



Universidad Zaragoza

APLICACIÓN DE LA EVALUACION FORMATIVA, MEDIANTE EL MODELO DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN UNA UNIDAD DIDACTICA DE PARKOUR

Carlos Alonso Sánchez Lucia
carlossanteru@gmail.com

DIRECTORA
María Rosario Romero Martin

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1 Conceptualización de la evaluación	4
2.2 Clasificación y características de la evaluación.....	5
2.3 La evaluación formativa en Educación Física: Características procedimiento e instrumentos.....	8
2.3.1. La evaluación formativa: definiciones y característica.....	8
2.3.2. La evaluación formativa: procedimientos	13
2.3.3. La evaluación formativa: Instrumentos	14
2.4 Modelo de aprendizaje cooperativo y el parkour.....	15
2.5 El contenido.....	19
2.5.1 Parkour.....	19
2.5.2 Praxeología y parkour.....	21
3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACION	23
3.1 Objetivos de estudio.....	23
3.2 Preguntas de investigación.....	23
4. CONTEXTO.....	24
4.1 El centro	24
4.2 El alumnado.....	25
5. METODOLOGIA DEL ESTUDIO	26
5.1 Diseño y población	26
5.2 Programa de intervención	26
5.3 Instrumentos de investigación	28
5.3.1 Cuestionario obre la percepción del alumnado de “Navarro, V.; Jiménez, F. (2012)”	28
5.3.2 Cuestionario de aprendizaje cooperativo (CAC)	29
5.4 Procedimiento	30
5.5 Tratamiento de los datos.....	31
6. RESULTADOS.....	32
6.1. Análisis descriptivo, valores globales de todo el grupo en su conjunto por ítems y por dimensiones de cada cuestionario.....	33
6.1.1. Frecuencias del Cuestionario de “Navarro, V.; Jiménez, F. (2012)”, por ítems	33
6.1.2. Frecuencias del cuestionario “Cooperative Learning Questionnaire (2017)”, por ítems	34

6.2.	Análisis descriptivo y comparativo por dimensiones del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012).....	35
6.2.1	Descriptivo global del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), (4 grupos) 35	
6.2.2	Descriptivo y comparativo por grupos G1 vs G2 del cuestionario de Navarro y Jiménez.....	35
6.2	Análisis descriptivo y comparativo por dimensiones del cuestionario “Cooperative Learning Questionnaire (2017)”	38
6.2.1	Descriptivo global del cuestionario “Cooperative Learning Questionnaire (2017)” (4 grupos).....	38
6.2.2	Descriptivo por dimensiones y comparando grupos G1 vs G2 del cuestionario “Cooperative Learning Questionnaire (2017)”	38
6.3	Análisis de correlaciones.....	41
7.	DISCUSION.....	45
8.	CONCLUSIONES.....	48
9.	BIBLIOGRAFIA.....	49
10.	ANEXOS	54
10.1	Anexo 1: U.D. Parkour, I.E.S. Ramon y Cajal, 2021.....	54
10.2	Anexo 2: Cuestionarios de investigación.....	73
10.2.1	Cuestionario de evaluación inicial Carlos Sánchez	73
10.2.2	Cuestionario de evaluación final Carlos Sánchez	75
10.2.3	Cuestionarios de Navarro, V.; Jiménez, F. (2012). Percepción del alumnado a cerca de los sistemas de evaluación formativa	76
10.2.4	Cooperative Learning Questionnaire (CLQ).....	78

1. INTRODUCCION

El siguiente documento corresponde al Trabajo de Fin de Máster (TFM) del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, especialidad de Educación Física en la Universidad de Zaragoza (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Huesca).

Este TFM pertenece a la modalidad B y la línea de investigación docente es “La Evaluación Formativa y compartida en Educación Física”.

Se trata de un estudio-cuasi experimental pre y post, con grupos naturales. Este tipo de estudios se caracteriza por la falta de aleatorización de los tratamientos y por lo tanto la falta de control total. Por esta razón son utilizados para afrontar situaciones donde no es posible o no es ético aplicar la metodología experimental, o donde los estrictos requisitos del método experimental no se satisfacen (Ato, 1995).

El ámbito de aplicación del estudio ha sido el Instituto de Educación Secundaria (I.E.S.) Ramón y Cajal y está dirigida a alumnos de 2º Enseñanza Secundaria Obligatoria (E.S.O.).

El objeto del estudio es la percepción del alumnado frente a un sistema de Evaluación Formativa, el cual se desarrollará dentro de una Unidad Didáctica cuyo contenido es el parkour y será implementada bajo el Modelo de Aprendizaje Cooperativo.

Los objetivos planteados tras la aplicación de la UD, se centrarán principalmente en valorar si la percepción del alumnado es positiva o negativa, frente al sistema de Evaluación Formativa que han recibido, confirmar que el modelo de Aprendizaje Cooperativo se ha aplicado correctamente y corroborar si se han producido diferencias en la percepción del alumnado a cerca de la percepción sobre la peligrosidad del contenido.

Para ello se han utilizado tres cuestionarios, “El cuestionario sobre la percepción del alumnado sobre los sistemas de Evaluación Formativa de Navarro y Jiménez” (2012), además también se aplicó el “Cooperativa Learning Questionnaire”

(2017) para corroborar que el modelo de aprendizaje cooperativo se aplicó con garantías.

2. MARCO TEORICO

2.1 Conceptualización de la evaluación

La evaluación ha sido una constante en la historia de la educación, existiendo las primeras alusiones a su empleo en la Grecia del siglo V a.c.; lugar y momento en el cual algunos intelectuales comenzaron a emplear cuestionarios para la evaluación de su alumnado (Díaz Lucea, 2005).

A continuación, ante un proceso con tanto recorrido y de tanta importancia en el ámbito educativo, se ha realizado una recopilación de las últimas definiciones del concepto de evaluación, dentro del marco educativo.

Para Chivite, (2000), es una organización de elementos que se relacionan de forma ordenada para constituir una unidad funcional al servicio del proceso de enseñanza - aprendizaje, siendo un proceso abierto con tendencia al crecimiento y a la expansión.

Con esto, el autor quiere acentuar el carácter dinámico y flexible de la evaluación, una característica muy necesaria cuando la evaluación está al servicio del aprendizaje, ya que, si el aprendizaje es un proceso dinámico y cambiante, la evaluación también debería serlo, al estar directamente vinculada a dicho proceso.

Méndez Álvarez, (2011), señala que la evaluación permite conocer la causa de los errores o las posibilidades de mejora, por lo que siempre se aprende, al contrario que en los exámenes donde solo se confirman saberes o ignorancias. Este autor expone su crítica diciendo que, en la escuela, se evalúa muy poco y se examina mucho.

Para Hernández; Velázquez, (2004), evaluar, supone la realización de un conjunto de acciones encaminadas a la obtención de información significativa

con el fin de, una vez analizada e interpretada en un marco de referencia, hacer posible la elaboración de un juicio de valor y, si procede, una toma de decisiones sobre los diferentes elementos y factores que configuran e interactúan en el sistema educativo.

La definición de Sanmartí, (2007), sigue la misma línea y dice que, la evaluación es un proceso en el que se recoge y analiza información con el fin de describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones.

Para Santos Guerra, (2007), es un elemento más que conjugar para el aprendizaje y dice que, la evaluación no es un fenómeno esencialmente técnico, sino un fenómeno ético a utilizar en el aprendizaje, como un modo de comprender el objeto de aprendizaje, para mejorar las prácticas que aborda.

López Pastor; et al. (2015), dicen que la evaluación es un proceso de elaboración de un juicio de valor sobre un proceso (y/o producto, de una actividad, una ejecución, un comportamiento, un trabajo) en orden a tomar una decisión sobre el mismo.

Para finalizar el apartado se cita a López Pastor; et al. (2016) cuando dicen que, actualmente existe una división entre los docentes con respecto a su forma de entender y practicar la evaluación. En primer lugar, existe un profesorado cuyos sistemas de evaluación son más tradicionales; girando sus planteamientos en torno a evaluaciones sumativas llevadas a cabo por medio de exámenes finales. En segundo lugar, se encuentra aquel profesorado, más innovador, que desarrolla sistemas de evaluación predominantemente formativos y compartidos. Por último, existe una gran cantidad del profesorado que hibrida ambos tipos de evaluación, pero casi siempre haciendo uso del “examen final”.

2.2 Clasificación y características de la evaluación

A lo largo del siguiente apartado se pretende realizar una clasificación de los diferentes tipos de evaluación, las cuales se expondrán a continuación y para las que se ha tomado como referencia a López Pastor; et al. (2006).

- En función de cuándo se realiza la evaluación. Puede ser al inicio, para recopilar información para establecer el punto de partida, puede ser evaluación continua (en la que nos centramos en el proceso), evaluación final una vez realizado el proceso de enseñanza-aprendizaje, o evaluación puntual, si utilizamos una herramienta de valoración en un momento dado, de manera complementaria.
- En función de para qué, se utiliza la evaluación. Si es de carácter diagnóstico, y queremos conocer cuál es el punto de partida en el que el alumno comenzara el proceso de enseñanza - aprendizaje, de carácter formativo, la cual se centra en la importancia del proceso, y la retroalimentación del mismo, y la evaluación sumativa, que, en base a distintos elementos evaluadores, quieres plasmar un resultado del conjunto.
- En función de qué se evalúa. Si la evaluación está orientada, hacia el alumno, hacia el profesor, o hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos los elementos, pertenecen a un mismo engranaje, en un contexto académico.
- En función de quién evalúa. Puede ser heteroevaluación, cuando el profesor evalúa al alumno, o el alumno al profesor, evaluación entre iguales, cuando se evalúa entre iguales, autoevaluación (en el caso de generar una valoración de uno mismo) y evaluación compartida, la cual se da, de la relación e interacción de evaluaciones entre el profesor y el alumno.

Además, una de las características del proceso de evaluación es que puede tener diversas funcionalidades, las cuales tienen una alta relación con los modelos y procesos de enseñanza -aprendizaje. Torres Arias, (2013), defiende que “para la práctica de cada una de las funciones de la evaluación, es necesario entender y establecer la relación que existe entre ellas, la manera cómo se utilicen durante la mediación pedagógica, dependerá del propósito que tenga el docente.”

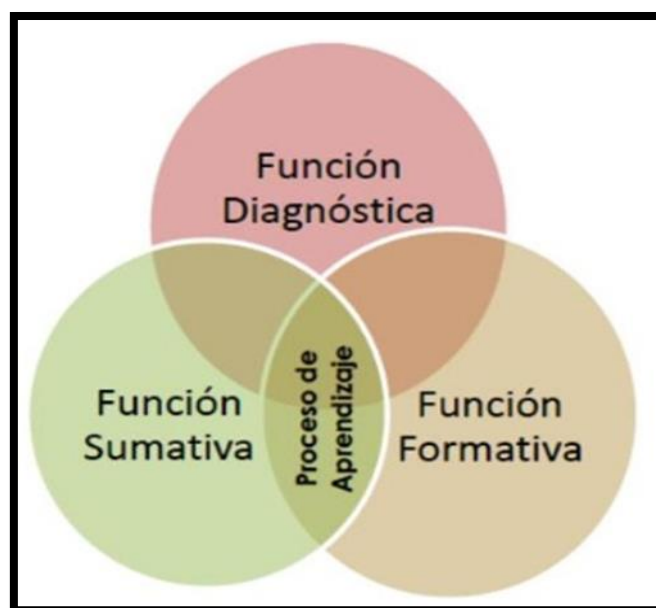


Figura 1: Funciones de la evaluación de aprendizajes (Torres Arias, 2013)

Dicho esto, Rodríguez Gallego, (2003), expone que, “la evaluación es un proceso de recogida de información y provisión de evidencias sobre el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicha información permite emitir juicios para la toma de decisiones sobre la posibilidad y efectividad del proceso educativo.”.

Además, y relacionado a lo anteriormente citado de Torres Arias, (2013) en este apartado sobre las funciones de la evaluación, Rodríguez Gallego, (2003) diferencia dos enfoques para entender la anterior definición: Es fundamental entender la evaluación no solo como la valoración de los aprendizajes adquiridos por los alumnos al finalizar un proceso de enseñanza/aprendizaje (enfoque psicométrico), sino también como la mejora del proceso, la modificación del plan de actuación diseñado por el profesor, la introducción de mecanismos de corrección adecuados, la programación de planes de refuerzo específicos, la orientación de la acción tutorial y el diseño de estrategias de colaboración con los padres y madres (enfoque formativo/comunicativo).

También existen una serie de Criterios de Calidad Educativa, (López, Monjas, Gómez, et al. 2006), que sirven para corroborar que el sistema de evaluación

diseñado es adecuado al contexto donde se aplica y que se deberían intentar cumplir:

- Adecuación: Coherencia respecto al diseño curricular, a las características del alumnado y el contexto, a los planteamientos docentes.
- Relevancia: Información aportada relevante, significativa y útil para los implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Viabilidad: La utilidad de los instrumentos elegidos es válida en las condiciones concretas de trabajo de cada persona.
- Veracidad: Cumple los criterios de creatividad y veracidad.
- Formativa: Mejora el aprendizaje del alumnado, la actuación docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar.
- Integrada: En primer lugar, si los sistemas e instrumentos de evaluación estén integrados en los procesos cotidianos de e-a. En segundo lugar, estar integrados los diferentes sujetos de la evaluación (profesorado, procesos, alumnado) y los diferentes ámbitos y aspectos evaluados.
- Ética: La no utilización de la calificación como herramienta de control, poder, amenaza o venganza sobre el alumnado.

Una vez llegados a este punto, tras reconocer las funciones y características de la evaluación y vistos los criterios de calidad, damos paso en el siguiente apartado a la Evaluación Formativa, un sistema de evaluación que como comprobaremos a continuación, está integrado dentro del proceso y busca la mejora general del mismo e implica tanto a docente como a alumnos.

2.3 La evaluación formativa en Educación Física: Características procedimiento e instrumentos

2.3.1. La evaluación formativa: definiciones y característica

El siguiente apartado se centra de lleno en el tema de interés del presente estudio. A lo largo de todo el apartado se realizará una recopilación de algunas definiciones, lo que permitirá al lector tener una idea clara del término frente a

otros con los que comparte matices y sinergias que las hacen altamente compatibles, pero que no son lo mismo.

Además, se dará un repaso a las características propias de la Evaluación Formativa e instrumentos más utilizados en este tipo de evaluación y al tratamiento que debemos darles para dotar de coherencia a todo el sistema de evaluación.

Algunos autores reivindican el carácter formativo que debe tener la evaluación y afirman que una de las funciones básicas de la evaluación es la función formativa, que dota de la información necesaria sobre el logro de los objetivos, el trato de los contenidos curriculares o la adquisición de competencias por parte de los estudiantes.

En esta línea se encuentran autores como Anijovich, (2017), Herrero González et al. (2020) o Muñoz, (2020), coincidiendo todos ellos en que la Evaluación Formativa facilita la retroalimentación, permitiendo al docente conocer el nivel alcanzado en el proceso educativo para reflexionar sobre las estrategias aplicadas, realizando las mejoras en su mediación y facilitación pedagógica; así mismo permite al estudiante, la puesta en práctica de sus aprendizajes y el reconocimiento de sus logros y sus dificultades.

Condemarín; Medina, (2000) también hace alusión a la figura del alumno en su definición y expone que es un proceso que contribuye positivamente al aprendizaje, posibilitando su regulación por parte del estudiante. De esta manera, el alumno, junto al educador, pueden ajustar la progresión de los aprendizajes y adaptar las actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y posibilidades. Este carácter adaptativo de la evaluación permite individualizar en mayor medida el aprendizaje de los alumnos.

Para Navarro Adelantado; Pintor Díaz; Souto Suárez; Jiménez y Jiménez, (2021), es un “conjunto de actividades de evaluación que buscan ofrecer información sobre la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje mientras éste se lleva a cabo, con el objeto de ser de utilidad a los agentes que participan

en él y hacer posible la orientación del aprendizaje y la reorientación de la enseñanza”.

