

El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años

The attitudinal style in Physical Education: Evolution in the past 20 years

Ángel Pérez Pueyo

Universidad de León (España)

Resumen. El objetivo de este artículo es revisar los efectos y resultados que el Estilo Actitudinal ha tenido en sus primeros 20 años de existencia. Ésta propuesta metodológica se basa en las actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuyo principal objetivo es conseguir una mayor motivación hacia la Educación Física y un mejor aprendizaje. Sin embargo, esta mejora no debe entenderse sólo desde la perspectiva motriz, sino también desde el resto de las capacidades que desarrollan al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social). La finalidad se centra en que todo el alumnado tenga experiencias positivas, desde el concepto de inclusión, generando un verdadero grupo. Tres son los componentes a través del cual se desarrolla el Estilo Actitudinal: (1) las Actividades Corporales Intencionadas, (2) la Organización Secuencial hacia las Actitudes y (3) los Montajes Finales. Esta metodología tiene un alto carácter cooperativo, aunque no puede considerarse aprendizaje cooperativo de manera estricta, al no responder en todo momento a los pilares de ésta (por ejemplo, la interdependencia positiva), aunque se basa en fuertes relaciones colaborativas entre el alumnado, vinculadas a la evaluación formativa. La aparición de las competencias básicas en 2006 ha favorecido la generalización de esta propuesta metodológica hacia las demás áreas. Se ha pasado de las propuestas meramente interdisciplinarias que planteaba el Estilo Actitudinal, hacia la integración de las competencias básicas en base a una secuenciación por cursos a través de un enfoque transdisciplinar válido para todas las áreas.

Palabras clave. Estilo Actitudinal, evaluación formativa, competencias, capacidades, instrumentos de evaluación.

Abstract. This paper aims to revisit the effects and results of the Attitudinal Style after its 20 first years of existence. This methodological approach is based on the attitudes being the backbone of the teaching-and-learning process, whose main goal is achieving a greater motivation towards physical education, as well as a better learning. However, this improvement shall not be understood from a motor perspective only, but also from all the other abilities which contribute to the development of the individual (cognitive –intellectual, affective-motivational, interpersonal relationships and social inclusion skills). The purpose revolves around the pupils having positive experiences, under the notion of inclusion, while creating a true group. There are three components through which the attitudinal style can be developed: (1) Deliberate Body Activities, (2) Sequential Organisation towards Attitudes and (3) Final Set Ups. This methodology has a strong cooperative nature, although not being able to be strictly considered cooperative learning as such, since it does not always responds to its pillars (positive interdependence, for instance). Even though, it relies on strong collaborative relationships between the pupils, which are linked to formative evaluation. The release of the basic competences in 2006 has favoured the generalisation of this methodological proposal towards other content areas. We have gone from the mere interdisciplinary proposals suggested by the Attitudinal Style, to the integration of the basic competences based on the sequence of the grade levels through a transdisciplinary approach, which will be valid for every area.

Keywords. Attitudinal Style, Formative Evaluation, competences, abilities, assessment tools.

Introducción

Desde sus orígenes a mediados de los noventa, varias han sido las circunstancias que han hecho evolucionar al Estilo Actitudinal con la intención de dar solución a los problemas cotidianos del docente de Educación Física. Esto es lo que se intentará demostrar a lo largo de este artículo.

Esta propuesta metodológica, centrada en el desarrollo de actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2005), surge de la necesidad inicial de resolver el problema que plantean las progresiones para generar experiencias y actitudes positivas a la heterogeneidad de todo el alumnado de una clase.

Si bien los estilos de enseñanza (Mosston, 1978; Delgado, 1991) pretendían proporcionar una forma organizada de generar aprendizaje para llegar a la autonomía final del individuo; años después, el propio Delgado, junto a Sicilia, llegaría a la conclusión de que era imprescindible la combinación de estos con el denominado Estilo Ecológico (2002). Ambos aspectos dieron lugar al Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2013a).

¿Qué es el Estilo Actitudinal? Un camino hacia la inclusión

El Estilo Actitudinal pretende conseguir una mayor motivación hacia la Educación Física (Pérez-Pueyo, 2005a, 2010, 2013c) y, consecuentemente, un mejor aprendizaje de la misma. Sin embargo, esta mejora no debe entenderse sólo desde la perspectiva motriz, sino también desde el resto de las capacidades que desarrollan de manera integral al individuo. Planteadas por Coll (1986, 1991) a mediados de los ochenta y posteriormente el Ministerio al inicio de la década de los noventa (MEC, 1992) y nuevamente en 2006 (RD 1513/2006, RD, 1631/2006), las capacidades se enmarcan en cinco ámbitos: motrices, cognitivo-

intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social. Y es precisamente esta quintuple visión desde la que se pretende conseguir que todo el alumnado, sin excepción y buscando la inclusión, vivencie experiencias positivas. Quizás, lo más importante de este proceso, después del logro individual que mejora la autoestima, sea conseguir generar la sensación de pertenencia a un grupo, pero no entendiéndolo éste como grupo de amigos o afines, sino como grupo de personas que colaboran o cooperan juntos por conseguir un objetivo común (Pérez-Pueyo, 2005).

López-Pastor y Gea (2010) determinan que en Educación Física se pueden organizar las diferentes propuestas a través de dos grandes discursos: *El Discurso del Rendimiento vs. el Discurso de la Participación*, a través de los marcos de racionalidad basados en la propuesta de Tinning (1996) sobre los «tipos de discursos» en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (López-Pastor, 1999; López-Pastor, Monjas y Pérez- Brunicardi, 2003). Tinning (1996) afirma que el discurso del rendimiento predomina a nivel mundial en las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, pero parece que poco a poco las propuestas orientadas a la participación van ganando adeptos. El Estilo Actitudinal se aleja de los enfoques más tradicionales, acercándose hacia aquellos con un alto carácter participativo (López-Pastor & Gea, 2010) y, sobre todo, cooperativo (Johnson & Johnson, 1999, Fernández-Río & Velázquez, 2005; Velázquez, 2006). Sin embargo, no puede considerarse que sea aprendizaje cooperativo aunque en todos los casos desarrolla aspectos colaborativos entre el alumnado (Pérez-Pueyo, 2012a).

Componentes

Hasta este momento hemos presentado las características fundamentales del Estilo Actitudinal. Sin embargo, éste se desarrolla a través de tres componentes que condiciona, aunque no de manera rígida, la implementación del mismo como son: (1) las Actividades Corporales Intencionadas, (2) la Organización Secuencial hacia las Actitudes y (3) los Montajes Finales.

Actividades Corporales Intencionadas

Cuando diseñamos Actividades Corporales Intencionadas (ACI's) para una unidad didáctica buscamos un tipo de actividades y tareas que, además de los aspectos eminentemente motrices que caracterizan nuestra materia, demuestren una intención clara hacia el desarrollo de otras capacidades.

Son muchas la características que puede tener una actividad para ser correcta, pero nuestro trabajo es saber elegir lo adecuado para ayudar al alumnado a lograrla. Por eso, las ACI's se caracterizan porque:

a) Su intención es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno a través de las cinco capacidades que lo forman y donde lo motriz (corporal) se convierte en el medio del desarrollo integral del mismo.

b) La actividad intenta alejarse del ejercicio mecánico o repetitivo sin sentido para el alumnado. Éste le debe reportar el placer y la satisfacción por el éxito conseguido. El alumnado debe implicarse en ella, descubrir su papel y actuar. Sin embargo, el esfuerzo y la responsabilidad son la clave de la consecución de los logros, tanto individuales como colectivos. La repetición tendrá sentido cuando el alumno la considera necesaria para alcanzar su meta o el disfrute de la misma. El trabajo específico (analítico y/o programado) es una opción y/o una necesidad que establecerá el alumnado para la consecución de un reto.

c) Las actividades ayudan a que reconozcan sus límites y a trabajar para superarlos tanto de forma individual como colectiva.

d) La actividad provoca la interacción con los demás, aspecto fundamental para alcanzar aprendizajes significativos, ya que permite confrontar percepciones, sensaciones, intercambiar información, modificar conceptos o esquemas previos, reflexionar... Potencian y desarrollan las relaciones entre compañeros a la hora de dialogar, discutir y ponerse de acuerdo al diseñar y poner en marcha los «montajes finales».

e) Las actividades están vinculadas a procesos de autoevaluación y coevaluación, que ayudan a conocerse a sí mismo y a los demás, valorando las características y aportaciones de cada uno al trabajo final.

