad es necesario para que puedan entender que existen multitud de beneficios en estos procesos de trabajo.

En general, el alumnado destaca muy positivamente que la situación de aprendizaje que se genera es real y que tiene una aplicabilidad directa en sus futuros entornos de trabajo. Esta circunstancia conlleva que el docente debe conocer y atender a las últimas tendencias del mercado de la actividad físico-deportiva, con el fin de poder ofrecer propuestas reales y novedosas.

Por último, consideramos que la implicación del docente y el tiempo empleado en este tipo de proyectos es muy superior al de otro tipo de modelos más tradicionales. Así, creemos que los docentes que no tengan experiencia previa en estos modelos deben ir implementado diferentes estrategias de manera gradual, pues suponen procesos largos y muy diferenciados a otros modelos tradicionales. De esta forma, cuando tenga dominadas ciertas acciones formativas que van en la línea de este tipo de modelos, podrán embarcarse en la implementación de unidades de trabajo completas o en procesos aún más ambiciosos.

Por otra parte, consideramos que el docente debe estar abierto a las diferentes propuestas del alumnado y, desde ahí, tener un rol de guía para que puedan conseguir los objetivos planteados. Además, la actitud del docente en estas experiencias siempre debe ser constructiva y positiva, pues se podría interferir en los procesos creativos del alumnado.

Para terminar, consideramos que el procedimiento de esta propuesta puede ser replicable en ciclos de estas características teniendo en cuenta las circunstancias horarias, los porcentajes de la calificación y cualquier aspecto específico contemplado en la legislación de los ciclos del territorio en el que se quiera implementar.

29.7 Conclusiones

Para concluir este capítulo, consideramos fundamental reflexionar sobre los posibles avances futuros en los que se podría profundizar en los próximos cursos académicos.

Con respecto a las tecnologías utilizadas, consideramos que es muy importante implementar nuevos recursos. Sin embargo, es preciso atender a la legislación. Por ejemplo, muchas plataformas que podrían ser muy útiles e interesantes no respetan las políticas de protección de datos y, por tanto, la Consejería de Educación es la encargada de regular y poner a disposición del docente aquellas que pueden ser utilizadas.

En futuras ocasiones, se pueden implementar otros materiales y propuestas de ejemplo diferentes desde las que pueda partir del alumnado. Es decir, nuevas prácticas de actividad físico-deportiva que estén siendo implementadas en entornos reales y que puedan ser trabajadas en el aula.

Este modelo sería viable compaginarlo con metodologías como el Aprendizaje Servicio. En años posteriores, se plantea la posibilidad de que una vez que hayan realizado la unidad de trabajo cada grupo, pueda impartir una formación en el propio centro educativo a otros profesionales o alumnado que, de manera voluntaria, quiera experimentar estos contenidos (por ejemplo, sesiones de pilates suelo).

Además, consideramos que las sesiones que emergen de estas unidades de trabajo, pueden ser muy interesantes para el módulo de "Formación en Centros de Trabajo", en el cual realizan prácticas en entornos reales y tienen una tutorización personalizada y, así, que puedan utilizar y poder ver qué ocurre en la práctica de un entorno real con las propias sesiones que han diseñado previamente.

29.8 Referencias bibliográficas

Bjørke, L., & Mordal Moen, K. (2020). Cooperative learning in physical education: a study of students' learning journey over 24 lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy, 25*(6), 600–612. https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955

Bloom, B. S. (1969). Some theoretical issues relating to educational evaluation. In R. W. Tyler (Ed.), Educational evaluation: new roles, new means. The 63rd yearbook of the National Society for the Study of Education (Part 2; Vol. 69) (pp. 26-50). University of Chicago Press.

Cavanagh, M. (2011). Students' experiences of active engagement through cooperative learning activities in lectures. *Active Learning in Higher Education, 12*(1), 23-33.doi:10.1177/1469787410387724

Carbonero Sánchez, L., Prat Grau, M., & Ventura Vall-Llovera, C. (2023). Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación, 47,* 164–173.

Crisol-Moya, E., Romero-López, M.A., & Caurcel-Cara, M.J. (2020) Active Methodologies in Higher Education: Perception and Opinion as Evaluated by Professors and Their Students in the Teaching-Learning Process. *Frontiers in Psychology, 11*:1703. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01703

Decreto 125/2018, de 31 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Plan de Estudios del ciclo formativo de Grado Superior correspondiente al título de Técnico Superior en Acondicionamiento Físico.

De las Bayonas-López, L. G. (2019). Influencia del aprendizaje cooperativo en la deportividad en estudiantes de TAFAD. *Investigación e Innovación educativa en el Siglo XXI*, 23.

De las Bayonas, L. G., & Gómez-Mármol, A. (2018). Influencia del Aprendizaje Cooperativo en la Motivación de Alumnos de Tafad. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, (152), 21-24.

Evans, C.M. (2020). Measuring Student Success Skills: A Review of the Literature on Critical Thinking. 21st Century Success Skills.

Hellison, D. (2011) *Teaching personal and social responsability through physical activity*. Human Kinetics.

Hortigüela-Alcalá, D., Hernando-Garijo, A., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). El proceso de autoevaluación grupal en el desarrollo de sesiones prácticas en el aula (formación profesional, TAFAD). En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo, *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas.* (pp.332-341). Universidad de León.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social Interdependence Theory and cooperative learning. *Educational Researcher, 38*(5), 365- 379. doi.org/10.3102/0013189X09339057

Organisation for economic co-operation and development (OECD). The future of education and skills: Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2018b. Available at: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf.

Organisation for economic co-operation and development (OECD). Envisioning the future of education and jobs: trends, data and drawings. OECD Publishing, 2019.

Pérez-Pueyo, A. (2023). La evaluación en Educación Física. ¿Cómo evaluar en educación física y no morir en el intento? En O. Ramos Álvarez & Mª M. García Pérez (Coords.), *La Educación Física para la mejora de la salud mental* (pp. 115-140). Consejería de Educación y Formación Profesional Dirección General de Innovación e Inspección Educativa. https://acortar.link/xm1ILJ

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Modelos Pe-dagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. http://hdl.handle.net/10612/13251

Sánchez-Miguel, P.A., Mendo-Lázaro, S., León-Del Barco, B., Amado-Alonso, D., & Iglesias-Gallego (2020). Escala de gestión del aprendizaje cooperativo en el aula. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 56* (3), 59-71.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Randy McNally.

Torrejo, J. C. (2012). *La ayuda entre iguales para mejorar la convivencia escolar.* Narcea.

Vygotsky, L. S. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. Le pléyade.

EXPERIENCIAS EN LA UNIVERSIDAD

CAPÍTULO 30 LA EVALUACIÓN EN UNA UNIDAD DE INVENCIÓN DE JUEGOS DEPORTIVOS CON MATERIAL AUTOCONSTRUIDO: Una propuesta aplicada en Formación del Profesorado

Autoría: Antonio Méndez-Giménez

30.1 Introducción

En este capítulo se desgrana el proceso de evaluación implementado en una unidad dedicada al diseño de juegos deportivos con material autoconstruido en el ámbito universitario. Este marco conecta elementos estructurales de cuatro modelos pedagógicos: la invención de juegos, el aprendizaje cooperativo, la enseñanza comprensiva y la autoconstrucción de material.

El modelo de invención de juegos involucra a los estudiantes en procesos de creación o invención, práctica y refinamiento de sus propios juegos. El aprendizaje cooperativo distribuye el alumnado en grupos pequeños, estructurados y heterogéneos al objeto de realizar las tareas, en las que los estudiantes se ayudan mutuamente para aprender y alcanzar metas grupales. De entre las diversas estructuras de aprendizaje cooperativo disponibles, se organizaron *equipos de aprendizaje* y se usaron roles rotativos, promoviendo el diálogo y la toma de decisiones conjunta para crear y diseñar actividades lúdicas *jugables*. El modelo comprensivo prioriza el conocimiento de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones adecuadas en cada contexto para desarrollar jugadores inteligentes. El marco de creación de juegos deportivos fue la taxonomía de Almond (1996; modificada por Méndez-Giménez, 2009), persiguiendo la transferencia de principios tácticos comunes entre modalidades de una misma categoría táctica (Curtner-Smith, 1996). Por su parte, la autoconstrucción de material implica al alumnado en la recogida y transformación de materias primas (generalmente, objetos reciclados, como cartón, bolsas de plástico o papel de periódico, así como objetos de bajo coste) para la elaboración de materiales didácticos (p. ej., móviles o implementos) que pretenden el desarrollo de los objetivos y contenidos de la Educación Física (Méndez-Giménez, 2003; 2008; 2009). La autoconstrucción de material (Méndez-Giménez, 2021)

enriquece el proceso creativo, aporta variabilidad y novedad a esta hibridación, y refuerza la cooperación tanto en la construcción de "artefactos" o implementos como en la propia evaluación de estos recursos construidos. Proporciona al estudiante innumerables oportunidades para el diseño de juegos realmente inexplorados, auténticos, significativos, creativos y únicos.

En cuanto al diseño de las unidades de invención de juegos establezco seis fases sucesivas para desarrollar una unidad de programación completa: a) introducción, b) diseño del juego, c) comprobación, d) refinamiento, e) establecimiento, y f) campeonato (Hastie, 2010; Méndez-Giménez, 2024; Méndez-Giménez et al., 2023). En esta ocasión no se pudo aplicar la última fase por falta de tiempo.

Y en cuanto a las diferentes actividades, procedimientos (o técnicas) e instrumentos de evaluación (formativa y sumativa) empleados a lo largo de la unidad destaco los siguientes: a) Heteroevaluación de la exposición oral de una recensión crítica, b) Auto y coevaluación del material autoconstruido mediante una escala numérica y una rúbrica; c) Auto y coevaluación del propio juego y d) del juego de otros grupos mediante escalas numéricas; e) Evaluación de la implicación del alumnado mediante una rúbrica; f) Heteroevaluación del producto final (vídeo) mediante una rúbrica, y g) Heteroevaluación del conocimiento teórico-práctico adquirido mediante un examen escrito. La idea es desarrollar y evaluar varias de las competencias del futuro maestro como son la expresión escrita y oral, la capacidad de analizar y criticar textos, la capacidad de cooperar para producir conocimientos específicos, y la capacidad de realizar un producto digital que represente el juego inventado.

30.2 Contextualización de la experiencia

Esta experiencia se ha llevado a cabo durante varios cursos tanto en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria como en el ámbito universitario, concretamente, en Formación del Profesorado, en el Grado de Maestro en Educación Primaria, con alumnado de la mención de Educación Física y en el marco de la asignatura *El Juego Motor en Educación Física* (Universidad de Oviedo). En esta ocasión me centraré en la intervención realizada en el contexto universitario puesto que las experiencias en Educación Secundaria ya fueron publicadas en artículos y capítulos previos (Méndez-Giménez, 2004, 2010, 2011).

Entre las funciones del docente de Educación Física está la de promover la participación en juegos adaptados a las necesidades de su alumnado, y a la vez, que sean inclusivos, estimulantes y variados. Del mismo modo, debe generar ambientes de aprendizaje que promuevan el pensamiento creativo a través del

movimiento, la cooperación y la comunicación de los estudiantes. Una manera de conseguir estos objetivos es dar la oportunidad al alumnado de que diseñe sus propios juegos bajo el marco constructivista y construccionista, y la hibridación de modelos pedagógicos.

Los participantes en esta intervención fueron 44 estudiantes (18 mujeres y 26 varones) de 3º de Magisterio. La asignatura *El Juego Motor en Educación Primaria* contaba con dos tipos de agrupamientos del alumnado según se tratara de la clase expositiva o práctica. Las clases expositivas consistían en una sesión de 2 horas consecutivas a la semana en el aula, que se dedicaron para abordar los aspectos teóricos, la presentación de recensiones sobre el tema, la construcción de materiales y el diseño de los juegos. Las clases prácticas tenían una duración de 1,5 h a la semana y, básicamente, se dedicaron al desarrollo de los juegos, a su puesta en práctica, y a la contrastación y pulido de las propuestas lúdicas. El grupo de estudiantes de la clase expositiva se dividía en dos subgrupos para las clases prácticas. Para el diseño de los juegos deportivos, establecí cuatro grupos mixtos y heterogéneos en cada grupo de prácticas (8 en total) y asigné a cada grupo una categoría táctica de juegos deportivos: diana móvil, cancha dividida, muro/pared e invasión.

30.3 Marco teórico

El interés de los profesionales de la Educación Física por las hibridaciones de modelos pedagógicos en las últimas décadas ha sido exponencial. Se han desarrollado diversos tipos de hibridaciones basadas en la complementariedad y las sinergias entre unos y otros modelos pedagógicos con la pretensión de optimizar los efectos positivos atribuidos a cada modelo por separado. Una hibridación es, pues, la combinación coherente de dos o más modelos pedagógicos con el objetivo de lograr un efecto educativo más amplio, más potente. A continuación, procedo a desglosar la planificación y secuenciación de una unidad específica de invención de juegos, basada en los estudios y experiencias realizados en educación secundaria (Méndez-Giménez, 2004; 2010; 2011). Este marco se alinea con el aprendizaje cooperativo, el modelo comprensivo y la autoconstrucción de material. El foco está en crear juegos que compartan similitudes tácticas con determinadas categorías de juegos (juegos de diana fija y móvil, cancha dividida, muro, golpeo y fildeo, invasión o híbridos).

El *aprendizaje cooperativo* es un modelo utilizado en el ámbito académico, en el que el alumnado se distribuye en grupos pequeños, estructurados y heterogéneos al objeto de realizar las tareas, y se ayuda mutuamente para aprender y alcanzar metas grupales (Johnson et al., 1994). A nivel estructural, cada grupo funciona como

un equipo de aprendizaje (*learning team*) en el que se reparten y rotan roles (Grineski, 1996). En esta unidad se trabajaron los siguientes elementos estructurales:

a) *Interdependencia positiva*. Cada miembro del grupo aprende a depender del resto de compañeros mientras trabajan en conjunto para completar la tarea. El éxito personal se logra si el equipo consigue diseñar conjuntamente un juego *jugable* y novedoso, y para ello se comparten recursos y se usan roles complementarios.

b) *Interacción promotora*. Los estudiantes interactúan cara a cara y se apoyan mutuamente para conseguir el objetivo.

c) *Responsabilidad individual*. Las estructuras cooperativas permiten diversas prácticas para mantener a los estudiantes responsables de las conductas, implicados en la tarea y con resultados apropiados. Por ejemplo, las pautas comprendidas en las rúbricas para la evaluación ayudan al alumnado a mantenerse responsable de su propio aprendizaje.

d) *Habilidades interpersonales y del pequeño-grupo*: Se hace hincapié en desarrollar habilidades sociales (como, por ejemplo, dar información respetando turnos de palabra, escuchar atentamente, tomar decisiones compartidas, asumir responsabilidades, dar y recibir *feedback*, compartir ideas y aprender a animar a los demás).

e) *Procesamiento grupal*. De manera sistemática, se asignan periodos de tiempo breves (en torno a 5 minutos) de reflexión verbal para que los miembros de cada grupo discutan en qué medida alcanzan sus metas y mantienen relaciones de trabajo eficaces. Estas experiencias reflexivas durante o después de la lección dan la oportunidad a los estudiantes de expresarse a tenor de los interrogantes planteados y del *feedback* específico y relevante proporcionado por el profesor.

El *modelo comprensivo* reduce las demandas técnicas del juego mediante modificaciones apropiadas, al objeto de que los participantes sean capaces de mejorar la comprensión de los aspectos tácticos del juego y de construir el conocimiento poniendo en práctica la táctica, desarrollando la habilidad y progresando hacia el juego más evolucionado. La meta es que los estudiantes se conviertan en mejores jugadores anteponiendo el procedimiento de toma de decisión (es decir, la conciencia táctica). En consecuencia, se colocan en primer plano los problemas tácticos, de modo que se permiten a los estudiantes múltiples oportunidades para solucionar problemas y practicar la respuesta táctica apropiada. El modelo comprensivo utiliza un sistema de clasificación de los juegos deportivos que tiene vocación metodológica e implicaciones curriculares. Esta taxonomía inicialmente comprendía cuatro categorías importantes: juegos deportivos de blanco o diana, de golpeo/carrera, de red/muro y juegos de invasión (Almond, 1986). Clasificar los juegos deportivos de

esta manera proporciona a los estudiantes una manera temática de aproximarse al deporte en la que se identifican las semejanzas y las diferencias entre ellos. En Méndez-Giménez et al. (2012) reexaminamos la clasificación e introdujimos la categoría de diana móvil, que también se empleará en esta unidad.

Por su parte, el modelo de *autoconstrucción de material* involucra al propio alumnado en la transformación de materias primas (generalmente, objetos reciclados como cartón, bolsas de plástico o papel de periódico, así como objetos de bajo coste) en tareas de elaboración de materiales didácticos (p. ej., móviles o implementos) que son utilizados para abordar los contenidos y objetivos de la asignatura (Méndez-Giménez, 2003; 2008; 2009). Tradicionalmente, muchos profesores en contextos con recursos económicos limitados han fabricado sus materiales movidos por la necesidad de proporcionar mayor cantidad de equipamiento a su alumnado para el desarrollo de los programas curriculares. Sin embargo, más allá de la provisión de recursos para las clases de Educación Física, los precursores del modelo señalan que el hecho de implicar al discente en la elaboración de sus propios materiales y de convertirse en artífice de la metamorfosis de los recursos que después va a utilizar en sus juegos reporta una serie de beneficios que justifican su aplicación, entre otros, mejoras a nivel motivacional o actitudinal.

El modelo de *invención de juegos* involucra a los estudiantes en procesos de creación/invención práctica y refinamiento de sus propios juegos a partir del trabajo en pequeños grupos. Su puesta en práctica requiere que los estudiantes dialoguen y tomen decisiones conjuntamente con otros compañeros para diseñar actividades lúdicas *jugables*. El proceso de diseño en el construccionismo está dirigido a facilitar la construcción de conocimiento, la invención y la reflexión, lo que se consigue mediante el uso de lo que Papert (1987; 1996) denominó *objetos con los que pensar*. Es decir, los objetos físicos (como pelotas, raquetas, líneas para delimitar el espacio y metas en la invención de juegos) pueden convertirse en objetos en la mente que ayudan a construir, examinar y revisar las conexiones entre el conocimiento antiguo y el nuevo. En el caso de la invención de juegos, este conocimiento se dirige particularmente hacia cómo funcionan los juegos, con el objetivo principal de que los estudiantes puedan identificar los problemas con un juego, generar soluciones a esos problemas, elegir entre diversas soluciones y evaluar el juego según los criterios establecidos por el profesor u otros niños (Casey et al., 2011). En el caso de la autoconstrucción de material, el conocimiento se centra en la funcionalidad del material, en cómo mejorar sus prestaciones y en el diseño de materiales originales.

La conexión entre estos enfoques da lugar a conocimientos para explorar y generar nuevos juegos y juguetes. Bajo la perspectiva construccionista, la hibridación de invención de juegos con material autoconstruido es una fuente inagotable

de *objetos con los que pensar sobre los juegos*. Este modelo pedagógico proporciona al estudiante más oportunidades para el diseño de juegos realmente inexplorados, auténticos, significativos, creativos y únicos. En definitiva, el material autoconstruido permite manipular hasta cinco de los elementos estructurales de los juegos deportivos: móvil, implemento, red, metas y espacio.

Considero seis etapas/fases en el desarrollo de unidades destinadas al diseño de juegos deportivos por los estudiantes (Méndez-Giménez, 2024). La duración de la unidad puede oscilar entre 6-10 sesiones (si se contempla la fase final de competiciones) y su secuenciación podría distribuirse de la siguiente manera:

Figura 1. Etapas en la invención de juegos deportivos (Méndez-Giménez, 2024).



1. *Introducción y creación del material* (sesión 1). Explicación de las categorías de juegos deportivos. Aclaración de los objetivos, criterios para la evaluación y calificación. Formación de grupos mixtos y reducidos (en un clase tipo de secundaria podrían ser 4 grupos de 4-6 jugadores). Acotación del material disponible para la invención (convencional y autoconstruido). En esta fase los equipos deberán construir los materiales ya sea siguiendo instrucciones del docente o empleando vídeotutoriales (p. ej., pompones de lana, pelotas esféricas u ovaladas a partir de plásticos de burbujas y cinta americana). También se puede contar con materiales ya elaborados en sesiones previas (p. ej., discos voladores de cartón de la unidad de ringo o pelotas-globo de la unidad de voleibol). Del mismo modo, se puede condicionar la creación de juegos con determinados recursos materiales. Por ejemplo, crear un juego de diana móvil a partir de un *atomium* (una esfera confeccionada con 12 globos). Del mismo modo, se deben repartir y clarificar los roles (p. ej., encargado del material, moderador, secretario e inventor-jugador…) y anticipar cómo se van a rotar esas funciones durante la unidad. Se promueven las primeras reflexiones en grupo mediante una lluvia de ideas y que empiecen a experimentan las ideas mejor

valoradas. Finalmente, el secretario deja por escrito lo acordado en este punto sobre el tipo de juego, los materiales y las reglas de juego. Se suscita el intercambio de ideas hasta la próxima sesión.

2. *Diseño del juego* (sesiones 2 y 3). Cada grupo comienza a poner en práctica sus ideas y a reconducir la propuesta. Los estudiantes asumen los roles y empiezan a ejercerlos. El profesor establece un espacio a cada grupo en función de las necesidades de su juego (p. ej., si se trata de juegos de muro, les asigna un espacio con pared), previendo una participación simultánea y equitativa entre equipos. El docente dinamiza, interroga y dirige la búsqueda mediante preguntas; también incentiva, saca jugo a las ideas y controla los riesgos. Si el juego no funciona porque requiere una habilidad técnica compleja o cualidades físicas muy selectivas, centra el problema y demanda otras habilidades más simples y accesibles para todos adaptando el material (balones más grandes, raqueta en vez de bate...) o delimitando el espacio. Los equipos deben ser autónomos y responsabilizarse de su juego y del material que utilizan. Para ayudar en la identificación de jugadores, se reparten petos a los grupos que idean juegos de invasión. Para apoyar al alumnado en la construcción del juego, se reparte a cada grupo una plantilla específica para cada categoría con pautas que pueden ayudar a desbloquear el proceso creativo (Anexo 3). Estos instrumentos incluyen un listado amplio de preguntas a partir de las que surgen numerosas alternativas para diseñar juegos y variantes. Obsérvese que, en ambos ejemplos, el listado de preguntas y opciones es exhaustivo. Advertimos que no se trata de emplear todas ellas, ni mucho menos, a la vez. El profesor escogerá unas pocas (en su caso) para guiar el proceso de diseño en función de las características de los estudiantes, recordando una vez más, que demasiadas decisiones a tomar podrían abrumar al alumnado con poca experiencia en estos procesos. Por ejemplo, un profesor de primer ciclo de secundaria en una clase en diseño de juegos podría escoger 4 o 5 preguntas y dejar, además, libertad a cada grupo para salirse del guion si durante el diseño emergen normas o detalles interesantes. Se trata de utilizar las plantillas como ayuda para facilitar el proceso y no para encorsetarlo. Por último, se pueden emplear unos minutos para la evaluación del material autoconstruido, mediante una escala numérica de auto y coevaluación y/o una rúbrica (tablas 4 y 5).

3. *Comprobación de los juegos propios y de los demás* (sesiones 4 y 5). Se emparejan los equipos, que deberán anticipar las modificaciones estructurales de su juego para poder ponerlo en práctica con más jugadores. El presentador da a conocer el juego, lo explica mientras sus compañeros lo demuestran. Tras unos minutos de práctica, el equipo receptor da feedback sobre sus impresiones, grado de diversión, así como posibles modificaciones o propuestas de mejora. Los creadores hacen autoevaluación de su juego propio. Se rotan las funciones. Durante esta fase

se repite este proceso al objeto de experimentar el mayor número posible de juegos creados. Se trata pues de realizar la evaluación del juego de otros grupos y autoevaluación del juego propio mediante la ficha de registro (tabla 6). Los equipos practican los juegos de otros grupos y aportan comentarios. En la 5ª sesión, se repite esta dinámica rotando los grupos. Se contrasta la evaluación y autoevaluación realizada mediante la ficha de registro.

4. *Refinamiento del juego definitivo* (sesión 6). A la luz de las aportaciones de otros grupos y de la puesta en práctica sucesiva del juego, se inicia la fase de modificación y pulido de las reglas o de reconfiguración del juego para mejorar la versión original. Así mismo, en una rotación más con otro equipo diferentes, se graban los juegos en vídeo y fotografían diferentes secuencias del juego, los elementos estructurales (p. ej., espacio, móviles, implementos...), así como las habilidades técnicas y elementos tácticos o estratégicos más relevantes para poder darlo a conocer (apartados que se deben abordar en el producto final).

5. *Establecimiento del juego*. Una vez fijadas las reglas y demás pormenores se procede a la elaboración y edición, en casa, de un vídeo de presentación del juego. En ese sentido, el docente habrá proporcionado una pequeña guía con los apartados que deben abordarse (nombre del juego, número de participantes por equipo, metas, equipamiento, espacio, reglas, técnicas, tácticas y posibles variantes), así como los aspectos formales a tener en cuenta (p. ej., créditos y rótulos pertinentes; ver anexo 1). Los vídeos de los juegos se remiten por wetransfer.com al docente. Si se dan las condiciones, los vídeos pueden ser subidos a una plataforma para su divulgación y se procede a la elección del juego más votado para la próxima fase del campeonato. La evaluación del vídeo se realiza mediante una rúbrica (tabla 8).

6. *Campeonato intra o inter clase de los juegos seleccionados* (sesiones 7-10). Finalmente, en el marco de un evento culminante, p. ej., una semana cultural/deportiva o como colofón al trimestre escolar, se realiza un campeonato con el/los juegos mejor valorados. Si durante la competición emergieran lagunas puntuales del reglamento, el equipo que ha diseñado el juego debe desarrollar nuevas reglas que resuelvan esa situación. Para esta fase se establecen nuevos roles referidos al árbitro, cronometrador, capitán o comité disciplinario.

En la presente unidad, el proceso de evaluación se dirige a varios aspectos: la calidad y funcionalidad del material, el funcionamiento individual y grupal durante el proceso, la cooperación, la idoneidad del juego diseñado, y el producto final, entre otros. Obviamente, esto no quiere decir que todos estos aspectos e instrumentos se utilicen en una misma unidad, sino que están disponibles para que el docente escoja aquellos que más le interesen en función de sus posibilidades.

30.4 Descripción de la experiencia

Como anticipaba, aunque en unidades previas aplicadas en educación secundaria he completado el proceso creativo propuesto de seis etapas o fases (Méndez-Giménez, 2004, 2010, 2011), en esta ocasión no fue posible implementar la última fase (campeonatos) por falta de tiempo. Por este mismo motivo, la temporalización de las fases fue adaptada a las circunstancias específicas de la asignatura universitaria. De este modo, la unidad se redujo a cuatro sesiones más 4-6 h de trabajo individual y grupal fuera de clase dedicadas al diseño del juego y edición del vídeo. La intención era que los futuros docentes pudieran, al menos, vivenciar cada una de las fases y aprender a implementarlas en el contexto de la educación física en Educación Primaria. En la tabla 1 se presenta el cronograma seguido:

Tabla 1. Cronograma de las actividades de la unidad.

Sesión	Actividades
1. Teórica 1 Fase 1. Introductoria	Exposición oral de comentarios de artículos disponibles en el campus virtual Exposición del docente: La invención de juegos, taxonomía de juegos, presentación en power point con vídeos Planteamiento de la unidad, objetivos, equipos, roles, evaluación y producto final (Anexo 1) Asignación de equipos mixtos y heterogéneos Asignación de categoría táctica a cada grupo. Trabajo por equipos: esbozo del juego Construcción de pelotas saltarinas con globos
2. Práctica 1 Fase 2. Diseño del juego	Trabajo por equipos: construcción de un atomium Reparto de roles (presentador-secretario, fotógrafo, evaluador, encargado del material y jugador) Se revisan las funciones (Anexo 2) Se asignan espacios y se procede al diseño del juego (Anexo 3) Evaluación del material autoconstruido
3. Práctica 2 Fase 3 Comprobación	Se repasan las reglas consensuadas y se usan las plantillas para pulir el juego (Anexo 3) Se debe adaptar el juego para practicarlo con otro equipo (10-12 jugadores) Se emparejan los equipos para el intercambio (A-B, C-D). Presentación del juego a otro grupo: Autoevaluación del juego propio y coevaluación del juego de otro grupo Se realizan la segunda rotación (A-D; B-C) y similar proceso de evaluación. Autoevaluación del juego propio y coevaluación del juego de otro grupo
4. Práctica 3 Fase 4. Refinamiento	Se recuerdan los roles Se definen los juegos Tercera rotación (A-C; B-D) Grabación de vídeo Feedback al equipo creador el juego. Evaluación del juego Evaluación de roles
Fase 5. Establecimiento	Edición de vídeo y elaboración del trabajo Evaluación de los vídeos

En las primeras clases, se construyeron dos tipos de materiales: pelotas saltarinas y un atomium (tabla 2). Se escogieron estos materiales porque promueven la cooperación en el proceso de construcción, ya sea por parejas y en pequeños grupos, respectivamente. La construcción del atomium en solitario es compleja

puesto que el film de cocina resbala en el contacto con los globos, lo que dificulta la fijación y ensamblaje de las piezas. Cooperando con los compañeros del grupo, la tarea es mucho más factible. Además de estos recursos, los equipos podían utilizar en el diseño de sus juegos otros materiales ya construidos para desarrollar contenidos previos, como las palas de paladós o aros voladores de cartón.

Tabla 2. Enlaces a los tutoriales del material autoconstruido.

Tutorial del atomium	Tutorial de pelotas saltarinas

30.5 Explicación de la experiencia

Las unidades de invención de juegos (por el estudiante) brindan oportunidades para la heteroevaluación (del profesor al alumno), la coevaluación (entre compañeros) y la autoevaluación (a uno mismo). Asimismo, permiten la evaluación tanto del proceso como del resultado. En trabajos previos (Méndez-Giménez, 2010; 2011) realizados en Educación Secundaria, he considerado tanto la evaluación formativa como la evaluación sumativa en el marco del modelo de invención de juegos. La primera se refiere a la evaluación realizada entre pares durante el proceso de creación de los juegos (p. ej., empleando el rol de evaluador durante la unidad), a la autoevaluación de la propia implicación en la asunción de roles, así como a la valoración de los juegos de otros grupos en la fase de intercambio. El alumnado también puede valorar la viabilidad, el interés y la diversión de los juegos experimentados, así como su adecuación a las intenciones del modelo. En cuanto a la evaluación sumativa, realizada por el profesor, se puede dirigir a diversos aspectos y ámbitos: a) la implicación (participación y empeño) durante la práctica del propio juego y el de otros grupos, b) el respeto de las reglas de juego acordadas, la actitud dialogante durante las conversaciones y conflictos, y la responsabilidad sobre el material, o c) en el ámbito cognitivo se valoran el trabajo escrito, las reflexiones sobre el proceso y la comprensión de los principios tácticos.

En la presente experiencia que he desarrollado en el ámbito universitario, estas fueron las diferentes actividades, procedimientos (o técnicas) e instrumentos de

evaluación (formativa y sumativa) empleados a lo largo de la unidad: 1) Realizar la exposición oral de una recensión crítica (Heteroevaluación), 2) valorar el material autoconstruido propio y el de los compañeros, mediante una escala numérica y una rúbrica (Auto y coevaluación); 3) Valorar el propio juego (Autoevaluación) y d) del juego de otros grupos (Coevaluación), mediante escalas numéricas; 4) Valorar la implicación del alumnado (Heteroevaluación); 5) Realizar un vídeo (producto final), mediante una rúbrica (Heteroevaluación), y 6) Realizar una prueba del conocimiento teórico-práctico adquirido (Heteroevaluación), mediante un examen escrito.

1. Exposición oral de una recensión crítica (Heteroevaluación)

Esta actividad se anticipa semanas antes, es de carácter opcional, y tiene lugar en la primera clase teórica. Consiste en presentar oralmente al grupo un comentario personal y crítico en relación a uno de los artículos ofrecidos sobre el tema en el campus virtual. Se dispone de un tiempo máximo de 4 minutos y se puede llevar un guion de apoyo. El alumnado se familiariza con el instrumento empleado (Escala verbal), que evalúa los componentes verbales (coherencia, cohesión, registro, muletillas...), no verbales (mirada, postura y ubicación corporal...), y paraverbales (volumen, ritmo, fluidez, claridad) (Tabla 3):

Tabla 3. Escala verbal de la presentación de la recensión

Aspecto evaluable	Inadecuado (0 puntos)	Adecuado
Aportación crítica y coherente	No, inexistente o escasa	Sí (1-3 puntos)
Adecuación del registro	Coloquial	Académico (1)
Uso de muletillas/coletillas	Sí	No (1)
Mirada al auditorio	No	Sí (1)
Postura/orientación corporal	Nerviosa/Lateral	Erguida/Frontal (1)
Volumen de voz	Demasiado alta/baja	Adecuada (1)
Ritmo y fluidez	Rápido/lento/ entrecortado	Fluido (1)
Claridad	Escasa	Óptima (1)
PUNTUACIÓN TOTAL		

2. Valoración del material autoconstruido propio y el de los compañeros, mediante una escala numérica y una rúbrica (Auto y coevaluación)

La evaluación del material construido debe recaer, en primera estancia, en el docente, pero es importante involucrar al alumnado (de manera individual o grupal), para desarrollar su espíritu crítico hacia estos materiales: se debe inculcar que ¡no todo vale! Desde mi punto de vista, la evaluación del material autoconstruido cobra especial sentido cuando se utiliza en su vertiente formativa. Es decir, debemos implementarla de manera que el alumno/a pueda saber a priori los aspectos a valorar que se van a utilizar, que puedan ellos mismos aplicarlos durante el proceso y anticipar sus logros, puntos fuertes y puntos débiles. Se centrará tanto en los artefactos

propios como ajenos. Básicamente, esta actividad consiste en analizar las características de los recursos generados y comprobar si cumplen con los requerimientos básicos para los que fueron diseñados. Si el resultado no es esperado, se deben dar oportunidades al alumnado para rehacer o reparar el material con el fin de lograr los objetivos que planteamos con este modelo y vivenciar los valores perseguidos (p. ej., usar materiales seguros para la práctica físico-deportiva, valorar el material propio y ajeno, cuidar el medioambiente y experimentar la regla de las "3 r" reducir, reutilizar y reciclar, educar el consumo, desarrollar la creatividad, trabajar de forma autónoma o colaborar en la construcción).

La tabla 4 presenta una escala numérica de evaluación del material autoconstruido utilizada por Méndez-Giménez y Fernández-Río (2013) desde la perspectiva de la coevaluación. Los objetivos de esta coevaluación son concienciar a los estudiantes de la necesidad de elaborar recursos seguros, resistentes y atractivos, así como valorar la importancia el esfuerzo empleado en su construcción.

Tabla 4. Escala numérica de coevaluación del material autoconstruido

FICHA DE COEVALUACIÓN DEL MATERIAL CONSTRUIDO						
Nombre del material:						
Constructor/es:						
Evaluador/es:						
Comprueba el material durante unos minutos con tus compañeros y evalúa (del 1 al 5) cada uno de los siguientes aspectos, teniendo en cuenta esta escala.						
1 Totalmente en desacuerdo	2 Bastante en desacuerdo	3 Algo de acuerdo	4 Bastante de acuerdo	5 Totalmente de acuerdo		
1. Seguridad. Me inspira confianza; no es peligroso			1	2	3	4	5
2. Robustez. Es consistente, no se desintegra con facilidad			1	2	3	4	5
3. Utilidad. Funciona bien y permite desarrollar habilidades			1	2	3	4	5
4. Adecuación. Es apropiado para los destinatarios			1	2	3	4	5
5. Estética. El diseño y acabado son atractivos			1	2	3	4	5
6. Laboriosidad. Es fácil de construir y requiere poco tiempo			1	2	3	4	5
Puntuación total:						
Observaciones:						

Esta otra herramienta presentada en la tabla 5 es una rúbrica para que el docente pueda evaluar los materiales construidos por el alumnado y considera los siguientes criterios:

1. Funcionalidad. El material funciona, sirve para lo que fue creado.
2. Seguridad. El material es seguro e inspira confianza.
3. Robustez. Es consistente, no se desintegra ni se estropea con facilidad.
4. Estética/creatividad. El diseño es atractivo/creativo. Buen acabado.
5. Materiales reciclados. Ha utilizado materiales no comprados para la ocasión.
6. Autonomía/trabajo en equipo (solo evaluable cuando el material se construya en clase).

Tabla 5. Rúbrica para la evaluación del material autoconstruido.

1	2	3	4	5
	(25%)	(50%)	(75%)	(100%)
No construye el material	Su funcionalidad es muy baja (p. ej., bota poco, vuela mal, no propulsa)	Su funcionalidad es intermedia (bota o vuela regular)	Su funcionalidad es elevada (p. eje., bota o vuela bastante, aunque irregular)	Es totalmente funcional
No construye el material	Es peligroso, no puede utilizarse ni repararse (p. ej., material duro/pesado)	No es seguro todavía, requiere reparación mayor (más de 15')	No es seguro del todo, pero se reparó en 5-10'	Es seguro
No construye el material	Es muy pobre, se rompe con facilidad	Se rompe a veces, no ha seguido las instrucciones	Material bien hecho, no se suele romper	Muy bien hecho, es robusto
No construye el material	Material descuidado, poco estético	Material cuidado, pero poco estético	Material cuidado y original	Material muy cuidado y original
No construye el material	Mayor parte del material es comprado para la ocasión	25% del material es reciclado	50% del material es reciclado	Mayor parte del material es reciclado
No construye el material	Necesitó mucha ayuda	Necesitó bastante ayuda	Necesitó muy poca ayuda	Lo hizo él/ella solo

3. Valoración del propio juego (Autoevaluación) y d) del juego de otros grupos (Coevaluación), mediante escalas numéricas

La tabla 6 incluye una escala numérica para la autoevaluación y coevaluación de los juegos inventados. Este instrumento pide a los estudiantes que puntúen del 1 al 5 diferentes aspectos del juego vivenciado de otro grupo y justifiquen cada una de sus valoraciones. Además, se les pide que incluyan propuestas de mejora.

Para determinar el mejor juego para la práctica en la fase final se realiza una media de la puntuación total otorgada por todos los jugadores.

Tabla 6. *Escala numérica* de coevaluación de los juegos inventados.

Nombre del coevaluador/a						
Nombre del juego						
El juego...	1 Nada	2 Poco	3 Medio	4 Bastante	5 Mucho	¿Por qué? Justifica tu valoración
Es original						
Es divertido						
Fluye. Provoca AFMV						
Sus reglas están claras						
Posibilita la participación de todos por igual						
Desarrolla habilidades motrices diversas						
El sistema de puntuación es adecuado						
El espacio de juego es apropiado						
El equipamiento es apropiado						
Es un juego seguro						
TOTAL						
Propuestas de mejora						

4) Valoración de la implicación del alumnado (Heteroevaluación)

Como profesor evalúo la implicación del alumnado en las clases prácticas mediante observación sistemática. Para ello, he elaborado una rúbrica que detallo en la tabla 7. Dado que en cada grupo de práctica más o menos contaba con cuatro equipos de 4-5 estudiantes cada uno, en cada sesión focalicé la evaluación en dos grupos, al azar (unos 10 estudiantes). Esta observación se realiza durante las fases 2 y 3 de la unidad.

Tabla 7. Rúbrica para la evaluación de la implicación del estudiante en el diseño y pulido de juegos.

Nombre del alumno/a:			
	1 Nada	2 Medio	3 Mucho
Participa activa y respetuosamente en el diseño de juegos	No aporta ideas, no escucha a los demás y/o provoca conflictos	A veces aporta ideas, escucha a los demás, y trata de resolver conflictos	Siempre aporta ideas, escucha a los demás, y trata de resolver conflictos
Asume las funciones de los roles encomendados	No cumple las funciones	A veces cumple correctamente las funciones	Siempre cumple correctamente las funciones
Participa activamente y de manera limpia en juegos de otros grupos	No se implica motrizmente o no se preocupa de conocer y respetar las reglas	A veces se implica motrizmente y trata de conocer y respetar las reglas	Siempre se implica motrizmente y trata de conocer y respetar las reglas
TOTAL			

5. Valoración de un vídeo (producto final), mediante una rúbrica (Heteroevaluación)

Esta actividad de evaluación consiste en realizar un vídeo final del juego deportivo inventado que presente los aprendizajes adquiridos. Esta actividad se irá preparando durante las sesiones de las fases 3-4 tomando fotos y vídeos de los avances y del juego definitivo. Cada grupo utiliza sus propios dispositivos móviles mediante el rol de fotógrafo y después edita. El vídeo se remitirá al docente mediante wetransfer.com una vez concluida la fase 5 de la unidad. En la sesión inicial, se proporciona al alumnado alguna información sobre programas de edición de vídeo gratuitos en internet (ActivePresenter, IMovie, Shotcut, Filmora, Blender, Lightworks, Icecream)... Suelen ofrecer descargas gratuitas, aunque algunas funciones son de pago e incluyen marca de agua. Se le recomienda que aprendan funciones básicas como unir clips, insertar transiciones, insertar pistas de música, hacer los rótulos, pasar rápido una secuencia,... exportar el proyecto a formatos universales (p. ej., mp4). Para transmitir la información se ofrecen tres posibles opciones de audio: grabación de voz directa, voz en off o mediante rótulos. También se sugiere utilizar música que no tenga copyright por si desean subir los vídeos a algún canal en red (e.g., Vlog no copyright music, Free background music...).

El procedimiento o técnica de evaluación es el análisis de la producción. Los criterios para la evaluación del vídeo (aspectos a valorar) son los siguientes: seguridad, creatividad, calidad de la edición, cumplimento de aspectos formales,

pertenencia del juego a la categoría asignada, fluidez y jugabilidad. La tabla 8 detalla la rúbrica correspondiente.

Tabla 8. Rúbrica para la evaluación del vídeo.

Indicador	0	1-2	3-4
Seguridad	El juego no es seguro	El juego tiene una o varias reglas o situaciones cuestionables	El juego es totalmente seguro
Creatividad	El juego es idéntico a otro conocido	El juego presenta algún elemento novedoso	El juego es muy novedoso y creativo
Calidad de la edición	Calidad pobre: no incluye rótulos, ni explicaciones, ni transiciones, mala selección de clips, ritmo lento	Calidad intermedia: carece de rótulos o voz, o transiciones, o música o los clips apropiados o lento	Calidad excelente: incluye rótulos o voz, transiciones, música, clips apropiados, buen ritmo
	0	1	2
Aspectos formales (Anexo 1)	No se cumplen varios aspectos formales (apartados, duración...)	No se cumple algún aspecto formal	Se cumplen todos los aspectos formales
Pertenencia a la categoría asignada	El juego no pertenece a la categoría asignada	Se identifican algunas características tácticas de la categoría asignada	Se identifican con claridad las características tácticas de la categoría asignada
Fluidez	No se explica cómo continúa el juego tras las pausas	No se explica cómo continúa el juego tras alguna pausa	Se define claramente cómo continúa el juego tras cada pausa
Jugabilidad	El juego no es totalmente jugable	El juego presenta alguna limitación para ser jugado	El juego es totalmente jugable
TOTAL	Máximo: 20 puntos		

6. Prueba del conocimiento teórico-práctico adquirido (Heteroevaluación), mediante un examen escrito

Por último, el examen de producción escrita se compone de cuatro preguntas de respuesta corta relacionadas con los contenidos teórico-prácticos de la asignatura y que se abordan a lo largo de la unidad con el apoyo de una presentación en power-point, disponible para el alumnado en el campus virtual de la asignatura. Los contenidos recogen información de varios artículos y capítulos de libros (Méndez-Giménez, 2004, 2010, 2011, 2024) y se centran en la conceptualización y aclaración terminológica, los postulados de autores de relevancia, la clasificación táctica de los juegos deportivos, las adaptaciones estructurales de los juegos, y aplicaciones del modelo de invención de juegos. Cada una de las preguntas desarrolladas correctamente vale 1 punto. Los criterios considerados en la evaluación del examen escrito son: coherencia, cohesión y adecuación del contenido, así como la corrección ortográfica.

Calificación

Finalmente, presento la ponderación de cada una de las actividades de calificación de la asignatura:

- Exposición oral de una recensión crítica (Heteroevaluación): 10%.
- Valoración del material autoconstruido propio y el de los compañeros, mediante una escala numérica y una rúbrica (Auto y coevaluación): 10%.
- Valoración del propio juego (Autoevaluación) y del juego de otros grupos (Coevaluación), mediante escalas numéricas: 10%.
- Valoración de la implicación del alumnado (Heteroevaluación): 10%.
- Realización de un vídeo (producto final), mediante una rúbrica (Heteroevaluación): 20%.
- Realización de una prueba del conocimiento teórico-práctico adquirido (Heteroevaluación), mediante un examen escrito: 40%.

30.6 Consideraciones finales

He encontrado varias fortalezas en esta propuesta y algunas debilidades que deseo compartir. En cuanto a las fortalezas señalo la gran implicación y entusiasmo generados entre los participantes al percibir que son capaces de diseñar un juego realmente novedoso, único y genuino; un producto creado conjuntamente con el equipo, y del que cada alumno/a se siente parte integrante y fundamental. Un juego que ha sido experimentado y valorado por otros compañeros y que puede tener utilidad en el propio ejercicio profesional en el futuro, lo que aporta una especial significación de la propuesta. Un *artefacto compartido en público*, que pone en valor el trabajo y el esfuerzo realizados. Por otro lado, se han reforzado las similitudes y diferencias entre las diferentes categorías tácticas de los juegos deportivos, lo que puede ayudar al futuro maestro a promover una iniciación deportiva escolar más variada y plural y centrada en la comprensión táctica y en los entresijos de los juegos para crear jugadores inteligentes y adaptados al destinatario.

En cuanto a la evaluación, el alumnado tomó conciencia mediante procesos de autoevaluación y coevaluación formativos de cómo elaborar los materiales autoconstruidos, qué características deben tener (priorizando la seguridad, la funcionalidad y durabilidad, entre otras), y mejoró sus habilidades manipulativas para crearlos. Al mismo tiempo, estos estudiantes de magisterio fueron capaces de diseñar y evaluar juegos (propios y ajemos) cooperando, y los procesos de evaluación les permitieron corresponsabilizarse con las tareas implicadas y vivenciar los elementos estructurales del aprendizaje cooperativo. Otro aspecto loable de la propuesta es la producción de los vídeos con los juegos inventados, que se convierten

en sí mismos en materiales didácticos para su futuro ejercicio profesional. Por ello, al término de la unidad sugiero a los y las autores que compartan sus creaciones con otros grupos para enriquecerse con todas las propuestas generadas, y que las divulgan por redes sociales para visibilizar el trabajo realizado y que sirvan de inspiración a otros docentes de educación física. De esta manera, las redes sociales poder ser percibidas como herramientas profesionales y para el intercambio de recursos con otros docentes.

En cuanto a las debilidades, señalo la necesidad de dedicar más sesiones prácticas para poder completar todas las fases propuestas en la invención de juegos (incluyendo la fase de competición culminante que enfatiza los juegos deportivos más populares). Al mismo tiempo, disponer de más tiempo brindaría oportunidades para introducir al alumnado en procesos de contraste de la coevaluación y permitiría corresponsabilizarle con el proceso de la calificación.

30.7 Conclusiones

Las unidades de invención de juegos deportivos diseñadas mediante la hibridación de los modelos pedagógicos (aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo, y autoconstrucción de material) generan un contexto idóneo para la construcción de conocimiento, el aprendizaje compartido, el desarrollo de la creatividad, la cooperación y la comprensión de las categorías tácticas de los juegos deportivos en la formación del profesorado. El uso de material autoconstruido y particularmente, el desconocido por el alumnado, proporciona más oportunidades para el diseño de juegos realmente inexplorados, auténticos, significativos, creativos y únicos.