En la misma línea reflejan los autores, Ibarra Saiz, Rodríguez Gómez, (2019), su definición cuando dicen que “una Evaluación Formativa es aquella que implica ofrecer al estudiante información particularizada y detallada sobre la calidad y el progreso de su trabajo y desempeño, con el objeto de que pueda mejorar sus productos y actuaciones”.

Para Hidalgo Apunte, (2021), la Evaluación Formativa es un proceso en el cual tanto alumnos/as como docentes comparten metas de aprendizaje y por el cual, el docente evalúa constantemente los avances en relación con los objetivos de aprendizaje que permitan alcanzar dichas metas. El propósito es determinar y ajustar los métodos y las estrategias en función de fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje llevado a cabo.

La Evaluación Formativa, como se aprecia en cada una de las definiciones anteriormente mostradas, es un concepto que nació reflejando algo muy concreto, el uso de la evaluación al servicio del aprendizaje para el alumno, pero que a medida que ha evolucionado con los años, y como se puede apreciar en las definiciones, ha ido adquiriendo tal riqueza que a día de hoy supone un concepto más amplio.

En cuanto a los inconvenientes o dificultades, suelen estar relacionados con el gran número de alumnos y grupos con los que trabajan los profesores de Educación Física, y podrían mencionarse los siguientes: aparece una dificultad de conocerse, convivir y tratar de forma personal; la necesidad de organizar y controlar el aula constantemente, dificulta la aplicación de estos sistemas de evaluación y, el último problema que observa este autor, es la dificultad de registrar información todos los días (López Pastor, 2000). A pesar de ello este mismo autor refleja en la revisión (López Pastor, 2013), la nueva perspectiva de evaluación en Educación Física, con nuevas tendencias como: la Evaluación Formativa la cual pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje; la evaluación orientada al aprendizaje y evaluación para el aprendizaje, la cual pretende desligarse de la cultura de realizar exámenes y test, los cuales están

en muchas ocasiones muy lejos de la realidad de evaluar lo que han aprendido los alumnos. Como podemos apreciar las anteriores dificultades nombradas por el mismo autor (López Pastor), no son de suficiente peso como para dejar de aplicar este tipo de sistema de evaluación.

Aunque antes la Evaluación Formativa dentro del área de Educación Física estaba relacionada con la comprobación de los aprendizajes de diferentes habilidades y adquisición de conceptos técnicos, hoy en día ya ha adquirido la función reconocida legislativamente en nuestro país, de dotar al alumnado de capacidades, habilidades, valores, actitudes y hábitos, en el real decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato.

Según López Pastor y Barbara Gala, (2008), se pueden establecer dos aspectos básicos a tener en cuenta a la hora de crear un sistema de evaluación que persiga posturas formativas:

- Los principios de procedimiento o criterios de calidad educativa.

Son aquellas características que deben tener todos los sistemas de evaluación llevados a cabo, 'independientemente del contexto educativo en que se aplique o las características de alumnado o profesorado, como: adecuación, relevancia, viabilidad, veracidad, integrada y ética”.

- Las líneas de actuación.

No son más que la aplicación práctica de los principios de procedimiento. Esta aplicación puede hacerse de diversas maneras diferentes, por lo que los autores proponen cinco líneas de actuación diferentes, con sus instrumentos, técnica y dinámica de evaluación propia, con la intención de que estas propuestas generalizadas puedan adaptarse a cualquier situación contextualizada.

Como propuesta de los autores, el docente deberá escoger dos de estas cinco líneas de actuación, complementarias todas entre ellas mismas, las que mejor se adapten a su contexto y a su forma de entender la

evaluación. Estas líneas de actuación son: el cuaderno del profesor, fichas-sesión y fichas-unidades didácticas, las producciones del alumnado, hojas para la observación del alumnado y dinámicas y ciclos de actuación de investigación y/o evaluación grupal.

Cuantos más instrumentos de evaluación se apliquen en el sistema de evaluación, más completo y riguroso será, pero también costará más tiempo y esfuerzo, por lo que era menos viable. Es importante lograr el máximo equilibrio posible entre estas dos cuestiones. (López Pastor; Barbara Gala, 2008).

Torres Arias, (2013) también propone una serie de características que caracterizan la Evaluación Formativa:

- Es procesual, se aplica durante el desarrollo de la mediación pedagógica.
- Es un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje, no agregado al final de dicho proceso.
- Permite conocer cuáles son los criterios con los cuales serán evaluados los estudiantes.
- Involucra a los estudiantes y docentes en procesos de autoevaluación y coevaluación, lo que permite conocer las metas de aprendizaje propuestas.
- Brinda orientación a los estudiantes respecto de cómo avanzan hacia el logro de objetivos, contenidos curriculares o competencias.
- Permite la reflexión a partir de la información recopilada durante el proceso y la posterior revisión de las estrategias de enseñanza-aprendizaje implementadas.
- Se pueden tomar en cuenta para la recopilación de información las actividades de mediación desarrolladas, tales como: una práctica experimental, una dramatización, un juego, una exposición, entre otras, esto dependerá de la información que el docente requiera obtener y las habilidades, destrezas, competencias, valores o actitudes que precise evaluar.
- La sistematización de la información obtenida durante este proceso, constituye el insumo para la valoración del trabajo cotidiano.

2.3.2. La evaluación formativa: procedimientos

Una vez vistas las características principales de este sistema de evaluación, a continuación, se hace una recopilación de los procesos que se utilizan en los sistemas de Evaluación Formativa, específicamente en el área de Educación Física y de algunos conceptos de altísima relación con este tipo de evaluación como son la evaluación democrática, autentica o alternativa, obtenido de la obra de López Pastor, (2005).

Entendemos por autoevaluación, la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal. En educación (y especialmente en EF), la mayoría de las veces que se utiliza este término es para referirse a la autoevaluación del alumnado, pero igualmente puede referirse al profesorado (López Pastor, 2005).

En cuanto al concepto de coevaluación, normalmente se suele limitar a la evaluación entre iguales, refiriéndonos con este término a lo alumno, y descartando la evaluación de profesor- alumno, alumno-profesores. Habitualmente se refieren a tareas individuales, pero, desde el mismo momento en que en nuestras clases trabajamos con actividades por grupos (más o menos numerosos), los procesos de autoevaluación y coevaluación también pueden y deben ser grupales (López Pastor, 2005).

Utilizamos el término de evaluación compartida para referirnos a los procesos de diálogo que mantiene el profesorado con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de "diálogos" pueden ser individuales o grupales (López Pastor, 2005).

Dado que en los sistemas educativos actuales existe la calificación del alumnado, entendemos que la calificación dialogada es una consecuencia lógica y coherente de un proceso de evaluación compartida. En cualquier caso (y se haga o no), es importante tener claro que son dos procesos diferentes y que, a pesar de que en algún caso puedan estar relacionados, es conveniente dejar clara su separación, e incluso no entrar en este tipo de situación más veces de las estrictamente necesarias (López Pastor, 2005).

La práctica de la evaluación tiene también unas fuertes implicaciones éticas, no solo técnicas, pues la mayoría de las cuestiones que plantea están fuertemente relacionadas con el uso del poder. En este sentido, y desde nuestro punto de vista, la participación del alumnado en el proceso de evaluación está fuertemente relacionada con lo que se denomina evaluación democrática. Algunas de las características básicas que tendría que tener un proceso de evaluación democrático son: la importancia del intercambio de información, la participación del alumnado en el proceso de evaluación; el desarrollo de estrategias para la negociación y co-gestión del currículo; la existencia de unas relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre profesorado y alumnado; avanzar hacia procesos de autocalificación, entendida como poder compartido y dialogado (calificación dialogada), y llevar a cabo una metaevaluación (la metaevaluación es la evaluación del sistema y proceso de evaluación que se ha utilizado; una contrastación del proceso de evaluación seguido), (López Pastor, 2005).

Al hablar del concepto de evaluación auténtica López Pastor, (2013), señala que, “es una concreción de la Evaluación Formativa; la evaluación auténtica, es decir, evaluación real y aplicable al contexto del centro educativo, y no evaluaciones de aprendizajes concretos; la evaluación integrada, que pretende incorporar a la evaluación como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje; y finalmente el concepto de evaluación alternativa, en el cual se incluyen las técnicas y metodologías orientadas a mejorar los métodos tradicionales de evaluación”.

2.3.3. La evaluación formativa: Instrumentos

Además, para llevar a cabo cualquier Evaluación Formativa es necesaria la elaboración de instrumentos y dinámicas de evaluación. Valero García, (2013), establece estos instrumentos y sus características:

- El cuaderno del profesor: Recoger información cada día sobre los aspectos más relevantes de cada sesión y sobre la evolución del proceso de enseñanza-aprendizaje de la clase en general y alumnos en particular.

- Fichas de sesión y fichas de unidades didácticas: Se generan ciclos de reflexión-acción sobre los procesos educativos cotidianos que deben ser plasmados en estas fichas y tenido en cuenta en las sucesivas sesiones.
- Producciones del alumnado (Carpeta, portafolios, cuaderno del alumno): Documentos específicos que realiza el alumnado. Enfocado hacia el diálogo y el aprendizaje tiene carácter formativo, durante el proceso de creación de dichas producciones.
- Fichas y hojas para el alumnado: Fichas de seguimiento individual y hojas de observación grupal que sirven para evidenciar el correcto desarrollo del proceso de enseñanza - aprendizaje tanto de la globalidad del aula como de la particularidad del alumno.
- Autoinformes: fichas y/o cuestionarios de autoevaluación que sirven para evidenciar los puntos positivos y a mejorar de procesos, productos y elementos internos del proceso de enseñanza -aprendizaje.
- Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación: Dinámicas y procesos dirigidos a la mejora de la propia práctica del profesorado participante, en torno a un tema o a un problema concreto de la práctica.

2.4 Modelo de aprendizaje cooperativo y el parkour

El Aprendizaje Cooperativo es una metodología educativa basada en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los que los estudiantes trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás miembros de su grupo (Johnson; Johnson; Holubec, 1999).

Fernández-Rio; Méndez Giménez, (2016), define el Aprendizaje Cooperativo como un modelo pedagógico en el que los estudiantes aprenden con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas y en el que docente y estudiantes actúan como coaprendices.

Para Velázquez et al. (2014), el elemento clave que define este modelo es que los estudiantes trabajan en pequeños grupos con la corresponsabilidad de su

propio aprendizaje, pero también y muy especialmente, para el de todos y cada uno de sus compañeros de grupo.

No se debe confundir el trabajo grupal con el Aprendizaje Cooperativo. El Aprendizaje Cooperativo siempre implica trabajo grupal. Ahora bien, este trabajo grupal debe estar estructurado meticulosamente con el fin de que todos los estudiantes interactúen para intercambiar información, de modo que, finalmente, puedan ser evaluados de forma individual por su trabajo (Fathman; Kessler; 1992). En definitiva, lo que identifica al Aprendizaje Cooperativo, lo que lo distingue del simple trabajo grupal, es la corresponsabilidad de cada estudiante por su propio aprendizaje, pero también y muy especialmente, por el de todos y cada uno de sus compañeros de grupo.

De acuerdo con el enfoque conceptual de Johnson; Johnson, (1999), para generar Aprendizaje Cooperativo, durante el trabajo en grupo, debe darse la presencia de cinco características esenciales: (1) interdependencia positiva de metas que puede ser complementada con otras, como las de recursos, roles o identidad, (2) interacción promotora cara a cara, (3) responsabilidad individual, lo que implica que nadie pueda adoptar una actitud pasiva, escudándose en el trabajo de otras personas, (4) habilidades interpersonales y de trabajo en pequeño grupo y (5) procesamiento grupal o proceso mediante el cual el grupo identifica las conductas manifestadas durante el desarrollo de la tarea, determinando cuáles contribuyeron al logro de la misma y cuáles resultaron perjudiciales, con el fin de reforzar las primeras y plantear alternativas a las segundas.

Dentro de este modelo, Fernández-Rio, Hortigüela Alcalá, Pérez-Pueyo, (2018), diferencian una serie de elementos a tener en cuenta sobre los que el docente debe ir trabajando sin dejarse ninguna, ya que cada una de ellas trascenderá en el buen funcionamiento del modelo de enseñanza.

➤ Elemento 1: Cohesión Grupal.

Fernández-Rio, Hortigüela Alcalá, Pérez-Pueyo, (2018), afirman, que el objetivo inicial en el ciclo del Aprendizaje Cooperativo es tratar de conseguir un buen clima – aula de trabajo, de tal manera que toda la clase sea capaz de colaborar con cualquier miembro de la misma y no únicamente con su grupo de amigos.

Elemento 2: Agrupamientos.

Estos grupos de trabajo deben ser reducidos, idealmente de 4 miembros. También deben ser heterogéneos en relación al género, nivel de habilidad, etnia, religión o país de procedencia ya que esta heterogeneidad enriquecerá los procesos comunicativos dentro del grupo y generará oportunidades pedagógicas de enseñanza-aprendizaje.

Con estas agrupaciones más pequeña se tratará de aplicar técnicas simples de este modelo, para progresivamente ir dando paso a técnicas cooperativas complejas.

Es básico que antes de realizar agrupaciones de trabajo reducidas y estables se haya conseguido previamente un clima de aula cooperativo con todo el grupo-clase.

➤ Elemento 3: Comportamiento docente.

Fernández-Rio, et al. (2018), previenen a los docentes de la influencia positiva o negativa que pueden generar sus conductas en el Modelo de Aprendizaje Cooperativo y advierte de que se ha de tener cautela con las expresiones de carácter competitivo. También se debe tener precaución con la disposición del alumnado en el espacio de manera que nadie perciba competencia entre los grupos de trabajo, sino más bien disposiciones colaborativas abiertas en el espacio.

En resumen, se trata de conseguir un clima de colaboración y disposición global de la clase por parte de los alumnos, al servicio del aprendizaje.

➤ Elemento 4: Competición.

Fernández-Rio, et al. (2018), también avisan de que cualquier actividad que implique que haya algún estudiante que “pierda” para que otro “gane”, no puede ser considerada cooperativa, aunque se realice en parejas o grupos que “colaboran” durante el juego.

Esto ha de tenerse muy claro en las primeras fases de la implementación del AC, ya que, si durante ellas no se consigue romper las dinámicas competitivas del alumnado, esta metodología repercutirá muy pobremente en el aprendizaje.

Para autores como La Vega; Planas; Ruiz, (2014), este modelo de enseñanza resulta muy interesante para la primera unidad didáctica del curso, ya que nos aporta beneficios en la convivencia dentro del grupo – aula y un clima aula más cooperativo rebajando así la competitividad innata que puede verse implícita en un centro escolar debido a la etapa evolutiva en la que se encuentran nuestros alumnos y la constante exposición a la que se ven sometidos dentro del centro escolar.

El contenido que se abordó en la unidad didáctica mediante el Modelo de Aprendizaje Cooperativo fue el parkour del cual hablaremos más específicamente en el siguiente apartado de “Contenido”, a continuación, se da paso a una breve recopilación de antecedentes de situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que se trabaja a través del contenido del parkour y mediante el modelo de Aprendizaje Cooperativo y que obtuvieron resultados satisfactorios, tanto con las dinámicas generales de la clase y conductas cooperativas como en la reducción de la emoción de miedo al contenido por parte del alumnado.

Manzano, (2018), obtuvo por medio de un cuestionario externo realizado a los diferentes grupos – clases que, “los alumnos asignaron una puntuación de 4,2 sobre 5 a si la metodología empleada, para la consecución de objetivos, era la correcta” (Pag, 35).

