

CAPÍTULO 13 EL ESTILO ACTITUDINAL COMO PROPUESTA METODOLÓGICA VINCULADA A LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Ángel Pérez Pueyo. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León.

Víctor Manuel López Pastor. Facultad de Educación de Segovia. (Universidad de Valladolid).

13.1 Introducción

Como se podrá comprobar, de todas las experiencias que se muestran en los diferentes capítulos de este libro, ésta, junto al capítulo 12 sobre la Autorregulación, son los únicos que no presenta una propuesta concreta. En este caso se ha solicitado explicar la experiencia llevada a cabo durante casi dos décadas y que cristalizó en un modelo pedagógico (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo, A. & Aznar, 2016), a través de una metodología de aprendizaje basada en actitudes, denominado “Estilo Actitudinal” (Pérez-Pueyo, 2005). Éste pretende desarrollar un proceso de aprendizaje democrático y satisfactorio pero, sobre todo, lleno de experiencias formativas de valoración consensuadas que favorezcan el aprendizaje y el éxito de todo el alumnado.

El enfoque inicial ha ido evolucionando durante todos estos años de puesta en práctica y difusión (Pérez-Pueyo, 2010; Pérez-Pueyo et al, 2010, 2011, 2012, 2013a,b,c), generando el Grupo interdisciplinar e interdisciplinar “Actitudes”. En ese proceso se han ido integrando también las propuestas de evaluación formativa y compartida (López-Pastor, 1999, 2006). Ambos hechos han generado que esta metodología haya evolucionado desde la materia de educación física hacia una propuesta de competencias básicas general para todas las áreas, convirtiéndose en un referente en la que la evaluación formativa y compartida es un pilar fundamental. En 2012, el grupo Actitudes se ha incorporado a la red europea KeyCoNet, que apoya las medidas de desarrollo de competencias clave en centros de educación obligatoria de toda Europa, financiada por el Programa de Aprendizaje Per-

manente de la Comisión Europea. Esto ha generado una nueva línea de trabajo y punto de inflexión para el grupo.

13.2 Definición del contexto y objetivos de la experiencia

La experiencia fue desarrollada durante 18 años en tres centros concertados en la ciudad de Astorga (León), “La Salle”, “Paula Montal” (Escolapias) y “La Milagrosa”, recogiendo alumnado de todos los estratos socioeconómicos y culturales. Los centros tienen implantadas las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria (ESO). En uno de los centros, el nivel de alumnado de etnia gitana ha llegado al 20% algunos años. En general, el porcentaje medio de alumnos de necesidades específicas suele rondar el 15%.

La experiencia se ha llevado a cabo fundamentalmente en secundaria, en los cuatro cursos de la ESO, en la asignatura de educación física. Los grupos tenían una ratio media de 25 alumnos y 2 sesiones semanales de 50 minutos. Uno de los aspectos más interesantes es que desde el año 2000 se comenzaron a realizar de forma habitual proyectos y experiencias interdisciplinares e internivelares, implicando a alumnado de diferentes etapas.

Toda la asignatura se centra en una metodología basada en las actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Su principal objetivo consiste en conseguir una mayor motivación hacia la educación física (Pérez-Pueyo, 2010) y, consecuentemente, un mejor aprendizaje. Sin embargo, esta mejora del aprendizaje no debe entenderse sólo desde la perspectiva motriz, sino desde el del resto de las capacidades que desarrollan al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) (MEC, 1992; RD 1513/2006, RD, 1631/2007). El valor fundamental se centra en conseguir lograr que “todo el alumnado”, sin excepción y desde el concepto de inclusión, tenga experiencias positivas y procurando crear el grupo que siempre debieron ser (Pérez-Pueyo, 2005). Para ello, el Estilo Actitudinal se desarrolla a través de tres componentes: *la Organización Secuencial hacia las Actitudes, las Actividades Corporales Intencionadas y los Montajes Finales*.

La aparición de las competencias básicas en 2006 (RD, 1631/2007), ahora modificadas a competencias clave (LOMCE, 2013), ha favorecido la generalización de esta propuesta metodológica hacia las demás áreas del currículo. En este sentido, se ha pasado de las propuestas meramente interdisciplinares que planteaba el Estilo Actitudinal, hacia la integración de las competencias en base a una secuenciación de competencias por cursos elaborada de manera deductiva y/o su integración a través de una metodología por proyectos.

13.3 Principales actividades de aprendizaje

Los ejemplos presentados se han elegido por el alto carácter competencial y formativo de las mismas. La intención es mostrar ejemplos de actividades de aprendizaje que se llevan a cabo en el área de educación física, pero también en otras materias por compañeros del grupo Actitudes. Se han elegido éstas por su transferibilidad y contribución a diferentes competencias, por su interdisciplinariedad.

Las competencias de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal coinciden en la importancia de desarrollar procesos de autoevaluación y coevaluación. Por ello, las actividades presentadas están vinculadas a las mismas presentando diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación.