Las ACI's son un medio a través del cual se puede alcanzar la autonomía, bien ayudándose de los demás o bien colaborando para que la alcancen (Pérez-Pueyo, 2010a). Pero aclaremos una cuestión más en relación a las ACI's. Comenzábamos este apartado estableciendo que no es suficiente con diseñar actividades correctas. Afirmábamos que, además, es necesario que sean adecuadas a las características del contexto y del alumnado para ser realmente eficaces para la generación de aprendizaje. Y es en este punto donde el Estilo Actitudinal se aleja del concepto tradicional de progresión y programación a nivel de aula, aportando la idea de *secuencia*.

Entendemos por *Secuencia*: «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. 85); aunque, quizás, lo más llamativo es que se basa en el concepto de «improvisación positiva», entendida como los ajustes que se van considerando necesarios durante el proceso de desarrollo en función de la información obtenida de análisis de los realizados por los alumnos y de la actuación del docente. Sin embargo, en nuestro caso se aleja de la falta de preparación y de todo aquello que eluda el diseño, organización y trabajo del docente. Muy al contrario, se plantea una metodología que, sobre una base clara de feed-backs o retroalimentaciones basada en el concepto de evaluación formativa (López-Pastor, 2006) y reflexión sobre la práctica, intentan dar respuesta inmediata a los errores y necesidades del alumnado ante la realización incorrecta de una habilidad concreta.

Esta perspectiva establece que «lo correcto no siempre es lo adecuado» (Pérez-Pueyo, 2005, p.169). Por ejemplo, la elección de una serie de ejercicios en acrobacias se fundamenta siempre en una cuestión de dificultad eminentemente técnica. Sin embargo, desde el Estilo Actitudinal, se priman condicionantes como los aspectos afectivo-motivacionales (vinculados a la autoestima) o de inserción social, para determinar la organización del proceso de aprendizaje junto a lo motriz (véase, Pérez-Pueyo, et al, 2012). Este planteamiento implica que, aunque el docente pueda ir a clase con una idea preconcebida de lo que

se pretende enseñar (programación de aula/unidad didáctica), la aparición de una respuesta «no esperada» provoca cambiar el plan previo por aquello que se considera «lo más adecuado».

En este sentido, debemos explicar que los elementos técnicos nunca son objetivos a conseguir sino meros contenidos que se plantean en función de los objetivos previstos. Pongamos un ejemplo. La realización de un equilibrio invertido sobre un portor en cuadrupedia, ni es un objetivo ni se va a calificar con una graduación en función de la corrección técnica de realización. En nuestro caso, como la capacidad para realizar la actividad la tiene todo el alumnado, sin excepción (y desde nuestra propuesta metodológica y experiencia todos lo logran), no tiene sentido su calificación individual ni la valoración técnica buscando aspectos elitistas. Ejemplos en este mismo sentido podríamos poner con otros contenidos como saltar a la comba doble, hacer malabares con tres pelotas o andar en zancos.

Organización Secuencial hacia las Actitudes

El alumnado inicia el trabajo en parejas o tríos, organizados por afinidad y sin imposición del profesor, con la intención de conseguir que tengan experiencias positivas que mejoren su autoestima gracias a las ACI's. A partir de ese momento, las parejas se juntan en grupos de cuatro; luego de ocho y así sucesivamente hasta juntar a toda la clase (Pérez-Pueyo, 2007). Sin embargo, no siempre es posible comenzar de este modo.

Cuando preparamos los montajes finales, no se establecen grupos de alumnos fijos (de 5, 6 u 8 alumnos) sino que se organizan por horquillas. Por ejemplo, entre 5 y 7 o entre 6 y 9, procurando evitar que el alumno «prescindible» sea descartado en favor de otros compañeros (Pérez-Pueyo, 2010b). En este sentido, cuando en estos casos y por la temática de la unidad existen alumnos expertos, por ejemplo al bailar o con el fútbol, se establece una pequeña condición inicial. Procurando mantener la afinidad y la libertad de agrupamiento, se propone al alumnado que los *expertos* se separen en tantos grupos como el profesor determine que se pueden formar. Seguidamente, el resto de alumnos se repartirán en estos grupos en base al sistemas de horquillas expuesto.

Estas maneras de agrupar al alumnado pretende resolver dos de los problemas habituales relacionados con la organización de la clase, a) El primero es el generado por una tradición asentada en que los agrupamientos los determina el docente bajo un supuesto criterios de homogenización de los grupos o de equilibración de las fuerzas intervinientes para proporcionar la posibilidad de ganar en la actividad propuesta a cualquier grupo. La intención suele ser descargarse de la responsabilidad del resultado al dejarlo, supuestamente, al azar. b) El segundo problema se genera con las actividades en las que no existe competición y se busca el enfoque cooperativo. En este caso es habitual que algunos participantes 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, lo que impide que los «ojos de los demás» condicionen el momento de vivencia positiva y el profesor pueda ayudar a cualquiera que lo necesite sin que los demás sean conscientes de ello, por estar más preocupados por resolver el problema (ACI) establecido. Sin embargo, el mayor valor lo establece que la ayuda inicial se genera en la pareja/trío, lo que lo hace más participativo, integrador e inclusivo.

Además, el 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 no se utiliza el azar o la imposición del profesor. Se establece que trabajar con aquellos compañeros con los que normalmente no lo harían quede en a un segundo plano; dando así oportunidad para que surjan contactos que finalmente desemboquen en grupos habituales de trabajo (Pérez-Pueyo, et al., 2013b).

Montajes Finales

Intenta ser el paso lógico del quehacer diario en relación a las ACI's

y a la Organización Secuencial hacia las Actitudes, finalizando las unidades didácticas con unos trabajos que muestren tanto el proceso y la mejora individual como grupal (Pérez-Pueyo, 2010b). Estos pretenden ser la manera de implicar a todo el alumnado en un proyecto que demuestre la posibilidad de cooperar con un objetivo común, aprendiendo a valorarse todos y cada uno de los alumnos respecto a sus posibilidades reales, aprendiendo a ponerse de acuerdo para conseguirlo y sin que se produzcan discriminaciones por razones de raza, sexo, capacidad intelectual o nivel de habilidad motriz. En este sentido, los proyectos son de diferentes tipos: espectáculos de teatro de sombras corporales, gymkanas ecológicas realizadas exclusivamente con material reciclado o reutilizado, jornadas de grandes juegos, espectáculos de circo, pasacalles, cuentacuentos, ... o proyectos de preparación de situaciones de juego para el trabajo de los deportes colectivos (Pérez-Pueyo, et al., 2011).

Qué no es Estilo Actitudinal

Educativamente nos encontramos en una encrucijada en relación al proceso de enseñanza que debemos abordar. Omeñaca y Ruiz (2007) comentan la gran contradicción a la que enfrentamos al alumnado al defender colectivamente la cooperación entre los pueblos, la solidaridad y la contribución a un mundo en paz, pero individualmente les pedimos que sean ultra competitivos y se preocupen de su logro individual.

El Estilo Actitudinal parte del principio de realidad en el que nos encontramos, por lo que presenta una serie de aspectos claramente diferenciadores en relación tanto con los estilos tradicionales de enseñanza de la Educación Física como con el aprendizaje cooperativo. Sin embargo, aunque es encuadrado por el colectivo de docentes del área de Educación Física entre las propuestas vinculadas a la cooperación (Velázquez, 2013), tampoco puede ser considerado aprendizaje cooperativo de manera estricta. Si bien tiene un alto carácter cooperativo, no puede considerarse aprendizaje cooperativo de manera estricta al no responder en todo momento a los pilares de ésta, por ejemplo, a la interdependencia positiva (Johnson, & Johnson, 1999), aunque constantemente se basa en fuertes relaciones colaborativas entre el alumnado vinculadas a la evaluación formativa.

