



# *El estilo actitudinal: El desarrollo de las competencias básicas a través de una metodología de carácter cooperativo. En busca del logro de todos y todas*

Ángel Pérez Pueyo

---

## **Resumen**

Esta ponencia presentará las características del Estilo Actitudinal como propuesta metodológica de carácter cooperativo a través de ejemplos prácticos clásicos y de las últimas unidades didácticas desarrolladas. Además, y en relación al mismo, presentaremos la propuesta de secuenciación y evaluación de las competencias básicas, diseñada desde el grupo de trabajo interdisciplinar e internivelar "Actitudes".

La ponencia está organizada en 6 apartados claramente diferenciados. El primero explica los antecedentes y fuentes de la que se ha nutrido esta metodología hasta conformar lo que hoy en día denominamos el Estilo Actitudinal. El segundo apartado hace un resumen del Estilo Actitudinal, continuado en el tercero con el análisis de la relación de esta propuesta con las de carácter cooperativo y la justificación del hecho de no ser aprendizaje cooperativo. El cuarto, núcleo central de la ponencia, es la presentación de la propuesta de secuenciación y evaluación de las competencias básicas del grupo de trabajo y que ha sido incorporada al Proyecto COMBAS del Ministerio. Y finalizaremos con la presentación de la última unidad publicada en relación a un tema tan controvertido en el mundo de la educación física como es el fútbol.

## **Palabras clave**

Retos físicos cooperativos de carácter emocional, estilo actitudinal.

---

## **INTRODUCCIÓN. ANTECEDENTES, FUENTES, COMPAÑEROS Y AMIGOS EN EL PROCESO DE CREACIÓN DEL ESTILO ACTITUDINAL**

A lo largo de los años han sido innumerables, tanto las propuestas metodológicas como las líneas de trabajo que nos han permitido evolucionar en la educación física, aunque su organización o clasificación para ubicarnos no es fácil.

Sin embargo, López-Pastor (2008), a través de los marcos de racionalidad basados en la propuesta de Tinning (1996) sobre los "tipos de discursos" en las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, determina dos marcos de racionalidad curricular en educación física (López-Pastor, 1999; López-Pastor, Monjas y Pérez, 2003). El *Discurso del Rendimiento vs. el Discurso de la Participación*. Tanto

Tinning como López-Pastor afirman que el discurso del rendimiento predomina a nivel mundial en las facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en las cuales han sido formados la mayoría de los profesionales<sup>1</sup> que han realizado dichos estudios universitarios, pero en cambio la mayoría de sus labores profesionales deben realizarse en situaciones y contextos de participación.

Como comenta López-Pastor, “*esta paradójica situación suele generar fuertes disonancias personales*” (2008) que han sido resueltas por muchos autores (Pérez-Pueyo, 2010a), algunos de los cuales han influido en relación a la propuesta que nos ocupa: el Estilo Actitudinal.

Pero dos son las que voy a destacar sin pretender ser descortés con compañeros y amigos. Por un lado a López-Pastor, sus principios de procedimiento docente y las aportaciones de su grupo de trabajo internivelar de Segovia; al que siempre estaré agradecido por la reflexión que generó en mis procesos de evaluación y que eran mi asignatura pendiente. Y por otro a Carlos Velázquez y varios de sus compañeros del grupo “La Peonza”, con sus propuestas de carácter cooperativo o el aprendizaje cooperativo que me permitieron, no sólo nutrirme de magníficas ideas, sino profundizar e identificar los puntos comunes y diferentes de nuestras propuestas concretas.

Ya se sabe, “Al Cesar lo que es del César...”. Gracias a ellos, como a otros, que tanto me han ayudado a seguir aprendiendo.

### **De las propuestas cooperativas al estilo actitudinal**

A lo largo de estos últimos años son cada vez más los docentes de educación física que optan por la puesta en práctica de unidades didácticas, contenidos, actividades o juegos de naturaleza cooperativa, conscientes de su potencialidad educativa (Orlick, 1986, 1990; Dunn y Wilson, 1991; Grineski, 1993, 1996; Ovejero, 1990; Omeñaca y Ruiz, 1999, 2007; Fernández Río, 2003a, 2003b; Velázquez, 2003a, 2003b, 2003c, 2004, 2005, 2006, 2007;...). Sin embargo, resultan menos habituales, pero quizás más relevantes, las ocasiones en las que la intencionalidad de dichas propuestas están dirigidas al “*pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumno*” (LOE, 2006; art. 2.1.a), constatándose que las actitudes y valores de éstos no surgen espontáneamente como consecuencia de repetirles “lo que está bien” y “lo que está mal” (Pérez-Pueyo et al., 2008).