En la actualidad, comienza a ser habitual el aprendizaje por proyectos. En nuestro caso, el Estilo Actitudinal se centra en dos tipos de propuestas: los Proyectos cooperativos y los Montajes finales. Estos pueden ser más complejos o menos, integrando varias actividades o una sola, todas grupales o combinando con individuales. En todos los casos requieren una observación y seguimiento diario. Analicemos cada uno de los ejemplos de actividad. Además, presentaremos una actividad de carácter más competencial por la transversalidad de su desarrollo, en relación a la competencia lingüística y su puesta en práctica en diferentes áreas.

Actividad 1: Montajes finales y los Proyectos cooperativos

Los Montajes finales pretenden ser el paso lógico y final del quehacer diario en relación a las Actividades Corporales Intencionadas y a la Organización Secuencial hacia las Actitudes, terminando las unidades didácticas con unas producciones 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 propósitos de trabajo son de diferentes tipos: presentaciones acrobáticas, 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). Sin embargo, dependiendo del nivel de implicación en el proceso de aprendizaje entre los alumnos y la magnitud de la propuesta

en relación a la organización del evento (que sea en clase y se desarrolle al finalizar la unidad o que tenga transferencia fuera del aula, incluso del centro) surgen los Proyectos cooperativos.

Estos surgen de la necesidad de dar un paso más en la autonomía del alumnado, involucrándoles completamente en el propio proceso de enseñanza a través de la tutorización compartida. En este sentido, cuando planteamos propuestas en las que se tienen que llevar a cabo desarrollos en los que la organización o el propio proyecto en sí requieren de mucha implicación los proyectos cooperativos son ideales, como en la organización de los pasacalles, espectáculos de circo y/o casas del terror, los recorridos de aventura y franqueamiento de obstáculos para los más pequeños o las actuaciones con teatro de sombras para mostrar en centros de tercera edad.

Sin llegar a altos niveles de complejidad, en el día a día se debe involucrar al alumnado en el proceso de enseñanza de los demás y de aprendizaje propio, como es el caso que presentamos a continuación y que, por ejemplo, utilizamos en una unidad didáctica de fútbol. La heterogeneidad del alumnado en relación con este contenido requiere de un enfoque diferente al habitual de los deportes. Por ello, la clase es organizada en grupos heterogéneos con la complicidad del alumnado (Ver Pérez-Pueyo, et al., 2010) y la intención de conseguir que el alumnado se centre en valorar los aspectos que se le han explicado inicialmente y que deben conseguir lograr. El proceso se inicia con un aprendizaje autónomo en grupos y por estaciones, donde el alumnado lee, interpreta y pone en práctica las situaciones técnicas y tácticas que se presentan. Trascorridos 4 días desde el inicio, cada día los miembros de un grupo se reparten entre los demás grupos para valorar el proceso de realización que se está llevando a cabo.

Más adelante serán explicadas algunas técnicas e instrumentos de evaluación formativa utilizados durante la actividad como son: (1) la *Autoevaluaciones grupales*, para la valoración del proceso de realización de trabajos en grupo y (2) las *Coevaluaciones grupales*, que se utilizan cuando se trabaja en proyectos cooperativos, como en el ejemplo de la UD de fútbol.

Actividad 2: Trabajos escritos

En este caso, presentamos un ejemplo de actividad de carácter competencial y transversal que es desarrollada igual en cualquier materia del mismo curso cuando se solicita al alumnado un trabajo escrito. La intención es generar competencia desde diferentes áreas y proporcionar el mismo tipo de feedback en relación a la realización de trabajos escritos; buscando la coherencia entre el profesorado y la contribución desde las áreas a una parte de la competencia lingüística, aunque sin dejar de lado otras.

Para ello, y un vez establecidas las condiciones y temática del mismo, así como la fecha de entrega final para la calificación del trabajo, el alumnado recibe un documento que concreta todo lo que se le va a exigir. El instrumento de evaluación es la *Escala de Valoración para Trabajos Escritos* (EVTE) (la presentaremos más adelante, ver tabla 79), basándonos en la secuenciación de las competencias del proyecto INCOBA (Pérez-Pueyo, et al., 2013b), según el curso al que se aplique. En este caso, la escala es para 1º curso de la ESO, pero en cada curso debe haber la correspondiente para ir generando cada curso mayor cantidad de aprendizaje.

Desde el primer momento, la EVTE pretende que el alumnado sea completamente consciente de lo que se le va a exigir y los requisitos imprescindibles. La manera de interiorizar la información es que se utilice varias veces en el tiempo. Por ello, esta actividad tiene 3 entregas. La primera realizando un proceso de autoevaluación con el documento que el alumnado considera terminado y ofreciendo el docente las correcciones que considera necesarias. La segunda, realizadas las correcciones, con un proceso de coevaluación con otro compañero y la misma intención formativa. Y la tercera para la calificación dialogada final con el docente.

13.4 Explicación sistema de evaluación y calificación

El Estilo Actitudinal, como metodología aplicada a lo largo de todo un curso y con un **carácter** claramente **formativo**, realiza procesos de evaluación prácticamente cada vez que se realiza una tarea, tanto a lo largo de cada unidad didáctica como del trimestre. Vamos a presentar algunos de estos procesos e instrumentos.