La evaluación formativa se puede articular a varios niveles y en las diferentes fases del proceso: valorando las propiedades y características del artefacto construido, evaluando el proceso de construcción y de implicación personal y grupal, criticando el propio juego y el de los demás y aportando ideas para su pulido y perfeccionamiento. La evaluación sumativa permite al docente recabar información sobre los aprendizajes cognitivos y las competencias comunicativa y digital imprescindibles para el futuro docente.

En el futuro, esta unidad será experimentada por estudiantes del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y por estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Ambos contextos son ideales para seguir avanzando hacia la auto y coevaluación, y la cocalificación por parte del alumnado.

30.8 Referencias bibliográficas

Almond, L. (1986). Games making. En Thorpe, D., Bunker, D., & Almond, L. (Eds.). *Rethinking Games Teaching*. Loughborough University, pp. 67-70.

Butler, J. (2006). Curriculum constructions of ability: enhancing learning through Teaching Games for Understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport, Education and Society, 11*(3), 243-258.

Casey, A., & Hastie, P. A. (2011). Students and teacher responses to a unit of student-designed games. *Physical Education & Sport Pedagogy, 16*, 295-312.

Casey, A., Hastie, P., & Rovegno, I. (2011). Student learning during a unit of student-designed games. *Physical Education and Sport Pedagogy, 16*(3), 37-41.

Curtner-Smith, M. D. (1996). Teaching for Understanding. Using games invention with elementary children. *Journal of Physical Education, Recreation & dance, 67*(3), 33-37.

Grineski, S. (1996). *Cooperative Learning in Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Hastie, P. (2010). *Student-Designed Games*. Human Kinetics.

Hastie, P. A., & Curtner-Smith, M. D. (2006). Influence of a hybrid Sport Education—Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy. 11*(1), 1-27.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2014). *Cooperation in the Classroom* (9th ed.). Interaction Book Company.

Méndez-Giménez, A. (2003). Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales. Paidotribo.

Méndez-Giménez, A. (2004). Inventamos un juego deportivo de forma cooperativa. López Pastor, V., Monjas Aguado, R., & Velázquez Callado, C. (Coord.) *IV Congreso Estatal y II Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Educación en valores y actividades física cooperativas*.

Méndez-Giménez, A. (2008). La enseñanza de actividades físico-deportivas con materiales innovadores: posibilidades y perspectivas de futuro, Actas del *Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano del Deporte en Edad Escolar: "Nuevas tendencias y perspectivas de futuro", pp*. 83-108.

Méndez-Giménez, A. (2009). (coord.). Modelos actuales de iniciación deportiva escolar. Unidades didácticas sobre deportes de invasión. Ed. Wanceulen.

Méndez-Giménez, A. (2010). Inventamos un juego de forma cooperativa. Integrando cooperación y creatividad en la iniciación deportiva con materiales autoconstruidos. En C. Velázquez Callado (coord.). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física*. (pp. 119-147). INDE.

Méndez-Giménez, A. (2011). El proceso de la de creación de juegos de golpeo y fildeo mediante la hibridación de modelos de enseñanza. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, *13*(1), 55- 85.

Méndez-Giménez, A. (2021). Autoconstrucción de materiales. En Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., &Fernández-Río, J. (Coord.). *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo por qué y para qué.* (pp. 273- 299). Universidad de León. Servicio de Publicaciones.

Méndez-Giménez, A. (2024). La invención de juegos de manera cooperativa con material autoconstruido. *Tándem., Didáctica de la Educación Física, 83*. 7-13.

Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2013). El aprendizaje cooperativo en la formación del profesorado: una experiencia basada en autoconstrucción de materiales e invención de juegos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *400,* 55-75.

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Casey, A. (2012). Using the TGfU tactical hierarchy to enhance students understanding of game play. Expanding the target games category. *Cultura, Ciencia y Deporte, 20*(7), 135-141.

Méndez-Giménez, A. Hortigüela-Alcalá, D, Gutiérrez-García, C., & Álvarez-Sánchez, J. L. (2023). La invención de juegos deportivos de forma cooperativa y con material autoconstruido. *XII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. León, 1 al 3 de julio de 2023. (pp. 77-78). file:///C:/Users/EDAFIDES/Downloads/Actas_%20XII_Congreso_Actividades_F%C3%ADsicas_Cooperativas_actualizado%20(5).pdf

Papert, S. (1987). *Desafío de la mente.* Ediciones Galápago.

Papert, S. (1996). A word for learning. En Y. Kafai, & M. Resnick (Eds.), *Constructionism in practice: Designing, thinking and learning in a digital world.* Lawrence Erlbaum, 2-24.

Rovegno, I., & Bandhauer, D. (1994). Child-Designed Games Experience Changes Teachers' Conceptions. En *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *65*(6), 60-63.

Anexo 1. Bases para el trabajo (producto final: Vídeo)

INVENTAMOS UN JUEGO DEPORTIVO DE FORMA COOPERATIVA

Cada grupo (de 4-6 jugadores) debe diseñar, desarrollar y perfeccionar un juego deportivo que sea original, seguro, jugable y que se enmarque en la categoría asignada de la siguiente clasificación. El juego debe ser fluido y dinámico en cuanto a ritmo y estar bien delimitado.

Tipos de juegos:

1. Juegos de diana fija (bolos, la rana, la llave, petanca, billar...)
2. Juegos de diana móvil (*rock it ball*, balón prisionero...)
3. Juegos de fildeo y carrera (béisbol, cricket, *rounders*, *kickball*...)
4. Juegos de cancha dividida (tenis, ringo, voleibol...)
5. Juegos de muro/pared (pelota mano, frontenis...)
6. Juegos de invasión (fútbol, baloncesto, balonmano, rugby...)
7. Juegos híbridos (juegos que combinan características de dos o más categorías).

Partes del vídeo

1. Carátula. Debe constar el nombre del juego, y nombres y apellidos de los miembros del grupo.

2. Descripción del juego inventado:

- 2.1. Tipo de juego (según la clasificación).
- 2.2. Número de equipos y de jugadores recomendable.
- 2.3. Espacio de juego (áreas o zonas, dimensiones, tipo de terreno...)
- 2.4. Material necesario: descripción de móviles e implementos.
- 2.5. Metas (o porterías) y red (si procede). Dimensiones y características.
- 2.6. Reglas del juego explicadas en grabaciones de secuencias del juego.
- 2.7. Secuencias de juego que muestren el potencial del juego.
- 2.8. Descripción de las habilidades técnicas del juego.
- 2.9. Descripción de las tácticas y estrategias más eficaces.
- 2.10. Variantes o adaptaciones posibles del juego (si procede).

Duración del vídeo editado (máximo 10 minutos)

Al final debe constar lo siguiente información:

1. Nombres y apellidos de los miembros del grupo:
2. Grado: Maestro/a en Educación primaria (Mención de Educación Física)
3. Asignatura: El Juego Motor en Educación Primaria
4. Profesor. Antonio Méndez Giménez

Anexo 2. Roles y funciones en la unidad de invención de juegos

Tabla 1. Roles y funciones de invención de juegos.

ROL	FUNCIONES
ENCARGADO DE MATERIAL	Antes de empezar la clase, preocúpate por hacer acopio de todo el material que necesita tu equipo para realizar el juego que estáis diseñando. Llévalo al lugar asignado para empezar la clase. Al terminar la clase, no te olvides de recoger todo y dejarlo en su lugar.
SECRETARIO-PRESENTADOR	Encárgate de dar el turno de palabra a los miembros de tu grupo cuando estéis creando el juego. Recoge y redacta las normas consensuadas en un archivo en Word lo antes posible. Envía ese archivo a todos los miembros del grupo tras cada sesión. De esta manera podréis pensar en nuevas ideas entre las clases. Presenta el juego a otros equipos explicando las reglas con claridad.
FOTÓGRAFO Y EDITOR DEL VÍDEO	Haz fotos y graba vídeos del juego con un móvil. Edita los vídeos de vuestro juego incluyendo rótulos.
EVALUADOR	Analiza el juego, sus puntos fuertes y débiles, y puntúalo. Analiza las funciones de tus compañeros de equipo y puntúalas.
JUGADOR (Todos/as)	Cuando alguien hable escúchale atentamente y mantén con él contacto visual. Esfuérzate por entender y cumplir las reglas de juego. Juega limpio. Intenta hacerlo lo mejor posible y exígete al máximo. Da la mano a todos los jugadores del equipo rival antes y después de cada encuentro. Comunica respetuosamente a otros equipos qué te ha parecido su juego y aporta sugerencias de mejora. Involúcrate para elegir el mejor juego.

Anexo 3. Plantillas para el diseño de juegos deportivos

Tabla 2. Plantilla de juegos de diana móvil

PLANTILLA PARA DISEÑAR JUEGOS DE DIANA MÓVIL	
PREGUNTAS	**OPCIONES**
¿Cuál es el objetivo del juego?	Ser el último jugador/equipo en ser capturado Obtener el menor número de toques en un tiempo determinado Alcanzar un lugar específico (p. ej., extremo de la cancha, bandera...)
¿Cómo se pueden desplazar los jugadores?	Caminando rápido, corriendo, en cuadrupedia, patinando, sobre las líneas trazadas...
¿Cómo se puede cazar a alguien?	Tocándole con una mano Con material suave convencional: saquitos, pelotas (en la mano o lanzadas), fideos (de natación), pañuelos... Con material suave construido: pelotas de papel, pelotas de globos, indiacas con bolsas de plástico, pompones, espadas papel... Robando las bandas o cuerdas de la cintura
¿Qué implementos se usan?	Ninguno, paladós, cestas de plástico, redes...
¿Cómo se puede salvar a un jugador?	Pasando entre las piernas o dando una palmada a un jugador "congelado" Cambiando el rol con el cazador Pasando a formar parte del equipo cazador Perdiendo un punto Retornando al lugar inicial Después de estar retenido un minuto entrará de nuevo en juego
¿Cuál es el espacio de juego? ¿Cómo es?	Sin límites espaciales Forma de la cancha (cuadrada, rectangular, circular, polígono) Tamaño de la cancha
¿Cuántos jugadores están implicados?	Número total de jugadores Número de perseguidores, liebres, salvadores...
¿Dónde están y cómo se regulan las zonas o momentos de seguridad?	No existen o están sobre las líneas, las esquinas, entre cuatro setas, sobre colchonetas... Dentro de aros, en zonas específicas de la cancha Cuando se realizan acciones específicas (p. ej., un abrazo, permanecer en equilibrio, tener la posesión de un móvil) Reduciendo o aumentando el tiempo permitido en la zona de seguridad
Número de equipos	Dual (dos persona o equipos enfrentados) Triada (tres personas o equipos enfrentados)
Tipo de persecución	Alterna (unos persiguen y otros huyen) Mutua entre jugadores adversarios (ambos persiguen)

Tabla 3. Plantilla de juegos de cancha dividida

PLANTILLA PARA DISEÑAR JUEGOS DE CANCHA DIVIDIDA	
PREGUNTAS	**OPCIONES**
¿Cuántos jugadores participan en cada bando?	Uno, dos, tres o más jugadores por equipo
¿Cómo se obtienen los puntos?	Por fallo del oponente al devolver la pelota Cuando el móvil cae fuera del campo
¿Qué móvil se usa? y ¿cuántos? ¿Tamaño?	Pelota tenis, voleibol, fútbol, disco volador, indiaca ... Materiales autoconstruidos
¿Qué implementos se usan?	Manos, pies, cabeza... Bate, palas, paladós, cestas de plástico, Redes, raquetas... Materiales autoconstruidos
¿Cuál es la forma del campo, y cuáles son los límites?	Cuadrada, rectangular, circular, polígono, abanico, óvalo Con paredes, Se usa el techo Tamaño de la cancha
¿Cuántos campos existen?	Dos, cuatro...
¿Cómo se separan los campos?	Mediante una o dos redes paralelas, o dos redes cruzadas Con un espacio entre medias o una línea
¿Cuáles son las dimensiones del campo?	Distancia a lo largo y a lo ancho Altura de la red
¿Cuántos toques o botes se permiten?	Un toque, número limitado de toques Un número ilimitado, no se permiten botes Un número de botes determinado Un número ilimitado de botes
¿Cómo empieza el peloteo?	Con un saque desde el fondo, una volea o un lanzamiento al otro campo con las dos manos
¿Cómo se pueden desplazar los jugadores?	Corriendo, en cuadrupedia Patinando...
¿Cómo se reinicia el juego?	Saca el ganador del punto previo Saca el perdedor Cada juego se compone por x puntos y saca siempre el mismo equipo
Otras reglas o faltas incluidas	Falta de pie Servicio al área equivocada Acción del servicio ilegal...

CAPÍTULO 31 LA EVALUACIÓN EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. Una propuesta de evaluación formativa en una asignatura de la mención de Educación Física

Autoría: Jon Ortuondo Bárcena, Raúl Martínez-Benito y Carlos Velázquez Callado.

31.1 Introducción

A lo largo de este capítulo, centrado en el ámbito universitario, se examina la evaluación formativa en el contexto del aprendizaje cooperativo, un modelo pedagógico ampliamente reconocido en el ámbito de la Educación Física. En este sentido, se presenta una propuesta real, que se ha llevado a cabo durante más de cinco cursos académicos, en la que se desarrolla un proceso de evaluación formativa y compartida, que intenta ser coherente y útil, utilizando dos planteamientos para la implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física: el ciclo del aprendizaje cooperativo y el enfoque de la coopedagogía motriz.

Aunque se presenta una experiencia real, nuestro objetivo es ofrecer un enfoque adaptable a diversos contextos educativos, considerando las particularidades del profesorado y las variadas experiencias previas en procesos de aprendizaje cooperativo entre estudiantes en el aula. Por esta razón, nuestra propuesta se distingue por su carácter general y flexible, con la intención de que sirva de ayuda para su implementación en otras asignaturas de características similares en la formación inicial del profesorado.

Para ello, en primer lugar, se expone una breve contextualización de la experiencia. A continuación, se presenta un marco teórico en el que se abordan los fundamentos de la implementación del aprendizaje cooperativo en Educación Física y la relación entre el modelo pedagógico y el proceso de evaluación formativa. Más adelante, mediante explicaciones concisas y el uso de evidencias, se realiza una descripción detallada de la experiencia y se expone la propuesta de evaluación.

Para finalizar, se presentan las consideraciones finales y las conclusiones basadas en la experiencia descrita.

Para concluir, los autores de este capítulo consideramos que la evaluación formativa debe integrarse de manera inherente en el proceso de aprendizaje. Este vínculo es crucial para el desarrollo efectivo de propuestas basadas en la cooperación. La evaluación formativa nos permite identificar, recopilar y analizar información de forma continua con el propósito de reforzar conductas que promueven el aprendizaje y ajustar aquellas que lo dificultan.

31.2 Contextualización de la experiencia

A continuación, se presenta una propuesta didáctica que ha sido elaborada con la intención de que sea puesta en práctica en el ámbito universitario. Concretamente, en la asignatura de *Juego y Deporte,* perteneciente al grado de Educación Primaria de la mención de Educación Física. Dicha asignatura se imparte en el tercer curso del grado, durante el primer semestre, y está dividida en 46 sesiones (31 sesiones prácticas y 15 sesiones magistrales) de una hora y media de duración, sumando un total de 69 horas lectivas. La materia consta de dos bloques de contenidos: el juego (20 sesiones) y el deporte (15 sesiones), y las últimas nueve sesiones están dirigidas a las presentaciones prácticas del alumnado.

Figura 1.- QR de la web de la asignatura

Una de las características principales de la experiencia es que el docente utiliza el aprendizaje cooperativo como enfoque metodológico para el diseño de su programación. Además, incluye un proceso de evaluación formativa con la intención de que haya una coherencia con la metodología propuesta. Los modelos o enfoques utilizados para el desarrollo de la asignatura son el ciclo del aprendizaje cooperativo (Fernández-Río, 2017) y la coopedagogía motriz (Velázquez, 2021), cuya puesta en práctica se realiza de manera conjunta y progresiva con el fin de integrar ambas propuestas de una manera coherente.

Figura 2.- QR de video resumen de web

Para facilitar la compresión y poder visualizar la intervención llevada a cabo en la asignatura se ha creado la siguiente página web (Figura 1), en la que podemos encontrar 20 sesiones prácticas representativas

(a modo de ejemplo) con sus respectivos vídeos y fichas, además de un breve resumen (Figura 2) de las 46 sesiones.

31.3 Marco teórico

En el presente apartado se describe una contextualización teórica en la que, en primer lugar, se aborda la implementación del aprendizaje cooperativo en el área de Educación Física. Después, se presenta una justificación del uso de la evaluación formativa en el aprendizaje cooperativo, con el objetivo de explicar la relación y coherencia entre ambos procesos.

31.3.1 Implementación del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física

Fernández-Río (2017) expresa que la Educación Física tiene unas características especiales en comparación con otras asignaturas, como la constante movilidad de los estudiantes, la dificultad de usar materiales didácticos comunes en otras áreas o el espacio donde se desarrollan las actividades motrices. Por ello, algunas técnicas comunes para llevar a la práctica un planteamiento cooperativo tienen difícil encaje en el marco de la Educación Física. Además, en ocasiones se producen confusiones y malas interpretaciones por parte del profesorado, lo que conlleva a una errónea aplicación de este modelo pedagógico (Morgan, 2019; Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2020; Velázquez, 2013).

En la revisión desarrollada por Martínez-Benito y Sánchez (2020), se señala una serie de dificultades y problemas habituales con los que se encuentra el profesorado de Educación Física a la hora de llevar a la práctica una metodología cooperativa. Entre ellos, se destaca: a) la falta de experiencia y de habilidades del alumnado, b) las experiencias negativas previas, c) la falta de formación del profesorado, d) los problemas de organización a nivel de centro y aula, e) la oposición familiar, f) la falta de control del aula o g) la actitud o expectativas del cuerpo docente. Con el fin de minimizar estas dificultades y de encontrar posibles soluciones a dichos problemas, estos autores exponen dos propuestas de aplicación para llevar a cabo la metodología de una manera progresiva y eficaz: el ciclo del aprendizaje cooperativo (Fernández-Río, 2017) y el enfoque de la coopedagogía motriz (Velázquez, 2015).

31.3.1.1 El ciclo del aprendizaje cooperativo

Fernández-Río (2017) hace una propuesta para la implementación del aprendizaje cooperativo en un ciclo de tres fases bien definidas, que se introducen de manera sucesiva, pero también complementaria:

- *Fase 1.* Creación y cohesión de grupo, donde se muestra al alumnado las ventajas de la cooperación (QUERER). El fin es construir grupos donde los estudiantes aprendan que pueden trabajar unos con otros, mientras comienzan a experimentar las bondades de cooperar con otras personas. Esta fase está dividida en cuatro subfases (presentación, rompehielos, confianza y autoconocimiento).
- *Fase 2.* El Aprendizaje Cooperativo como contenido a enseñar, en la que se diseñan situaciones que permitan al alumnado aprender a cooperar (SABER). El objetivo principal es enseñar a los estudiantes que puede aprender a usar el Aprendizaje Cooperativo a través de técnicas simples.
- *Fase 3.* El Aprendizaje Cooperativo como recurso para enseñar y aprender, cuyo objetivo es implantar una estructura en la que el alumnado pueda y deba cooperar (PODER). El docente puede plantear estructuras cooperativas más complejas y exigentes, donde los estudiantes se vean forzados a cooperar de manera regular.

Otro elemento importante para desarrollar el aprendizaje cooperativo de manera acertada implica la reflexión final (*debrief*). Al término de cada clase se realiza una puesta en común en voz alta para reflexionar sobre lo acontecido, focalizando sobre el aspecto cooperativo de la sesión (Fernández-Río, 2003).

31.3.1.2 La coopedagogía motriz

El enfoque de coopedagogía motriz es un modelo pedagógico orientado a que el alumnado aprenda a cooperar y utilice las posibilidades que la cooperación le ofrece para alcanzar eficazmente diferentes aprendizajes curriculares (Velázquez, 2015). En definitiva, se trata de un modelo orientado a que el alumnado aprenda a cooperar y aprenda cooperando.

El enfoque de coopedagogía pretende dar respuesta a estas situaciones mediante un proceso de transformación gradual de las prácticas pedagógicas desde contextos en los que la mentalidad individualista y competitiva es la imperante, hacia contextos basados en la lógica de la cooperación, para lo cual se estructura en cinco fases permeables que nos sirven de guía (Velázquez, 2023):

1. Fase de conflicto. Se orienta a demostrar a los estudiantes que, aunque los mensajes que constantemente recibimos desde diferentes medios promueven la idea de un modelo de éxito basado en superar a los otros, trabajar con los demás (cooperar) resulta mucho más efectivo que trabajar contra los demás (competir) o al margen de los demás (trabajar individualmente). Para ello, se aplican en las clases diferentes prácticas motrices, fundamentalmente actividades de estructura compartida.

2. Fase de comprensión de la lógica de la cooperación. Busca generar un ambiente social cooperativo fundamentado en tres grandes pilares: 1) nadie puede sentirse mal, 2) todos nos preocupamos por todos, y 3) pedimos ayuda cuando la necesitamos y la ofrecemos cuando podemos hacerlo (Velázquez, 2023). Partiendo de estos principios, se abordan las situaciones injustas que puedan surgir durante las sesiones, buscando un consenso con los estudiantes para establecer normas razonadas que faciliten una progresiva transformación del clima de clase.

3. Fase de aplicación lúdica de la cooperación. Una vez comprendidos los principios de la lógica de la cooperación, es el momento de desarrollar diferentes habilidades y destrezas de trabajo en equipo asociadas a la propia cooperación. Y lo vamos a hacer de una forma lúdica, en un entorno libre de presiones, jugando. De este modo, se pone el foco fundamentalmente en los juegos cooperativos, actividades colectivas orientadas a una meta común, en las que no existe oposición entre las acciones de los participantes (Velázquez, 2004).

4. Fase de aprendizaje mediante la cooperación (aprendizaje cooperativo). El proceso desarrollado en las etapas anteriores proporciona a los estudiantes las herramientas necesarias para afrontar con éxito tareas de aprendizaje autónomo en grupos reducidos. De este modo, en esta fase se busca que el alumnado utilice esas destrezas para aprender y promover el aprendizaje de sus compañeros, avanzando desde el juego cooperativo hacia el aprendizaje cooperativo. Se trata, por tanto, de promover aprendizajes curriculares, en nuestro caso del área de Educación Física, desde la cooperación.

5. Fase de aprendizaje autónomo y transferencia a otros contextos. En esta última fase, se implica al alumnado en tareas que le requieren organizarse y trabajar en equipo con el fin de desarrollar un determinado proyecto sin la supervisión constante del profesor. Conlleva el desarrollo de proyectos cooperativos complementarios que se desarrollan, total o parcialmente, fuera de las sesiones de clase.

31.3.2 Evaluación en el aprendizaje cooperativo

Teniendo en cuenta que el proceso de evaluación puede convertirse en la principal herramienta del cambio metodológico (Pérez-Pueyo et al., 2020), se recomienda el uso de la evaluación formativa y compartida a la hora de implementar el proceso de evaluación desde una perspectiva cooperativa (Iglesias et al., 2017). Además, el proceso de evaluación debe ser coherente con el resto de elementos que constituyen el proceso de enseñanza-aprendizaje (Norton, 2004). Asimismo, si queremos enseñar a nuestros estudiantes a trabajar de manera cooperativa hemos de evaluar los progresos que se producen en relación al aprendizaje de la propia cooperación (Martínez-Benito, 2022).

López-Pastor (2008) presenta diferentes argumentos pedagógicos que defienden las aportaciones de este tipo de procesos de evaluación en la docencia universitaria. Entre ellos, destaca que: a) mejoran la motivación e implicación del alumnado, b) ayudan a corregir a tiempo las problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, c) desarrollan la responsabilidad y autonomía del alumnado, d) facilitan el desarrollo de capacidades metacognitivas, la capacidad de análisis crítico y la autocrítica, y e) incrementan notablemente el rendimiento académico.

Hortigüela-Alcalá et al. (2019, p. 14) expresan que "este enfoque evaluativo, aunque aún no es mayoritario en el sistema educativo, ha vivido un gran avance en los últimos años", de tal manera que hablar de la implicación y participación del estudiante en su proceso de evaluación empieza a sonar menos extraño. Sin embargo, queda mucho camino por recorrer. La evidencia científica ha demostrado que el uso de la autoevaluación y la coevaluación en el trabajo en equipo influye de manera positiva en el alumnado. Entre los diversos beneficios se pueden mencionar: el aumento de la autonomía y el *feedback* recibido en el proceso de aprendizaje, la mejora de la participación y el desarrollo de habilidades como la negociación, la diplomacia y el aprender a dar y recibir críticas (Draper, 2007; Liu et al., 2001).

Como expresa Fernández-Río (2017), uno de los problemas a la hora de implementar el modelo pedagógico del aprendizaje cooperativo es que frecuentemente se relaciona exclusivamente con aspectos actitudinales, dejando de lado los conceptuales y procedimentales, lo que conlleva que muchos docentes piensen que solo hay que evaluar estos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este autor ha desarrollado diferentes trabajos donde se muestran varios instrumentos que permiten un planteamiento de evaluación que encaja en la filosofía del aprendizaje cooperativo y contemplan los distintos tipos de aprendizaje (Fernández-Río, 2010, 2011, 2017, Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2006). Es de vital importancia el uso de "claves" en los instrumentos que se van a utilizar en los procesos de autoevaluación y coevaluación. Las "claves" son elementos que facilitan que el estudiante se centre en los fundamentos relevantes del proceso de aprendizaje (Férnandez-Río, 2006, Fernández-Río & Méndez-Giménez, 2013).

Si los docentes creemos realmente en la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación, debemos avanzar en nuestras prácticas educativas hacia la evaluación compartida y la calificación dialogada. Debemos ser los primeros en dar coherencia entre nuestro discurso y lo que hacemos (López-Pastor, 2004). Además, para que factores como la autorregulación del trabajo, la autonomía o la metacognición sean desarrollados por los estudiantes, es necesario que la evaluación sea transparente, clara y participativa (Hortigüela-Alcalá et al., 2015). No

obstante, estos cambios en el proceso de evaluación no sirven únicamente para poder calificar de una manera más transparente y democrática, se trata de un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que hay que seguir trabajando (Hortigüela-Alcalá et al., 2015).

31.4 Descripción de la experiencia

A continuación, se describe de manera detallada cómo se desarrolló la asignatura *Juego y Deporte*. Recordemos que es una asignatura cursada por alumnado de tercer curso del grado de educación primaria de la mención de Educación Física. Además de contextualizar cada una de las sesiones en su respectiva etapa del ciclo del aprendizaje cooperativo (Fernández-Río, 2017) o coopedagogía motriz (Velázquez, 2021), se presentan un conjunto de actividades y ejemplos prácticos realizados en algunas de las sesiones. Se pretende subrayar la importancia y necesidad de utilizar una guía, basada en fundamentación teórica y evidencia científica, que nos oriente y facilite la implementación del aprendizaje cooperativo de manera adecuada y eficaz (Tabla 1).

Tabla 1.- Resumen de las 20 sesiones prácticas llevadas a cabo.

Sesión	Contenido	Enlace	Ciclo del AC	Cooped agogía	Evaluación formativa
1	Actividades de estructura competitiva	https://www.youtube.com/watch?v=1evVguLO7iI	-		Asamblea final Diario del profesor Cuaderno del alumno Participación en clase
2			-	-	
3	Cohesión grupal	https://www.youtube.com/watch?v=oYQ1yME4AIs&t=293s	1ªFase	2ªFase	
4				2ªFase	
5	Actividades en el medio natural	https://www.youtube.com/watch?v=1UKmjc-Cak38	1ªFase	2ªFase	
6	Juegos sensoriales		2ªFase	1ªFase-3ªFase	
7	Sillas cooperativas	https://www.youtube.com/watch?v=DKQAz-pYahJc	2ªFase	1ªFase-3ªFase	
8	Juegos no competitivos en el parque		2ªFase	3ªFase	
9	Colchonetas cooperativas		3ªFase	3ªFase-4ªFase	Asamblea final Diario del profesor

10		https://www.youtube.com/watch?v=OUBvwY2vjgU			Cuaderno del alumno Participación en clase Ficha de autoevaluación y coevaluación
	Juegos no-competitivos en el medio acuático		2ªFase-	3ªFase	Asamblea final Diario del profesor Cuaderno del alumno Participación en clase
11	Combas cooperativas	https://www.youtube.com/watch?v=1M-ph1mplMM	3ªFase	4ªFase	Asamblea final Diario del profesor Cuaderno del alumno Participación en clase Ficha de autoevaluación
12 13	Desafíos cooperativos	https://www.youtube.com/watch?v=nfH5dY6Ua7A&t=297s	3ªFase	4ªFase	Asamblea final Diario del profesor Cuaderno del alumno Participación en clase
14 15	Ultimate	https://www.youtube.com/watch?v=UHG0hCP_emU	3ªFase	2ªFase y 4ªFase	Asamblea final Diario del profesor Cuaderno del alumno Participación en clase Ficha de coevaluación
16	Deportes de raqueta	https://www.youtube.com/watch?v=A11XRlp8cZY&t=147s	3ªFase	4ªFase	Asamblea final Diario del profesor Cuaderno del alumno Participación en clase
17			2ªFase	3ªFase	
18 19	Voleibol	https://www.youtube.com/watch?v=d_bN96qhY1c&t=189s	3ªFase	4ªFase	Asamblea final Diario del profesor Cuaderno del alumno Participación en clase
20	Deporte Adaptado	https://www.youtube.com/watch?v=-Vahh9eajnw	-	-	Asamblea final Diario del profesor Cuaderno del alumno Participación en clase

Como se puede apreciar en la columna que hace referencia a la evaluación formativa de cada una de las sesiones, en todas ellas se realizó una asamblea final y se registró información en el diario del profesor, en el cuaderno del alumno y en la

participación de los estudiantes. En el siguiente apartado (1.5 explicación de la propuesta de evaluación) se explicará cada uno de los procesos de manera detallada.

31.4.1 Ciclo de aprendizaje cooperativo

A continuación, se presentan las fases en las que se organiza este ciclo:

31.4.1.1 1ª Fase: Creación y cohesión de grupo

Esta primera fase se desarrolla durante las primeras sesiones (de manera específica en la 3ª, 4ª y 5ª sesión) y está compuesta a su vez por 4 subfases. Estas subfases se desarrollaron de manera progresiva, aunque debido a la flexibilidad del modelo, en ocasiones, se retrocedía a subfases previas mediante actividades concretas.

1) Presentación:

El objetivo principal es que el alumnado conozca mejor a sus compañeros y compañeras, comenzando por el nombre y siguiendo con aficiones, gustos o viajes realizados. Para ello se lleva a cabo algunas dinámicas de grupo, tales como:

- Lanzar un nombre: https://youtu.be/8K0VE9ttS_Q

- 3 cosas de ti: https://youtu.be/bs8nrOGJrCg

2) Rompehielos:

Se buscaba que el alumnado perdiera la vergüenza a trabajar indistintamente unos con otros, superando el pudor y las inhibiciones iniciales. Con ese fin, se realizan actividades que fuerzan a los estudiantes a tener contacto directo, por ejemplo:

- Enredo de colores: https://youtu.be/7RdG3u6VBuY

- Conducir al compañero: https://youtu.be/ghNOeOQUSFc

3) Confianza:

El propósito es dar oportunidades a los estudiantes para que demuestren que pueden confiar los unos en los otros. En algunos momentos se realizaron actividades que implican un riesgo subjetivo.

- Tren ciego: https://youtu.be/xvBFPFKCENk

- Caída de confianza: https://youtu.be/eWb4uG4nMvc

4) Autoconocimiento:

El objetivo es que el alumnado se conozca mejor a sí mismo, así descubren qué es capaz de hacer uno con la ayuda de los demás compañeros y compañeras. Se pone en práctica en actividades donde los participantes se tapan los ojos, como el caso de:

- El cuco: https://youtu.be/hST6wdNClZg

31.4.1.2 2ª Fase. El aprendizaje cooperativo como contenido

Esta segunda fase se realiza a través de técnicas fáciles y sencillas con estructura cooperativa. Estas actividades son llevadas a cabo generalmente en las sesiones prácticas, donde la dimensión motriz cobra especial relevancia, aunque también se utilizan algunas dinámicas de este tipo en las sesiones teóricas.

A la hora de elegir las tareas a desarrollar, el docente se propone que todas las actividades reúnan estas dos condiciones:

a) Asegurar la máxima participación activa del alumnado.

b) Garantizar la mayor interacción posible entre los alumnos de un mismo grupo.

Algunas de las técnicas utilizadas son:

1) Sesiones teóricas:

- Folio giratorio

- Lápices al centro

- 1-2-4

2) Sesiones prácticas:

- Juego cooperativo: https://youtu.be/kpAtn6TFiZ0

- Marcador colectivo: https://youtu.be/OLN4vdz9MDY

31.4.1.3 3ª Fase. El aprendizaje cooperativo como recurso

A la última fase del ciclo se llega el último mes de la intervención, donde el alumnado ya cuenta con una experiencia previa consolidada trabajando en contextos cooperativos. En ella se implementan diferentes técnicas cooperativas más complejas y exigentes, utilizando grupos-base formados por 4-5 integrantes:

- Piensa-Comparte-Actúa: https://youtu.be/RZMmyBnUPDM

- Equipos de aprendizaje: https://youtu.be/E1LlsBTl4ww

- Puzle de Aronson: https://youtu.be/BtfIU_niIBM

31.4.2 Coopedagogía motriz

Veamos ahora las fases en las que se desarrolla:

31.4.2.1 1ª Fase: Conflicto

Esta primera fase se desarrolla durante la 6ª y 7ª sesión mediante actividades de estructura compartida. El objetivo principal de estas tareas es demostrar a los estudiantes que trabajar con los demás (cooperar) resulta mucho más efectivo que trabajar contra los demás (competir) o al margen de los demás (trabajar individualmente). En otras palabras, se busca hacerles conscientes de que, aplicando la cooperación, podemos conseguir mejores resultados que compitiendo o trabajando individualmente. Se realizan varias actividades, entre otras:

- Las monedas: https://youtu.be/QxZfzX7u_GE
- La Granja: https://acortar.link/z7NVDh
- Buscando firmas: https://acortar.link/jlcGHV

31.4.2.2 2ª Fase: Comprensión de la lógica de la cooperación

Aparte de las sesiones en las que se desarrolla la creación y cohesión grupal (1ª fase del ciclo del aprendizaje cooperativo), esta segunda fase tiene presencia en las sesiones 14 y 15, en las que se trabaja el contenido del *ultimate*, ya que uno de los objetivos de ambas sesiones es aplicar diferentes normas en una modalidad competitiva para transformarla en un juego más justo. Es decir, "cooperativizar" actividades competitivas desde la práctica. Una manera de promover el "juego justo" conlleva introducir algunas estrategias para desvincular el juego del resultado, por ejemplo:

- Cambio de equipo: cuando un jugador anota un tanto, pasa a jugar con el otro equipo.
- Tanteo al azar: cuando el equipo marca un tanto, lanza un dado y anota tantos puntos como marque el dado.
- Partido de *ultimate* aplicando juego justo: https://acortar.link/6yoYlE

31.4.2.3 3ª Fase: Aplicación lúdica de la cooperación

Esta fase se llevó a cabo mediante actividades lúdicas cooperativas durante las sesiones 6, 7, 8, 9 y 10, en las cuales el juego cooperativo tuvo una gran presencia (véase ejemplo en la 2ª Fase del ciclo del aprendizaje cooperativo).

31.4.2.4 4ª Fase: Aprendizaje mediante la cooperación

La siguiente fase se desarrolló principalmente en la segunda mitad de la asignatura (a partir de la 10ª sesión), en la que se aplicaron diversas técnicas de aprendizaje cooperativo, tanto simples como complejas, con el fin de promover aprendizajes curriculares desde la cooperación. Véase los ejemplos de las 2ª y 3ª Fase del ciclo del aprendizaje cooperativo.

31.5 Explicación de la propuesta de evaluación

Con el propósito de que el alumnado sea el protagonista, el docente plantea una evaluación formativa y compartida, puesto que no tiene sentido desarrollar formas de trabajo cooperativo si luego no se emplean fórmulas colaborativas de evaluación. Para cumplir ese objetivo es imprescindible llevar a cabo un proceso de evaluación triádica (Hortigüela-Alcalá et al., 2019; Pérez-Pueyo et al., 2019) donde, además de involucrar al docente, es necesaria la implicación del alumnado mediante la auto y la coevaluación. Algunos de los instrumentos se emplean de forma continua y sistemática y otros en puntualmente. El sistema de evaluación está constituido por un nutrido listado de instrumentos, asociados a diferentes técnicas y actividades de evaluación. A continuación, se detalla el proceso de evaluación, explicando tanto la evaluación del aprendizaje como la del proceso de enseñanza.

31.5.1 Evaluación del aprendizaje

En relación a la evaluación del aprendizaje, inicialmente se lleva a cabo un proceso de evaluación diagnóstico con la finalidad de conocer las ideas previas que posee el alumnado acerca de los contenidos que se van a tratar en la asignatura.

1.- *Cuestionario inicial.* Se realiza de manera individual y no se tiene en cuenta en la calificación. Además, permite al docente tomar decisiones en relación a la organización y priorización de los contenidos de la asignatura (Tabla 2).

Tabla 2.- Ejemplo Cuestionario.

CUESTIONARIO	
1	¿Qué experiencia tienes dentro del ámbito de la actividad física y el deporte?
2	¿Qué te viene a la mente cuando oyes el término "JUEGO?
3	¿Has escuchado alguna vez el término "CONTRATO LÚDICO"?
4	¿Cómo definirías el "DEPORTE"?
5	¿Cuál crees que es la diferencia entre el "JUEGO y el DEPORTE"?
6	¿Crees que es lo mismo la "GIMNASIA" y la "EDUCACIÓN FÍSICA"
7	¿Sabes qué es un "JUEGO COOPERATIVO"?
8	¿Te parece adecuado utilizar las competiciones deportivas dentro del contexto de la Educación Física?
9	¿Piensas que el "DEPORTE ESCOLAR" tiene una orientación educativa?

Después, durante el desarrollo de la asignatura, el sistema de evaluación se articulará mediante el cuaderno del alumno, la realización de dos trabajos grupales, un examen de contenidos y un autoinforme sobre el compromiso del estudiante con la asignatura.

2.- *Cuaderno del alumno.* Es un documento semiestructurado que realiza el alumnado de forma individual a lo largo de la asignatura con el objetivo de promover un aprendizaje comprensivo. Los estudiantes tienen que realizar una reflexión semanal en torno a las dos sesiones prácticas y la magistral (Tabla 3).

Tabla 3.- Ejemplo cuaderno del alumno.

CUADERNO DEL ALUMNO			
SESIÓN PRÁCTICA	Sesión:	Semana:	Fecha:
	Contenidos:		
	Fase	Tareas	Tiempo
	Preparación		
	Principal		
	Vuelta a la calma		
	CONOCIMIENTO TEORICO-PRÁCTICO (¿Qué he aprendido en las sesiones prácticas? ¿Las sesiones prácticas me han aportado nuevos conocimientos metodológicos? ¿He adquirido nuevos conceptos teóricos?)		
	APLICACIÓN Y TRANSFERENCIA (¿Cómo puedo aplicar lo aprendido en mi futuro profesional? ¿Cómo pueden ayudarme los contenidos tratados en clase en mi labor docente?		
	EXPERIENCIA PERSONAL (¿Cómo me he sentido en las sesiones? ¿Me han parecido interesantes? ¿He vivenciado experiencias positivas/negativas? ¿Ha cambiado mi percepción acerca de los temas tratados en clase?)		
	TRABAJO EN EQUIPO (¿Hemos trabajado en grupo de manera eficaz? ¿Qué podríamos mejorar de cara a futuras tareas en grupo? ¿Nos hemos respetado entre nosotros a la hora de trabajar en grupo?)		

El docente realiza revisiones sistemáticas de los cuadernos de dos maneras. La primera, de manera voluntaria. Así, el estudiante puede enviar vía *on-line* el documento para que el docente le proporcione *feedback* en torno a la calidad de su

elaboración. La segunda, cada dos semanas, cinco estudiantes, elegidos de manera aleatoria, deben entregar el cuaderno para su revisión. Para ello, se utiliza la siguiente escala verbal (Tabla 4):

Tabla 4.- Escala verbal para la valoración del cuaderno del alumno.

HOJA DE EVALUACIÓN DEL CUADERNO DEL ALUMNO (heteroevaluación)				
Nombre:	Fecha:	Grupo:		
Aspectos a evaluar:		SÍ	A VECES	NO
Realiza una reflexión rigurosa y coherente				
Hace referencia a aspectos tratados en clase				
Aporta su opinión de manera crítica				
Sigue un orden y estructura lógica				
La redacción es correcta y clara				

3.- *Participación en clase.*

Aparte de la asistencia continua a clase, que se registra por el docente a través de la app "Idoceo" (Figura 1), se valora la implicación del alumnado en los diálogos, debates y dinámicas de clase.

La asistencia se califica de manera cuantitativa (porcentaje de los días que ha asistido a las sesiones), pero la participación activa se obtiene gracias a un autoinforme del alumno al finalizar la asignatura (Tabla 5).

Figura 1. Ejemplo Idoceo.

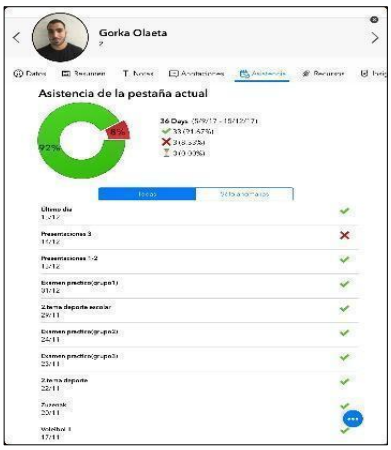


Tabla 5.- Ejemplo Autoinforme.

AUTOINFORME	
Nombre:	Grupo:
Ha llegado el momento en el que debes reflexionar sobre el proceso que se ha seguido en la asignatura, por lo que vas a realizar una valoración personal lo más veraz y sincera posible acerca de tu participación en este tiempo. Tendrás que comentar sobre cómo ha sido tu participación, esfuerzo, interés y aprendizaje. Para realizar esta reflexión vas a analizar los siguientes aspectos: Puntualidad Participación en las asambleas (inicial y final) de las sesiones prácticas. Implicación en los debates llevados a cabo en las sesiones magistrales. El interés mostrado hacia la asignatura. Participación virtual (Moodle). Al finalizar tu comentario debes sugerir una nota cuantitativa (0-10) acorde a tus aportaciones. Esta calificación contará un 50% en la PARTICIPACIÓN (max.20%).	
Calificación del autoinforme	

Durante la asignatura:	Nunca (0-2,5)	Pocas veces (2,5-5)	Muchas veces (5-7,5)	Siempre (7,5-10)	Total
He sido puntual en las sesiones					
He participado de manera activa en las asambleas de las sesiones prácticas					
Me he implicado en los debates en las sesiones magistrales					
He mostrado interés hacia la asignatura					
He tenido una participación virtual activa					
Calificación:					/50
					...../10

4.- Examen de contenidos. Al final de la asignatura se realiza un examen de contenidos. El examen consta de 30 preguntas tipo test con cuatro opciones de respuesta, en las que solamente una es válida.

5.- *Trabajo grupal 1.* Este trabajo grupal consiste en la planificación, diseño y puesta en práctica de una sesión de Educación Física con los contenidos tratados en la asignatura. El equipo, compuesto por 5 integrantes, envía previamente un borrador al docente para que sea corregido y comentado en una tutoría grupal. En esa reunión, el profesor da su opinión acerca de la sesión presentada, centrándose en puntos fuertes, áreas de mejora y propuestas de posibles variantes. También se explica de manera detallada la escala de valoración con la que, tanto el docente (heteroevaluación) como el grupo (autoevaluación), evaluarán y calificarán la sesión llevada a cabo posteriormente.

Una vez finalizada la sesión práctica, el docente se reúne con el grupo, en una segunda tutoría, con el objetivo de comentar diferentes aspectos del trabajo como, los puntos fuertes, las áreas de mejora y la calificación final (Tabla 6).

Tabla 6.- Escala de valoración diferenciada (sesión práctica). Basada en materiales del Grupo Actitudes

Aspectos a valorar	Puntos
ASAMBLEA INICIAL	
Verifican la asistencia y presentan el contenido, la estructura de la sesión, las normas y la temática que se va a desarrollar.	10
Falta alguno de los aspectos a presentar en la asamblea (asistencia, contenido, estructura, normas, temática).	5
Faltan varios de los aspectos a presentar en asamblea (asistencia, contenido, estructura, normas, temática).	2,5
No se presenta la información básica de la asamblea.	0
ESPACIO Y MATERIAL	

El uso del terreno es racional y está acondicionado de manera correcta (medidas de seguridad). Se utiliza un material didáctico acorde a las tareas, además de ser novedoso.	10
No se da alguno de los aspectos relacionados con el espacio y el material (racional, seguridad, acorde a la actividad, innovador).	5
No se dan varios de los aspectos relacionados con el espacio y el material (racional, seguridad, acorde a la actividad, innovador).	2,5
No se cumplen las condiciones mínimas sobre el uso del terreno y los recursos didácticos.	0
DURACIÓN DE LAS ACTIVIDADES/JUEGOS	
El tiempo de práctica de cada actividad es idóneo, así como el tiempo global de la sesión y cada una de sus partes (asamblea inicial, parte principal, asamblea final).	10
El tiempo dedicado a la práctica es adecuado, aunque hay algunas descompensaciones en algunas actividades o partes de la sesión.	5
En varias ocasiones el tiempo dedicado a cada actividad no es el adecuado, a veces insuficientes y otras demasiado prolongado.	2,5
El tiempo no se regula de manera correcta y está totalmente descompensado.	0
EXPLICACIONES DURANTE LA SESIÓN	
Las explicaciones son buenas (se entienden y no se tienen dudas), concisas, y en caso de que fuese necesario se usa material de apoyo (dibujo, pizarra, videos...) o ejemplos prácticos. Se menciona el nombre cada juego/tarea.	5
Las explicaciones no son del todo buenas, aun así, se hacen entender. El alumnado tiene que preguntar en varias ocasiones el funcionamiento de la actividad.	2,5
Las explicaciones son malas y no se entienden. Hay que preguntar varias veces, pero aun así no se solventan las dudas de manera correcta.	0
CALIDAD DE LAS ACTIVIDADES/JUEGOS	
Las actividades son lúdicas y originales, el compromiso motor elevado y coherentes con el contenido que se quiere trabajar.	20
No se cumple uno de los aspectos de calidad (lúdico-original, compromiso motor elevado, contenido).	10
No se cumplen varios de los aspectos de calidad (lúdico-original, compromiso motor elevado, contenido).	5
Las actividades son aburridas, de poca participación y no son coherentes con el contenido que se quiere desarrollar.	0
ORDEN DE LAS ACTIVIDADES/JUEGOS	
Existe un orden coherente a la hora de llevar a cabo las actividades propuestas (intensidad, agrupamientos, contenido...).	5
Hay un cierto orden, pero en ocasiones se presentan actividades de manera desordenada.	2,5
No existe ningún tipo de orden. Parece que se va improvisando durante la sesión.	0
ORGANIZACIÓN DEL GRUPO	
Tienen claro quién es el responsable de cada aspecto de la sesión (explicaciones de los juegos, encargado del material, responsable de la música...) y estás tareas se reparten de manera equitativa y adecuada. La comunicación y coordinación entre los integrantes es correcta.	10
Se reparten los roles, pero a la hora de llevarlo a la práctica no se realiza de manera adecuada. Hay algún fallo en la comunicación y coordinación entre los integrantes del grupo.	5
Los roles no están definidos y existen varios fallos en la comunicación y coordinación.	2,5
No hay ningún tipo de coordinación entre los integrantes del grupo. Cada uno "va a su aire" y aparecen enfrentamientos dentro del grupo.	0
ACTITUD DE LOS DOCENTES	
TODOS los integrantes del grupo han mantenido una conducta activa, dinámica y participativa durante la sesión.	10
LA MAYORÍA de los integrantes del grupo han mantenido una conducta activa, dinámica y participativa durante la sesión.	5

LA MINORÍA de los integrantes del grupo han mantenido una conducta activa, dinámica y participativa durante la sesión.	2,5
NINGÚN integrante del grupo ha mantenido una conducta activa, dinámica y participativa durante la sesión.	0
ACTITUD DEL ALUMNADO	
TODOS los alumnos han respetado las normas de clase y han mantenido una conducta activa, dinámica y participativa durante la sesión.	10
LA MAYORÍA de alumnos han respetado las normas de clase y han mantenido una conducta activa, dinámica y participativa durante la sesión.	5
LA MINORÍA de alumnos han respetado las normas de clase y han mantenido una conducta activa, dinámica y participativa durante la sesión.	2,5
NINGÚN alumno ha respetado las normas de clase y ha mantenido una conducta activa, dinámica y participativa durante la sesión.	0
ASAMBLEA FINAL (DEBRIEF)	
Se realiza una puesta en común para hacer una reflexión sobre los temas tratados en la sesión. La dinámica es original y la participación de los estudiantes elevada.	10
No se cumplen uno de los aspectos del "debrief" (reflexión, original, participación).	5
No se cumplen varios de los aspectos del "debrief" (reflexión, original, participación).	2,5
No se lleva a cabo una puesta en común donde se hace balance de lo sucedido en la sesión.	0
PUNTOS TOTALES	/100
Es la hora de repartir los puntos totales entre los componentes del grupo. Recordad que la suma de las puntuaciones tiene que ser igual a la cantidad de puntos totales logrados.	