Suárez; Fernández-Río, (2012), reafirman lo dicho por Manzano (2018) en el párrafo anterior al exponer que “una vez obtenido el privilegio de poner en práctica esta actividad en el aula, apreciamos en nosotros mismos una sensación apasionante de continuar desarrollando más experiencias de parkour en el terreno educativo. No ha sido menos, la curiosidad que ha despertado en nuestros alumnos esta actividad. En un principio, éstos esperaban que sólo fuera posible su realización por parte de unos pocos privilegiados motrices, pero pronto descubrieron que, con las adaptaciones necesarias, todo el mundo puede realizar las diferentes tareas. De este modo, nuestra mayor satisfacción ha sido poder adaptar las diferentes técnicas al contexto educativo concreto, reduciendo la “inicial” peligrosidad que parece conllevar la realización de esta actividad en su entorno original.”

El trabajo cooperativo favorece que todos los miembros del grupo velen por la seguridad y el bien común de los compañeros, contribuyendo en el diseño de espacios de trabajo seguros y minimizando los riesgos derivados de la práctica de las actividades físico-deportivas, Yugueros Martin; Jiménez Herranz, (2018).

Relacionado con el párrafo anterior, Suarez Álvarez; Fernández Rio, (2012), explican que esta responsabilidad les provee de una autonomía personal que exportarán a la vida cotidiana, siendo mucho más conscientes de los riesgos que corren al realizar cualquier actividad. Todas las medidas de seguridad son pocas y siempre existe la posibilidad de hacernos daño en educación física, pero no por ello vamos a dejar de practicar actividad física.

Además, “el parkour es un tipo de contenido que se puede adaptar de forma sencilla a las características particulares del alumnado. A través de los diferentes niveles de dificultad planteados en las fichas de tareas, los alumnos y alumnas pueden elegir la variante que mejor se adapte a sus posibilidades y limitaciones.” (Yugueros Martin; Jiménez Herranz; 2018).

2.5 El contenido

2.5.1 Parkour

El parkour es una actividad física de origen francés, siendo una combinación de habilidades naturales del hombre como correr, saltar y trepar, para poder moverse con la mayor rapidez, fluidez y eficacia posible, haciendo uso del entorno que nos rodea (Serikawa; 2006).

Para, Ángel, (2011) y Bavinton, (2007), el parkour es una actividad física y emocional que implica usar el cuerpo para superar obstáculos, a través de una rutina.

Leite et al., (2011), defiende que el parkour, como método, se desarrolló en Francia durante la década de 1980, basado en el método natural y el parkour du combattant, que ha sido utilizado como base para entrenamiento militar. Así, el

concepto de parkour está directamente relacionados con evitar el gasto de energía, ganar tiempo, además de vencer los obstáculos.

El parkour como actividad física lleva consigo un número considerable de beneficios, tanto fisiológicos, como cognitivo-motrices, social-afectivos y cívicos.

Aparece como una subcultura, que toma su propia dinámica creada como entorno cultural, y se basa ideológicamente en el sentimiento de armonía y unión con el espacio de la práctica que hace su uso no basado en la ruptura de valores establecidos, sino en su ganancia progresiva (Carvalho; 2008).

Assis, (2007) cita, que la práctica de parkour explora varias cualidades físicas: fuerza, flexibilidad, coordinación motora, equilibrio, velocidad, agilidad, entre otras.

A demás, de ser una excelente actividad para la mejora de las aptitudes físicas, pedagógicamente tiene un gran potencial multidisciplinar, involucrando materias como Educación Física, Matemáticas, Física, Educación Artística, Historia y Geografía (Shwartz, 2006).

Bittencourt, (2008), refleja que otra intención del parkour es el de cultivar un sentimiento de ciudadanía en los practicantes, que ocupan espacios públicos y aprenden a valorarlos como espacios urbanos de calidad de los que dependen para su práctica. Aprenden que el espacio público son lugares de confluencia social los cuales son de toda la ciudadanía.

Bianchi, (2008), dice que el parkour es considerado una actividad física en la que no hay competencia, siendo la única “competencia” que encaja dentro de la filosofía parkour la del practicante contra sí mismo, superando obstáculos cada día, cada sesión de entrenamiento, físico (paredes, pasamanos); psicológicos (miedo, inseguridades) y sociales (aceptación familia, sociedad), además del altruismo. Esta afirmación tiene connotaciones praxeológicas las cuales trataremos en este mismo apartado más adelante.

2.5.2 Praxeología y parkour

Según un estudio de Pereira, Honorato, Auricchio, (2020), el parkour es una práctica reciente en la sociedad y aún está en desarrollo. En general, se debe tener en cuenta que su práctica surge de forma espontánea en el tiempo libre de los practicantes (en su mayoría jóvenes) que lo hacen de forma autoorganizada.

Hablando del contenido desde un prisma praxeológico, encontramos que se trata de una actividad que se puede realizar solo o acompañado, que no tiene rivalidad alguna ya que se enfoca en la mejora personal y que se caracteriza por un grado alto de incertidumbre, tanto por realizarse en ambientes cambiantes por la alta complejidad motriz de algunos de sus elementos. Para Parlebas, (2001), todas las situaciones que no poseen un componente de comunicación motriz, bien sean de colaboración por presencia de compañero, o de competición por presencia de oponentes, se clasifican dentro de las actividades psico-motoras y no socio-motoras.

Las situaciones psicomotrices son prácticas en las que se actúa sin compañero ni adversario, sin la existencia, por tanto, de una comunicación directa o indispensable. Parlebas, (2001) caracteriza la situación psicomotriz como una práctica que mantendrá una conexión directa con el entorno e influir profundamente en la percepción y decisión del practicante.

En relación a la cuestión de si se trata de una actividad con presencia de compañero o si se trata de una actividad individual, Parlebas (2001, p. 16) reflexiona sobre la necesidad del docente investigador de no caer en la ambigüedad: “una situación que pone en co-presencia a diferentes actores que no interactúan corporalmente en el marco de la lógica interna de la actividad en cuestión no es del tipo socio-motor; es psico-motor y entonces corresponde a una situación llamada “co-momotora” (carrera de cien metros, salto con pértiga, rayuela)”.

A demás, Bortoleto (2008), basado en Parlebas (2001), matiza que, en muchas prácticas de psicomotricidad, es posible que aparezca algún tipo de influencia entre los participantes durante las prácticas. En estas situaciones las acciones

de un jugador pueden afectar, desde un punto de vista estratégico o emocional, el resto de los participantes.

Confirmando el párrafo anterior, Carvalho; Pereira (2008, p. 438) en un estudio con *traceurs*, denominación para los practicantes de parkour. Según los autores, que “aún con la inexistencia de una competencia organizada, en cada obstáculo superado o maniobra eficiente, provocaba que los otros *traceurs*, trataran de conseguir ese mismo logro. No por presiones notorias, pero el sentimiento es de desafío constante”.

Por lo tanto, entendemos por contextos de co-motricidad a situaciones en las que hay una co-presencia de varios individuos que trabajan en un mismo entorno y que pueden influir mutuamente en los practicantes sin que la acción de uno dependa de la conducta del otro y que puede ser de forma alterna o simultánea (Parlebas, 2001).

En relación a la incertidumbre el parkour es parte de un conjunto de prácticas que se basan en leer (descifrar) la información que proviene del entorno, que se presenta constantemente en diferentes condiciones que exigen una continua adaptación a las decisiones, a la aventura o al riesgo, a la improvisación (Lagardera; La Vega; 2008).

Puede ser un ambiente salvaje o semi-domesticado e incierto. Salvaje por ser un entorno en gran parte desconocido y semi-domesticado porque también tiene incertidumbres, pero con menos sorpresas (Parlebas, 2001). Lo que diferencia a los salvajes de los semi-domesticados es el grado de incertidumbre.

A partir de esta base y gracias al análisis de la lógica interna de la propia actividad del parkour, podemos manipular las situaciones en el aula para estimular la colaboración dentro de esa situación de co-presencialidad que se da en la práctica. Así lo afirma Parlebas, (2001), afirmando que, con el conocimiento de la lógica interna, el docente tendrá más herramientas para pedagogizar el parkour dentro y fuera de la escuela.

En las clases de Educación Física, el profesor puede resolver pedagógicamente ambas situaciones comórbidas (colaboración-incertidumbre) con sus clases a partir de los espacios y materiales disponibles para la clase, animando a los

alumnos a transmisión voluntaria de conocimientos a los menos experimentados, la no comparación de los logros de un estudiante en el otro, el intento de superación constante, el fortalecimiento corporal para ayudar al prójimo, el mayor confianza para lograr precisión en el control del cuerpo sobre el espacio (Pereira; Honor; Aurichio, 2020).

Así, podemos enseñar parkour en diferentes contextos y situaciones. Esto no impide un diálogo entre los medios que tiene como objetivo profundizar en las características del parkour, una mejor comprensión su funcionamiento y facilitar la enseñanza en el ámbito de la educación física escolar o del tiempo libre (Saravi; 2017).

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO Y PREGUNTAS DE INVESTIGACION

Las inquietudes y cuestiones a las que se trata de dar respuesta en este estudio cuasi-experimental pre-post, quedan reflejadas en el siguiente apartado.

3.1 Objetivos de estudio

1. Recoger e interpretar las valoraciones del alumnado sobre la Evaluación Formativa aplicada en una unidad didáctica de parkour, implementada bajo el Modelo de Aprendizaje Cooperativo.
2. Corroborar mediante encuestas al alumnado, que el modelo del Aprendizaje Cooperativo se ha implementado de forma correcta, simultáneamente al sistema de Evaluación Formativa.

3.2 Preguntas de investigación

A raíz de los objetivos planteados están son las preguntas que surgen en relación con los tres elementos de estudio que componen esta investigación. Estos tres

elementos son el Modelo de Aprendizaje Cooperativo, la Evaluación Formativa y el parkour como contenido didáctico.

Con estos tres elementos se engrana una Unidad Didáctica, que se aplicara a 4 grupos – clase de 2º de E.S.O., del centro I.E.S. Ramon y Cajal, con la intención de valorar la percepción que los alumnos han tenido durante el desarrollo de la UD y si consideran que esta fórmula es resulta fructífera para el aprendizaje.

En apartados posteriores se tratará de dar respuesta a estas preguntas mediante los cuestionarios que realizaran los alumnos.

1. ¿Es adecuada en relación a la percepción del alumnado la utilización de la Evaluación Formativa y Compartida asociados a contenidos que generan alta incertidumbre para el alumnado como lo es el parkour?
2. ¿Se ha desarrollado de manera adecuada el Modelo de Aprendizaje Cooperativo?
3. ¿Serán los alumnos de 2º E.S.O. capaces de evaluarse a ellos mismos y a sus compañeros? ¿Sabrán utilizar los diferentes instrumentos de evaluación?
4. ¿La utilización de la Evaluación Formativa y Compartida, resultará positiva para la percepción de los alumnos, en su proceso de aprendizaje?

4. CONTEXTO

4.1 El centro

La UD objeto de este trabajo se ha implementado con alumnos de segundo de la E.S.O. del instituto I.E.S. Ramón y Cajal de la ciudad de Huesca.

El centro se caracteriza por recibir alumnado generalmente de clase media - trabajadora, con una gran diversidad cultural y heterogeneidad y por tener un clima muy favorable para el aprendizaje debido a su baja tasa de alumnos disruptivos. Este hecho es sin duda consecuencia de los programas que el centro

tiene en marcha para fomentar la convivencia positiva y el respeto entre los alumnos del centro como es el de “alumno - mentor”.

En cuanto a las instalaciones del centro dispone de un pabellón polideportivo cubierto y de dos pistas polideportivas exteriores. En el mismo pabellón está el almacén, el cual, tienen una gran variedad de materiales y recursos con lo que poder simular lo obstáculos urbanos utilizados en la modalidad y practicar las técnicas del parkour con seguridad.

4.2 El alumnado

La UD fue dirigida a los alumnos de 2º de la E.S.O. El alumnado es muy heterogéneo, de diversas culturas y principalmente de clase trabajadora. No hay muchos alumnos repetidores y el porcentaje de alumnos disruptivos se concentra mayoritariamente en un único grupo, el E.

La UD fue dirigida a 4 grupos, concretamente 2ºD, 2ºE, 2ºF y 2ºPMAR. Los grupos eran de entre 15 a 25 alumnos.

Tanto el grupo E, como el PMAR, eran los más reducido en cuanto al número de alumnos contando cada grupo con 15 alumno. Esto se debe a las dificultades que se daban en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con esto dos grupos. En el caso del grupo E, por cuestiones de disruptividad y en el caso del grupo PMAR porque el ritmo de aprendizaje era menor que en el resto de los grupos.

Los grupos D y F no presentaban problemas de este tipo llevando ritmos de aprendizaje ordinarios y evaluaciones positivas en todas las materias en general, ambos grupos destacaban por tener un mayor grado de competitividad interna, especialmente el grupo F.

La UD de parkour estaba compuesta de 8 sesiones. El nivel de habilidades motrices de los alumnos de las cuatro clases era también muy heterogéneo, situación que demandaba diseñar sesiones que fueran dinámicas y que todos los alumnos participaran independientemente del nivel motor de cada uno de ellos.

El número de alumnos con necesidades educativas especiales era muy reducido, sólo una alumna con un problema en la rodilla que le tenía que adaptar las tareas.

5. METODOLOGIA DEL ESTUDIO

5.1 Diseño y población

La muestra total estuvo compuesta por 69 alumnos de secundaria del centro I.E.S. Ramón y Cajal, que fue el centro en el que se realizaron las prácticas de la titulación a la que corresponde este TFM, por lo que se trata de una muestra no probabilística y deliberada.

La clase de 2ºD estaba formada por 17 alumnos, 2ºE formada por 15 alumnos, 2ºF formada por 22 alumnos y, por último, 2ºPMAR formado por 15 alumnos.

En relación a la distribución por sexos, la ratio total de alumnos entre las cuatro clases estaba bastante equilibrada en relación al sexo, quedando un cómputo global de 35 chicos y 34 chicas. Si miramos la distribución de cada grupo los más desequilibrados serían el grupo D, con un cómputo de 6 a 11 favorable al sexo femenino, el grupo E con 9 chicos y 6 chicas, y el PMAR con 9 chicos y 6 chicas. El grupo F es el más equilibrado con un cómputo de 10 chicos y 12 chicas.

Tabla 1. División de la clase por sexos.

Grupo D		Grupo E		Grupo F		Grupo PMAR	
Chicas	chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
11	6	6	9	12	10	9	6
Total: 17		Total: 15		Total:22		Total:15	
Total, de la muestra: 69							

5.2 Programa de intervención

El programa de intervención para el presente trabajo se basó en la aplicación de una Unidad Didáctica de parkour con un sistema de Evaluación Formativa enmarcado dentro del Modelo de Aprendizaje Cooperativo.

La elección de esta metodología para enmarcar nuestro sistema de Evaluación Formativa se debe a la amplia evidencia, que se muestra en el marco teórico, en relación a la influencia positiva de este modelo en el clima de aula (Pérez Pueyo; Hortiguela Alcalá y Fernández Rio, 2020).

Siempre es necesario un clima de aula agradable, ya que éste, estimula el aprendizaje, y si tenemos en cuenta que una de las finalidades de la Evaluación Formativa es que el alumnado siga aprendiendo en su proceso de evaluación, el clima de aula adquiere mucha importancia a la hora de aplicar este sistema de evaluación.

En relación a las técnicas de autoevaluación y coevaluación planteadas en nuestro sistema de Evaluación Formativa, también se verían beneficiados de este modelo pedagógico ya que, con él, se trata de implicar al alumnado en su formación, la de sus compañeros y hacerles responsables de su aprendizaje colectivo, de algunos aspectos de su propia evaluación y de las de sus compañeros, teniendo en cuenta la interdependencia interna del grupo.

Una primera fase de 2-3 sesiones en la cual se realizó una evaluación inicial, unas tareas de aproximación al trabajo en equipo y una primera puesta en práctica a la autoevaluación.

Una segunda fase de una 5-6 sesiones en la que se formaron grupos reducidos de trabajo, se realizó una progresión hacia el trabajo cooperativo en la que fueron apareciendo poco a poco sus elementos característicos, también se dieron procesos de coevaluación y la aparición de roles y responsabilidades dentro del grupo de trabajo.