Ejemplos de instrumentos de evaluación utilizados

En este apartado se presentan dos de los ejemplos de instrumentos de evaluación que son necesarios conocer para comprender el sistema de evaluación formativa y calificación que se asocia a las actividades presentada: (a) el **Registro de Anécdotas (RA)**; y, (b) **Diario de Clase Grupal (DCG)**. Ambos permiten triangular la información proporcionada por el alumnado y ofrecer recursos y acciones reflexivas útiles para la mejora del aprendizaje. Los dos instrumentos se encuentran vinculados al procedimiento de evaluación denominado “Observación Sistemática”.

Registro de Anécdotas (RA)

Este instrumento permite al profesor recoger aquellas curiosidades y avatares que se producen en el día a día de la clase, tanto a nivel individual como grupal (ver ejemplo en tabla 74). Este instrumento parte de una nota inicial de 7 (notable) y se modifica en función de su trabajo a lo largo de las sesiones. La modificación puede ser positiva (ayuda y colaboración especial con los compañeros, iniciativa e interés hacia el trabajo, grado de autonomía para realizar las tareas, hábitos de trabajo, expresión y comunicación de ideas, aportaciones en clase, etc.) o negativa (no llevar el material necesario afectando al resto de compañeros, comportamientos o actitudes negativas hacia los compañeros o docente, no desarrollar las propuestas de clase que impidan el desarrollo normal, etc.). Los incrementos o disminuciones de nota serán de 0,25 o 0,5 puntos. La intención es que sean cuestiones puntuales que se desarrollan durante la unidad, cuya duración oscila entre 8 y 12 sesiones.

Tabla 74. Ejemplo de registro de una anécdota positiva

Nombre del alumno:	Fecha:
Descripción del hecho: Manuel (del grupo 3) se ha presentado voluntario para explicar y ayudar a Andrés (del grupo 5) en la realización de la actividad propuesta.	Interpretación: Parece que la reflexión del último día ha calado y sin que haya dicho yo nada, ha salido de él ofrecerse a ayudar a Andrés.

Diario de Clase Grupal (CDG)

Este instrumento permite anotar comentarios de lo acontecido en el trabajo diario de los grupos durante el tiempo de desarrollo en clase. La parte más estructurada del diario coincide con el DSII (ver tabla 75) que tiene el docente para cada grupo. Se señalan las frases que mejor representan el trabajo realizado por cada miembro. El docente puede ir anotando lo que observa mientras los grupos están trabajando. Esto le permitirá cotejar su información con la proporcionada por los grupos en sus DSII.

Autoevaluaciones para la valoración del proceso de realización de trabajos en grupo: “Diario de Seguimiento Individual Intragrupal” (DSII) y su relación con el Registro de Anécdotas y el Diario de Grupo.

Este proceso se lleva a cabo cada día que el alumnado trabaja preparando el trabajo grupal. Para recogerlo se utiliza el instrumento denominado: *Diario de Seguimiento Individual Intragrupal* (DSII) (ver tabla 75) y describe una serie de comportamientos que permitirán al grupo identificar el trabajo realizado por cada miembro. En los últimos 5 minutos de clase, deberán ponerse de acuerdo para evaluar a cada miembro. El docente recoge el diario cada día. Este enfoque favo-

rece que el alumnado adquiriera la capacidad de valorar con objetividad el trabajo realizado y reconocer los aspectos a mejorar en ellos y en los compañeros en días y trabajos sucesivos.

Tabla 75. Instrumento de evaluación: Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (DSII).

DIARIO DE SEGUIMIENTO INDIVIDUAL INTRAGRUPAL DEL TRABAJO		Integrantes del grupo				
		Alumno 1, Alumno 2, Alumno 3, etc.				
Comportamientos observables		Sesiones				
		Nº1	Nº2	Nº3	Nº4	...
		Fecha	Fecha	Fecha	Fecha	Fecha
Nada	Molesta constantemente tanto a los de su grupo como al resto					
	No trabaja ni aporta nada al grupo					
	Se muestra apático y desinteresado, nada participativo					
Mal	Molesta constantemente, pero participa					
	Participa, pero solo adoptando los roles que le interesan					
	Se distrae con los de otros grupos					
	Molesta a veces					
Regular	Podía haberse esforzado mucho más en aportar ideas					
	Distraído a veces, pero con los del grupo					
	Ensaya, pero no lo suficiente					
	Cuando asume el rol de corrector no se molesta en realizar buenas aportaciones					
Normal	Ha participado sin molestar					
	Suele aportar buenas ideas					
	Adopta una actitud empática con el resto de miembros del grupo					
Bien	Ha propuesto nuevas ideas a partir de una dada					
	Ha propuesto alternativas de solucionar los problemas que se han generado					
	Generalmente ha estado atento y participativo					
	Es responsable con su trabajo y además ayuda al resto de compañeros					
	Suele intercambiar roles de trabajo sin necesidad de que se lo pidan					
Muy bien	Siempre atento					
	Trabaja mucho solo y con los demás de su grupo					
	Ha propuesto nuevas ideas sin basarse en ninguna dada					
	Se preocupa de que tanto él todos intercambien sus roles					
	Ha procurado que se trabaje cuando nos distraíamos					
	Ha llevado el peso del día					