En este sentido, Omeñaca y Ruiz (2007) comentan que

*“vivimos en una constante contradicción: mientras asumimos como principios universales la igualdad entre las personas, la cooperación entre los pueblos y la construcción de un mundo de paz y solidaridad, participamos en una sociedad jerarquizada, individualista y competitiva en la que el “tener” se ha convertido en un argumento sustitutivo del “ser” y donde importa el triunfo y el logro personal sobre cualquier otra cosa”.*

En el marco de la educación física, desgraciadamente, confundimos con frecuencia lo que supone cooperar. Es habitual creer que porque nuestros alumnos jueguen o trabajen juntos, de manera grupal, ya estamos incidiendo positivamente en el fomento de las relaciones interpersonales, las habilidades sociales o provocando determinados comportamientos cooperativos, tolerantes o solidarios.

---

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

Sin embargo, en demasiadas ocasiones, no sólo no logramos ninguna de estas intenciones sino que muy al contrario provocamos situaciones de desprecio, rivalidad, agravios personales o insultos; quizás porque pensamos que se trata de logros que no requieren demasiada planificación o estructuración por parte del profesorado, olvidando toda la influencia social que reciben nuestros alumnos. De ahí que podamos decir, sin miedo a equivocarnos, que el profesor es un auténtico “provocador de sensaciones” y desgraciadamente, en demasiadas ocasiones, negativas (Pérez-Pueyo, 2005: 224).

Con el paso del tiempo, finalmente parece evidente que *“la educación a través del cuerpo y el movimiento no se reduce exclusivamente a aspectos sensomotrices sino que implica otros de carácter expresivo, comunicativo, afectivo y cognitivo sobre los que también es necesario incidir”* (Decreto 52/2007).

Por ello, en los últimos tiempos se vuelven a levantar voces reconocidas que reafirman la idea de que *“la práctica de actividades físicas sin tener una idea de lo que se quiere hacer con ellas es un signo de que no son educativas. Sin la intencionalidad de conseguir algún beneficio, puede haber aprendizaje, pero no educación”* (Devís y Peiró, 2011: 68). En este mismo sentido, autores como Buscá, en relación a los enfoques que deben seguir los procesos de investigación educativa, comentan que los docentes deben encargarse de *“adecuar las propuestas de innovación ideadas por los expertos en función de las características y necesidades de la comunidad educativa”* (2011: 64) si se pretende evolucionar en el mundo de la educación física.

Aunque ya desde 1990 debemos desarrollar al individuo de manera integral y la educación física tiene el privilegio de poder actuar significativamente sobre las 5 capacidades que configuran la personalidad de nuestros alumnos: cognitivo-intelectual, afectivo-motivacional, psicomotriz, de relaciones interpersonales y de actuación e inserción social (MEC, 1992a:84). Sin embargo, ha sido una pena que esta posibilidad no se haya desarrollado de manera generalizada.

Así, desde nuestra materia, es posible educar en este sistema de valores que se sustentará en vivencias vinculadas con las relaciones sociales, el diálogo constructivo (siempre con sentido crítico), la resolución de conflictos, la reflexión y la elaboración de significados personales.

Por todo ello, desde esta perspectiva, las metodologías cooperativas se presentan como herramientas indispensables, ya que engloban dos aspectos fundamentales que no se dan en otras actividades orientadas hacia la educación para la paz y la convivencia y que son, la alegría y el disfrute del aspecto lúdico del juego compartido con el hecho de compartir ideas, unir esfuerzos y renunciar a determinados aspectos personales en virtud de otros más colectivos y gratificantes.

## **EL ESTILO ACTITUDINAL**

En la educación física en la Educación Secundaria Obligatoria, aunque también en el tercer ciclo de la Educación Primaria (MEC, 1993), existe una preocupante desmotivación constatada a través de las actitudes que los adolescentes demuestran.

Esta ponencia pretende reflejar el proceso de investigación desarrollado tras la publicación de la tesis doctoral y los procesos de investigación-acción generados desde la creación del grupo de trabajo interdisciplinar e internivelar “Actitudes”.



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

La propuesta didáctica está centrada en una metodología basada en actitudes como elemento vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje. Ésta se desarrolla desde una perspectiva

significativa que consiga una mayor motivación hacia la educación física y garantice el mismo o mejor nivel de resultado, entendido éste no sólo desde la perspectiva motriz, sino desde el del resto de las capacidades que desarrollan al individuo (cognitivo-intelectuales, afectivo-motivacionales, de relaciones interpersonales y de inserción social) (Coll, 1986; MEC, 1992a; RD 1513/2006). Pero sobre todo, que permita trabajar para “todos” los alumnos de una clase, ofreciéndoles experiencias positivas y consiguiendo crear el grupo que siempre debieron ser (Pérez-Pueyo, 2005).