En la fase final, de 2 sesiones de duración, se pasaron los cuestionarios destinados a la recogida de datos, y se estableció un proceso de Evaluación Formativa y compartida.

Además de todo esto se trabajó sobre unas preguntas reflexivas a través de los aspectos más teóricos de la modalidad del parkour, de manera escrita en formato de "Tarjeta de entrada/salida".

Esta estrategia formativa consiste en plantear una pregunta reflexiva al final de cada sesión, que favorezca el marco cooperativo en el que se engloba la UD, y

referente al contenido más teórico que se esté tratando y que se pretende que el alumnado adquiera. Este sistema resulta útil para el tratamiento de contenidos más relacionados con las competencias de “aprender a aprender” y “sociales y cívicas”.

Estas cuestiones se resuelven de manera colectiva entre toda la clase y los alumnos deben contestarlas para poder salir de esa sesión o para poder acceder a la siguiente, esa decisión la puede tomar el docente o consensuarla con el alumnado. De estas se habla con mayor profundidad en el Anexo 1.

5.3 Instrumentos de investigación

A continuación, se presentan, en el apartado 5.3.1, el instrumento utilizado para conocer la opinión del alumnado sobre la aplicación del sistema de evaluación formativa, cuestionario de Navarro y Jiménez.

Y en apartado 5.3.2, se muestra el Cooperative Learning Questionarie, el cual nos permitirá saber si el modelo de aprendizaje cooperativo aplicado conjuntamente al sistema de evaluación formativa, ha sido aplicado correctamente.

5.3.1 Cuestionario obre la percepción del alumnado de “Navarro, V.; Jiménez, F. (2012)”

Se trata de un instrumento de metaevaluación, validado por Navarro y Jiménez (2012) y dirigido al alumnado, cuyo objetivo es evaluar si los sistemas de evaluación aplicados recogen los rasgos necesarios para poder considerar a ese sistema evaluativo como formador o educativo.

Con él, los docentes tienen un instrumento de autodiagnóstico para sus sistemas de evaluación que les permita prever el alcance formativo de sus sistemas de evaluación en el aula y también detectar que aspectos percibe el alumnado que pueden presentar carencias y de esta manera poder solventarlos.

Este cuestionario consta de 10 ítems, con un formato de escala de 4 alternativas (nada, poco, bastante y mucho, codificadas de 0 a 3); para evitar posibles sesgos en la respuesta del alumnado. El cuestionario está organizado en 4 dimensiones,

las cuales son coincidentes con los rasgos caracterizadores de la Evaluación Formativa y se presentan el siguiente apartado de “dimensiones”.

Este cuestionario fue aplicado previamente por Jiménez y col., (2001) a un grupo de 94 alumnos, con un índice de fiabilidad de 0.71, según el procedimiento de la consistencia interna Alfa de Cronbach. Este índice se considera moderado; si bien, hay que tener en cuenta que este valor está altamente influido por el número total de ítems de la prueba, cuya consistencia es aceptable.

Este cuestionario se divide en 4 dimensiones con un número de ítems específico para cada dimensión. Estos son:

Dimensión 1: Evaluación de la enseñanza. Formada por el ítem 4 del cuestionario.

Dimensión 2: Implicación del alumno. Formada por los ítems 3, 6, 9 y 10, del cuestionario.

Dimensión 3: Evaluación del momento inicial. Formada por los ítems 1 y 2 del cuestionario.

Dimensión 4: Evaluación del proceso. Formada por los ítems 5, 7 y 8 del cuestionario.

El cuestionario se respondía a través de una escala Likert de 4 ítems los cuales son: nada, poco, bastante y mucho.

5.3.2 Cuestionario de aprendizaje cooperativo (CAC)

El Cuestionario de Aprendizaje Cooperativo es un instrumento dirigido al alumnado y cuyo objetivo es evaluar los elementos fundamentales del Aprendizaje Cooperativo.

El cuestionario ha sido validado por Fernández Rio, Méndez Jiménez, Méndez Alonso y Prieto (2017) y tiene excelentes propiedades psicométricas, evalúa sus cinco elementos básicos, un factor de cooperación global y tiene un número limitado de ítems (20). Además, ha sido validado en una muestra muy amplia de alumnos de diferentes niveles escolares: primaria (5^o-6^o), secundaria y bachillerato.

Todos estos elementos los convierten en un instrumento muy versátil e ideal para evaluar este enfoque didáctico en las tres etapas mencionadas.

Este cuestionario se divide 5 dimensiones las cuales recogen 4 ítem cada una del cuestionario. Estas son:

Dimensión 1: Habilidades sociales. Formada por los ítems 1, 6, 11 y 16 del cuestionario.

Dimensión 2: Procesamiento grupal. Formada por los ítems 2, 7, 12 y 17 del cuestionario.

Dimensión 3 Interdependencia positiva. Formada por los ítems 3, 8, 13 y 18 del cuestionario.

Dimensión 4: Interacción promotora. Formada por los ítems 4, 9, 14 y 19 del cuestionario.

Dimensión 5: Responsabilidad individual. Formada por los ítems 10, 15, 5 y 20 del cuestionario.

El cuestionario se respondía mediante una escala Likert de 5 ítems donde 1 significaba, “totalmente en desacuerdo” y 5 significaba, “totalmente de acuerdo”.

5.4 Procedimiento

La investigación constó de dos acciones de investigación fundamentales que son:

1. Desarrollo del programa de intervención consistente en la implementación de una UD (Anexo 1), la cual se puede expresar en 3 fases:
 - Fase 1: Evaluación Inicial y aproximación al trabajo en equipo y a la autoevaluación.
 - Fase 2: Formación de grupos reducidos, adquisición de habilidades específicas del propio contenido y aproximación al trabajo cooperativo (desarrollado en la UD), a los roles dentro del aula y a la coevaluación.

- Fase 3: Evaluación final compartida, evaluación de la percepción del alumnado sobre el sistema de Evaluación Formativa (Cuestionario sobre la percepción del alumnado a cerca de los sistemas de evaluación formativa), y evaluación de la correcta aplicación del Método de Aprendizaje Cooperativo (Cooperativa Learning Questionarie).
2. Aplicación de los dos instrumentos de evaluación. El cuestionario sobre la percepción del alumnado acerca de la evaluación formativa de Navarro y Jiménez (2012) y el Cooperative Learning Questionnaire (2017), los cuales fueron cumplimentados por los alumnos en las sesiones 7 y 8 de la UD en formato Google forms.

Previamente a pasar los cuestionarios al alumnado se solicitaron los permisos pertinentes al centro I.E.S. Ramon y Cajal y se solicitó un documento de consentimiento informado por parte de las familias

5.5 Tratamiento de los datos

El tratamiento que se les dio a los datos recogidos mediante “el cuestionario de Navarro y Jiménez” y mediante el “Learning Cooperative Questionnaire” fue en primer lugar un análisis descriptivo de la frecuencia de respuesta de cada uno de los ítems de ambos cuestionarios, para obtener una visión general del estudio.

Tras esto se decidió unificar las 4 clases en 2 únicos grupos bajo el criterio de, “dificultades pedagógicas en el aula”. Este hecho se dio a causa de los dos ritmos de aprendizaje que presentaban los grupos en el aula, por un lado, el grupo D y F, que asimilaban los contenidos de una manera más rápida, y por otro lado el grupo E y el PMAR que tenían ritmos más lentos de aprendizaje en comparación con el de las otras clases (D y F).

De este hecho me advirtieron tanto mi tutor de prácticas como la orientadora del centro y yo pude ir percibiéndolo esta realidad con forme avanzaban las sesiones de la UD. Por esta razón se codificaron lo alumnos de la clase D y F como Grupo 1 (G1) y la clase E y PMAR como Grupo 2 (G2).

Tabla 2: Agrupamiento de la muestra bajo el criterio de “dificultades pedagógicas de aula”.

Grupo 1				Grupo 2			
Grupo D		Grupo F		Grupo E		Grupo PMAR	
Chicas	chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
11	6	12	10	6	9	9	6
Total clase:17		Total clase:22		Total clase:15		Total clase:15	
Total Grupo:39				Total Grupo:30			
Total muestra: 69							

A pesar de que las variables eran ordinales, se tomó como referencia a Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios (2011) para quienes en determinadas circunstancias una variable ordinal puede tratarse como métrica, gracias a lo cual, a continuación, se generaron unas variables de trabajo compuestas a partir de las agrupaciones de los ítems, que los autores de ambos cuestionarios (NyJ y CLQ) consideraron oportunas para crear las distintas dimensiones de los cuestionarios, la cuales quedan reflejada en el apartado 5.3 del presente trabajo.

Para conocer si los datos seguían los criterios de normalidad, se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para el conjunto de los grupos (69 sujetos) y la de Shapiro_Wilk para las variables de cada subgrupo (G1=39 sujetos y G2=30 sujetos). Como los resultados nos reportaron que los datos no seguían los criterios de normalidad, se decidió aplicar pruebas de contraste no paramétricas, concretamente la U de ManWhitney para poder valorar si entre ambos grupos (G1 y G2) los valores de respuesta de cada dimensión se asemejaban o por el contrario los grupos habían tenido percepciones distintas sobre la Evaluación Formativa y sobre la aplicación del Aprendizaje Cooperativo.

Todas estas operaciones quedan reflejadas mediante tablas en el siguiente apartado de resultados.

6. RESULTADOS

En este apartado se plasman los datos obtenidos en los dos cuestionarios utilizados durante la investigación. Estos son, el cuestionario de “Navarro, V.; Jiménez, F. (2012)” y el “Cooperative Learning Questionnaire (2017)”.

6.1. Análisis descriptivo, valores globales de todo el grupo en su conjunto por ítems y por dimensiones de cada cuestionario.

6.1.1. Frecuencias del Cuestionario de “Navarro, V.; Jiménez, F. (2012)”, por ítems

A continuación, paso a exponer la tabla N°3 con la frecuencia de respuestas del cuestionario de Navarro y Jiménez sobre la percepción del alumnado a cerca de la Evaluación Formativa. En ella se puede apreciar, en forma de porcentaje, la frecuencia de elección del alumnado de las respuestas, nada, poco, bastante y mucho, en cada uno de los 10 ítems. Se ha tomado una media del conjunto de todos los grupos para obtener una primera visión general.

Tabla 3: Frecuencia de respuestas del total de los cuatro cursos de 2º E.S.O., en el cuestionario de Navarro y Jiménez (2012).

Navarro y Jiménez	NADA (1)	POCO (2)	BASTANTE (3)	MUCHO (4)
P1	8,70%	14,49%	27,54%	49,28%
P2	0,00%	7,25%	26,09%	66,67%
P3	0,00%	4,35%	34,78%	60,87%
P4	0,00%	18,84%	46,38%	0,00%
P5	0,00%	0,00%	14,49%	85,51%
P6	0,00%	7,25%	47,83%	44,93%
P7	0,00%	8,70%	31,88%	59,42%
P8	0,00%	10,14%	17,39%	72,46%
P9	0,00%	10,14%	34,78%	55,07%
P10	0,00%	5,80%	37,68%	56,52%

Como se puede apreciar las respuestas más frecuentes en todos los ítems son bastante y mucho. Sin embargo, la dimensión 1 del cuestionario (evaluación de la enseñanza), formada por el ítem 4 (¿Les pregunta el maestro acerca de cómo da su clase?), destaca por no tener ninguna respuesta correspondiente a mucho. También se puede destacar el ítem 5 (¿Tu maestro te da indicaciones o pautas

para que mejores en tu aprendizaje?) por concentrar toda la respuesta entre bastante y mucho, siendo el ítem del cuestionario que con más frecuencia recibe el valor de mucho, y no tener ninguna respuesta de nada o poco.

En el resto de dimensiones no se aprecian desigualdades evidentes predominando en todos los ítems, la respuesta de bastante y mucho.

6.1.2. Frecuencias del cuestionario “Cooperative Learning Questionnaire (2017)”, por ítems

Al igual que en el cuestionario anterior los valores más repetidos son los dos valores más altos de la escala de respuesta. En la primera dimensión (interdependencia positiva de meta) del cuestionario destaca el ítem 8, por tener un reparto más equitativo de respuestas entre el valor 4 y 5, mientras que, en el resto de ítems, el valor predominante es el 5. Sucede lo opuesto en el caso de la quinta dimensión (responsabilidad individual) y el ítem 17, en este ítem predomina la respuesta 5 y el resto están más equilibrado entre los valores 4 y 5.

Tabla 4: Frecuencia de respuestas del total de los cuatro cursos de 2º E.S.O., en el Cooperative Learning Questionnaire (2017).

CLQ	1	2	3	4	5
P1	0,00%	1,45%	2,90%	31,88%	63,77%
P2	0,00%	0,00%	2,90%	28,99%	68,12%
P3	0,00%	0,00%	1,45%	4,35%	94,20%
P4	0,00%	0,00%	4,35%	31,88%	63,77%
P5	0,00%	0,00%	1,45%	11,59%	86,96%
P6	0,00%	5,80%	4,35%	28,99%	60,87%
P7	0,00%	0,00%	8,70%	21,74%	69,57%
P8	0,00%	5,80%	4,35%	21,74%	68,12%
P9	0,00%	0,00%	8,70%	8,70%	82,61%
P10	0,00%	1,45%	10,14%	21,74%	66,67%
P11	0,00%	2,90%	7,25%	26,09%	63,77%
P12	0,00%	2,90%	7,25%	26,09%	63,77%
P13	0,00%	0,00%	1,45%	8,70%	89,86%
P14	0,00%	0,00%	8,70%	23,19%	68,12%

P15	0,00%	2,90%	7,25%	17,39%	72,46%
P16	0,00%	0,00%	2,90%	21,74%	75,36%
P17	0,00%	0,00%	1,61%	17,74%	80,65%
P18	0,00%	0,00%	1,45%	11,59%	86,96%
P19	0,00%	0,00%	7,25%	27,54%	65,22%
P20	0,00%	0,00%	1,45%	17,39%	81,16%

6.2. Análisis descriptivo y comparativo por dimensiones del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012).

En este apartado se da paso a una serie de tabla que exponen el análisis descriptivo global de las cuatro dimensiones del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012) en el apartado 6.2.1. y un análisis comparativo de estas mismas dimensiones entre lo grupo 1 (Clase D y F) y 2 (Clase E y PMAR).

6.2.1 Descriptivo global del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), (4 grupos)

En la tabla 5, se reflejan la media (M) y la desviación típica (DT) de cada una de las cuatro dimensiones del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), lo que nos aporta una visión global del grado de respuesta general del alumnado en este cuestionario:

Tabla 5: Media y desviación típica de las 4 dimensiones del Cuestionario de Navarro y Jiménez (2012).

DIMENSIONES		M	DT
1	Evaluación de la enseñanza	3,159	0,719
2	Implicación del alumno	3,500	0,404
3	Evaluación del momento inicial	3,673	0,381
4	Evaluación del proceso	3,618	0,447

Como se puede apreciar en la tabla hay un patrón de respuesta bastante uniforme que varía entre el mucho (3), y bastante (4), siendo la dimensión menos valorada la 1 (Evaluación de la enseñanza) y la dimensión con más valoración la 3 (Evaluación del momento inicial).

6.2.2 Descriptivo y comparativo por grupos G1 vs G2 del cuestionario de Navarro y Jiménez

A continuación, se muestra una comparativa por dimensiones en función de los dos grupos de alumnos (1 y 2), concretamente en la tabla 6 e refleja la

comparativa entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto a la primera dimensión, evaluación de la enseñanza:

Tabla 6: Comparativa entre las medias de las variables independientes en relación a la Dimensión 1 del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), (Evaluación de la enseñanza):

	VAR00001	N	Media	Desviación típ.	Err. típ. de media	"U de Mannwhitney	Sig. bilateral
V1_NyJ	1,00	39	2,8974	,64051	,10256	313,500	0,000
	2,00	30	3,5000	,68229	,12457		

Se aprecia una diferencia significativa entre las medias del grupo 1 (M=2,897) y el grupo 2 (M=3,500) en la valoración de la primera dimensión del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), la cual presenta valores relativamente bajos en comparación con el resto de dimensiones.