La información diaria que se obtiene del proceso de autoevaluación grupal con el DSII (tabla 75) debe compararse con la obtenida directamente por el docente a través del *Registro de Anécdotas* y el *Diario de clase*. Esta triangulación permite comprobar si nuestra percepción sobre lo observado coincide con la del grupo. En el caso de coincidir, el docente reconocerá al grupo su honestidad y le felicitará. En el caso de no coincidir, el docente analizará qué ha ocurrido y comentarán los aspectos a mejorar, sin generar juicios de valor y aportando estrategias de mejora, a partir de lo recogido en el diario de clase y en el registro de anécdotas.

El docente recoge cada día los DSII; esto le permite comprobar las percepciones y sensaciones de todos los implicados y ofrecer reflexiones constructivas con cada grupo, con la intención de mejorar el desarrollo del trabajo grupal y de los comportamientos de los miembros.

Este enfoque favorece que el alumnado adquiera la capacidad de valorar con objetividad el trabajo realizado y reconocer los aspectos a mejorar en ellos y en los compañeros en días y trabajos sucesivos.

Quizás un ejemplo demuestre la importancia de esta relación entre los instrumentos y actividades. Es habitual que cuando un docente pasa por los diferentes grupos para ver cómo evoluciona el trabajo, haya un miembro de uno de ellos que por su capacidad de liderazgo, actitud o presencia sea el que interactúa con el docente. Este alumno suele dirigir el grupo y esto le hace sentirse legitimado para ser el representante cuando el docente pregunta. En estos casos, lo habitual es que en el proceso de autoevaluación grupal este alumno tenga la nota más alta. Por ello, lo normal es que cuando se utilice el DSII, las frases que identifiquen su aportación pertenezcan a la franja de “Muy bien” o “Excelente” y sean de las mejor del grupo. Y en consecuencia, la información que el docente anote en su Diario de grupo (e incluso en su Registro de anécdotas) le refleje como el mejor.

Pero hay ocasiones en las que la comparación de lo valorado por los alumnos en su DSII y el Diario de grupo no coincide exactamente con la del docente. Hay ocasiones en las que otro alumno del grupo, generalmente más introvertido en su relación con el docente pero no con los compañeros, es reconocido por estos con valoraciones como las otorgadas al líder. En estos casos se nos genera un conflicto: “¿Se han valorado correctamente entre ellos? ¿Se ha visto presionado el grupo por este alumno para que le pongan valoraciones inesperadamente altas? ¿Ha fallado nuestra capacidad de observación?”... En el caso del ejemplo, tuve que esperar al día siguiente para comprobar que era un líder suplantado por consentimiento. En realidad, era el verdadero líder y el que conseguía que el grupo funcionase, pero pedía a un compañero que fuese el representante del grupo cuan-

do pasaba a valorar el trabajo diario. Si no hubiese sido por haber contrastado la información que aparecía reflejada en el DSII y lo que yo anotaba en el Diario de grupo, nunca me habría dado cuenta o hubiese pasado mucho tiempo hasta descubrirlo. Era un auténtico alumno mimetizado. Ese día comencé a establecer estrategias que potenciases su capacidad de comunicación. Empecé diseñando una nueva norma: cada día un miembro diferente debía explicar lo que se había hecho, valorando la concreción y especificidad de las explicaciones. Además, les propuse que podían ensayar cómo resumir y sintetizar la información para que el que lo contase pudiese hacerlo de la mejor forma posible.

Coevaluaciones grupales durante el proceso de aprendizaje: La “Rúbrica para las Coevaluaciones Grupales” (RCG)

Este proceso e instrumento de evaluación suelen utilizarse en las actividades de aprendizaje denominadas “Montajes finales y Proyectos cooperativos”. El instrumento utilizado es *la Rúbrica para la Coevaluación Grupal (RCG)* (ver tabla 76). Cada observador tiene una rúbrica para coevaluar cómo se está desarrollando el proceso de aprendizaje. En la misma sesión, todos los observadores/coevaluadores pasan por cada uno de los grupos y cotejan así la información obtenida de cada grupo.

Tabla 76. Rúbrica de coevaluación grupal (RCG) en las sesiones. Unidad didáctica de fútbol.

Evaluador/Coevaluador:		Evaluado:			
Aspectos a valorar	Tipos y grados de valoración				
	4	3	2	1	
	Excelente	Notable	Aceptable	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 piden ayuda pero no atiende para conocer la solución	Ante problemas de ejecución u organización no piden ayuda y continúan sin resolverlos.