Para ello, el Estilo Actitudinal se desarrolla a través de tres componentes: *la organización secuencial hacia las actitudes, las actividades corporales intencionadas y los montajes finales*.

Pero aunque en el día a día se comienzan a ver los cambios, sigue predominando una concepción basada en el rendimiento (López-Pastor, 1999:16); sea este físico, motor, y/o de ejecución técnica basada en el desarrollo y posterior evaluación (calificación) de los contenidos de “condición física”, “habilidades motrices” o “deportes”, fundamentalmente.

### **Actividades Corporales Intencionadas**

Las Actividades Corporales Intencionadas (ACI's) surgen inicialmente tanto del concepto de Juego Motor (MEC, 1992) desarrollado en la etapa Primaria (y su diferenciación del concepto de “ejercicio”) como de las aportaciones de Gimeno Sacristán (1982: 166-168), citando a Raths, que desarrolla toda una serie de características que deben tener las actividades para implicar activamente al alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Pérez-Pueyo, 2005).

Los discursos basados en rendimiento presentan visiones individualistas del grupo-clase al considerarlo como un conjunto de individuos que deben responder de igual manera a todas las propuestas, realizando la misma acción con el mismo nivel de resultado mínimo. Sin embargo, si se considera al grupo como un conjunto de personas que desarrollan una actividad común, cada una con sus propios sentimientos, satisfacciones y miedos, entonces se establecerá un punto de partida real y común para todos.

Y es en este momento cuando el profesor cambia su papel de mero transmisor por el de mediador, facilitador o “ayudador” (Roger, 1982; Meirieu, 1998; Van Manen, 1998...) en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En realidad, en constructor de lo que crea que es lo más adecuado para alcanzar los objetivos propuestos, pero desde una visión conjunta y no individual; en función de la heterogeneidad del grupo.

Por ello, el desarrollo integral del individuo “en un entorno social” obliga a un planteamiento global y no individualista del trabajo, en el que las relaciones sociales y las condiciones personales van a ser el detonador del trabajo; y en consecuencia, de las actitudes como punto de entrada.

Parece demostrado que, según las características psicopedagógicas (MEC, 1993), los alumnos del tercer ciclo de primaria comienzan a disminuir su nivel de motivación para realizar actividad. Pero aún es más evidente que en secundaria, éste va a ser uno de los grandes hándicap.

El gran número de alumnos desmotivados en la educación en general, e incluso en la educación física, hace que el profesorado deba agudizar aún más, si cabe, su ingenio para no caer de nuevo en un alto grado de fracaso escolar.

La pregunta que surge de manera inmediata es si el profesor debe ser el iniciador y motivador del aprendizaje, o si por el contrario debe ser el alumnado el que deba venir motivado. Parece lógico que obligar no tiene sentido.

Así pues, el profesor deberá procurar presentar la actividad lo más atractiva posible para que el grupo la acepte. Por supuesto, ésta debe ser adecuada y adaptada a los intereses, gustos y necesidades; lo cual, evidentemente, no implica que el alumno conozca la propuesta previamente y que, por lo tanto, pueda elegirla. ¿La educación democrática, acaso, se reduce a que el alumno elija qué quiere aprender? Desde nuestro punto de vista, no. Y además, esta puede no ser una característica necesaria de la misma.

En Secundaria, es habitual el uso de la competición como elemento motivador (MEC, 1992b). Sin embargo, más que ayudar a todos nuestros alumnos, ésta se convierte en marginadora y, lo que es peor aún, autoexcluyente. La razón habitualmente la encontremos en la aplicación de una “pedagogía venenosa”, generando una “conciencia autoritaria” (Fernández-Balboa, 2003) que le convierten en lo que denominamos una “baja en combate” (Pérez-Pueyo, 2005). No olvidemos que para muchos alumnos nuestras clases pueden ser una auténtica batalla diaria donde su única preocupación es sobrevivir sin ser herido emocionalmente.

Por todo ello, quizás la única manera de que los alumnos disfruten aprendiendo es consiguiendo que se sientan bien con ellos mismos o dentro de un grupo; y esto no será posible si se sienten discriminados, no valorados o comprueban sistemáticamente que son incapaces de conseguir los retos que les proponemos.

Si realmente se pretende que conozcan sus posibilidades, pero las reales y no las que les ha hecho creer a base de situaciones competitivas, se deberá plantear el trabajo a través de objetivos no basados en conductas sino en capacidades.

