



El aprendizaje cooperativo y la evaluación formativa al servicio de la enseñanza de los deportes. Unidad didáctica de fútbol gaélico en el marco del estilo actitudinal

Israel Herrán Álvarez, Ángel Pérez Pueyo, Carlos Heras Bernardino y Oscar Manuel Casado Berrocal

Resumen

La presente comunicación relata el planteamiento práctico de una unidad didáctica centrada en la enseñanza de los deportes de colaboración-oposición, ejemplificada en el fútbol gaélico, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Dicha experiencia se enmarca dentro del Estilo Actitudinal, caracterizado por proporcionar una gran relevancia al trabajo de las relaciones interpersonales y a la autonomía del alumnado en su trabajo diario, todo ello bajo el prisma del modelo comprensivo de enseñanza de los deportes que centra sus claves en la mayor implicación de los participantes en el juego (especialmente de aquellos menos dotados y/o motivados hacia el aprendizaje deportivo) y en el aumento del componente táctico.

Además, asumiendo la incompatibilidad entre deporte y cooperación, se plantea la utilización de aspectos claves del aprendizaje cooperativo como metodología en el proceso de aprendizaje del alumno y, todo ello, en relación a un deporte muy poco conocido en nuestro país pero de gran riqueza desde el punto de vista del desarrollo de todas y cada una de las capacidades que conforman la personalidad del individuo como es el fútbol gaélico.

Palabras clave

Aprendizaje cooperativo, estilo actitudinal, método comprensivo, fútbol gaélico, evaluación formativa

INTRODUCCIÓN

Para lograr el desarrollo de aprendizajes significativos y funcionales, tal y como plantea la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), se requiere de la motivación de los alumnos¹, para lo cual es imprescindible provocar y desarrollar en clase procesos que generen actitudes positivas en éstos. Autores como Gutiérrez (2003: 58) comentan la existencia de un convencimiento generalizado acerca de que los niños con actitudes positivas hacia la educación física no sólo aprenden más, sino que tienen una mayor posibilidad de beneficiarse de los principales objetivos de ésta.

Es por esta razón que se ha puesto en marcha una metodología que considera el aprendizaje cooperativo como posible herramienta para el tratamiento del deporte en el ámbito educativo, sin olvidar que dicha metodología se refiere únicamente al proceso de trabajo llevado a cabo en la unidad didáctica (UD), en la medida que el fútbol gaélico (deporte empleado en este caso) no es sólo un fin en sí mismo sino un medio para conseguir el pleno desarrollo de la personalidad de nuestros alumnos. A estas alturas, recordar y reconocer los beneficios de las metodologías cooperativas sobre las individualistas parece casi una descortesía (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Ovejero, 1990; Slavin, 1990;...). Respecto a la educación física y las características atribuidas al juego y a los proyectos cooperativos, son muchos los autores que los tratan (Orlick, 1990; Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001 o Velázquez, 2003,...). Sin embargo, si bien existe una base común en esta propuesta con el aprendizaje cooperativo, no es exactamente éste como demuestra el propio estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2005: 244-247; 2008). En este caso nos centraremos en la aplicación a los deportes colectivos.

Por otro lado, como señalan diferentes autores (Devís y Peiró, 1992; Blázquez, 1995; Devís, 1996; Fraile y cols., 2001; Méndez, 2003; Domínguez, 2004; Griffin y Butler, 2005; Monjas et al., 2006; etc.) es indudable la importancia y las posibilidades educativas que posee una actividad que puede desarrollarse solo o en compañía, que admite colaboración y oposición, que influye en la disciplina, en la autoestima y que, además, supone valorar la actuación del resto de compañeros. Como es lógico, no entraremos a valorar los argumentos en contra o a favor del tradicional debate sobre el tratamiento educativo que debe darse a los contenidos de tipo deportivo (lo cual sobrepasaría con creces el objetivo de la presente comunicación y para lo que ya existen numerosas fuentes que lo abordan con mayor profundidad y exhaustividad), sino que nos centraremos en demostrar las posibilidades de un enfoque cooperativo a través de un contenido que, por definición, no lo es.

Por ello, antes de comenzar con el desarrollo de la presente experiencia, consideramos necesario realizar tres aclaraciones fundamentales. La primera está relacionada con la posibilidad de realizar un trabajo de tipo cooperativo en el marco de la enseñanza de un contenido deportivo, en concreto de un deporte de colaboración-oposición, donde ambos términos inicialmente podrían ser considerados como incompatibles. En segundo lugar justificaremos el por qué consideramos que la propuesta puede resultar interesante para este congreso centrado en las actividades físicas cooperativas. Y finalmente, con la tercera aclaración se expondrá de manera clara el enfoque que se le ha dado a esta UD para que pueda servir como idea a otros compañeros en la aplicación de contenidos de tipo deportivo en educación física.

¿Tiene sentido hablar de deporte y cooperación al mismo tiempo?

Con frecuencia encontramos en la literatura específica de educación física que las modalidades o deportes colectivos son actividades de cooperación-oposición (Parlebas, 2001; Lagardera y Lavega,

1 La utilización del género masculino a lo largo del presente documento se realiza exclusivamente por una cuestión de fluidez.

2003), donde éstas se conceptualizan como modalidades en las que los protagonistas intervienen con la colaboración de compañeros y la oposición de adversarios (fútbol, baloncesto, voleibol,... o el caso concreto del fútbol gaélico). Generalmente, esta terminología procede del ámbito concreto de la praxiología motriz y ha ido acaparando una forma de referirse a algunos conceptos de nuestra materia que, vistos desde otra óptica, pueden resultar confusos e incluso erróneos.

Éste es el caso del ámbito cooperativo de las actividades físicas en el que se enmarca este congreso, donde no podemos hablar en ningún momento de actividad cooperativa cuando existe algún tipo de oposición entre los participantes. Para ello, es preferible hablar de deportes de colaboración-oposición para referirnos, por ejemplo, al fútbol gaélico (VVAA, 2012).

Entonces, ¿qué hace adecuada esta propuesta en el marco de este congreso?

Una vez que hemos justificado la ausencia de cooperación en el deporte debemos aclarar por qué consideramos que esta experiencia sí puede tener cabida dentro de este congreso, pues de lo contrario carecería de sentido su presentación.

Esto es así porque la experiencia práctica parte de una UD que utiliza el fútbol gaélico no solo como objetivo sino como contenido de trabajo, es decir, como recurso y/o medio para el desarrollo integral de nuestros alumnos, que es realmente la finalidad última de todo el proceso educativo. Si a todo esto le sumamos el hecho de que *“el aprendizaje cooperativo puede incluir situaciones competitivas”* (VVAA, 2012) nos encontramos con un contexto de trabajo enmarcado dentro de la metodología cooperativa, en la que aparece una interdependencia positiva de metas en las actividades desarrolladas, procesos orientados a garantizar la responsabilidad individual dentro del grupo y una evaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumnado, entre otras cuestiones.

FÚTBOL GAÉLICO EN EDUCACIÓN FÍSICA: ¿NOVEDAD O TRADICIÓN? REVISIÓN DE SU APLICACIÓN AL CONTEXTO ESCOLAR EN ESPAÑA.

Cuando nos planteamos el abordaje de un contenido de tipo deportivo en el ámbito educativo, una de las cuestiones principales a la que debemos dar respuesta es a la elección del contenido o modalidad deportiva que vamos a utilizar².