Además, la desviación estándar que se aprecia, es la más alta entre las variables de este cuestionario, dando en el grupo 1 valores de DT= 0,640 y en el grupo 2 de DT= 0,682.

Su nivel de significación en relación a la variación entre las medias es alto ya que resulta < 0,05. Lo cual quiere decir que la comparación entre ambos grupos sí que resulta significativa en favor del Grupo 2 (clase E y PMAR).

A continuación, en la tabla 7 se muestra la comparativa entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto a la segunda variable del cuestionario de Navarro y Jiménez, implicación del alumno:

Tabla 7: Comparativa entre las medias de las variables independientes en relación a la Dimensión 2 del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), (Implicación del alumno).

Estadísticos de grupo							
	VAR00001	N	Media	Desviación típ.	Err. típ. de media	Valor de "U de Mannwhitney	Sig. Bilateral.
V2_NyJ	1,00	39	3,4487	,46304	,07415	526,500	0,470
	2,00	30	3,5667	,30747	,05614		

No se aprecia una diferencia considerable entre las medias (M-G1= 3,448; M-G2= 3,566) de valoración del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012).

Los valores de la desviación estándar resultan más bajos que en la dimensión anterior (DT-G1= 0,463 y DT-G2= 0,307). Y su nivel de significación en relación a la variación entre las medias es bajo ya que resulta > 0,05 , por lo que no

podemos afirmar que haya diferencia entre ambos grupos, a pesar de que el valor de la media del grupo 2 sea mayor.

En la tabla 8 se muestra la comparativa entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto a la tercera variable del cuestionario de Navarro y Jiménez, evaluación del momento inicial:

Tabla 8: Comparativa entre las medias de las variables independientes en relación a la Dimensión 3 del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), (Evaluación del momento inicial):

Estadísticos de grupo							
	VAR00001	N	Media	Desviación típ.	Err. típ. de media	Valor de "U de Mannwhitney"	Sig. Bilateral.
V3_NyJ	1,00	39	3,6026	,43194	,06917	473,000	0,134
	2,00	30	3,7667	,28567	,05216		

En la tabla 8, se da una gran similitud entre ambas medias de valoración del cuestionario de Navarro y Jiménez, (2012), con valores cercano al 4, (M-G1=3,602 y M-G2=3,766).

Los valores de la desviación estándar son más similares a los de la dimensión anterior (DT-G1= 0,431 y DT-G2=0,285).

Su nivel de significación en relación a la variación entre las medias es bajo, ya que resulta $> 0,05$, por lo que no se puede afirmar que haya diferencia significativa entre el grupo 1 (D y F) y grupo 2 (E y PMAR).

Continuando con la comparativa entre grupos, en la tabla 9 se muestra la comparativa entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto a la cuarta variable del cuestionario de Navarro y Jiménez, evaluación del proceso:

Tabla 9: Comparativa entre las medias de las variables independientes en relación a la Dimensión 4 del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), (Evaluación del proceso):

Estadísticos de grupo							
	VAR00001	N	Media	Desviación típ.	Err. típ. de media	Valor de "U de Mannwhitney"	Sig. Bilateral.
V4_NyJ	1,00	39	3,6239	,44049	,07053	580,500	0,954
	2,00	30	3,6111	,46389	,08470		

No se aprecia una diferencia notable en la tabla 9, entre las medias de valoración del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), mostrando valores bastante altos, (M-G1=3,623 y M-G2=3,611).

Lo valores de desviación estándar de ambos grupos son similares entre ellos (DT-G1= 0,440 y DT-G2=0,463), y de magnitud bastante similar a las dimensiones anteriores.

Su nivel de significación en relación a la variación entre las medias es bajo ya que resulta $> 0,05$ por lo que no podemos afirmar que haya diferencias significativas entre las respuestas del grupo 1 y el grupo 2.

6.2 Análisis descriptivo y comparativo por dimensiones del cuestionario “Cooperative Learning Questionnaire (2017)”

6.2.1 Descriptivo global del cuestionario “Cooperative Learning Questionnaire (2017)” (4 grupos)

En la siguiente tabla se reflejan la media y la desviación típica de cada una de las cuatro dimensiones del Cooperative Learning Questionnaire, lo que nos aporta una visión global del grado de respuesta general del alumnado en este cuestionario:

Tabla 10: Media y desviación típica de las 4 dimensiones del Cooperative Learning Questionnaire (2017).

Dimensiones		M	DT
1	Habilidades sociales	3,837	0,313
2	Procesamiento grupal	3,652	0,499
3	Interdependencia positiva	3,701	0,441
4	Interacción promotora	3,756	0,408
5	Responsabilidad individual	3,678	0,434

6.2.2 Descriptivo por dimensiones y comparando grupos G1 vs G2 del cuestionario “Cooperative Learning Questionnaire (2017)”

A continuación, se mostrará una comparativa por dimensiones en función de los dos grupos de alumnos (1 y 2), concretamente en la tabla 11 se refleja la comparativa entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto a la primera variante, evaluación de la enseñanza:

Tabla 11: Comparativa entre las medias de las variables independientes en relación a la Dimensión 1 del cuestionario del CLQ (2017), (habilidades sociales).

Estadísticos de grupo							
	VAR00001	N	Media	Desviación típ.	Err. típ. de media	Valor de "U de Mannwhitney	Sig. Bilateral.
V1_CLQ	1,00	39	3,7487	,38585	,06179	393	0,007
	2,00	30	3,9533	,10080	,01840		

No se aprecia una diferencia considerable entre grupos de las medias de valoración del cuestionario de CLQ (2017), reflejando valores cercanos al 4, (M-G1=3,748 y M-G2=3,953).

En cuanto a la desviación estándar se aprecia en la tabla 11 una mayor variación de respuesta en el G1(DT=0,385) que en el G2 (DT=0,100).

Sin embargo, su nivel de significación en relación a la variación entre las medias es bajo ya que resulta $> 0,05$, por lo que no encontramos una diferencia significativa entre las respuestas del grupo 1 y el grupo 2.

A continuación, en la tabla 12 se muestra la comparativa entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto a la segunda dimensión del Cooperative Learning Questionnaire, procesamiento grupal:

Tabla 12: Comparativa entre las medias de las variables independientes en relación a la Dimensión 2 del cuestionario de CLQ (2017), (Procesamiento grupal).

Estadísticos de grupo							
	VAR00001	N	Media	Desviación típ.	Err. típ. de media	Valor de "U de Mannwhitney	Sig. Bilateral.
V2_CLQ	1,00	39	3,4718	,55911	,08953	302,5	0
	2,00	30	3,8867	,27131	,04953		

En la tabla 12 no hay unas diferencias notables entre los valores de las medias de ambos grupos, (M-G1=3,471 y M-G2=3,886) mientras que se aprecian valores más altos de desviación estándar en el grupo 1 (DT=0,559) que en el grupo 2 (DT=0,271)

Sin embargo, su nivel de significación en relación a la variación entre las medias es alto ya que resulta $< 0,05$, por lo que interpretamos que la diferencia en el grado de respuesta entre el grupo 1 (D y F) y el grupo 2 (E y PMAR), son significativas en el estudio.

A continuación, en la tabla 13 se muestra la comparativa entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto a la tercera dimensión del Cooperative Learning Questionnaire, interdependencia positiva:

Tabla 13: Comparativa entre las medias de las variables independientes en relación a la Dimensión 3 del cuestionario de CLQ (2017), (interdependencia positiva):

Estadísticos de grupo							
	VAR00001	N	Media	Desviación típ.	Err. tip. de media	Valor de "U de Mannwhitney	Sig. Bilateral
V3_CLQ	1,00	39	3,5333	,50332	,08060	291	0
	2,00	30	3,9200	,19369	,03536		

No se aprecia una diferencia significativa en la tabla 13, entre las medias de valoración del cuestionario de CLQ (2017), reflejando un valor cercano a 4, (M-G1=3,533 y M-G2=3,920).

La desviación típica sigue la misma línea que en las dimensiones anteriores, denotando una mayor variación de respuesta en el grupo 1 (DT=0,503) que en el grupo 2 (DT=0,193).

Su nivel de significación en relación a la variación entre las medias es alto ya que resulta $< 0,05$, lo que significa que se aprecian diferencias significativas en el grado de respuesta entre el grupo 1 y el grupo 2.

Continuando con el análisis, en la tabla 14 se muestra la comparativa entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto a la cuarta variable del Cooperative Learning Questionnaire., interacción promotora:

Tabla 14: Comparativa entre las medias de las variables independientes en relación a la Dimensión 4 del cuestionario de CLQ (2017), (interacción promotora):

Estadísticos de grupo							
	VAR00001	N	Media	Desviación típ.	Err. tip. de media	Valor de "U de Mannwhitney	Sig. Bilateral.
V4_CLQ	1,00	39	3,6308	,48240	,07725	352,5	0,001
	2,00	30	3,9200	,19369	,03536		

En la tabla 14 apreciamos medias similares entre ambos grupos (M-G1=3,630 y M-G2=3,920) que se aproximan al 4.

Lo valores de la desviación estándar siguen siendo superiores en el grupo 1 (DT=0,482) que en el grupo 2 (DT=0,193).

Su nivel de significación en relación a la variación entre las medias es alto ya que resulta $< 0,05$ lo que significa que si encontramos diferencia significativa entre la respuesta de ambo grupos.

A continuación, en la tabla 15 se muestra la comparativa entre el grupo 1 y el grupo 2 con respecto a la quinta variable del Cooperative Learning Questionnaire., procesamiento grupal:

Tabla 15: Comparativa entre las medias de las variables independientes en relación a la Dimensión 5 del cuestionario de CLQ (2017), (responsabilidad individual):

Estadísticos de grupo							
	VAR00001	N	Media	Desviación típ.	Err. típ. de media	Valor de "U de Mannwhitney	Sig.Bilateral
V5_CLQ	1,00	39	3,5179	,47621	,07625	304,5	0
	2,00	30	3,8867	,25560	,04667		

No se aprecia una diferencia considerable entre las medias de valoración del cuestionario de CLQ (2017) en la tabla 15, dando un valor algo más alto en el grupo 2 ($M=3,886$) que en grupo 1 ($M=3,517$), como ocurre en todas las dimensiones de este cuestionario.

La desviación típica sigue la misma dinámica que en las dimensiones anteriores ($DT-G1= 0,476$ y $DT-G2= 0,255$).

El nivel de significación en relación a la variación entre las medias es alto ya que resulta $< 0,05$ lo cual refleja que hay diferencia considerables ente el grado de respuesta del grupo 1 y grupo 2.

6.3 Análisis de correlaciones

En el siguiente apartado se realizarán correlaciones entre todas y cada una de las dimensiones del Cooperative Learning Questionnaire con la dimensión número 2 del cuestionario de Navarro y Jiménez a cerca de la percepción del alumnado sobre la evaluación formativa, la cual es "implicación del alumno", ya que se consideró la dimensión que más presencia debería tener en un aprendizaje cooperativo. Concretamente se inicia el apartado mostrando la correlación de esta misma con la dimensión "interdependencia positiva de metas", en la tabla número 16, expuestas a continuación:

Tabla 16: Correlación entre las dimensiones “Implicación del alumno” del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), con la Dimensión “Interdependencia positiva de metas” del cuestionario CLQ (2017).

		NyJ	V1
NYJ	Correlación de Pearson	1	,546**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	69	69
V1	Correlación de Pearson	,546**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	69	69

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 16 se puede ver que la correlación resulta significativa ya que posee valores de significatividad bilateral inferiores a 0,01, lo que significa que hay una alta relación entre estas 2 dimensiones.

Sin embargo, los valores referentes a la correlación de Pearson entre ambas dimensiones de los diferentes cuestionarios resultaron inferiores a 0,6 ($r=,546$), lo que significa que existe una correlación moderada.

Continuamos correlacionando la variable “implicación del alumno” con la segunda variable del Cooperativa Learning Questionnaire, la cual se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 17: Correlación entre la dimensión, “Implicación del alumno” del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), con la dimensión, “Interacción promotora cara a cara” del cuestionario CLQ (2017).

		NyJ	V2
NyJ	Correlación de Pearson	1	,583**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	69	69
V2	Correlación de Pearson	,583**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	69	69

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se aprecia en la tabla 17 la correlación resulta significativa ya que posee valores de significatividad bilateral inferiores a 0,01, lo cual quiere decir que hay una fuerte relación entre ambas variables.

Al igual que en la tabla anterior, los valores referentes a la correlación de Pearson entre ambas dimensiones de los diferentes cuestionarios resultaron inferiores a 0,6 ($r=,583$), lo que significa que existe una correlación moderada.

Continuamos con la tabla 18 donde encontraremos reflejada la correlación entre la variable “implicación del alumno” con la tercera variable del Cooperativa Learning Questionnaire, responsabilidad individual:

Tabla 18: Correlación entre la Dimensión “Implicación del alumno” del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), con la Dimensión “Responsabilidad individual” del cuestionario CLQ (2017).

Correlaciones			
		NyJ	V3
NyJ	Correlación de Pearson	1	,622**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	69	69
V3	Correlación de Pearson	,622**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	69	69

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 18 encontramos que la correlación resulta significativa ya que posee valores de significatividad bilateral inferiores a 0,01.

A diferencia de las anteriores correlaciones, en esta, encontramos los valores referentes a la correlación de Pearson entre ambas dimensiones de los dos cuestionarios resultaron superiores a 0,6 ($r=,622$), lo cual, quiere decir que existe una correlación alta.

A continuación, en la tabla 19 donde encontraremos reflejada la correlación entre la variable “implicación del alumno” con la cuarta variable del Cooperativa Learning Questionnaire, habilidades interpersonales en pequeños grupos:

Tabla 19: Correlación entre la Dimensión, “Implicación del alumno” del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), con la Dimensión, “Habilidades interpersonales en pequeños grupos” del cuestionario CLQ (2017).

Correlaciones			
		NyJ	V4
NyJ	Correlación de Pearson	1	,614**
	Sig. (bilateral)		,000

	N	69	69
V4	Correlación de Pearson	,614**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	69	69
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).			

La correlación entre la cuarta dimensión del CLQ y la dimensión correspondiente a “implicación del alumno”, resulta significativa ya que posee valores de significatividad bilateral inferiores a 0,01 lo que significa que también se encuentra una influencia significativa entre estas dos variables.

A demás, los valores referentes a la correlación de Pearson entre ambas dimensiones de los diferentes cuestionarios resultaron superiores a 0,6 ($r=,614$), lo que significa que existe una correlación alta.

Para finalizar el apartado, en la tabla 20 donde encontraremos reflejada la correlación entre la variable “implicación del alumno” con la quinta variable del Cooperativa Learning Questionnaire, procesamiento grupal:

Tabla 20: Correlación entre la Dimensión, “Implicación del alumno” del cuestionario de Navarro y Jiménez (2012), con la Dimensión, “Procesamiento grupal” del cuestionario CLQ (2017).

Correlaciones			
		NyJ	V5
NyJ	Correlación de Pearson	1	,540**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	69	69
V5	Correlación de Pearson	,540**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	69	69
**. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).			

La correlación resulta significativa ya que posee valores de significatividad bilateral inferiores a 0,01, por lo que al igual que en las anteriores se encuentra una estrecha relación entre estas variables.

Los valores referentes a la correlación de Pearson entre ambas dimensiones de los diferentes cuestionarios resultaron inferiores a 0,6 ($r=,540$), lo que significa que existe una correlación moderada.

7. DISCUSION

A continuación, se interpretan los resultados del apartado anterior, obtenidos de los datos recogidos por los dos cuestionarios. Por un lado, el cuestionario a cerca de la percepción del alumnado sobre la evaluación formativa de Navarro y Jiménez (2012) y por otro lado el cuestionario a cerca de la correcta aplicación del modelo de aprendizaje cooperativo “Cooperative Learning Questionnaire (2017)”.