6.- *Trabajo grupal 2.* Cada grupo elabora y desarrolla una exposición oral de 20 minutos sobre una temática asignada por el docente. Dicha presentación está basada en un artículo científico, proporcionado por el profesor, al que tienen que buscar una aplicación práctica en un entorno educativo. El grupo envía un borrador para que sea corregido y comentado en una tutoría grupal, donde el docente incide en los puntos fuertes y posibles aspectos de mejora. En esta reunión se explica de manera minuciosa la escala de valoración con la que, tanto el docente (heteroevaluación) como los otros grupos de estudiantes (coevaluación), evaluarán y plantearán lo que para ellos sería una nota justa en la presentación oral (Tabla 7).

Tabla 7.- Escala de valoración diferenciada (exposición oral). Basada en materiales del Grupo Actitudes.

Aspectos a valorar	Puntos
EXPLICACIÓN DE LOS CONTENIDOS	
Los contenidos se exponen de manera clara y concisa, lo que permite comprender fácilmente la información que se transmite. Utilizan bastantes ejemplos para facilitar la comprensión.	20
Los contenidos se explican bien por lo que la exposición se entiende de manera general, aunque en algún caso su comprensión no es del todo clara. No se utilizan muchos ejemplos que faciliten entender el contenido.	10
Los contenidos no están bien explicados, aunque se puede intuir la información que quieren transmitir. Se utilizan pocos ejemplos que faciliten la comprensión.	5
Los contenidos no están nada bien explicados y transmitidos. No se utilizan ejemplos que aclaren la información que se quiere trasmitir.	0
DOMINIO DEL CONTENIDO	

LA MAYORÍA de integrantes llevan a cabo la exposición de manera fluida, sin necesidad de consultar la información de manera constante. Demuestran dominio del contenido explicado.	10
LA MITAD de integrantes llevan a cabo la exposición sin necesidad de consultar la información de manera constante, pero la otra mitad tiene que mirar el papel o presentación.	5
Tan solo UN miembro del grupo es capaz de exponer sin mirar la hoja o presentación, los demás lo hacen habitualmente o directamente leen.	2,5
NINGUNA persona es capaz de exponer sin mirar el papel o presentación habitualmente. Nadie demuestra dominio sobre el contenido explicado.	0
PRESENTACIÓN Y PUESTA EN ESCENA DE LA EXPOSICIÓN	
Se presenta el trabajo y a los integrantes del grupo. La puesta en escena es buena (todos los miembros saben lo que tienen que hacer, cuando les toca exponer, el lugar que tienen que ocupar...).	10
No se presenta adecuadamente el trabajo ni a los integrantes del grupo, pero la puesta en escena es adecuada (todos los miembros saben lo que tienen que hacer, cuando les toca exponer, el lugar que tienen que ocupar...).	5
La puesta en escena no es adecuada. Aunque parezca que existe un orden tienen problemas y no hay entendimiento a la hora de determinar a quién le toca exponer.	2,5
La puesta en escena es mala y, además, no se presenta el trabajo ni a los integrantes del grupo.	0
LENGUAJE CORPORAL	
LA MAYORÍA de integrantes mantienen un contacto visual con las personas que les escuchan y utilizan el movimiento de brazos y manos de forma natural e ilustrando lo que están diciendo.	10
LA MITAD de integrantes mantienen un contacto visual con las personas que les escuchan y utilizan el movimiento de brazos y manos de forma natural e ilustrando lo que están diciendo.	5
Tan solo UN integrante mantiene un contacto visual con las personas que le escuchan y utiliza el movimiento de brazos y manos de forma natural e ilustrando lo que está diciendo.	2,5
NINGÚN integrante mantiene un contacto visual con las personas que le escuchan y utiliza el movimiento de brazos y manos de forma natural e ilustrando lo que está diciendo.	0
LENGUAJE PARAVERBAL	
LA MAYORÍA de los integrantes utilizan un volumen adecuado y la entonación para demostrar los aspectos importantes. Gestionan bien las pausas y no son monótonos.	10
LA MITAD de integrantes utilizan un volumen adecuado y la entonación para demostrar los aspectos importantes. Gestionan bien las pausas y no son monótonos.	5
Tan solo UN integrante utiliza un volumen adecuado y la entonación para demostrar los aspectos importantes. Solo UNA persona del grupo gestiona bien las pausas y no es monótona.	2,5
NINGÚN miembro utiliza un volumen adecuado y la entonación para demostrar los aspectos importantes. NADIE gestiona bien las pausas y todos son monótono.	0
ORIGINALIDAD	
La presentación es muy creativa, tanto por la temática como por la forma de exponer.	10
La presentación es correcta: solo aparece algún aspecto original, pero cumple con lo que se le pide.	5
La presentación es aburrida y muy poco original.	0
GESTIÓN DEL TIEMPO	
La duración se ajusta a las exigencias de la presentación. En caso de excederse o acortarse lo ha hecho en un margen menor de 2 minutos.	10
La duración no se ajusta a las exigencias de la presentación. En caso de excederse o acortarse lo ha hecho en un margen entre 2 y 4 minutos.	5
La duración no se ajusta a las exigencias de la presentación. En caso de excederse o acortarse lo ha hecho en un margen mayor de 4 minutos.	0
SOPORTE DIGITAL	
La presentación es atractiva visualmente y complementa adecuadamente el discurso. Está compuesta por efectos, fotografías y términos adecuados al discurso. No hay textos largos que sea necesario leer para seguir la exposición.	10
La presentación, en general, es atractiva y complementa al discurso, pero en alguna diapositiva hay demasiado texto o las imágenes seleccionadas son simples.	5

La presentación utiliza imágenes, palabras innecesarias o textos/frases largas que son necesarias para seguir la exposición; lo que le hace perder atractivo a la exposición.	2,5
La presentación no tiene imágenes adecuadas y/o añade demasiado texto que dificulta el seguimiento de la exposición	0
RONDA DE PREGUNTAS	
En el turno de preguntas LA MAYORÍA de integrantes han respondido de manera segura, clara y demostrando conocimiento sobre la temática planteada.	10
En el turno de preguntas LA MITAD de los miembros han respondido de manera segura, clara y demostrando conocimiento sobre la temática planteada.	5
En el turno de preguntas UN solo miembro del grupo ha respondido de manera segura, clara y demostrando conocimiento sobre la temática planteada.	2,5
En el turno de preguntas NINGÚN integrante del grupo ha respondido de manera segura, clara y demostrando conocimiento sobre la temática planteada.	0
PUNTOS TOTALES	/100

Además, para la realización de los dos trabajos grupales explicados, se ha diseñado una escala que permite que cada estudiante evalúe su aportación y/o la de sus compañeros a un trabajo colectivo que se desarrolla fuera de las sesiones de clase y, por tanto, sin la presencia del docente. Presenta la peculiaridad de no asignar un puntaje exacto a cada uno de los indicadores, sino un intervalo, de modo que el evaluador pueda considerar el nivel en que la persona evaluada se sitúa dentro del indicador que elige. La escala se completa con un apartado para explicitar tanto las fortalezas como las debilidades de la persona evaluada a la hora de contribuir al logro del trabajo colectivo, con el fin de, por una parte, reforzar aquellos aspectos considerados como positivos y, por otra, enfocar sus acciones, en trabajos posteriores, hacia objetivos concretos y claramente definidos.

Tabla 8.- Escala de valoración de la aportación individual al trabajo colectivo.

Nombre de la persona evaluada:	
Aspectos a valorar	Puntos
CONTRIBUCIÓN AL TRABAJO COLECTIVO	
El estudiante es un miembro excepcional del equipo. Se esfuerza al máximo en cumplir las tareas asignadas y su contribución es fundamental para el desarrollo del trabajo grupal. Además, muestra un compromiso ejemplar con el equipo.	9 - 10
El estudiante contribuye de manera constante al trabajo grupal, cumpliendo con las tareas asignadas y participando activamente en las discusiones grupales.	6 - 9
El estudiante cumple con algunas de las expectativas del equipo, aunque su contribución es limitada y muestra un compromiso intermitente.	4 - 6
El estudiante muestra una falta de compromiso con el equipo, desentendiéndose de los acuerdos alcanzados y adoptando una actitud pasiva en los procesos de toma de decisiones. No cumple con las tareas asignadas.	0 - 4
COLABORACIÓN Y AYUDA	
El estudiante es un auténtico líder dentro del grupo, mostrando habilidades para escuchar activamente, promoviendo las ayudas entre compañeros y fomentando un buen clima ambiente de trabajo.	9 - 10
El estudiante colabora, de forma habitual, con otros miembros del grupo, ayudando en ocasiones a quien tiene dificultades y adoptando una actitud dialogante ante los conflictos.	6 - 9

El estudiante se comunica de manera adecuada solo en algunas ocasiones. Aunque, no entorpece el desarrollo de la tarea, tampoco colabora activamente con otros miembros del grupo.	4 - 6
El estudiante muestra dificultades para comunicarse de manera efectiva con otros miembros del grupo y tiende a obstaculizar la colaboración en lugar de facilitarla.	0 - 4
RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL	
El estudiante cumple eficientemente con sus compromisos con el grupo y desarrolla de forma autónoma las tareas encomendadas. Se preocupa por las dificultades de sus compañeros y actúa ayudándolos (que no haciéndolos la tarea) para generar un trabajo grupal de calidad.	9 - 10
El estudiante trabaja autónomamente y se esfuerza en cumplir con los compromisos adquiridos con el grupo. Asume las consecuencias de sus acciones y acepta las críticas de sus compañeros como parte de su proceso de aprendizaje y mejora del trabajo colectivo.	6 - 9
El estudiante demuestra cierta autonomía en algunas ocasiones, pero, de forma general, necesita de la supervisión del equipo para el desarrollo de las tareas encomendadas. Tiende a cumplir con sus obligaciones básicas con el equipo sin esforzarse mucho más de eso. Se muestra poco receptivo a las críticas de sus compañeros.	4 - 6
El estudiante muestra una total dependencia de la supervisión del equipo a la hora de realizar las tareas asignadas. Muestra poca autonomía y una escasa iniciativa personal, despreocupándose de su aprendizaje y de su contribución al trabajo grupal.	0 - 4
HABILIDADES SOCIALES	
El estudiante, de forma habitual, tiende a consensuar sus ideas con las del resto, buscando que todos los puntos de vista estén representados en la decisión final. Se muestra excepcionalmente empático y respetuoso con todos los compañeros, motivándolos hacia el desarrollo de la tarea grupal.	9 - 10
El estudiante muestra empatía y consideración hacia las opiniones y emociones de sus compañeros, demostrando respeto por sus puntos de vista y sentimientos. Acepta las ideas de los demás incluso cuando no coinciden con las suyas y respeta los acuerdos grupales.	6 - 9
El estudiante se comunica de manera adecuada con los compañeros, pero tiende a obcecarse en imponer sus opiniones. En ocasiones, puede incluso trabajar de manera individualista si no está de acuerdo con la mayoría.	4 - 6
El estudiante tiende a mostrar poca empatía e interés por los sentimientos de los compañeros mostrando actitudes apáticas o impositivas durante el trabajo grupal.	0 – 4
PUNTOS TOTALES	/40

31.5.2 Evaluación del proceso de enseñanza

En relación a la evaluación del proceso de enseñanza, además de las asambleas que se llevan a cabo al finalizar la sesión, el docente dispone de un diario. A continuación, se detallan ambos aspectos:

1.- Diario del profesor. El fin es conseguir una evaluación formativa de la docencia. Para ello, el profesor realiza una reflexión de los procesos educativos que se llevaban a cabo a diario mediante el análisis de las prácticas, anécdotas y vivencias. El diario es una herramienta semiestructurada donde el docente responde a unas preguntas al finalizar la sesión. En la última semana se realiza una reflexión final sobre lo ocurrido a lo largo de toda la asignatura (Tabla 9).

Tabla 9.. Diario del profesor.

DIARIO DE EVALUACIÓN DOCENTE				
SESIÓNPRÁCTICA	Sesión:	Semana:	Fecha:	
	Contenidos:			
	Fase	Tareas		Tiempo
	Preparación			
	Principal			
	Vuelta a la calma			
	¿Cómo ha transcurrido la sesión?			
	Grupo 1			
	Grupo 2			
	Grupo 3			
	Puntos fuertes (+) de la sesión			
	Grupo 1			
	Grupo 2			
	Grupo 3			
	Áreas de mejora de la sesión			
	Grupo 1			
	Grupo 2			
	Grupo 3			

2.- *Asamblea final.* Las 20 sesiones prácticas llevadas a cabo en la asignatura terminan con una última fase denominada "debrief". Aunque esta reunión esté guiada y dirigida por el docente, el protagonista es el alumnado, ya que son los estudiantes los que realizan una reflexión grupal en voz alta, en la que se analizan las diferentes anécdotas y sucesos de la sesión. El debate de la asamblea se intenta focalizar en torno al aspecto cooperativo de la sesión. Ejemplo: https://youtu.be/k0UljeIR9JA

31.6 Consideraciones finales

El sistema de evaluación presentado tiene como objetivo promover la reflexión y la comprensión de los estudiantes sobre sus aprendizajes. Esta intención se evidencia, por ejemplo, en el cuaderno del alumno, donde se les anima a reflexionar sobre los conocimientos adquiridos durante las sesiones y cómo pueden aplicarlos y transferirlos a otros contextos. Asimismo, los indicadores de logro incorporados en los instrumentos de evaluación proporcionan una comprensión precisa de los aspectos a valorar y niveles de éxito de las diferentes actividades de evaluación. A modo de ejemplo, la escala de valoración diseñada para la evaluación de la sesión práctica que deben realizar (tabla 6), define claramente la estructura deseada para la sesión, la organización de los grupos y material o el orden de las actividades,

entre otros aspectos. Los procesos de evaluación compartida realizados durante las sesiones de tutoría grupal serán de gran ayuda para que el grupo alcance o se acerque al máximo posible a dicho nivel de éxito.

Cabe destacar también que se trata de un sistema de evaluación que abarca una gran variedad de aspectos evaluables, subrayándose que no se reduce únicamente a la valoración del grado de conocimiento adquirido de forma individual. Entendemos que, si queremos ser coherentes, no podría ser de otra forma, teniendo en cuenta la metodología empleada, el aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, la efectividad de las tareas grupales estará influenciada en gran medida por el rendimiento individual de cada estudiante, reflejado en los conocimientos adquiridos durante la asignatura y su participación en el trabajo en grupo. Así, los aspectos a evaluar incluyen el compromiso con la asignatura, las habilidades sociales, la participación en clase, el dominio del contenido, la capacidad de expresarse de manera oral, entre otros.

A modo de síntesis, la siguiente tabla resume el proceso de evaluación propuesto (Tabla 10):

Tabla 10.- Resumen sistema de evaluación.

SISTEMA DE EVALUACIÓN					
EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE					
Actividad evaluación	Producto evaluable	Procedimiento/ Técnica	Instrumento	Agente evaluador	%
Conocer las ideas previas que posee el alumnado acerca de los contenidos que se van a desarrollar en la asignatura	Cuestionario rellenado	Prueba específica	Cuestionario	Docente	-
Evidencia la comprensión del aprendizaje adquirido en la asignatura	Cuaderno del alumno	Análisis de producción	Escala verbal	Docente	-
Valorar la implicación del alumnado en los diálogos, debates y dinámicas de clase	Autoinforme	Observación sistemática con análisis de producción	Escala verbal	A sí mismo Docente	Máx. 20%
Examen de contenidos tipo test	Examen	Prueba específica	Hoja de respuestas	Docente	
Trabajo grupal 1 (Sesión de Educación Física)					
Elaborar grupalmente la planificación, diseño y puesta en práctica de una sesión de Educación Física con los contenidos tratados en la asignatura	Sesión práctica	Prueba específica	Escala de valoración	Docente	Min. 20%
Valorar el trabajo aportado al grupo por los compañeros.	Observación del trabajo diario en grupo	Observación	Escala de valoración	Compañeros	-

Valorar el trabajo aportado al grupo por uno mismo	Observación del trabajo diario en grupo	Observación	Escala de valoración	A sí mismo	-
Trabajo grupal 2 (Exposición oral artículo científico)					
Realizar una exposición oral de 20 minutos sobre una temática asignada por el docente.	Exposición oral	Prueba específica	Escala de valoración	Docente	Mín. 20%
Valorar la exposición oral de 20 minutos presentada por los compañeros	Exposición oral	Prueba específica	Escala de valoración diferenciada	Compañeros	Mín. 20%
Valorar el trabajo aportado al grupo por uno mismo	Observación del trabajo diario en grupo	Observación	Escala de valoración	A sí mismo	-
EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA					
Reflexionar sobre el proceso de enseñanza	Lo sucedido durante la sesión	Observación	Diario del profesor	Docente	-
Realizar un debate para analizar las diferentes anécdotas y sucesos de la sesión	Lo comentado en el debate	Intercambios orales (asamblea)	Diario del profesor	Todo el grupo	-

Respecto al salto a la calificación, con el objetivo de establecer una calificación final con el menor margen de error posible utilizando diferentes instrumentos de evaluación, el docente lleva a cabo un proceso de negociación con los estudiantes para decidir los porcentajes o el peso que van a tener las distintas actividades de evaluación. Este diálogo se produce la segunda semana de la asignatura, después de que se haya explicado, de manera concisa, el proceso de evaluación que se va a desarrollar y se hayan aclarado todas las dudas del alumnado. Además, en la misma sesión se permite al alumnado tener un espacio de reflexión y puesta en común conjunta para tomar las decisiones.

En este proceso de negociación dialogada el docente expone las siguientes condiciones:

1) Las actividades que se van a calificar son cuatro:

La participación en clase.

1º trabajo grupal: Sesión práctica.

2º trabajo grupal: Presentación oral.

Examen.

2) La participación no puede tener un peso mayor que 20%.
3) Los dos trabajos y el examen tienen que tener un peso mínimo del 20%.
4) En las cuatro actividades hay que tener una calificación mínima de 4.

31.7 Conclusiones

A lo largo del capítulo se ha ejemplificado una amplia propuesta de evaluación desarrollada por un docente en un contexto universitario concreto. Con esta aclaración se pretende recordar al lector que las actividades, técnicas e instrumentos de evaluación expuestos, han de considerarse como algunas de las tantas posibilidades que los docentes tienen a su disposición para la evaluación en el ámbito universitario.

No obstante, es importante tener en cuenta que el simple uso de determinados recursos no garantiza el cumplimiento de los objetivos. Como se ha resaltado a lo largo de este capítulo, el propósito fundamental del sistema de evaluación ha sido mejorar el proceso de enseñanza y, por consiguiente, el aprendizaje de los estudiantes. Dirigir la evaluación en esta dirección no depende únicamente de las técnicas o instrumentos empleados, sino también de la forma en que se lleva a cabo. En este sentido, los puntos fuertes de la propuesta están relacionados con la claridad con la que el docente ha definido los objetivos de aprendizaje en los instrumentos de evaluación, ha implementado procesos de evaluación sin calificación para proporcionar retroalimentación continua a su alumnado y ha fomentado la participación activa de los estudiantes en estos procesos, lo que los hace aún más enriquecedores.

31.8 Referencias bibliográficas

Draper, S.W. (2007). A momentary review of assessment principles. REAP Conference – Assessment design for learner responsibility, 9-31 May [Online]. https://www.reap.ac.uk/REAP/reap07/Portals/2/CSL/keynotes/david%20nicol/A_momentary_review_of_assessment_principles.pdf

Fernández-Río, J. (2003). El aprendizaje cooperativo en el aula de educación física para la integración en el medio social: análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje. La Peonza.

Fernández-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. En C. Velázquez, C. Castro & F. Vaquero (Coord.), *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Oleiros, Coruña*. (C12, pp. 1-16). La Peonza.

Fernández-Río, J. (2010). La enseñanza de las habilidades motrices básicas a través de estructuras de aprendizaje cooperativo. En C. Velázquez Callado (Coord.), *Aprendizaje cooperativo en Educación Física. Fundamentos y aplicaciones prácticas* (pp. 165-185). INDE.

Fernández-Río, J. (2011). La enseñanza del bádminton a través de la hibridación de los modelos de Aprendizaje Cooperativo, Táctico y Educación Deportiva y del uso de materiales

autoconstruidos. En A. Méndez-Giménez (Coord.), *Modelos actuales de iniciación deportiva: Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida* (pp. 193-236). Wanceulen.

Fernández-Río, J. (2017). El ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *32*, 244-249. https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298

Fernández-Río, J., & Méndez-Giménez, A. (2008). Nexos de unión entre el aprendizaje cooperativo y la enseñanza comprensiva para la iniciación deportiva escolar o la necesidad de evolución en la metodología cooperativa para ampliar su campo de influencia. En C. Velázquez, J. J. Barba, & C. Castro (Coord.), *Actas del VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (C29, pp. 1–22). La Peonza.

Fernández-Río, J., & Méndez-Gimenez, A. (2013). El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, *400*, 38-53. https://doi.org/10.55166/reefd.v0i400.140

Hortigüela-Alcalá, D., Pe´rez-Pueyo, A., & Abella, V. (2015). ¿De qué´manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, *13*(1), 88-104. https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2045/1991

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(1), 13-27. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001

Iglesias, J. C., González, L.F., & Fernández-Río, J. (coords.) (2017). Aprendizaje cooperativo. Teoría y práctica en las diferentes áreas y materias del curriculo. Pirámide.

Liu, E., Lin, S., Chiu, C., & Yuan, S (2001). We-based peer review: the learner as both adapter and reviewer, *IEEE Transactions on Education*, *44*(3), 246-251. https://doi.org/10.1109/13.940995

López-Pastor, V. M. (2004). Evaluación calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *18*(3), 221-232. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418314

López-Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, *31*(3), 293-311. https://doi.org/10.1080/02619760802208452

Martínez-Benito, R., & Sánchez, G. (2020). El aprendizaje cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. *Revista Educación, 44*(1), 1-18. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617

Martínez-Benito, R. (2022). El aprendizaje cooperativo en educación física desde la perspectiva docente: dificultades y propuestas para su correcta aplicación. [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca. http://hdl.handle.net/10366/149615

Morgan, K. (2019). Applying mastery target structures to cooperative learning in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 90*, 27-32. https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559677

Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *37*, 579-587. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje, 5*(2), 559-565. https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Férnandez-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista española de educación física y deportes, 428*, 47-66. https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881

Velázquez, C. (2004). Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación de valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. Secretaría de Educación Pública de México.

Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid. https://doi.org/10.35376/10324/2823

Velázquez, C. (2015). *Coopedagogía.* El enfoque de la pedagogía de la cooperación en Educación Física. *La Peonza. Revista de Educación Física para la paz (nueva época), 10*, 3-22.

Velázquez, C. (2023). El modelo de coopedagogía. En J. Garduño, J. V. Ruiz, C. Velázquez, & A. Valero, *Modelos pedagógicos de la Educación Física y el deporte* (pp. 46-71). Qartuppi. https://doi.org/10.29410/QTP.23.02

CAPÍTULO 32 EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MODELO PEDÁGOGICO DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO

Autoría: María Luisa Santos-Pastor, Luis Fernando Martínez-Muñoz, Nuria Cuenca-Soto, Óscar Chiva-Bartoll y Pedro Jesús Ruiz-Montero.

32.1 Introducción

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es un modelo pedagógico cada vez más extendido en el ámbito universitario. Muestra de ello es la referencia en el marco de la nueva Ley Universitaria (LOSU, 2023), en concreto, en los artículos 13 y 18. También en el sistema educativo (LOMLOE, 2020), el ApS se propone específicamente como metodología para vincular el aprendizaje con la comunidad tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Reales Decretos 157/2022, 1 de marzo en E. Primaria, 217/2022, 29 de marzo en ESO) y 243/2022, 5 de abril en Bachillerato).

El ApS articula el aprendizaje académico y el servicio comunitario, con el fin de cumplir con unos objetivos de aprendizaje y de servicio, concretados a partir de unas necesidades o retos inicialmente detectados en la realidad.

Actualmente, existen una gran diversidad de orientaciones de este enfoque formativo. Así, en ocasiones, se sitúa más cercano a lo caritativo, mientras que, en otras, se aproxima a la participación con la comunidad. Nuestra apuesta considera el ApS como una propuesta formativa, que va más allá del uso de una metodología. En concreto, es un modelo pedagógico que apuesta por una visión horizontal entre lo académico y lo comunitario, para hacer referencia al aprendizaje con la comunidad en un marco participativo y democrático, con una mirada crítico-transformativa, vinculada con el empoderamiento y la agencia de los colectivos.

En este sentido, como enfoque formativo acorde con una perspectiva crítica y transformativa, se requieren planteamientos de evaluación que promuevan el aprendizaje consciente en el alumnado, sensibilizado con la transformación de la realidad social, que impulse la capacidad de agencia del colectivo. Así, realizar una

evaluación formativa y compartida permite alinear las exigencias académicas, personales y sociales que implican este tipo de proyectos.

En este capítulo, se presentan las bases para desarrollar un sistema de evaluación formativa, compartida y participativa en proyectos de ApS en Actividad Física y Deporte (AFD). En primer lugar, abordaremos el contexto general de la experiencia de EvFC (Evaluación Formativa y Compartida). En segundo lugar, presentaremos los fundamentos teóricos y prácticos que avalan el empleo de la EvFC en propuestas formativas basadas en el modelo pedagógico de ApS. A continuación, se describirá una experiencia práctica, a través de las diferentes fases y sus correspondientes acciones. Posteriormente, se ejemplificará el sistema de evaluación formativa y compartida empleado, en el que se concretan los procedimientos e instrumentos utilizados, así como los indicadores de evaluación, que sirven de referentes para la calificación. Finalmente, se finalizará con unas consideraciones finales a modo de recomendaciones.

32.2 Contextualización de la experiencia

La experiencia de EvFC en proyectos de ApS se ha llevado a cabo en la titulación de grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid (España), durante siete cursos académicos (desde 2016/17 a 2022/23). En concreto, se ha desarrollado en la asignatura de carácter obligatoria denominada: "Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural" (AFDMN), de 2º curso de la titulación que se desarrolla en el segundo semestre del curso académico. Las competencias básicas de la asignatura hacen referencia a los conocimientos del campo científico, a su aplicación en el ámbito profesional, a la capacidad para obtener y analizar datos que inviten a la reflexión, transmitir información en diferentes contextos y emprender estudios posteriores con autonomía. Con respecto a las competencias generales que se promueven, destacan la competencia 3.- "Organizar y planificar propuestas de acción, programas y actividades propias de su campo profesional en sus diferentes ámbitos de aplicación y desarrollo"; la 7.- "Ajustar las propias capacidades, los recursos y condiciones del entorno para adaptarse a nuevas situaciones en las que debe aplicar conocimientos y habilidades profesionales"; y la 11.- "Adoptar y mostrar una actitud favorable a la búsqueda de la calidad en el desempeño de sus funciones profesionales, sea cual sea su ámbito de acción e intervención, incluyendo un alto nivel sistemático de reflexión crítica sobre su propia práctica profesional". Con relación a las competencias específicas, destacar la competencia 1.- "Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las características individuales y contextuales de las personas"; la 20.- "Seleccionar y saber utilizar el

material y equipamiento deportivo, adecuado para cada tipo de actividad físico-deportiva recreativa"; y la 23.- "Identificar y prevenir los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas o realizadas incorrectamente en los practicantes de actividad física recreativa". El alumnado que cursa la asignatura deberá analizar y comprender las dimensiones educativas, recreativas y sociales de estas actividades, enfatizando la aplicación práctica en ámbitos como la educación, el turismo activo y el deporte. También deberá asimilar y aplicar técnicas, estrategias y procedimientos propios de estas actividades, así como prevenir riesgos con pautas y protocolos. Además, se destaca la necesidad de diseñar proyectos innovadores sustentados en criterios de sostenibilidad y valorar el impacto medioambiental, dominando el desarrollo de habilidades sociales como el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo y la resolución de conflictos. Así, los contenidos teóricos de la asignatura proporcionan una comprensión profunda y fundamentada sobre una variedad de temas relacionados con la práctica de actividades físicas y deportivas en entornos naturales. Los talleres incluyen contenidos teórico-prácticos sobre actividades propias del medio natural como son: senderismo, orientación, escalada, marcha nórdica, acampada y primeros auxilios en espacios naturales. Además, las prácticas didácticas de la asignatura son una parte fundamental de la experiencia educativa, ya que permiten al alumnado aplicar y desarrollar capacidades y habilidades en entornos reales. Se realizan en diferentes entornos en función a la distancia del centro universitario: cercano (EC), próximo (EP) y lejano (EL).

32.3 Marco teórico

En las últimas décadas, la Educación Superior ha experimentado una transformación sin precedentes para ajustarse a los vertiginosos cambios socioculturales y responder a los retos mundiales (cambio climático, movimientos migratorios, desigualdades, etc.). Por ello, se considera necesaria la revisión de los procesos de enseñanza universitarios para dar protagonismo, participación y responsabilidad al alumnado en su aprendizaje. Este nuevo paradigma requiere el empleo de metodologías activas y sistemas de evaluación al servicio del aprendizaje (Boud & Bearman, 2024). En definitiva, se aspira a promover un aprendizaje activo, significativo y experiencial que involucre al alumnado en su evaluación, permitiéndole aportar juicios sobre su propio trabajo y el de otras personas (Fischer et al., 2023).

El ApS es un modelo pedagógico activo, experiencial, activista y transformador (Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021). Sitúa al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece la construcción de su propio conocimiento de manera autónoma y autorregulada. Asimismo, al afrontar situaciones reales con diversos colectivos sociales y relacionar el aprendizaje del alumnado con

su futuro laboral y personal, ofrece oportunidades reales para promover un aprendizaje auténtico (McKarthur, 2023). Además, el ApS contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas participantes, favorece su inclusión social y/o contribuye a resolver problemas sociales de relevancia (sensibilización en cuestiones de género, cambio climático, pobreza, etc.). Estos proyectos subrayan su carácter transformador, en tanto que se vinculan con las necesidades reales de la comunidad, con el propósito de mejorar la realidad social cercana al contexto formativo. Asimismo, su vinculación con el aprendizaje curricular es esencial. De manera específica, en el marco del ApS, la EvFC desafía al alumnado para abordar su trabajo, le involucra de manera activa y da sentido a su aprendizaje (Jensen et al., 2023), teniendo en cuenta sus experiencias previas y diferencias particulares (Tai et al., 2023). Además, promueve encuentros de retroalimentación para mejorar la calidad de su aprendizaje (Nieminen et al., 2023).

El proceso de evaluación ha de estar articulado con las diferentes acciones de un proyecto de ApS y hacerlo desde un enfoque colaborativo e inclusivo (Clifford, 2017). Una EvFC permitirá recopilar información de los progresos del alumnado, hacerle consciente de sus aprendizajes y orientar la reflexión sobre la acción. Asimismo, deberá priorizar el sentido de las tareas, así como concretar e informar sobre qué y cómo mejorar el aprendizaje. Una EvFC reforzará el sentido de participación y compromiso en el proyecto de todas las personas implicadas (Baker, 2019).

Todo hace pensar que la fusión del ApS con la EvFC mejora los procesos formativos (Brown & Glasner, 2003) y el desarrollo competencial del alumnado. Además, una EvFC desarrolla un aprendizaje auténtico con las personas de la comunidad y su realidad, cuestiona estereotipos, prácticas, valores, etc. Por tanto, da sentido al valor de la tarea, promueve la inclusión y la justicia, y refuerza el carácter transformador del aprendizaje para el cambio social. En este sentido, como señala McArthur (2023), la evaluación cumple una misión fundamental de fortalecer el vínculo con la comunidad, en tanto que las formas de aprender en el ApS se vinculan con la justicia social y dotan de agencia al alumnado.

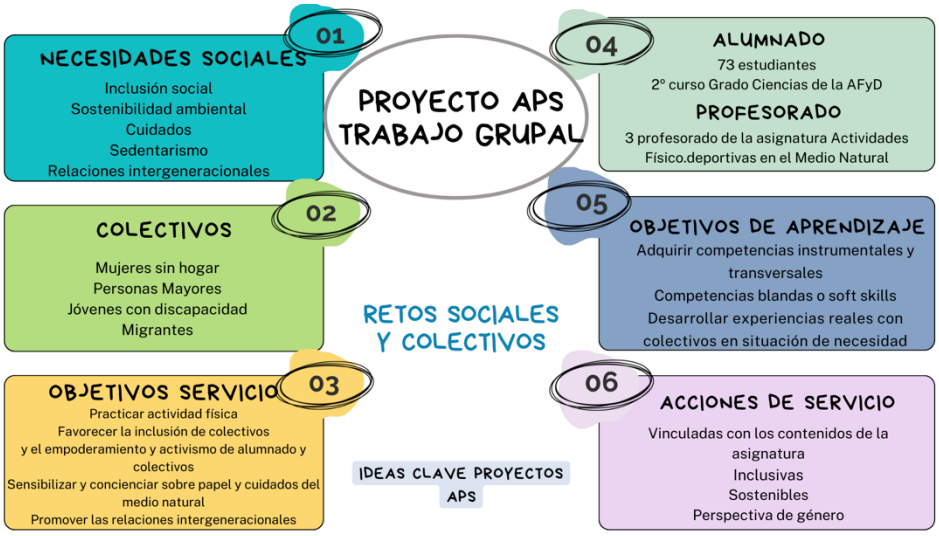
Algunas investigaciones revelan las posibilidades que ofrece el ApS para transferir a la realidad laboral los conocimientos profesionales, así como el desarrollo de valores, la toma de conciencia del compromiso social y la relación con el entorno sociocultural (Ruiz-Montero et al., 2022). Por otra parte, van creciendo progresivamente las evidencias científicas que profundizan sobre el potencial que tiene la EvFC para lograr un aprendizaje significativo en el alumnado, acorde con la idiosincrasia del ApS. Sin embargo, consideramos que la aplicación de un proyecto de ApS no garantiza por sí mismo la autenticidad del aprendizaje, que se oriente a la sensibilización y concienciación, ni la calidad de un servicio o la transformación

social. Por lo que será necesario comprobar y valorar si los procesos formativos desarrollados garantizan estos propósitos.

32.4 Descripción de la experiencia

La experiencia que se presenta profundiza sobre el sistema de evaluación de los proyectos de ApS en la asignatura AFDMN de la titulación de grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Estos proyectos se desarrollan en el segundo semestre del curso académico, durante 16 semanas/4 horas por semana. Se llevan a cabo con diferentes colectivos (mujeres sin hogar, jóvenes con discapacidad intelectual, personal de la universidad con problemas de salud mental y personas adultas-mayores), o bien se da respuesta a necesidades sociales diversas del entorno (v.g. recaudación de fondos para una causa solidaria o practicar plogging para actuar a favor del medio ambiente). Este proyecto grupal forma parte de la evaluación de la asignatura junto con otras actividades de evaluación y calificación.

Figura 1. Características generales de los proyectos de ApS en la asignatura



Por tanto, el proyecto de ApS es una tarea grupal para evaluar el desempeño del alumnado en la asignatura. Los grupos de trabajo, conformados por cuatro o cinco personas, se forman voluntariamente en la primera semana de inicio del semestre. Este trabajo consiste en diseñar, implementar y evaluar un programa de acción, vinculado con la asignatura, para dar respuesta a retos sociales, situaciones

de necesidad, vulnerabilidad de colectivos o personas del entorno próximo. Este trabajo supone el 50% en la calificación final de la asignatura (Fig. 1).

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son el marco de referencia de los proyectos, desde los que se concretaran tres orientaciones (Figura 2): (1) promover la inclusión de las personas participantes (alumnado y colectivo); (2) contemplar la educación ambiental, para integrar acciones prácticas que promuevan el conocimiento, cuidado y respeto del medio natural; y (3) considerar la perspectiva de género para integrar, entre otras acciones: uso de un lenguaje inclusivo (hablado y escrito) no sexista, evitar expresiones sexistas, seleccionar contenidos no sexistas, fomentar la participación de todas las personas con independencia de su sexo/género, no reproducir roles y/o estereotipos por razón de sexo y/o género y promover espacios inclusivos.

Figura 2. Vinculación de los proyectos de ApS con los ODS: inclusión, sostenibilidad y género



En función de las personas participantes, colectivos y/o el reto/necesidad diagnosticada en la realidad, las acciones podrán tener orientaciones diversas y múltiples (v.g. ambiental, intergeneracional, integración, entre otros) siempre que se desarrollen en el marco del programa de la asignatura y tengan en consideración las necesidades y posibilidades de la realidad social o del colectivo. El proyecto tendrá en cuenta el uso de los espacios naturales de diferente tipología (cercano, próximo y lejano), atender a las posibilidades (desplazamientos, recursos, permisos,

etc.), las necesidades de las personas participantes y ofrecer entornos accesibles y seguros para la práctica.

32.5 Explicación de la experiencia

Este proyecto grupal forma parte de la evaluación de la asignatura, junto a otras actividades y productos evaluables. La asistencia y participación son requisitos básicos junto con un examen final, un trabajo individual y un trabajo grupal (Fig. 3).

Figura 3. Sistema de evaluación de la asignatura



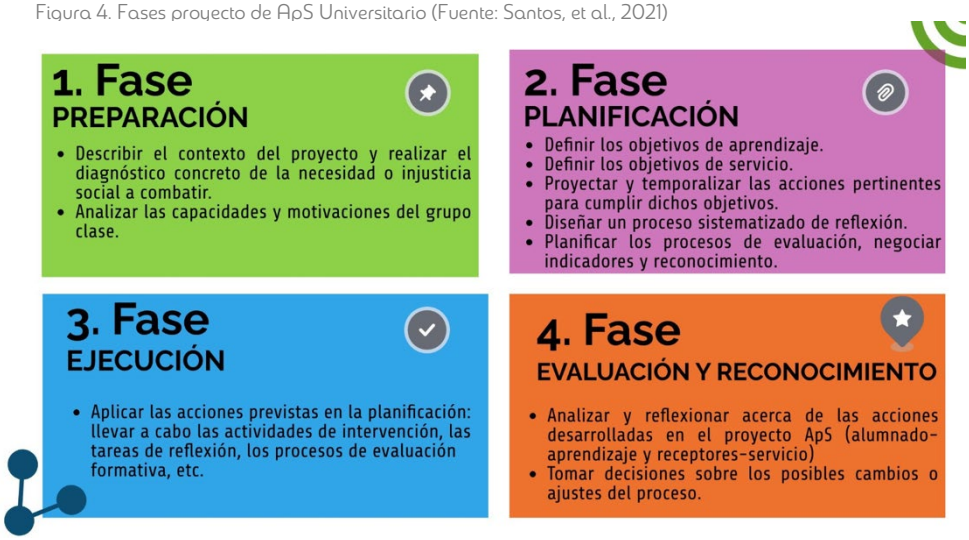
El trabajo grupal consiste en realizar un proyecto de ApS. Para la realización de esta actividad se tiene en cuenta como recurso la *Guía práctica para el Diseño e Intervención en Programas de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte* (Santos-Pastor et al., 2021)[46] (Fig.4). Así, se contemplan cuarto fases: preparación, planificación, ejecución y evaluación-reconocimiento.

[46] (Descarga en: https://digibug.ugr.es/handle/10481/70964).

32.5.1 Fase de preparación

En la fase de preparación se ha de describir con detalle el marco contextual en el que se realizará el proyecto. Así, se deberá hacer un diagnóstico minucioso de la necesidad y/o reto social con el que contribuir. Se deberán analizar las motivaciones, necesidades y posibilidades del alumnado responsable. Por tanto, se deben explorar las características de la realidad y revisar los antecedentes del contexto (situación previa, circunstancias, programas anteriores...), para situar y comprender con mayor exactitud qué proponer y cómo orientarlo. Igualmente, se deberá situar la asignatura en la que se llevará a cabo el proyecto, concretar la finalidad, el sentido y su orientación. Se recomienda establecer procesos compartidos y equitativos

Figura 4. Fases proyecto de ApS Universitario (Fuente: Santos, et al., 2021)



entre agentes (alumnado-colectivo) para delimitar conjuntamente la situación de partida. Finalmente, se requiere definir y hacer un análisis del escenario de acción, además de delimitar los recursos disponibles y/o necesarios.

En esta fase se debe diagnosticar la realidad, respondiendo a qué sabemos del entorno del colectivo, para delimitar las características básicas y secundarias de las personas participantes. Al mismo tiempo, concretar quiénes son las personas implicadas en el proyecto (alumnado-profesorado-entidades y colectivos), sus características, experiencias previas, formación, compromisos, responsabilidades, funciones, roles, etc.

Posteriormente, habrá que reconocer, analizar y evaluar las necesidades del colectivo o el problema detectado, así como las posibilidades, motivaciones e intereses del alumnado y de las personas del colectivo. Después, se concretarán las expectativas previstas y se fijarán posibles oportunidades que el proyecto puede ofrecer al colectivo/problema/entorno, así como la delimitación concreta de las necesidades que se van a tratar de cubrir. Esta concreción se debe realizar de manera consensuada y dialogada entre las partes (qué necesito/tas y cómo me/te puedes/puedo ayudar).

32.5.2 Fase de planificación

En esta fase se definen los objetivos de aprendizaje, se conectan con el programa de la asignatura (competencias, resultados de aprendizaje, contenidos) y los objetivos del posible servicio. Después, se delimitan las acciones, se concreta su organización, gestión y temporalización. En esta fase se han de planificar los procesos de reflexión (sobre qué focos de interés: relacionados con la formación académica o con el sentido solidario y de compromiso social), los momentos en los que realizarlos (diagnóstico, diseño, intervención...), las acciones (asamblea, reuniones...), las personas implicadas y las acciones para dar respuesta a las necesidades detectadas. De la misma forma, se fijan los indicadores (criterios de evaluación) y los instrumentos que se van a tener en cuenta para la valoración del aprendizaje y del servicio, así como la adecuación de las acciones realizadas (v.g. rúbricas). Por último, se proponen las acciones previstas para celebrar (v.g. un encuentro) y reconocer la participación de las personas implicadas, así como los mecanismos para la difusión y divulgación del proyecto (v.g. prensa, blog, redes sociales).

32.5.3 Fase de ejecución

En esta fase, se concretan las acciones planificadas, se aplican las actividades programadas con los recursos previstos (temporales, espaciales, materiales y humanos), así como los procesos de reflexión y de evaluación diseñados. A la par, se establecen posibles ajustes de la propuesta inicial, se resolverán imprevistos y revisará la consecución de objetivos de aprendizaje y de servicio. Se concretan las estrategias para la supervisión de las acciones realizadas por el alumnado (acompañamiento, apoyo académico, asesoramiento, etc.).

32.5.4 Fase de evaluación-reconocimiento

La fase de evaluación-reconocimiento implica recoger información en diferentes momentos (inicial, continua y final). Se aplican diferentes técnicas e instrumentos

(observación, diarios, cuestionarios, entrevistas, etc.) con el fin de analizar las acciones realizadas y se recogen sus efectos, tanto en el aprendizaje como en el servicio. Asimismo, se valora la adecuación de las acciones realizadas para tomar decisiones sobre posibles cambios a implementar en siguientes intervenciones. Para finalizar, se festeja y celebra el final de la experiencia con las personas implicadas, reconociendo los aprendizajes compartidos.

En cada una de estas fases del proyecto, se concretan y temporalizan unas acciones específicas a partir del marco de la asignatura con el fin de cumplir con los propósitos propuestos (Tabla 1).

Tabla 1. Fases del proyecto de ApS en AFDMN. Acciones de evaluación

TEMPORALIZACIÓN DE FASES/ACCIONES
FASE 1: PREPARACIÓN DEL PROYECTO
Presentación del trabajo Formación de grupos. Distribución de roles y funciones. Consentimientos participación y confidencialidad. Selección proyecto Entrega de Ficha 1 + anexo 1. Consentimientos. Publicación de la asignación de tutoría por grupos Diagnóstico de la(s) necesidad(es) y contacto con entidad/colectivo Entrega Ficha 2 + Permisos-convenios gestionados por el profesorado que tutela. Elaboración de Diario campo (1) Difusión (3) Tutorías. Reuniones preparación con profesorado
FASE 2: DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN
Diseño de la intervención (objetivos, acciones-temporalización-planificación-recursos, celebración y evaluación). Organización. Temporalización Entrega Ficha 3. Diseño intervención Elaboración de Diario campo (1) Difusión (3) Tutorías. Reuniones preparación con profesorado
FASE 3: DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN
Desarrollo del plan de acción en función del proyecto. Recogida de evidencias en la realidad Ficha 4. Plan de acción Elaboración de Diario campo (1) Difusión (3) Tutorías. Reuniones preparación con profesorado
FASE 4: EVALUACIÓN-CELEBRACIÓN-DIFUSIÓN
Celebración (4) Elaboración de Diario campo (1) Ficha 5. Informe de valoración final del proyecto Difusión (3) Tutorías. Reuniones preparación con profesorado. Entrevista final Vídeo (2). Pecha-Kucha. Presentación de trabajo

32.6 Propuesta de evaluación formativa y compartida en ApS

El sistema de evaluación empleado en los proyectos de ApS es formativo y compartido. La filosofía del ApS requiere de procesos de aprendizaje autónomo del alumnado y la autorregulación de su trabajo, tanto individual como colectivo. Esto tiene consecuencias importantes en la evaluación, con el propósito de supervisar y evaluar su progreso, garantizar un aprendizaje auténtico y significativo, además de lograr proyectos de calidad que respondan a las necesidades de los colectivos con un punto de partida heterogéneo y complejo.

A través de la evaluación formativa se posibilita la participación del alumnado en el aprendizaje y en su mejora, mediante procesos de supervisión y acompañamiento del profesorado, además de otras personas (agentes) vinculadas a los proyectos. También se perciben con más claridad las limitaciones de la enseñanza y las necesidades para mejorarla.