Sabemos que lo habitual en nuestra área/materia suele ser seleccionar alguno de los deportes más habituales y convencionales (fútbol, balonmano, baloncesto...), tanto por los contenidos que dominamos los docentes como por los materiales e instalaciones de los que disponemos³. Pero en este caso, y debido al contacto con una persona irlandesa que nos dio a conocer este deporte, preferimos no tomar el camino “fácil”.

Para ello, decidimos comprobar qué otras experiencias educativas habían sido llevadas a cabo en el contexto escolar con este contenido tan desconocido para muchos. Tras esta revisión tuvimos la oportunidad de comprobar que no hemos sido los primeros que han utilizado el fútbol gaélico en sus

2 Aunque verdaderamente consideramos que el paso inicial y fundamental es tener claro la orientación educativa, objetivos y prioridades de trabajo, así como su relación con las capacidades de los alumnos que tenemos en clase, damos este paso por imprescindible y necesario como docentes ya que deberemos ponerlo en práctica frente a cualquier otro tipo de contenido que llevemos a cabo en nuestra materia.

3 También es cierto que en educación física estamos muy acostumbrados a tener que modificar las condiciones reales de práctica de muchas de las actividades que proponemos para adaptarnos al contexto en el que nos encontramos y a las características de los alumnos, por lo tanto, la decisión no fue muy diferente a las que hemos tomado en otras ocasiones.

clases de educación física⁴. Muestra de ello son las variadas webs y blogs (generalmente elaboradas por compañeros de especialidad) que podemos encontrar en la red (aunque también es cierto que en la mayoría de ellas sólo se recogen los aspectos reglamentarios básicos y uno o varios vídeos e imágenes extraídas de partidos de este deporte, sin profundizar en cuestiones metodológicas o de desarrollo). Las únicas referencias encontradas en castellano⁵ sobre la utilización del fútbol gaélico como contenido educativo las encontramos en Martínez-Gámez (1995) y Llamas (2011); el primero dedica escasas páginas a explicar brevemente en qué consiste dicho deporte y el segundo recoge sólo dos, sobre los aspectos reglamentarios básicos del mismo.

Los documentos más importantes los encontramos en publicaciones de la *Gaelic Athletic Association (GAA, 2007)*, que se encarga de la promoción, organización y desarrollo de los deportes de origen gaélico como el fútbol y el hurling⁶. Los materiales contienen información valiosa sobre la enseñanza de este deporte y su adaptación al ámbito educativo y a diferentes edades, estableciendo 3 niveles en dichas adaptaciones según las capacidades de los practicantes. Como inconveniente, el planteamiento en el que se basa se encuentra demasiado enmarcado en un modelo de enseñanza tradicional del deporte, centrado en los aspectos técnicos y los correspondientes errores a detectar y corregir por parte de los entrenadores. Sin embargo, con la adecuada reestructuración, pueden ser de gran ayuda para comenzar con el trabajo⁷.

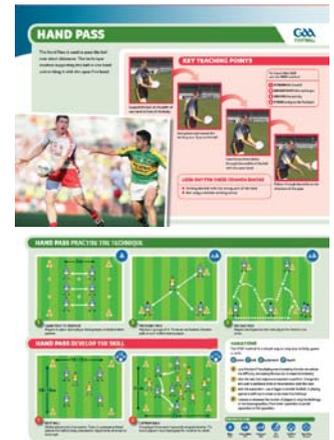


Imagen 1.- Ejemplo de los materiales para la enseñanza del fútbol gaélico publicados por la GAA.

PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

La experiencia práctica está basada en una UD de un deporte colectivo, el fútbol gaélico⁸, en 3º ESO. En ésta, a través de una metodología basada en el aprendizaje cooperativo en el marco del estilo actitudinal (Pérez-Pueyo, 2010) y de procesos de evaluación formativa integrados dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje (en los cuales se implica activamente al alumno y al grupo a través de la coevaluación y autoevaluación) (López-Pastor, 2006), conseguimos una disposición positiva en todos los alumnos, logrando que los aprendizajes desarrollados por éstos sean funcionales y que adquieran un grado de competencia adecuado a su nivel de desarrollo.

La propuesta toma también bases del modelo comprensivo de enseñanza de los deportes (Devís y Peiró, 1992; Blázquez, 1995; Devís, 1996; Fraile et al., 2001; Méndez, 2003; Domínguez, 2004; Griffin y Butler, 2005), que pretende un acercamiento más globalizado⁹ a éstos, y presenta unas

4 Algunos ejemplos pueden verse en:

<http://fito23ef.wordpress.com/2009/10/22/futbol-gaelico/>

<http://perezpardo.blogspot.com.es/2011/01/que-es-el-futbol-gaelico.html>

5 No dudamos de que pueda haber muchas más... Pero no las hemos encontrado.

6 El hurling es otro deporte de invasión (colaboración-oposición) de origen gaélico que se practica fundamentalmente en Irlanda con una bola pequeña y un stick y cuyo objetivo es introducir la bola en la portería. Algunos lo denominan como "hockey del aire", puesto que la bola se eleva y se vuela con frecuencia.

7 <http://www.gaa.ie/coaching-and-games-development/coaching/the-skills-of-football/>

8 Si bien la experiencia planteada está centrada en el ejemplo concreto del fútbol gaélico, la estructura común y semejanzas entre los fundamentos técnico-tácticos de los deportes colectivos permite que el esquema de trabajo y evaluación propuestos sean de utilidad para otros deportes y otros niveles, con independencia del conocimiento y dominio de la misma; aceptando la heterogeneidad del grupo y sin necesidad de establecer grupos de nivel.

9 No debemos olvidar que este planteamiento altera el esquema tradicional de aprendizaje en el que las habilidades técnicas dan paso a las situaciones de juego simuladas y finalmente al juego real, siendo estas últimas y sus modificaciones el punto de partida.

características particulares que le confiere un matiz educativo importante: la búsqueda de participación y colaboración dentro del grupo (Monjas et al. 2006).

Como ya hemos comentado, la experiencia se enmarca dentro del denominado estilo actitudinal que ya ha puesto en práctica este enfoque durante el desarrollo de otros deportes colectivos como el balonmano (Pérez-Pueyo, Heras y Herrán, 2009) y el fútbol (Pérez-Pueyo, et. al, 2010), y que demuestra que *“es posible desarrollar una metodología basada en actitudes que permita trabajar atendiendo por igual a todos los alumnos de un mismo grupo, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser”*(Pérez-Pueyo, 2005). Para ello aporta dos elementos fundamentales; por un lado, una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes como elemento vertebrador del proceso desde una perspectiva significativa, que pretende conseguir una mayor motivación hacia la Educación Física que garantice el mismo o mejor nivel de resultado, entendido éste no sólo desde la perspectiva motriz, sino también desde el resto de las capacidades que desarrollan al individuo (MEC, 1992, 2006a, b). Y por otro lado la aspiración del logro de una creciente autonomía del alumnado que le permita analizar su propio proceso de aprendizaje y el de sus compañeros, detectando errores y/o aciertos, corregirlos y reorientar el camino en un proceso auténtico de evaluación formativa.