En el ejemplo anterior de la unidad didáctica de deportes colectivos en la que trabajamos intencionalmente diferentes capacidades debido a la heterogeneidad del alumnado en relación al dominio técnico y táctico, el proceso de evaluación es el siguiente. Cada observador tiene una rúbrica. La rúbrica es básicamente la misma en todos los casos que se aplica, sea para autoevaluar, coevaluar o heteroevaluar. Para diferenciar en qué situación se utiliza, por quién y para quién, en la primera fila se identifica los agentes implicados. La única información que sólo aparece en la rúbrica del docente es la columna de la izquierda en la que se agrupan las frases en “Muy bien”, “Bien”, “Regular” y “Mal”, o “Excelente”, “Notable”, “Aceptable” e “Inaceptable”.

Todos los observadores deben pasar por cada uno de los grupos en cada sesión. La información obtenida por cada coevaluador es volcada a una hoja de grupo que recibe el docente y permite a éste comparar la observación percibida por los observadores con las suyas (Pérez-Pueyo, et al., 2011). Lo más interesante es que esa información es conocida por cada grupo y comentada por el docente durante el tiempo de aprendizaje del día siguiente.

La información que se proporciona intenta no establecer juicios de valor para que el grupo aprenda a actuar en consecuencia y mejorar los aspectos indicados por todos los que han valorado. Este proceso de coevaluación grupal se realiza durante tantos días como grupos hay para poder ir mejorando el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, el resultado final.

El hecho de utilizar una rúbrica con 4 niveles permite al alumnado saber cómo está evolucionando su trabajo. Ofrecer una evaluación formativa ayuda a continuar o reorientar el trabajo en el caso de ser necesario.

Esta misma estructura ha sido utilizada también en otro tipo de actividades de aprendizaje, como prácticas de laboratorio en biología o minitalleres por estaciones en matemáticas, con las adaptaciones necesarias.

Proceso de valoraciones finales intragrupalas tras los trabajos grupales

Una vez realizadas actividades de tipo grupal, como los Montajes finales o los Proyectos cooperativos de las que se habló anteriormente y obtenida la nota del trabajo grupal, parece necesario que la valoración de cada miembro del grupo sea acorde al trabajo realizado. Permitir que el alumnado valore a los compañeros en función de su implicación parece, no sólo útil, sino necesario en su proceso de desarrollo personal y de adquisición de competencias.

Es importante comentar que aunque el alumnado utilice un valor numérico como resultado de la aplicación del instrumento y realice una valoración de forma cuantificada, todo este proceso de valoración de unos alumnos por otros no tiene reflejo en la calificación; se limita a un proceso de evaluación formativa y feedback.

En nuestro caso utilizamos diferentes sistemas para la realización de las valoraciones finales intragrupalas, por ejemplo, la “*Nota total a repartir*” y la “*Nota grupal complementada*” (Pérez-Pueyo, 2010). En este caso presentamos uno de los más actuales, ***la Nota Individual Complementada (NIC)***.

El proceso consiste en proporcionar al grupo un Documento para la Valoración de la *NIC*, en relación a la calificación obtenida en el trabajo, una nota base y una serie de puntos que podrán repartirse en función de la aportación al resultado final del trabajo (tabla 77). Para calcular la nota base, el docente le resta dos puntos a la nota del trabajo, determinando la nota mínima que puede obtener cualquier miembro del grupo. Para determinar los puntos que podrán asignarse a cada miembro, multiplican los dos puntos restados por el número de miembros del grupo. La asignación que realice, utilizando la información aportada por el DSII, se la sumarán a la nota base para obtener la evaluación que ellos otorgan al trabajo de cada miembro.

Tabla 77. Documento para la Valoración de la *Nota Individual Complementada*

Nota del Trabajo Grupal: X	Nota de Base: X-2	Puntos a repartir: 2x4=8	Valoración Individual Intragrupal
Alumno 1			
Alumno 2			
Alumno 3			
Alumno 4			

Por ejemplo, si un grupo de 4 miembros consigue una calificación de 7 en el trabajo grupal, la nota base será un 5; y, por lo tanto, nadie podrá tener menos

de un 5 en la valoración que realice el grupo. Para la asignación individual, se multiplican los 2 puntos por 4 (que son los miembros) y los puntos a repartir son 8. Esto implica, por ejemplo, que las notas tras la valoración podrían ser (9,7,7,5), (9,8,6,5) ó (8'5,7'5,6'5,5) (tabla 78).

Tabla 78. Ejemplo de Valoración de la *Nota Individual Complementada*

Nota del GRUPO __: 7	Nota de Base: 5	Puntos a repartir: 2x4=8	Valoración Individual Intragrupal
Alumno1	5	3'5	9
Alumno 2	5	2'5	7
Alumno 3	5	1'5	6'5
Alumno 4	5	0'5	5.5

Escala de Valoración para Trabajos Escritos (EVTE)

Como se comentó anteriormente, un vez establecidas las condiciones y temática del trabajo escrito, así como la fecha de entrega final para la calificación del trabajo, el alumnado recibe un documento que concreta todo lo que se le va a exigir y los requisitos imprescindibles (indicados en color rojo en la tabla). Además, un número entre paréntesis identifica, en cada nivel de logro, el valor que tendrá en la calificación final que realice el docente con este mismo instrumento, lo que le permite conocer el valor que tendría el trabajo si se entregase en el cualquier momento del proceso.