En este marco, la EFyC que se propone en los proyectos de ApS plantea como punto de partida algunas acciones formativas específicas: (1) el contrato de aprendizaje, (2) las tutorías, (3) el asesoramiento, (4) los procesos de reflexión que dan sentido al aprendizaje y valor al servicio, y (5) reunión final para la puesta en común del proceso y del progreso realizado con las personas implicadas (agentes). Estas acciones formativas dan empaque a la EFyC, en tanto que parte de procesos compartidos, negociados y valorados con el alumnado (1 y 5); se proporciona apoyo para ofrecer mayor calidad al aprendizaje y al servicio (2, 3); y considera la reflexión como clave para dar sentido al aprendizaje (4).

1) Contrato de aprendizaje. Al inicio de curso se presenta al alumnado un documento con la propuesta de aprendizaje y de evaluación. En concreto, se especifican las condiciones del trabajo grupal en el proyecto de ApS, las implicaciones, la temporalización y las fechas de entrega de las diferentes tareas a realizar. Además, se adjunta la escala y la rúbrica de evaluación en la que se detallan los criterios de calidad (aspectos a valorar) previstos en la realización de las tareas y el desempeño esperado.
2) Tutorías con el profesorado a lo largo del proceso para hacer un seguimiento, asesoramiento y apoyo adecuado a los grupos de trabajo. Para ello, se hace un plan de tutorías para cada grupo de trabajo. En él se van incluyendo los diferentes documentos y tareas que debe aportar el alumnado. Se incluye un calendario de acciones y entrega de tareas. Se crea un espacio en línea, a través de la plataforma *Teams,* para realizar las reuniones y establecer una comunicación fluida con el profesorado. La asistencia a tutorías

programadas es obligatoria para las personas que componen el grupo. Las tutorías fijas establecidas con cada grupo son:

- *Tutoría inicial* en la que se seleccionan los contenidos del trabajo, se marcan las pautas de organización y elaboración del proyecto.
- *Tutorías de proceso* en la que se revisa y concreta el desarrollo de acciones, tanto de diseño como de intervención si se llevan a cabo.
- *Tutoría de evaluación* al finalizar la propuesta. Se analiza y valora, de manera conjunta (profesorado, alumnado y entidades), el trabajo llevado a cabo.

3) Acompañamiento del profesorado en el desarrollo de los proyectos en el contexto real de la intervención. El profesorado asiste a cada una de las acciones del alumnado con el colectivo, analizando y recogiendo información de la puesta en práctica para aportar *feedback* al alumnado, con relación a fortalezas y debilidades detectadas en la práctica.
4) Reflexión del y sobre el proceso seguido, destacando acontecimientos concretos de la práctica que generan un punto de inflexión en su sensibilidad, pensamiento, o bien modifican las creencias previas del alumnado, incidiendo en los aprendizajes adquiridos, las dificultades encontradas, así como las soluciones aportadas. Para garantizar esta reflexión, se proponen diversas acciones durante el proyecto (tutorías, reflexiones escritas tras cada sesión, desarrollo de un diario reflexivo de incidentes críticos, entre otras).
5) Evaluación final con el profesorado. Al finalizar el proyecto, el profesorado establece una reunión con el alumnado en la que se pone en común el proceso seguido, se analizan las dificultades, se expresan las emociones surgidas y se valoran sus aprendizajes.
6) Junto a estas acciones formativas, se proponen actividades para la evaluación, que se vinculan con las fases y acciones del proyecto (fichas). Además, el alumnado elabora un diario de campo o cuaderno de bitácora (integrado en un documento o trabajo final) en el que recogen los aprendizajes, las experiencias, las vivencias y las reflexiones de los diferentes momentos del proyecto. Los productos finales resultantes del proceso de realización del proyecto de ApS son: (1) trabajo final (fichas + diario o cuaderno de bitácora + evidencias); y (2) vídeo final de la experiencia realizada.

El trabajo grupal tiene un seguimiento por parte del profesorado, acorde al ritmo de desarrollo de cada proyecto, a lo largo del semestre (enero a mayo). Así, en función de cada tipología de proyecto seleccionado, se pautan las fechas de elaboración y entrega de las tareas parciales. La entrega final es común para todos los proyectos, al igual que su presentación pública (vídeo). En esta presentación

conjunta de los proyectos se realiza una puesta en común y evaluación compartida de los proyectos desarrollados (Figura 5).

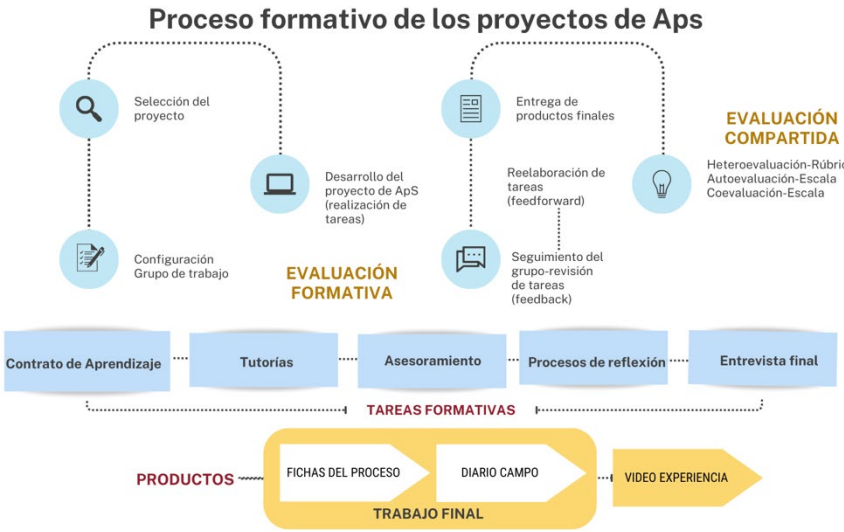
Figura 5. Evaluación de los proyectos de ApS



32.6.1 Descripción del sistema de evaluación formativa y compartida en los proyectos de ApS

Durante el proceso de realización del proyecto, cada grupo de trabajo lleva a cabo las diferentes actividades (fichas) en cada fase del proyecto (diagnóstico, diseño, desarrollo, evaluación), en consonancia con las tareas específicas requeridas en función del objetivo que tiene cada fase (por ejemplo, reunión inicial con el colectivo para hacer el diagnóstico). Al mismo tiempo, el profesorado va guiando progresivamente su elaboración y orienta la preparación e implementación de las acciones del proyecto (diseño de la propuesta, acción y evaluación). Una vez implementadas, a partir del feedback aportado por el profesorado y otras personas (colectivos/personas de la entidad), cada grupo tiene la oportunidad de generar modificaciones a partir de los comentarios y las valoraciones recogidas. Al finalizar el proceso, cada grupo compila el conjunto de actividades (fichas) en un documento final, en el que incorporan el informe de autoevaluación, tanto grupal como individual. Además, entregan como evidencia final un video de la experiencia conforme a un guion facilitado. Por último, se realiza una entrevista final con el grupo para valorar el proyecto realizado, los aprendizajes adquiridos y el impacto en los colectivos y su realidad (Figura 6).

Figura 6. Proceso formativo de los proyectos de ApS



La evaluación desarrollada es compartida porque participan los diferentes agentes implicados: el profesorado, el alumnado y los colectivos-entidades. Así, se propone una evaluación triádica a través de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación (Figura 7).

Figura 7. Evaluación compartida

EVALUACIÓN	MODALIDAD	QUIÉN	INSTRUMENTO
	Auto	El propio grupo	Escala de valoración
	Co	El resto de los grupos	Escala de valoración
	Hetero	El profesorado	Rúbrica
		Entidades/colectivo	Formulario

Al finalizar el proceso se ponen en común las valoraciones del alumnado, del profesorado y de las entidades/colectivos.

32.6.2 Fases para la evaluación de los proyectos de ApS

La evaluación propuesta es continua y formativa, realizándose diferentes actividades a lo largo del proceso, con objetivos alineados con las fases del ApS. Además, al finalizar el proceso se recogen evidencias del proyecto realizado.

En concreto, se propone: evaluación continua, formativa y sumativa.

32.6.2.1 Evaluación continua. Tareas del proceso

La realización del proyecto de ApS es continuo y progresivo. En función de las fases se proponen diferentes actividades (fichas) para dar respuesta a los objetivos de cada una de ellas. En la tabla 2 se relacionan las actividades de evaluación continua y sus propósitos de acuerdo con las fases de un proyecto de ApS.

Tabla 2. Fases y actividades de evaluación continua

Fases	Actividades de evaluación	Objetivo
PREPARACIÓN	Ficha 1. Datos del Grupo. Expectativas y compromisos. Consentimientos	Recoger los datos del grupo de trabajo, sus datos personales. Exponer individual y grupalmente las expectativas y compromisos que adquieren en el proyecto y con las personas implicadas.
	Ficha 2. Diagnóstico	Identificar necesidades, problemas, posibilidades y situaciones de partida del colectivo, contexto de acción, entidad, profesorado. Identificar apoyos requeridos (alumnado) para el desarrollo del proyecto.
DISEÑO	Ficha 3. Diseño del plan	Proponer un plan general de intervención para dar respuesta a las necesidades y problemáticas detectadas. Concretar acciones específicas, temporalizarlas y establecer un cronograma en función de los tiempos disponibles. Delimitar los recursos y tiempos en función. Solicitar permisos y "autorizaciones".
INTERVENCIÓN	Ficha 4. Plan de acción	Exponer con detalle las acciones realizadas. Aportar evidencias del desarrollo de las "acciones". Valorar las acciones desarrolladas y el cumplimiento de los objetivos previstos. Concretar debilidades y mejoras a implementar.
EVALUACIÓN	Ficha 5. Informe de autoevaluación individual y grupal	Valorar globalmente el proyecto. Identificar problemas existentes, resolución de problemas, aprendizajes. Reflexionar sobre el valor personal y grupal de la experiencia.

32.6.2.1.1 Actividades de evaluación. Fichas en las fases del proyecto

A continuación, se presentan las fichas de cada una de las fases del proyecto:

Fase de preparación.

Tabla 3.- Ficha 1. Datos del Grupo. Expectativas y compromisos. Consentimientos

FICHA 1. COMPOSICIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO				
Cumplimentad los datos de cada componente del grupo añadiendo los datos personales que se solicitan. Cada persona del grupo deberá cumplimentar el Compromiso de Confidencialidad y Control de Imagen audiovisual				
Nombre-Apellidos		e-mail	Móvil	Responsabilidad/Rol
1				
2				
3				
4				
5				
SELECCIÓN PROYECTO				
TIPO		COLECTIVO/ENTIDAD		
FOTOGRAFIA DEL GRUPO				
Expectativas				
Compromisos				

Fase 2. Diagnóstico

Tabla 4.- Ficha de necesidades. Concreción del reto.

FICHA 2. DIAGNÓSTICO
Contactar con la entidad y colectivo para recoger las necesidades que se pueden responder desde el proyecto.
CONOCIMIENTO PREVIO DE LA REALIDAD
Describid el contexto en el que se enmarcará el proyecto de ApS
Concretad el posible Reto o la necesidad a la que se pretende responder
Indicad el colectivo/entorno/proyecto con el que se va a desarrollar
¿Qué conocéis de la realidad vinculada con el proyecto?
¿Qué necesitáis saber para hacer el diagnóstico?

¿Cómo creéis que podéis dar respuesta a las necesidades/reto?

CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DEL COLECTIVO O RETO	
Criterio-Dimensión	Descripción y justificación
PARTICIPANTES - Alumnado Características personales y del grupo, valores, inquietudes, experiencias y conocimientos previos. Formación.	
PARTICIPANTES - Profesorado tutor/a Responsabilidades, atención a la tutoría, preparación, apoyo	
PARTICIPANTES - Entidades Contacto previo, accesos. Convenios, normativas	
PARTICIPANTES - Colectivo Necesidades, intereses de las personas. Posibilidades para participar en un programa de AFDMN. Aspectos para tener en cuenta. Motivaciones	
Características generales del colectivo Necesidades básicas y secundarias que presenta el colectivo/reto y son susceptibles de mejora	
Características sociodemográficas Contexto general vinculado con el colectivo/reto (población, zona/barrio, familias, menores, mayores, instalaciones del entorno	
Características socioculturales Contexto próximo vinculado con el colectivo/reto (perfil barrio, de las familias, etc.)	
Expectativas/Oportunidades	
NECESIDADES QUE SE VAN A RESPONDER	
Observaciones	

Fase de diseño

Tabla 5.- Ficha del plan de acción

FICHA 3. DISEÑO DE INTERVENCIÓN		
Necesidad	Objetivos	
Contenidos	Acciones Sesiones	Título
	(...)	

Acciones inclusión	Acciones medio ambientales	Acciones p. Género
Acciones para la reflexión y evaluación	Acción de celebración	Acciones para la difusión

Nº. Acción/sesión	Actividades	Fecha	Duración
Recursos (materiales, espaciales)			
Observaciones			
Desarrollo de la sesión			

Fase de intervención

Tabla 6.- Ficha de la acción

FICHA 4. PLAN DE ACCIÓN			
N.º	Fecha	Propuesta/acciones realizadas	Enlace a evidencias[47]
Descripción de la acción realizada (Máx. 250 palabras)			
Reflexión grupal			
¿El proyecto ha dado respuesta a la necesidad detectada en el diagnóstico?			
¿Qué dificultades habéis tenido, a qué se han debido y cómo las habéis solventado?			
¿Qué mejoras establecerías en el plan de intervención?			

Fase de evaluación

Tabla 7.- Ficha 5. Informe de autoevaluación individual y grupal.

FICHA 5. INFORME DE VALORACIÓN GRUPAL
El informe de aprendizajes explicita el aprendizaje individual y grupal. Hay que reflejar cuestiones críticas y problemas que hayan aparecido, o vuestra reacción a incidentes significativos aparecidos a lo largo del proyecto, o cualquier "descubrimiento" que hayáis realizado como consecuencia de vuestra participación en el proyecto, tanto en el plano académico como en el personal o social, o reflexiones sobre la conexión entre el proyecto y su propia vida.
APARTADO 1. VALORACIÓN GRUPAL COLECTIVA
Señalad de forma sintética y justificada tres aspectos relevantes relacionados con el Proyecto ApS desarrollado.

[47] Las evidencias podrán ser: material audiovisual (fotos, audios, videos...), documentos, etc.

Puntos Fuertes	1. 2. 3.
Dificultades encontradas	1. 2. 3.
Propuestas de mejora	1. 2. 3.
Interrogantes sin resolver	1. 2. 3.

APARTADO 2. VALORACIÓN INDIVIDUAL
Cada componente del grupo responde a las siguientes cuestiones (razonad las respuestas)
Nombre_ Apellidos Componente del grupo (*)
¿Cuál ha sido el grado de implicación y la participación en el grupo?
¿Qué ha resultado ser lo más difícil o lo más fácil?
¿Qué has aprendido a lo largo del proyecto?
¿Cuáles han sido las cuestiones más y las menos interesantes?
Observaciones: Expón tus impresiones sobre el proyecto con relación a: valor personal y colectivo de los aprendizajes adquiridos, aprendizajes adquiridos promovidos por el colectivo o reto social, interés personal por participar en nuevos proyectos comunitarios y lo que más sorprende del proyecto.

(*) Agregad tantas tablas como componentes

Las fichas 4 y 5 implican procesos de autoevaluación individuales y grupales, valorando el proceso y la experiencia desarrollada.

32.6.2.2 Evaluación Final. Productos finales

Los productos resultantes tras la realización del proyecto de ApS son: (1) Trabajo Final (incluye diario de campo o cuaderno de bitácora + fichas + Evidencias), y (2) Video Final.

32.6.2.2.1 Trabajo Final

El trabajo final es un documento que recopila las actividades realizadas durante el proceso y que han sido supervisadas y revisadas. Así, se incluyen las fichas elaboradas durante las fases del proyecto, el diario o cuaderno de bitácora, que

supone narrar el proceso vivido y sentido durante el desarrollo del proyecto. Se elabora en grupo de manera cooperativa y colaborativa en el que se incluyen experiencias del proceso derivadas de las diferentes fases y acciones (notas de campo, preparación de acciones, calendario, reuniones, tutorías, así como reflexiones grupales y personales). Se realiza en formato digital (Word, pdf, canva, blog, web, etc.). Su contenido es en formato texto, pudiendo completarse con enlaces a contenido académico (por ejemplo, lecturas) y digital (videos, fotos, etc.). Se incluye en la plataforma y se revisa en línea para hacer un seguimiento durante su desarrollo y poder modificarlo para mejorarlo. Las entradas al diario (punto 4) podrán ser personales/individuales (de cada componente del grupo) y/o colectivas (realizadas por el conjunto del grupo).

Figura 8.- Trabajo final.



La estructura del trabajo final se realizará por secciones, diferenciándose por el contenido en:

1. Portada
2. Índice
3. Introducción
   Presentación del grupo. Foto grupal. Estructura del diario. Expectativa y compromisos.
4. Entradas al diario (individuales o colectivas[48]).
   Ordenadas por fechas.

[48] Se especificará quién elabora la entrada: individual o grupal.

- Narración de acciones y decisiones tomadas en las fases de preparación, desarrollo y evaluación del proyecto.
- Reflexiones sobre aprendizajes, sensaciones, pensamientos. Dificultades encontradas. Soluciones aportadas.

Responder a: cuál es el punto de partida en los diferentes momentos, qué implicaciones tiene a nivel personal y grupal, para el desarrollo del proyecto y para las personas participantes en el colectivo.

Qué aporta a mi/nuestra formación, a la comunidad, al cambio social.

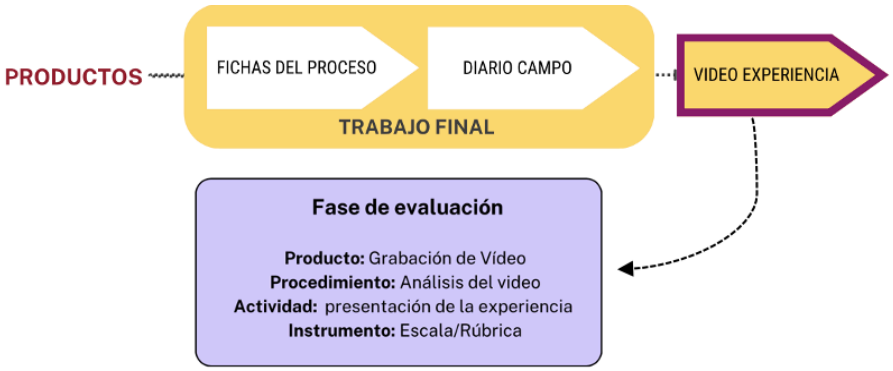
5. Evidencias del proceso (enlaces fotos, vídeos, etc.).
6. Anexos (Fichas, otros recursos complementarios).

32.6.2.2.2 Video Final

Al concluir el proceso cada grupo elabora un video del proyecto en el que ha participado, que contempla todas las partes de las que consta el trabajo. Se utiliza como técnica para su construcción el Pecha-Kucha (20x20). Se propone el siguiente guion:

1. Presentación:
   Asignatura. Año Académico. Título del proyecto. Número de grupo. Nombre-apellidos de las personas del grupo. Profesor/a tutor/a.
2. Título del proyecto
3. Contexto. Descripción del reto a partir de la/s necesidad/es detectada/s en el entorno
4. Objetivos del proyecto.
5. Contenidos: acciones diseñadas. Descripción de las actividades del proyecto
6. Cronograma: fases del proyecto
7. Impacto del proyecto:
   - En el aprendizaje
   - En el colectivo
8. Fortalezas, dificultades y problemas encontrados en su realización.
9. Propuestas de mejora.
10. Conclusiones
11. Evidencias. Imágenes del proceso, fotografías, vídeos, audios de testimonios, etc., que ayuden a entender visualmente la experiencia realizada.

Figura 9.- Video final.



32.6.2.3 Acciones de evaluación final. Entrevista de evaluación

Una vez que finaliza el proyecto se realiza una entrevista final del profesorado con el grupo de trabajo en la que se ponen en común aspectos relativos al desarrollo del proyecto, dificultades, posibilidades, impacto en el aprendizaje y en los colectivos a los que se ha dirigido el programa. Se lleva a cabo una vez que se han concluido todas las acciones previstas en el proyecto. Es importante no dejar pasar excesivo tiempo entre el final del proyecto y el desarrollo de la entrevista (máximo una semana). La entrevista es grabada, previa autorización por escrito del alumnado. Siempre que sea posible será transcrita. El alumnado que realice la entrevista ha participado en el mismo proyecto de ApS.

Esta entrevista nos permite recoger información sobre el aprendizaje y la experiencia desarrollada. Existe un esquema con los temas a tratar, el cual es facilitado al alumnado unos días antes con el fin de que puedan preparar los argumentos de sus exposiciones. Son preguntas abiertas con posible reconducción por parte del profesorado responsable de la entrevista.

La entrevista se estructura de la siguiente forma:

Para dar respuesta al objetivo específico: "Detectar desde una visión crítica las necesidades de aprendizaje sobre la actividad física en el contexto propuesto o personas del colectivo para mejorar su realidad".

- ¿Qué dificultades encontrasteis al inicio del proyecto ApS (comprensión de la realidad)?
- ¿Cómo vivisteis la realidad inicial cuando empezasteis el ApS (estado de ánimo y primeras impresiones)?

- ¿Qué asumisteis que deberíais proponer y qué compromisos fijasteis (cómo proceder ante diversas situaciones o sucesos)?

Para dar respuesta al objetivo específico: "Elaborar una propuesta de intervención enraizada en las necesidades detectadas y afín a los contenidos curriculares de las materias".

- ¿Qué propuesta pretendíais ofrecer para responder a las necesidades/reto desde el marco del programa de la asignatura?
- ¿En qué os habéis basado para diseñar las actividades de la intervención práctica?
- ¿Qué materiales bibliográficos o referencias os han ayudado a diseñar vuestras actividades y sesiones? ¿qué habéis echado de menos?
- ¿Qué actuaciones (tutorías, trabajo en grupo en clase o fuera, experiencias personales, otros materiales) os sirvieron para elaborar la propuesta de intervención (estado de ánimo, comprensión, procedimientos)?
- ¿En qué medida habéis considerado incluir los ODS y los tres ejes transversales IN (inclusión), SO (sostenibilidad) y GE (género)?

Para dar respuesta al objetivo específico: "Ofrecer un servicio de calidad desde el trabajo colaborativo fundamentado en las necesidades reales y orientado a la acción".

- ¿Qué habéis aprendido de vuestras compañeras y compañeros a la hora de llevar a cabo este proyecto?
- ¿Qué habéis aprendido con el profesorado responsable del ApS a la hora de llevar a cabo este servicio?
- ¿Cómo se ha desarrollado el trabajo colaborativo para que las sesiones fuesen útiles al colectivo?
- ¿Qué supone para vosotras/os y para el grupo realizar trabajo conjunto como el que aquí habéis realizado (en esta y otras materias) (estado de ánimo)?

Para dar respuesta al objetivo específico: "Despertar la sensibilidad hacia la responsabilidad cívica y el compromiso social hacia/con la comunidad."

- ¿Cómo se ha concretado el aprendizaje curricular con la práctica realizada con el colectivo (puesta en común de grupos con profesorado, trabajo semanal y de seguimiento, exámenes, presentaciones, etc.)?
- ¿De qué os sirve lo que habéis aprendido a lo largo del proyecto?

- ¿Pensáis que esta metodología es útil para mejorar vuestro aprendizaje y para ejercer vuestra profesión? ¿Por qué?
- ¿En qué medida pensáis que habéis sensibilizado a las personas del colectivo sobre los ODS y los ejes IN-SO-GE?

Para dar respuesta al objetivo específico: "Adquirir competencias personales mediante su implicación comprometida con la realidad y sus posibilidades de mejora".

En cuanto a la evaluación...

- ¿Qué te ha aportado antes, durante y tras el proyecto ApS?
- ¿Cómo crees que repercute en tus aprendizajes, modos de proceder y en tu sensibilidad hacia el colectivo?
- ¿Se te ha dado feedback sobre las tareas realizadas y has podido aprender con el colectivo? ¿Cómo?

Recapitulación final:

- ¿Qué aprendizajes entendéis que habéis conseguido y qué creéis que habéis aportado con el desarrollo del proyecto?
- ¿En qué circunstancias repetiríais la experiencia realizada?
- ¿Cómo lo implementaríais, si fuera posible, una vez hayáis concluido vuestra formación académica ya sea en vuestra vida personal, afectiva o profesional, entre otros?
- ¿En qué medida te ha permitido sensibilizarte hacia los ODS y los ejes IN-SO-GE?

32.6.3 Instrumentos de evaluación. Paso de la evaluación a la calificación

Para la evaluación del proyecto se definen previamente unos indicadores o referentes que guían las actividades del proyecto y que determinan la producción final. Además, permiten pasar de la evaluación a la calificación. A partir de estos indicadores, se construye una escala de valoración numérica/verbal (para autoevaluación grupal y la coevaluación) y una rúbrica (heteroevaluación).

Los dos instrumentos (escala de valoración y rúbrica) (Tabla 8) comparten los mismos indicadores, que se agrupan en función del tipo de evidencias que se recogen del proceso, distinguiendo entre: (1) evidencias generales; (2) evidencias del proceso; (3) evidencias finales; (4) evidencias optativas; y (5) evidencias de funcionamiento y responsabilidad grupal.

Tabla 8.- Indicadores de evaluación para la construcción de la escala y la rúbrica

INDICADORES DE EVALUACIÓN PROYECTOS DE APS	
EVIDENCIA GENERALES	
Se aporta la ficha de los datos del grupo. Se presentan los documentos de consentimiento y confidencialidad firmados por todos los componentes. Se aporta el certificado negativo de delitos sexuales (solo en el caso de trabajar con menores). Se presenta el video en los plazos y en el formato solicitado.	
EVIDENCIAS DEL PROCESO	
Fase de diagnóstico	
Preparación del proyecto: contacto con la entidad/colectivo o análisis de la realidad social (Ficha 2)	Se acuerda con la entidad responsable las líneas de acción básicas del proyecto. Se realizan acciones concretas y significativas (reuniones, asambleas, encuentros, etc.) y se emplean otras técnicas para recoger información en consonancia con el contexto (encuestas o entrevistas), para saber las necesidades e intereses del colectivo. Se recoge información de la realidad para concretar la necesidad del colectivo. Se analizan de manera exhaustiva y rigurosa las necesidades del colectivo con relación a las líneas del proyecto. Se establecen de manera concisa y clara las líneas de partida para la desarrollar el proyecto en consonancia con el colectivo. Se tienen en cuenta los ODS y los ejes de acción: inclusión, sostenibilidad y género.
Fase de diseño	
Diseño de la acción (Ficha 3)	El diseño propuesto adapta con coherencia las condiciones contextuales del colectivo (acceso a espacios, aportación de recursos, disponibilidad temporal, etc.). Los objetivos están bien redactados y se vinculan con el contenido de AFDMN y son acordes al nivel y posibilidades del colectivo. Se consideran e integran de manera coherente los ODS y los ejes transversales: inclusión, sostenibilidad y género. Las tareas propuestas son significativas y acordes con el nivel de aprendizajes y el desarrollo y/o madurez del colectivo. Se establece una temporalización de las acciones coherente con el proyecto y la realidad del colectivo. Se concretan indicadores de evaluación de las acciones propuestas. Se selecciona algún instrumento para evaluar aprendizajes y/o experiencias del colectivo.
Fase de desarrollo de la intervención	
Plan de acción (Ficha 4)	Las acciones prácticas demuestran con claridad la conexión y vinculación con las necesidades del colectivo y con sus experiencias previas. Las acciones prácticas se ajustan de manera motivante y significativa a los propósitos del proyecto. Las actividades de enseñanza-aprendizaje son acordes con los objetivos/contenidos diseñados y se ajustan al nivel del colectivo. Se hace explicita la aplicación de los ejes transversales: inclusión, sostenibilidad y género y la conexión con los ODS. La metodología empleada en las acciones corresponde con lo planificado y se ajusta a las condiciones y posibilidades del colectivo. Los recursos espaciales y materiales empleados son adecuados y útiles para el desarrollo de las tareas propuestas. Tras cada intervención se recoge con el colectivo las reflexiones de los aprendizajes y las experiencias o del alcance del reto del servicio con las personas del entorno. Al final de cada acción el alumnado realiza una valoración conjunta de la práctica, recogiendo los puntos (fuertes y débiles) de mejora a incorporar en las próximas acciones. Se realiza una valoración final detallada y justificada de cada acción, recogiendo con realismo los puntos de mejora a incorporar.

	Se reflexiona de manera compartida y continua sobre las acciones desarrolladas y su alcance para todas las personas implicadas.
Fase de evaluación. Valoración y replanteamiento de acciones	
Valoración grupal	Se recogen las valoraciones del proyecto ofrecidas por los diferentes agentes: el colectivo, los responsables de las entidades, personas del entorno en el que se ha propuesto el reto y el equipo de profesorado-tutoría. Se analizan las valoraciones de las personas implicadas el desarrollo del proyecto y su repercusión en cada una. Se llevan a la práctica acciones conjuntas con las personas implicadas (Celebración) para la puesta en común del proyecto. Se analizan y valoran de manera compartida las acciones desarrolladas y su alcance para todas las personas implicadas. Se valora la incidencia del proyecto sobre los ODS y los ejes de acción: inclusión, sostenibilidad y género. Se proponen algunas mejoras en el proyecto a partir de las debilidades detectadas.
Valoración individual	Se responde y justifica explícitamente el grado de implicación personal en el proyecto. Se reflexiona y justifican los aprendizajes adquiridos en el proyecto. Se reflexiona y justifica la aplicación de los ODS en el proyecto y los ejes transversales: inclusión, sostenibilidad y género. Se reflexiona y justifica el valor personal y colectivo de los aprendizajes adquiridos. Se reflexiona y justifica la utilidad de los aprendizajes adquiridos para el futuro profesional. Se reflexiona y justifican los aprendizajes adquiridos promovidos por el colectivo o reto social.
EVIDENCIAS FINALES	
Vídeo final	El video se ajusta a la duración propuesta (máx. 6'40"). Su estructura respeta las indicaciones señaladas (título, presentación general del proyecto, colectivo receptor, síntesis del desarrollo del proyecto, resultados alcanzados y valoración general de su desarrollo). El título se corresponde con claridad con el proyecto que se ha desarrollado. Se presentan las líneas básicas del proyecto de manera precisa y justificada. Se especifica el colectivo o reto del servicio y se explican las características básicas del mismo. Se aportan con claridad y coherencia los objetivos del servicio. Se sintetizan y explican las acciones desarrolladas. Se concreta su vinculación con los ODS y con la inclusión, sostenibilidad y perspectiva de género. Se incluyen y justifican las acciones de evaluación realizadas por los colectivos o reto del servicio. Se concluye con una valoración final clara y argumentada de la experiencia de aprendizaje adquirida, tanto desde el punto de vista cognitivo, afectivo y social. La presentación del video es de calidad y se ajusta a la finalidad prevista. Es original y las ideas son creativas e innovadoras.
Diario de campo	Se respeta la estructura indicada (portada, índice, introducción, entradas al diario, evidencias y anexos). Las entradas al diario están ordenadas por fechas y se realizan en su totalidad. Se realiza una entrada relacionada con la fase de diagnóstico desde un enfoque crítico y con calidad. Se realiza una entrada relacionada con la fase de diseño desde un enfoque crítico y con calidad. Se realiza una entrada relacionada con la fase de implementación desde un enfoque crítico y con calidad. Se aportan reflexiones sobre aprendizajes, sensaciones, pensamientos, así como la incidencia sobre los ODS y los ejes transversales.

	Se proponen y se justifican las dificultades encontradas. Se aportan soluciones a las debilidades encontradas. Se aportan evidencias relevantes y significativas. Se incluyen anexos del proyecto.
EVIDENCIAS OPTATIVAS	
Otras evidencias de aprendizajes complementarias de alguna de las fases del proyecto	Se aporta información complementaria significativa y valiosa sobre el colectivo (ej. resultados de análisis realizados, bibliografía consultada, etc.). Se incluye documentación seleccionada y rigurosa para el desarrollo de alguna de las acciones del proyecto (ej. bibliografía relacionada, referencias de otros proyectos, enlaces webs, etc.). Se incorpora material complementario significativo y coherente, resultante del desarrollo de alguna de las fases o acciones del proyecto (ej. imágenes, hoja de observación, material para el desarrollo de la práctica, etc.). Se añaden informes parciales o finales derivados de la realización del proyecto, justificando y detallando sus aportaciones (reuniones del grupo, resúmenes de observaciones de sesiones, de reuniones con el colectivo, con la entidad, etc.)
EVIDENCIAS DE FUNCIONAMIENTO Y RESPONSABILIDAD GRUPAL	
Tutorías	Asiste con regularidad a las tutorías previstas Participa activamente y aporta la documentación de trabajo En las tutorías trata de resolver dudas sobre el desarrollo del proyecto Se cumplimenta la rúbrica de evaluación
Trabajo en grupo	Los miembros del grupo organizan las acciones y las desarrollan eficazmente. Contribuye a la resolución de las tareas y acciones del proyecto. El funcionamiento del grupo responde a los compromisos inicialmente propuestos. El grupo ha sabido planificar adecuadamente las tareas y respetar el cronograma inicial.

En la escala de valoración que cumplimenta cada grupo al finalizar el proyecto (Figura 10), a excepción de las evidencias generales, los indicadores se gradúan en una escala numérica con traducción verbal (0-Nunca, 0,25-Casi nunca, 0,5-La mitad de las veces, 0,75-Bastantes veces, 1 Siempre).

Figura 10.- Ejemplificación de la representación parcial de la escala de valoración numérica/verbal

INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN AFDMN. CURSO 2023/2024

A. EVIDENCIAS GENERALES

	si	no	OBSERVACIONES
Se aporta la *ficha de los datos del grupo* .			
Se presentan los *documentos de consentimiento y confidencialidad* firmados por todos los componentes.			
Se aporta el certificado negativo de delitos sexuales (solo en el caso de trabajar con menores)			
Se presenta el video en los plazos y en el formato solicitado			
Se cumplimenta la rúbrica de evaluación			

B. EVIDENCIAS DEL PROCESO (25 puntos)		0	0,25	0,5	0,75	1
B.1. Diagnóstico. 5 puntos		Nunca	Casi nunca	La mitad de las veces	Bastantes veces	Siempre
Preparación del proyecto: contacto con la entidad/colectivo o análisis de la realidad social (Ficha 2)	Se acuerda con la entidad responsable las líneas de acción básicas del proyecto.					
	Se realizan acciones concretas y significativas (reuniones, asambleas, encuentros, etc.) y se emplean otras técnicas para recoger información en consonancia con el contexto (encuestas o entrevistas), para saber las necesidades e intereses del colectivo.					
	Se recoge información de la realidad para concretar la necesidad del colectivo.					
	Se analizan de manera exhaustiva y rigurosa las necesidades del colectivo con relación a las líneas del proyecto.					
	Se establecen de manera concisa y clara las líneas de partida para la desarrollar el proyecto en consonancia con el colectivo.					
	SUMATORIO TOTAL (B1). Máx. 5					

En la rúbrica se concretan los indicadores de logro con traducción en una calificación (Figura 11). La graduación de los indicadores permite al profesorado evaluar y calificar el proyecto realizado (heteroevaluación/heterocalificación). También tiene un valor formativo, porque permite dar a conocer al alumnado lo que se espera de su trabajo, orienta el proceso y le permite mejorar la versión final del trabajo.

Figura 11.- Ejemplificación de la representación parcial de la rúbrica de valoración

B. EVIDENCIAS DEL PROCESO						
B.1. Preparación del proyecto (Selección del colectivo o Reto del Servicio)						
Preparación del proyecto: contacto con la entidad/colectivo o análisis de la realidad social						
INDICADORES **NIVELES DE DESEMPEÑO**	**INSUFICIENTE**	**BÁSICO**	**ACEPTABLE**	**BUENO**	**EXCELENTE**	**OBSERVACIONES**
Se acuerda con la entidad responsable las líneas de acción básicas del proyecto (en caso de proyecto con colectivos) o se contrasta el reto social con diferentes fuentes del entorno (*Ficha 2*)	No se establece ningún acuerdo con la entidad responsable ni se contrasta el reto social con fuentes del entorno. Además, no hay evidencia de interacción con la entidad o de investigación sobre el reto social.	Se intenta establecer un acuerdo con la entidad responsable, pero es vago o poco claro. Se mencionan algunas fuentes del entorno, pero no se profundiza en la contrastación del reto social. La interacción	Se logra un acuerdo básico con la entidad responsable sobre las líneas de acción del proyecto. Se identifican y mencionan algunas fuentes del entorno para contrastar el reto social, pero la investigación es superficial. Hay	Se establece un acuerdo claro y específico con la entidad responsable sobre las líneas de acción del proyecto. Se identifican varias fuentes del entorno y se realiza una investigación detallada para contrastar el reto	Se establece un acuerdo detallado y completo con la entidad responsable, mostrando una comprensión profunda de las necesidades del colectivo o del reto social. Se identifican múltiples fuentes del entorno y se realiza una	

Asimismo, se propone la coevaluación del proyecto grupal por parte del resto de grupos. Este proceso solo recoge la presentación final del proyecto (vídeo) durante su exposición pública. Para ello, se emplea la escala de valoración verbal que hace referencia a esta actividad. No se tiene en cuenta para la calificación final, aunque pueden orientar líneas de mejora del trabajo (Figura 12).

Figura 12.- Indicadores de la coevaluación

C. EVIDENCIAS FINALES (20 puntos)		0 Nunca	0,25 Casi nunca	0,5 La mitad de las veces	0,75 Bastantes veces	1 Siempre
Vídeo final	El vídeo se ajusta a la duración propuesta (máx. 6´40")					
	Su estructura respeta las indicaciones señaladas (título, presentación general del proyecto, colectivo receptor, síntesis del desarrollo del proyecto, resultados alcanzados y valoración general de su desarrollo)					
	El título se corresponde con claridad con el proyecto que se ha desarrollado					
	Se presentan las líneas básicas del proyecto de manera precisa y justificada					
	Se especifica el colectivo o reto del servicio y se explican las características básicas del mismo					
	Se aportan con claridad y coherencia los objetivos del servicio.					
	Se sintetizan y explican las acciones desarrolladas.					
	Se incluyen y justifican las acciones de evaluación realizadas por los colectivos o reto del servicio					
	Se concluye con una valoración final clara y argumentada de la experiencia de aprendizaje adquirida, tanto desde el punto de vista cognitivo, afectivo y social					
	La presentación del vídeo es de calidad y se ajusta a la finalidad prevista. Es original y las ideas son creativas e innovadoras.					

Además del alumnado y el profesorado, la entidad y, siempre que sea posible el colectivo, participan en la evaluación del proyecto y del desempeño del alumnado, aunque no en su calificación. Esta información se recoge, tanto de manera puntual en las diferentes intervenciones realizadas (v.g. tras cada sesión), como de manera global al finalizar el proyecto (responsables de entidades) mediante un formulario que se administra tras la finalización del proyecto, y que consta de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo valora la atención dada a las necesidades de las personas participantes en el proyecto?
- ¿Cómo valora la satisfacción mostrada por las personas participantes en el proyecto?
- ¿Cómo valora la interacción del alumnado universitario participante con la entidad?
- ¿Cómo valora la interacción del alumnado universitario participante con el colectivo?
- ¿Cómo valora el trabajo realizado por el alumnado universitario participante?
- ¿Cómo valora la coordinación establecida con el profesorado responsable?
- ¿En qué medida su entidad toma decisiones en la preparación de las acciones del proyecto?
- ¿En qué medida su entidad participa y se involucra directamente en el desarrollo de las acciones del proyecto?
- ¿En qué medida considera que se han adaptado las acciones del proyecto a las personas participantes?
- ¿En qué medida considera que las acciones del proyecto han tenido calidad suficiente?
- ¿En qué medida considera que el proyecto ha aportado un beneficio a las personas participantes?
- ¿En qué medida considera que el proyecto ha aportado aprendizaje social y cívico al alumnado implicado?
- ¿En qué medida considera que el proyecto ha cumplido las expectativas previstas por la entidad?
- Señale los aspectos positivos del proyecto desarrollado
- Señale los aspectos a mejorar del proyecto desarrollado
- ¿Cuál es su valoración global del proyecto?
- Repetiría la experiencia
- Añada otros comentarios que quiera incluir

Al finalizar el proceso se ponen en común las calificaciones del alumnado y del profesorado, valorando posibles discrepancias y proponiendo acuerdos entre ambos, llegando así a la calificación final dialogada. En el caso de no existir acuerdo, se establece una tutoría en la que cada una de las partes (profesorado-alumnado) aporta los argumentos y las evidencias que justifiquen su propuesta para llegar a un consenso.

32.7 Implicaciones para la práctica

La EFyC en los proyectos de ApS es relevante y coherente con el enfoque pedagógico que implica esta metodología. La articulación entre el aprendizaje y el servicio precisa un sistema de evaluación que dé respuesta a las claves del ApS (aprendizaje experiencial, detección de necesidad, compromiso social, servicio de calidad). El protagonismo y la responsabilidad del alumnado con su propio aprendizaje, el compromiso para ofrecer un servicio de calidad con los colectivos en situación de desventaja social, el trabajo en equipo, la adaptación de prácticas a la realidad, entre otros aspectos, conectan con el sistema de evaluación propuesto. Un sistema de EFyC al servicio del aprendizaje ejerce una influencia directa sobre la calidad del servicio. Sin embargo, estas propuestas formativas en las que se une el ApS y la EFyC tienen una exigencia muy elevada tanto en el profesorado como en el alumnado. En concreto, la implicación del alumnado durante el proceso puede generar una sobrecarga de trabajo y dedicación horaria. De igual forma, para el profesorado es una tarea ardua de seguimiento y asesoramiento que incrementa considerablemente la dedicación docente. Por esta razón debemos ser consecuentes para hacer sostenible el ApS como modelo pedagógico que permite un aprendizaje experiencial del alumnado, adaptado a la realidad, de por sí complejo, e integrarlo con la EFyC para dar valor al aprendizaje con el servicio.

Igualmente resulta fundamental reconocer y recoger la voz de las entidades socioeducativas y, siempre que sea posible, de los colectivos participantes. Esta acción es sumamente compleja porque los referentes de la evaluación han de adaptarse a su comprensión (cultural, lingüística, cognitiva, etc.). Por tanto, es básico que las personas implicadas o agentes que participan en el proyecto lo hagan en la evaluación, no solo del proyecto sino, a ser posible, del desempeño del alumnado.

32.8 Conclusiones

Los procesos de EvFC son relevantes y coherentes con el enfoque formativo y crítico que implica el ApS, con la adquisición de competencias profesionales y transversales, así como con el alcance de sus retos sociales. Para articular el aprendizaje

y el servicio es fundamental un sistema de evaluación en sintonía con las claves del ApS (aprendizaje experiencial, detección de necesidad, compromiso social, servicio de calidad). La autenticidad del aprendizaje, el protagonismo y la responsabilidad del alumnado con su propio proceso formativo, el compromiso para ofrecer un servicio de calidad a los colectivos en situación de desventaja social, el trabajo en equipo, la adaptación de prácticas a la realidad, entre otros aspectos, conectan con la EvFC. Así, el alumnado adquiere un aprendizaje relevante que va más allá de la conexión con la realidad, buscando sus efectos fuera del ámbito académico. Por el contrario, estas propuestas formativas presentan también limitaciones. Se detecta una exigencia muy elevada tanto en el profesorado como en el alumnado que, en ocasiones, pone en riesgo su sostenibilidad. En muchos casos, la implicación del alumnado en los proyectos ApS sobrepasa su dedicación horaria y para el profesorado supone una tarea ardua de seguimiento y asesoramiento que incrementa la dedicación docente no reconocida. Además, hay obstáculos para involucrar a los agentes de la comunidad en los procesos de evaluación del alumnado. En definitiva, en este capítulo hemos ejemplificado la EvFC en el ApS, incidiendo en su potencial transformador, tanto del alumnado, como de la sociedad y las comunidades donde se desarrollan los proyectos.

32.9 Referencias bibliográficas

Baker, L. (2019). Community-based service-learning in language education: A review of the literature. International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 7(1), 11480. https://doi.org/10.37333/001c.11480

Boud, D., & Bearman, M. (2024). The assessment challenge of social and collaborative learning in higher education. Educational Philosophy and Theory, 56(5), 459–468. https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2114346

Brown, S., & Glasner, A. (2003). Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques. Narcea.

Chiva-Bartoll, O., & Fernández-Rio, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. Physical Education and Sport Pedagogy, 27(5), 545–558. https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981

Clifford, J. (2017). Talking about Service-Learning: Product or Process? Reciprocity or Solidarity? Journal of Higher Education Outreach and Engagement, 21(4), 1-13. https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/article/view/1357

Fischer, J., Bearman, M., Boud, D., & Tai, J. (2024). How does assessment drive learning? A focus on students' development of evaluative judgement. Assessment & Evaluation in Higher Education, 49(2), 233–245. https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2206986

Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2023). Feedback encounters: towards a framework for analysing and understanding feedback processes. Assessment & Evaluation in Higher Education, 48(1), 121–134. https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2059446

McArthur, J. (2023). Rethinking authentic assessment: work, well-being, and society. Higher Education, 85(1), 85–101. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00822-y

Nieminen, J. H., Bearman, M., & Ajjawi, R. (2023). Designing the digital in authentic assessment: is it fit for purpose? Assessment & Evaluation in Higher Education, 48(4), 529–543. https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2089627

Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez Muñoz, L. F., & Chiva-Bartoll, O. (2022). Influence of the university service-learning on professional skill of students from physical activity and sport degree. Educación XX1, 25(1), 119-141. https://doi.org/10.5944/educXX1.30533

Tai, J. H. M., Dollinger, M., Ajjawi, R., Jorre de St Jorre, T., Krattli, S., McCarthy, D., & Prezioso, D. (2023). Designing assessment for inclusion: an exploration of diverse students' assessment experiences. Assessment & Evaluation in Higher Education, 48(3), 403–417. https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2082373

CAPÍTULO 33 EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE Y FEEDBACK EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO: El uso de una herramienta digital para su aplicación.

Autoría: Eloísa Lorente-Catalán y Ana Flavia Leão-Pereira

33.1 Introducción

Este capítulo aborda la aplicación de la evaluación para el aprendizaje (EpA) en una asignatura obligatoria del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte que tiene como objetivo enseñar a evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje. Como se justificará más adelante, en la formación inicial del profesorado se hace necesaria una gran coherencia entre el discurso y la acción, por lo que el planteamiento de esta asignatura en particular debe ser especialmente coherente con el mensaje que se pretende transmitir, en este caso, la necesidad de llevar a cabo una evaluación formativa y compartida cuando se realizan procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de los procesos de evaluación formativa, el *feedback* es un elemento clave, por lo que se detallará cómo se han aplicado sus principios durante el transcurso de la experiencia. Por otro lado, la pandemia de Covid-19 obligó a las universidades a adaptarse a la enseñanza virtual, teniendo que buscar estrategias que solucionaran cómo hacer el seguimiento y dar *feedback* continuado sin presencialidad. Surgieron así, numerosas herramientas que facilitaban este proceso, las cuales, en muchos casos, se han mantenido posteriormente en las clases presenciales por su gran utilidad. Este es el caso que se presenta aquí, mostrando cómo se utiliza una plataforma interactiva como el Padlet para aplicar los principios del *feedback*, de forma complementaria al *feedback* presencial. Así mismo, se muestran todos los instrumentos que se utilizan para evaluar el proyecto tutelado, tanto durante como al final del proceso.