A estas dos opciones metodológicas le añadimos la utilización de aspectos que caracterizan la metodología del aprendizaje cooperativo como comentan algunos autores como Coll y Colomina, Díaz Aguado y Castelló (en Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001), como son la organización de grupos heterogéneos que se mantienen a lo largo de un periodo de tiempo, el reparto de papeles dentro del grupo con elevados grados de igualdad, la incitación a los alumnos a colaborar en el proceso de aprendizaje, las acciones individuales coordinadas y enfocadas para completar la acción grupal, los resultados del proceso como consecuencia de la participación de todos y cada uno de los alumnos, así como la participación de éstos en los procesos de evaluación (y calificación) formativa y compartida (Pérez-Pueyo, Heras y Herrán, 2009). Pero si podemos destacar dos aspectos por encima de todos los demás para el correcto funcionamiento del aprendizaje cooperativo éstos serán sin duda la ***interdependencia positiva*** y la ***igualdad de oportunidades para el éxito***.

En el caso que nos ocupa sobre el tratamiento de los deportes en el marco educativo conseguiremos generar la interdependencia positiva entre los miembros del grupo (Otero, 2012), trabajando dos niveles:

- En primer lugar estableciendo objetivos y metas interdependientes, que hagan necesario el progreso de todos los alumnos.
- Y en segundo lugar, complementando lo anterior con otro tipo de interdependencia en relación a las tareas, los recursos, las recompensas/celebraciones, la identidad, el ambiente, interdependencia de roles, etc.¹⁰

Por su parte, será igualmente determinante posibilitar la ***igualdad de oportunidades para el éxito*** de los alumnos, ya que si éstos trabajan con metas compartidas, es imprescindible que todos estén en condiciones de realizar las tareas que se propongan. En este sentido, los grupos de trabajo se convertirán en un espacio para la búsqueda de ayuda, el contraste de ideas y el control y supervisión de las fases del trabajo.

En este sentido, resulta imposible generar procesos fiables que permitan desarrollar de manera integral a los individuos si no se permite al alumnado participar activamente en su propio

10 Para ampliar información al respecto, consultar la página www.jrotero.es

aprendizaje y, en consecuencia, en los procesos de evaluación, ya que sería paradójico e inviable intentar formar personas responsables en situaciones educativas controladas donde no haya lugar ni momento para ejercer dicha responsabilidad.

Y aquí reside el argumento fundamental que nos ha llevado a optar por el aprendizaje cooperativo como opción metodológica fundamental para orientar el aprendizaje en esta UD, y en el cual el alumno toma partido y adquiere gran protagonismo: observa, analiza, organiza (a sí mismo y a sus compañeros), decide y, constantemente, evalúa.

A continuación presentamos un esquema (Cuadro 1) donde se puede apreciar la estructura de la UD por sesiones, así como los momentos en los que empleamos aprendizaje cooperativo y su relación con los procesos de evaluación formativa utilizados.

SESIÓN	Nº GRUPOS	MOMENTOS / ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO	EVALUACIÓN SEGÚN LA FINALIDAD Y EL MOMENTO	EVALUACIÓN SEGÚN EL AGENTE	TÉCNICA E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
1	3 grupos	Estrategia del “folio giratorio” en la observación del juego de los compañeros	Evaluación diagnóstica-formativa; Evaluación inicial	Hetero-evaluación y coevaluación “no estructurada”	Observación y planilla de evaluación inicial. Anecdotario
2-4	4 grupos	Trabajo realizado en cada grupo mediante fichas; Ejemplo de estrategia: “Parada de 1 minuto”; “uno para todos”	Evaluación formativa; Evaluación procesual	Hetero-evaluación	Asambleas, paradas en corro... Anecdotario
5-8	4 grupos		Evaluación formativa; Evaluación procesual	Coevaluación	Planillas de coevaluación Anecdotario
9	4 grupos	Elaboración grupal de un trabajo. Ejemplo de estrategias: “lápices al centro”.	Evaluación sumativa-formativa; Evaluación final	Hetero-evaluación	Ficha grupal Anecdotario
10-11	4 grupos	Preparación del examen grupal; ejemplo de estrategias: “Glosario de términos”	Evaluación formativa; Evaluación procesual	Hetero-evaluación- autoevaluación	Observación, paradas en corro. Anecdotario
12	4 grupos	Realización de un examen de manera grupal; ejemplo de estrategias: galería de aprendizaje	Evaluación sumativa; Evaluación final	Hetero-evaluación	Planilla de heteroevaluación Ficha individual

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

Primeros pasos. ¿Cómo dotar de carácter cooperativo y formativo a un proceso de evaluación diagnóstica? Ejemplo de estrategia del folio giratorio.

Como se muestra en el esquema, la UD comienza con una sesión que nos sirve de evaluación diagnóstica de los alumnos. Atendiendo a las disposiciones de la actual legislación educativa, donde se establece que los objetivos se expresan en términos de capacidades como ya ocurría desde 1990 (MEC, 1992; LOE, 2006), parece evidente que la evaluación inicial se centre en valorar el nivel de desarrollo de los alumnos en cada una de ellas. Por ello, centraremos la atención sobre los aprendizajes previos a nivel cognitivo-intelectual y físico-motor de los alumnos acerca del deporte a trabajar, aunque sin olvidar la concepción que de ellos mismos (autoestima) tienen en relación con el deporte o la capacidad para relacionarse y no discriminar a otros por su sexo o nivel de habilidad motriz. Por ejemplo, identificar a los líderes del grupo, los alumnos con problemas de integración en él, los marginados, los de nivel de capacidad motriz más y menos desarrollada...

Pero no debemos olvidar que la intención inicial es la de desarrollar una actitud inicial positiva con el fin de ganar su atención y predisposición hacia el aprendizaje. De este modo, y tras el visionado de un video sobre el fútbol gaélico y la explicación de algunas normas básicas del deporte que permitan el desarrollo de las situaciones de juego real de manera inmediata (ciclo de 4 pasos, reglas sobre el bote, obligación de golpes, tanteo...) ¹¹, pasaremos a situaciones de juego real, añadiendo la detección de los errores que ellos mismos cometen como factor fundamental que garantice la significatividad.

Ahora bien, pasemos a analizar más detalladamente algunos aspectos de esta primera sesión para entender cómo se lleva a cabo todo el proceso de evaluación diagnóstica y de aprendizaje cooperativo. Para empezar parece interesante hablar sobre la organización del grupo ya que justifica el devenir de las sesiones y resulta un aspecto clave para entender el proceso de aprendizaje y desarrollo integral que se da en éstas.

Así, partimos de la creación de 3 grupos ¹² empleando como criterio de agrupación la afinidad ¹³. Bajo esta organización desarrollamos un triangular en situación de juego real (en ocasiones es necesario partir de situaciones de *juego modificado* como consecuencia de la adaptación en el número de jugadores) con una duración de 3-4 minutos o un gol, lo que genera una dinámica muy fluida en la clase; aspecto clave en esta primera sesión desde el punto de vista motivacional. De esta forma, siempre nos encontramos con que existe un grupo que se mantiene fuera de la práctica, lo cual no significa que su tiempo de implicación en la tarea sea nulo, puesto que con la ayuda del profesor analizan lo que ocurre en el juego de los compañeros e intentan identificar algunos errores frecuentes (más orientados a aspectos tácticos que técnicos). Para garantizar que este proceso de análisis es realizado por todo el grupo de manera conjunta y que se aprovecha a los compañeros que más experiencia tienen en este tipo de contenidos para el aprendizaje colectivo, introducimos una estrategia de aprendizaje cooperativo, "*el folio giratorio*" ¹⁴, que sirve como actividad de enseñanza y aprendizaje para el resumen y recopilación de ideas.