Si bien el Estilo Actitudinal puede confundirse con el Aprendizaje

Cooperativo, también podría, en determinados momentos, confundirse con planteamientos tradicionales (Barba, 2010), aunque la diferencia radica en que la responsabilidad del aprendizaje tiene un carácter grupal, en relación a todos y cada uno de los miembros de grupo. Sin embargo, existen otras diferencias también claves (ver tabla 1).

Respecto a la organización de los grupos, mientras en los modelos tradicionales se tiende a la homogeneización justificada en la aplicación de progresiones motrices técnicas, en el caso del Estilo Actitudinal siempre es tendente a la heterogeneidad final, aunque el inicio (como hemos comprobado en la Organización Secuencial hacia las Actitudes) tengan carácter homogeneizador. Sin embargo, la gran diferencia radica en que la homogeneidad se vincula a lo afectivo y no a lo motriz, como ocurre en los estilos tradicionales. Se pretende la heterogeneidad en la habilidad técnica y la afinidad en las relaciones interpersonales de los miembros de los grupos, que impida la exclusión por razones de habilidad y profundice en la inserción social. Dicho de otro modo, si son amigos es menos importante no ser igual de hábiles. Por otra parte, en el caso de haber competición, si conseguimos relegarla a un segundo plano como meta, desaparecerá la razón para la exclusión.

Esta metodología, como le ocurre al aprendizaje cooperativo, tiene una implantación a largo plazo y debe tener carácter global. Esto implica que no es específica para un contenido o tema de trabajo, sino que es aplicable en cualquiera de las unidades que se desarrollen en la materia. La búsqueda de que la comunicación, el diálogo y la escucha activa sean imprescindibles requiere de un proceso intencionado de desarrollo.

En los últimos tiempos, voces reconocidas reafirman la idea de que «la práctica de actividades físicas sin tener una idea de lo que se quiere hacer con ellas es un signo de que no son educativas. Sin la intencionalidad de conseguir algún beneficio, puede haber aprendizaje, pero no educación» (Devís y Peiró, 2011, p. 68).

Nos encontramos en la cultura del *más es más*, lo que implica que hacemos al alumnado consumidor inconsciente de cualquier cosa que se le presente, cuya voracidad se hace insostenible y nada le satisface excepto el propio consumo. En nuestro caso, buscamos que *menos sea más*, y que pocas actividades, pero seleccionadas, generen una satisfacción por el éxito que les implique el disfrute grupal; donde el aprendizaje es compartido por lo miembros involucrados: alumnos, profesores...

Todas estas características, vinculadas al desarrollo integral del individuo en un entorno sociable y socializador, se encaminan al desarrollo de competencias establecido en la legislación actual (LOE, 2006; LOMCE, 2013).

Origen del Estilo Actitudinal

El origen de esta propuesta se basa en cuatro cuestiones:

- una reflexión inicial sobre cuestiones habituales del proceso de enseñanza que provocan cuestionarse por qué se hacen las cosas y para qué;
- la enorme importancia de lo motivacional, de las experiencias positivas, para la realización de actividad física de forma autónoma y en el tiempo libre;
- el cuestionamiento de la funcionalidad educativa de las progresiones técnicas (motrices) cuando nos movemos en entornos educativos que poco o nada tiene que ver con los entornos de rendimiento en los que se diseñaron; y,
- lo innecesario de la demostración como recurso imprescindible para generar aprendizaje y qué ocurre cuando el docente no es capaz de realizarlo.

La reflexión inicial

Desde el principio, numerosas creencias y preguntas han hecho cuestionarnos nuestro modo de actuar. Por ejemplo, la creencia de que la Educación Física es para todos y que todos pueden lograr aprender. Respecto a las preguntas, algunas están relacionadas con los aspectos más sociales y el para qué se enseña: ¿Es posible que todo el alumnado de un grupo consiga trabajar juntos por un objetivo común? Para ello, ¿es imprescindible que algunos alumnos no logren los elementos técni-

Tabla 1.
Elementos esenciales de los dos planteamientos metodológicos empleados.

	Planteamiento Técnico-Tradisional	Estilo Actitudinal
Responsabilidad	De carácter individual	De carácter grupal e individual. Suele existir interdependencia positiva entre compañeros
Modelo de sesión	Calentamiento, desarrollo y vuelta a la calma	Actividades de arranque, actividades corporales intencionadas, cuñas de interés y reflexiones durante el proceso y al final
Elementos metodológicos	Progresiones eminentemente técnicas mediante mando directo. Pocas veces con transferencia a lo cotidiano	Trabajo en grupos heterogéneos, aunque se inicien homogéneos, con carácter cooperativo o colaborativo, a través de procesos de autoevaluación intragrupal y coevaluación. Transferencia a lo cotidiano y/o funcional.
Perspectiva temporal	Corto plazo	Largo plazo
Habilidades sociales	Comparación	Máxima: comunicación, diálogo, escucha activa...
Motivación	Extrínseca	Intrínseca
Cantidad y tipo de actividades	Muchas y variadas, aunque no todos el alumnado las realiza	Pocas y seleccionadas, siempre con la posibilidad de ser realizadas de forma conjunta por todo el grupo y con la ayuda de sus miembros
Criterios de agrupamiento	Variado: libre, aleatorio o condicionado por el docente, pero buscando la homogeneidad motriz del alumnado	Organización de grupos heterogéneos en habilidad técnica y afinidad en las relaciones interpersonales de los miembros de los grupos, sin exclusión
Nivel de logro	El docente decide qué debe realizar el alumnado y éste no pasa por todos los roles. Sólo se valora el logro individual	Todo el alumnado debe pasar por todos los roles para demostrar al final su nivel de logro e implicación grupal. El logro del grupo se supedita al individual de cada miembro
Metas	Opuestas	Comunes
Resultado del proceso	En general, suele ser individual. El éxito propio es el fracaso de los demás	Tras el logro/éxito individual, debe haber un resultado de carácter colaborativo o cooperativo
Capacidades fundamentales	Motriz desde un enfoque técnico. Lo motriz es el fin	Desarrollo integral de las 5 capacidades. Lo motriz es el medio y no el fin
Aspectos relacionales y emocionales	Carácter secundario respecto a lo motriz	Punto de partida para el desarrollo integral de todos. Las características de los miembros del grupo condiciona la presentación final consensuada del resultado
Evaluación	Final y sumativa. Heteroevaluación	Formativa. Coevaluación, autoevaluación, Heteroevaluación

cos planteados y deban conformarse con pertenecer a un grupo en el que los de siempre lo consiguen? ¿Es posible que el alumnado se sorprenda tanto de sus logros grupales como de los individuales? ¿Es posible conseguir que se sientan orgullosos de sí mismos y de sus compañeros? ¿Y de pertenecer a un grupo?

También otras preguntas relacionadas con el qué hacemos y cómo: ¿Responden los estilos de enseñanza clásicos a las necesidades del docente y de su alumnado? ¿Son idóneas las progresiones en el ámbito educativo? ¿Son tan educativos los juegos como se suele creer? ¿Educan?... Y con el paso de los años, en la actualidad, ¿es necesario que haya una competencia básica o clave que se denomine motriz para que seamos reconocidos? ¿No tener una competencia básica propia nos hace menos importantes? ¿O acaso no nos hemos ganado por mérito propio el reconocimiento social? (ver Pérez-Pueyo, 2013b).

Todas estas cuestiones han condicionado el camino seguido desde los inicios; aunque la importancia del equilibrio personal desde los motivacionales el elemento vertebrador del desarrollo de la propuesta.