En el análisis descriptivo podemos encontrar que la percepción general del alumnado es positiva, ya que los alumnos han respondido los cuestionarios con valores altos, tanto en la percepción del alumnado hacia el sistema de evaluación formativa aplicado (NyJ), como hacia la aplicación del modelo metodológico desarrollado en la UD de parkour, el Modelo de Aprendizaje Cooperativo (CLQ). Se puede resaltar el ítem 4 del cuestionario de Navarro y Jiménez, correspondiente a la dimensión N°1, “Evaluación de la enseñanza”, como el ítem que peores resultados ha obtenido de todo el cuestionario, sin ningún alumno que le hayan dado la máxima puntuación. A parte de este, los demás ítems de este cuestionario han recogido en general, valores bastante altos (3 o 4), en especial el ítem 5.

Por lo que con respecto a lo sistema de evaluación formativa coincido con las conclusiones de López Pastor et. al, (2006), cuando expone que “cuando se ponen en marcha de una forma eficaz este tipo de procesos de evaluación formativa y compartida, suelen generar una mejora considerable en tres variables que están estrechamente relacionadas entre sí: el aprendizaje del alumnado, su implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar y el rendimiento académico y los niveles de éxito escolar”.

Además, estos sistemas de evaluación llevan el tiempo suficiente teniendo presencia en las aulas de nuestro país como para que quede demostrada su efectividad, la cual se debe a la coherencia que tienen estos sistemas de evaluación con una forma de entender la educación como un proceso social, colectivo de intercambio de información y de crecimiento conjunto.

Como se puede apreciar en este trabajo de investigación la implicación del alumno se considerada la piedra angular que hacer que este mecanismo funcione, y la implicación del alumno en la evaluación hace que este matiz se transfiera al resto de los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Esto hace que los estudiantes valoren al aprendizaje como una actividad placentera, propia y merecedora de esfuerzo; a su vez hace que la construcción e interiorización de conductas (aprendizaje) sea realmente significativa; porque los mecanismos de regulación y autorregulación son oportunos, valorando el progreso de sus aprendizajes y sobre todo porque son conscientes de sus actos por su participación directa y vivencial (Mamani Ramos, 2017).

En cuanto al análisis comparativo entre el grupo 1 (Clase D y F), y el grupo 2 (Clase E y PMAR), se aprecian mayores diferencias, especialmente en el Cooperative Learning Questionnaire.

Respecto al cuestionario de Navarro y Jiménez no se encuentran diferencias significativas entre la respuesta de ambos grupos, dando ambos grupos valores bastante altos (cerca al 4) en casi todos los ítems del cuestionario, exceptuando la dimensión 1 (Evaluación de la enseñanza), a la cual le dan un mayor valor los alumnos del grupo 2.

Estos buenos resultados también se ven respaldados por autores como, Pérez Pueyo, Hera Bernardino y Herrán Álvarez, (2008) defienden los sistemas de evaluación formativa diciendo que “El empleo de un sistema de evaluación continuo a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje coherente con el mismo propicia que los alumnos sean mucho más conscientes de los objetivos perseguidos; y por lo tanto, puedan orientar sus esfuerzos en la dirección correcta (analizando y detectando errores y aciertos), obligándole a asumir roles de autonomía y responsabilidad para los que está perfectamente capacitado”.

En el Cooperative Learning Questionnaire, encontramos diferencias significativas de respuesta entre ambos grupos. Destacan las dimensiones 2, 3, 4, 5, correspondientes a: Interacción promotora cara a cara, responsabilidad individual, habilidades interpersonales y trabajo en pequeños grupos y procesamiento grupal.

Todas estas dimensiones reciben una mayor valoración por parte del grupo 2. Resulta curioso que en la mayor parte del Cooperative Learning Questionnaire, la clase E y PMAR den valores más altos que la clase D y F, podría deberse a un grado menor de competitividad interna por la nota entre los alumnos de esta clase. Respecto a este tema, Pujolas Maset, (2012) defiende que “las aulas inclusivas requieren una estructura cooperativa de la actividad, y educar los valores relacionados con la cooperación exige que las aulas sean inclusivas.”

En cuanto al análisis correlacional, se decidió relacionar la dimensión 2 del cuestionario de Navarro y Jiménez (Implicación del alumno) con toda la dimensión del Cooperative Learning Questionnaire, ya que consideramos que podíamos encontrar una correlación significativa y positiva entre la implicación del alumno en el proceso de evaluación y todas las dimensiones referentes al Cooperative Learning Questionnaire.

Efectivamente se encontraron correlaciones significativas con las dimensiones 3 y 4 correspondiente a “responsabilidad individual” y a “habilidades interpersonales en pequeños grupos”, y correlaciones moderadas con las dimensiones 1, 2, y 5, correspondiente a “Interdependencia positiva de meta”, “Interacción promotora cara a cara” y “Procesamiento grupal”. Estos resultados denotan una clara relación positiva entre la implicación del alumno en el proceso de evaluación y la correcta integración del modelo de enseñanza empleado en la unidad didáctica. Dentro de la misma línea los autores Pérez Pueyo; Hortiguela Alcalá y Fernández Rio, en su artículo de 2020, “Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva” coinciden en el buen resultado de la combinación de lo sistema de evaluación formativa con modelo pedagógico que posibiliten que el alumnado sea protagonista directo y activo del proceso educativo como es el caso del modelo de aprendizaje cooperativo.

El resultado de estas correlaciones era predecible, ya que la implicación del alumno resulta fundamental en todas y cada una de las dimensiones del Cooperativa Learning Questionnaire.

Por esta razón, y para finalizar me gustaría plantear como oportunidad de mejora en el contexto en el que se ha llevado a cabo este estudio, y siguiendo a los

autores del artículo anteriormente nombrado (Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva) la mezcla de un sistema de evaluación formativa con un estilo actitudinal, ya que con la perspectiva que gracias a este trabajo he adquirido considero que como consecuencia, la participación de los alumnos en el proceso de la unidad didáctica, ya que sería capaz de incidir directamente tanto en la percepción que cada alumno tiene de sí mismo, como en el fomento de las relaciones interpersonales de todos los miembros del grupo hacia la tolerancia y la inclusión.

8. CONCLUSIONES

Tras el proceso de investigación sobre los sistemas de evaluación formativa y el modelo de Aprendizaje Cooperativo realizado de manera simultánea a la aplicación de la unidad didáctica de parkour, se puede considerar:

- A la mayoría del alumnado le resulta positivo el sistema de evaluación formativa aplicado en la unidad didáctica de parkour.
- El uso de dinámicas que fomenten la implicación del alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en la evaluación (autoevaluación, coevaluación), resultan favorable en el aprendizaje.
- La mayoría del alumnado es capaz de utilizar instrumentos de autoevaluación y coevaluación de manera efectiva a pesar de no haber tenido experiencia previa con lo mismo.
- El modelo de aprendizaje cooperativo se ha aplicado de manera correcta en la unidad didáctica.
- El modelo de aprendizaje cooperativo resulta más satisfactorio a los grupo-clase que tienen un grado de competitividad interno bajo.
- Conseguir la implicación proactiva del alumno, en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en la dinámica de evaluación, resulta clave para incrementar la predisposición del mismo hacia el aprendizaje.

A pesar de la poca transferencia de estos resultados a otros contextos, debido a las limitaciones con el muestreo, se considera que sería apropiado

seguir utilizando este sistema de evaluación con estos mismos grupos, debido a su comprobada eficacia, demostrada en el presente artículo y se recomienda la vinculación de estos con otro tipo de modelo pedagógico, especialmente con el estilo actitudinal para futuros estudios.

9. BIBLIOGRAFIA

- Álvarez, Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Ediciones Morata, SL.
- Angel, J. (2011). *Ciné Parkour*. França: Brighton.
- Bavinton, N. (2007). Del Obstáculo a la Oportunidad: Parkour, ocio y la reinterpretación de las limitaciones. *Annals of Leisure Research. Australia: Australian and New Zealand Association for Leisure Studies. (V. 10), p. 391-412.*
- Bianchi, J. O Parkour. O desenvolvimento do indivíduo que pratica essa atividade física. São Paulo, 2008. Disponível em: Acesso em: 30 abr. 2011.
- Bono Cabre, R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales.
- Bortoleto, M. A. C. (2008). A Ginástica artística estudada a partir da óptica da praxiologia motriz: reflexões preliminares. *Ribas JMF, organizador. Jogos e esportes: fundamentos e aplicações da praxiologia. Santa Maria: UFSM, 1, 125-44.*
- Carvalho, R., & Pereira, A. (2008). Percursos alternativos: o parkour enquanto fenômeno subcultural. *Revista Portuguesa de Ciência do Desporto, 8(3), 427-440.*
- Chivite, M. (2000). *Evaluación escolar en educación física una interpretación en torno al proceso reflexivo del profesor de sus dedicaciones en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, España.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). Evaluación de los aprendizajes. *Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas, 1.*

- De Carvalho, R. G., & Pereira, A. L. (2008). Percursos alternativos--o Parkour enquanto fenómeno (sub) cultural. *Revista portuguesa de ciências do desporto*, 8(3).
- Díaz, Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona, España: Inde.
- Fernández Rio, F., Hortigüela Alcalá, D. y Pérez Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Reefd.* (423), p. 57 -80.
- Fernández-Río, J., & Suárez, C. (2016). Viabilidad y opiniones preliminares de los estudiantes sobre el parkour en un grupo de niños de primaria. *Pedagogía de la Educación Física y el Deporte*, 21 (3), 281-294.
- Fraile, A., López, V. M., Ruiz, J. V., & Velázquez, C. (2008). *La resolución de los conflictos en ya través de la educación física* (Vol. 251). Barcelona, España: Graó.
- Galarza-Salazar, F. M. (2021). Evaluación formativa: revisión sistemática, conceptos, autorregulación y educación en línea. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 707-720.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 23, 499-514. doi:<http://dx.doi.org/10.1174/113564011798392451>
- Hernández, J. L., & Velázquez, R. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje. En J. L. Hernández, & R. Velázquez, *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar* (págs. 11-47). Barcelona, España: Graó.
- Hidalgo, M. E. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189–210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>

- Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2019). *Cartografía de la buena docencia. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid, España: Narcea.
- Jiménez, F., Navarro, V., & Souto, R. (2021). *Explorando colaborativamente alternativas de evaluación formativa en la Universidad: el aprendizaje de un grupo de profesores durante el período 2009-2018* (pp. 49-62). Tenerife, España: Universidad de La Laguna.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Virginia, E.E.U.U: Asociación profesional de educación sin fines de lucro (ASCN).
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires, Argentina: Aique S.A.
- La Vega I., Burgués, P., Planas I., Anzano, A., & Ruiz Sánchez, P. (2014). Juegos cooperativos e inclusión en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, (vol. 14, núm. 53), p. 37-51.
- Lagardera, O., & Lavega, P. (2008). Fundamentos da praxiologia motriz. *Jogos e esportes: fundamentos e reflexões da praxiologia motriz*. Badalona, Epaña: Paidotribo, p. 45-80.
- Leite, N. et al (2011). Perfil da aptidão física dos praticantes de Le Parkour. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, (v. 17, n. 3), p. 198-201.
- López Pastor, V. M. (2000). Buscando una evaluación formativa en educación física: Análisis crítico de la realidad existente, presentación de una propuesta y análisis general de su puesta en práctica. *Apunts*, (62), 16-23.
- López Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, (17), p. 36-37.
- López Pastor, V. M. (2013). Nuevas perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, (3), p.29.
- López Pastor, V. M. (2013). Nuevas perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, (3), p.29.

- López Pastor, V. M., Manrique, J. C., González, M. y Pérez Pueyo, A. (2006). Las múltiples caras de la Evaluación Formativa: desarrollando procesos de investigación-acción en la formación inicial del profesorado. *Ponencia del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*.
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J. F., González Badiola, J., . . . Marugán García, L. (2015). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), p.31-41.
- López Pastor, V. M., Monjas, R., Gómez García, J., López Pastor, E. M., Martín Pinela, J. F., González Badiola, J., & Marugán, L. (2006). La evaluación en educación física la evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- López Pastor, V. M., Pérez Pueyo, Á., Barba Martín, J. J., & Lorente Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Revista científica Cultura, Ciencia y Deporte (CCD)*, (11-12), p.37-50.
- López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., et al. (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), p. 31-41.
- Mamani Ramos, Á. A. (2017). La evaluación formativa participativa y su impacto en la predisposición por aprender y aprendizaje del área de Educación Física en estudiantes del segundo grado de Educación Secundaria. *Sportis*, 3(1), 206-220.

- Manzano Pinadero, C. (2018). Aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida, mediante el modelo de Aprendizaje Cooperativo en una unidad didáctica de Parkour, utilizando los Dominios de Acción Motriz. Zaguán, repositorio institucional de documentos de la Universidad de Zaragoza.
- Martín, Á. Y., & Herranz, B. J. (2017). El parkour desde un enfoque cooperativo para el trabajo de las cualidades y habilidades motrices en educación primaria y secundaria. En Fernández Rio, J., Sánchez Gómez, R., Méndez Giménez, A., (Ed.) XI Congreso Internacional de actividades físicas cooperativas (p. 219-232). Asturias, España: Ediciones de la universidad de Oviedo.
- Martins Stramandinoli, A. L., Gomez Remonte, J., & Marchetti, P. H. (2012). Parkour: história e conceitos da modalidade. *Revista Mackenzie de Educação física e esporte*, p.11(2).
- Méndez Giménez, A., & Fernández Rio, J. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 201-206.
- Parlebas, P. (2001). Léxico de praxiología motriz. Badalona, España: Paidotribo.
- Pereira, D. W., Honorato, T., & Auricchio, J. R. (2020). Parkour: do princípio filosófico ao fim competitivo. *LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 23(1), 134-152.
- Pérez Pueyo, Á., Alcalá, D. H., & Fernandez-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista española de educación física y deportes*, (428), ág-47.
- Pérez Pueyo, Á., Hera 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*, (383), 45-45.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave, evaluar para aprender*. Barcelona, España: Graó.

- Santos, M.A. (2007). *La evaluación como aprendizaje: la flecha en la diana*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Saraví, J. R. (2017). Prácticas corporales urbanas y praxiología motriz. Una experiencia pedagógica en taller. *Cadernos de Formação RBCE*, 8(1).
- Torres Arias, R. (2013). La evaluación formativa. *Ministerio de educación pública. Dirección de desarrollo curricular. Departamento de evaluación de los aprendizajes*.
- Valero García, F. (2013). *La evaluación formativa en educación física en el municipio de Gandía*. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio.
- Velázquez Callado, C., Fraile Aranda, A., & López Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. *Movimento: revista da Escola de Educação Física da UFRGS*, 20(1), 239-259.

10. ANEXOS

10.1 Anexo 1: U.D. Parkour, I.E.S. Ramon y Cajal, 2021

Introducción

La siguiente unidad didáctica se ha diseñado con la intención de que valla dirigida a los alumnos de 2º de la E.S.O. de centro de educación secundaria, Ramon y Cajal de la ciudad de Huesca.

Se ha asociado la Unidad Didáctica a los criterios correspondientes al bloque 1 del currículo del área de Educación Física en educación secundaria, que corresponde con las actividades físico deportivas de carácter individual. También se asocia al bloque de contenidos 6 del cual se han tenido en cuenta los criterios relacionados con la gestión de la vida activa.

La elección del contenido de la UD se podría justificar con el propio interés hacia dicho contenido frente al resto de opciones que me ofrecieron en el departamento de Educación Física previamente. Existe un generalizado

desconocimiento sobre la disciplina del parkour, las habilidades motrices que con este se pueden trabajar y la filosofía social que la envuelve y desde mi parecer, podía contener un factor bastante motivante para el alumnado. Los alumnos y alumnas no lo habían trabajado previamente y podía suponer un reto para ellos y ellas, al igual que para mí ya que jamás he practicado esta disciplina deportiva.