La EVTE (tabla 79) es utilizada en diferentes materias, dentro de proyectos competenciales interdisciplinares, proporcionando varios momentos de evaluación formativa. Una vez que el alumnado recibe la EVTE y se establece el día de entrega final del trabajo, quince días antes se presenta terminado junto con la EVTE rellena en un proceso de autoevaluación. El alumnado recibe un primer feedback sobre el trabajo y comprueba si su autoevaluación ha sido realizada correctamente. En caso contrario, el docente explica las razones de la falta de acuerdo y los aspectos a mejorar.

Una semana antes de la entrega final se presenta nuevamente el trabajo, pero en este caso para realizar una coevaluación grupal. Cada grupo corrige el trabajo de otro grupo, completa la RVTE y da feedback a los compañeros. De este modo, el trabajo recibe varios feedback: (a) el propio (autoevaluación); (b) el del docente; y, (c) el de otro grupo de compañeros. Esta triangulación de información permite valorar si las percepciones propias coinciden o no con las de los demás, sean compañeros o el docente.

Lo más interesante de este proceso es que el instrumento proporciona una gran autonomía al alumnado en su proceso de aprendizaje y mejora en la realización de los trabajos escrito. Si, además, este mismo instrumento se utiliza en otras

materias que soliciten al alumnado trabajos escritos, el aprendizaje en transferible y reproducible.

Tabla 79. Escala de Valoración para Trabajos Escritos (EVTE) en 1º ESO.

1º ESO	Niveles o indicadores de logro y valoración
Tamaño, extensión y criterios previos (5)	El documento cumple estrictamente con los requisitos establecidos (5)
	Sobrepasa menos de un media página (2)
	El documento presenta un número de páginas diferente al exigido (0)
Índice (5)	Todos los apartados están representados en el documento y no se aprecian errores ni en los títulos ni en los números de páginas (5)
	Todos los apartados del documento están representados en el índice pero existen errores relacionados con los números de páginas (no coinciden) (4)
	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 no contiene un índice (0)
Presentación (5)	El documento cumple con los requisitos pero además posee una presentación estética especialmente cuidada (contiene estilos llamativos para imágenes, tablas, títulos, etc.) de manera habitual (5)
	El documento cumple con los requisitos establecidos y además incluye puntualmente algún elemento creativo (un adorno, un título llamativo, etc.) (4)
	El documento está limpio, presentable y cumple con los requisitos establecidos (tamaño y tipo de letra, numeración de páginas, etc.) (3)
	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 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) (0)
Organización de la información (15)	La información y las ideas aparecen organizadas en los diferentes apartados exigidos con coherencia y claridad (15)
	El documento presenta los apartados exigidos aunque la información recogida en ellos no es acorde al título del apartado (10)
	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)
Aportación personal al trabajo (30)	Se aprecia una gran carga de trabajo personal no sólo organizando, presentando y relacionado la información, sino también aportado nuevas ideas, reflexiones, argumentos, que complementan a la perfección la información aportada por otros autores (si es que la hay) (30)
	Se aprecia un esfuerzo notable por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas... (25)
	Se apreciar un esfuerzo por dar continuidad y uniformidad al texto, enlazando las ideas de manera natural y existiendo un adecuado equilibrio entre el texto original y el texto citado (20)
	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)
	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 ordenadamen-

	te la información (8)
	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 obras (5)
Plagios, copias y formato de citas (10)	Todos los fragmentos literales aparecen citados con el nombre del autor y la fecha en la que fueron publicados (10)
	Sólo en uno o dos casos no se cumplen los requisitos (4)
	Existen más de 2 fragmentos literales extraídos de obras de otros autores sin referenciar (en el texto y/o en el apartado de bibliografía) (0)
Cuestiones de redacción (20)	No se aprecian errores de redacción en todo el documento (20)
	Existen errores muy puntuales de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero estos no impiden la lectura fluida del texto escrito (15)
	Existen bastantes errores de redacción (puntuación, vocabulario, etc.) pero estos no impiden la lectura fluida del texto escrito (10)
	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)
	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)
Bibliografía (Formato) (5)	Todas las referencias incluidas en el documento aparecen referenciadas sin errores bajo el estilo APA (5)
	La mayoría (más de la mitad) de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (4)
	La mitad de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumplen el formato APA (3)
	Al menos una de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (2)
	Ninguna de las referencias incluidas en el apartado de bibliografía cumple el formato APA (1)
Bibliografía (Número) (5)	El documento presenta tres referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (5)
	El documento presenta dos referencias bibliográficas más que el número mínimo establecido por el docente (4)
	El documento presenta una referencia bibliográfica más que el número mínimo establecido por el docente (3)
	El documento presenta exactamente el número mínimo de referencias establecido por el docente (2)
	El documento no presenta apartado de bibliografía o éste contiene menos referencias que el número mínimo establecido por el docente (0)

Sistema de calificación

Se trata de un sistema de calificación aparentemente complejo, aunque no es así. Vamos a ir explicando algunas de las estrategias utilizadas en cada una de las actividades de aprendizaje explicadas.