Sin embargo, esta necesidad parece haberse reducido en el mundo de la educación física a defender el hecho de la importancia de valorar el “proceso” por encima del “producto”, llegando incluso a renunciar al producto. Es habitual escuchar, sobre todo en relación a las “bajas en combate” o a los menos dotados físicamente, que si no lo logra, al menos que lo intenten... Y ¿eso es suficiente? Parece que en muchos casos, sí; porque suelen, al menos, aprobar.

El problema gira en torno a que seguimos estableciendo los mismos mínimos absurdos, que a priori sabemos que no va a conseguir, por lo que no nos queda más remedio que terminar aprobando al alumno si se ha esforzado pero no los ha alcanzado. La cuestión está, además, en cómo demostrar que un alumno se esfuerza y otro no ¿qué instrumento de evaluación permite cuantificarlo?

Sin embargo, no debemos olvidar que hacerles creer que el esfuerzo tenga siempre recompensa no les ayuda a conocer la realidad a la que se tendrán que enfrentar.

Pero no me malinterpreten, de lo que hablo no es de rendirnos. Todo lo contrario. De lo que hablo es de asegurarnos que lo consiguen. Que su esfuerzo y el nuestro son suficientes para lograrlo. Que lo mínimo que logren todos en nuestra clase es más que suficiente para sentirse orgullosos de su consecución.

En conclusión, importa el producto, pero no a cualquier precio. El proceso es el único que puede ayudar al individuo a afrontar el “fracaso” (aunque la palabra no debería ser ésta), o al menos no darle el sentido catastrofista que alberga. Fracasar (no conseguir) no es malo, lo malo es rendirse o hacerlo antes de empezar.

Nuestro trabajo es saber elegir lo adecuado para ayudarle a lograrlo. Por eso, las ACI’s se caracterizan por:

- La actividad, que no ejercicio, reporta al alumno el placer y la satisfacción por la conquista. Éste se implica en ella, descubre su papel y actúa. El esfuerzo y la responsabilidad son la clave de la consecución de los logros, tanto individuales como colectivos.
- Su intención es el pleno desarrollo de la personalidad del alumno a través de las cinco capacidades que lo forman, y donde lo motriz (corporal) se convierte en el medio del desarrollo integral del mismo, siempre en colaboración con los demás compañeros.
- La actividad provoca la interacción con los demás, aspecto fundamental para alcanzar aprendizajes significativos, ya que permite confrontar percepciones, sensaciones, esquemas, intercambiar información, modificar conceptos o esquemas previos (aprendizaje por necesidad), reflexionar... Y que terminarán concretándose en los “montajes finales”.
- Potencia y desarrolla las relaciones entre compañeros a la hora de dialogar, discutir y ponerse de acuerdo al diseñar y poner en marcha los montajes finales.
- Ayuda a que reconozcan sus límites, así como a trabajar para superarlos; donde el desarrollo de las capacidades físicas y de las cualidades motrices, a través de la experimentación, el trabajo y la constancia, les permite conseguir los retos que se propongan, tanto individuales como colectivos.
- La continua experimentación y adaptación a situaciones y problemas les invita a colaborar y/o cooperar interiorizando actitudes y valores de solidaridad y respeto, directamente aplicables al entramado social.
- El trabajo específico (analítico y/o programado) no pretende ser el medio exclusivo de adquisición de logros; sino que la intención es que se convierta en una opción, en un requisito y/o en una necesidad que se establezcan los alumnos para la consecución del reto elegido, según su dificultad.
- Ayudan a conocerse a sí mismo y a los demás, valorando las características y aportaciones de cada uno al trabajo final.
- Las ACÍ's son un medio a través del cual se puede alcanzar la autonomía, entendida ésta desde el punto de vista del alumno y del grupo. En consecuencia, la autonomía radica en conseguir aquello que se quiere, bien ayudándose de los demás o bien colaborando con los demás para que la alcancen. (Pérez-Pueyo, 2010a)

## Organización Secuencial hacia las Actitudes

La Organización Secuencial hacia las Actitudes es una estrategia de agrupamiento de los alumnos que parte de la afinidad para terminar en grandes grupos o trabajando conjuntamente todo el grupo-clase.

Si bien procuramos comenzar, cuando sea posible, en parejas o en tríos, no siempre es así. Aunque nunca hacemos los grupos<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> En este sentido, y haciendo un pequeño paréntesis, parece importante comentar que es habitual que el profesor tienda a agrupar a los alumnos como considera más oportuno (por sexos, nivel de habilidad, fuerza,...), siempre procurando que los grupos estén equilibrados. La buena intención del profesor al hacer lo que considera correcto, se convierte en un primer obstáculo para el aprendizaje de la tolerancia, la aceptación de uno mismo y de los demás, así como de la justicia social, al no ser lo adecuado para que el aprendizaje sea significativo para el grupo.