33.2 Contextualización de la experiencia

La asignatura en la que se aplica este planteamiento se denomina "Intervención y Evaluación de la Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte" y se realiza

en 4º curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de una universidad española. La asignatura pretende proporcionar recursos didácticos para la intervención y la evaluación de procesos de enseñanza-aprendizaje de las actividades físico-deportivas. Las clases se estructuran en dos "teóricas" de 1h 30' y una "práctica" de 1h 30' semanales por grupo. La asignatura tiene dos unidades de programación, la primera referida al diseño y aplicación de intervenciones didácticas en contextos reales de la actividad física y el deporte, y la segunda, referida a la evaluación de dichas intervenciones. La experiencia que se relata tiene relación con la segunda parte de la asignatura impartida por una profesora con 30 años de experiencia docente en el área de la didáctica y especializada en evaluación de las actividades físicas y deportivas, miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida desde 2007.

El promedio de estudiantes en esta asignatura suele ser de 140. Son estudiantes que, según su propia perspectiva, han tenido escasas experiencias de evaluación formativa a lo largo de su escolaridad obligatoria y no obligatoria, por tanto, están poco familiarizados con este concepto.

33.3 Marco teórico

La formación inicial del profesorado de Educación Física (EF) necesita estar al día de los avances educativos a nivel global, pero también debe supeditarse a las necesidades del contexto laboral en el cual los profesionales deberán desarrollar su trabajo. Cuando se trata de la evaluación, en el contexto de la EF son conocidos los trabajos de Hay y Penney (2009) sobre las condiciones de una evaluación eficaz en EF. De forma resumida estas serían: a) poner el foco en la Evaluación para el Aprendizaje (EpA), en inglés, Assessment for Learning (AfL); (b) una evaluación auténtica que relacione y conecte el contenido del aprendizaje con los contextos del mundo real donde se utilizarán;(c) asegurar la validez de los instrumentos utilizados para evaluar; y (d) utilizar planteamientos socialmente justos.

Tal como afirman Lorente-Catalán y Kirk (2016), Starck et al. (2018) y la AIESEP (2020), entre otros, si los futuros profesores tienen que aprender a integrar estas condiciones, estas tienen que estar presentes en los programas formativos, no solo como contenido de aprendizaje que les ayude a comprender de forma profunda el papel y función de la evaluación, sino integrada como parte de la metodología que utiliza el profesorado universitario, con la intención de ser ejemplares en sus propias prácticas de evaluación. Consecuentemente, la EpA debería estar presente en todo el plan de estudios de los centros de formación de futuros profesores de EF (Moura et al., 2021).

La EpA, según Broadfoot et al. (1999, p. 7), tendría las siguientes características: a) entenderla como parte esencial e integrada en la enseñanza y el aprendizaje; b) compartir los objetivos de aprendizaje con los aprendices; c) ayudar a los aprendices a saber y reconocer los estándares perseguidos; d) involucrar a los aprendices en la evaluación entre iguales y la autoevaluación; e) proveer *feedback* que lleve a los aprendices a reconocer los próximos pasos y como darlos; f) promover la confianza de que cada aprendiz puede mejorar; y g) involucrar tanto al profesorado como el alumnado en revisar y reflexionar sobre la información que proporciona la evaluación.

Por otro lado, Black y Wiliam (2009, p. 9) afirman que

> "la práctica en el aula es formativa en la medida en que los maestros, los alumnos o sus compañeros obtengan, interpreten y utilicen evidencias sobre los logros de los estudiantes para tomar decisiones sobre los próximos pasos en la enseñanza que probablemente sean mejores o estén mejor fundamentados que las decisiones que habrían tomado en ausencia de las pruebas que se obtuvieron".

Estas ideas ayudan a determinar si una evaluación ha funcionado de manera formativa. De esta definición se extraen dos características: 1) La evidencia generada es algo más que información sobre la presencia de una brecha entre la competencia actual y la deseada, y debe dar pistas sobre cómo deben ser las actividades que generen la mejora y 2) el aprendiz debe implicarse en la actividad de diversas formas, ya sea realizando los cambios sugeridos por el profesor, ya sea por el *feedback* recibido por otros compañeros o por la autorreflexión sobre su aprendizaje (Wiliam, 2011).

Por otro lado y de forma específica, en la formación inicial del profesorado de EF, la EpA debería responder a cinco principios: a) aclarar las intenciones de aprendizaje y los criterios de éxito; b) diseñar discusiones efectivas en el aula y otras tareas de aprendizaje que permitan obtener evidencia sobre la comprensión de los alumnos; c) proporcionar *feedback* que mueva a los estudiantes hacia el siguiente paso en su aprendizaje; d) activar al alumnado como recursos de enseñanza entre sí; y e) activando al alumnado como protagonista de su propio aprendizaje (Leirhaug & MacPhail, 2015; Tolgfors & Öhman, 2015).

De todos estos principios, el *feedback* puede llegar a considerarse un área prioritaria (Carles, 2017), entre otras razones porque las motivaciones y autopercepciones de los estudiantes y sus experiencias con la evaluación están influenciadas por cómo estos perciben el *feedback* recibido (Deci & Ryan, 1994).

El *feedback* en su sentido más global puede definirse como un proceso en el cual los aprendices dan sentido a la información sobre su rendimiento y lo utilizan para mejorar la calidad de su trabajo o de las estrategias de aprendizaje (Boud & Molloy, 2015).

Por otro lado, Hattie y Timperley (2007) consideran que para conseguir integrar la evaluación en los procesos de aprendizaje es preciso seguir los principios de *feed up, feedback* y *feed forward* que guíen/apoyen el aprendizaje del estudiante. El primero, informa hacia dónde va el aprendiz; el segundo indica dónde está el aprendiz en este momento; y el tercero, da respuesta a cómo puede llegar el estudiante hasta el objetivo. Idealmente, tanto profesorado como alumnado deberían participar activamente en estrategias con el objetivo final de que las y los estudiantes se conviertan en aprendices independientes y autorregulados (Boud & Molloy, 2015).

El profesorado puede utilizar diferentes estrategias y herramientas para aplicar estos principios del *feedback*. Actualmente, y especialmente tras la situación generada por la pandemia de 2019, han surgido multitud de estrategias, herramientas y plataformas interactivas que ayudan realizar los procesos de seguimiento y evaluación que han seguido utilizándose a pesar de haber retornado la presencialidad en las clases.

En esta asignatura, se utiliza una plataforma interactiva denominada Padlet, la cual permite crear murales colaborativos, ofreciendo la posibilidad de construir espacios donde se pueden presentar recursos multimedia, ya sea videos, audio, fotos o documentos. Es un espacio interactivo, transparente y vivo que facilita la interacción constante con el alumnado pudiendo proporcionar y recibir *feedback* en tiempo real (véase www.padlet.com).

Sin embargo, antes de utilizar una tecnología determinada es preciso tener en cuenta las recomendaciones de la AIESEP (2020) cuando indica que es fundamental alinear la tecnología con los resultados de aprendizaje esperados, la intervención pedagógica y las tareas de evaluación. Utilizar la tecnología al servicio de la evaluación y que no sea la tecnología la que dictamine qué y cómo evaluar.

Todos estos principios y conceptos rigen y dan fundamento a la experiencia descrita en este capítulo.

33.4 Descripción de la experiencia

Para entender el contexto de la experiencia se exponen a continuación los objetivos, contenidos y actividades de evaluación de toda la asignatura (tabla 1). Sin embargo, hay que tener en cuenta que la experiencia relatada tiene lugar durante la unidad de programación 2.

Tabla 1.- Objetivos, contenidos y evaluación de la asignatura.

Asignatura: Intervención y evaluación de la enseñanza de la actividad física y el deporte		
Objetivos	Contenidos	Evaluación y Calificación
-Diseñar ciclos de aprendizaje adecuados a un contexto determinado. -Intervenir de la manera más adecuada según el contexto o situación didáctica a resolver. -Hacer propuestas de mejora de la intervención llevada a cabo desde la perspectiva de la vivencia educativa del/la participante. -Diseñar y aplicar el tipo de evaluación más eficaz en relación a los objetivos de la intervención didáctica requerida. -Aplicar los instrumentos de evaluación diseñados en contextos reales y/o simulados. -Utilizar las tecnologías de la información y comunicación para analizar crítica y reflexivamente la propia intervención. -Contemplar la igualdad de género en el diseño, intervención y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las actividades físicas.	UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 1: La intervención / el Proceso de enseñanza y aprendizaje en una práctica física. UNIDAD DE PROGRAMACIÓN 2: La evaluación de la intervención. -Condiciones para una evaluación eficaz. -Tipología de la evaluación. -Evaluación auténtica y competencial. -Evaluación formativa y formadora. -A quién, qué y cuándo evaluar. La evaluación del aprendizaje, del/de la profesional y de la acción didáctica. -Cómo evaluar. Paradigmas evaluadores. -Técnicas e instrumentos de evaluación. -Diseño de instrumentos de evaluación. -Criterios de calidad para el diseño de sistemas e instrumentos de evaluación. -Validación de los instrumentos y análisis de la información. -Los informes de evaluación.	Bloque de Evaluación 1: Prueba escrita teórica-práctica (50%). Bloque de Evaluación 2: Diseñar, llevar a cabo, y hacer una reflexión crítica y propuesta de mejora sobre una secuencia de aprendizaje aplicada (25%). Bloque de Evaluación 3: Aplicar los criterios de una evaluación eficaz para evaluar la intervención realizada en la actividad del Bloque de evaluación 2 (25%).

Como puede observarse, tanto los objetivos y contenidos tienen una relación muy estrecha con los conceptos de evaluación que se utilizan y ejemplifican en este libro. Se pretende enseñar no solo los conceptos sino también dar herramientas para su aplicación en situaciones reales. Así mismo, son conceptos que se aplican en la evaluación realizada durante todo el desarrollo de la asignatura. El concepto de evaluación que subyace a lo largo de la asignatura lo definiríamos como "un proceso mediante el cual se obtiene, interpreta y comunica información sobre el aprendizaje del alumnado, en relación con uno o más resultados de aprendizaje predefinidos" (AIESEP, 2020). Si las decisiones a tomar tras la evaluación están orientadas a regular las dificultades y errores que surgen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje estaremos hablando de evaluación formativa (si quien regula es el docente) o formadora (si quien (auto) regula es el alumnado) Si las decisiones están relacionadas con valorar los resultados de un proceso de enseñanza y aprendizaje estaríamos refiriéndonos a una evaluación calificadora o sumativa (Sanmartí, 2020).

33.5 Explicación de la actividad

La actividad se desarrolla durante siete semanas centrada en la enseñanza de cómo conseguir diseñar una evaluación eficaz y de calidad que permita evaluar los aprendizajes que se producen en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje de la actividad física y el deporte. El estudiantado, en equipos de cuatro personas agrupadas libremente, deben realizar una intervención con una población real escogida por ellos mismos y diseñar la evaluación de los aprendizajes que puedan darse en ella atendiendo a las condiciones introducidas en las clases "teóricas" y basadas especialmente en las recomendaciones de Hay y Penney (2009) para el ámbito de la Educación Física, es decir: a) foco en la evaluación para el aprendizaje; b) evaluación auténtica; c) asegurar la validez y d) un planteamiento socialmente justo. Este trabajo tutelado se va realizando en las sesiones prácticas dónde suele haber unos 6-8 grupos de trabajo.

El propio planteamiento metodológico de la asignatura también pretende cumplir las mismas condiciones de una evaluación eficaz, con el objetivo de enseñar con el ejemplo, siguiendo las recomendaciones de la AIESEP (2020). A la vez, se pretende generar un entorno/clima de aprendizaje que permita satisfacer y dar soporte a las Necesidades Psicológicas Básicas (NPB) de la persona (autonomía, competencia y relación) tal como se recomienda para los programas altamente efectivos desde la perspectiva de la motivación (Su & Reeve, 2010). La razón de ello es la creencia, de acuerdo con los trabajos de Aelterman et al (2013), Aelterman et al (2015) y Näsström et al. (2021) de que, si se satisfacen las NPB de la persona, los participantes se sentirán más proclives a cambiar su forma de entender y aplicar las estrategias enseñadas en la universidad, en este caso, relacionadas con la evaluación.

33.5.1 APLICACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA UNA EVALUACIÓN EFICAZ EN LA ASIGNATURA

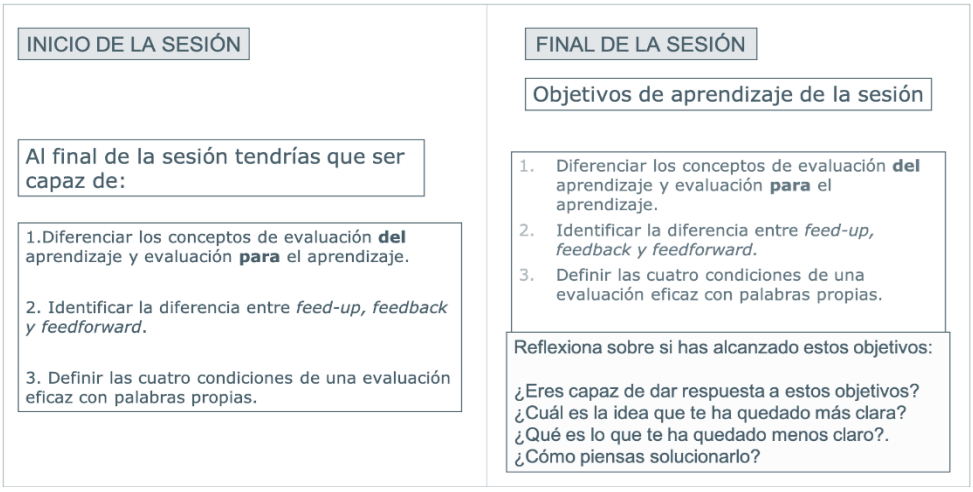
A continuación, se muestra cómo se da respuesta a dichas condiciones y cómo se intenta dar soporte a las NPB en el desarrollo de la asignatura.

33.5.1.1 Evaluación para el aprendizaje

El concepto clave es el *feedback* en su sentido más global, siguiendo las directrices expresadas en el marco teórico. Con la intención de apoyar la trayectoria de aprendizaje del estudiante, se realizan las siguientes acciones:

-El *feed up* se proporciona al inicio de la intervención, compartiendo los objetivos de la asignatura y del trabajo tutelado que se desarrollará. Se propone una rúbrica que facilite la elaboración del trabajo, se discute su formato y los criterios con el alumnado. Se discuten y negocian también algunos aspectos de la evaluación como los porcentajes de la calificación que otorgará cada uno de los agentes (profesora y estudiantes) y los criterios de evaluación del trabajo. En el inicio de cada sesión, se plantean los objetivos de la lección y al final se invita a que cada estudiante reflexione sobre su consecución (Figura 1).

Figura 1.- Ejemplo de *feed up* al inicio y al final de una sesión para promover la autorregulación.



Estas estrategias pretenden estimular la autorregulación, para que el estudiantado se apropie de los objetivos, siendo consciente de hacia dónde debe dirigir los esfuerzos y ayudándole a planificar las siguientes acciones, lo cual debería satisfacer su necesidad de autonomía, pero también ayudar a estructurar mejor el aprendizaje y, por tanto, daría soporte a la competencia.

-El *feedback* y el *feed forward* se proporcionan durante las sesiones "prácticas" en las cuales cada grupo trabaja sobre su proyecto. En cada práctica, se introduce un nuevo concepto que deberá ser aplicado sobre su propio caso real. La profesora supervisa y atiende las dudas que puedan surgir en la resolución de la tarea. En la primera práctica, se da *feedback* y *feed forward* a todos los grupos durante la semana siguiente a través del Padlet. Posteriormente son los propios estudiantes quienes deben demandar la ayuda a través del Padlet o bien en las sesiones prácticas tipo taller donde desarrollan el trabajo tutelado.

La profesora también proporciona feedback general sobre lo observado en las entregas de cada grupo. No solo es la profesora quien ofrece el *feedback,* sino que antes de la entrega final, los estudiantes hacen una evaluación entre iguales con carácter formador. Proporcionan *feedback* y *feed forward* a otro grupo y también lo reciben de él. Normalmente este proceso de evaluación final varía de un año a otro en función de lo pactado al inicio de la asignatura. En este caso, al aplicar la EpA de este modo, se pretende satisfacer especialmente la NPB de competencia. También estimula la NPB de relación ya que la autoevaluación grupal y la evaluación entre iguales requieren de relaciones respetuosas y empáticas.

Tabla 2.- Resumen sobre la aplicación de los principios del feedback en la asignatura

Principios *feedback* Hattie & Timperley (2007)	¿Cuándo?	¿Cómo?
Feed up ¿Hacia dónde vamos?	Inicio de la asignatura. Inicio de cada sesión teórica.	Compartir objetivos de la asignatura y del trabajo tutelado. Se empieza cada sesión con los objetivos de la sesión.
Feedback ¿Dónde estamos?	Durante las sesiones prácticas presenciales de elaboración trabajo tutelado. En el Padlet durante la semana siguiente a la práctica. Durante la elaboración del trabajo tutelado. Al final de las sesiones teóricas y de la asignatura.	-Formativa: Supervisión y resolución de dudas. *Feedback* a cada grupo en el Padlet (y a partir de la primera práctica quien lo solicite). -Formadora: Contrastando su propia producción con la rúbrica del trabajo. Evaluación entre iguales en la última práctica para mejorar el trabajo de los compañeros (sin carácter calificador). Al final de cada sesión teórica, reflexión personal sobre si se han alcanzado los objetivos.
Feed forward ¿Qué falta para llegar?	Durante las sesiones prácticas presenciales. En el Padlet durante la semana siguiente a la práctica.	-Formativa: *Feed forward* con pistas sobre qué aspectos son necesarios o interesantes mejorar de cada práctica realizada de cara a la entrega final. -Formadora: Al final de las sesiones teóricas se pregunta ¿Eres capaz de dar respuesta al objetivo? Si la respuesta es negativa: ¿Qué piensas hacer para conseguirlo? En la evaluación entre iguales, los compañeros ofrecen sugerencias de mejora en base a la rúbrica.

33.5.1.2 Evaluación auténtica

La tarea solicitada tiene las características de una tarea auténtica, pues se trata de una situación real, una intervención con un grupo diana/población real, a la que se proponen aprendizajes adecuados a su contexto (ver guion del trabajo tabla 5). La tarea pretende resolver una problemática, es decir, cómo hacer una

evaluación eficaz en un contexto específico en el que se pueden encontrar en su futuro profesional. Para ello, los estudiantes no solo deben ser capaces de identificar momentos de evaluación formativa y formadora en su sesión, si no que deben diseñar uno o varios instrumentos que permitan recoger información relevante y adecuada a los objetivos de aprendizaje, asegurando también la fiabilidad de la misma. Dicho instrumento debe adecuarse al contexto en el que se desarrolla la intervención, siendo viable y sostenible de utilizar en las circunstancias particulares del profesional. En este caso, se está dando soporte a la competencia y a la autonomía, al poder escoger el instrumento y la necesidad de obtener un conocimiento completo de los instrumentos de evaluación que les permita seleccionar el más adecuado.

33.5.1.3 Asegurar la validez

Para asegurar la validez de la evaluación llevada a cabo en la asignatura, se propone una rúbrica desglosada según los diferentes apartados del trabajo (ver figuras 3, 4, 5, 6, 7 y 8) que después de ser discutida y pactada servirá para realizar la evaluación y calificación del trabajo tutelado desde tres perspectivas (evaluación triádica). La heteroevaluación (evaluación formativa durante el proceso) y heterocalificación (evaluación sumativa) de la profesora, la evaluación formadora de los compañeros (otro grupo) antes de la entrega final, con el objetivo de aportar ideas y sugerencias de mejora, y la autoevaluación (evaluación formadora con el uso de la rúbrica durante el desarrollo del trabajo) y autocalificación grupal. Con esta iniciativa se pretende dar soporte a las tres NPB. En la tabla 3 se puede observar con detalle la propuesta de calificación llevada a cabo en la experiencia relatada.

A continuación, se muestra un ejemplo de la experiencia donde se presenta al alumnado los detalles de su utilización (Tabla 1).

Tabla 1.- Criterios para utilizar las rúbricas de evaluación del trabajo tutelado.

"Se debe utilizar durante el proceso de elaboración del trabajo para guiar su realización (evaluación formativa y formadora) y también al final (evaluación sumativa). Cada nivel tiene unos indicadores de logro para orientar la valoración. También tiene un apartado de observaciones generales de cada apartado para expresar aspectos más cualitativos no contemplados dentro de la rúbrica. Cada rúbrica evalúa algún aspecto o apartado del trabajo que se irá realizando. Nivel 0: No logrado. Estar en este nivel en algún apartado es motivo de suspenso del trabajo. Nivel 1: Falta algún aspecto del nivel 2. Será necesario hacer un comentario en el espacio del nivel 1 sobre lo que falta del nivel 2 (entre 5 y 6). Nivel 2: Logrado con necesidad de mejora (entre 6,5 y ,7,5). Nivel 3: Falta algún aspecto del nivel 4. Será necesario hacer un comentario en el espacio del nivel 3 sobre lo que falta del nivel 4 (entre 8 y 9). Nivel 4: Logrado con calidad (entre 9 y 10)."

En esta ocasión, se muestran las rúbricas utilizadas para la evaluación de cada uno de los aspectos del trabajo (Tabla 2, 3, 4, 5, 6, 7).

Tabla 2.- Rubrica para evaluar los aspectos formales del trabajo.

ASPECTOS FORMALES DEL TRABAJO					
ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 0 No logrado	N. 1	NIVEL 2 Logrado con necesidad de mejora	N.3	NIVEL 4 Logrado con calidad
Presentación Corrección ortográfica y gramatical	-Aspectos formales y de presentación nada cuidados. -Tiene más de 5 faltas de ortografía. -Tablas e imágenes sin título. -No portada. -No índice.		-La presentación es buena pero no en todas las partes del trabajo. -Tablas e imágenes incorrectamente referenciadas. -Hay portada, pero no contiene toda la información solicitada. -Hay variaciones en algún aspecto formal (por ejemplo, estilo y tamaño de letra diferentes menos de 5 faltas.		-Todo el trabajo se desarrolla con un estilo académico y homogéneo. -Tablas o imágenes (en caso de que las haya) con títulos e índice de las mismas. -La portada contiene toda la información solicitada. -Utilización del lenguaje adecuado y sin faltas ortográficas.
Introducción del trabajo	-No se presenta de manera explícita y detallada el contenido del trabajo ni las intenciones de este.		-Poca concreción en las intenciones / objetivos del trabajo. -Escasa información sobre el contexto o contenido de la propuesta.		-Una introducción donde se tratan los diferentes apartados del trabajo, que sigue un orden establecido donde queda reflejado el tema, propósito y todos los contenidos del trabajo de una forma clara y concisa.
Citas y Referencias	-No hay ninguna cita ni referencia. La bibliografía está incorrectamente mencionada de forma generalizada (no sigue normas APA 7ª ed.) durante el texto y en el apartado final. Se copian fragmentos enteros sin citar la fuente. Las referencias no están ordenadas alfabéticamente.		-Se hacen citaciones. -Todas las referencias de la bibliografía siguen las normas APA 7ª ed. pero hay algún error en las citas del texto (o viceversa). -No aparecen en la lista final todas las referencias citadas en el texto y viceversa.		-Todas las citas en el texto y referencias de la bibliografía siguen las normas APA 7ª ed. -Aparecen todas las referencias citadas en el texto y viceversa y están ordenadas alfabéticamente. -Referencias extraídas de fuentes fiables.
Observaciones generales sobre este apartado					

Tabla 3.- Rúbrica para evaluar condición 1. Foco en la evaluación para el aprendizaje

CONDICIÓN 1: FOCO EN LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE					
ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 0 No logrado	N 1	NIVEL 2 Logrado con necesidad de mejora	N 3	NIVEL 4 Logrado con calidad
Fundamentos de los conceptos	-No hay ninguna explicación del concepto de evaluación formativa y formadora o esta es errónea. -No se utiliza ninguna referencia para fundamentar la teoría		-La explicación de los conceptos de evaluación formativa y formadora es clara pero parcial. -Hay explicaciones, pero estas no se comparan entre ellas. -Uso de 1 o 2 fuentes para fundamentar la teoría.		-Hay una explicación de cada uno de los conceptos. -La explicación es muy precisa y pertinente, compara y relaciona cada concepto con otros términos similares. -Se utilizan diferentes autores reconocidos y fiables en el área.
Identificación de momentos	-Aunque existan en la sesión analizada, no se identifica ningún momento de evaluación formativa y/o formadora.		-Se identifican al menos dos momentos, pero no queda del todo claro por qué se considera formativa y/o formadora.		-Identifica claramente tres momentos de evaluación formativa y/o formadora en la sesión describiendo los detalles de la situación y justificando de manera precisa por qué son formativos y/o formadores aplicando la teoría vista sobre la misma. -En caso de no existir tres momentos se puede suplir explicando cómo se realizaría correctamente.
Propuestas de mejora	-No hay ninguna propuesta concreta de cómo hacer que la sesión sea más formativa y/o formadora. -Se confunden los dos conceptos.		-Hay una propuesta de cómo hacer una evaluación formativa pero no formadora (o viceversa) adecuada a los objetivos de la sesión o UD explicando por qué lo es y cómo se aplicaría.		-Hay una propuesta de cómo hacer una evaluación formativa y una evaluación formadora adecuada a los objetivos de la sesión o UD explicando por qué lo es y cómo se aplicaría. -Se aportan evidencias y ejemplos del hecho de que la evaluación realizada propuesta informará de: Hacia dónde va el aprendiz. Dónde se encuentra ahora el aprendiz. Cómo puede llegar el aprendiz a lograr ese aprendizaje.
Observaciones generales sobre este apartado					

Tabla 4.- Rúbrica para evaluar condición 2. Evaluación auténtica

CONDICIÓN 2: EVALUACIÓN AUTÉNTICA					
ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 0 No logrado	N. 1	NIVEL 2 Logrado con necesidad de mejora	N. 3	NIVEL 4 Logrado con calidad
Realismo y contextualización	-Es una actividad aislada descontextualizada de las necesidades reales del deporte y/o actividad que se evalúa. -No permite evaluar los objetivos ni se justifica por qué es auténtica.		-La tarea de evaluación auténtica propuesta reproduce los desafíos que se presentan en el mundo real. No obstante, no se define qué sería una buena ejecución de esta tarea. -Permite evaluar los objetivos, pero no se justifica por qué es auténtica.		-La tarea de evaluación auténtica propuesta reproduce los desafíos que se presentan en el mundo real. -Es una actividad de evaluación muy vinculada a las demandas y necesidades del propio deporte o actividad (se aproxima mucho a la competencia requerida en situaciones reales). -Se define qué sería una buena ejecución de esta tarea. -Permite evaluar los objetivos y justifica por qué es auténtica.
Integrada	-No contempla/vincula o requiere otros aspectos diferentes del motor.		-La tarea diseñada implicaría integrar conocimientos variados para ser resuelta pero no se explica de qué conocimientos se trata.		-Dentro de un enfoque integrado de la evaluación, las tareas requerirían a los aprendices desarrollar y utilizar su comprensión de un concepto concreto como, por ejemplo, biomecánica o promoción de la salud para mejorar su propio rendimiento o participación (o la de otra persona). -La evaluación de las actividades no se limita a reproducir un modelo sino a resolver un problema, es decir, se captan los procesos cognitivos (además de los psicomotores) implicados en la realización competente de actividades físicas.
Problematización	-No se pide resolver ningún problema. Es una tarea de reproducción de modelo que no pide dar una respuesta diferente de las propuestas.		-Es una actividad que implica resolver un problema, pero no se ve claro que pueda demostrar el cumplimiento exitoso de uno o más objetivos.		-Se pide a los aprendices que construyan sus propias respuestas en lugar de seleccionar entre las presentadas por el docente. -Lo que se aprende puede ser utilizado para resolver un problema o dar respuesta a una necesidad. -La buena ejecución de la tarea debe demostrar o demostrar en parte el cumplimiento exitoso de uno o más estándares/objetivos.
Observaciones generales sobre este apartado					

Tabla 5.- Rúbrica para evaluar condición 3. Asegurar la validez

CONDICIÓN 3: Asegurar la validez					
ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 0 No logrado	N.1	NIVEL 2 Logrado con necesidad de mejora	N. 3	NIVEL 4 Logrado con calidad
Diseño del instrumento	-El instrumento diseñado no es adecuado al contexto (nivel del aprendiz, condiciones de la entidad...) -No permite recoger la información relevante para el/los objetivo/s a evaluar.		-Se diseña un instrumento adecuado al tipo de información requerida pero no está justificada su idoneidad. -Es un instrumento que sería costoso de ser utilizado en el contexto de la práctica.		-Se selecciona un instrumento de evaluación adecuado al tipo de información requerida para evaluar el aprendizaje y se justifica claramente esta elección. -Recoge información relevante sobre el/los objetivo/s a evaluar. -Es un instrumento adecuado al contexto en el que se desarrolla la intervención. -Es viable y sostenible de utilizar en las circunstancias de trabajo del profesional.
Protocolo de aplicación	-No se explica cómo se aplicará el instrumento.		-Hay una breve explicación sobre cómo y cuándo se aplicaría en la sesión, pero no está del todo completa.		-Hay una explicación clara y detallada sobre cómo y cuándo se aplicaría en la sesión y a lo largo de la unidad didáctica.
Validación y aplicación	-No se realiza la validación del instrumento diseñado y no se aportan evidencias.		-Se realiza la validación del instrumento (se explica cómo se ha hecho) pero no se aportan todas las evidencias.		-Fiabilidad: Se hace un resumen del grado de concordancia entre observadores.
Análisis de resultados	-No se realiza un análisis de la aplicación de los instrumentos ni en relación al propio instrumento ni en relación con el aprendizaje.		-Se realiza un análisis de los resultados de la aplicación del instrumento identificando los puntos fuertes y débiles del instrumento.		-Se realiza un análisis de los resultados de la aplicación del instrumento identificando los puntos fuertes y débiles del instrumento. También incluye conclusiones que se extraen de la información que proporciona el instrumento en relación con el aprendizaje.
Propuestas de mejora	-No existe ninguna propuesta de mejora.		-Se realiza alguna propuesta de mejora del instrumento, pero no de la intervención (o viceversa).		-Se realizan propuestas de mejora tanto del diseño y aplicación del instrumento como de la intervención realizada con un alto grado de reflexión y justificación.
Triangulación	-No se propone ningún tipo de triangulación o se presenta el		-Se presenta el concepto de triangulación.		-Se proponen diferentes tipos de triangulación para dar credibilidad a la evaluación del aprendizaje ejemplificando

	concepto erróneamente		-Propone un tipo de triangulación para dar credibilidad a la información extraída al menos en uno de los aspectos a evaluar		cómo se realizaría (p.ej. diseño de otros instrumentos). -Incluso se lleva a la práctica alguna de ellas
Observaciones generales sobre este apartado					

Tabla 6.- Rúbrica para evaluar condición 4. Socialmente justa

CONDICIÓN 4: PLANTEAMIENTO SOCIALMENTE JUSTO					
	NIVEL 0 No logrado	N.1	NIVEL 2 Logrado con necesidad de mejora	N. 3	NIVEL 4 Logrado con calidad
Aspectos éticos	-No se mencionan en ningún momento los aspectos éticos.		-Se tiene en cuenta la confidencialidad de los datos, pero no contempla otros aspectos éticos.		-Se tiene en cuenta la confidencialidad de los datos, no se hace abuso de la evaluación, no se denigra a nadie.
Inclusión	-Es una evaluación excluyente.		-Todos los aprendices reciben atención y reconocimiento por demostrar su rendimiento. -Se proponen diferentes actividades según la detección de necesidades de cada uno de los participantes y se individualiza.		-Todos los aprendices reciben atención y reconocimiento por demostrar su rendimiento. -Tienen la posibilidad de aprender como consecuencia de involucrarse en la evaluación. -Actividades de evaluación variadas con diferentes niveles y posibilidades. -Se proponen diferentes actividades según la detección de necesidades de cada uno de los participantes y se individualiza
Observaciones generales sobre este apartado					

Tabla 7.- Rúbrica para evaluar las conclusiones y nuevas aportaciones

CONCLUSIONES Y NUEVAS APORTACIONES					
ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL 0 No logrado	N. 1	NIVEL 2 Logrado con necesidad de mejora	N. 3	NIVEL 4 Logrado con calidad
Síntesis de aspectos más relevantes. Autocrítica	-No existe este apartado. No se hace una síntesis de los aspectos más relevantes ni de las dificultades aparecidas y cómo se		-Conclusiones relacionadas con las intenciones del trabajo. -Solo se menciona un aspecto relevante. -Se mencionan algunos aspectos de		-Conclusiones que resumen de forma clara y concisa los aspectos más importantes que se derivan de la realización del trabajo. -Se hace una autocrítica de los puntos fuertes y débiles del trabajo (¿se ha planteado una propuesta de evaluación

	pueden solucionar. -No hay ninguna autocrítica.		mejora, pero hay poca autocrítica.		eficaz y de calidad?) haciendo propuestas de mejora. -Valoración final de la utilidad del trabajo y la asignatura.
Aportaciones "extra" (Este aspecto no es obligatorio, pero si permite alcanzar el máximo nivel) (No:nivel 0 o Sí: nivel 4)	-No hay ninguna aportación diferente de lo solicitado en el guion del trabajo.				Se hacen aportaciones más allá de lo solicitado en el trabajo (p.ej. aplicación de los instrumentos en el contexto real, validación de la propuesta por parte de un/a profesional, incorpora la evaluación que se haría del mismo docente...).
Observaciones generales sobre este apartado					
CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA CALIDAD DEL TRABAJO Hacer un comentario global sobre la calidad del Trabajo.					

33.5.1.4 Planteamiento socialmente justo

La propuesta de evaluación es negociada con los estudiantes, de tal forma que tengan una participación activa en la calificación final. Para realizar la negociación, se solicita a cada grupo de trabajo que realice una propuesta de calificación incluyendo porcentajes y condiciones. Esta propuesta está visible en el Padlet y el resto de grupos vota la propuesta que consideran más apropiada decidiendo entre alumnado y profesora la fórmula final. Se puede observar un ejemplo de la negociación alcanzada en la última experiencia en la tabla 8.

Tabla 8.-Ejemplo de pacto de la calificación.

PROPUESTA DE CALIFICACIÓN DEL TRABAJO TUTELADO DESPUÉS DE LAS APORTACIONES DE LOS Y LAS ESTUDIANTES:
Heterocalificación: 60%. Nota entre 1 y 10. Se evalúa el trabajo por parte de la profesora teniendo en cuenta la rúbrica. Autoevaluación/calificación grupal sobre la calidad del trabajo: 30%. Nota entre 1 y 10. El grupo evalúa su trabajo teniendo en cuenta la rúbrica. La calificación resultante se tendrá en cuenta siempre y cuando no esté suspendida la heterocalificación (profesora) y la calificación otorgada por el estudiantado no sea superior a 1,5 puntos por encima de la otorgada por la profesora. Si se da este caso, se restarán 0,5 puntos a la calificación otorgada por la profesora*1. En caso de que las evaluaciones de la profesora y el grupo coincidan, se sumará 0,5 a la puntuación de la puntuación obtenida. Si existe una diferencia de más de 2 puntos se realizará una evaluación compartida para conocer y discutir las razones de la diferencia y acordar conjuntamente la calificación final. Para realizar una evaluación "ciega" en lugar de poner la rúbrica con las autoevaluaciones dentro del trabajo, estas se pondrán en un sobre cerrado y deberán entregarse como máximo el día de la entrega del trabajo. Autoevaluación/calificación individual: 10%. Nota entre 1 y 10. Valoración personal de cada miembro del grupo sobre su implicación, aportaciones y liderazgo en la elaboración del trabajo. Debe estar justificada. Evaluación entre iguales: Sin valor en la calificación final. Se llevará a cabo en la última práctica de la asignatura y servirá para mejorar la calidad de los trabajos finales. Por lo tanto, es necesario que ese día el trabajo

esté finalizado. Considero que es mejor hacerla con carácter formador y no sumativo/certificador porque así podréis mejorar vuestro trabajo.
IMPORTANTE: si el grupo está de acuerdo debe dar el visto bueno de esta propuesta antes del día 5 de diciembre diciendo explícitamente en vuestra columna del padlet que os queréis acoger a la misma. Caso de no hacerlo el grupo sólo será calificado por la profesora y no tendrá derecho tampoco a la evaluación entre iguales.

*[1]El objetivo de este ajuste o condición es que el alumnado se intente ceñir a la rúbrica y no a impresiones más subjetivas. Por otro lado, si las evaluaciones coinciden también darán validez a la valoración, concepto que también se trabaja en la asignatura, por lo que de alguna forma también se premia el rigor de la evaluación realizada.

Por otro lado, se busca la atención personalizada durante las prácticas de la asignatura, se tiene en cuenta la confidencialidad de los datos y se respeta a las personas, sus opiniones y sus acciones. La transparencia de los criterios, así como la posibilidad de hacer una evaluación entre iguales y una autoevaluación pretenden dar soporte a la competencia, la autonomía y la relación.

A continuación, se muestra un resumen de cómo el enfoque y planteamiento de la asignatura aplica las condiciones para una evaluación eficaz y de calidad (Tabla 9)

Tabla 9.- Resumen sobre cómo se da respuesta a las condiciones de una evaluación eficaz (Hay & Penney, 2009) en el diseño y desarrollo de la asignatura

Condiciones de una evaluación eficaz	¿Cómo se aplica en la asignatura?
Evaluación para el Aprendizaje (EpA)	Uso del *feed up, feedback y feed forward* durante toda la asignatura. Utilización de los principios anteriores con carácter formativo (regula la profesora) y formador (regula el alumnado) (Tabla 2).
Evaluación auténtica	Realismo: se pide una intervención didáctica con un grupo diana real escogido por el alumnado. Problematización: la situación requiere resolver un problema: "Cómo hacer una evaluación eficaz en un contexto X con una población real". Integrada: la resolución del problema requiere una aplicación interrelacionada de los conceptos desarrollados en la asignatura (Tabla 5).
Asegurar la validez	Se diseña y pacta una rúbrica para evaluar el trabajo tutelado (Figuras 3-8). Este instrumento se utiliza realizando una triangulación de perspectivas (evaluación triádica).
Socialmente justa	Negociación de la evaluación y la calificación (Tabla 3). Atención individualizada durante las sesiones prácticas y en el Padlet. Confidencialidad de la calificación final. Transparencia de los criterios de evaluación y del *feedback* proporcionado en el Padlet. Respeto por las personas, opiniones y acciones.

33.5.2 Características del proyecto tutelado y contenido sesiones prácticas.

El trabajo tutelado consiste en diseñar y aplicar una propuesta de evaluación de la intervención realizada en la actividad de evaluación 2 de la asignatura teniendo en cuenta las condiciones de una evaluación eficaz y de calidad.

El proyecto se va elaborando durante las sesiones prácticas de la asignatura. Se va desarrollando y mejorando la propuesta de evaluación que se realiza al inicio en base a los conocimientos que se vayan adquiriendo en las sesiones teóricas.

Se utiliza el Padlet (ver apartado 1.5.3.) creado para interactuar con cada grupo de práctica. Cada grupo de trabajo tiene un espacio reservado para ir introduciendo el trabajo realizado durante esta parte de la asignatura (en clase y fuera de clase) (Tabla 10). Hay que registrarse para acceder, de este modo se puede identificar a la persona que realiza los comentarios.

Tabla 10.- Guion trabajo tutelado tal como se le plantea al alumnado.

INTERVENCIÓN Y EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE. Proyecto tutelado
Objetivo: Diseñar y aplicar una propuesta de evaluación de la intervención realizada en la actividad de evaluación 2 teniendo en cuenta las condiciones de una evaluación eficaz y de calidad. Valor calificación: 25% Apto: Nota superior a 5
GUIÓN DEL TRABAJO TUTELADO Portada 0. Índice 1. Introducción. Breve descripción del caso: contexto, sujetos y tipos de actividad. Objetivo/s del trabajo y estructura/partes del mismo. 2. Ficha-resumen de la sesión llevada a cabo. Como mínimo se deben hacer constar los objetivos de aprendizaje de la sesión, y las actividades principales. Características de los sujetos (como grupo). 3. Cuatro condiciones para una evaluación eficaz (Hay y Penney, 2009). Breve explicación de estos conceptos y posteriormente se mostrará cómo se materializan en la propuesta diseñada: 3.1. Condición 1. Foco en la evaluación para el aprendizaje: evaluación formativa y formadora. Explicación de los conceptos de evaluación formativa y formadora fundamentada en diferentes fuentes y autores. Análisis de su aplicación en la sesión y dar respuesta a los siguientes aspectos teniendo en cuenta la intervención realizada en la actividad 2 (parte de intervención) ¿Se realiza evaluación formativa y/o formadora? ¿De qué manera se aplica? (a nivel general) Identificar en la sesión como mínimo tres momentos de evaluación formativa y/o formadora (hacer un clip de vídeo de cada momento) que estén vinculados a los objetivos de aprendizaje. Hay que aplicar la teoría de estos dos conceptos. ¿Cómo haríais para que la sesión fuera más formativa y formadora? Condición 2. Evaluación auténtica e integrada. Describir la tarea de evaluación auténtica realizada en la sesión que permite evaluar los objetivos de la misma, y justificar por qué es auténtica. Esta tarea debe presentar las características de realismo y contextualización, integrada y problematización. Puede ser a partir de una tarea existente en la sesión o crear una nueva. Condición 3. Asegurar la validez. Explicar cómo se asegura que la propuesta que se realiza tiene validez y fiabilidad (y veracidad en términos cualitativos). Hay que hacer una introducción en el apartado explicando qué tipo de instrumento se ha diseñado y por qué es el más idóneo. En qué momento de la sesión y/o de la unidad didáctica se aplicaría. 3.3.1. Diseño de un instrumento de observación que permita evaluar la tarea auténtica escogida anteriormente. Diseñar un instrumento de evaluación basado en la observación que permita saber si se han alcanzado los

objetivos de aprendizaje de la sesión (o UD) y que sea adecuado a la realidad de vuestro caso. El instrumento debe cumplir los criterios de calidad para el diseño de sistemas de evaluación de López-Pastor y Pérez-Pueyo (coord.) (2017).
3.3.2. Validación y aplicación del instrumento en la sesión grabada. Comprobar la fiabilidad de la información que proporciona el instrumento (comparando resultados con diferentes observadores). Como resultado de su aplicación, reflexión y análisis sobre si se han alcanzado el/los objetivo/s de la sesión llevada a cabo. Propuesta de mejora del instrumento, si procede.
3.3.3. Aplicación de diferentes tipos de triangulación para garantizar la veracidad de los datos obtenidos.
3.4. Condición 4. Planteamiento socialmente justo. Explicar qué aspectos éticos e inclusivos se tendrán en cuenta en vuestra propuesta.
4. Conclusiones globales del trabajo. Reflexión sobre el cumplimiento en la propuesta realizada de las condiciones para una evaluación eficaz y de calidad. Autocrítica/autorreflexión de los puntos fuertes y débiles del trabajo. Síntesis de los aspectos más relevantes aprendidos con esta tarea. Dificultades o problemáticas aparecidas y cómo se podrían solucionar.
5. Referencias bibliográficas y fuentes documentales utilizadas. Normas APA 7th.

A continuación, se muestran los principales contenidos de las sesiones prácticas que se realizan para poder entender la dinámica (Tabla 11).

Tabla 11. Contenido de las sesiones prácticas (tipo seminario).

SESIONES PRÁCTICAS/SEMINARIOS	CONTENIDO/CONSIGNAS
PRÁCTICA 1 Evaluando la evidencia de evaluación 3	Previamente a la primera práctica, se habrá revisado individualmente el guion del trabajo (proyecto tutelado), la rúbrica provisional para evaluar el trabajo tutelado, los objetivos y los contenidos de la asignatura y se habrá reflexionado sobre la idoneidad del trabajo para alcanzar los objetivos de la asignatura y desarrollar competencias profesionales relacionadas con la evaluación. Encontraréis la información en coopera y en el Padlet. También se habrán leído las cinco primeras ideas clave sobre "Evaluar para aprender" de Neus Sanmarti (2010) Tareas de la profesora: Inicio de la sesión: Explicación de la dinámica de las prácticas: utilización del Padlet. Supervisar el trabajo del estudiantado y resolver dudas. Tareas del estudiantado: Finalizada la explicación todo el mundo trabajará con su grupo. Se elige un portavoz en cada grupo. Durante la práctica, y dentro del grupo de trabajo discutir sobre qué se entiende por cada una de las condiciones de una evaluación eficaz. Subid vuestras conclusiones en el Padlet en la columna destinada a vuestro grupo. Revisar la rúbrica provisional del trabajo tutelado. Evaluar la comprensión y claridad de los criterios. Hacer propuestas de mejora en la misma rubrica utilizando otro color para las modificaciones. Subid vuestras conclusiones en el Padlet. Hacer una propuesta para la calificación del proyecto tutelado. Profesora-estudiantado: 15' antes de finalizar la sesión resolvemos dudas y ponemos en común las conclusiones. Para la práctica 2 hacer una propuesta de evaluación de la sesión llevada a cabo en la actividad de evaluación 2 de la asignatura. ¿Qué y cómo evaluaríais? Colgarla en el Padlet antes de la siguiente sesión. Esta propuesta será el punto de partida de vuestro trabajo y la iremos mejorando a lo largo de la asignatura.
	Anotar los objetivos de vuestra sesión:

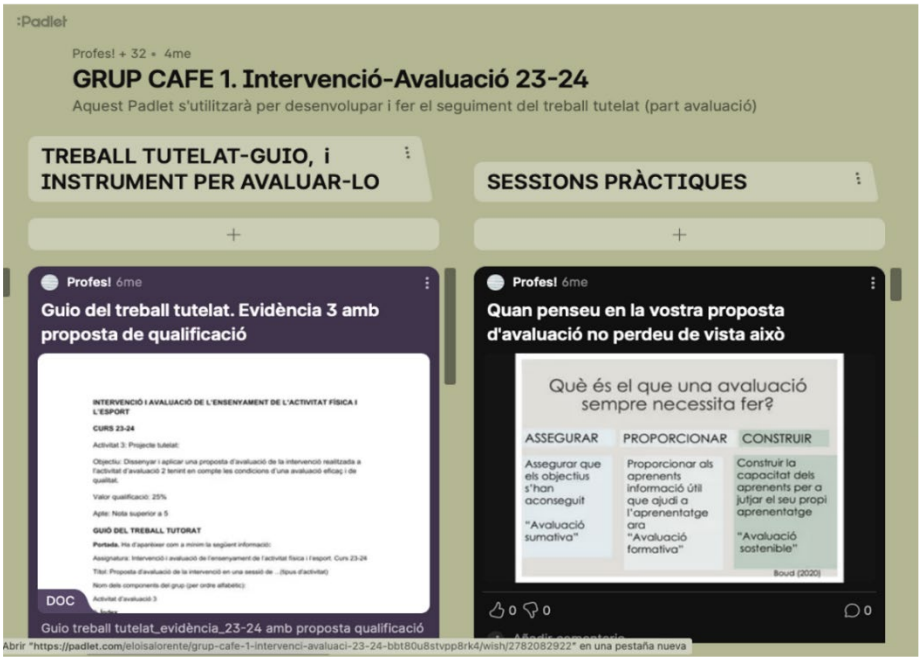
PRÁCTICA 2 CONDICIÓN 1: Foco en la evaluación para el aprendizaje. Evaluación formativa y formadora	Visionar vuestra sesión identificando 3 momentos de evaluación formativa y/o formadora vinculados a los objetivos de la sesión. Anotar el minuto en que se encuentra. Describir la tarea/situación en que se da, a quién se aplica (un individuo o el grupo) y cómo se aplica la evaluación formativa o formadora (fases o estrategia utilizada). En caso de que no se aplique tal como indica la teoría (con todas las fases o componentes) explicar qué falta y cómo se haría correctamente. ¿Cómo haríais para que la evaluación en vuestra sesión fuera más formativa y formadora? Al finalizar la sesión hay que subir la tarea en vuestra columna del Padlet
PRÁCTICA 3 CONDICIÓN 2. Evaluación auténtica e integrada. CONDICIÓN 3. Asegurar la validez. Diseño del instrumento (I)	1.Identificar una tarea auténtica en la sesión que permita observar si se están o se han alcanzado los objetivos. Justificar por qué es auténtica y en caso de no serlo, diseñar una que reúna las condiciones para serlo. 2.A partir de la tarea identificada, diseñar un instrumento basado en la observación que permita recoger información sobre el aprendizaje de los/as sujetos en la sesión realizada. Utilizar los criterios de calidad para el diseño de instrumentos y sistemas de evaluación de López-Pastor et al. (2017) para el diseño. 3.Establecer/pactar con los y las compañeras del grupo las condiciones sobre las que se realizará la observación/evaluación.
PRÁCTICA 4 CONDICIÓN 3. Asegurar la validez. Validación instrumento de observación (II)	Con el instrumento diseñado, recoger información durante la tarea auténtica identificada en vuestra sesión. Escoger, a ser posible, 3 sujetos de diferente nivel de competencia e intentar evaluarlos con el instrumento diseñado. Dos miembros del grupo que no hayan llevado a cabo la sesión y tengan un nivel similar de conocimientos sobre la temática de la sesión, harán de evaluadores (triangulación de evaluadores). En caso de discrepancia es necesario que entre en juego un tercero (a ser posible el líder de la sesión para triangulación de perspectivas) Debe ser una evaluación "ciega", es decir, independiente. Una vez realizada la evaluación contrastar la información recogida (triangulación de evaluadores) para comprobar el grado de acuerdo/desacuerdo en las evaluaciones. ¿Qué otras triangulaciones se podrían hacer para dar veracidad a los datos? Comprobar que el instrumento cumple los criterios de calidad para el diseño de instrumentos de evaluación y mejorar la versión (si es necesario) En la columna de materiales complementarios tenéis dos instrumentos que os pueden ayudar a reflexionar sobre la calidad del instrumento diseñado. Extraer conclusiones tanto del diseño del instrumento como del aprendizaje de los sujetos del grupo diana.
PRÁCTICA 5. Evaluación entre iguales	Subir el trabajo en vuestra columna del Padlet. Abrir el trabajo del grupo que queda a vuestra la derecha. El grupo 1 evalúa al 2, el 2 al 3 y así sucesivamente (sólo aquellos grupos que adoptaron el compromiso de realizar la propuesta negociada en clase) Valorar con la rúbrica el trabajo de los compañeros y compañeras. Poner especial atención en comentarios cualitativos sobre los aspectos a mejorar. Poner nombres del grupo evaluador y nombres del grupo evaluado (en la rúbrica) Subir la rúbrica con la valoración realizada en la columna del grupo evaluado. Se recomienda que el grupo evaluado, tras revisar la valoración, devuelva un pequeño *feedback* al grupo que lo ha evaluado (si está de acuerdo o no con las valoraciones realizadas por los y las compañeras).