En el terreno de lo personal el grupo de trabajo ha seleccionado trabajar con este contenido del parkour, por haber recibido muy buenas referencias a cerca de este contenido, asociado al trabajo con la metodología cooperativa, algo que resultaba de mi interés.

La presente Unidad Didáctica se ha desarrollado bajo el marco normativo tanto estatal como autonómico. Se ha tenido en cuenta:

- La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- La Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- La Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Competencias

Este apartado se basa en el Artículo 1 del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, en el cual se establecen las competencias a desarrollar en el curso de 2º E.S.O.

En la presente Unidad Didáctica se pretende trabajar algunas de esas competencias, siempre de manera lógica, y en relación con los objetivos planteados y el criterio de evaluación que la caracteriza.

- Competencia en comunicación lingüística: cuando se trabaja de manera grupal (respeto a las ideas del compañero, aprender a negociar y ponerse de acuerdo, implicación, responsabilidad...) y en la manifestación de sus emociones ante la práctica del contenido. Además, se les evaluará un trabajo escrito, de esta manera será necesario que éstos dominen el vocabulario propio de la actividad y también posean una buena ortografía y expresión.
- Competencia de aprender a aprender: Ceder autonomía será uno de los puntos clave a tener en cuenta durante todas las sesiones, siempre y cuando se realice paulatinamente y vigilando que se cumplan todas las normas de seguridad. Los alumnos, en base a unas nociones básicas del docente y en ocasiones, con ayuda de sus compañeros, van a tener que trabajar individualmente o junto a un grupo de trabajo y practicar diferentes técnicas y habilidades.
- Competencias sociales y cívicas: Será imprescindible que los alumnos fomenten un clima de respeto y colaboración. Se promoverá siempre la integración y también la igualdad. Para esto no será favorable que el contenido tenga cierto grado de incertidumbre implícito.
- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: A lo largo del desarrollo de los contenidos del parkour se les animará a practicarla fuera del espacio educativo, estimulándolos en el conocimiento de las técnicas y de cómo realizarlas con seguridad, aportándoles herramientas para que puedan detectar los elementos que se pueden desarrollar en cada obstáculo y puedan así crear sus propios circuitos, además de a que conozcan los lugares de Huesca más propicios para la práctica autónoma del alumno que lo desee.

Objetivos / Resultados de aprendizaje

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, concretamente en el Artículo 11, se presentan los objetivos generales de etapa. Teniendo en cuenta estos objetivos generales de etapa y los objetivos generales de área establecidos en la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón se han determinado los objetivos específicos de la Unidad Didáctica de parkour que se exponen a continuación:

Conocer y practicar juegos y actividades deportivas, con diversas formas de interacción y en diferentes contextos de realización, aceptando las limitaciones propias y ajenas, aprendiendo a actuar con seguridad, trabajando en equipo, respetando las reglas, estableciendo relaciones equilibradas con los demás y desarrollando actitudes de tolerancia y respeto que promuevan la paz, la interculturalidad y la igualdad entre los sexos.

- Obj1: Adquirir conocimientos y capacidades que les permitan resolver situaciones motrices individuales aplicando los fundamentos técnicos y habilidades específicas del parkour. (Obj.EF.1. / Crit. EF.1.1.)
- Obj2: Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en la práctica del parkour, adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo y teniendo en cuenta las interacciones motrices que conllevan, aceptando las limitaciones propias y ajenas, trabajando en equipo, respetando las reglas, estableciendo relaciones equilibradas con los demás y desarrollando actitudes que promuevan la paz, la interculturalidad y la igualdad entre los sexos. (Obj.EF.7. / Crit.EF.6.9.)
- Obj3: Identifica las posibilidades que ofrecen la práctica del parkour como forma de ocio activo en la ciudad de Huesca y de utilización responsable del entorno, conociendo y valorando el patrimonio cultural de los lugares en los que se desarrollan. (Obj.EF.5. / Crit.EF.6.8.)
- Obj4: Interactúa con sus iguales desde una actitud de tolerancia y respeto, y colabora con sus compañeros con el fin de alcanzar un objetivo común. (Crit.EF.6.7.)

Los objetivos anteriormente planteados se concretan a continuación en resultados de aprendizaje:

- Resultado de aprendizaje 1: El alumno es capaz de solventar un circuito de habilidad aplicando técnicas del parkour adecuadas a su nivel de destreza, teniendo en cuenta las medidas de seguridad acordadas para prevenir lesiones.

- Resultado de aprendizaje 2: Participa activamente en todas las actividades propuestas, respetando las normas actitudinales y comportamentales de la asignatura, cooperando con sus compañeros en el aprendizaje de las técnicas del parkour, mostrando una actitud de respeto y de tolerancia ante la diversidad de aptitudes del grupo, siguiendo la filosofía integradora de la modalidad del parkour.

- Resultado de aprendizaje 3: Reconoce las posibilidades que ofrece el parkour como forma de ocio activo y utilización responsable del entorno, reconociendo la potencialidad de su entorno para la práctica de la modalidad del parkour y generando un pensamiento crítico sobre el impacto negativo que este puede tener.

- Resultado de aprendizaje 4: Participa de manera cooperativa con el resto de sus iguales para conseguir un fin común, siempre desde una actitud de tolerancia y respeto hacia todos y hacia la asignatura.

Contenidos

La Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, distribuye los contenidos en

seis bloques, cinco basados en los dominios de acción de la praxeología motriz y uno de carácter transversal.

En el proceso de desarrollo de esta Unidad Didáctica, se van a trabajar contenidos propios de los bloques de contenidos 1, de acciones motrices individuales y 6, de gestión de la vida activa y valores, del currículo de 2º de E.S.O.

Los contenidos de la unidad didáctica se van a clasificar en “saber”, “saber hacer” y “saber ser”:

❖ Saber / Contenidos Conceptuales:

1. El parkour como disciplina deportiva, como herramienta de desplazamiento activo y como actividad de ocio.
2. Reconocer espacios de la ciudad de Huesca con elementos urbanos favorables para la práctica del parkour.
3. Técnica y principios básicos de la disciplina.
4. Los niveles de dificultad en función del obstáculo a superar.

❖ Saber hacer / Contenidos Procedimentales:

5. Habilidades básicas gimnásticas. El volteo, la inversión y la rueda.
6. Técnicas de caída
7. El equilibrio.
8. Saltos de precisión con y sin altura.
9. Las técnicas de recepción a diferentes alturas: la recepción simple y la recepción con volteo.
10. Técnicas específicas del parkour: tik-tok, trepa, paso lateral y paso de gato.
11. Diseño de circuitos con diferentes materiales y niveles de ejecución.

❖ Saber ser / Contenidos Actitudinales:

12. Participación y cooperación en el diseño de circuitos grupales. Respeto a las ideas de los compañeros, así como a los distintos niveles en cuanto a diversidad motriz que existan en la clase.

13. Autoevaluación del trabajo desempeñado y valoración del de los demás miembros del grupo.

14. Respeto de las normas de seguridad y cumplimiento de las mismas durante la práctica.

Metodología

El parkour en esta unidad didáctica se propone como un contenido a trabajar desde la asimilación de la técnica y del uso de cada movimiento para cada tipo de obstáculos. Así pues, se van a plantear situaciones de aprendizajes técnicos siguiendo un modelo de enseñanza con aportes del modelo cooperativo al fomentarse continuamente el trabajo y aprendizaje en grupo.

El docente utilizará la resolución de problemas y la asignación de tareas para la mayoría de las sesiones. Las actividades se les va a dar un enfoque en busca del reto personal y grupal, van a intentar ser abiertas para que cada alumno pueda adaptarla a su nivel en busca de conseguir un objetivo acorde a sus capacidades. Las progresiones igualmente se basarán en sus capacidades de manera individual.

A la hora de diseñar las actividades, se pretende potenciar la autonomía del alumno dentro de la actividad y que el alumno pueda tomar decisiones dentro de la actividad: elegir distancias, nivel de ejecución, velocidad de ejecución, de manera que se les ceda responsabilidad.

El aspecto de relaciones sociales también cobra gran importancia dentro de esta U.D. ya que metodológicamente hay un sólido planteamiento basado en gran proporción el modelo cooperativo. En este sentido se tratará de fomentar también la autonomía individual del alumno, pero concretamente esta U.D. contribuirá en mayor grado a la autonomía del grupo de trabajo.

Así pues, en las sesiones se tendrá en cuenta la satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas: la relación social, la autonomía y la percepción de competencia. Durante las actividades, se procura dar tiempos que permitan a todos los alumnos alcanzar los objetivos planteados, y a aquellos más aventajados aportarles situaciones más complejas o que tomen roles de maestro de sus compañeros.

Al basar la unidad didáctica en un proceso cooperativo del trabajo de la técnica de algunos de los diversos elementos que se pueden realizar en el parkour, se planteará desde las primeras sesiones un clima motivacional orientado hacia la tarea, sustentado por el marco de trabajo cooperativo anteriormente nombrado. Esto combinado con unos indicadores de logro de carácter común planteados en cada tarea generaran una corriente de trabajo cooperativo y búsqueda conjunta de superación de los objetivos que disminuirá el agravio comparativo que se puede dar en clase a nivel motivador. No obstante, es posible que los alumnos, muy acostumbrados a trabajar en un clima ego, tiendan a compararse, sobre todo los más hábiles. Para que esto no ocurra, tendremos que dejar claro que el objetivo de la tarea no es ese y tendremos que orientar nuestro feedback hacia la tarea.

La evaluación medirá el grado de habilidad alcanzado durante la unidad, con un examen práctico con el que se valorará la ejecución del alumno y la dificultad de movimientos. Obviamente, se tendrá en cuenta la correcta elección de las habilidades y del nivel de este. Además, con el diseño del circuito grupal se valorará la capacidad de los alumnos para fijar elementos de seguridad y las opciones a distintos de nivel. También se evaluarán los conocimientos adquiridos por parte del alumnado a cerca de la modalidad mediante el sistema de "Tarjeta de entrada" por el cual el alumno tendrá que contestar preguntas de carácter reflexivo en cada clase. El buen hacer de cada alumno durante el trabajo cooperativo de cada grupo será evaluado por el resto de sus compañeros de equipo mediante una rúbrica y complementado con un sistema de registro anecdótico.

Desarrollo de las actividades y temporalización

En la siguiente tabla se muestra la relación de las sesiones y los contenidos a trabajar propuestos para la UD, y su evolución progresiva en complejidad y especificidad:

SESIONES	CONTENIDOS
Sesión 1	Presentación UD. Técnicas de Caída. Circuito inicial.
Sesión 2	Técnicas de Caída. Saltos. Equilibrio. Habilidades gimnásticas.
Sesión 3	Mejora habilidades gimnásticas. Saltos. Recepciones. Tropa.
Sesión 4	Salto de precisión. Pasa-vallas. Tik-tok. Las recepciones. Tropa.
Sesión 5	Salto de precisión. Pasa-vallas. Tik-tok. Las recepciones. Tropa.
Sesión 6	Circuito: diseño de obstáculos. Tik-tok Pasa-vallas. Recepciones y saltos. Tropa.
Sesión 7	Examen práctico.
Sesión 8	Salida al parque.

En la siguiente tabla se muestra la relación de las sesiones y los resultados de aprendizaje propuestos para la UD. La tabla nos indica la mayor o menor importancia (*/**/****) de los resultados de aprendizaje para sesión.

	R.A.1	R.A. 2	R.A. 3	R.A.4
Sesión 1	*	**	*	*

Sesión 2	*	**	*	*
Sesión 3	*	***	*	**
Sesión 4	**	***	*	***
Sesión 5	***	***	**	***
Sesión 6	***	***	***	***
Sesión 7	***	***	***	**
Sesión 8	***	***	*	***

En la siguiente tabla se muestra la relación de los diferentes contenidos y los resultados de aprendizaje propuestos para la UD. La tabla nos indica la mayor o menor importancia (*/**/***) de los resultados de aprendizaje para cada contenido específico, pasando de un trabajo menos complejo a nivel motriz a uno más complejo motrizmente.

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14
R.A.1			***	***	***	***	***	***	***	**				**
R.A.2			**	**	*	*	*	*	*	***	***	***	***	***
R.A.3	***	***		*	*	*	*	*	*	*	*	**	*	
R.A.4	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	***	***	***	**

Evaluación

Para establecer el sistema de evaluación de la Unidad Didáctica de Combas, se siguen los criterios de evaluación expuestos por la Orden ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

CRITERIOS DE REFERENCIA:

- Crit.EF.1.1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando los fundamentos técnicos y habilidades específicas de las actividades físico-deportivas.
- Crit.EF.6.7. Valorar las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de ocio activo y de inclusión social facilitando la participación de otras personas independientemente de sus características, respetando las normas, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.
- Crit.EF.6.8. Identifica las posibilidades que ofrecen las actividades físico-deportivas como forma de ocio activo y de utilización responsable del entorno.
- Crit.EF.6.9. Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, prestando atención a las características de las mismas y las interacciones motrices que conllevan y adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.

CRITERIO DE EVALUACION
Crit.EF.1.1. Resolver situaciones motrices individuales aplicando los fundamentos técnicos y habilidades específicas de las actividades físico-deportivas.
COMPETENCIAS CLAVE
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Competencia en comunicación lingüística</u>: cuando se trabaja de manera grupal (respeto a las ideas del compañero, aprender a negociar y ponerse de acuerdo, implicación, responsabilidad...) y en la manifestación de sus emociones ante la práctica del contenido. Además, se les evaluará un trabajo escrito, de esta manera será necesario que éstos dominen el vocabulario propio de la actividad y también posean una buena ortografía y expresión.

- Competencia de aprender a aprender: Ceder autonomía será uno de los puntos clave a tener en cuenta durante todas las sesiones, siempre y cuando se realice paulatinamente y vigilando que se cumplan todas las normas de seguridad. Los alumnos, en base a unas nociones básicas del docente y en ocasiones, con ayuda de sus compañeros, van a tener que trabajar individualmente o junto a un grupo de trabajo y practicar diferentes técnicas y habilidades.

INDICADORES DE LOGRO

- IL1: El alumno es capaz de realizar un circuito de habilidades propias del parkour aplicando técnicas referentes a la modalidad.
- IL2: El alumno es capaz de reconocer la dificultad motriz de un circuito de habilidad propio del parkour y seleccionar las técnicas más acordes con su nivel de habilidad en la modalidad del parkour.

CRITERIO DE EVALUACION

Crit.EF.6.9. Controlar las dificultades y los riesgos durante su participación en actividades físico-deportivas y artístico-expresivas, prestando atención a las características de las mismas y las interacciones motrices que conllevan y adoptando medidas preventivas y de seguridad en su desarrollo.

COMPETENCIAS CLAVE

- Competencia de aprender a aprender: Ceder autonomía será uno de los puntos clave a tener en cuenta durante todas las sesiones,

siempre y cuando se realice paulatinamente y vigilando que se cumplan todas las normas de seguridad. Los alumnos, en base a unas nociones básicas del docente y en ocasiones, con ayuda de sus compañeros, van a tener que trabajar individualmente o junto a un grupo de trabajo y practicar diferentes técnicas y habilidades.

- Competencias sociales y cívicas: Será imprescindible que los alumnos fomenten un clima de respeto y colaboración. Se promoverá siempre la integración y también la igualdad.

INDICADORES DE LOGRO

- IL3: El alumno es capaz de reconocer las capacidades físicas básicas y reconocer cuales de ellas se ven involucradas en la modalidad del parkour.
- IL4: El alumno es capaz de diseñar reglas de seguridad y prevención de lesiones de al menos una de las técnicas trabajadas en clase.

CRITERIO DE EVALUACION

Crit.EF.6.8. Identifica las posibilidades que ofrecen las actividades físico-deportivas como forma de ocio activo y de utilización responsable del entorno.

COMPETENCIAS CLAVE

- Competencias sociales y cívicas: Será imprescindible que los alumnos fomenten un clima de respeto y colaboración. Se promoverá siempre la integración y también la igualdad.