De esta forma, y a partir de este proceso cooperativo de "*coevaluación no formal*" ¹⁵, centran su atención en 2 o 3 de estos aspectos (por ejemplo: la ocupación y organización en el campo de juego, la participación en el juego de todos los componentes del equipo, la implicación de todos en defensa, el abuso de individualidades...) para intentar solucionarlos cuando entren al juego, dotando así de carácter formativo la evaluación desarrollada.

11 Estos aspectos son algunas de las pocas diferencias que existen entre el desarrollo de ésta unidad y el de aquellas otras cuyos contenidos principales son deportes considerados más "habituales" (fútbol, baloncesto, etc.) ya que en éstas últimas no incluimos en la primera sesión ni el visionado del video ni la explicación inicial de las normas de juego.

12 Partiendo de un grupo clase ordinario, por ejemplo, de 24-26 alumnos.

13 Este criterio resulta una de las claves del Estilo Actitudinal (Pérez Pueyo, 2005; 2010), y tiene su fundamento educativo en considerar que los alumnos inicialmente trabajan mejor con aquellos compañeros con los que presentan mayor afinidad. No obstante, sería el docente el encargado de asegurarse que esta opción permite uno de los requisitos fundamentales de las metodologías cooperativas: la heterogeneidad de los grupos. Y como tal, así lo implementará.

14 En esta estrategia se proporciona al grupo un folio con casillas para rellenar con un máximo de 4-5 palabras (relativas a los aspectos observados del juego de sus compañeros como por ejemplo, una mala ocupación del espacio) de manera que en 1'30" tienen que ser capaces de ir pasando el folio por todos los miembros para que cada uno rellene al menos una de las casillas. Al tener que pasar por todos los miembros del grupo para completar la tarea, se genera una interdependencia positiva.

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

Aprendemos a trabajar con autonomía: aprendizaje cooperativo y estilo actitudinal como propuesta de trabajo

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

Para estas sesiones el grupo-clase se organiza en 4 grupos estables (entre 6 y 8 alumnos¹⁶), entendiéndose como tales agrupaciones que se mantienen a lo largo de toda la UD. El hecho de tener en la clase una gran heterogeneidad motriz, respecto al nivel de habilidad, determina que proponamos a los alumnos que los grupos se generen equilibrados¹⁷; que en ellos existan miembros hábiles que ayuden a otros compañeros menos dotados, que otros ayuden a mediar en las relaciones, y si es posible, que no exista una gran descompensación entre unos y otros grupos (aunque no es imprescindible).

En cada sesión podemos identificar dos partes importantes: una primera, que aparece representada por la propuesta de aprendizaje cooperativo en grupos, y una segunda en la que las propuestas de colaboración-oposición (mediante juegos condicionados) presentadas por el profesor lleva a los alumnos a aplicar los conocimientos adquiridos.

En este sentido, las situaciones de aprendizaje cooperativo que se provocan en la primera parte de las sesiones se basan en una asignación de tareas, organizada en 4 estaciones, siendo el profesor el encargado de controlar los tiempos de trabajo que serán de 6-7 minutos. Así, cada grupo comienza trabajando en una estación, en la cual encuentran una ficha donde se describe la tarea conjunta a realizar, y que presenta además un esquema y una simbología que deben interpretar inicialmente (*Imagen 2; ver Anexo 1*). La premisa básica es que no se puede comenzar la práctica de la tarea asignada en cada estación, si antes no se han asegurado de que todos los componentes del grupo han leído e interpretado la ficha y han entendido perfectamente lo que hay que realizar. Para conseguirlo, los alumnos más hábiles y/o con más experiencia deberán resolver las dudas existentes, mientras que los alumnos con mayores capacidades de relación serán los encargados de mediar en dicho proceso y conseguir que todos los compañeros se impliquen activamente (evitando distracciones, por ejemplo)¹⁸. Para transferir la cooperación a nivel intergrupual, hacemos que en caso de no comprender la tarea planteada en alguna de las estaciones, un miembro del último grupo en pasar por la misma se encargue de la aclaración. Uno de los aspectos en los que más debemos insistir (para lo cual aprovecharemos las asambleas



Imagen 2.- Ejemplo de ficha de trabajo (anexo I)

16 El empleo de agrupaciones de número variable atiende al respeto a la inserción social (la no discriminación de ningún alumno), evitando así la figura del alumno "prescindible" (Pérez Pueyo, 2010) que se crea cuando se plantean agrupaciones de número fijo. Así, si existe un grupo de 10 alumnos que quieren trabajar juntos, pueden separarse 2 ó 3 alumnos e irse a otro grupo en lugar de ser uno sólo el que se cambie.

17 Tras la participación en numerosas unidades fundamentadas en planteamientos actitudinales y cooperativos, es habitual que nuestros alumnos adopten con relativa facilidad posturas maduras de colaboración y aceptación de los compañeros, puesto que ya les habremos demostrado en varias ocasiones que el trabajo conjunto ha dado pie a óptimos resultados (trabajos de malabares, combas, acrobacias...). En cualquier caso, aún sin experiencias previas, una buena orientación y explicación por parte del profesor respecto a lo que se pretende con la unidad suele ser motivo suficiente para que los alumnos equilibren los grupos, incluso organizándose por afinidad (generalmente en todos los grupos de amigos chicos-chicas el nivel de heterogeneidad motriz es alto).

18 De ahí la importancia de la configuración de grupos heterogéneos.

iniciales de cada sesión y las paradas en corro) es la toma de conciencia por parte de los alumnos del aprovechamiento del tiempo y la gestión de la tarea que tienen que desarrollar en cada estación, decidiendo si algún compañero necesita la oportunidad de practicar más que otro, si necesitan repetir en mayor medida alguno de los roles de juego planteados, observando si sus propios compañeros la realizan bien y, por supuesto, corrigiendo aquellos errores que vayan detectando, ya sean individuales o grupales¹⁹.

Como puede verse, durante estos procesos de trabajo cada grupo se hace responsable del aprendizaje colectivo, si bien para garantizar éste se hace necesario establecer unas normas que promuevan la interacción positiva²⁰ (Otero, 2012), no sólo entre los miembros de un mismo grupo sino también entre los diferentes grupos. Además, la ayuda del profesor es importante, aportando información tanto a nivel de ejecución como a nivel organizativo (evaluación formativa) así como aprovechando los momentos adecuados para introducir aquellos conceptos técnicos, tácticos y reglamentarios básicos que hayan surgido durante la propia práctica. Todo ello otorga un gran potencial educativo a todo el proceso que tiene lugar en estas primeras sesiones, no sólo en el desarrollo del ámbito físico, sino también en el cognitivo-intelectual y especialmente en el afectivo-motivacional vinculado a la mejora de la autoestima de los que comienzan a ver logros en su realización, y a nivel relacional por la implicación de los miembros del grupo, unos procurando enseñar y otros aprender para alcanzar el logro conjunto.

Para solucionar posibles problemas de organización o ejecución, especialmente en las primeras sesiones, que puedan ocurrir de manera generalizada en la clase, utilizamos una estrategia cooperativa denominada “intercambiar dificultades”²¹ (Otero, 2012). Un momento ideal para aplicar esta estrategia es en las asambleas, tanto iniciales como finales de clase.