Los motivos que mueven al profesor a agruparles de forma “supuestamente equilibrada” es demostrar que lo justo es hacerlo así. Sin embargo, los alumnos de la ESO no aprenden ni asumen (en general) el concepto de justicia y equilibrio (igualdad y equidad) porque se les imponga la manera de establecer los grupos. Los alumnos lo aprenden cuando lo sienten, cuando se les hace verse en diferentes situaciones y puntos de vista.

Cuando al grupo de los hábiles (rápidos, fuertes...) se les separa y se les obliga a unirse a otros para que las actividades salgan bien (y/o el profesor pueda demostrar lo que pretende), crea una situación ficticia e irreal, que los alumnos nunca transferirán a su vida cotidiana.

La idea es que trabajen todos a la vez, pero con la inestimable ayuda de su compañero o amigo, ya que en ningún caso se obliga la elección de pareja (afinidad). El hecho de que estén trabajando todos a la vez y sin que los demás le estén observando permite dos cuestiones importantísimas: por un lado, que nadie busque la excusa de “no hacer” porque le miren, ya que todos los compañeros están trabajando a la vez. Por otro, el “no hacer” por no saber; ya que el profesor puede acercarse a cualquiera que tenga problemas y ayudarle.

De esta manera, cada uno va realizando, probando y comprobando que es capaz, y de no ser así, mientras los demás siguen trabajando, el profesor puede ayudarle. La capacidad afectivo-motivacional va progresando debido a que la autoestima del individuo se empieza a ver reforzada, no sólo por los hechos, sino también por los comentarios individualizados y puntuales del profesor. La capacidad de expresarse con el compañero, de corregirle, de corregirse, de explicarle o de colaborar afianza su posición y situación, abriendo nuevas posibilidades cuando el grupo aumente (cuadro 1). Comienza a expresar opiniones y a que se le escuche<sup>3</sup>.

Cuadro 1.- Organización Secuencial hacia las Actitudes

**2 --- 4 --- 8 --- 16 --- Todo el grupo**  
(2+2) (4+4) (8+8)

Cuando no partimos de agrupamientos en parejas o tríos, lo hacemos de grupos más numerosos, por ejemplo entre 5 y 7 o entre 6 y 9. Intentamos evitar que se quede fuera el “prescindible”.

Aunque en este caso no es fijo el número de integrantes, sí se establece un número máximo y mínimo que pueden elegir por afinidad. La intención es que continúen pudiendo elegir con quién trabajar, pero incorporando a personas que inicialmente no serían las que podemos considerar “miembros natos”. Consideramos “natos” a los compañeros que uno identifica inmediatamente como integrantes de su grupo ideal. El hecho de que no coincida el número de “natos” con los exigidos implica incorporar a otros que, aunque menos afines, pueden formar parte del grupo sin generar conflictos y donde los momentos de negociación tienen otras implicaciones.

Pero es muy importante comprender que aunque los grupos empiecen con un número de miembros, estos irán creciendo, pasando de cuatro a ocho, de ocho a dieciséis, ... El hecho de que se deban unir grupos, por ejemplo, de cuatro en uno de ocho implica que se van a producir agrupamientos de alumnos que de otra manera difícilmente se pondrían juntos; a no ser por causa de verse involucrados en un grupo anterior que se debe unir a otro. Que la propuesta sea lo suficientemente atractiva va a determinar que el trabajar con compañeros con los que habitualmente no lo haría pase a un segundo plano; dando así la oportunidad para que surjan contactos que finalmente desemboquen en grupos habituales de trabajo.

---

Si el objetivo es ser el más rápido, fuerte o hábil, y me lo impiden, la realización deja de tener sentido. Si la competición en estas edades tuviera para todos el factor motivacional que se le intenta otorgar, no sería necesario separar a los más hábiles; y los que perdiesen, seguirían motivados aunque no ganasen nunca. El hecho de separarlos y hacerles perder de antemano la opción de ganar provoca que, en esas ocasiones, los alumnos no se vean motivados debido a que saben que la situación está manipulada.

<sup>3</sup> Es habitual que cuando se trabaja con toda la clase a la vez, los líderes tiendan a imponer sus opiniones, impidiendo que los demás alumnos de la clase expresen de manera natural sus necesidades, inquietudes o apetencias. El hecho de que los que tienen una personalidad de liderazgo estén con una única persona en pareja hará que no influyan en toda la clase, permitiendo así que todos, en algún momento, se sientan protagonistas. Pero además, permitirá que cada uno con su compañero pueda comentar, experimentar sin verse presionado o comparar por miedo al ridículo.