33.5.3 El uso de la plataforma Padlet para el seguimiento continuado del trabajo tutelado.

El seguimiento del trabajo se realiza a través de la plataforma Padlet. Como ya se ha comentado, se trata de una plataforma interactiva, transparente y viva que permite crear murales colaborativos, ofreciendo la posibilidad de construir espacios donde se pueden presentar recursos multimedia, ya sea videos, audio, fotos o documentos (véase www.padlet.com) (Tabla 12).

Los materiales necesarios para realizar el trabajo se presentan en la plataforma (Figura 9). Cada grupo tiene asignada una columna, a través de la cual, se establece un diálogo continuado con la profesora, visible también para el resto del alumnado

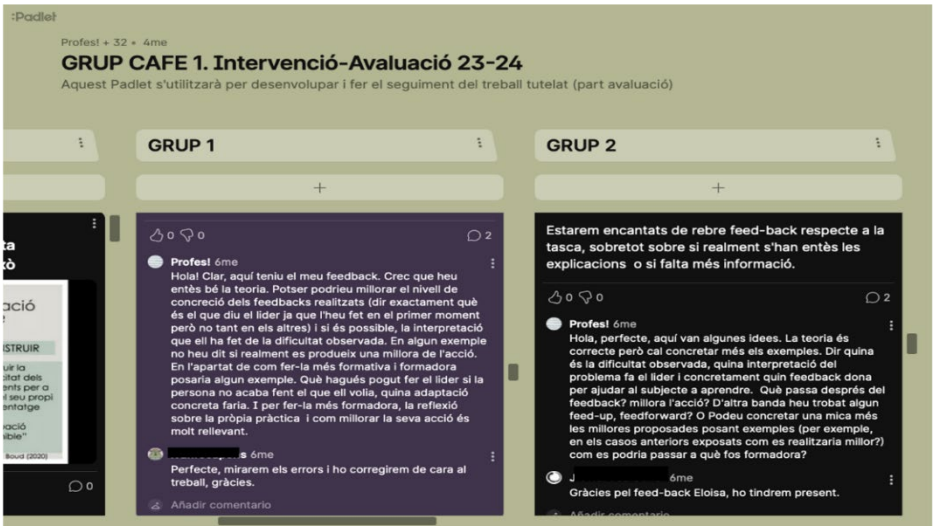
Tabla 12.- Plataforma interactiva Padlet.



En cada práctica se plantea la resolución de una tarea relacionada con el trabajo final de cada grupo. Durante las clases la profesora supervisa y atiende dudas sobre la tarea que se está desarrollando. Al final de la sesión el grupo sube la tarea al Padlet y durante la semana siguiente la profesora proporciona un *feedback* y *feed forward* a la tarea a través de la plataforma. Como se ha comentado en el marco teórico, se considera que el feedback es realmente efectivo cuando

es solicitado por el estudiantado y también cuando este nos da su opinión sobre dicho *feedback* (Boud & Molloy, 2015). Por ello, en la primera práctica se da *feedback* a todos los grupos, pero posteriormente se les pide que den su opinión sobre el mismo. Los grupos que no realizan este retorno no reciben *feedback* en las futuras tareas salvo que lo soliciten expresamente. Al principio, al alumnado le cuesta habituarse a devolver retroalimentación, pero si se mantiene el mensaje de no dar feedback si no han hecho un retorno o no lo solicitan, acaban acostumbrándose, es una cuestión de hábito y paciencia. Todos los materiales, comentarios, *feedbacks* y tareas están siempre a la vista de todo el grupo clase, de tal forma que cuando un grupo tiene alguna duda puede resolverla con el *feedback* proporcionado a otro grupo. Este aspecto les ayuda también a autorregularse y no depender siempre de la retroalimentación de la profesora (Tabla 13).

Tabla 13.- Ejemplo de diálogo entre alumnado y profesorado.



Antes de la entrega final, se realiza una evaluación entre iguales utilizando la plataforma. Cada grupo proporciona *feedback* y *feed forward* a otro y deja su comentario cualitativo en la plataforma, pudiéndose generar un diálogo entre los dos grupos. La información recibida puede ser utilizada para mejorar el trabajo antes de la entrega final. Para la calificación final se respeta el pacto inicial con el grupo clase. Este pacto varía de un año a otro (ver ejemplo de pacto en la Tabla 3).

33.6 Consideraciones finales

A pesar de que existen variaciones de un curso a otro, normalmente tanto las problemáticas como los beneficios de este planteamiento coinciden desde el punto de vista de los participantes (profesora y estudiantes). Llevar a cabo todo este proceso tiene sus dificultades, aunque podríamos decir que los beneficios obtenidos superan las problemáticas.

Entre las dificultades encontramos el tiempo que lleva al alumnado habituarse a la dinámica de utilizar el Padlet. Normalmente no están familiarizados con la plataforma. En este sentido, un estudiante ha comentado en las encuestas oficiales de la asignatura "aunque el método de Padlet es cómodo para el *feedback,* es raro de usar y coopera sigue siendo una opción muy buena".

Por otro lado, en esta misma asignatura durante la pandemia de Covid-19 en la que se realizaron las clases virtualmente, el alumnado contestó una encuesta realizada sobre los aspectos que los sorprendieron o que aportaron algo en positivo en la asignatura adaptada a las nuevas circunstancias. Los resultados pueden encontrarse en Lorente-Catalán et al. (2023), pero es interesante destacar cómo, en dicho momento, la plataforma digital Padlet les impactó (figura 2).

Figura 2.- Nube de palabras clave formada sobre la pregunta: aspectos que te han sorprendido o aportado algo positivo de la enseñanza online.



En la nube de palabras (Figura 11) se pueden observar los aspectos considerados como más positivos en el planteamiento de la intervención. Fue contestado por un grupo-clase de 135 estudiantes de la asignatura.

Con la vuelta a la normalidad y obligatoria presencialidad de la asignatura les cuesta hacerse con la dinámica de recibir y dar *feedback* a través del Padlet,

especialmente el retorno del *feedback* a la profesora o a los compañeros y compañeras.

Otra de las dificultades es el escaso tiempo de que dispone la profesora para proporcionar *feedback* entre una práctica y la siguiente (una semana). Aunque son tareas breves, es un grupo-clase muy numeroso (unos 30-34 grupos) que precisan dicha retroalimentación.

No obstante, tal como se ha comentado, los beneficios superan las dificultades. Entre los aspectos mejor valorados por el estudiantado en las encuestas de opinión de la universidad, en relación al planteamiento de esta unidad de programación y corroborado por la valoración que la profesora realiza con el grupo en la última clase del curso, destacarían:

-Dinamismo. En relación a las clases señalan su dinamismo en las que se incentiva a la participación y la interacción durante las mismas: "las clases las hace muy dinámicas, participativas e integradoras".

-La evaluación. El alumnado destaca especialmente el planteamiento realizado sobre la evaluación de la unidad de programación, valorando que sea participativa y negociada: "Utiliza una metodología de evaluación muy correcta. TODO lo que hace lo habla con anterioridad con los alumnos"; "Muy comprensiva y empática, involucra muy bien a los alumnos dentro de la evaluación y la asignatura.

-El *feedback* es otro de los elementos que valoran positivamente: "*Feedback* individualizado"; "En todo momento da *feedback* al alumnado. Dispone de tutorías y te guía en el trabajo siempre que le pidas".

-Coherencia entre discurso y acción. También parecen haber captado el mensaje que se pretendía transmitir, es decir, la coherencia entre el discurso y la acción. Lo observamos con opiniones como: "Clases teóricas buenas. Además, intenta aplicar aquello que nos enseña (y lo consigue); "Cumple con las condiciones de evaluación que ella enseña" (estaba frase estaba escrita por completo en mayúsculas para enfatizar su importancia); "Como principales aspectos positivos la coherencia entre los planteamientos de la asignatura y su aplicación durante la misma y la supervisión de un trabajo diseñado para aprender y afianzar la teoría dada"; "Muy buena profesora que aplica a sus clases la materia que paralelamente explica, lo que hace que el alumnado lo comprenda mucho".

Desde el punto de vista de la docente, destacaría la idea de que el Padlet ayuda a generar y compartir el conocimiento entre ella y el alumnado, transmitiendo la idea de que todos aprendemos de todos. A pesar de la carga de trabajo que supone dicho seguimiento, es gratificante ver que el alumnado se siente más involucrado y comprometido. Evidentemente, en una asignatura obligatoria, habrá

estudiantes que lo habrán aprovechado mejor que otros, e incluso los que se habrán aprovechado de un sistema tan transparente y compartido. No obstante, se puede observar una buena evolución en la dinámica una vez van entendiendo el mensaje que se quiere transmitir. Para ello, es preciso involucrar al alumnado a lo largo del proceso, dar y recibir *feedback* y mostrando la utilidad de los aprendizajes para su futura tarea profesional, pero también, dándoles voz y protagonismo.

33.7 Conclusiones

La herramienta digital Padlet empezó a utilizarse en esta asignatura durante la pandemia por Covid-19. En ese momento demostró ser efectiva y muy bien valorada por el alumnado porque ayudó a apoyar las estrategias de enseñanza ya utilizadas en las clases presenciales, poniéndola al servicio de los objetivos de aprendizaje y evaluación en un momento complicado por la falta de presencialidad. Así lo muestran los resultados del estudio realizado por Lorente-Catalán et al. (2023) en el que se compara la aplicación de la EpA en enseñanza presencial y virtual forzada en esta misma asignatura. Su facilidad para interactuar de forma continuada con los y las estudiantes, aportando *feed up, feedback y feed forward*, así como la transparencia y visibilidad de todos los materiales didácticos estimuló la continuidad de su uso en los siguientes cursos, a pesar de la presencialidad recuperada en las clases. Actualmente, el Padlet sigue ayudando a hacer más visibles y compartidas dichas retroalimentaciones, y el alumnado sigue valorándola positivamente. Sin embargo, también es importante decir, que no la ven tan necesaria como en la pandemia pues reciben retroalimentación directamente en las sesiones prácticas.

Intentar dar soporte a las necesidades psicológicas básicas del alumnado también es un aspecto relevante de este planteamiento, partiendo de la importancia de crear entornos que propicien la motivación hacia el aprendizaje (Ryan & Deci, 2017) y ayuden a los participantes a cambiar su forma de entender y aplicar las estrategias enseñadas en la universidad (Aelterman et al., 2013; Aelterman et al., 2015); Näsström et al., 2021). Se da apoyo a la competencia mediante una estructura clara de la materia y aplicando regularmente los principios del *feedback* (Hattie & Timperley, 2007); apoyo a la autonomía mediante la negociación de la evaluación, la utilización de la autoevaluación y coevaluación, y por último el soporte a la relación mediante un trato respetuoso y dialogante, así como el trabajo en equipo con los compañeros. Creemos que todo ello compromete al grupo clase en el aprendizaje, siempre dentro de un contexto donde la coherencia entre el discurso y la acción sea la principal premisa.

La experiencia de aplicar desde hace años la evaluación formativa y compartida en la educación superior ha llevado a la profesora a probar diferentes fórmulas, adaptándose cada año a las circunstancias y necesidades del alumnado, pero siempre respetando los principios de la EpA defendidos a nivel internacional (Leirhaug & MacPhail, 2015; Tolgfors & Öhman, 2015) y a nivel nacional (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Sin embargo, la entrada masiva de las inteligencias artificiales (IAs) suponen un nuevo reto para todo el profesorado. Este desafío obligará a generar cambios, aprovechando sus bondades y también incentivando formas creativas de utilizarla. Ante este panorama, parecen más necesarios que nunca sistemas de evaluación formativa y compartida que permitan evaluar un aprendizaje que, sin su debido seguimiento, pudiera ser simplemente el producido por una IA. En este nuevo contexto, la EpA creemos que es, y será, clave para reflexionar, contrastar y dar veracidad a las producciones de la IA.

33.8 Referencias bibliográficas

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, De Meyer, J., Van den Berghe, L., & Haerens, L. (2013). Development and evaluation of a training on need-supportive teaching in physical education: Qualitative and quantitative findings, *Teaching and Teacher Education 29*, 64-75. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.00.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., & Haerens, L. (2015). Changing Teachers' Beliefs regarding Autonomy Support and Structure: The Role of Experienced Psychological Need Satisfaction in Teacher Training. *Psychology of Sport & Exercise. 23,* 64-72. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007

AIESEP. (2020). The AIESEP position statement on physical education assessment. Retrieved June 30, 2021, from https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/

Black, P. J., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Boud, D., & Molloy, E. (2015). El Feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien. Narcea.

Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner J., Gipps C., Harlen W., James M., & Stobart G (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Nuffield Foundation and University of Cambridge. http://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/beyond_black-box.pdf

Carless, D. (2017). Scaling Up Assessment for Learning: Progress and Prospects. In: Carless D., Bridges S., Chan C., Glofcheski R. *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education*. The Enabling Power of Assessment. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_7

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *38*(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/0031383940380101

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

Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review, 15*(3): 389–405. https://doi.org/10.1177/1356336X09364294

Leirhaug, P.E., & MacPhail A. (2015). It's the other assessment that is the key: three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, *20*(5), 624-640. https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113

López-Pastor, V. M., Kirk D., Lorente-Catalán E., MacDonald, D.. & McPhail, A. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society* 18(1), 57–76. https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860

López-Pastor, V.M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Universidad de León.

Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European Physical Education Review*, *20*(1), 104–119. https://doi.org/10.1177/1356336X13496004

Lorente-Catalán E., & Kirk D. (2016). Student teachers' understanding and application of Assessment for Learning during a Physical Education Teacher Education course. *European Physical Education Review European Physical Education Review*, *22*(1), 65–81. https://doi.org/10.1177/1356336X15590352

Lorente-Catalán, E., Leão-Pereira, A.F., Castel, D., & Joven, A. (2023). Assessment for learning in face-to-face and in emergency virtual teaching at university: satisfaction and frustration of students' Basic Psychological Needs. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *18*(55), 91-104. https://doi.org/10.12800/ccd. v18i55.1958

Moura, A., Graça, A., MacPhail, A., & Batista, P. (2021) Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26:4, 388-401. http://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528.

Näsström, G., Andersson, C., Granberg, C., Palm, T., & Palmberg, B. (2021). Changes in Student Motivation and Teacher Decision Making When Implementing a Formative Assessment Practice. *Front. Educ*, 6, https://doi.org/10.3389/feduc.2021.616216

Ryan, R., & Deci, E. (2017). Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Publications.

Sanmartí, N. (2020). *Avaluar és aprendre*. Direcció General de Currículum i Personalització. Generalitat de Catalunya.

Starck, J. R., Richards, A. R., & O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education, *Quest, 70*(4), 519-535. https://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830

Su, J.L., & Reeve, J. (2010). A Meta-analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy. *Educ Psychol Rev 23*(1), 159–188. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9142-7

Tolgfors, B., & Ohman, M. (2015). The Implications of Assessment for Learning in Physical Education and Health. *European Physical Education Review*, *22*(2), 150–156. https://doi.org/10.1177/1356336X15595006

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37,* 3-14. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001

CAPÍTULO 34 Expresión Corporal en la Universidad: Reglas de Acción y Evaluación Formativa para desarrollar los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Autoría: Mª Rosario Romero Martín, Sonia Asún Dieste, Nerea Estrada Marcén, María Pilar Founaud Cabeza y Carmen Mayolas Pí.

34.1 Introducción

Las manifestaciones culturales basadas en la motricidad con intención expresiva, comunicativa y/o estética como la Danza, la Expresión Corporal, el Mimo, etc., abordan una motricidad simbólica insuficientemente estudiada desde la Actividad Física, a pesar de que aportan experiencias de gran riqueza para el bagaje motor del alumnado y un contrapunto a la motricidad funcional (instrumental para Parlebas, 2001) que prima en prácticamente el resto de actividades físicas que se desarrollan en los currículos de Educación Física. De todas estas manifestaciones, la Expresión Corporal es una disciplina privilegiada para generar las mencionadas experiencias por su orientación divergente y creativa.

El objetivo del presente trabajo es exponer una experiencia educativa de formación inicial en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCAFyD), en la que se reúnen Expresión Corporal, Praxiología Motriz y Evaluación Formativa y Compartida. En ella se pretende generar un ambiente de clase que facilite el descubrimiento, por parte del estudiantado, de las reglas y principios de acción que se despliegan cuando se practican actividades físicas expresivas, lo cual tiene una doble finalidad: por un lado, desmenuzar, analizar y comprender el contenido, las calidades de movimiento en Expresión Corporal y sus principios de acción; y, por otro, poner en evidencia los objetos de evaluación de la conducta motriz expresiva para poner en marcha un proceso de evaluación formativa, continua y compartida, utilizando escalas verbales, descriptivas (rúbricas) y graduadas, principalmente, siguiendo una progresión en la toma de decisiones de los estudiantes sobre la evaluación y sobre su propio proceso de aprendizaje.

34.2 Contextualización de la experiencia

La experiencia se desarrolla en el ámbito universitario, en el primer curso del GCAFyD y del Programa Conjunto que combina esa titulación con la de Nutrición Humana y Dietética, concretamente en la asignatura obligatoria de 6 créditos (cr.) denominada Actividades Corporales de Expresión. Esta materia es la única de la titulación que aborda la motricidad expresiva, a excepción de una optativa, también de 6 cr., que pueden cursar estudiantes de 3º o de 4º cursos de ambas titulaciones. Su estructura interna consta de 60 horas presenciales distribuidas en 14 horas teóricas con todo el grupo, 41 horas de práctica motriz con la mitad de los estudiantes, y 5 de seminarios con una cuarta parte del grupo (organizados cada uno de ellos en tres equipos de trabajo).

La asignatura de Actividades Corporales de Expresión contiene los siguientes bloques de contenidos prácticos:

1. Desinhibición y creación de grupo
2. Expresión Corporal: corporeidad y auto-conocimiento
3. Expresión Corporal: calidades de movimiento
4. Expresión Corporal: sentimiento y sensibilización
5. Dramatización, Sombras Corporales, Luz Negra y Mimo
6. Sincronización Motriz, Danza y composición coreográfica.
7. Lenguaje Corporal/Comunicación No Verbal

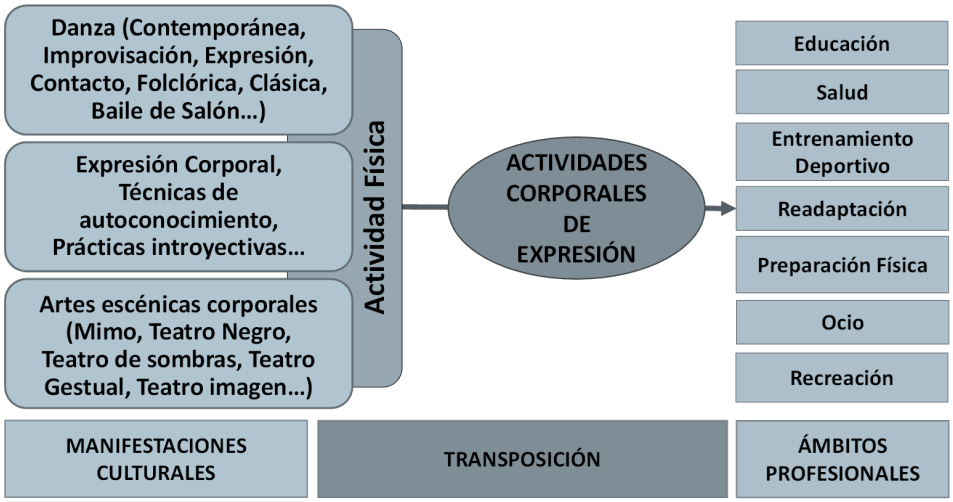
La experiencia que exponemos es una unidad de aprendizaje de Expresión Corporal, del bloque tercero de contenidos prácticos.

El número de estudiantes matriculados es de 87 de los que 75 corresponden al GCAFyD y 12 al Programa Conjunto, compartiendo ambos grupos el horario de las sesiones. La asignatura tiene dos vías de evaluación: continua y global. El 83,9% del alumnado han elegido la vía continua.

En relación con el contexto humano de la asignatura, conocemos los datos de la evaluación diagnóstica los cuales nos indican que el conocimiento de los contenidos que desarrolla la asignatura es bajo (entre 1,7 y 3,1 sobre 6); la importancia atribuida a esos contenidos es mayor, aunque sigue siendo baja (entre 2,3 y 3,8 sobre 6). Las mujeres dan valores más altos tanto en el conocimiento de las distintas disciplinas, como en la importancia atribuida a las mismas para su futuro profesional; además, también manifiestan tener menos vergüenza para realizar ocho de las nueve situaciones de expresión y danza que se le plantean en el cuestionario de autopercepción de inhibición (más adelante se dan más detalles).

Los contenidos educativos, como es sabido, se extraen de los saberes socio-culturales y cada sociedad, en cada momento histórico, selecciona qué saberes formarán parte de los currículos educativos, un fenómeno que se denomina transposición didáctica o recontextualización (Gvirtz & Palamidesi, 1998) (Figura 1). Al respecto, en el contexto universitario en todos los planes de estudio del GCAFyD en España, se imparte al menos una asignatura de este ámbito y su objetivo es que el estudiantado adquiera las competencias motrices y de gestión suficientes para atender la demanda social tanto educativa como de salud, ocio, recreación, etc., como educadoras y educadores físico-deportivos.

Figura 1.- Objetos culturales>Objetos pedagógicos>Ámbitos profesionales (basado en Romero-Martín, 2015).



La asignatura Actividades Corporales de Expresión aborda las manifestaciones socio-culturales basadas en la motricidad expresiva como la Expresión Corporal, la Danza en sus distintas especialidades, el Teatro Negro, el Mimo, el Teatro Gestual, etc., que, una vez realizada la trasposición del objeto cultural en objeto pedagógico de las Ciencias de la Actividad Física, denominamos Actividades Corporales de Expresión. Cada manifestación socio-cultural expresiva se estudia desde la acción motriz y el comportamiento motor que la caracterizan, mientras que otras ciencias aplicarán su paradigma particular.

La motricidad expresiva, a pesar de su enorme riqueza cultural y educativa, tiene una presencia muy limitada en los distintos currículos de Actividad Física universitaria y no universitaria, donde la motricidad deportiva ha copado tradicionalmente los contenidos curriculares de la materia y, en consecuencia, los aprendizajes

fundamentales del alumnado, lo cual responde a los saberes culturales que la sociedad ha decidido privilegiar.

Esta realidad nos sitúa frente al fenómeno de una educación motriz en la educación básica sesgada al identificarse los rasgos característicos de los deportes mayoritarios (competitividad, fuerza, potencia...) con el estereotipo masculino, con la salvedad de los deportes estéticos, cuya presencia es mínima en educación obligatoria, en detrimento de una motricidad basada en la expresividad, la sensibilidad y la estética, valores asociados a la idiosincrasia de las disciplinas expresivas que se han asociado al estereotipo femenino (Alvariñas et al., 2009; Blández et al., 2007).

Esto puede explicar, en parte, la brecha de género que se evidencia en los estudios del GCAFyD que son elegidos principalmente por hombres quizá porque en el imaginario social se identifica el deporte con esos estereotipos masculinos; todo ello condiciona fuertemente el diseño e impartición de una materia como la Expresión Corporal al fundamentarse en la emocionalidad (Sánchez & Coterón, 2015; Romero-Martín, 2015) y en la sensibilidad.

Finalmente, la experiencia se enmarca en un proyecto interdisciplinar entre tres asignaturas de primero y una de segundo curso del GCAFyD de Huesca. Estas son: Sociología, Psicología, Deportes Rítmico-Gimnásticos y Actividades Corporales de Expresión. Su objetivo es sensibilizar a los distintos agentes educativos y sociales de la importancia de colaborar con el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas, 2015), que los estados miembros de las Naciones Unidas, consensuaron en un esfuerzo por resolver los grandes problemas del planeta. La Universidad de Zaragoza, donde se imparte esta experiencia, está muy implicada en este objetivo social e implementa numerosas iniciativas. La asignatura de Sociología trabaja sobre cómo se está desarrollando el programa ODS a nivel social, y en Psicología se estudian los procesos por los cuales las personas se comprometen con los acontecimientos deportivos sociales, etc. Deportes Rítmico-Gimnásticos y Actividades Corporales de Expresión se encargan de trabajar recursos motrices, cada asignatura desde su ámbito de actuación.

34.3 Marco teórico

Las bases teóricas, autores y autoras sobre las que se sustenta la propuesta que expondremos son:

La Praxiología Motriz (Parlebas, 2001) con las aportaciones de Delaunay (2001), Founaud (2024a), GAIPN (1990), Larraz (2008, 2009), Mateu (2010), y Pérez-Roux & Thomas (2009) para el estudio de las actividades físicas artístico-expresivas.

La Evaluación Formativa y Compartida según Brown y Glasner (2003), Falchikov (2005) y las aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE) (eg.: Chivite, 2021; López-Pastor, 2009; Fraile et al., 2013).

Estas apoyaturas teóricas están alineadas en torno a un mismo objetivo: el desarrollo de competencias personales y profesionales a través de conductas motrices inteligentes a partir de aprendizajes significativos.

34.3.1 Praxiología Motriz

Parlebas, (2001) define la Praxiología Motriz como la *ciencia de la acción motriz* (p. 354), y la Educación Física como la *pedagogía de las conductas motrices* (p. 172). Ambas componen un modelo de comprensión de la actividad física humana a partir de la propia naturaleza de la acción motriz, es decir, de su lógica interna definida como "sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente" (p. 302).

De esta manera, la comprensión de la motricidad humana trasciende la interpretación biomecánica, fisiológica, psicológica, etc., de otras ciencias que son importantes, pero no específicas. En definitiva, se trata de una aproximación teórica a la motricidad humana desde sí misma tomando como núcleo principal la conducta motriz, concerniente al individuo que actúa de manera integral y que se identifica a través de su comportamiento motor.

Por ejemplo, en una tarea de improvisación de danza lo que observamos directamente es el comportamiento motor del bailarín, sus evoluciones. Pero sin duda, este comportamiento vendrá marcado por procesos de percepción, ajuste y producción relacionados con lo que el propio bailarín siente e imagina, probablemente conectados con la música que escucha entre otros estímulos. Todo esto el observador no lo capta en directo, pero es lo realmente significativo para quien está bailando. El comportamiento motor dotado de todo este significado es lo que entendemos por conducta motriz, principal centro de interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las aportaciones de los autores de referencia sobre Praxiología Motriz que consideramos especialmente útiles para nuestra experiencia son los conceptos básicos que exponemos a continuación:

- *Situación motriz.* Es un término acuñado por Parlebas (2001), quien la define como "Conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan

la acción motriz de una o más personas que, en un medio físico determinado, realizan una tarea motriz" (p. 423).

- *Principios de acción u operacionales*. Se trata de fundamentos que se ponen en acción en familias de actividades, no en una tarea en concreto. Se trata de conocimientos fundamentales de los que el alumno se apropia para construir saberes duraderos, estables y generalizables (Larraz, 2009, p. 111).
- *Reglas de acción*. Es una formulación que permite la instrumentación (puesta en acción) de un principio operacional ante una situación motriz precisa. Generalmente se formulan como una condición: "si esto..., entonces aquello" o "cada vez que (esto)..., entonces aquello" (GAIPN, 1990, p. 32; traducción de las autoras).

En la explicación de la experiencia se pondrán en contexto ejemplos de estos tres términos.

34.3.2 Evaluación formativa y compartida

Otro de los apoyos teóricos de la experiencia que proponemos es la Evaluación Formativa y Compartida. Además de ser un tipo de evaluación alineada con la programación por competencias en la universidad, se dispone de evidencias sobre sus beneficios en Educación Superior, tanto en la calidad del aprendizaje como en el rendimiento académico, el desarrollo de las capacidades metacognitivas, en el aumento de la motivación e implicación del alumnado, y en el desarrollo de la responsabilidad, autonomía y capacidad de autocrítica (Boud & Falchikov, 2007; Brown & Glasner, 2003; Romero et al. 2017).

Navarro-Adelantado y Jiménez-Jiménez (2021) caracterizan la evaluación formativa y compartida con seis rasgos:

1. integración de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el sistema de evaluación;
2. implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación;
3. uso de instrumentos de evaluación de forma continua y compartida durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje;
4. presencia de un flujo bidireccional reiterado de comunicación profesorado-alumnado respecto a la información obtenida en las actividades de evaluación, sujeto a planificación;
5. criterios de evaluación que respondan a los conocimientos, habilidades y actitudes que ha de movilizar de manera integrada el alumnado en un enfoque competencial, sirviendo de referencia para el

diseño de tareas ricas que demanden este tipo de respuestas integradas; y

6. las actividades de evaluación alineadas con otros elementos del diseño de enseñanza (criterios de evaluación y de calificación, resultados de aprendizaje, competencias y actividades de enseñanza y aprendizaje (p. 21)

Desde este paradigma, toda la estrategia evaluativa, las actividades, procedimientos o técnicas, instrumentos, agentes, feedback, etc., se seleccionan entre aquéllos que se alinean con el enfoque competencial mencionado. De la misma manera, esa estrategia debe estar en línea con el resto de los elementos programáticos (Biggs, 2005) para, en conjunto, conformar un sistema que debe estar bien coordinado.

A partir de las actividades de aprendizaje de Chivite (2021), entendemos las *actividades de evaluación* como las acciones concretas que el profesor pretende que realicen sus alumnos y alumnas para que se pueda valorar su desempeño. La actividad implica un producto que será evaluado. Cuando esta actividad se utiliza para obtener información y dar feedback al estudiantado sobre los conocimientos, capacidades y competencias que adquiere (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017), es cuando hablamos de actividad de evaluación formativa.

Objetos de evaluación. Un objeto de evaluación es aquello que se quiere evaluar, es el contenido de lo que se evalúa, en Educación Física, serán conductas motrices fundamentalmente.

Para evaluar esos objetos de evaluación se definen *criterios para la evaluación* que son los principios o normas de valoración que se tienen en cuenta para emitir un juicio valorativo sobre el objeto evaluado (Rodríguez & Ibarra, 2011). Por ejemplo, la calidad de la ejecución en una producción artística, la originalidad de una calidad de movimiento en un montaje escénico, etc.

Indicadores, niveles y descriptores de logro. Sin embargo, quien evalúa necesita concretar lo que tiene que evaluar, los aspectos a valorar son demasiado abstractos. Por ello, una vez que los objetos de evaluación están bien definidos se concretan en *indicadores* (Chivite, 2021) que deben ser comportamientos motores claramente reconocibles e identificables para el agente que los evalúe de cara a poder situarlos en un nivel de logro. Los niveles de logro son descripciones del grado de ejecución de un determinado objeto de evaluación y se organizan en progresión.

Los *instrumentos de evaluación* son herramientas tangibles en las que se registra el nivel de logro realizado por la persona evaluada (Chivite, 2021; Rodríguez & Ibarra, 2011). Contienen la lista de los indicadores, así como el procedimiento para

recopilar los datos y el sistema de medida, en su caso niveles y descriptores de logro. Los instrumentos más apropiados para realizar un feedback adecuado deberán facilitar la toma de información lo más precisa posible, para que quien lo recibe comprenda en qué puede mejorar y qué es lo que ya tiene conseguido. Se considera que las *rúbricas* o *escalas descriptivas* y las *escalas graduadas*, son instrumentos privilegiados para ello, aunque también las *escalas verbales* o *numéricas* que pueden ayudar a iniciarse en la observación y evaluación (Lopéz-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Feedback o retroalimentación, es la información que se traslada al ejecutante para hacerlo conocedor de la opinión que tiene quien evalúa, del nivel de logro alcanzado en el o los indicadores evaluados. Para que sea un instrumento útil debe incluir información acertada y comprensible para que el alumnado resuelva los problemas de su aprendizaje, aumente su motivación y el interés por mejorar en su rendimiento (Nicol & Macfarlane, 2006). Las variables que se dan sobre el modo de obtener la información, así como en el modo de trasladarla al evaluado son muy amplias y en la experiencia se utilizarán para que el alumnado aprenda a evaluar.

Por su parte, la evaluación compartida, requiere la participación del alumnado en la valoración y toma de decisiones del proceso evaluativo. Existen diferentes técnicas básicas: la *autoevaluación* y la *coevaluación* o evaluación entre iguales según si es el estudiante quien informa sobre sí mismo o sobre los demás. Además, se utilizan todas las opciones posibles que resultan de que evaluador o evaluado sea individuo o grupo.

En todos los casos, se trata de que el alumnado obtenga una visión más profunda de los contenidos a aprender y una movilización de las funciones cognitivas superiores para emitir juicios razonados. El proceso de reflexión sobre sí mismo y el proceso dialógico (Flecha, 1998) se alejan de un aprendizaje superficial frente al aprendizaje profundo (Biggs, 2005). Además, la negociación del feedback en la coevaluación, encaja directamente con el aprendizaje de las competencias transversales personales a conseguir en toda formación inicial.

34.3.3 Expresión Corporal

La Expresión Corporal nace como una contraposición a una motricidad funcional y estereotipada que caracteriza al deporte. Su idiosincrasia gira en torno a la creación, por parte del individuo, de un lenguaje propio (Schinca, 2000) a través de la motricidad con finalidad expresiva, comunicativa y estética (Romero-Martín, 2015), y desde un plano de divergencia y creatividad (Sánchez & Coterón, 2015). Desde este marco es comprensible que en el ámbito educativo haya tenido una

relación difícil con los saberes básicos de las programaciones didácticas de los currículos educativos y, por supuesto, también con la evaluación.

En la actualidad podemos decir que la Expresión Corporal se ha consolidado como una disciplina independiente y dispone de un conjunto de saberes relativamente consensuados entre la comunidad educativa; por lo que, si conocemos qué hay que aprender y qué hay que enseñar, el sistema de evaluación puede construirse. Como consecuencia de ello, se pueden desprender los objetos de evaluación de la conducta motriz de quien aprende, estos definidos en términos de indicadores de evaluación (Chivite, 2021), son el elemento clave de cualquier estrategia de evaluación de los aprendizajes.

Además de los autores de la Praxiología Motriz expuestos, nos apoyamos para esta unidad de aprendizaje en Romero-Martín (2015) para la definición de la disciplina y su modelo basado en dos ejes (Figura 2): (1) los objetivos de toda actividad de Expresión Corporal (expresar y/o comunicar y/o crear estética); y (2) los recursos de que dispone el practicante, agrupados en torno a la corporeidad, la motricidad, y el sentimiento, todo lo cual se pone en marcha en las situaciones motrices de Expresión Corporal.

Figura 2.- Esquema de los contenidos y objetivos de la Expresión Corporal (Romero Martín, 2015)



Además, nos basamos en von Laban (1987) para el análisis del movimiento ya que a partir de la observación y estudio exhaustivo de las acciones motrices profesionales definió conceptos que son básicos en nuestra propuesta de unidad de aprendizaje: acciones básicas y calidades de movimiento que pueden analizarse a partir de factores básicos como el tiempo, el espacio y el peso entendido como cantidad de energía (Pérez & Thomas, 2001).

Esa aproximación tan analítica de von Laban (1987) al estudio del movimiento la aplicamos desde la perspectiva de la ciencia de la acción motriz (que entiende a la persona como una globalidad), transformando esos movimientos en conductas motrices cargadas de intención expresiva y estética.

34.4 Descripción de la experiencia

La experiencia que se presenta, es una unidad de aprendizaje de Expresión Corporal, concretamente de calidades de movimiento y se denomina: *von Laban: del análisis del movimiento, al de la conducta motriz expresiva.*

34.4.1 Objetivos

El objetivo general de la unidad de aprendizaje es: adquirir y aplicar principios y reglas de acción para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en las actividades físicas artístico-expresivas (Expresión Corporal).

Los objetivos específicos son:

- Explorar y experimentar motrizmente la capacidad estética y expresiva propia mediante las calidades de movimiento.
- Identificar los factores que influyen en la percepción de la estética corporal y en la capacidad de desinhibirse para expresarse motrizmente mediante un amplio espectro de calidades de movimiento.
- Aplicar los factores de movimiento, tiempo, espacio y energía, a las distintas acciones motrices con intención estética y expresiva en composiciones e improvisaciones individuales y colectivas.
- Reconocer e interiorizar las reglas de acción de las actividades expresivas y estéticas experimentadas.
- Deducir principios de acción a partir de las reglas de acción identificadas por el alumnado.
- Identificar indicadores de evaluación de la conducta motriz expresiva y/ estética.
- Crear rúbricas a partir de los indicadores identificados, detallando niveles y descriptores de logro.
- Aplicar las rúbricas y proporcionar feedback formativo.

34.4.2 Contenidos

Los contenidos de la unidad de aprendizaje son de tres tipos: conceptos, reglas de acción, y principios de acción, a los que nos hemos referido anteriormente; aquí contextualizamos su significado en la unidad de aprendizaje.

Los conceptos son el núcleo del contenido, por ejemplo, la calidad de movimiento *fluido*.

Las reglas de acción, son la verbalización de las relaciones causa-efecto de forma que el alumnado pueda integrar sus aprendizajes sobre la acción. Se formulan como una condición: *"si hago esto..., pasa esto otro"*; por tanto, no se ciñen a un comportamiento concreto, sino que se refieren a la conducta motriz del individuo. En el ejemplo anterior podrían ser: *"si aplico una energía de movimiento suave por mis brazos progresando de manos a hombro, entonces consigo una sensación de que circula un fluido"*; o *"si sigo con la mirada la progresión del movimiento de brazos, parece como si circulara por ellos un fluido"*

De las reglas de acción, en un proceso inductivo, se extraen principios de acción que tienen un carácter más general y que se refieren a la lógica interna de la actividad, por ejemplo: *principio de adecuación de la energía,* que se derivaría de las dos reglas de acción del ejemplo anterior.

Los principios de acción que se trabajan en esta unidad de aprendizaje no son exclusivos de la misma, por ejemplo, el principio de simbolización se explica también con el concepto de construcción de figuras corporales que se trabaja en una unidad de aprendizaje anterior.

En la Tabla 1, se muestra la temporalización de los contenidos de la unidad de aprendizaje organizados por sesiones.

Tabla 1.- Temporalización de conceptos, principios de acción y fases de la metodología de las sesiones.

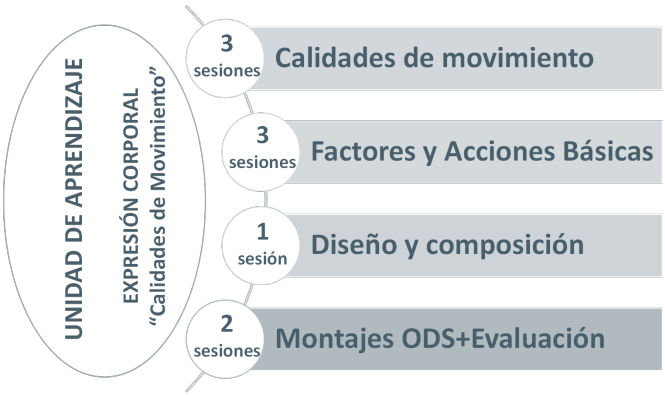
	Tema	Conceptos	Principios de Acción	Fases de la metodología
1	Acciones básicas I	Factores de movimiento (espacio, tiempo, energía) y su graduación. Calidades de movimiento (fluido, vibración, ralentí... Acciones básicas (hendir, girar, retorcer, flotar, teclear...) Significados del movimiento: "sens" (sentido) Proyección de emociones Composición de la forma Niveles/Simetría/Asimetría Foco/idea de escenario/transición Enlace coreográfico Aspectos de evaluación	Simbolización	-. Experimentación -. Diversificación
2	Acciones básicas II. Factores y kinesfera. Aspectos de evaluación		Interacción del espacio, tiempo, energía Apropiación del espacio próximo	-. Experimentación -. Diversificación -. Selección
3	Acciones básicas III. Significados		Simbolización Adecuación del gesto al "sentido", tema o mensaje	-. Experimentación -. Diversificación
4	Calidades de movimiento I.		Interacción: espacio, tiempo, energía Cooperación sensitiva	- .Experimentación
5	Calidades de movimiento II. Transiciones, idea de escenario y foco		Adecuación del espacio, tiempo, energía Simbolización	-. Experimentación -. Diversificación
6	Calidades de movimiento III. Inicio composición	Límites, planos y ejes Espacio próximo (kinesfera) Aspectos de evaluación	Adecuación del espacio, tiempo, energía Simbolización	-. Experimentación -. Diversificación -. Selección
7	Diseño y composición	Organización de las acciones en el tiempo Evoluciones y distribuciones Proyección de emociones	Apropiación expresiva y estética del tema	-. Diversidad -. Selección (fijar la producción)

		Composición de la forma Elemento coreográfico/bloque coreográfico	Selección de las acciones motrices adecuadas al tema/sentido Organización de las acciones (espacio/tiempo) Cooperación sensitiva	
8	Performances de ODS	Todos los anteriores. Concentrarse: "creerse en papel", no reírse	Cooperación efectiva Calidad de la ejecución Claridad del gesto	-. Exposición
9	Evaluación	Rúbrica, niveles y descriptores de logro	Afianzar todos los principios y reglas tratados	-. Evaluación

En las primeras seis sesiones se desarrollan los conceptos básicos y se extraen las reglas de acción correspondientes: factores del movimiento, acciones básicas y calidades de movimiento, adatados de von Laban (1987).

En la séptima sesión se introducen los conceptos y reglas de acción coreográficos y de composición grupal (algunos se han ido adelantando en las sesiones anteriores) y se preparan los montajes grupales que se expondrán en el escenario de la facultad en la sesión final, cuya temática será alguno de los diecisiete ODS de la Agenda 2030 sorteados previamente entre los equipos de clase. Los estudiantes deben utilizar horario externo para completar sus trabajos.

Figura 3.- Esquema de contenidos de la unidad de aprendizaje



La octava sesión se dedica a la exposición de los montajes grupales que se han elaborado en las sesiones precedentes. Este acto se comporta como la *situación social de referencia* (Seners, 2001) que motiva las diferentes acciones de la unidad de aprendizaje (se comentará más adelante).

En la novena sesión, se evalúan los montajes (cada grupo evalúa el suyo y dos más) con la rúbrica global elaborada en clase y se deja un tiempo para cerrar la unidad de aprendizaje, la evaluación de la profesora, hacer aportaciones, etc. (Figura 3)

A lo largo de la unidad de aprendizaje se diferencian dos tipologías de contenidos (Tabla 2): (1) en las primeras seis sesiones se aplican situaciones de aprendizaje de fuerte componente emocional, introspectivo y simbólico ya que el objetivo fundamental es la adquisición de capacidades motrices y de creación (Mateu, 2010) de carácter expresivo y estético; y (2) en las tres últimas sesiones prima el componente artístico, coreográfico y expositivo.

Tabla 2.- Capacidades, contenidos y principios de acción claves de la unidad de aprendizaje

CAPACIDADES Y CONTENIDOS	PRINCIPIOS DE ACCIÓN
CAPACIDADES DE EJECUCIÓN Calidades de movimiento	Simbolización
	Interacción: espacio, tiempo, energía, peso
	Principio de adecuación de la energía
	Adecuación del gesto al "sentido", tema o mensaje
	Apropiación del espacio próximo
	Apropiación expresiva, comunicativa o estética del tema
	Selección de las acciones motrices adecuadas al sentido
	Claridad del gesto/ausencia de "ruidos"
	Calidad de la ejecución
CAPACIDADES CREATIVAS Composición y Exposición	Organización de las acciones en espacio y tiempo
	Cooperación sensitivo-motriz (sin hablar) efectiva

34.4.3 Actividades de enseñanza-aprendizaje

Para la puesta en práctica de la experiencia partimos del concepto de unidad de aprendizaje, como la estructura didáctica en la que fragmentamos el programa anual, que reúne un grupo de sesiones de clase, nueve en este caso, sobre una temática precisa, con objetivos específicos realizables en ese periodo concreto.

Cada unidad de aprendizaje reúne una serie de situaciones de aprendizaje organizadas según un orden lógico, epistemológico y didáctico para cumplir una parte concreta de los objetivos del programa anual. Las situaciones de aprendizaje tienen una duración variable, desde una parte de la sesión, hasta varias sesiones dependiendo de la naturaleza del contenido.

Entendemos situación de aprendizaje, como el concepto didáctico[49] más concreto de la programación que diseña el profesorado, y se genera alrededor de una propuesta que se da al alumnado para que empiece la acción. Su formulación incluye, además de la propuesta o consigna, el contexto y organización de la misma, así como las operaciones que se prevén para que la propuesta evolucione y surjan las reglas de acción pertinentes. A partir de ahí, el profesorado tiene claro dónde quiere llegar y va trazando el camino según la evolución del grupo. La situación de

[49] Muy utilizado por autores próximos a la Praxiología Motriz (Founaud, 2024; Larraz, 2009; etc.)

aprendizaje permite mayor flexibilidad para adaptarse a las respuestas del alumnado que los conceptos de ejercicio o tarea utilizados tradicionalmente en Educación Física[50] y no se identifica con el concepto de unidad didáctica o de aprendizaje.