INDICADORES DE LOGRO

- IL5: El alumno es capaz de reconocer los espacios urbanos de su ciudad para la práctica del parkour y es consciente del impacto urbano que puede conllevar esta actividad y sabe cómo prevenirlo.
- IL6: El alumno es capaz de reconocer las ventajas más evidentes de la modalidad del parkour como forma de ocio colectiva.

CRITERIO DE EVALUACION

- Crit.EF.6.7. Valorar las actividades físico-deportivas y artístico-expresivas como formas de ocio activo y de inclusión social facilitando la participación de otras personas independientemente de sus características, respetando las normas, colaborando con los demás y aceptando sus aportaciones.

COMPETENCIAS CLAVE

- Competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: A lo largo del desarrollo de los contenidos del parkour se les animara a practicarla fuera del espacio educativo, estimulándolos en el conocimiento de las técnicas y de cómo realizarlas con seguridad, además de a que conozcan los lugares de Huesca más propicios para la práctica autónoma del alumno que lo desee.
- Competencias sociales y cívicas: Será imprescindible que los alumnos fomenten un clima de respeto y colaboración. Se promoverá siempre la integración y también la igualdad.

INDICADORES DE LOGRO

- IL7: El alumnado es capaz de desarrollar estrategias grupales e individuales para aportar en la creación de un circuito de habilidades propias del parkour.
- IL8: El alumnado es capaz de coordinarse de manera asertiva con su grupo de trabajo para la creación de su circuito de habilidad en parkour.

De la evaluación de esta unidad didáctica se van a encargar dos tipos de agente: el profesor, y los propios alumnos. Los propios alumnos se convertirán en agentes de su propia evaluación en procesos de coevaluación, y el profesor también participará, en evaluaciones compartidas, concretamente en el diseño de los circuitos.

El instrumento utilizado para la coevaluación entre los miembros del grupo de trabajo, durante el proceso de aprendizaje será la rúbrica. Esta metodología de evaluación será complementada con la evaluación compartida dada en momentos puntuales de la unidad de enseñanza - aprendizaje, en la que el docente se apoyará de una hoja de registro.

Los medios desarrollados durante la unidad de enseñanza - aprendizaje son los propios instrumentos de evaluación, mencionados en el apartado anterior, en formato físico, que evidencian el progreso del alumno y las competencias desarrolladas.

Al tratarse de una evaluación formativa el principal objetivo de la evaluación realizada durante cada una de las sesiones es que los alumnos y también el profesor sean conscientes del progreso conseguido en el aprendizaje de los contenidos de la unidad didáctica además de hacer partícipe al alumno de su propio aprendizaje.

El objeto de evaluación como he mencionado en el apartado anterior es el grado de aprendizaje de los alumnos hasta ese momento de evaluación. Esto nos permitirá ser consciente de en qué nivel de aprendizaje se encuentra cada uno de nuestros alumnos y que necesidades individuales puede necesitar cada uno para continuar de manera óptima el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los productos elaborados por el alumnado durante el desarrollo de la unidad de enseñanza-aprendizaje, será un porfolio individual formado por las tarjetas de entrada y salida en las que el docente les pedirá que reflexionen sobre cuestiones relativas al contenido trabajado en cada sesión.

Las técnicas de evaluación utilizadas en esta unidad de enseñanza - aprendizaje son la observación y el análisis documental. La observación será utilizada por el docente durante el desarrollo de cada sesión de la unidad para cerciorarse de el nivel en el que se encuentra cada alumno en el proceso y el análisis documental para revisar sus hojas de registro con las que completará la evaluación compartida con los alumnos y las grabaciones de las pruebas prácticas.

C.E.	I.L.	A.E.	I.E.	M.E.	T.E.
Crit.EF.1.1.	I.L.1	Profesor y alumno (E. Compartida)	Hoja de registro.	Practico	Observación sistemática
	I.L.2	Profesor.	Hoja de registro	Practico	Observación sistemática.
Crit.EF.6.9.	I.L.3	Profesor.	Tarjeta de entrada	Escrito	Análisis de documentación
	I.L.4	Profesor.	Tarjeta de entrada	Escrito	Análisis de documentación
Crit.EF.6.8.	I.L.5	Profesor.	Tarjeta de entrada	Escrito	Análisis de documentación

	I.L.6	Profesor.	Tarjeta de entrada	Escrito	Análisis de documentación
Crit.EF.6.7.	I.L.7	Alumnos.	Rubrica	Escrito.	Observación sistemática
	I.L.8	Alumnos.	Rubrica	Escrito.	Análisis de documentación

SESIONES	INSTRUMENTOS
Sesión 1	-Ficha evaluación inicial parkour. -Normas de seguridad.
Sesión 2	-Tarjeta de Entrada 1. -(Recordar) Normas de seguridad del parkour.
Sesión 3	-Tarjeta de Entrada 2 -Formación de grupos de trabajo.
Sesión 4	-Tarjeta de Entrada 3 - Ficha de autoevaluación de niveles estaciones específicas.
Sesión 5	-Tarjeta de Entrada 4 -Ficha explicativa de la prueba práctica y el diseño del circuito.
Sesión 6	-Tarjeta de Entrada 5 -Ficha de selección de elementos para el circuito practico.

Sesión 7	-Tarjeta de Entrada 6 -Rubrica Trabajo Colaborativo
Sesión 8	-Ficha de valoración "Evaluación formativa" -Ficha de valoración docente

CRITERIO DE EVALUACION	INDICADOR DE LOGRO	AGENTE EVALUADOR	INSTRUMENTO EVALUADOR	%
Crit.EF.1.1.	I.L.1	Profesor y alumno (E. Compartida.)	Hoja de registro + Registro anecdótico	50%
	I.L.2			
Crit.EF.6.9.	I.L.3	Profesor.	Tarjeta de entrada.	35%
	I.L.4			
Crit.EF.6.8.	I.L.5	Profesor.	Tarjeta de entrada.	10%
	I.L.6			
Crit.EF.6.7.	I.L.7	Alumno.	Rubricas + Registro anecdótico	5%
	I.L.8			

Atención a la diversidad

Teniendo en cuenta la integración positiva de cada alumno a la asignatura de Educación Física en general y al contenido del parkour en particular, se han contemplado una serie de consideraciones en favor de la inclusión grupal de todos los alumnos de la clase durante el proceso de la presente Unidad Didáctica, todos los alumnos son diferentes y debemos satisfacer esas necesidades individuales realizando las adaptaciones oportunas.

Desde mi perspectiva la atención a la diversidad individual en esta Unidad Didáctica parte de la utilización de una metodología basada en el aprendizaje

cooperativo, en el que los alumnos, por grupos, cooperen entre ellos y se ayuden.

Este aspecto se tratará de reforzar, dándole prioridad a la cooperación sobre la competición interna del grupo que se puede generar de manera natural.

En relación al género al tratarse de un contenido no demasiado conocido ni popular en el mundo del deporte, no tiene estereotipos de género adheridos de forma inherente a él, por lo que es un contenido maravilloso para contribuir a la igualdad entre géneros dentro de los grupos de 2º de E.S.O.

En relación a la diversidad motriz dentro del aula, o a la incapacidad de algún alumno por lesión, de realizar los contenidos prácticos programados del parkour, se tomarán dos medidas específicas que permitan un grado equitativo de disfrute y percepción de competencias entre los miembros de la clase.

- Adaptación de las tareas en función del tipo de lesión. El alumno puede servir como ayudante y corrector de la técnica de alumnos de su grupo, y tener una participación más activa a la hora de diseñar el circuito final. Otra opción, sería la realización de un trabajo escrito.

- Adaptación de nivel. Si un alumno muestra un nivel muy alto motrizmente y de dominio de la disciplina, se le encargarán funciones de microenseñanza, para que ayude a los compañeros menos aventajados. Del mismo modo si hubiera alumno que encontraran dificultades de mayor complejidad que las normales a la hora de realizar alguna de las técnicas específicas de la modalidad del parkour, se plantearían técnicas más sencillas, seguras y menos expuestas para que todos los alumnos puedan superar el circuito de habilidades que se trabaje en cada momento.

Materiales y recursos

Para el desarrollo de la Unidad Didáctica se van a emplear diferentes materiales y recursos, los cuales los clasificamos de la siguiente forma:

- Materiales didácticos para el profesor:

Los medios que el docente va a utilizar son las hojas de las sesiones en las que previamente habrá establecido las tareas a realizar cada día, con posibles alternativas de dificultad mayor y menor. Además, necesitará hojas de

observación para la evaluación de los diferentes criterios establecidos en el apartado anterior de evaluación. Para las exposiciones de los contenidos contará con una pizarra, un proyector y materiales audiovisuales creados para la explicación de estos.

- Materiales didácticos para el alumnado:

Los medios que el alumnado va a utilizar a lo largo de las sesiones son las hojas de observación para evaluar las diferentes actividades que se vayan sucediendo. Además, el alumno poseerá material aportado por el docente como pueden ser fichas en la que aparezcan diferentes opciones para superar un obstáculo sirvan como recurso.

- Infraestructuras:

El Instituto Ramón y Cajal posee dos zonas diferenciadas en las que se va a desarrollar la presente Unidad Didáctica. En primer lugar, encontramos el Pabellón Polideportivo “Javier Camarón” donde se realizarán principalmente la mayoría de las sesiones. El otro espacio que tiene el centro es el patio de recreo, que se utilizará como última opción cuando en el pabellón coincidan varios grupos o un grupo necesite de la pista completa.

- Equipamientos:

Para la unidad de parkour se utilizarán una gran cantidad de equipamientos del pabellón como pueden ser las espalderas y los bancos suecos, y gran cantidad de material del almacén como pueden ser el plinto, los mini Trump, el potro, los quitamiedos, aros, conos. En definitiva, se enriquecerán los circuitos de habilidad con los materiales que consideren tanto el docente como los alumnos.

10.2 Anexo 2: Cuestionarios de investigación

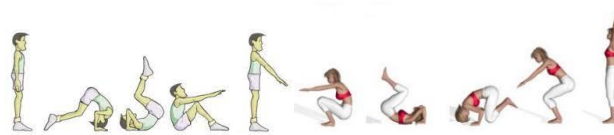
10.2.1 Cuestionario de evaluación inicial Carlos Sánchez

FICHA INICIAL PARKOUR

Curso: _____

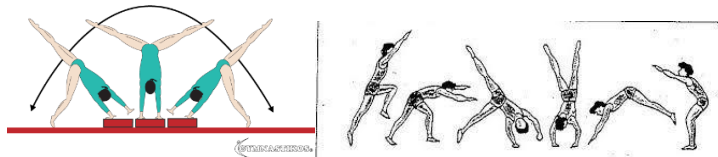
Nombre y Apellidos: _____

1. Antes de esta clase, ¿Conocías algo a cerca del parkour?
2. ¿Consideras que el parkour se trata de una modalidad individual o colectiva?
3. ¿Consideras que la actividad del parkour la puede practicar cualquier persona, de cualquier edad y sexo?
4. ¿Has tenido contacto previo con la Gimnasia Artística? Si es así, que elementos de esta modalidad crees que dominas. A continuación, tienes algunos ejemplos:



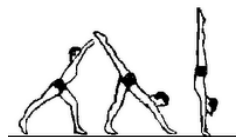
Volteo hacia delante

Volteo hacia detrás



Rueda Lateral

Rondada



Vertical Invertida

5. ¿Después de ver el vídeo, que sensaciones te produce la modalidad del parkour? Atracción, miedo, ansiedad, curiosidad...
6. ¿Crees que serias capaz de realizar algunas de las técnicas que aparecían en los videos que hemos visualizado?

10.2.2 Cuestionario de evaluación final Carlos Sánchez

FICHA FINAL PARKOUR

Curso: _____

Nombre y Apellidos: _____

1. Durante la unidad didáctica ¿Cómo te has sentido en las clases de parkour?

- Miedo.
- Inseguridad.
- Aburrimiento.
- Satisfacción.
- Optimismo.
- Motivación.

2. Después de haber realizada la unidad didáctica ¿Piensas que el parkour es una actividad peligrosa?

- Muy peligrosa.
- Un poco peligrosa.
- Nada peligrosa.

3. ¿Crees que eres capaz de solventar la mayoría de técnicas que hemos visto en clase?

- Si.
- Si con ayuda de mis compañeros y material de seguridad.
- No.

4. Puntúa del 1 al 10 los siguientes ítems respecto a tu profesor.

- Se comunica de forma clara y efectiva (1 -10).
- Crea un buen ambiente en clase (1 -10).
- Promueve la participación de los alumnos (1 -10).
- Respeta a todos los alumnos (1 -10).

5. ¿Esta forma de evaluar te ha sido útil para mejorar tus habilidades en parkour?

6. Prefieres esta forma de evaluar ¿O prefieres que sea únicamente el profesor el que se haga cargo de la evaluación?

10.2.3 Cuestionarios de Navarro, V.; Jiménez, F. (2012). Percepción del alumnado a cerca de los sistemas de evaluación formativa

1. Antes de comenzar una nueva actividad o tema ¿te dice tu maestro qué es lo nuevo que vas a aprender?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

2. Antes de empezar una nueva actividad o tema ¿tu maestro hace preguntas a la clase para ver qué es lo que ya saben?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

3. Antes de que tu maestro te evalúe ¿sabes hasta dónde has aprendido o mejorado?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

4. ¿Les pregunta el maestro acerca de cómo da su clase?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

5. ¿Tu maestro te da indicaciones o pautas para que mejores en tu aprendizaje?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

6. ¿El maestro permite que te evalúes tú mismo?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

7. ¿Crees que te ayuda a aprender la manera de evaluar en las clases que tiene tu maestro?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

8. Con las actividades que realizas en clase ¿tú mismo te puedes dar cuenta de si mejoras o no?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

9. ¿Mejora tu aprendizaje si tus compañeros o compañeras participan en tu evaluación?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

10. ¿Crees que mejoraría el aprendizaje de tus compañeros o compañeras si tú participaras en su evaluación?

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

10.2.4 Cooperative Learning Questionnaire (CLQ)

En clase...

1. Trabajamos el diálogo, la capacidad de escucha y/o el debate.

1 2 3 4 5

2. Hacemos puestas en común para que todo el grupo conozca lo que se está haciendo.

1 2 3 4 5

3. Es importante la ayuda de mis compañeros para completar las tareas.

1 2 3 4 5

4. Los compañeros de grupo se relacionan e interactúan durante las tareas.

1 2 3 4 5

5. Cada miembro del grupo debe participar en las tareas del grupo.

1 2 3 4 5

6. Exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista ante los compañeros.

1 2 3 4 5

7. Tomamos decisiones de forma consensuada entre los compañeros del grupo.

1 2 3 4 5

8. No podemos terminar una actividad sin las aportaciones de los compañeros.

1 2 3 4 5

9. La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer la tarea.

1 2 3 4 5

10. Cada componente del grupo debe esforzarse en las actividades del grupo.

1 2 3 4 5

11. Escuchamos las opiniones y los puntos de vista de los compañeros.

1 2 3 4 5

12. Debatimos las ideas entre los miembros del grupo.

1 2 3 4 5

13. Es importante compartir materiales, información... para hacer las tareas.

1 2 3 4 5

14. Nos relacionamos unos con otros para hacer las actividades.

1 2 3 4 5

15. Cada miembro del grupo debe tratar de participar, aunque no le guste la tarea.

1 2 3 4 5

16. Llegamos a acuerdos ante opiniones diferentes o conflictos.

1 2 3 4 5

17. Reflexionamos de manera individual y de manera conjunta dentro del grupo.

1 2 3 4 5

18. Cuanto mejor hace su tarea cada miembro del grupo, mejor resultado obtiene el grupo.

1 2 3 4 5

19. Trabajamos de manera directa unos con otros.

1 2 3 4 5

20. Cada miembro del grupo debe hacer su parte del trabajo del grupo para completar la tarea.

1 2 3 4 5