Una vez que los alumnos han pasado por las cuatro estaciones, pasamos a la segunda parte de las sesiones, donde se proponen situaciones de “juego condicionado”²²; es decir, propuestas de juego real donde las situaciones motrices se ven condicionadas de forma intencionada por algunos de los aspectos trabajados en la sesión, de manera que los alumnos pueden aplicar los aprendizajes desarrollados en la misma. Así por ejemplo, en una sesión destinada al aprendizaje de dos principios esenciales de ataque como son la ocupación de espacios libres y la resolución de situaciones de superioridad, podemos emplear el juego de “balón torre”, el “juego de los 10 pases” o simplemente situaciones de 3x2, 4x3, etc.²³ Además, esta situación de juego condicionado ofrece la posibilidad de

19 Estos son algunos aspectos que justifican el hecho de que la UD se deba trabajar cuando los alumnos hayan tenido experiencias previas con esta metodología, de manera que nos aseguremos que conocen y dominan algunas destrezas y habilidades cooperativas. Para saber más al respecto recomendamos consultar Johnson, Johnson y Holubec (1999).

20 Estas normas, que los alumnos ya conocen de unidades anteriores en las que trabajamos con esta metodología, son: cuando lo necesitemos, debemos pedir ayuda; si algún compañero nos pide ayuda, dejaremos lo que estemos haciendo para ayudar; sólo se pedirá ayuda al profesor después de haber pedido ayuda a los compañeros; respetamos los roles y los compañeros que los ejercen; bajaremos el volumen de voz cuando estemos dialogando y discutiendo en grupo; respetaremos las opiniones de todos los compañeros, aunque ello no implique necesariamente la aceptación de las mismas por parte del grupo (discusión colectiva)

21 En esta estrategia se pide a cada uno de los grupos que piensen en las dificultades que estén encontrando, lo formulen como un problema o preguntay lo escriban en una tarjeta dadapor el docente. A continuación se intercambiarán las tarjetas entre los grupos con el fin de intentar proponer solución a los mismos. Finalmente, se ponen en común todos ellos.

22 A pesar de seguir trabajando en los mismos grupos e incluso de mantener aspectos del trabajo de la primera parte de la sesión (corrección de errores, aplicación conjunta de lo aprendido...), creemos que estos elementos no pueden ser considerados como aprendizaje cooperativo por darse mayoritariamente en situaciones de colaboración-oposición propias del fútbol gaélico.

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

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

El proceso de coevaluación como parte integrante del aprendizaje cooperativo

Tras estas primeras 3-4 sesiones en las que los alumnos adquieren autonomía en la forma de trabajo²⁴ y se han desarrollado algunos principios técnicos, tácticos y reglamentarios esenciales, la UD da un giro importante a nivel organizativo y, especialmente, a nivel evaluativo, aunque mantiene el mismo eje de trabajo.

En este punto y durante las 4 siguientes sesiones que se corresponden con la 5ª hasta la 8ª, la clase va a seguir organizada en los cuatro grupos establecidos desde el inicio, si bien en cada una de las sesiones un grupo va a cambiar su rol pasando a desarrollar una coevaluación de los compañeros. Con ello conseguimos que cada uno de los grupos ejerza una vez de evaluador, mientras que en el resto de las sesiones siguen con una forma de trabajo similar a la que venían desarrollando. Este cambio exige organizar las tareas en tres estaciones y no en cuatro.

Pero pasemos a analizar con profundidad cómo se lleva a cabo el proceso de coevaluación de los alumnos, y sobre todo, cómo dotamos a éste del carácter cooperativo que hemos asegurado que posee. Dado que cada día un grupo va a tener que coevaluarla práctica de los otros tres (que además siguen con esa dinámica de práctica simultánea por estaciones), se hace necesario que al inicio de la clase el grupo coevaluador forme 3 “comisiones”, cada de las cuales se va a encargar de una estación, evaluando a cada grupo cuando pasen por ella. Esto significa que cada una de las comisiones va a valorar a los tres grupos, pero solamente en una estación. Cada una de estas comisiones, formadas por 2 ó 3 alumnos²⁵, va a ser la encargada de ofrecer a sus compañeros la ficha de trabajo de su estación, y con una rúbrica para la coevaluación (cuadro 3; ver Anexo 2), deberán observar y valorar cada uno de los indicadores que aparecen en la misma.

Estos indicadores se refieren a aspectos como la organización del grupo, el análisis y comprensión de la tarea o la ejecución, si bien a este último no se le da una importancia especial (una valoración numérica) dado que los alumnos se encuentran inmersos en pleno proceso de aprendizaje de los fundamentos técnico-tácticos. Una de las claves de todo este proceso reside en que los miembros del grupo evaluador conozcan y tengan claros dos aspectos. Por un lado, la tarea que tienen que realizar sus compañeros en las distintas estaciones, especialmente en la estación que les toque evaluar; para

CRITERIOS	Grupo			
	1	2	3	4
1.- Lectura y preparación del ejercicio (rápidos en cambiar de ejercicio, predisposición para comenzar de manera rápida.)				
Todos se desplazan rápidamente desde la estación anterior a la nueva y comienzan rápido con el ejercicio	3	3	3	3
Algun compañero no se desplaza rápidamente y no está predispuesto para comenzar rápido.	1	1	1	1
Algun compañero no se desplaza rápidamente y no está predispuesto para comenzar rápido.	0	0	0	0
2.- Interpretación del ejercicio				
Todos leen e interpretan la ficha	4	4	4	4
Alguna persona no lee la ficha y se mantiene despierto (o sea, se distrae, espera a que se lo expliquen.)	2	2	2	2
Varias personas del grupo no leen la ficha y se mantienen despiertos (esperan a que se lo expliquen.)	1	1	1	1
La mayoría del grupo no lee la ficha y alguien del grupo debe explicárselo.	0	0	0	0
3.- Comprensión del ejercicio				
Todos saben lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	4	4	4	4
Algun compañero del grupo no sabe lo que hay que hacer antes de iniciar y necesita ayuda.	2	2	2	2
Varios compañeros del grupo no saben lo que hay que hacer al iniciar el ejercicio y necesitan ayuda.	1	1	1	1
Necesitan compañeros del grupo no saben lo que hay que hacer y necesitan ayuda.	0	0	0	0
4.- Organización (se preparan y comienzan rápido; hay rotaciones para los intentos, todos pasan por todas las posiciones.)				
MUY BUENA: Todos están organizados y se ve fluidez en las repeticiones del ejercicio.	4	4	4	4
BUENA: Las ejecuciones están organizadas pero faltan rotaciones y rápidos para prepararse.	2	2	2	2
MALA: Las ejecuciones son algo atascadas, no hay fluidez, se pierde tiempo, faltan las posiciones.	1	1	1	1
MUY MALA: No da tiempo a cada uno por la falta de organización.	0	0	0	0
5.- Ejecución de la actividad (intensidad y calidad)				
Al finalizar el tiempo previsto todos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	3	3	3	3
Al finalizar el tiempo previsto sólo unos pocos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	1	1	1	1
Al finalizar el tiempo previsto nadie lo ejecuta correctamente	0	0	0	0
6.- Participación activa e interés				
Todos participan y muestran interés.	4	4	4	4
Algun alumno no participa activamente y muestra interés.	2	2	2	2
Varios alumnos no participan activamente y muestran interés.	1	1	1	1
Nadie participa activamente ni muestra interés.	0	0	0	0
7.- Evaluación y corrección de la ejecución				
Ante problemas de ejecución u organización para y la resuelven entre todos.	3	3	3	3
Ante problemas de ejecución u organización piden ayuda al profesor.	2	2	2	2
Ante problemas de ejecución u organización no piden ayuda y continúan sin resolverlo.	0	0	0	0
PUNTOS TOTALES DEL GRUPO	/25	/25	/25	/25

Cuadro 3.- Rúbrica (de coevaluación).