Mostramos el guion de una de las clases del bloque inicial a modo de ejemplo (Tabla 3).

Tabla 3.- Guion de una sesión de clase.

SESIÓN ACCIONES BÁSICAS DE VON LABAN I
Fecha:
Puesta en acción
Desplazamiento libre, imitando formas de andar y moverse de personajes conocidos, dadas por profesora o propuestas por estudiantes. Finalmente se da a cada estudiante una tarjeta con una profesión (dos de cada una), a la señal la representan y deben encontrarse las parejas.
Situación de aprendizaje, 1ª parte
Fase de experimentación. "Rudolph piensa"
Cada uno de la pareja analiza la profesión de su personaje, investigan acciones motrices individualmente. Consensuan y practican qué acciones básicas tiene esa profesión, acordando acciones básicas, comunes a varios movimientos: girar, vibrar, teclear, flotar... En pareja contactando al menos con una parte del cuerpo cada uno, buscan formas de movimiento comunes a partir de las profesiones.
Fase de diversificación: "Rudolph dice: ¡Eureka!"
Se comparten los tipos de acciones que han salido entre todos los grupos. Y se intenta etiquetarlas. El profesor reconduce hacia las acciones básicas de von Laban. Gpos. de 4 (se reúnen dos parejas) Investigan las acciones de las dos profesiones, individual, pareja, trío, grupo de 4. Comparten su denominación. Realizar acciones motrices a partir de esos verbos de acción con un segmento o varios, o con todo el cuerpo. Acciones individuales o de parejas, trío o cuarteto Enlazar varias acciones de una y otra pareja Buscar un sentido a esas acciones, por ejemplo, los elementos de la naturaleza: viento, agua, fuego y tierra.
Fase de Reflexión
Sobre las acciones básicas, concepto, cuáles enunció von Laban... Extraer reglas de acción, en particular de la tarea de "buscar sentido" Extraer un indicador
Evaluación
Ubicación: tras la última actividad
Proceso o técnica: Intercambios orales (autopercepciones)
Indicadores: Sentimientos y percepciones propias
Agente: Cada persona
FB de evaluación: En charla grupal

[50] Para Chivite (2021) sería el tercer nivel de una evolución de los conceptos de ejercicio y de tarea utilizados tradicionalmente en la Educación Física, pero superándolos pues ineludiblemente implica una visión comprensiva de la motricidad, lo que le da su verdadero significado.

34.4.4 Metodología

El desarrollo de la unidad de aprendizaje de esta experiencia se enmarca en un modo de proceder que se adecúa a las bases teóricas establecidas inicialmente. Cabe destacar que en todas ellas el protagonismo recae fundamentalmente en el estudiantado, por lo que, en todo momento, se utilizan metodologías activas centradas en el descubrimiento guiado y la creatividad (Mosston & Anshwort, 2001). En los próximos apartados se presenta la metodología general y la estrategia de progresión de las situaciones de aprendizaje utilizadas.

34.4.4.1 Metodología general de la unidad de aprendizaje

La idea central de la metodología de la unidad de aprendizaje que se propone es propiciar que el alumnado descubra por sí mismo las reglas de acción de las situaciones motrices que vivencie, ya que de ellas se extraen indicadores de evaluación necesarios para la evaluación formativa. La función del profesorado es implementar situaciones de aprendizaje (Chivite, 2021; Larraz 2009) que faciliten ese proceso de descubrimiento guiado (Mosston & Anshwort, 2001).

Las sesiones son de 90 minutos y empiezan con una puesta en acción relacionada con los contenidos: puede ser un juego de ritmo, un desplazamiento libre por la sala interactuando con los demás a través de la mirada, un juego de contacto corporal, etc.

En la parte principal de la sesión, se plantean situaciones de aprendizaje de duraciones diferentes; en ocasiones una situación ocupa toda la sesión: la profesora da una consigna para que el alumnado vaya investigando respuestas motrices; después se van dando nuevas informaciones, para que las producciones se diversifiquen, se amplíen, aflore la creatividad. La cuestión clave es que la profesora deje avanzar al grupo, pero sin perder de vista el objetivo.

Se pide al alumnado que durante la práctica piensen qué reglas de acción están utilizando; al concluir se ponen en común y, entre todo el grupo, se perfilan y reelaboran.

Si las reglas de acción son claras y su número no es excesivo, dos o tres serán suficientes. El siguiente paso es definirlas en términos de *indicadores de evaluación* que se obtendrán al preguntarse ¿qué comportamiento motor observo en mis compañeros que me permite identificar que ha puesto en acción una determinada regla de acción?

A partir de los indicadores, se elabora un *instrumento de evaluación* (Chivite, 2021) *ad hoc* entre estudiantes y profesora; se define el *procedimiento* o técnica para aplicarlo, el sistema de anotación de la medida, los niveles de logro, etc. Como se

explicará más adelante, en las primeras sesiones se trabaja con pocos y sencillos indicadores y niveles de logro como valorar entre bien/normal/mejorable o elegir una de entre tres emoticones: alegre, neutro y triste. La profesora aporta los materiales físicos (hojas pre-cumplimentadas y bolígrafo, pegatinas en su caso...) para hacer esta tarea de manera rápida; y circula entre los grupos o individuos colaborando y resolviendo dudas generalmente mediante preguntas mejor que ofreciendo soluciones.

Al finalizar la clase, cada grupo expone motrizmente alguna producción sencilla que es evaluada aplicando el instrumento elaborado, autoevaluándose, observando a un solo compañero/a o a todo un grupo, de un grupo a otro, etc.

Las observaciones y valoraciones se comparten dialogando entre estudiantes evaluadores y evaluados y con aportaciones de la profesora para fijar conceptos, procedimientos, etc. y concretar indicadores.

Para concluir el proceso, la profesora guía una puesta en común final que actúa como vuelta a la calma, reflexión y conclusiones. Si se considera que el momento es idóneo, guiará el proceso para extraer, entre todo el grupo, el o los principios de acción que fundamentan la conducta motriz expresiva de esa sesión o sesiones. No tiene por qué hacerse tras cada sesión, ya que los principios son más globales y pueden extraerse en distintas sesiones, pero inevitablemente debe ser un proceso de diálogo y reflexión conjunta. Por ejemplo, el principio de simbolización que hace *"... referencia a la manera personal de representar las cosas, los acontecimientos (...) donde cada elemento adquiere un valor simbólico (...) este proceso pone en juego la imaginación, facultad por la que las imágenes (mentales) son creadas, animadas, deformadas"* (Pérez-Roux & Thomas, 2009; traducción de las autoras), es un principio que está presente prácticamente en todas las sesiones. Hay que elegir bien el momento, es clave provocar la disonancia cognitiva (Mosston & Anshworth, 2001) para que el alumnado diga ¡eureka!, y ese descubrimiento quede fijado para siempre. La Figura 4 resume el proceso llevado a cabo en las sesiones.

Figura 4.- Metodología de las sesiones de la unidad de aprendizaje: desde la situación de aprendizaje hasta los principios de acción



Para facilitar que todo ese proceso participativo fluya, a lo largo de la asignatura, se propicia un *espacio de expresión* (Berliaz et al., 1988) entendido como un clima y unas condiciones de clase que favorezcan la aceptación de las capacidades y conocimientos de cada persona, sin juzgar, solamente evaluando sus acciones motrices con rigor y respeto.

34.4.4.2 Progresión en las situaciones de aprendizaje

En el desarrollo de las situaciones de aprendizaje se sugieren cinco estrategias a seguir por el alumnado a partir de las propuestas de Pérez-Roux & Thomas (2009) y Larraz (2009). En estas estrategias en la práctica, el profesorado puede aplicar estas estrategias en la práctica como una progresión en cinco fases (Figura 5), bien para que guíe la evolución de una sola situación de aprendizaje, o bien como forma de progresar en el conjunto de la unidad de aprendizaje.

Figura 5.- Estrategias en la práctica para las situaciones de aprendizaje/Fases en progresión.



Las fases son:

- Fase 1: Experimentación. Se aplican situaciones de aprendizaje de premisas abiertas. Se propicia el juego-búsqueda de los participantes con las consignas dadas buscando los límites de las mismas.

- Fase 2: Diversificación. La profesora propicia un proceso divergente y creativo, muy productivo. Se dan nuevos estímulos para la creación: símbolos, músicas, materiales, etc. Se trata de provocar que el alumnado, encuentre otras opciones de movimiento en las que no ha pensado y amplíe la creación a partir de palabras estímulo que sugieren nuevas formas de investigar individual o colectivamente.
- Fase 3: Selección. Consiste en que el alumnado elija acciones de cara a una producción posterior. La profesora aporta un contexto para la selección y sugiere que los participantes decidan cuáles de las acciones motrices que han surgido pueden encajar mejor para narrar la idea, tema, sentido que se quiere dar a la producción. Aquí es importante fijar qué tipo de producción se está buscando: expresiva, comunicativa o estética para que se elijan las acciones pertinentes.
- Fase 4: Composición. En función de si es una exposición sencilla o un montaje, todo lo seleccionado se ordena y encaja teniendo en cuenta: el *espacio escénico* y el *foco* hacia dónde dirigir las acciones, las *distribuciones* y *evoluciones* del grupo (forma de pez, columna...) y de cada componente en el espacio, la *ordenación en el tiempo* de las acciones seleccionadas (sincrónicas, simétricas, en cascada...), las *emociones* asociadas al rol, el *inicio* y *final*, elementos *sorpresa*, cómo se *accede* al escenario y cómo se *sale* del mismo, materiales en su caso.
- Fase 5: Exposición y evaluación. El alumnado expone sus composiciones que serán más o menos complejas y elaboradas en función de la sesión de que se trate.

34.4.5 Evaluación formativa y compartida en la unidad de aprendizaje

El modelo de evaluación que se aplica en la experiencia es la Evaluación Formativa y Compartida, ya que tanto su filosofía como sus instrumentos, se alinean con el modelo competencial de la formación universitaria.

Las *actividades de evaluación* utilizadas son: (1) realizar enlaces de calidades de movimiento; (2) crear y exponer montajes grupales; (3) reflexionar y realizar comentarios al finalizar la clase; y (4) grabar videos de las actuaciones finales. Tal como se plantea la evaluación en esta experiencia, la autoevaluación y la coevaluación podrían considerarse actividades de enseñanza-aprendizaje en sí mismas al utilizarse para el aprendizaje.

Los *procedimientos o técnicas* acordes a la tipología de actividades propuestas son: (1) pruebas específicas para los dos primeros tipos de actividades; (2) intercambios orales para las reflexiones finales; y (3) análisis de las producciones para evaluar las grabaciones de los montajes grupales que se exponen en la penúltima sesión.

Los *instrumentos de evaluación* que utilizamos son: (1) *escalas verbales o numéricas*, que se utilizan en las primeras sesiones, (2) *escalas descriptivas (rúbricas), y (3) escalas graduadas* utilizadas más adelante por su complejidad para elaborar los descriptores de logro, siendo las dos últimas las que consideramos más eficaces para administrar el feedback de manera concurrente (Chivite, 2021).

Los *momentos* en que se evalúa. Se aplica evaluación formativa y compartida a lo largo de todas las sesiones, además de la evaluación diagnóstica que se hace a principio de la asignatura. En la Tabla 4 se resumen los elementos mencionados.

Tabla 4.- Actividades, procedimientos/técnicas, instrumentos, momentos y procesos de evaluación.

Actividad	Técnica	Instrumento	Criterio	Proceso
Realizar enlaces de calidades de movimiento según determinados parámetros. (Ejecuciones de dominio técnico)	Prueba específica	Escala verbal Rúbrica	2 y 5	Autoevaluación y Coevaluación
Realizar un montaje final delante del resto del alumnado	Prueba específica	Rúbrica Escala graduada	1 a 6	Heteroevaluación, Autoevaluación y Coevaluación
Realizar video de las producciones y evaluarlo	Análisis de producción	Escala graduada	2 y 3	Heteroevaluación, Autoevaluación y Coevaluación
Leyenda: 1=Calidad de ejecución; 2=Claridad; 3=Completitud; 4=Variedad; 5=Pertinencia; 6=Originalidad.				

En las primeras sesiones, se evalúan enlaces y pruebas sencillas como, por ejemplo, por tríos realizan una secuencia de tres calidades de movimiento diferenciadas, variando los niveles en el espacio. Extraen una/dos reglas de acción y sitúan algunos indicadores en una hoja de registro donde deben valorar con gomets de colores: verde, amarillo y rojo, según el grado de desempeño. Un trío evalúa a otro. Mostramos a continuación dos ejemplos de instrumentos.

La Tabla 5, es una escala descriptiva (rúbrica) para la actividad de evaluación: *exposición de una secuencia de tres calidades de movimiento, cada una de duración aproximada 8-10 segundos.*

Tabla 5.- Escala descriptiva (rúbrica) de una sesión.

Fecha:	Grupo evaluador:	Grupo evaluado:

CONCEPTO: Calidades de movimiento. Factores (espacio y energía)				Calidades Mov.		
Actividad de Evaluación	Reglas de Acción	Indicadores	Niveles de logro	1	2	3
Exposición de secuencia de tres calidades de movimiento (cada una 8-10´) Objetivo: Variedad de Calidades de movimiento	Si haces grande el movimiento y sin "ruidos" (gestos que entorpecen), se ve claramente la calidad de movimiento de que se trata	Trayectoria espacial definida (círculo, espiral, onda, rectilínea...)	1. Se identifica la calidad de movimiento. Se observa una única trayectoria con amplitud, separa los brazos del cuerpo			
			2. Se identifica vagamente la calidad de movimiento. Se observa una única trayectoria, pero pega los brazos al cuerpo			
			3. No se identifica bien la calidad de movimientos. El movimiento es recortado, sin definir trayectoria clara			
	Si cambias mucho la energía entre una calidad y otra, se distinguen mejor (fuerte, media, suave)	Tensión muscular diferente (fuerte, media o suave)	1. Se identifica la calidad de movimiento. Se observa una tensión claramente			
			2. Se identifica vagamente la calidad de movimiento porque la tensión es poco clara			
			3. No se identifica bien la calidad de movimientos. No marca con claridad ningún grado de tensión en concreto			
Coevaluación Intergrupal. Cada trío evalúa a otro trío. Comentan los resultados de la evaluación y repiten la ejecución incluyendo lo comentado.						

La Tabla 6 es una escala verbal para evaluar la actividad: por grupos, construir una máquina que produzca un objeto concreto o que realice alguna función clara. El objetivo es que los demás entiendan lo que produce o para qué sirve.

Tabla 6.- Escala verbal aplicada en una sesión

SESIÓN 4	ESCALA VERBAL PARA LA EVALUACIÓN
Fecha: Equipo evaluador: Equipo evaluado:	Actividad. Por grupos. Construir una máquina que produzca un objeto concreto o que realice alguna función clara. El objetivo es que los demás entiendan lo que produce o para qué sirve.
Colocad a lado de cada indicador un gomet según sea vuestra valoración: verde=buena; amarillo=aceptable; rojo=queda mucho margen de mejora	
1. ¿Se ha identificado qué máquina es o qué produce o fabrica?	
2. ¿Se han identificado las acciones de cada pieza (alumno/a) de la máquina?	
3. ¿Ha habido gestos o movimientos que han sido los definitivos para identificar la máquina?	

4. ¿Han tenido en cuenta al público al enfocar (idea de foco) la exposición?	
Reflexiona y negocia con tus compañeros. Enunciar una o dos reglas de acción que se deriven de las tareas de hoy	

En la sesión séptima de preparación de montajes, la profesora evalúa los avances de los grupos y da feedback sobre la calidad de la ejecución en relación al tema del ODS que les haya correspondido (Hambre Cero, Igualdad entre hombres y mujeres, etc.), les recuerda los elementos de la rúbrica, propone soluciones, etc.

En la sesión octava, se exponen los montajes. Mientras un grupo actúa, los otros toman notas sobre la rúbrica impresa construida en las clases, para en la sesión siguiente, la novena y final, completar la evaluación de su propio montaje (autoevaluación) y la de otros dos grupos.

Dada la complejidad de la rúbrica se decidió que cada grupo evaluase solo tres montajes. Hecha la evaluación sobre el papel, lo pasan a un formulario Google por lo que se extraen los datos a una hoja Excel fácilmente. La profesora evalúa todos los grupos.

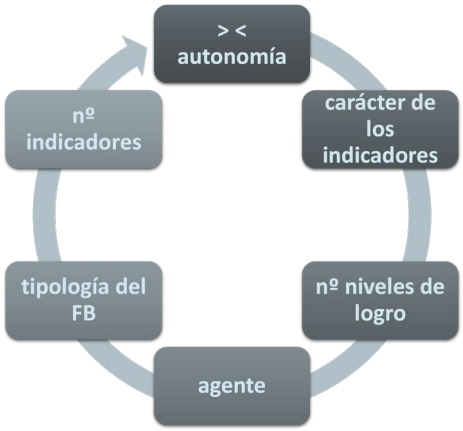
Los *procesos de evaluación* que se ponen en marcha son la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, si bien, como hemos indicado, son en sí mismos actividades de enseñanza-aprendizaje dada la naturaleza de la experiencia narrada, en la que también se aprende a evaluar.

La calificación de los montajes grupales se obtiene de los valores aportados por la profesora, un 50% de la nota, 25% de la coevaluación y 25% autoevaluación, en todos los casos notas derivadas de la rúbrica trabajada en las clases.

Por tanto, a lo largo de las nueve sesiones de las que consta la unidad de aprendizaje, se trata de aprender a observar y evaluar como estrategia para una comprensión auténtica del contenido. Para ello a lo largo de la asignatura se sigue una progresión basada en los siguientes criterios (Figura 6):

- *Autonomía*: progresión que va desde la implementación de instrumentos guiados por la profesora, a que estos sean totalmente construidos por estudiantes.
- *Número de indicadores a observar:* inicialmente se parte de uno o dos indicadores para ir sumando más en sesiones posteriores.
- *Carácter de los indicadores:* algunos son concretos, objetivos, se incluyen al principio, por ejemplo: *no puede contener la risa en la actuación,* para ir incluyendo los más difíciles de identificar al final de la unidad de aprendizaje, por ejemplo, *creerse el papel.*
- *Número de niveles de logro:* normalmente trabajamos con de tres.

Figura 6.- Criterios de progresión para que el alumnado aprenda a evaluar



- *Agente que aplica la evaluación*: autoevaluación y coevaluación y se combina individual/grupo evaluador y evaluados. La profesora acompaña e interviene en la heteroevaluación sobre todo en la última sesión;
- *Forma de dar el F-B:* desde entregar la rúbrica únicamente con los niveles de logro que se han señalado, hasta añadir comentarios cualitativos, hasta establecer un diálogo entre quien evalúa y quien es evaluado.

A continuación, en la Tabla 7, se muestra la escala graduada, que se ha ido conformando a lo largo de la unidad de aprendizaje y que se utiliza en las dos últimas sesiones. Inicialmente es una rúbrica de evaluación, pero dada la naturaleza de los contenidos creativos, a veces difíciles de identificar a pesar de las descripciones, se añadieron valores numéricos para que quien evalúa disponga de más opciones. Ello permite también la calificación de los montajes finales más fácilmente.

Tabla 7.- Indicadores y valores de la escala graduada utilizada para evaluar los montajes grupales

	INDICADORES Y NIVELES	A			B			C			
		10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
1.RECURSOS MOTRICES	1. Variedad de calidades de movimiento y acciones básica	Se identifican 5-4 calidades de mov. (fluir, fundir, vibración, ralentí, tenso/recto, continuo/ondulado...)			Se identifican 3-2 calidades de mov. (fluir, fundir, vibración, ralentí, tenso/recto, continuo/ondulado...)			Máximo se identifica 1 calidad (fluir, fundir, vibración, ralentí, tenso/recto, continuo/ondulado...)			
	2. Calidad de ejecución de calidades de movimiento y acciones básicas: ejecución limpia y clara	Se marcan con claridad las trayectorias típicas de esa calidad (vibraciones, cortes, tensiones, fluidos, etc.), no hay ruidos, en la ejecución			Se diferencian calidades de movimiento distintas, pero con escasa amplitud y ejecución muy "tímida"			El movimiento es pobre en matices de intensidad, de amplitud, de tiempo. El público siente que la ejecución es pobre, cotidiana			
	3. Variedad de composiciones de la figura corporal en estático	Se realizan 2 o + figuras grupales o individuales voluntarias en estático			Se realiza 1 figura en estático			No hay figuras en estático			
	4. Calidad en la ejecución de composiciones de la figura corporal en estático	*Si es simétrica se ve claro el eje y cumple totalmente.			*Tiene una intención de simetría. pero fallan detalles.			*Tiene una intención de simetría, pero la			

		*Si es asimétrica, se marcan claramente los niveles, no hay medias tintas, no hay simetrías	*Se ve intención de hacer una composición de grupo, pero se desdibuja, no es clara	ejecución es poco adecuada. *No se ve una composición hecha a propósito, parece descuidada
	5. Dominio de la expresividad: figuras proyectivas/emociones adecuadas y claras	Se identifican emociones claras y adecuadas a la acción, música e historia	Se identifican algunas emociones claras, pero en general no hay emoción voluntaria	Domina la falta de expresividad
	6. Amplitud de movimientos	Todas las acciones salen del espacio propio, buscan los límites máximos de la kinesfera	Las acciones salen del espacio propio solo en ocasiones	Los movimientos son recortados, brazos pegados al cuerpo, trayectorias cortas,
	7. Creerse el papel (no reírse)	Control de la sonrisa nerviosa, descontextualizada	Se ríen uno o más miembros del grupo sin ser la emoción apropiada	Prácticamente todos los ejecutantes están "fuera del papel", no viven el papel
2.ESPACIO	8. Variedad de distribuciones espaciales	Definen 5 distribuciones espaciales grupales o más, simétricas o no	Definen 3-4 distribuciones espaciales grupales o más, simétricas o no	Definen 1-2 distribuciones espaciales grupales o más, simétricas o no
3.TIEMPO	9. Variedad temporal de acciones (sincro simétrica, asimétrica, canon...)	Se identifican 4-5 momentos al menos de "juego" temporal a lo largo del montaje	Se identifican 3-2 momentos al menos de "juego" temporal a lo largo del montaje	Se identifican 1-0 momentos de "juego" temporal a lo largo del montaje
	10. Variedad temporal de agrupamientos: todo juntos, 2+4; 3+1	Al menos hay 4-5 opciones temporales de agrupamientos	Hay 2-3 opciones temporales de agrupamientos	Todos actúan siempre a la vez o hay solo una variación
4.COREO	11. Concepto de escena: no taparse ni tapar a los/as compañeros/as	No se observa ningún momento en que se tape alguna acción de otro compañero/a	Se observa que en algún momento se tape alguna acción de otro compañero	No tienen en cuenta al público, con frecuencia se tapan unos a otros

34.5 Explicación de la unidad de aprendizaje

En este apartado precisaremos algunas cuestiones que pueden complementar lo expuesto en los anteriores.

En relación al trabajo con los ODS, el grupo de profesorado asumimos, el símil al que denominamos *la piedra lanzada al lago*, para referirnos a que cada una de las personas que se compromete con una acción de sensibilización, en todos o algunos de los ODS, puede generar una onda expansiva y ser un agente de cambio en su entorno próximo. De igual manera, y salvando las distancias, nos identificamos con la *teoría del caos* de Lorenz (1963) entendiendo que las pequeñas acciones pueden causar grandes fenómenos, en este caso pequeñas acciones en educación sumadas a otras muchas pueden colaborar de manera muy importante en la consecución de grandes metas, casi utópicas, como la agenda 2030. Para ser consecuentes con ello, en el primer curso, en una de las sesiones de clase de Sociología

los estudiantes se comprometen a realizar acciones concretas en su vida cotidiana y entorno próximo de algunos de los ODS y en el segundo curso en clase de Psicología se revisan los compromisos entre todos los profesores, se verbaliza en puesta en común lo sucedido en un año y se evalúa la experiencia.

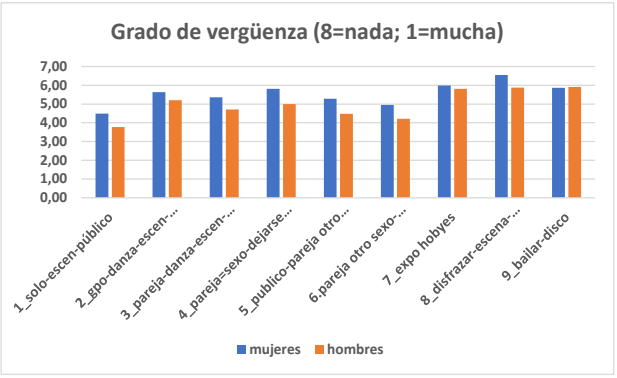
Nos hemos referido someramente a la evaluación diagnóstica realizada a principio de curso antes de realizar la unidad de aprendizaje. Consiste en la cumplimentación de tres cuestionarios, dos de ellos construidos *ad hoc* para la asignatura sobre conocimientos, percepciones e importancia atribuida a contenidos de la asignatura; y un tercer cuestionario sobre Autoconcepto y Expresión Corporal (Caballer et al., 2003). Mostramos a continuación los resultados más destacados de los dos primeros, para dar una visión general (no se incluyen datos numéricos voluntariamente ni análisis de significación de las diferencias).

En ninguno de los casos que mostramos, las diferencias entre hombres y mujeres son destacables, pero se marca una tendencia que es importante tener en cuenta.

En relación a la autopercepción de inhibición o vergüenza para realizar actividades expresivas, en la Figura 7 parece ser que los hombres manifiestan sentir más vergüenza que las mujeres.

Según la Figura 8, las mujeres parecen conocer más los contenidos de la asignatura salvo del baile de salón que estarían en valores semejantes a los de sus compañeros. En la Figura 9 las mujeres atribuyen mayor importancia para su formación a todos los contenidos de la asignatura que los hombres.

Figura 7.- Auto-percepción del grado de vergüenza e inhibición ante situaciones motrices expresivas



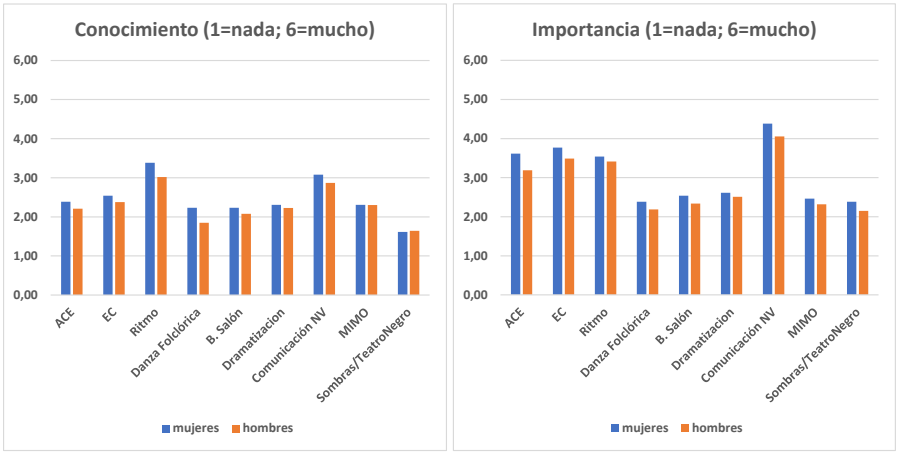
En la unidad de aprendizaje se parte del concepto de *situación social de referencia* de *Seners* (2001), que se refiere a la manifestación cultural o evento que puede actuar como referente para el alumnado y que forma parte del imaginario social. Supone para el alumnado un conjunto de imágenes mentales que refieren y pueden hacer significativo el aprendizaje. En nuestro caso, esa situación es la propia representación ya que es tradicional en la facultad y se genera mucha expectativa

(también asisten alumnos de otros cursos e invitados). Los estudiantes conocen desde el primer día las imágenes de años anteriores de esta situación.

En cuanto a los objetivos de la unidad de aprendizaje pueden parecer ambiciosos, pero esto se debe a que son parcialmente comunes a los del resto de las unidades de aprendizaje, en las que se sigue un procedimiento semejante, de manera que, por ejemplo, identificar reglas de acción no es un objetivo nuevo, los estudiantes ya lo han hecho en la unidad de aprendizaje anterior. Sin embargo, lo más importante es que se trabaja en la misma línea en otra asignatura del mismo cuatrimestre denominada Procesos de Enseñanza-Aprendizaje.

La introducción de contenidos coreográficos y un evento consistente en una coreografía final, es una estrategia que suele seguirse en programas de intervención sobre de Expresión Corporal cuando los grupos clase muestran inicialmente escasa motivación por el contenido, aspecto este que se ha conocido por los cuestionarios iniciales de la evaluación diagnóstica. La coreografía o montaje final como producto actúa como aliciente y motivación.

Figura 8 y 9.- Grado de conocimiento e importancia atribuida a los contenidos de la materia diferenciados por disciplinas y géneros



La evaluación, como en casi todos los ámbitos de la vida y por supuesto en educación, es compleja. En Expresión Corporal es difícil conjugar que el alumnado se sienta cómodo para que aflore ese lenguaje corporal propio al que nos referíamos (Schinca, 2000), con la idea de evaluar sus comportamientos motores; puede

parecer un contrasentido. La forma de resolverlo desde nuestra experiencia es argumentando a los estudiantes dos hechos:

- hay que diferenciar lo que se le solicita al alumnado en las taras/sesiones iniciales de las finales en todo proceso. En las primeras, se respeta al máximo el no ser juzgado ya que se centran en los procesos de experimentación y diversificación, que tienen un fuerte componente del principio de simbolización. Sin embargo, progresivamente, es importante admitir un juicio evaluador externo;
- por otro lado, en un contexto de formación inicial universitaria, debe admitirse la importancia de la observación de la conducta motriz de otros participantes para comprender el fenómeno estudiado y mostrarse ante los demás es fundamental.

34.6 Consideraciones finales

En primer lugar, decir que para esta experiencia hemos partido del método de trabajo que se sigue en el Instituto de Educación Secundaria Goya de Zaragoza, con cuyo profesorado (María Founaud y Miguel Santolaya) colaboramos en el proyecto *Hipatia*, creado para generar trabajos de innovación entre la Universidad de Zaragoza y profesorado de los centros de secundaria. Allí hemos experimentado unidades de aprendizaje con alumnado de 3er. curso de ESO y de 1º de Bachillerato, siendo la evaluación muy positiva lo que nos animó a trasladar la experiencia a nuestro contexto, con los ajustes correspondientes.

Por cuestiones de tiempo en la unidad de aprendizaje, hemos sacrificado algunas cuestiones como, por ejemplo, una última fase del proceso que consistía en la elaboración por parte de cada estudiante, de un autoinforme sencillo de evaluación a partir de los datos de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de los montajes finales.

Plantear la experiencia en primer curso de carrera, con estudiantes muy jóvenes, en ocasiones, es un obstáculo para llevar a cabo el modelo metodológico y de evaluación que hemos descrito, ya que se necesita una atención plena que no siempre es fácil conseguir. Es necesario estar centrado en la ejecución motriz para poder extraer todos los elementos del proceso descrito.

En este tipo de unidades de aprendizaje de carácter abierto y creativo donde se utiliza el descubrimiento guiado, se genera mucha incertidumbre para el profesor más que si se utilizara estilos de enseñanza (Mosston & Ashworth, 2001) más directivos; por ello, los ajustes de la programación son constantes y el profesor debe estar

más alerta. Aun así, aun siendo un método de trabajo intenso, consideramos que es una experiencia muy gratificante. Confiamos en que sean aprendizajes realmente sólidos y duraderos para los estudiantes.

34.7 Conclusiones

Con el método desarrollado, las reglas de acción son relativamente fáciles de descubrir por parte del alumnado tras las situaciones de aprendizaje que experimentan en clase.

Si las reglas de acción son claras, mediante un proceso de generalización que debe ser dialógico, el alumnado extrae los principios de acción, pero se necesita la guía del profesorado ya que son conceptos complejos.

La trasposición de las reglas de acción a indicadores de evaluación ha sido posible en general, por lo que el requisito clave para que funcione la experiencia se ha conseguido.

La práctica nos ha demostrado que los indicadores de evaluación cuantitativos, por ejemplo, *¿cuántas calidades de movimiento distintas aparecen en el enlace?*, son más sencillos de evaluar que otros, por lo que se utilizarán al principio del proceso de aprender a observar.

En cuanto a los descriptores de las rúbricas, es preferible incrementar el número de aspectos a valorar a que se entrelacen varios indicadores en un mismo descriptor de logro.

Tras la coevaluación es importante que se establezca un feedback dialógico entre quienes evalúan y quienes son evaluados donde deberán cuidarse los aspectos emocionales.

Concluida la experiencia, consideramos que en el ámbito universitario pueden saltarse varios niveles de la progresión en autonomía en la observación-evaluación de los que inicialmente se programaron (por ejemplo, no es necesario empezar a evaluar un solo indicador).

Es importante hacer prácticas de observación-evaluación conjunta, profesora-estudiantes, para asegurar que se saben identificar los comportamientos motores, de no haber trabajado con este método anteriormente, el trabajo en esta se hubiera resentido.

34.8 Referencias bibliográficas

Alvariñas-Villaverde, M., Fernández-Villarino, M., & López-Villar, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. Revista Investigación Educativa, 6, 113–123. http://webs.uvigo.es/reined/

Berliaz, R., Delattre, C., & Bonange, J. B. (1988). Les activités corporelles d'expression à l'école maternelle et à l'école élémentaire. Editions Revue EPS.

Biggs, J. (2005). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.

Blández, J., Fernández, E., & Sierra, M.Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 11, 1–21. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711206

Boud, D., & Falchikov, N. (2007). Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term. Routledge.

Brown, S., & Glasner, A. (Eds.) (2003). Evaluar la Universidad. Problemas y nuevos enfoques. Narcea.

Caballer, A., Oliver, M. J., & Gil, J. M. (2005). Escala de Expresión/Comunicación corporal para estudiantes universitarios. Revista de Investigación Educativa, 23(1), 7-22.

Chivite, M. (2021). Apuntes de la asignatura "Diseño, organización y desarrollo de actividades para la EF. Curso 2020-2021" (Ejercicio vs Tarea vs Situación de Aprendizaje/Programa de evaluación). Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (Educación Física) de la Universidad de Zaragoza.

Delaunay, M. (2001). La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina. http://www.educa.aragob.es/congref/ponencias.htm/

Flecha, R. (1998). Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. Paidós.

Founaud, M. P. (22-24 de marzo de 2024a). El tipo de tareas en expresión corporal y su impacto emocional en el alumnado de Educación Primaria [Comunicación]. Congreso Mundial de Educación EDUCA, A Coruña. España. https://doi.org/10.5281/zenodo.11224372

Founaud, M. P. (22-24 de marzo de 2024b). Aplicación de las reglas de acción en un juego motor en Educación Física [Comunicación]. 7º Congreso Mundial de Educación EDUCA, A Coruña. España. https://doi.org/10.5281/zenodo.11224223

Fraile-Aranda, A. López-Pastor, V. M., Castejón-Oliva, F. J., & Romero-Parra [Martín], R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. Aula abierta, 41(2), 23-34. https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818/

Groupe académique d'innovation pédagogique de Nantes. (GAIPN) (1990). Revue Academique des enseignants d'éducation physique et sportive, 3.

Gvirtz, S., & Palamidessi, M. (1998). El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza. Grupo Editor Aiqué.

von Laban, R. (1987). El dominio del movimiento. Fundamentos.

Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. Prensas Universitarias de Zaragoza. http://www2.educacionfisicaescolar.es/wp-content/uploads/2016/05/Ponencia-A.-Larraz.-Huesca.-XI-Seminario-Paxiologia.Febrero-2008doc.pdf

Larraz, A. (2009). Unidad didáctica. Juegos colectivos con balón. http://hdl.handle.net/11162/3898

López-Pastor, V. M. (2009). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Narcea Ediciones.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. http://hdl.handle.net/10612/5999

Lorenz, E. N. (1963). Flujo determinista no periódico. Journal of the Atmospheric Sciences, 20, 130-141. https://journals.ametsoc.org/view/journals/atsc/20/2/1520-0469_1963_020_0130_dnf_2_0_co_2.xml

Mateu-Serra, M. (2010). Observación y análisis de la expresión motriz escénica. Estudio de la lógica interna de los espectáculos artísticos profesionales: Cirque du Soleil (1986-2005). [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].

Mosston, M., & Ashworth, S. (2001). La Enseñanza de la Educación Física. Hispano Europea.

Naciones Unidas (2015). https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

Navarro-Adelantado, V., & Jiménez-Jiménez, F. (2021). Introducción. La evaluación formativa, una declaración de voluntades para el aprendizaje y un reto para la mejora docente en F. Jiménez, V. Navarro, & R. Souto (Coords.). Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la Universidad: el aprendizaje de un grupo de profesores durante el período 2009-2018, Universidad de La Laguna, pp.9-22. https://doi.org/10.25145/b.EvaFormat.2021

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

Parlebas, P. (2001). Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz. Paidotribo.

Pérez, T., & Thomas, A. (2001). Danser les arts. CRDP des Pays de Loire.

Pérez-Roux, T., & Thomas, A. (2009). Educación Física Escolar: insistiendo en la dimensión artístico-expresiva en A. Miguel Aguado (Coor.) Nuevas perspectivas en la educación física.

Universidad Deportiva de Verano (pp. 59-147). Patronato Municipal de Deportes, Ayto. de Palencia.

Rodríguez, G., & Ibarra, M.S. (2011). e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en Educación Superior. Narcea.

Romero Martín, M. R. (2015). Expresión Corporal en la Educación Física. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Romero-Martín, M. R., Castejón, F. J., López-Pástor, V. M., & Fraile, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación, 52(3), 73-82.

Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., & López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. Relieve, 21(1), art. ME5. http://dx.doi.org/110.7203/relieve.21.1.5169

Sánchez-Sánchez, G., & Coterón-López, J. (2015). El desarrollo de la inteligencia emocional a través de la expresión corporal. Tándem: Didáctica de la educación física, (47), 15-25.

Schinca, M. (2000). Expresión corporal. Técnica y expresión del movimiento. Praxis

Seners, P. (2001). La lección de Educación Física. INDE.

CAPÍTULO 35 LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN EL GRADO DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE: La evaluación formativa como punto de conexión

Autoría: Marina Gil-Calvo y Ángel Pérez-Pueyo.

35.1 Introducción

La coordinación entre asignaturas del mismo curso y cuatrimestre, así como la de sus docentes respecto al diseño de las actividades de evaluación en un proyecto conjunto no suele ser habitual. Conseguir que un proyecto permita al alumnado ser más eficaz y eficiente tanto en el proceso de aprendizaje de las materias como en los trabajos a realizar para evidenciarlo es un anhelo del alumnado que cuesta vivenciar aún en la universidad española actual.

Como se podrá comprobar más adelante, en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCAFD) de la Universidad de León se lleva a cabo una coordinación de diferentes asignaturas de corte pedagógico y didáctico, tanto desde el enfoque metodológico como desde la aplicación de los procesos de evaluación con carácter formativo. Además, se ha hecho especial hincapié en la coordinación de los aprendizajes de carácter competencial como las exposiciones orales o la elaboración de trabajos en grupo con un enfoque cooperativo a través de los diarios de seguimiento individual intragrupo. Sin embargo, en esta ocasión, nos centraremos en las asignaturas de Recreación mediante la Actividad Física y el Deporte (RAFD) y Fundamentos de la Didáctica de la Actividad Física (FDAF), ambas del mismo curso y cuatrimestre.

El objetivo de este capítulo es mostrar cómo coordinar ambas materias, sus aprendizajes, las actividades y tareas diseñadas, así como los instrumentos de evaluación que las valoran, respecto al proyecto conjunto que las vinculen a través del diseño, elaboración y puesta en práctica de un sistema recreativo.

35.2 Contextualización de la experiencia

La propuesta elaborada en este capítulo está diseñada en el 3º curso del GCAFD de la Universidad de León, para un grupo de aproximadamente 100 estudiantes que se subdividen para las clases prácticas en 5 subgrupos de unos 20 estudiantes y en 2 subgrupos de 50 para los seminarios.

En esta propuesta, las asignaturas de RAFD y FDAF van a trabajar sobre un proyecto común en la primera parte de ambas asignaturas (Tabla 1).

Tabla 1.- Asignaturas coordinadas verticalmente durante el GCAFD.

Asignatura	Recreación Mediante la Actividad Física y el Deporte	Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física
Tipo/Curso/ Cuatrimestre	Obligatoria / 3er curso/ 2º cuatrimestre	Obligatoria / 3er curso/ 2º cuatrimestre

La intención es que el alumnado evidencie la posibilidad de coordinar dos asignaturas, que se desarrollan simultáneamente en el tiempo, llevando a cabo trabajos que se vinculan entre sí para lograr realizar un proyecto común. Para ello, el alumnado deberá diseñar, implementar y autoevaluar grupalmente un sistema recreativo en dos subdivisiones de grupos diferentes, por un lado, grupos de entre 3 y 5 personas que inician los trabajos en FDAF que pertenecen al mismo grupo de prácticas y, por otro lado, en grupos de entre 7 y 10 personas donde se unan dos grupos de 3-5 en los seminarios de RAFD. La intención es conseguir que en los seminarios haya 5-6 grupos de aproximadamente 10 personas para asignar a cada uno de ellos uno de los sistemas recreativos aprendidos y, de este modo, conseguir en los seminarios que se pongan en práctica todos los sistemas recreativos y todo el alumnado los pueda vivenciar.

De esta manera, en la asignatura de RAFD se abordarán los principios básicos de la recreación, así como del diseño de actividades recreativas, mientras que, en la asignatura de FDAF, se abordarán conceptos más específicos de esta materia como es la elaboración de objetivos y de instrumentos de evaluación. Además, en FDAF, la experimentación del aprendizaje de diferentes contenidos de recreación aprendidos desde diferentes modelos pedagógicos, servirán de ejemplo y base para demostrar las posibilidades y diferencias de estos cuando se aplican a un mismo contenido respecto a su aprendizaje.

35.3 Marco teórico

El concepto de recreación ha evolucionado notablemente (Benítez et al., 2015), y su finalidad, según Elias y Dunning (1992), es proporcionar bienestar a los participantes, desarrollando capacidades creativas con un alto grado de sociabilidad. Sin embargo, para Lapetra y Guillén (2010), esta se encuentra íntimamente vinculada a la dimensión lúdica, festiva y creativa de la experiencia humana, pudiéndose manifestar como una actitud, un momento y una actividad en sí misma, pero siempre como una expresión dinámica del ocio, que abarca un amplio repertorio de actividades, deportes, juegos e, incluso, eventos culturales.

Si estas actividades se vinculan al ámbito motriz, teniendo como protagonista al cuerpo y a su movimiento, obtendremos lo que Molina y Valenciano (2010) definen como las actividades recreativas. La intención de estas, como comentan estos autores, es estimular una relación entre los practicantes y la actividad en sí misma desde una perspectiva placentera, desinteresada, liberadora y significativa en términos de realización personal; sin embargo y quizás lo más importante, es que vendrían a constituir el soporte sobre el que el ocio, como apreciación subjetiva, se manifestaría.

Las actividades físico-recreativas son empleadas para contribuir al crecimiento personal de los participantes, requiriendo de una sistematización y metodología específica para su puesta en práctica y siendo además necesario realizar una evaluación posterior que le proporcione sentido al proceso formativo, como comentan Caballero y García-Montes (2009). Estos mismos autores comentan que los participantes deben ser los principales protagonistas de este proceso, en el cual se deben evaluar los objetivos planteados, los principios metodológicos y los aspectos actitudinales (Caballero & García-Montes, 2009).

Por ello, los sistemas recreativos surgen como formas de trabajo que permiten dinamizar, guiar, organizar y controlar la actividad físico-deportiva recreativa de un grupo numeroso de personas, permitiendo una participación basada en la libertad de elección del ritmo, tipo de actividad, compromiso con la actividad y/o agrupaciones dentro de la actividad. Asimismo, estos sistemas recreativos tienen la característica principal de poder adaptarse a diferentes espacios y grupos de participantes.

Entre los principales sistemas recreativos podemos destacar:

a) el Rally, cuya propuesta implica una competición cuyo propósito es recorrer un territorio en un tiempo determinado buscando o realizando acciones por etapas o postas donde las tareas o actividades a realizar son diversas y permiten avanzar hasta conseguir el objetivo planteado (Morera-Castro & Serrano-

Madrigal, 2007) (ej. un rally fotográfico en la naturaleza dónde se deben fotografiar diferentes especies vegetales a lo largo de un recorrido libre por un parque natural);

b) la Gymkana, propuesta que combina pruebas de carácter físico y mental que deben ser resueltas, por etapas o postas, que se realiza en grupos, normalmente al aire libre, en las que el recorrido está predefinido por la organización de la misma (Cobo, 2010) en la que encontramos diferentes tipos: 1) la gymkana circular, aquella que comienza y finaliza en el mismo punto; 2) la gymkana radial, en la que se coloca un punto de información al que deben volver los participantes después de cada posta y 3) la gymkana lineal, aquella que comienza en un punto y finaliza en otro diferente;

c) la Kermesse, la cual plantea un evento festivo en el que se subdivide un espacio con diferentes "puestos" en los que se realizan juegos y entretenimiento de diferentes tipos e intereses (Ayelén-Acosta et al., 2022) (e. juegos de puntería, de estrategia, populares...);

d) el Juego de Retos, cuya finalidad principal es utilizar los valores positivos de los sistemas de competición deportiva y transformarlos estableciendo las dinámicas necesarias para convertirlos en motivadores, participativos, integradores y socializadores (García-Antolín et al., 2009). Para ello se establecen desafíos de habilidades específicas en el que van evolucionando y modificándose los enfrentamientos en diferentes fases (ej. Fase 1: enfrentamientos 1vs1 y 2vs2; Fase 2: enfrentamientos 8vs8; Fase 3: enfrentamientos 16vs16);

e) el Gran Juego, propuesta que, a través de una determinada temática como una leyenda o una historia, y basado en un juego de estrategia popular (ej. polis y cacos; zorros, gallinas y serpientes...) combina distintas situaciones y momentos para un gran número de participantes divididos en equipos (ej. una primera fase en la que por medio de diferentes juegos los equipos consiguen recursos y una segunda fase en la que se produce un enfrentamiento entre ambos equipos basado en el juego de polis y cacos, en el que cada equipo debe conseguir llevar al mayor número de participantes del equipo contrario a su cárcel);

f) el Juego de Mesa, cuya pretensión es basado en las dinámicas y estrategias de un juego de mesa tradicional (ej. la oca, el monopoly, el risk...) transformar un espacio físico en un tablero con actividades en diferentes casillas de juego (Baena & Granero, 2009; García-Montes, 2009).

En este sentido, el conocimiento y la vivencia del futuro GCAFD se antoja clave si se pretende que las utilice adecuadamente y de manera crítica cuando sea un profesional, como establece Barba (2020). Sin embargo, en la formación inicial

del GCAFD no son sencillas si durante el proceso de aprendizaje de diferentes materias se pretende coordinar los productos evaluables de algunas de ellas y, además, se intenta que la evaluación adquiera el carácter formativo a través de proporcionar feedbacks de manera regular y constante. Conseguir que el aprendizaje de las materias pueda ser coordinado de manera interdisciplinar, permite al alumnado tener una experiencia de aprendizaje auténtico y cohesionado. De hecho, vivir experiencias de aprendizaje en las que se experimente lo que se pretende aprender, son claves para su preproducción en el futuro profesional (Hamodi et al., 2017).