Reparto de calificaciones finales individuales en los trabajos de grupo

Como hemos explicado, la “Nota total a repartir”, la “Nota grupal complementada” y la “Nota Individual Complementada” son tres sistemas que pueden ser utilizados en el importante proceso de evaluación para generar aprendizaje e involucrar al alumnado en el proceso de evaluación y de valoración de trabajo realizado. Sin embargo, también se pueden utilizar para introducir a los alumnos en el proceso de calificación.

En este sentido, es habitual que algunos docentes incorporen los resultados obtenidos al porcentaje final de la nota que obtiene un alumno, convirtiendo el proceso en una actividad de calificación. En nuestro caso, aunque lo hicimos cuando comenzamos a poner en práctica estos sistemas hace unos años, en la actualidad sólo los usamos con fin formativo y con la intención de triangular la información para establecer procesos de calificación dialogada final que se fundamenten en valoraciones lo más objetivas posibles sobre el trabajo realizado. De hecho, esta idea se relaciona con los procesos de evaluación triádica en los que con el mismo instrumento se procura que se realicen autoevaluaciones, coevaluaciones y heteroevaluaciones para triangular la información de la misma producción y generar aprendizaje y objetividad en las valoraciones.

Registro anecdótico (RA)

Para que la nota del RA pueda hacer media con las de las demás actividades, el valor debe ser superior a 3 puntos (sobre 10). Por ello, a lo largo del proceso se informa al alumnado de cuál es el resultado momentáneo del RA, para que tengan oportunidad de mejorar. Es importante que comprendan qué comportamientos no son adecuado y cuáles sí desde la perspectiva de las relaciones interpersonales que se valora con este instrumento.

Evaluación continua y calificación final

El momento más importante de la calificación se produce al final del curso. Suele ser habitual que se haga la media de las notas de las tres evaluaciones. Así, tanto en el caso de haber obtenido un 5 en la 1ª evaluación, un 6 en la 2ª y un 7 en la 3ª o a la inversa, 7, 6 y 5, la calificación final es de 6. Sin embargo, el concepto de “evaluación continua” está más próximo a entender que el primer alumno ha tenido una trayectoria ascendente durante el curso y el segundo descendente, por lo que el primero debería tener un notable y el segundo suficiente o bien. Normalmente, si la trayectoria es ascendente, obtiene la calificación mayor, la última. Sin embargo, cuando se produce un descenso, sería conveniente que el docente sea capaz de comprender por qué ha ocurrido, para poder intervenir en el proceso desde el primer momento en el que observemos el descenso de las valoraciones.

En la tabla se presentan los principales elementos curriculares relacionados con la experiencia presentada y resumen de actividades de aprendizaje, evaluación formativa y calificación (tabla 80).

Tabla 80. Coherencia interna entre los elementos curriculares. Alineación curricular.

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
Desarrollar la capacidad de realizar procesos de autoevaluación y coevaluación individuales y grupales basados en opiniones fundamentadas en criterios objetivos	Autoevaluación grupal	Procesos de diálogo y valoración dentro del grupo sobre el trabajo de cada componente. Se entrega y recoge cada día.	Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (DSII)	No tiene efecto en la nota
	Coevaluaciones entre grupos	Aportar feedback al resto de grupos sobre lo observado	Rúbrica específica	No tiene efecto en la nota
	Trabajos escritos	Revisiones sucesivas por parte del profesor y de otros compañeros	Escala (EVTE)	Versión final 20-30%
	Autoevaluación final del trabajo grupal	Evaluación compartida y calificación dialogada dentro del grupo	Valoración de la Nota Individual Complementada (VNIC)	Sobre el 10%, según casos
	Trabajo diario en clase	Se da feedback habitual al alumnado a lo largo del trimestre	Registro de Anécdotas	Es necesario obtener más de un 3 para hacer media

13.5 Resultados-efecto en el rendimiento académico del alumnado

En relación a los resultados, comentaremos sobre los de los últimos 5 años en secundaria por tomar una referencia como ejemplo. De los 12 grupos de 1º a 4º de la ESO y los aproximadamente 1400 alumnos totales (280 por año), con una media de 23,5 alumnos por grupo, únicamente 4 alumnos no superaron la materia en estos años. En estos casos, la pertenencia a familias con serios problemas personales, sociales, económicos y de estructuración familiar, vinculadas en todos los casos a su pertenencia a alguna minoría étnica y a graves problemas de absentismo escolar ha generado la imposibilidad de ayudarles en el proceso de aprendizaje.