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

25 Con el fin de asegurar que cada una de las comisiones pueda realizar adecuadamente la tarea encomendada, en caso de necesidad el profesor mediará en la composición de las mismas; de esta manera haremos que los alumnos con menos experiencia y/o conocimientos en estos contenidos, y por tanto que evidencien mayores dificultades, se encuentren en las comisiones con compañeros que puedan ayudarles en mayor medida a la hora de hacer el análisis crítico del trabajo del resto de los alumnos.

lo cual es preciso que, antes de entregar la ficha de trabajo a los compañeros, ellos mismos lean, interpreten y analicen la tarea propuesta. Y por otro lado, el manejo correcto de la planilla y los indicadores que la componen, dado que ésta marca los aspectos sobre los que tienen que prestar más atención; y es aquí donde se establece la interdependencia en el grupo y, por tanto, la necesidad de cooperación ya que las observaciones de los evaluadores servirán para mejorar la futura práctica de sus compañeros.

Una vez que los tres grupos han finalizado el tiempo de práctica en las tres estaciones, se pasa a situaciones de juego condicionado. Durante este tiempo el grupo evaluador pasará a hacer un volcado de los resultados obtenidos en una nueva planilla. En ésta, el grupo evaluador recoge los resultados de cada grupo en cada una de las estaciones, estableciendo la media de puntos obtenida. En este momento incluimos una estrategia cooperativa que denominamos **“uno para todos”**²⁶, que nos permitirá aportar la información recogida durante la coevaluación al resto de los alumnos de la clase.

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

La inclusión de la evaluación sumativa: ¿es compatible con propuestas de cooperación?

Hemos visto que a estas alturas de la UD, desde el punto de vista de la finalidad de la evaluación, prima la evaluación formativa por encima de las demás²⁷. Y es a partir de esta 9ª sesión cuando, además de ese carácter formativo de la evaluación, entra en juego el valor sumativo de la misma con la intención de valorar el aprendizaje alcanzado por el alumno después de desarrollar la unidad didáctica.

Dado el carácter integrado de la evaluación, será a través de las diferentes tareas propuestas para la evaluación sumativa de los alumnos como se seguirán abordando tanto el aprendizaje cooperativo como algunos contenidos (con carácter didáctico y significativo) propios de la UD, y con ellos la consecución de las capacidades expresadas en los objetivos didácticos. Para entender mejor estos aspectos analizaremos con detalle estas sesiones poniendo el énfasis en los procesos referidos a la evaluación.

26 En el “uno para todos” los alumnos del grupo coevaluador trabajan de manera conjunta en la puesta en común de la información recogida, asegurándose de que todos se enteran de la información tratada. Al finalizar la sesión (tras la fase de juego condicionado), el profesor seleccionará al azar a uno o dos alumnos del grupo coevaluador para transmitir la información a cada uno de los grupos de trabajo. De esta manera, el profesor evalúa a todo el grupo a través de uno ó dos de los componentes del grupo (y de nuevo se genera interdependencia positiva).

27 Aunque como hemos visto, en momentos puntuales se emplea la evaluación diagnóstica, como por ejemplo en la sesión 1.

Así, en la 9ª sesión se plantea como tarea a cada uno de los grupos la elaboración de dos fichas similares a las que han estado manejando a lo largo de toda la UD. El profesor explicará con claridad las condiciones que tiene que cumplir la ficha y a continuación, les dejará tiempo para que de forma grupal complimenten cada una de sus partes (el dibujo-esquema con la simbología adecuada, la explicación del ejercicio y la leyenda empleada)²⁸.

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

Por otro lado, nos permite valorar la asimilación de los conceptos técnico-tácticos trabajados (ofensivos y defensivos), dado que el objetivo de la ficha, y para el cual debe dirigirse el ejercicio/situación de juego que diseñen, se refiere a estos principios esenciales, como por ejemplo: “cruces en el lateral y desplazamiento desde posición de righthalf-back”, “salto para recepción de la pelota y rápido pateo desde posición escorada”...

Como ya se ha comentado, en las dos siguientes sesiones el trabajo va enfocado a que los grupos practiquen los dos ejercicios que han diseñado, orientado al examen práctico de la última sesión. Durante esta preparación, el grupo tiene que gestionar el tiempo para que se aseguren de que todos sus componentes sean capaces de ejercer todos los roles del juego/ejercicio, corrijan posibles errores de diseño y puesta en práctica, aporten el mayor número de detalles a la plantilla con las dos propuestas, etc. Además, y por esta misma razón, es preciso que establezcan un sistema de rotación organizado durante el ejercicio de forma que en el examen práctico se pueda evaluar a todos los alumnos en todos los puestos descritos. Otro aspecto a destacar es que desde el inicio los alumnos no saben cuál de las dos fichas les va a tocar poner en práctica durante el examen, por lo que deben preparar ambas situaciones de juego.

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

Si analizamos la evaluación sumativa desarrollada hasta el momento (representada por la elaboración de la ficha orientada al examen práctico), comprobaremos que ésta se ha desarrollado íntegramente de manera colectiva (evaluación grupal). Sin embargo, esto no significa que hayamos generado una interacción positiva dentro del grupo, pues no garantizamos que todos los alumnos participen y contribuyan en sus respectivos grupos a la elaboración de la misma²⁹. Por ello, y para dotar de un carácter cooperativo a esta tarea y provocar en el grupo la necesidad de que todos los compañeros hayan aprendido los fundamentos del deporte³⁰ (aspectos técnicos y tácticos, a la interpretación de las fichas, la simbología, etc.), se hace necesario establecer un sistema de

28 Para guiar a los alumnos en este proceso, empleamos la estrategia de “Lápices al centro”; en ella, antes de que los alumnos puedan ponerse a escribir, existe un momento en el cual sólo se puede hablar y escuchar, y no se puede escribir; cada grupo debe asegurarse de que todos los compañeros expresan su opinión y sobre todo, que todos comprenden la respuesta acordada.

29 Aunque llegados a este punto de la unidad, donde la dinámica de trabajo que han seguido les ha llevado a adquirir conciencia de aprendizaje colectivo, esta situación no suele darse.

30 Con este fin los alumnos son informados del sistema de evaluación al inicio de la unidad didáctica.

evaluación individual que de alguna manera implique también todo el grupo (interdependencia en la evaluación)³¹

Con el fin de gestionar la organización del grupo y la optimización del tiempo de clase durante el examen práctico, se aprovecha la realización del mismo para realizar a la vez esta evaluación individual. En este sentido, y entrando de lleno en aspectos de organización de la última sesión, se establece el orden de partida en que los grupos van a realizar el examen práctico. Como ya se comentó, este examen consiste en estar durante 6'-7' desarrollando de forma continuada y repetida una de las 2 situaciones diseñadas³² de forma que todos los integrantes del grupo pasen por todos y cada uno de los roles de juego. Durante la puesta en práctica, y mientras el profesor realiza su respectiva evaluación, el resto de los compañeros se sitúan a los márgenes del campo, separados unos de otros, rellenando individualmente una ficha similar a la que realizaron de forma colectiva y que será aportada por el profesor, pero esta vez sobre el ejercicio que están viendo realizar a sus compañeros. Como la duración del examen práctico hace que la situación de juego se repita varias veces, los alumnos no tienen problemas a la hora transferir la situación planteada a un diseño de ficha utilizando la simbología aprendida, incluso aunque en algún momento el grupo ejecutor infiera en algún error de ejecución u organización.