De aquí se pasará, obviamente, a unir grupos de ocho formando de dieciséis y, finalmente, de toda la clase. La idea es demostrarles que se puede trabajar todos juntos, disfrutando.

De esta manera, no sólo se procura alcanzar las necesidades de realización y logro de cada individuo por separado, sino que también lo hacemos por su predisposición para conseguir trabajar en grupo, con lo que ello implica.

En consecuencia, la organización del trabajo de clase orientado desde la preocupación por el individuo, de éste en el grupo y por la del grupo en sí mismo.

Esta visión de desarrollo integral a través de lo motriz, pretende el desarrollo explícito y coherente de las cinco capacidades. Por ello, con el trabajo inicial por pareja se busca conseguir que lo intelectual, a nivel de comprensión de lo que se intenta realizar, aparezca patente, ya que es la única manera de llegar a realizar lo que se propone. La posibilidad de corregir los errores y afrontar uno de los grandes problemas de algunos de nuestros alumnos, les permite comprobar que son capaces de conseguirlo y comenzar a creer en sus posibilidades evitando el miedo a “los ojos de los demás”. Se empieza a tener que dialogar y expresarse, no sólo en pequeños grupos, sino cada vez en grupos más numerosos. Se provocan las relaciones sociales y, en consecuencia, la integración de los más desfavorecidos de una forma natural. De este modo, la consecución de las propuestas planteadas implican a su vez el desarrollo de lo cognitivo-intelectual, lo afectivo-motivacional, las relaciones interpersonales y la inserción social.

Lo que debe quedar muy claro es que nada es absoluto y, por lo tanto, hay que, siendo coherente con la idea que lo sustenta, adaptarlo a cada situación. Así, no siempre ni en todas las clases se podrá terminar en gran grupo. Sin embargo, el aumentar el tamaño de los mismos durante las sesiones para que comprueben la diferencia de trabajar de dos a cuatro, u a ocho, es fundamental. Deben aprender que, si bien trabajar en grupo tiene sus problemas como ocurre al intentar imponer una manera de hacer las cosas, solventados estos problemas permite alcanzar metas insospechadas. Los “Montajes Finales”, que se desarrollarán más adelante, mostrarán la manera de vincular este trabajo con la evaluación tanto del individuo a nivel individual como grupal.

Alcanzado este punto, parece evidente que los ejercicios y las progresiones que habitualmente se utilizan para enseñar en educación física no son la manera más coherente de llevarlo a cabo. La razón es obvia desde la perspectiva en que son desarrolladas. Éstas surgen como la manera de llegar a conseguir una serie de logros motrices independientes de las personas a las que van a ser aplicadas.

#### *Una reflexión antes de continuar.*

Si las progresiones que utilizaron con nosotros, cuando nos enseñaron durante la carrera, no consiguieron que todos los compañeros (quizás incluso nosotros) lograsen el éxito esperado ¿qué posibilidad hay de que esas mismas progresiones funcionen con nuestros alumnos?

O desde otra perspectiva, si algunas veces aplicamos a nuestros alumnos progresiones que conocemos o leemos sin ser nosotros capaces de lograr lo que solicitamos ¿por qué no nos aplicamos esas progresiones para comprobar si son eficaces o si nos permiten aprender?

Sólo un ejemplo. Son muchos los profesores que solicitan a sus alumnos hacer el “ocho” con tres pelotas (malabares) explicando una progresión... Sin embargo, ellos no son capaces de hacerlo, y nunca lo fueron. Si la progresión que enseñan fuese eficaz ¿por qué no se la aplican a sí mismos para ver el efecto? ¿es que no les gustaría lograrlo? Soy un fiel defensor, en general, de que no hace falta realizar demostraciones delante de los alumnos para que consigan el logro deseado (profesor modelo). Pero ¿eso implica que el profesor no debe ser capaz de hacerlo o de haberlo conseguido alguna vez? ¿No es perverso pedir aquello que nunca se fue capaz de hacer?

... Pero si continuamos intentando buscar justificaciones a no tener que saber hacer una cosa para poder enseñarla ¿No parece lógico que lo intentásemos lograr con la progresión que aplicamos a nuestros alumnos? ¿No?... ¿Ni siquiera por orgullo, curiosidad o simple afán de superación personal?

Parece claro que esto genera debate, en relación a la propuesta metodológica que casa uno llevamos a cabo como docentes...

Una cosa más. Es habitual utilizar los ejemplos de la enseñanza de los entrenadores a los deportistas de nivel para justificar que ellos no realizan... pero no es el caso; ni siquiera extrapolable. Si pensamos en este ejemplo, comprobaremos que esos entrenadores saben hacer los aspectos más básicos de su deporte, que sí sería el caso que se podría asemejar a nuestra situación.