La importancia de lo motivacional

Desde los orígenes de la propuesta, uno de los aspectos a tener en cuenta, casi de forma obsesiva, ha sido la no consecución reiterada del logro por parte del alumnado vinculada al fracaso cotidiano, lo cual condiciona la autoestima del individuo en relación a lo motriz y a su imagen corporal, limitando su actitud hacia la materia. Este aspecto, en general, venía condicionado por los enfoques orientados al rendimiento.

En estos casos, la comprensión de los procesos psicológicos y motivacionales de los estudiantes dentro y fuera del aula (Deci & Ryan, 1985), se convierten en fundamental para lograr la participación de todo el alumnado. En esta línea, Ames (1992) defiende la importancia del *clima motivacional*, el cual establece el conjunto de señales explícitas e implícitas que rodean al alumnado e influyen en su éxito y/o fracaso. Dos son básicamente los tipos de clima motivacional en las aulas: (a) el orientado a la tarea, con alto carácter cooperativo o colaborativo, y (b) el orientado al ego, basado en la ejecución y la competición. Los estudiantes perciben que en el primero se recompensa el aprendizaje y la mejora personal (Braithwaite, Spray & Warburton, 2011), además de considerar que el éxito se encuentra directamente relacionado con el esfuerzo. Sin embargo, en el segundo se valora solo a los mejores y el rendimiento. Por lo tanto, parece imprescindible que los docentes utilicen las herramientas metodológicas adecuadas para lograrlo un clima positivo en el aula y compensar las desigualdades generadas por los climas orientados al ego (Fernández-Río, Méndez y Cecchini, 2014). El Estilo Actitudinal busca un clima orientado a la tarea donde la colaboración o la cooperación sean necesarias y cotidianas en el proceso de aprendizaje.

Cuestionamiento de la funcionalidad educativa de las progresiones técnicas (motrices)

Cuando se comienza a trabajar como docente de Educación Física y se aplican las habituales progresiones se descubre que no todo el alumnado consigue los objetivos perseguidos. Por ello, la formación recibida vinculada al discurso del rendimiento obliga a cuestionárselas como eficaces para la adquisición de aprendizajes por varias razones:

a) Porque no responden a las necesidades individuales dentro de un grupo y los problemas de logro son diferentes en cada individuo. El resultado de «no logro» puede ser el mismo, pero las razones que lo generan suelen ser diferentes en función de sus características o experiencias previas.

b) Porque tienden a plantearse desde una ficticia homogeneidad del grupo. Ésta es prácticamente imposible que se produzca en las clases de Educación Física, puesto que el ámbito de la educación obligatoria es el más heterogéneo que existe.

c) Porque el trabajo conjunto es difícil cuando te consideran o te consideras inferior al resto de compañeros y donde el elemento motivador de la actividad grupal es la competición contra los demás. Reconocer que eres la causa de que pierda tu equipo no favorece una mejora en la autoestima ni en la actitud hacia la autosuperación y participación; muy al contrario, seguramente te acercará más hacia la exclusión o la

autoexclusión, aunque tus compañeros digan que no importa.

d) Y porque aunque no se duda de su eficacia en contextos de alto rendimiento, es muy cuestionable en el ámbito educativo donde la alta heterogeneidad es un problema evidente para su aplicación. De hecho, es fácil recordar cómo durante nuestro proceso de formación inicial de profesorado, las progresiones que utilizaron con nosotros no consiguieron que todos los compañeros lograsen el éxito esperado (quizás incluso nosotros) ¿qué posibilidad hay de que esas mismas progresiones funcionen con nuestro alumnado?

Lo innecesario de ser profesor modelo

Tras muchos años preguntando a docentes y futuros docentes, he podido constatar que se encuentra muy extendida la creencia de que se puede enseñar aquello que no se logra hacer personalmente. De hecho, los docentes solemos aplicar a nuestro alumnado determinadas progresiones que aprendimos en nuestra formación inicial o que consultamos en la bibliografía para procurar generar el aprendizaje deseado, aunque la realidad se encarga de demostrar que no se logra con todo el alumnado. Sin embargo, el ser meros transmisores de éstas, parece descargarnos de toda la responsabilidad del resultado en el alumnado. Es curioso que muchos de esos docentes, no habiendo realizado nunca aquel gesto, acción o movimiento que exigen, utilicen estas progresiones con la intención de que su alumnado lo logre. Lo realmente sorprendente es que ese mismo profesorado no tenga ni la curiosidad ni la iniciativa para aplicarse esas mismas progresiones y comprobar si son eficaces o si permiten aprender. Pero es aún más llamativo que los docentes intentemos justificarnos con argumentos como «es que yo nunca fui bueno en esto» y este mismo argumento no valga para nuestro alumnado ¿Quién es el que tiene baja la autoestima? ¿Acaso es tan difícil aquello que proponemos a nuestro alumnado en la educación obligatoria que ni nosotros somos capaces de lograr?

Sólo un ejemplo. Algunos profesores solicitan a sus alumnos saltar a comba doble explicando una progresión (podría ser hacer malabares, o cualquier otra habilidad). Sin embargo, muchos de esos docentes no son capaces de conseguir hacerlo y nunca lo fueron. Y la pregunta es sencilla: Si la progresión que enseñan fuese eficaz ¿qué razón existe para que no se la aplican a sí mismos para ver el efecto? ¿Es que no les gustaría lograrlo?

Nuestro enfoque defiende que no es imprescindible realizar demostraciones delante del alumnado (profesor-modelo) para que éste logre el gesto, la acción, el movimiento o la composición planteados, aunque es cierto que en determinadas ocasiones y contenidos es una ayuda inestimable. No debemos olvidar que la función de docente es de facilitador del proceso de aprendizaje (Córdoba, 2015; Meirieu, 1998; Rogers, 1982; Van Mannen, 1998). En este sentido, metodologías como el aprendizaje cooperativo ha demostrado su viabilidad en Educación Física (Barba, 2010, López-Pastor, 2009) y la tesis de Velázquez (2013) recoge toda la bibliografía existente en relación a esta metodología. Sin embargo, no parece que ésta sea una razón para que el profesor no deba ser capaz de hacerlo o de haberlo conseguido alguna vez antes.

Evolución del Estilo Actitudinal

La evolución seguida por esta metodología desde el propio grupo de trabajo *Actitudes*, las redes de interacción establecidas con diferentes colectivos y las relaciones con nuevas propuestas que han ido surgiendo en el panorama educativo han generado una serie de reorientaciones e incorporaciones que, sin duda, han beneficiado a la propuesta. Entre estas se van a destacar dos: (a) la propuesta de competencias a través del denominado Proyecto INCOBA; y (b) la incorporación de la evaluación formativa, asociada a procesos de autoevaluación y coevaluación.

Propuesta de Integración de las Competencias Básicas (INCOBA)

La aplicación en diferentes etapas del Estilo Actitudinal se materializó en el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar *Actitudes* que amplió su mirada hacia las competencias básicas y su integración en el currículo. De este modo, el trabajo desarrollado por el grupo comenzó

con una propuesta de secuenciación de las competencias para la educación obligatoria por ciclos en primaria y cursos en secundaria (Pérez-Pueyo & Casanova, 2010b). Posteriormente, tras impartir formación en universidades, centros de profesorado, institutos de educación secundaria, centros concertados y privados y desarrollar numerosas publicaciones (Pérez-Pueyo, 2010b, 2013a), su materialización en propuesta de implantación de carácter deductivo (de los PEC hacia las Programaciones Didácticas para su posterior evaluación) dio lugar al denominado Proyecto de Integración de las Competencias Básicas en el currículo de la educación obligatoria (INCOBA). En los últimos años, el grupo se ha incorporado al asesoramiento de organismos del Ministerio y de Consejerías de Educación, y se ha integrado en la red europea de apoyo a las medidas de desarrollo de competencias clave en la educación (KeyCoNet), financiada por el Programa de Aprendizaje Permanente de la Comisión Europea; y se dedica al análisis de iniciativas para la puesta en funcionamiento de competencias clave en la educación primaria y secundaria de centros de toda Europa.