Por su parte, y desde el punto de vista de la heteroevaluación de la evaluación práctica, se abre una doble posibilidad: hacer un registro colectivo o un registro individual. En este sentido, la propia dinámica de trabajo durante la unidad didáctica (donde prima el trabajo grupal y el aprendizaje cooperativo y compartido hace completamente justo, adecuado y coherente la realización de un registro colectivo de esta parte práctica³³.

Para concluir la unidad, se plantea a los alumnos dos tareas de carácter cooperativo para la recapitulación y síntesis del aprendizaje: la primera de ellas se desarrolla en clase, al finalizar la última sesión, y se denomina "**galería de aprendizaje**"; en ella se pide que cada grupo dialogue y escriba en tarjetas sobre lo que sus miembros se llevan de la unidad³⁴; la segunda consiste en pedir a los alumnos la realización de un trabajo grupal consistente en un "**glosario de términos**"³⁵, que tendrán que presentar escrito a mano, de manera que se diferencie claramente la parte que ha realizado cada uno.

Si analizamos todos los procedimientos de evaluación, algunos de los cuales se convierten en instrumentos de calificación, nos daremos cuenta de que una parte importante de la misma posee connotaciones grupales, lo cual resulta fundamental junto al establecimiento de metas comunes, para potenciar la necesidad de cooperación entre los alumnos.

31 Autores especializados en aprendizaje cooperativo, consideran imprescindible incluir una evaluación de cada alumno por separado, bien sea mediante una prueba individual ó con la parte que le haya correspondido de un trabajo conjunto; en este caso, la media de las notas individuales del grupo podrá implicar que el profesor les conceda un positivo a todos ellos.

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

33 Para ampliar información sobre el proceso de calificación de esta unidad didáctica, consultar en Pérez Pueyo, A; Heras Bernardino, C. y Herrán Álvarez, I. (2009).

34 Relativo a nuevos conocimientos, nuevas habilidades, perfeccionamiento de algún ámbito, nuevos intereses en algún contenido; tras esto, se colocan por la sala las tarjetas escritas, y se pide a los alumnos que coloque una marca junto a los aprendizajes de otros grupos que también hayan sido relevantes para ellos o con los cuales coincidan. La recapitulación de todas estas tarjetas, permitirá hacer un dossier con todos los aprendizajes del grupo

35 Los pasos para la construcción del glosario son: 1. Seleccionar términos trabajados en la unidad didáctica; 2. Distribuir los términos entre los integrantes del grupo; 3. Definir cada término (posibilidad de consenso en el grupo); 4. Ordenar los términos definidos por orden alfabético

CONCLUSIONES: A MODO DE REFLEXIÓN Y VALORACIÓN.

Una vez expuesto el planteamiento, estructuración y organización general de la unidad didáctica del grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes” y en el marco del “Estilo Actitudinal” (Pérez-Pueyo, 2005; 2010), pueden extraerse las siguientes conclusiones:



Imagen 1.- Grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes”

1. 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), obligándoles a asumir roles de autonomía y responsabilidad para los que están perfectamente capacitados.
2. Como consecuencia del empleo del *modelo comprensivo de enseñanza de los deportes y el aprendizaje cooperativo en el marco del estilo actitudinal*, los alumnos que presentaban una peor autoestima en relación a sus posibilidades de práctica deportiva mostrarán mejores niveles en ésta, así como una mayor competencia percibida. Todo esto sólo es una consecuencia lógica a nuestra decisión inicial de no centrar el nivel de la práctica en los alumnos más hábiles, sino en la participación de éstos en el propio proceso de enseñanza de los demás, potenciando así las relaciones de interdependencia surgidas durante el desarrollo de las actividades de fútbol gaélico que tienen su reflejo en la evaluación llevada a cabo.
3. Finalmente, comprobamos que es posible el trabajo de contenidos de tipo deportivo mediante la metodología cooperativa, siempre y cuando no se confundan los términos y se entienda el propio deporte como recurso de aprendizaje y no como objetivo del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

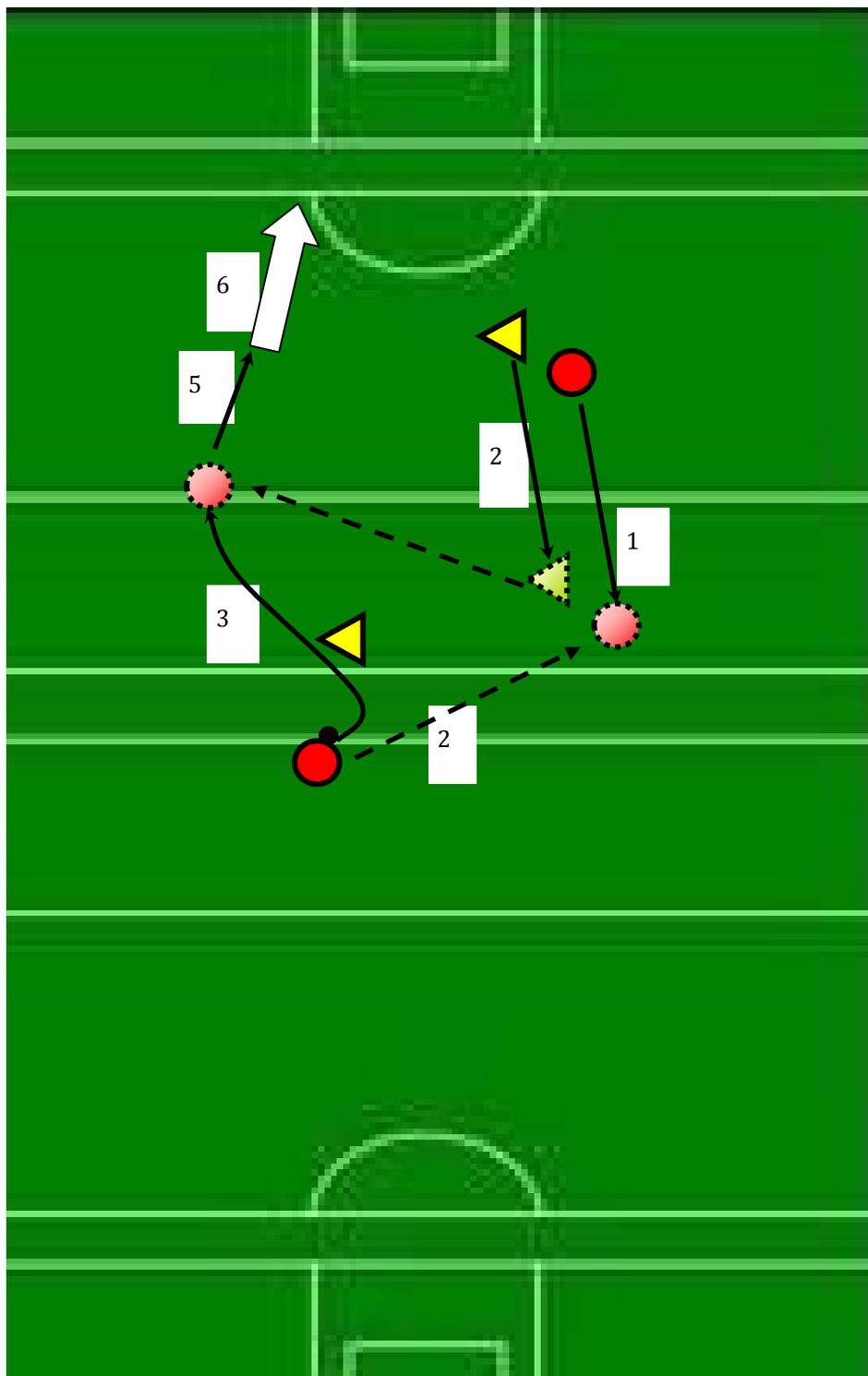
- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Devís, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum*. Madrid: Visor.
- Devís, J.; Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Domínguez, L (2004). ¡Atrévete a construir actitudes! Herramienta básica de la Educación Física en los deportes colectivos. En *Actas del XII Cursos de Verano de Educación Física y el Deporte*. INEFC de Barcelona. Barcelona: INEFC de Barcelona.
- Fraile, A.; Diego, R.; Gutiérrez, S.; López, V.M. y Monjas, R. (2001). *Actividad física jugada: Una propuesta educativa para el deporte escolar*. Alicante: Marfil.
- GAA (2007). *Fun Do. Learning resource pack for football*. Dublin: Gaelic Athletic Association.
- Griffin, L.; Butler, J.L. (2005). *Teaching games for understanding*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gutiérrez Sanmartín, M. (2003). *Manual sobre valores en la Educación Física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T.; Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lagardera, F.; Lavega, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Llamas, J. (2011). Fútbol gaélico. Ideas Prácticas. *Tándem*, 37, (111-112).