## 1.1 Montajes Finales

Por todo ello, parece lógico que se deba producir un paso coherente en el quehacer diario de las ACI's y la Organización Secuencial hacia las Actitudes, y finalizar las unidades didácticas con unos trabajos que muestren tanto el proceso y la mejora individual como grupal (foto 1). A estos trabajos grupales se les ha denominado: Montajes Finales (Pérez-Pueyo, 2010b).

Pero llegar a desarrollarlos implica que el profesor debe estar convencido de que “¡Tiene los mejores alumnos del mundo!, aunque debe ser consciente que no son perfectos<sup>4</sup>.

Esta idea lleva implícita las siguientes reflexiones básicas para una educación integral para todos los alumnos:

- Las expectativas del profesor nunca deben establecer el límite de los alumnos
- El límite de los alumnos se suele encontrar por debajo de las expectativas del profesor; y eso les impide seguir mejorando.
- Si nos conformamos con que un alumno llegue hasta un punto (consiga un propósito), le impediremos que consiga todos los demás.
- Si olvidamos nuestras expectativas concretas, los alumnos establecerán sus propios límites.

Son infinitas las excusas que ponen o ponemos los profesores para no afrontar los problemas que realmente nos impiden avanzar

**Debemos ayudarles a que establezcan sus propias expectativas como parte de un grupo, y así éste no tendrá límite. Diferencia entre el estilo actitudinal y los estilos de enseñanza**

En relación al término, a estas alturas parece evidente la elección del término “actitudinal”; sin embargo, el término de “estilo” surge de la ironía por dar una alternativa a los denominados “estilos de enseñanza” de Delgado (1991) que se convirtieron en el referente metodológico casi exclusivo en España; y que en mi caso no daban respuesta a la intención por conseguir que todos los alumnos logren el éxito deseado.

Una década después, el propio Delgado, junto a Sicilia (Sicilia y Delgado, 2002), denomina “estilo ecológico” a aquella combinación que mejor responda a los objetivos que se pretendan conseguir... Pero, aún así, no es suficiente.

---

<sup>4</sup> En mi caso debo ser un profesor con mucha suerte porque mis alumnos hacen muchísimo más de lo que soy capaz de imaginar.

Lo que parece evidente es que, analizadas las puestas en práctica de las diferentes propuestas que desarrollamos cualquiera de las actividades que llevamos a cabo se podrían relacionar con algún estilo de enseñanza.

Pero intentemos ver las diferencias o los matices. Por ejemplo, si la propuesta es de realización de una acción concreta, podría parecer que el estilo de enseñanza es cualquiera de los tradicionales (mando directo, modificación del mando directo, asignación de tareas). O por el contrario de los que fomentan la individualización (enseñanza recíproca o por niveles). E incluso, si la propuesta es abierta, de los que implican cognoscitivamente al alumno (descubrimiento guiado o resolución de problemas).

Pero aunque sea cierto que existen similitudes, el no buscar la conducta motriz, lo técnico como fin sino el desarrollo por igual de todas las capacidades, es lo que lo hace diferente.



Foto 1.- Algunos de los montajes finales con resultado de espectáculo, aunque no en todas las unidades es así pero son la antesala.

Así, cuando parece mando directo, no lo es porque no se busca la consecución de un logro motriz (no hay conteo rítmico, voz de inicio y fin...) (Delgado, 1991), sino que la propuesta es el medio para provocar el diálogo y la relación entre los miembros.

Cuando parece asignación de tareas, no lo es porque, aunque todos hacen fundamentalmente lo mismo, la calificación no se establece en base a la consecución del hecho motriz sin individualización. Y en el caso de que el profesor decidiese proponer a algunas parejas algo diferente a la propuesta inicial mientras los demás realizan la primera, en ningún caso el objetivo es que roten y que luego todos hagan todas. El ofrecer alternativas a los que lo consiguen primero, es la manera de dar

respuestas tanto a los menos hábiles como a los más dotados; evitando así cualquier posibilidad de discriminación positiva en favor de los más desfavorecidos inicialmente.

Cuando parece enseñanza recíproca, no lo es porque no se pretende que uno corrija o de información de la ejecución meramente motriz como método de enseñanza, sino que sea la forma de progresar en el caso de que alguno no sea capaz de conseguir lo propuesto. No hay valoraciones del tipo bien-regular-mal (Delgado, 1991). Se convierte en algo natural, no forzado.