En el GCAFD, en los últimos años, se han llevado a cabo experiencias de coordinación entre materias relacionadas entre cursos, con contenidos y conocimientos que tienes continuidad, tanto entre dos asignaturas de 1º y 3º (Barba et al., 2023) como entre las de 3 cursos, de 1º, 3º y 4º (Barba et al., 2021), proporcionando una coordinación vertical clave a lo largo del grado. Sin embargo, en este caso, la coordinación entre materias se produce dentro del mismo curso y cuatrimestre, lo que proporciona una nueva dimensión a la experiencia, yendo más allá de un planteamiento interdisciplinar entre las mismas, al compartir contenidos de aprendizaje comunes, sino que se buscan la coordinación entre las competencias genéricas o transversales que se pretende que el alumnado adquiera en el GCAFD. Este enfoque de coordinación, a través de la secuenciación de competencias a lo largo del grado y con continuidad en el máster de formación del profesorado, ya se planteó como punto de partida de esta experiencia (Pérez-Pueyo et al., 2019).

En esta ocasión, se defendió la necesidad de introducir la secuenciación de competencias en el trabajo con metodologías activas y procesos de evaluación formativa con la intención de permitir a los estudiantes mejorar su nivel de competencia de forma sólida, gradual y coordinada entre las diversas asignaturas que componen los planes de estudios universitarios. Y este es el punto en el que, tras coordinar materias a lo largo del GCAFD, nos hemos centrados en coordinar materias del mismo curso a través de un proyecto conjunto.

Por todo ello, este capítulo pretende presentar la manera de vincular interdisciplinarmente dos materias, de los contenidos de estas y del desarrollo de las competencias genéricas o transversales, a través de los productos evaluables de las mismas.

35.4 Descripción de la experiencia

El punto de partida de esta experiencia surge de un trabajo previo de coordinación vertical llevando a cabo en tres asignaturas del GCAFyD de la Universidad de León. Las asignaturas que formaban parte de esta experiencia suman un total

de 18 créditos y podría considerarse el eje central de la formación pedagógica y didáctica que reciben los futuros graduados en CAFD (Tabla 2).

Tabla 2.- Asignaturas coordinadas verticalmente durante el GCAFD.

Asignatura	Pedagogía de la Actividad Física	Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física	Diseño y Análisis de la enseñanza de la Actividad Física
Tipo/Curso/ Trimestre	Formación básica / 1er curso/ 2º cuatrimestre	Obligatoria / 3er curso/ 2º cuatrimestre	Obligatoria / 4º curso/ 1er cuatrimestre

Se pretendió diseñar un camino formativo basado en la evaluación, para que el alumnado, durante su formación, aprenda a realizar, trabajos escritos, presentaciones y exposiciones orales, entre otros aspectos. Para ello, el profesorado responsable de las tres asignaturas, miembros desde hace años de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación, han procurado durante tres cursos académicos presentar al alumnado un camino formativo coherente y coordinado a través de sus sistemas de evaluación (Barba-Martín et al., 2021).

Sobre esta base, y en coordinación con una de las docentes de RAFD, se buscó ir más allá y vincular otras materias menos didácticas o pedagógicas con las mismas; en este caso, con FDAF.

Para conseguir una vinculación adecuada entre ambas asignaturas, previamente a la realización de la experiencia, se elaboró un cronograma vinculando ambas asignaturas, de tal manera que los estudiantes tuvieran un calendario de actividades y entregas coherente, teniendo la posibilidad de construir adecuadamente el sistema recreativo en base a los objetivos propuestos por el grupo.

En la tabla 3, se presenta la relación de las actividades de RAFD y su vinculación con las llevadas a cabo en FDAF. Estas actividades de FDAF tienen una relación directa con el proyecto de sistemas recreativos que desarrollan en RAFD y forman parte del mismo. En este sentido, por ejemplo, la elaboración de los objetivos y contenidos del sistema recreativo, así como la introducción, justificación y contextualización del mismo se ha elaborado en FDAF, formando posteriormente y de manera directa parte del proyecto de sistema recreativo. Sin embargo, como en FDAF, esta actividad la elaboran en grupos de 3-5 alumnos y el RAFD se unen dos grupos en uno de 7-10 para realizar el proyecto de sistema recreativo, deberán seleccionar una de ambas propuestas o combinar ambas para la presentación final del sistema recreativo.

Tabla 3.- Actividades compartidas entre Recreación y Didáctica

Semana	Tareas RAFD	Tareas de FDAF relacionadas con RAFD
1	Selección del tipo de sistema recreativo y del hilo conductor en grupos de 7 a 10 personas	*Vivencia de la aplicación de modelos pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje de contenido de recreación (comba larga y Estilo actitudinal)*
2	Elaboración del hilo conductor del sistema recreativo y definición de las fases del sistema recreativo en grupos de 7 a 10 personas.	Elaboración de los objetivos de manera individual *Vivencia de comba doble y Estilo actitudinal para el éxito individual y la cohesión grupal.*
3	Elaboración de los juegos y actividades de las diferentes fases del sistema en grupos de 3 a 5 personas	Elaboración de los objetivos en grupos de 3 a 5 personas y la introducción del sistema recreativo *Diferenciación entre actividad cooperativa y colaborativa aplicadas a la recreación*
4	Prueba y selección de los juegos y actividades de las diferentes fases del sistema en grupos de 7 a 10 personas	Elaboración de los objetivos en grupos de 3 a 5 personas y la introducción del sistema recreativo *Diferenciación entre actividad cooperativa y el aprendizaje cooperativo aplicado a la recreación*
5	Elaboración de la organización del espacio, los participantes y los organizadores del sistema recreativo en grupos de 7 a 10 personas	Entrega de la introducción y los objetivos del sistema recreativo con autoevaluación
6	Entrega de la primera versión del sistema recreativo e implementación del sistema grupo 1 en grupos de 7 a 10 personas	Evidencia de aprendizaje combas y malabares (1ª parte videodiario de evidencia)
7	Implementación del sistema grupo 2 y primera entrega autoevaluación grupo 1 en grupos de 7 a 10 personas	
8	Implementación del sistema grupo 3 y primera entrega autoevaluación grupo 2 en grupos de 7 a 10 personas	*Evidencia de video de Aprendizaje cooperativo (3ª parte videodiario de evidencia)*
9	Implementación del sistema grupo 4 y primera entrega autoevaluación grupo 3 en grupos de 7 a 10 personas	*Entrega Instrumento de evaluación para transferencia de actividad del sistema recreativo a un contexto educativo y justificación con autoevaluación*
10	Implementación del sistema grupo 5 y primera entrega autoevaluación grupo 4 en grupos de 7 a 10 personas	

11	Primera entrega autoevaluación grupo 5 en grupos de 7 a 10 personas	*Entrega del trabajo de estilos de enseñanza con actividades del sistema recreativo con autoevaluación y coevaluación intergrupal*
12	Entrega Final Sistema Recreativo en grupos de 7 a 10 personas	

Además, aparecen indicadas en *cursiva* otras actividades de FDAF que, no teniendo una relación directa con el sistema recreativo, sí lo tienen con la RAFD. En este sentido, por ejemplo en FDAF, se ha optado por elegir, como contenidos para la ejemplificación de aprendizajes las combas, los malabares o los zancos, evidenciando la eficacia de algunos modelos pedagógicos, como el Estilo actitudinal o el Aprendizaje cooperativo, en la práctica. Estos 3 ejemplos son contenidos propios de la materia, que aparecen en la guía docente y suelen ser habituales en recreación. Además, su conocimiento y experimentación se convierten en clave para una futura labor profesional de los GCAFD, sobre todo, si trabajan en este contexto o en el educativo. Evidenciar en primera persona una experiencia de logro del 100%, por ejemplo, como permite el Estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2016), favorece la posibilidad de considerar al GCAFD que no lograrlo en un futuro puede depender de una inadecuada aplicación del modelo pedagógico y no, necesariamente, por la falta de capacidad del alumnado. Este y otros modelos pedagógicos vivenciados durante el curso (y en cursos sucesivos en Análisis y diseño del proceso de enseñanza o en el máster de educación) proporcionarán al GCAFD la posibilidad de su aplicación tanto si se dedica al contexto recreativo, como al educativo o al deportivo.

35.5 Explicación de la experiencia

Aunque la coordinación de ambas asignaturas es evidente, parece necesario poder abordar ambas por separado.

35.5.1 Explicación de la experiencia en RAFD

Tal y como se ha comentado con anterioridad en el presente capítulo, esta experiencia se ha llevado a cabo en el segundo cuatrimestre del 3º curso en el GCAFD. En el caso de la asignatura RAFD, el diseño, planificación, implementación y autoevaluación del sistema recreativo en grupos de entre 7 y 10 persona tuvo una duración total de 13 de las 15 semanas del segundo semestre del curso y se trabajó durante las sesiones prácticas (5 grupos de 25 estudiantes aprox.) y los seminarios (2 grupos de 50 estudiantes aprox.). Los productos evaluables para esta asignatura fueron: 1) un trabajo escrito en el que se explicara el diseño y la planificación del sistema recreativo, así como la autoevaluación del mismo, 2) dos vídeos, uno de

presentación del sistema recreativo y otro recopilatorio de recuerdo de la participación en el mismo y 3) la implementación del sistema recreativo en grupos de 50 estudiantes aproximadamente.

En la primera semana, se realizaron seminarios en las que se subdividió al alumnado en grupos de entre 7 y 10 personas y seleccionaron el tipo de sistema recreativo a diseñar y el hilo conductor del mismo. En esta sesión, se presentó el instrumento de evaluación que se empleó para la evaluación y calificación del trabajo escrito. En las siguientes 4 semanas del curso, se trabajaron durante las sesiones prácticas contenidos de juegos modificados recreativos, el uso materiales reciclados, reutilizados y construidos para la recreación mediante la actividad física y el deporte y deportes alternativos que les servirían como base para posteriormente incorporarlos y adaptarlos a los diferentes sistemas recreativos. En la última semana, eran los alumnos en grupos de 3 a 5 personas (mismos grupos que en FDAF), los que debían presentar 5 juegos recreativos que incorporarían posteriormente a su sistema recreativo aplicándoles las modificaciones necesarias tras probarlos en una sesión simulada.

Por otro lado, en la semana 6 de curso, tras haber realizado un seminario en el que los grupos definieran la organización del espacio, los materiales, los grupos de participantes y las funciones de cada miembro del grupo organizador, todos los grupos debían entregar una versión final de su diseño y planificación del sistema recreativo por escrito. Esta entrega se utilizó para que todos los grupos tuvieran, al menos, un feedback antes de la implementación y entrega final del sistema recreativo y a modo de evaluación (sin calificación) del trabajo realizado por cada uno de los grupos. Sin embargo, a lo largo de las 6 semanas, el alumnado podía entregar el trabajo las veces que consideraran para recibir feedback por parte del profesorado. En la tabla 4, se muestra la lista de requisitos y la escala de valoración diferenciada empleada para la evaluación y calificación del sistema recreativo. La entrega final del trabajo escrito, que sirvió como medio de evaluación y calificación del sistema recreativo (25 % de la calificación final de la asignatura), se realizó por todos los grupos con el límite máximo de la semana 13 del curso.

La lista de requisitos empleada en la evaluación del trabajo escrito tuvo como finalidad que el formato del documento presentado fuera óptimo y contuviera todos los apartados básicos necesarios en la elaboración del sistema recreativo (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Por otro lado, la escala de valoración diferenciada permitió al profesorado conseguir objetividad y claridad a la hora identificar aquellos aspectos evaluables relevantes en el diseño y planificación del sistema recreativo. Además, este instrumento permitió identificar aquellos aspectos más relevantes

y complejos otorgándoles una mayor puntuación en la ponderación final de la calificación del trabajo (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017)

Tabla 4.- Lista de requisitos y escala de valoración diferenciada empleada en la evaluación del trabajo escrito del sistema recreativo en la asignatura RAFD.

REQUISITOS MÍNIMOS*	Sí	No
Entrega de una copia del trabajo en formato PDF y otra en formato Word.	Sí	No
Interlineado 1.15, espaciado anterior y posterior 6 puntos, en tamaño DIN-A4 y márgenes de 3 cm, con una letra tipo Times New Roman de 12 puntos sin comprimir, texto justificado a ambos lados. Estos requisitos no son aplicables a títulos, tablas, esquemas, figuras, etc.	Sí	No
La calidad de las tablas y figuras es adecuada.	Sí	No
Estructura básica: (1) Portada, (2) Índice, (3) Objetivos, (4) Descripción del sistema recreativo, (5) Autoevaluación del sistema recreativo (6) Referencias bibliográficas y (7) Anexos. Esta estructura podrá ampliarse en caso de que el alumnado lo considere necesario.	Sí	No
Ausencia de plagios. Cualquier plagio podrá ser motivo suficiente para suspender el trabajo. *(Calificación: 0)*	Sí	No
Las referencias bibliográficas están adaptadas a la normativa APA-7	Sí	No
*Nota: el incumplimiento de cualquiera de estos requisitos mínimos supondrá la calificación del trabajo como suspenso.		
CRITERIOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN		
ASPECTOS FORMALES		**10 PTS**
Formato y presentación		*5 pts*
La portada está compuesta de (1) título, (2) autores, (3) asignatura, (5) titulación, (6) universidad, (7) curso académico, y (8) profesor/a El índice incluye todos los puntos que se tratan en el trabajo.		5-4
En la portada o índice falta al menos un elemento de los nombrados anteriormente.		3-1
En la portada o índice faltan dos o más elementos de los nombrados anteriormente.		0
Ortografía		*5 pts*
Tildes y faltas de ortografía: ninguna falta.		5-4

Hasta 2 faltas.	3-1
4 o más faltas.	0
DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA RECREATIVO	**60 PTS**
Hilo Conductor	*10 pts*
El hilo conductor está descrito de manera comprensible, se comprenden perfectamente las diferentes fases del sistema y están bien especificadas las normas y las reglas que los/as jugadores del sistema deben seguir para participar en el sistema recreativo propuesto y son acordes al hilo conductor seleccionado. Se explica perfectamente cómo los participantes van a conseguir el objetivo (o ganar) del sistema recreativo y se ha asignado a cada fase un logro.	10-8
El hilo conductor está descrito de manera comprensible, se comprenden las diferentes fases del sistema, pero las normas y las reglas que los/as jugadores del sistema deben seguir para participar en el sistema recreativo propuesto no se comprenden o no concuerdan con el hilo conductor. Se explica poco detalladamente cómo los participantes van a conseguir el objetivo (o ganar) del sistema recreativo y no se ha asignado a cada fase un logro.	7-5
El hilo conductor está descrito de manera poco profunda, las fases del sistema están presentes, pero no se describen adecuadamente. No aparecen las normas y las reglas que los/as jugadores del sistema deben seguir para participar en el sistema recreativo propuesto. No se explica cómo los participantes van a conseguir el objetivo (o ganar) del sistema recreativo y no se ha asignado a cada fase un logro.	4-1
No hay un hilo conductor claro, ni se describen las fases del sistema. No hay normas o reglas para los participantes y no se entiende cómo se consigue el objetivo del sistema.	0
Diseño de actividades	*20 pts*
Todas las actividades o juegos que se plantean en el sistema recreativo cumplen con todas las variables cualitativas para incrementar el grado de recreación. Se presenta una ficha en la que aparecen los objetivos del juego (1), las reglas y el modo de juego (2), el material del juego (3), una descripción gráfica del juego (4), posibles variantes por sí coinciden 2 grupos en la misma posta (5) y el espacio necesario para llevar a cabo cada actividad o juego (6).	*20-16*
Todas las actividades o juegos que se plantean en el sistema recreativo cumplen la mayor parte de las variables cualitativas para incrementar el grado de recreación. En las fichas presentadas de los juegos o actividades de las postas faltan 1 o 2 elementos.	*15-10*
Algunas de las actividades o juegos no cumplen con las variables cualitativas para incrementar el grado de recreación. En las fichas presentadas de los juegos o actividades faltan 3 o 4 elementos.	*9-5*
Las actividades o juegos no cumplen con las variables cualitativas para aumentar el grado de recreación. Los juegos no se presentan en fichas o faltan más de 4 elementos.	*4-0*
Organización del espacio, los materiales, los participantes y los animadores	*20 pts*

En el mapa aparecen los espacios y las trayectorias que los participantes van a seguir durante la ejecución del sistema, la leyenda, la orientación y la ubicación de las actividades. La hoja de registro comprende tanto los logros de cada una de las fases, como de las actividades dentro de cada fase. Se hace una previsión de todos los materiales que van a hacer falta para el sistema recreativo divididos por material a construir, material a comprar y material de la facultad. Se hace una previsión de los tiempos de cada actividad y la sincronización de los equipos que van a formar parte del sistema, así como de la trayectoria que van a seguir y de la composición de los equipos. Cada miembro del equipo organizador tiene perfectamente definidas sus funciones tanto en la organización como en la implementación del sistema.	*20-16*
En el mapa falta uno de los elementos. La hoja de registro comprende únicamente los logros de la fase intermedia. Se hace una previsión de todos los materiales que van a hacer falta para el sistema, pero no se hace una diferenciación entre materiales a construir, a comprar o de la facultad. Se hace una previsión de los tiempos de cada actividad y la sincronización de los equipos que van a formar parte del sistema, así como de la trayectoria que van a seguir y de la composición de los equipos. Cada miembro del equipo organizador tiene definidas sus funciones tanto en la implementación del sistema, pero no en la organización.	*15-10*
En el mapa faltan 2 o 3 de los elementos. La hoja de registro comprende únicamente los logros de la fase intermedia. Se hace una solo de los materiales que se van a emplear en los juegos o actividades y no se hace una diferenciación entre materiales a construir, a comprar o de la facultad. Se hace una previsión de los tiempos de cada actividad, pero no se tiene en cuenta la sincronización de los equipos que van a formar parte del sistema, las trayectorias de los equipos no están claras, pero sí la composición de los equipos. Hay funciones que no están asignadas a ningún miembro del equipo organizador.	*9-5*
En el mapa faltan 3 o más elementos. No hay hoja de registro. No hay previsión de los materiales, de los tiempos de las actividades ni de los equipos. No hay una distribución clara de las funciones del equipo organizador.	*4-0*
MATERIAL AUDIOVISUAL	20 PTS
Vídeo de Presentación	*10 pts*
En el vídeo de presentación se entiende perfectamente el hilo conductor del sistema recreativo, los equipos en los que están divididos los/as participantes y la preparación previa que deben realizar para poder participar en el sistema. El vídeo una duración inferior a 5 minutos y una calidad de edición y de imagen adecuadas.	10-8
En el vídeo de presentación aparece el hilo conductor y los grupos de participantes, pero no se entienden los preparativos que deben realizar los/as participantes para participar en el sistema. Tiene una duración inferior a 5 minutos, pero su calidad en imagen y/o edición es media	7-5
En el vídeo de presentación aparece el hilo conductor, pero no se entiende muy bien, no aparece la división de los grupos de participantes y no se entienden los preparativos que deben hacer para participar. La duración es superior a 5 minutos, pero inferior a 5:30 minutos y su calidad de edición o de imagen es media.	4-1
No se presentan vídeos ni de presentación ni de recordatorio, su duración es superior a 5:30 minutos o su calidad es insuficiente.	0

Vídeo recopilatorio	10 *pts*
En el vídeo recopilatorio aparecen imágenes o vídeos de todas las fases del sistema y de todas las actividades realizadas en el sistema, además aparecen todos los participantes del sistema. La duración del vídeo es inferior a 5 minutos y tiene una buena calidad tanto de imagen como de edición.	10-8
En el vídeo recopilatorio falta una actividad y aparecen al menos el 75 % de los participantes. La duración del vídeo es inferior a 5 minutos, pero la calidad de imagen o de edición son medias.	7-5
En el vídeo recopilatorio aparecen la mitad de las actividades realizadas y al menos el 50% de los participantes del sistema recreativo. La duración del vídeo es superior a 5 minutos, pero inferior a 5:30 minutos y su calidad de imagen o de edición son medias.	4-1
No se presenta vídeo recopilatorio o el vídeo presentado tiene una duración superior a 5:30 minutos y/o tiene una calidad de imagen o edición deficiente. No aparecen al menos el 50% de las actividades y/o participantes de la actividad.	0
AUTOEVALUACIÓN DEL SISTEMA RECREATIVO	20 PTS
La concordancia con la calificación del profesorado está dentro de un rango inferior a ±0,5 puntos. Se hace una valoración profunda tanto del cumplimiento de objetivos, del grado de recreación del sistema, de la planificación y la organización del sistema. Además, proponen alternativas al sistema recreativo en el que tienen en cuenta la economía de recursos, propuestas alternativas de actividades para las diferentes fases y de la organización general del sistema para su mejora.	*20-16*
La concordancia con la calificación del profesorado está dentro de un rango inferior a ±1,5 puntos. Se hace una valoración profunda tanto del cumplimiento de objetivos, del grado de recreación del sistema, de la planificación y la organización del sistema. Además, proponen alternativas al sistema recreativo, pero falta uno de los elementos a tener en cuenta para su mejora.	*15-10*
La concordancia con la calificación del profesorado está dentro de un rango inferior a ±2,5 puntos. La valoración del cumplimiento de objetivos, del grado de recreación del sistema, de la planificación y la organización del sistema es superficial y en las alternativas propuestas no se tienen en cuenta 2 de los elementos para su mejora.	*9-5*
No existe concordancia con la calificación del profesorado (> ±3 puntos). La valoración de objetivos, del grado de recreación del sistema, de la planificación y la organización del sistema es muy superficial y no se proponen alternativas de mejora.	*4-0*

Por su parte, la evaluación y calificación de la implementación del sistema se llevó a cabo in situ mediante una escala de requisitos que se presenta en la tabla 5, y que supone un 5 % de la calificación final de la asignatura de RAFD. Cada grupo de entre 7 y 10 personas que realizó la implementación del sistema recreativo empleó esta escala de requisitos durante su proceso de autoevaluación, tras la implementación del sistema. Cada sistema recreativo se implementó en una semana diferente, entre las semanas 7 y 11 del curso (5 sistemas recreativos presentados en cada grupo de seminarios). Una semana después de la implementación del sistema recreativo

cada grupo debía llegar un consenso para ponerse una calificación a su implementación del sistema recreativo debidamente justificada y aportando modificaciones y mejoras del mismo, en aquellos aspectos en los que apareciera alguna carencia del sistema recreativo. Esta entrega se utilizó como evaluación (sin calificación) y para entregar feedback de la autoevaluación al grupo. Tras esta entrega, la autoevaluación final se entregó junto al resto del trabajo escrito del sistema recreativo en la semana 13 del cuatrimestre.

Tabla 5.- Escala de criterios empleada en la evaluación y autoevaluación de la implementación del sistema recreativo en la asignatura RAFD.

ASPECTOS A EVALUAR	MB	B	Aceptable	Necesita mejorar
Grado de recreación del sistema recreativo: Los objetivos del sistema recreativo (1), trascendencia del resultado (2), reglamentación (3), requerimiento de técnica, táctica y condición física (4), elementos nuevos (5), nivel de riesgo (6), forma de dirección (7)	Sí	Carencias puntuales en 1-2 aspectos	Carencias puntuales en 3-4 aspectos	Carencias grandes en algún aspecto o puntuales en más de 4
Fases, actividades, juegos y pistas: El mapa tiene todos los elementos (1) el hilo conductor es adecuado y está presente en todo momento (2), las pistas son asequibles (3) los materiales empleados son adecuados (4), los espacios seleccionados para cada fase son correctos (5), las fases se identifican perfectamente (6), las hojas de registro son adecuadas (7), los juegos se entienden (8)	Sí	Carencias puntuales en 1-2 aspectos	Carencias puntuales en 3 aspectos	Carencias en 4 o más aspectos
Organización de las actividades y los participantes: Las trayectorias de los participantes son claras (1), los tiempos de las actividades son adecuados (2), la sincronización entre los grupos es buena (3), la composición de los grupos es compensada (4)	Sí	Carencias puntuales en 1-2 aspectos	Carencias puntuales en 3 aspectos, y/o carencias grandes en 1 aspecto	Carencias grandes en 2 aspectos o puntuales en todos
Organización del grupo organizador: Los componentes del grupo tienen claras sus funciones (1), la información transmitida en todas las fases es correcta (2), se han controlado los materiales de todas las actividades (3), el control de las actividades ha sido adecuado (4), todos los componentes del grupo conocen el sistema y sus fases (5)	Sí	Carencias puntuales en 1-2 aspectos	Carencias puntuales en 3 aspectos, y/o carencias grandes en 1 aspecto	Carencias grandes en 2 aspectos o puntuales en todos
*Según la rúbrica se establecen las siguientes puntuaciones: MB – 4 puntos; B- 3 puntos; Aceptable – 2 puntos; Necesita Mejorar- suspenso De esta forma se pueden obtener las siguientes calificaciones en base a los puntos y las horquillas. Para las puntuaciones intermedias se calcula la calificación de forma matemática dentro de los límites de su horquilla: 9 (14p) – 10 (16p); 7 (10p) – 8 (13p); 5 (08p) - 6 (09p); 3 (05p) - 4 (07p); 0 (0p) - 2 (04p) Ningún criterio puede encontrarse en el nivel de logro "necesita mejorar".				

1.5.2.- Explicación de la experiencia en FDAF

En el caso de la asignatura FDAF, los grupos estaban formados entre 3 y 5 personas que pertenecen al mismo grupo de prácticas, pero debemos recordar que estos se unen en RAFD en grupos de entre 7 y 10 personas para conseguir que en los seminarios de esta haya 5-6 grupos de aproximadamente 10 personas. Sin embargo, en FDAF, la intención es que, experimentando el modelo pedagógico del Estilo actitudinal, vivencien experiencias de éxito del 100% individualmente en relación a algunos contenidos típicos de la recreación (aunque también de Educación Física) como las combas, los malabares o los zancos; además de otro modelo con características similares como es el Aprendizaje cooperativo y la diferencia con los retos físicos cooperativos de carácter emocional (ReFiCE) pertenecientes al Estilo actitudinal, aunque el logro individual no es excluyente en relación a conseguir el disfrute grupal y el logro colectivo de toda la clase, sin exclusión.

Para evidenciar las experiencias de éxito individual y grupales, como se ha comentado, se aplica metodológicamente, el Estilo actitudinal con el contenido de combas (que se trabaja inicialmente con comba larga y doble, y finalizando las dos primeras sesiones, tras conseguir que todo el mundo salte (éxito individual), con un montaje final de un elemento de comba doble complejo toda la clase, sin exclusión (logro grupal). Tras esta sesión, se realiza otra en la que todos consiguen realizar malabares con tres objetos. Quizás, lo más sorprendente en este contexto es que tanto alumnado considere que no cree que él pueda lograrlo en tan poco tiempo (y más con sus experiencias anteriores en secundaria) o que todos sus compañeros lo vayan a lograr (100%), teniendo en cuenta que estamos en el GCAFD.

Para evaluar esta experiencia se llevaron a cabo 2 actividades: a) Realizar un diario de evidencias de aprendizaje grupal donde evidenciasen su logro individual y grupal, y b) Realizar un cuestionario abierto sobre qué les había parecido la experiencia, qué les había sorprendido más y qué destacarían positivo y negativo.

Respecto a la primera, a continuación, se describe con su procedimiento e instrumento.

Actividad: Realizar un cuestionario abierto sobre la experiencia. Cada grupo debe realizar un video-diario que resuma lo aprendido durante las sesiones prácticas, aunque aquí solo hablamos de combas y malabares, pues la asignatura tenía otras. Para ello, cada alumno/a debe grabarse evidenciando su presencia y aprendizaje de las diferentes habilidades realizadas en clase, así como los del grupo clase. Además, durante el cuatrimestre, todas estas imágenes se comprimirán en un video cuya duración no sea superior a 3 min. Los requisitos básicos pueden observarse en la escala graduada que se presenta a continuación (tabla 6).

Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción.

Instrumento de evaluación: Escala graduada del video de evidencias de aprendizaje.

Tabla 6.- Escala graduada del video de evidencias.

ESCALA GRADUADA DEL VIDEO DE EVIDENCIAS.	
9-10	Al inicio se presentan: los estudios y asignatura, la fecha de realización y el profesor responsable y el alumno/a. Máximo entre 15 y 30 seg.
	La duración total del video no excede de 3 min (aunque se haya utilizado el aumento de velocidad).
	Se identifican los contenidos que se han llevado a cabo y se ha cuidado que se vea adecuadamente las distintas actividades logradas
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son destacables
7-8,9	Al inicio falta algún aspecto como: los estudios, asignatura, la fecha de realización, el profesor responsable, los nombres de la persona acompañada, del acompañante, las condiciones iniciales de actividad física del acompañado (información general)... O se superan los 30 seg de presentación
	La duración no excede de 3 min, pero hay partes que sobran o se podría haber utilizado el tiempo de otra manera
	Aunque se identifican los contenidos que se han llevado a cabo, no se ha cuidado suficientemente la presentación de las distintas actividades logradas
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son mejorables pero correctos
5-6,9	No se presentan algunos de los aspectos fundamentales (contenido, participantes, estudios y asignatura, fecha de la realización y profesor responsable
	La duración excede de 3 min, pero nunca de 4min.
	No se identifican todos los contenidos que se han llevado a cabo, pero se ha cuidado la presentación de las distintas actividades logradas
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje se deberían haber trabajado mucho más, aunque es suficiente
0'4,9	No se presentan varios de los aspectos fundamentales (contenido, participantes, estudios y asignatura, fecha de la realización y profesor responsable)
	La duración excede de 4 min.
	Apenas se identifican los contenidos que se han llevado a cabo, y no se ha cuidado la presentación de las distintas actividades logradas
	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son inadecuados e insuficientes

Respecto a la segunda, se indaga sobre la experiencia, vinculado a la evaluación de la práctica docente y la propia práctica con la intención de testar el proceso aplicado y tomar decisiones de cambio y reorientación.

En este sentido, quizás las respuestas más sorprendentes y que se repetían sistemáticamente eran aquellas que les hacía reflexionar sobre el hecho de que en tan breve espacio de tiempo y con niveles de experiencia tan dispares, tanto motriz como emocional respecto a las prácticas concretas, todo el alumnado lograse no solo el éxito individual, sino que como colectivo (grupo clase) también pudieran

evidenciar el logro grupal sin exclusión, generando además una sensación de orgullo y felicidad colectiva por el logro.

Por ejemplo, Aristogato[51] comentaba de manera global, tanto desde las relaciones interpersonales y la inserción social como de la valoración intelectual de los aspectos afectivo-motivacionales, claves del Estilo actitudinal que están experimentando, que:

> "La sensación de grupo que se observa en determinados momentos y de satisfacción por el logro individual y el éxito compartido es increíble.
>
> Me he sentido "conectado" a la clase y comienzo a tener la sensación de que, en general, disfrutan aprendiendo y reflexionando.
>
> Las prácticas me han permitido comprobar las inseguridades de algunos respecto a su competencia motriz en determinados aspectos, así como los problemas de autoestima que afectan a su competencia percibida".

En este sentido, Hermione comenta:

> "En lo que respecta al grupo y el desarrollo de las clases prácticas creo que hasta ahora es inmejorable, veo mucha implicación por parte de todos los integrantes y creo que la manera en la que se explican los contenidos en las prácticas hace que seamos capaces de conseguir todos los objetivos incluso gente como yo, autodenominada como "muñón"".

Además, les permite reflexionar sobre los aspectos motrices y la manera de afrontarlos en el proceso de aprendizaje, tanto en entornos educativos como recreativos, como comenta Pepe.

> "Me ha parecido muy interesante que se pueda conseguir el éxito individual a través de trabajos realizados en grupos. De esta manera, para conseguir el éxito grupal los compañeros se ayudan entre ellos.
>
> Además, otro aspecto interesante es el establecer como objetivo el realizar una actividad (saltar a la comba doble), en lugar de establecer un número de repeticiones específico o dominar varios contenidos para conseguir la máxima puntuación (realizar malabares durante 20 segundos para conseguir un 10)".

O el de Patata frita:

> "Me ha sorprendido la gran cantidad de logro individual experimentado en las sesiones prácticas, teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo en cuanto a nivel y experiencia previa, respetando el compromiso intragrupal y favoreciendo la cohesión de las diferentes partes que involucran el grupo".

No deja de ser llamativo, al menos desde nuestro punto de vista como docentes de estos estudios, que les sorprenda y agrade tanto el disfrute conjunto del logro de todos/as. Sin embargo, si bien las actividades anteriores se centran en la vivencia como alumnado para poder tener experiencias positivas con modelos pedagógicos que puedan aplicar en su futura labor docente, para la elaboración del propio proyecto de RAFD, se desarrolla a continuación dos de las actividades que se integran

[51] Los alumnos contestaban al cuestionario en el drive de manera anónima con un alias.

en el mismo: 1) la elaboración de los objetivos del proyecto, junto a los contenidos y una adecuada introducción coherente y justificada bibliográficamente del mismo, y 2) la elaboración de un instrumento de evaluación de alguna de las actividades del proyecto. Vayamos por partes.

Actividad: Realizar la introducción del proyecto, los objetivos y los contenidos del mismo adecuados a un grupo y en un ámbito de actuación concreto. La introducción debe presentar el tema de trabajo, el ámbito de actuación, el grupo clase al que va dirigido, indicando las intenciones que se pretenden alcanzar. Los objetivos deben trabajar las diferentes capacidades que desarrollan de manera integral al individuo (MEC, 1992; Pérez-Pueyo et al., 2021) y la identificación correcta de las mismas. Además, se presentarán los contenidos de trabajo de la misma.

Procedimiento de evaluación: Análisis de la producción.

Instrumento de evaluación: Escala de valoración de los objetivos de la unidad de trabajo (Tabla 7). En el instrumento, se establecen requisitos, de tal modo que, si alguno de los niveles establecidos en rojo es seleccionado, la calificación final de la escala nunca superará el valor máximo de un 4,5, aunque la valoración de la de la escala sea superior a 5. Es imprescindible asegurarse de que, al menos, se cumplen los aspectos a valorar que tienen identificados descriptores de logro en rojo. Además, el documento no puede superar las 1000 palabras, sin incluir la bibliografía.

Tabla 7.- Escala de valoración diferenciada para la valoración de los objetivos de la unidad de trabajo

ESCALA DE VALORACIÓN DIFERENCIADA PARA LA VALORACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA UNIDAD DE TRABAJO	
JUSTIFICACIÓN/INTENCIONES DE LA UNIDAD DE TRABAJO *ÁMBITO DE ACTUACIÓN*[52]	**15**
Se justifica perfectamente y es coherente con la propuesta. Usa referencias adecuadas	10-9
Se justifica, aunque falta algo de coherencia con la propuesta o claridad en la redacción	8-6
La justificación es muy floja, aunque se observa la intención de la misma	5-3
No se justifica o está mal	2-1
CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO	**5**
Las características son claras, concisas y coherentes con el curso/edad/grupo	5
Las características son claras, pero falta concisión y/o coherencia con la edad	4-3
Les falta algo de claridad a las características y coherencia en relación a la edad	2-1

[52] Tiempo libre, enseñanza deportiva (escolar, rendimiento…), ESO, Bachillerato, FP…

El curso/edad/grupo no es adecuado	0
OBJETIVOS DE LA UNIDAD DE TRABAJO (coherencia con las intenciones de la misma)	***10***
Los objetivos son coherentes con las intenciones establecidas y el curso/edad/grupo	15-12
Los objetivos, en general, son coherentes con las intenciones establecidas y el curso, aunque hay detalles mejorables	10-7
Los objetivos muestran incoherencias con las intenciones establecidas y/o el curso/edad/grupo elegido	5-3
Los objetivos no son adecuados para las intenciones establecidas o el curso elegido	0
OBJETIVOS DE LA UNIDAD DE TRABAJO (formulación)	***15***
Están correctamente formulados: 1) relacionadas con el grupo/individuo al que se dirige, 2) en infinitivo como acción a conseguir, 3) la cantidad de objetivos en función de lo que se pretende conseguir/ por exceso o defecto,…)	20-18
Están suficientemente formulados respecto a que están 1) relacionadas con el grupo/individuo al que se dirige, 2) y redactadas en infinitivo como acción a conseguir, pero el número de objetivos es demasiado alto/bajo.	17-15
Falla en 2) o en 3), pero no en 1)	14-12
Falla en 2) y en 3), pero no en 1)	10-6
Falla en 1) y en 2)	5-3
No se expresan en forma de verbo	0
OBJETIVOS DE LA UNIDAD DE TRABAJO (identificación de capacidades)	***15***
Se identifican todas las capacidades implicadas correctamente	20-18
Están correctamente formuladas, pero no se identifica una de las implicadas	17-15
Hay alguna capacidad mal identificada o falta alguna por identificar	13-11
Hay alguna capacidad mal identificada y falta alguna por identificar	9-7
Hay capacidades mal identificadas y falta alguna por identificar	5-3
No identifican las capacidades	0
CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LA TEMÁTICA DE LA UNIDAD	***10***
Contenidos bien redactados, aparecen todos los tipos y se relacionan perfectamente con lo desarrollado en la unidad	15-13-11
Contenidos bien redactados y se contemplan todos los tipos, pero no están completamente relacionados con lo desarrollado en la unidad	10-8-6
Existen errores en la redacción de los contenidos o falta algún tipo	5-3
Existen errores en la redacción de los contenidos y falta algún tipo	2-1
No existe este apartado	0
BIBLIOGRAFÍA	***10***
Las referencias están en normativa APA 7ª, están actualizadas y son adecuadas (al menos hay 1 o 2 y son actualizadas)	10-9
Las referencias están en normativa APA 7ª, pero o no están actualizadas o no son del todo adecuadas	8-7-6
No todas las referencias están correctas	5-4-3

Aunque sean correctas, se mezclan las maneras de referenciar (sistemas de referencia)	2-1
No hay referencias o están todas mal; o las referencias del texto no coinciden con las del apartado de bibliografía o viceversa	0
ESTILO DE REDACCIÓN Y COHERENCIA	***15***
La presentación de los apartados es adecuada y el estilo de redacción es coherente y claro durante todo el documento	15-13-11
La presentación de los apartados es correcta y/o el estilo de redacción es buenos durante todo el documento	10-8-6
La presentación de los apartados tiene deficiencias y el estilo de redacción es mejorable en muchos momentos del documento	5-3
La presentación de los apartados es incorrecta y el estilo de redacción incorrecto de manera generalizada en el documento	2-1
ASPECTOS FORMALES	***5***
La presentación del documento es excelente en formato (son correctos y coherentes en todo el documento: letra, sangría, título, estilo, identificación de autores, centro, docente, identifican con colores la parte del texto relacionada con los aspectos a valorar, número máximo de palabras,…)	5
Fallan pequeños detalles de algún requisito.	4-3
Fallan algún detalle de manera regular	2-1
Si hay errores continuos y evidentes que denotan dejadez y falta de trabajo (revisión del grupo antes de la entrega)	0

Otra de las actividades de evaluación formativa son las relacionadas con el reparto de notas que deben realizar los grupos para asegurarse que reconocer el valor del trabajo de cada miembro en cada uno de los trabajos entregados. Además, en este curso y como consecuencia de la colaboración de ambas materias hemos optado por que este reparto de notas se realice al finalizar el proceso de calificación (tras la evaluación formativa) de cada actividad. La razón ha sido doble: a) que el grupo pueda ver durante el desarrollo de las asignaturas, cómo es el resultado de lo que va realizando, y b) que puedan ajustar su carga de trabajo grupal e individual a los resultados que desean y esperan obtener cada alumno.

Sin embargo, para que este proceso de reparto de notas sea efectivo y eficaz, el grupo debe llevar al día (semanalmente) un Diario de seguimiento individual intragrupal (DSII). Este permite conocer la valoración que los miembros del grupo en relación con dos aspectos planteados: Tipo de trabajo realizado durante la semana y participación y aportación al debate interno. En este sentido, esta autoevaluación grupal o coevaluación intragrupal ofrece a los miembros del grupo la posibilidad de valorar el trabajo diario de cada participante para la posterior valoración final, tras la nota grupal obtenida. En este caso, se ha tomado como referencia para este instrumento la propuesta de Pérez-Pueyo et al (2014).

Una vez realizada la valoración del responsable (en documento Excel colgado en el drive), el resto del grupo deberá comentar si está de acuerdo o no con las valoraciones y podrán intentar que el responsable modifique la valoración. Esta valoración semanal será obligatoria y definitiva todos los vienes antes de las 14 horas. Esta información semanal, comparada con el registro de anécdotas del profesor y su diario, permitirá ofrecer una evaluación formativa y ayudar a continuar o reorientar el trabajo en el caso de ser necesario.

Para profundizar en el Reparto de notas y en el DSII, ver el capítulo 4 de este libro.

35.6 Consideraciones finales

En general, el profesorado de ambas asignaturas considera que se han alcanzado de manera notable los niveles de logro propuestos, consiguiendo una implicación y motivación por parte del estudiantado muy elevada. El nivel de satisfacción del alumnado con la experiencia fue muy positivo, mostrando un gran interés en las propuestas realizadas por el profesorado de las asignaturas y un nivel de trabajo óptimo para la consecución de los objetivos de aprendizaje tanto en la asignatura RAFD como en FDAF. Esto también lo transmitieron en las encuestas de evaluación docente de ambas asignaturas, en las que el profesorado implicado en la experiencia recibió una evaluación muy positiva por parte del alumnado de las asignaturas.

Como aspectos de mejora de la experiencia se propone la realización de una coevaluación de la implementación del sistema recreativo por parte de los grupos participantes, empleando el mismo instrumento de evaluación, la lista de criterios y adjuntando una reflexión grupal basada en los contenidos teóricos vistos en clase. Esto aportará una visión interna del grado de recreación conseguido en la propuesta realizada, centrando el proceso de evaluación en los participantes, atendiendo a la propuesta realizada por Caballero y García-Montes (2009). Otra propuesta de mejora, también advertida por el estudiantado de las asignaturas, es la implementación del sistema recreativo en un entorno real, es decir, con participantes ajenos a las asignaturas RAFD y FDAF, aportando una visión y experiencias diferenciadoras a las prácticas simuladas que habitualmente se realizan en el GCAFD. Además, sería interesante que fueran los propios alumnos los que diseñaran los instrumentos de evaluación para la implementación del sistema recreativo, de tal forma que se incrementara el grado de especificidad de dicho instrumento.

Esta experiencia interdisciplinar, se puede llevar a cabo en aquellas universidades en las que coincidan en el tiempo las asignaturas de RAFD y FDAF, dado

que la ejecución de las tareas de FDAF, como son la elaboración de los objetivos y la introducción del sistema recreativo, dependen de los contenidos trabajados previamente en la asignatura de RAFD y el diseño del sistema recreativo, depende de los objetivos propuestos en la asignatura FDAF. Es importante tener en cuenta, que el alumnado de tercer curso del GCAFD de la Universidad de León, está muy habituado al trabajo con instrumentos de evaluación objetivos, ya que son diversas las asignaturas que los emplean desde el primer curso. Esto podría ser relevante a la hora de plantear el trabajo con los instrumentos de evaluación, especialmente en el caso de las autoevaluaciones y coevaluaciones, en las que tenemos que asegurarnos que el estudiantado comprende perfectamente los aspectos evaluables y los niveles de logro requeridos por el profesorado.

35.7 Conclusiones

En el presente capítulo, se muestra una experiencia real y satisfactoria en la que se propone el uso de la evaluación formativa y compartida y un contenido recreativo como punto de unión de una experiencia interdisciplinar entre dos asignaturas obligatorias de 3º curso del GCAFD de la universidad de León, como son RAFD y FDAF.

El principal aporte de la propuesta consiste en la vinculación horizontal entre dos asignaturas, en el mismo curso, entre las que se colabora en la elaboración de un producto evaluable conjunto. En este sentido, la aplicación y vivencia de modelos pedagógicos que se aprenden en una de las materias y se aplica en la otra, permite comprobar la eficacia y eficiencia de los mismos. Además, la aplicación en ambas asignaturas de la evaluación formativa y la coherencia en las exigencias de actividades competenciales coordinadas permiten a su vez generar un verdadero aprendizaje auténtico como consecuencia de la transferibilidad del aprendizaje adquirido posteriormente a la vida profesional.

Por ello, los posibles avances futuros en los que se podría profundizar se vinculan con la puesta en práctica del proyecto en contextos reales y vinculados a otro de los modelos pedagógicos aprendidos como el Aprendizaje servicio.

35.8 Referencias bibliográficas

Ayelén-Acosta, L., Oliverio, V., Orellana, F., Pérez-Albizú, C., Ungaro, A. & Yacznik, A. (2022) Kermesse intercultural: conocer y apreciar otras culturas a través de sus juegos tradicionales. *Puertas abiertas*, (17). http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/160148

Baena, A. & Granero, A. (2009) Los nuevos juegos reunidos. En García Montes, M.E. (Ed.) *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp.79-90). Graó.

Barba-Martín, R. A. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en educación infantil. Publicaciones, 50(1), 207-227. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15975

Barba-Martín, R., Pérez-Pueyo, Á., & Gutiérrez-García, C. (2023). Construyendo puentes a través de la evaluación: una experiencia de coordinación vertical entre dos asignaturas de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. En C. Pascual Arias, M. Sonlleva-Velasco, & V. M. López-Pastor (Eds.), Evaluación formativa y compartida. Transferencia de conocimiento entre universidad y escuela (pp. 193-198). Ediciones Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/63609

Benítez, J., Cadenas, M., Campón, O., Espartero, A. & Muñoz, E. (2015). Evolución del concepto de recreación y sus beneficios en diferentes poblaciones. Revista Heducasport. 7(0), 49-62. https://revistaheduca.files.wordpress.com/2015/03/3_-articulo-quino-benitez.pdf

Caballero, P. & García-Montes, M.E. (2009) Nuestra filosofía re-creativa, recre-activa y re-cre-educativa. En García-Montes, M.E. (Ed.) *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp.11-14). Graó.

Cobo, A. (2010). La interdisciplinariedad a través de las Gymkhanas. Visión Libros.

Elias, N., & Dunning, E. (1992). Deporte y ocio en el proceso de la civilización. Fondo de cultura económica.

García-Antolín, R., Valls, V.J., & Viciano, S. (2009) Compitiendo recre-educativamente. En García-Montes, M.E. (Ed.) *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp.117-140). Graó.

García Montes, M.E. (2009) Re-creando y recre-accionando educativamente los juegos de tablero. En García Montes, M.E. (Ed.) *Dinámicas y estrategias de re-creación. Más allá de la actividad físico-deportiva* (pp.17-77). Graó.

Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst at university will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in initial teacher education (ITE). European Journal of Teacher Education, 40(2), 171-190. https://doi.org/10.1080/02619768.2017.128 1909

Lapetra, S., & Guillén, R. (2010). *Ocio deportivo en la naturaleza*. Universidad de Zaragoza.

López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, A. (2017) Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, A. (Coords) *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 92-115). Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

M.E.C. (1992). *Educación Física. Materiales para la Reforma*. Servicio de publicaciones.

Molina, J. P., & Valenciano L, J. (2010). La recreación físico-deportiva y su tratamiento del cuerpo: un análisis crítico. *Apunts Educación Física y Deportes*, *abril-junio.* (100), 66-72. https://www.redalyc.org/pdf/5516/551656926008.pdf

Morera-Castro, M., &Serrano-Madrigal, A. (2007) Rally... Naturaleza, recreación y salud. *Revista MHSalud, 4*(1). https://doi.org/10.15359/mhs.4-1.5

Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., & Hortigüela-Alcalá, D. (2019). ¿Y ahora qué? futuro de la evaluación formativa en el ámbito universitario. Infancia, Educación y Aprendizaje, 5(2), 335-340. https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1785

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Hernando, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado & Mº I: Cebreiros (coords.) *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Edición Editora.

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué.* Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. Recuperado de https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251


universidad
de león