La propuesta INCOBA consiste en la secuenciación de las diferentes competencias con la intención de establecer una serie de indicadores de éstas en cada uno de los ciclos de primaria y cursos de secundaria con la intención de establecer niveles comunes de contribución a las competencias por parte de los profesores de las diferentes materias que imparten clase al alumnado de un mismo curso. Dicho de otro modo, lograr que los docentes proporcionen un nivel de feedback, en relación a aspectos transversales como las cuestiones ortográficas, capacidad de síntesis, exposiciones orales, procesos de autoevaluación, coevaluación, manejo de las TIC, s. . . , coherente y común al nivel preestablecido en el centro basado en las características del contexto y del alumnado (Pérez-Pueyo, 2012b, 2012d). Por ejemplo, si se va a utilizar un determinado sistema para contribuir a los aspectos ortográficos de las competencias lingüística (Pérez-Pueyo et al., 2013) o graduar el modo en que se deben realizar las exposiciones orales en la Secundaria (Sobejano, 2015), deben establecerse procedimientos e instrumentos comunes a todas las materias.

Una vez establecida la secuenciación de las competencias y determinado el protocolo de implantación en los centros en 15 pasos (Pérez-Pueyo et al., 2013a), los procedimientos e instrumentos de evaluación y su desarrollo a través de un proceso formativo se hacen imprescindibles si se pretende que exista una coherencia en los feedback que proporcionen los docentes de diferentes áreas, en relación a los mismos aspectos, a los alumnos de un mismo curso.

El ejemplo de secuencia de indicador de la competencia aprender a aprender para los cuatro cursos de la secundaria obligatoria (tabla 2) permite comprobar cómo evoluciona la implicación del alumnado en relación a su relación con los instrumentos de evaluación y calificación.

Tabla 2.
Ejemplo de secuencia de indicador de la competencia Aprender a aprender (Pérez-Pueyo, et al. 2013b)

1.1S.6. Seleccionar de manera consensuada con el profesor alguno o todos los instrumentos de evaluación/calificación a utilizar (como elemento imprescindible para la autogestión eficaz de los propios aprendizajes). (Por ejemplo, escalas de valoración).
1.2S.5. – Seleccionar de manera autónoma (sin la intervención del profesor) alguno o todos los instrumentos de evaluación/calificación a utilizar (como elemento imprescindible para la autogestión eficaz de los propios aprendizajes).
1.3S.4. – Participar en el diseño compartido y eficiente (con la ayuda del profesor) de los instrumentos necesarios para desarrollar los procesos de autoevaluación, auto-calificación, coevaluación y cocalificación intergrupales e intragrupal.
1.4S.4. – Diseñar y utilizar de manera totalmente autónoma y eficiente los instrumentos necesarios para desarrollar los procesos de autoevaluación, auto-calificación, coevaluación y cocalificación intergrupales e intragrupal.

En este sentido, el Estilo Actitudinal ha pasado de las propuestas meramente interdisciplinares del área de Educación Física, que planteaba relaciones con otras áreas a través de contenidos curriculares, hacia la integración de las competencias en base a una secuenciación de éstas por cursos, elaborada de manera deductiva a través de una metodología transdisciplinar en la que no es necesaria la relación curricular de las áreas para que éstas puedan trabajar los mismos aspectos.

A continuación veremos ejemplos de ello en el siguiente de los aspectos que han generado una evolución significativa de la propuesta metodológica.

La evaluación formativa y los instrumentos de evaluación

Con el paso de los años y una vez conseguido que el logro común e individual fuese una realidad en las clases, se decidió profundizar en los procesos de evaluación como la mejor manera de consolidar el aprendizaje y conseguir que fuese consciente. La incorporación de los procesos de evaluación formativa a esta metodología permitió mejorar la asimilación y comprensión del aprendizaje.

En este sentido y en relación a cómo debe ser la evaluación en la Educación Física, Richard y Godbout (2000) consideran fundamental la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Y Zhu (2007) comenta que una evaluación centrada en el aprendizaje se convierte en clave si se pretende que éste se adquiera.

La incorporación de los procesos de evaluación formativa y compartida (López-Pastor, 2006, 2013) ha generado uno de los grandes revulsivos en relación al aprendizaje y logro final del alumnado, tanto a nivel individual como grupal. No vamos a definir conceptos como evaluación, calificación, evaluación formativa, coevaluación o autoevaluación, etc, que López-Pastor (2006, 2013) aclara sobradamente. En este caso, nos vamos a centrar en comentar la utilidad de algunos instrumentos generados desde el grupo *Actitudes*. Sin embargo, ante la variedad de formas de definirlos y las consecuencias que tiene posteriormente en su identificación, parece necesario aclarar que se han concretado y especificado algunas cuestiones sobre la clasificación de procedimientos e instrumentos de evaluación propuesta por el Ministerio en los inicios de los 1990 (MEC, 1992). Veamos algunos de los más significativos.

Las *Actividades de evaluación* son un tipo de actividad de enseñanza y aprendizaje (MEC, 1992) como son también las siguientes: a) De introducción y/o motivación, de detección de ideas y conocimientos previos, b) de adquisición de nuevos aprendizajes/desarrollo, c) de aplicación de conocimientos a diferentes contextos y situaciones, de consolidación o repaso de contenidos tratados anteriormente, d) de síntesis y recapitulación, e) de refuerzo, ampliación o adaptación o f) complementarias y extraescolares, además de g) las de evaluación (MEC, 1992). En algunos casos, cuando la situación de evaluación establece de forma coordinada varias actividades o tipos de éstas, se denominan *Tarea*.

En cualquier caso, las actividades de evaluación identifican el tipo de prueba o producción que se va a solicitar para la comprobación de los conocimientos, capacidades y competencias del alumnado; así como los requisitos que debe cumplir. En este sentido, podemos decir que la actividad es la concreción de un tipo de producción a través de una serie de requisitos que se deben cumplir. Si la actividad es para calificar se denomina *Actividad de calificación*.

Los *Procedimientos de evaluación*, entendidos como un marco de referencia, condicionan el conjunto de herramientas que permiten al profesorado recoger información desde diferentes perspectivas dependiendo del tipo de actuación (producción) que realice el alumnado en el proceso de aprendizaje. Ejemplos de procedimientos son: *la observación sistemática, el análisis de las producciones del alumnado, los intercambios orales con los alumnos, las pruebas específicas, los cuestionarios, los observadores externos...* (MEC, 1992). Definamos los más habituales:

La *observación sistemática*. Determina el marco a través del cual se pretende analizar y valorar de forma regular la realización práctica o las actuaciones que acomete el alumnado en uno o varios momentos determinados. No son revisables por no quedar reflejadas, en general, en ningún tipo de soporte físico; por ejemplo, comportamientos, ejecuciones o exposiciones no grabadas, actitudes o relaciones entre iguales. . .

El *análisis de las producciones del alumnado*. Quizás el procedimiento más habitual, se centra en valorar aquellas actividades desarrolladas en algún tipo de soporte que permita ser revisada la evidencia del aprendizaje. Quizás sea el procedimiento que más actividades o medios aglutina y suelen agruparse por especialidades, aunque algunas pueden ser aplicables en cualquier materia. Por ejemplo, si bien la realización de un resumen o un portafolio son actividades que pueden solicitarse en cualquier materia, la práctica de laboratorio, la monografía o un montaje final son más habituales en materias concretas.