Desde el Estilo Actitudinal y el desarrollo de capacidades, el seguimiento del alumnado es muy personalizado y el trabajo de las relaciones interpersonales y la inserción social consigue involucrar al alumnado en el proceso de aprendizaje buscando la mejora de la autoestima; lo que asociado a la evaluación formativa y

a la insistencia del profesor por no permitir rendirse al alumnado, produce notables resultados en relación a la superación de la asignatura. Sin embargo, este hecho no implica que en el polo opuesto el alumnado obtenga notas excesivamente altas. Ello implica que aproximadamente un 16,5% sean sobresaliente, un 50% notable, un 25% bien, un 6,2% suficientes y un 0,3% los suspensos.

En definitiva, se observa que en número de notables es del 50% pero parece lógico si el seguimiento y la aplicación de la evaluación formativa complementa esta metodología que busca tanto el logro individual como el grupal para generar un cambio en la actitud del alumnado.

13.6 Principales ventajas encontradas

Tras 17 años desarrollando estos sistemas, una de las principales ventajas encontradas es el alto porcentaje de alumnado que adquiere logros motrices que inicialmente consideraba que no iban a alcanzar. Este aspecto de mejora emocional ayuda a generar un alto grado de sociabilidad y de mejora de las relaciones interpersonales, al no autoexcluirse.

La unión del Estilo Actitudinal y los procesos de evaluación formativa y compartida son la mayor ventaja de esta metodología. La evaluación formativa se convierte en un elemento clave durante el proceso de adquisición de logros individuales, en la primera parte de cada unidad didáctica y/o trimestre, donde se pretende la mejora de la autoestima para aumentar la motivación hacia la actividad física. En la segunda parte del proceso, lo más significativo es el cambio que se genera en el grupo. La transición de los subgrupos iniciales, casi irreconciliables en algunos casos, a un grupo organizado con el fin de desarrollar una actividad final conjunta, es una ventaja indiscutible. En realidad, consiste en conseguir cambiar esa obsesión por “ser el mejor”, bajo el reducido paraguas de la competición en el que solo cabe uno, a la intención de que “todos seamos buenos” ayudándose a aprender, bajo la carpa de la cooperación, en la que caben todos sin exclusión. Sin duda, esta evolución personal y grupal es el mayor logro del Estilo Actitudinal.

13.7 Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora

Existe un problema genérico de la educación física en educación secundaria que siempre dificulta el buen funcionamiento de este enfoque. Se trata de la existencia de un porcentaje considerable del alumnado desmotivado hacia la práctica

de actividad física y con un bajo grado de autoestima. Por ello, para nosotros es fundamental buscar secuencias de actividades, estrategias y recursos en el que el 100% del alumnado logre los objetivos y retos planteados. La clave se encuentra en tener claro qué pueden hacer es esa edad todo el alumnado por haber alcanzado la capacidad y cómo conseguir hacerles competentes (Pérez-Pueyo, et a., 2013a).

En los procesos de evaluación formativa y compartida el alumnado debe interrelacionarse para valorar a los compañeros. Y, algunas veces, parte del alumnado vive este tipo de situaciones como un inconveniente. Las soluciones para atenuar esta vivencia son: la utilización de instrumentos que identifiquen con claridad los criterios para evaluar y su aplicación de manera habitual y regular a lo largo de la asignatura y, si es posible, en otras asignaturas del mismo curso. La sistematización de estos procesos favorece la normalización, aceptación y eficacia de su uso para ir mejorando los procesos de aprendizaje.

Por ello, una de las forma de mejorar estos posibles intentos de valoración subjetiva por los prejuicios de los “hábilnes motrices” sea la elaboración de instrumentos iniciales objetivos, concretos y difícilmente interpretables desde la observación sistemática. En este mismo sentido, la implicación de varios agentes observando la misma situación y con el mismo instrumento permitiría que las comparaciones de las valoraciones produjesen valoraciones más objetivas.

13.8 Conclusiones

Como conclusión principal debemos valorar que el “Estilo Actitudinal” es un modelo pedagógico cuya metodología de aprendizaje, desarrollada bajo procesos de evaluación formativa, permite al alumnado aprender más. Sin embargo, esto apenas tendría importancia si además no ayudase a mejorar la convivencia en clase y conseguir el éxito de todo el alumnado.

Por ello, desde estas páginas queremos animar a los docentes a probar y poner en práctica este tipo de experiencias y propuestas, de las cuales se puede profundizar más tanto en las referencias proporcionadas como en la web del grupo Actitudes (www.grupoactitudes.es).

13.9 Bibliografía

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.

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

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. Valladolid.

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

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

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

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2010). *A la luz de la sombra. Una propuesta diferente en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2011) *¿Competir o cooperar en la escuela? Unidad didáctica de fútbol desde el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2012). *Acrobacias: Una propuesta para todos y con todos en el marco del Estilo Actitudinal*. Madrid: Editorial CEP S.L.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (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.

Pérez-Pueyo, A. (coord.) (2013c). *Cómo enfocar el calentamiento y los juegos desde la intencionalidad del estilo actitudinal*. 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 (B.O.E., 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 (B.O.E., 5 de enero de 2007).