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE, 4 de Mayo).
- Martínez-Gámez, M. (1995). *Educación del ocio y tiempo libre con actividades físicas alternativas*. Madrid: Esteban Sanz.
- M.E.C. (1992). *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- Méndez, A. (2003). *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular en Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Monjas, R. et al (2006). *La iniciación deportiva en la escuela desde un enfoque comprensivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E.; Ruiz, J.V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Otero, J.R. (2012). Apuntes del Seminario de Aprendizaje Cooperativo del IES Siglo XXI (Leganés). (Sin publicar).
- Orlick, T. (1990). *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Estudio del planteamiento actitudinal del área de Educación Física de la Educación Secundaria Obligatoria en la LOGSE: Una propuesta didáctica centrada en una metodología basada en actitudes*. León: Universidad de León. Servicio de Publicaciones.
- Pérez-Pueyo, A. (2008). ¿Realidad o ficción? Resultados de una metodología práctica cooperativa basada en el Estilo Actitudinal. En *Actas VI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. CD-rom. Valladolid: La Peonza Publicaciones*.
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid: CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A.; Taberero Sánchez, B.; López-Pastor, V. M.; Ureña Ortín, N.; Ruiz Lara, E.; Caplloch Bujosa, M.; Gonzáles Fernández, N.; Castejón Oliva, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación, 347*, 435-451.
- Pérez-Pueyo, A.; Heras Bernardino, C.; Herrán Álvarez, I. (2009). 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*,(4), 45-66.
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.); Casado, O.M; Revilla, J.D.; Heras, C.; Herrán, I.; Feito, J.J.; Casanova, P. (2011): *El fútbol: Una propuesta para todos desde la evaluación formativa en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: Editorial CEP.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Velázquez, C. (2003). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. Qué, para qué, por qué y cómo. *En Educación Física y deporte en edad escolar. Actas del V Congreso Internacional FEAEDEF, (199-204)*. Valladolid: AVAPEF.
- VVAA (2012). Glosario de términos. VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas.

ANEXO 1. EJEMPLO DE FICHA DE TRABAJO PARA LAS ESTACIONES
(Sesiones 2ª- 8ª)

ESTACIÓN: ELEMENTO OFENSIVO: “Pared” o “Pase y va” (2X2)

OBJETIVO: Pasar el balón al compañero y desplazarse para recibir de nuevo sin defensor.



ANEXO 2. EJEMPLO DE RÚBRICA (DE COEVALUACIÓN) GRUPAL DE FÚTBOL GAÉLICO
(Sesiones 5^a-8^a)

CRITERIOS	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
1.- Lectura y preparación del ejercicio (rapidez en cambiar de ejercicio, predisposición para comenzar de manera rápida...)				
Todos se desplazan rápidamente desde la estación anterior a la nueva y comienzan rápido con el ejercicio	3	3	3	3
Algún compañero no se desplaza rápidamente y no está predispuesto para comenzar rápido.	1	1	1	1
Más de un compañero no se desplaza rápidamente y no están predispuestos para comenzar rápido.	0	0	0	0
2.- Interpretación del ejercicio				
Todos leen e interpretan la ficha	4	4	4	4
Alguna persona no lee la ficha y se mantiene despistado (juega, se distrae, espera a que se lo expliquen...)	2	2	2	2
Varias personas del grupo no leen la ficha y se mantienen despistados (esperan a que se lo expliquen...)	1	1	1	1
La mayoría del grupo no leen la ficha y alguien del grupo debe explicárselo.	0	0	0	0
3- Comprensión del ejercicio				
Todos saben lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	4	4	4	4
Algún compañero del grupo no sabe lo que hay que hacer antes de iniciar y necesita ayuda.	2	2	2	2
Varios compañeros del grupo no saben lo que hay que hacer al iniciar el ejercicio y necesitan ayuda	1	1	1	1
Bastantes compañeros del grupo no saben lo que hay que hacer y necesitan ayuda.	0	0	0	0
4.- Organización (se preparan y comienzan rápido; hay rotaciones para los intentos, todos pasan por todas las posiciones...)				
MUY BUENA: Todos están organizados y se ve fluidez en las repeticiones del ejercicio.	4	4	4	4
REGULAR: Las ejecuciones están organizadas pero fallan rotaciones y rapidez para prepararse.	2	2	2	2
MALA: Las ejecuciones son algo atascadas, no hay fluidez, se pierde tiempo, fallan las posiciones...	1	1	1	1
MUY MALA: no da tiempo a casi nada por la falta de organización.	0	0	0	0
5.- Ejecución de la actividad (intensidad y calidad)				
Al finalizar el tiempo previsto todos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	3	3	3	3
Al finalizar el tiempo previsto sólo unos pocos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	1	1	1	1
Al finalizar el tiempo previsto nadie lo ejecuta correctamente	0	0	0	0
6.- Participación activa e interés				
Todos participan y muestran interés	4	4	4	4
Algún alumno no participa activamente y muestra interés	2	2	2	2
Varios alumnos no participan activamente y muestran interés	1	1	1	1
Casi nadie participa activamente ni muestra interés	0	0	0	0
7.- Evaluación y corrección de la ejecución				
Ante problemas de ejecución u organización paran y lo resuelven entre todos	3	3	3	3
Ante problemas de ejecución u organización piden ayuda al profesor	2	2	2	2
Ante problemas de ejecución u organización no piden ayuda y continúan sin resolverlo	0	0	0	0
PUNTOS TOTALES DEL GRUPO	/25	/25	/25	/25

GRUPO EVALUADOR	NOMBRES GRUPO 1	NOMBRES GRUPO 2	NOMBRES GRUPO 3	NOMBRES GRUPO 4

Datos de los autores:

Israel Herrán Álvarez⁽¹⁾, Ángel Pérez Pueyo⁽²⁾, Carlos Heras Bernardino⁽³⁾ y Oscar Manuel Casado Berrocal⁽⁴⁾

(1) I.E.S. "Doctor Sancho de Matienzo" (Villasana de Mena, Burgos).

(2) Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de León (León).

(3) I.E.S. "Siglo XXI" (Leganés, Madrid).

(4) I.E.S. "Vega del Argos" (Cehegín, Murcia).

angel.perez.pueyo@unileon.es