Tabla 3.
Rúbrica de coevaluación para el proceso de aprendizaje de la unidad didáctica de fútbol

Aspectos a valorar	4	3	2	1
	Muy Excelente	Bien Notable	Regular Aceptable	Mal Inaceptable
Transición desde la estación anterior a la nueva	Todos se desplazan rápidamente	La mayoría se desplazan rápidamente	Solo algunos del grupo se desplazan rápidamente	Ninguno se desplaza rápidamente (se entretienen por el camino)
Interpretación del ejercicio	Todos leen e interpretan la ficha	La mayoría del grupo lee e interpreta la ficha	Menos de la mitad del grupo lee e interpreta la ficha	Nadie del grupo lee ni interpreta la ficha
Comprensión del ejercicio	Todos saben lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio.	Más de la mitad del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	Menos de la mitad del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	Ninguno del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio
Organización	Todos están organizados antes y durante el ejercicio	Más de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	Menos de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	Nadie del grupo está organizado antes y durante el ejercicio
Ejecución de la actividad: Intensidad y calidad	Al finalizar el tiempo previsto, todos lo ejecutan muy bien, con intensidad y calidad	Al finalizar el tiempo previsto, solo algunos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	Al finalizar el tiempo previsto, solo algunos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	Al finalizar el tiempo previsto, nadie lo ejecuta correctamente.
Participación activa e interés	Todos participan y muestran interés	La mayoría participa y muestra interés	Solo unos pocos participan activamente y muestran interés	Ninguno participa activamente ni muestra interés
Evaluación y corrección de la ejecución	Ante problemas de ejecución u organización paran y lo resuelven entre todos	Ante problemas de ejecución u organización piden ayuda al docente y resuelven	Ante problemas de ejecución u organización no atienden para conocer la solución	Ante problemas de ejecución u organización no piden ayuda y continúan sin resolverlos

Los intercambios orales con los alumnos. Son uno de los procedimientos que más información pueden proporcionar sobre el alumnado, aunque su falta de sistematización le resta valor para su utilización posterior. Este marco de referencia proporciona la posibilidad de generar momentos de desarrollo de las habilidades sociales y de las relaciones interpersonales, asociadas a la mejora de la inserción social y la inclusión.

Las pruebas específicas. Es el más habitual de los procedimientos y suelen circunscribir su marco de actuación a la realización de pruebas de carácter sumativo y final. La calificación suele ser su intención principal.

Si bien estos no son los únicos procedimientos, en todos los casos pretenden valorar el grado de consecución de los objetivos y competencias planteadas, ofreciendo información, tanto al profesorado como al alumnado durante los distintos momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje, con intención de mejorarlos.

Los elementos fundamentales en el proceso de valoración son, sin duda, los Instrumentos de evaluación y calificación. Estos son aquellas herramientas (documento o registro) cuya función es valorar el aprendizaje adquirido (y lo que falta por conseguir), para lo cual llevan asociados una serie de indicadores o niveles de logro que determinan el grado de consecución de los mismos. Cuando su intención es la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje, algunos instrumentos de evaluación pueden ser utilizados simultáneamente por el docente (heteroevaluación) y por el alumnado (en procesos de autoevaluación o coevaluación). En algunos sistemas de evaluación a cada instrumento de calificación le corresponde un porcentaje de la calificación final.

El último de los elementos que definiremos son los Criterios de calificación, los cuales están basados en los indicadores de logro del proceso de evaluación y establecerán el valor del resultado producido por el alumnado. Por eso pueden ser definidos como el conjunto de pautas, principios, medidas... relativos a un instrumento de calificación que determinan la jerarquización del valor obtenido en una actividad concreta.

Resumiendo. Un portafolio es una producción. Cuando éste es requerido al alumnado y se establecen requisitos y condiciones para su realización haciéndolas particular para una materia y curso se convierte en una actividad. El tipo de producción requiere de un procedimiento, que en este caso es el análisis de la producción del alumnado. Y finalmente, el instrumento puede ser una escala de valoración, la cual identi-

ficará los niveles de logro. Y si es de calificación determinará los criterios de calificación.

Instrumentos de evaluación y calificación: ejemplos

En el caso del Estilo Actitudinal hemos combinado todos estos conceptos, elaborando y diseñando aquellos instrumentos que más se ajustaban a nuestras necesidades, incluso llegando a plantear otros nuevos. Lo que debe destacarse es el hecho de que no existen instrumentos específicos de determinados procedimientos, sino que son adaptables a cada necesidad.

En nuestros caso, comenzamos elaborando rúbricas durante los procesos formativos porque permiten ofrecer un excelente feedback cuando la intención es evaluar y mejorar el aprendizaje. Sin embargo, la eficacia disminuía al intentar utilizarla para calificar.

La Rúbrica es el instrumento que establece una escala descriptiva de los aspectos a observar identificando, generalmente, cuatro niveles o indicadores de logro. Estos niveles suelen diferenciarse con adverbios del tipo *siempre, casi siempre, a veces, nunca o similares*. Su valoración suele tener carácter cualitativo (*Muy bien, Bien, Regular, Mal o similar*) y en algunos casos identificados niveles numéricos de *1 a 4*. Su carácter suele ser fundamentalmente evaluador y no calificador.

El ejemplo de rúbrica (tabla 3) presentado de la unidad didáctica de fútbol muestra cómo se proporcionan información entre los grupos (coevaluación intergrupala) bajo los mismos parámetros utilizados por el profesor. En este caso, la actividad realizada consistía en realizar una serie de ejercicios técnicos y tácticos siguiendo unas fichas que deben traducir utilizando una simbología preestablecida (Pérez-Pueyo, et al., 2011; Pérez-Pueyo, Heras & Herrán, 2008), sin la explicación del docente.

La utilidad de este instrumento se encuentra en el feedback que proporciona al alumnado en el proceso formativo de mejora del aprendizaje, porque identifica los aspectos conseguidos y los que son mejorables. Sin embargo, cuando se transforman los identificadores cualitativos en los cuantitativos y se intentan utilizar estos valores numéricos para establecer una calificación, el resultado suele ser poco realista. Por ello, se comienzan a ver rúbricas modificadas que asignan porcentajes a los aspectos a observar aunque, en este caso, las calificaciones tampoco suelen ser demasiado acertadas o ajustadas a la realización. Con el fin de dar mayor precisión al resultado, a los aspectos que se consideran con más valor en el instrumento, se suelen añadir más niveles de logro (tablas 4 y 5).

Tabla 4
Escala de valoración de la puesta en práctica de jugadas diseñada por el alumnado (Modificada de Pérez-Pueyo, coord, 2011)

Aspectos a evaluar	Puntuación
Organización	45
Todos se organizan rápidamente (saben en qué lugar comienzan y a cual tienen que ir cuando cambien de puesto)	45
En general, el grupo se organiza rápidamente, saben en qué lugar comienzan y a cual tienen que ir cuando cambien de puesto pero hay pequeños momentos de duda	35
Aunque saben dónde empieza cada uno, la organización no es del todo correcta respecto a lo preparado y tardan bastante durante los cambios de puestos	25
Varios del grupo no saben dónde empiezan, y a la hora de cambiar de puestos, hay momentos de desconcierto que hacen que tarden algo más de lo normal en reanudar la actividad	15
Nadie sabe dónde empieza, la organización no es correcta y tardan bastante tanto al inicio como durante los cambios de puestos	0
Conocimiento de la jugada	35
Todos conocen la jugada (desarrollo y funciones de cada puesto) sin necesidad de mirar el papel o preguntar a un compañero	35
Algún miembro duda o no conoce bien la jugada (desarrollo y funciones de cada puesto) y necesita mirar el papel o preguntar a alguien	25
Varios miembros dudan o no conocen bien la jugada (desarrollo y funciones de cada puesto) y necesitan preguntar	15
Ninguno conoce la jugada (desarrollo y funciones de cada puesto) y todos han de mirar el papel para comenzar a representar	0
Ejecución	20
La ejecución es fluida y parece una situación de juego real	20
La ejecución no es muy fluida aunque esto se debe a carencias en los aspectos técnicos	12
La ejecución no es muy fluida y parece excesivamente artificial, por carencias en los aspectos técnicos pero principalmente por falta de actitud	0

En este sentido, parece lógico que cuando se retuerce o modifica tanto el instrumento utilizado para que se ajuste a nuestros intereses, es preferible cambiarlo. En este caso proponemos las Escalas de Valoración.

Tabla 5
Escala de valoración para la realización de trabajos escritos (Pérez-Pueyo & Casado, 2013)

CRITERIOS		Niveles o indicadores de logro	
Tamaño, extensión y criterios previos (5)	El documento presenta un número de páginas diferente al exigido (entre 3 y 4) (0)		Sobrepasa menos de media página (2)
Índice (5)	El documento no contiene un índice	El documento contiene un índice, pero éste posee errores: alguno de los apartados no ha sido incluido en el índice (o se le ha cambiado el nombre), los números de página no coinciden, etc. (2)	El documento cumple estrictamente con los requisitos establecidos (5)
Presentación (5)	El documento presenta tachaduras, está arrugado, roto, poco cuidado, etc. y no se cumplen los criterios establecidos (Arial, 12 pts, interlineado doble, márgenes de 2 cm, encabezado y pie 4 cm)	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, etc.) aunque no contiene números de página (2)	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, numeración de páginas, etc.) (3)
Organización de la información (15)	No aparece alguno de los apartados del esquema general (ver documento adjunto) o la información recogida en el trabajo aparece de manera general desorganizada, sin orden, inconexa, etc.(5)		El documento presenta los apartados exigidos aunque la información recogida en ellos no es acorde al título del apartado (10)
Aportación personal al trabajo (30)	No existe ningún tipo de aportación personal al trabajo ya que el documento es un compendio de textos copiados literalmente (citados o no) de otras obra (5)	La mayor parte del trabajo se basa en textos literales extraídos de otras obras o sitios web, aunque se aprecian pequeños esfuerzos por organizar y presentar ordenadamente la información (8)	La aportación personal al trabajo aún es bastante pobre (ya que aún sigue predominando el texto literal sobre la aportación personal), pero se empieza a apreciar un esfuerzo por intentar dar continuidad al texto, enlazar alguna idea etc. (15)
Plagios, copias y formato de citas (10)	Existen fragmentos literales extraídos de obras de otros autores sin referenciar (en el texto y/o en el apartado de bibliografía)		Sólo en uno o dos casos no se cumplen los requisitos (4)
Cuestiones de redacción (20)	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen imposible entender el texto escrito (2)	En el texto se aprecian ostensibles problemas de redacción y expresión (frases demasiado largas, ausencia de signos de puntuación, lenguaje poco adecuado, etc.) que hacen difícil seguir la lectura del texto escrito (5)	Existen errores muy puntuales de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero éstos no impiden la lectura fluida del texto escrito (10)
Bibliografía (Formato) (5)	Ninguna de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (1)	Al menos una de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (2)	La mayoría (más de la mitad) de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (4)
Bibliografía (Número) (5)	El documento no presenta apartado de bibliografía o éste contiene menos referencias que el número mínimo establecido por el profesor	El documento presenta exactamente el número mínimo de referencias establecido por el profesor(2)	El documento presenta una referencia bibliográfica más que el número mínimo establecido por el profesor (3)
			El documento presenta dos referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el profesor (4)
			El documento presenta tres referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el profesor (5)

Las Escalas de Valoración son el instrumento de evaluación, y generalmente también de calificación, en el que cada aspecto a valorar tiene un porcentaje del valor total y a cada uno de ellos se le subdivide descriptivamente en tantos niveles de logro como sea posible identificar la realización del mismo. Además, se le otorga un valor decreciente desde el máximo establecido porcentualmente al aspecto a observar, al mínimo observable. Se pueden establecer niveles mínimos o requisitos de realización para una evaluación positiva, los cuales son muy útiles para compensar las incongruencias generadas por la no realización de logros imprescindibles desde el enfoque global de la producción solicitada. En este caso, la actividad consistía en preparar en grupo una jugada de un deporte colectivo (fútbol en este caso) para ser representada delante de los compañeros (tabla 4).

La Escala de Valoración es muy útil en el proceso de aprendizaje cuando se ajusta en relación a la relevancia de los aspectos a valorar. La razón estriba en la utilización de unos referentes comunes y a priori para el alumnado y el docente.

En nuestro caso y desde la perspectiva transdisciplinar, en relación a la contribución a las competencias a través de la secuenciación establecida por nuestro grupo, utilizamos también este tipo de instrumentos. Por ejemplo, para la realización de trabajos escritos, el alumnado utiliza la siguiente escala, graduada para cada curso y ejemplificada para 1º de ESO (figura 3) en la que se detallan los aspectos a valorar, los indicadores de logro, el valor de los mismos y los requisitos que son imprescindibles para obtener una evaluación positiva.

Se ha constatado que cuando varios docentes del mismo curso utilizan en sus áreas procesos de evaluación formativa, ocurre una mejora generalizada en la realización de trabajos escritos por el alumnado. La recepción por parte del alumnado de información consensuada y explícita por el profesorado, en relación a aspectos comunes competenciales, genera una mejora del aprendizaje evidente, constatable y constante.

Otro tipo de instrumento son las Escalas Graduadas, ya que por

las características de la actividad (aspectos originales o creativos), por la dificultad en la concreción o porque no requerimos de una matización excesiva en el feedback, pueden ser más idóneos.

La Escala Graduada es el instrumento de evaluación y calificación que establece valoraciones cualitativas 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. La valoración de los tramos se hace de forma conjunta y el mayor número de indicadores en una horquilla que en otra determina que la valoración se acerque más al valor superior o inferior del mismo. El ejemplo de valoración marcado con X en la figura 4 posiciona al alumno en un valor en la horquilla del 7-8,9, con un valor del resultado entre el 8 y el 8,5. Se deja al criterio del profesor la matización del valor final en función de aspectos no contemplados en la escala.

En este sentido, la Escala Graduada sirve para resolver problemas

Tabla 6
Escala graduada para la valoración de un video-tutorial (Pérez-Pueyo, & Casado, 2015)

Escala graduada para la valoración del video-tutorial	
9-10 Muy bien	Presentan el contenido (Por ejemplo, en acrobacias incluyen 5 elementos, 2 de pareja y 3 de grupo de trio o cuarteto). X Se identifican los participantes del grupo, el centro, asignatura y el curso, la fecha de realización y el profesor. X La duración no excede de 3 min. Se observa una lógica en el contenido y se destacan/resaltan los aspectos importantes a tener en cuenta. X Se sigue el guión preestablecido. La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son destacables.
7-8,9 Bien	Presentan el contenido (Por ejemplo, en acrobacias incluyen 3-4 elementos, al menos, 1 de pareja y 2 de grupo de trio o cuarteto). X Se identifican los participantes del grupo, el centro, asignatura y el curso, la fecha de realización y el profesor. La duración no excede de 3 min, pero hay partes que sobran. X En algunos momentos se pierde la lógica en el contenido y no se destacan/resaltan aspectos importantes a tener en cuenta. Se presentó guión pero no se transformó se reflejó en el resultado. X La calidad de la grabación y el cuidado del montaje son mejorables pero suficientes.
5-6,9 Regular	Presentan el contenido (Por ejemplo, en acrobacias incluyen 3 elementos, 1 de pareja y 2 de grupo de trio o cuarteto). No se presentan vanos de los aspectos a identificar como los participantes del grupo, el centro, asignatura y el curso, la fecha de realización y el profesor. La duración no excede de 3 min pero nunca de 4 y hay cosas que sobran. No se observa una lógica ni en el contenido ni se destacan/resaltan la mayoría aspectos importantes a tener en cuenta. No se presentó el guión.
4-0,0 Mal	La calidad de la grabación y el cuidado del montaje se deberían haber trabajado mucho más. No se presentan el contenido mínimo o la información básica. La duración supera los 4 min. No hay explicaciones ni/o comentarios explicativos.

de falta de concreción en la identificación de algunos aspectos o poder primar a un determinado alumno cuando estamos iniciando su recuperación académica. En estos casos, en los que el alumno ha mejorado mucho, sobre todo actitudinalmente, y no queremos que la objetividad mate su ilusión y progresión, puede ser un instrumento perfecto. También se antoja útil cuando la actividad solicitada al alumnado tiene una parte creativa, la cual siempre es difícil valorarla con objetividad.

Como se ha podido comprobar, los ejemplos de instrumentos presentados pueden ser utilizados en diferentes actividades con independencia de que sean específicas de una determinada materia. Sin embargo, lo que es indiscutible es que son muy útiles para evidenciar y valorar el proceso de aprendizaje seguido.

En los últimos años estamos realizando habitualmente lo que denominamos la *evaluación formativa triádica*. Este término, vinculado al del ámbito universitario de Gale, Martin y McQueen (2002) y en el que se integran la autoevaluación y la evaluación por los tutores implicados en el prácticum (tutor de la universidad y del centro), en este caso la enfocamos desde una visión diferente. 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 que identifiquen con claridad los aspectos a valorar y los niveles de logro (rúbricas, escalas graduadas o escalas de valoración). Esta triple perspectiva evaluativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) permite triangular la información y valorar los propios procesos de pensamiento. Además, también es posible en grupos, desde la autoevaluación grupal, la coevaluación intergrupala, así como la heteroevaluación. En definitiva, buscamos la coherencia de los resultados y el consenso en la valoración.

Conclusiones

El desarrollo integral del individuo en un entorno sociable y socializador, así como el desarrollo de competencias establecido en la legislación actual (LOE, 2006, 2013), obliga a un planteamiento global y no individualista del trabajo. En él, las relaciones sociales y las condiciones personales van a ser el detonante del trabajo y, en consecuencia, de las actitudes como punto de entrada al desarrollo integral y conjunto del alumnado. En este sentido, el Estilo Actitudinal parece responder a las necesidades de nuestra materia desde un enfoque de carácter altamente cooperativo.

La evolución llevada a cabo en estos años con la creación del grupo Actitudes, la incorporación de la evaluación formativa como elemento generador de aprendizaje, autoaprendizaje y de relaciones interpersonales satisfactorias, vinculado a una mejora de la autoestima han permitido crecer de manera clara la propuesta iniciada en los años noventa. Y además, la ampliación del contexto de actuación al resto de las áreas desde un enfoque competencial y transdisciplinar ha permitido alcanzar una dimensión de la que nos sentimos muy orgullosos.

Quizás dentro de otros 20 años sea necesaria volver a escribir una reflexión de este tipo, será signo de que se ha evolucionado.

Referencias

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Barba, J. J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 18, 14-18.

Braithwaite, R., Spray, C. M., & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in Physical Education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.

Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l' ensenyament obligatori*. Barcelona: Departament d' Ensenyament, Secretaria General.

Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelo-

na: Paidós ibérica.

Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 285-290.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.

Devís, J., & Peiró, C. (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de educación física. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 35, 68-74.

Fernández-Río, J., & Velázquez, C. (2005). *Desafíos físicos cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.

Fernández-Río, J., Méndez, A. & Cecchini, J. A. (2014). A cluster analysis on students' perceived motivational climate. Implications on psycho-social variables. *Spanish Journal of Psychology*, 17(1), 1-13.

Gale, K., Martin, K., & McQueen, G. (2002). Triadic Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 557-567. DOI: 10.1080/0260293022000020318

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

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

López-Pastor, V. M. (Coord.), Monjas, R., Gómez, J., López-Pastor, E. Martín, J., González, J. ... Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.

López-Pastor, V. M. (2009). El lugar de las actividades físicas cooperativas en una programación de Educación Física por dominios de acción. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 36-40.

López-Pastor, V. M. (2013). Nuevas Perspectivas sobre la Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 29(3), 1-10.

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. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artinnovacion154.htm>

López-Pastor, V. M.; Monjas, R. & Pérez-Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.

MEC (1992). *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.

Meirieu, PH. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Omeñaca, R., & Ruiz, J. V. (2007). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo. 3ª Edición.

Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Barcelona: Paidós

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*. León: Universidad de León.

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. (2010a). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (2010b). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle:

- la satisfacción de conseguir que los demás disfruten. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 32, 25-35.
- Pérez-Pueyo, A. (2012a). El estilo actitudinal: El desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo. En busca del logro de todos y todas. En C. Velázquez, J. J. Rodríguez-Jiménez y S. de Prado (coords.) *Actas del 8º Congreso Internacional de Actividades físicas cooperativas. Cooperandando* (pp. 34-67). Valladolid: La Peonza publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (2012b). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398(3), 35-58.
- Pérez-Pueyo, A. (2012c). Las competencias básicas en Educación Física: ¿evaluación o calificación? *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397(2), 37-49.
- Pérez-Pueyo, A. (2012d). 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. (2013a). La Evaluación Formativa y Compartida en el Marco del Estilo Actitudinal. *Des-encuentros*, 10, 6-17.
- Pérez-Pueyo, A. (2013b). Algunas reflexiones sobre cuestiones metodológicas para el desarrollo de una educación física inclusiva. En F. Ruiz-Juan, B. Méndez, G. Reinaldo, & D. Benavides. *Educación Física y Deporte promotores de una vida saludable. Recursos del medio natural y cultural para intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp. 197-204). A Coruña: FEADDEF-Alto Rendimiento.
- Pérez-Pueyo, A. (2013c). El estilo actitudinal: una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Revista Lúdica Pedagógica. Educación Física, Recreación y Deporte*, 18(2), 81-92.
- Pérez-Pueyo, A.; Heras Bernardino, C., & Herrán Álvarez, 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*. 9 (2),45-66.
- Pérez-Pueyo, A., & Casanova, P. (coords.). (2010a). *La programación de las competencias básicas en los colegios de infantil y Primaria: una propuesta práctica de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP Editorial.
- Pérez-Pueyo, A., & Casanova, P. (Coords.). (2010b). *La Programación de las Competencias Básicas en la Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta de secuenciación por cursos*. Madrid: CEP Editorial.
- Pérez Pueyo, A. (Coord.); Casado, O. M.; Revilla, J. D.; Heras, C.; Herrán, I.; Feito, J. J., & Casanova, P. (2011). *El fútbol: Una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal*. Madrid. Editorial CEP.
- Pérez Pueyo, A. (Coord.); Hortigüela, D.; Garijo, A.; Casado, O.M.; Heras, C.; Herrán, I.; Revilla, J.D. y Centeno, L. (2012). *Acrobacias. Una propuesta para todos y con todos en el marco del Estilo Actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A., & Casado, O. M., (2015). *Escala graduada para la valoración de un video-tutorial* [documento de descarga]. Recuperado de <http://www.grupoactitudes.com/#!competencias-bsicas-nueva/c1dub>
- Pérez-Pueyo, A., & Casado, O. M., (2013). *Escala de valoración de los trabajos escritos* [documento de descarga]. Recuperado de <http://www.grupoactitudes.com/#!competencias-bsicas-nueva/c1dub>
- Pérez-Pueyo, A. (Coord), Casado, O. M.; Heras, C.; Barba, J. J.; Vega, D.; Pablos, L.; ... Muñoz, M. (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A., (Coord.), Heras, C.; Barba, J.J.; Casado, O., Vega, D. y Pablos, L. (2013b). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S. L.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE de 8 de diciembre).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria obligatoria (BOE de 5 de enero de 2007).
- Richard, J. F., & Goudbout, P. (2000) Formative Assessment as an integral part of teaching-learning process. *Physical and Health Education Journal*, 66(3), 4-9.
- Rogers, C. (1982). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós.
- Sicilia, A., & Delgado, M. (2002). *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Sobejano, M. (2015). *Rúbrica de expresión oral (1º, 2º, 3º y 4º de ESO)* [documento de descarga]. Recuperado de <http://www.grupoactitudes.com/#!competencias-bsicas-nueva/c1dub>
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación. Monográfico EF*, 331, 123-134.
- Van Mannen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- Velázquez, C. (2006). *Educación física para la Paz*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez, C. (2013). *Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2823/1/TESIS312-130521.pdf>
- Zhu, W. (2007). Alternative assessment: What, why, how. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(7), 17-18.