Cuando parece enseñanza por niveles, no lo es ya que los grupos los determinan ellos y el nivel de habilidad no suele ser el motivador de la elección. El que unos puedan llegar a realizar propuestas de mayor nivel es sólo una cuestión circunstancial. Básicamente, todos consiguen realizar lo mismo que los demás.

Y finalmente, siendo cierto que se implica cognoscitivamente al alumno, la intención va mucho más allá del logro meramente motriz. Casi se podría decir que se convierte simplemente en una consecuencia lógica del trabajo, cuando por encima de ésta se encuentran las demás capacidades para la consecución de la propuesta por parte de todos los alumnos.

### **¿ES EL ESTILO ACTITUDINAL COOPERATIVO?**

Sin lugar a dudas.

Esta propuesta metodológica tiene un altísimo componente cooperativo y de búsqueda intencionada de logro conjunto; sin embargo, no se la puede considerar “Aprendizaje cooperativo”.

Además, en nuestro marco del Estilo Actitudinal no se descartan las actividades donde los alumnos pueden realizar actividades en las que exista un componente competitivo. Sin embargo, aunque en los deportes dejamos de hablar de cooperación para denominar colaboración a la relación entre los individuos de los grupos, es posible desarrollar propuestas cercanas al aprendizaje cooperativo<sup>5</sup>. Un ejemplo claro de ello son las unidades didácticas de deportes colectivos (Pérez-Pueyo, Heras y Herrán, 2009; Pérez-Pueyo, coord., 2011). Lo veremos enseguida.

### **Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el estilo actitudinal**

Sinceramente, no creo que nadie dude a estas alturas de la valiente y coherente aportación que se ha producido en la educación física, gracias al “aprendizaje cooperativo”.

Como comenta Velázquez (2003a:199), basándose en las aportaciones de Johnson & Johnson (1999: 11), el aprendizaje cooperativo se puede entender como la metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, normalmente heterogéneos, donde los alumnos trabajan juntos para mejorar sus aprendizajes y el de los demás; aunque no siempre es correctamente entendido. Así, para que en las actividades grupales no aparecieran situaciones negativas determinaron una serie de componentes que se debían trabajar como eran la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad personal e individual, las habilidades interpersonales y de grupo y el procesamiento grupal o autoevaluación (Johnson & Johnson, 1999: 116-ss).

Numerosas investigaciones y estudios, como comentan Johnson, Johnson & Holubec (1999: 29-33), señalan que el aprendizaje cooperativo es muy superior en resultados a las metodologías

---

<sup>5</sup> Ver las comunicaciones que presentamos en el marco de este mismo congreso vinculadas con el sable-espuma y el fútbol gaélico.

competitivas o individualistas, aunque Velázquez (2002: 22) también constata el hecho de que por organizar a los alumnos en grupos no se tiene porqué producir un aprendizaje cooperativo. Es más, lo más probable es que los resultados sean contraproducentes cuando no se ha desarrollado un trabajo previo de preparación con el grupo-clase.

Además, en el ámbito que nos ocupa, se ha de tener en cuenta que no fue hasta las investigaciones de la última década del siglo XX (Velázquez, 2003b: 199-200) y los primeros años del siglo XXI, cuando se han demostrado también en el ámbito motriz las ventajas del aprendizaje cooperativo sobre las metodologías tradicionales basadas en el trabajo individual y competitivo.

Sin embargo, el Estilo Actitudinal, a través de las ACI's, preestablece la base del montaje final que determinará la significatividad a través del reto y de la superación. Y aunque pueda parecer similar al aprendizaje cooperativo, no se pueden considerar exactamente iguales o equivalentes.

Son muchos los aspectos que lo hacen parecer aprendizaje cooperativo y que lo convierten en algo más que un trabajo en grupo (Velázquez, 1999):

- Interés por el máximo rendimiento de todos los miembros del grupo.
- Responsabilidad individual en la tarea asumida.
- Grupos heterogéneos.
- Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo.
- La meta es el aprendizaje.
- Un aspecto fundamental es la enseñanza y aprendizaje de habilidades sociales.
- El papel del profesor no sólo es evaluar el producto, aunque se debe hacer, sino que fundamentalmente tiene que orientar el trabajo de los alumnos y evaluación de los mismos (entendida desde el proceso formativo de la misma).

Y si concretamos en los componentes esenciales:

- La **interdependencia positiva** es evidente al tener los alumnos que entender que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, puesto que el proceso de aprendizaje (ACI's) pero, sobre todo, en la preparación de los montajes finales, el resultado final grupal depende del individual. En algunos casos o con determinados contenidos, los que más dominio tienen deberán ayudar y enseñar a sus compañeros y éstos últimos, deberán dejarse aconsejar para conseguir el objetivo final. Por ejemplo, tanto en la unidad didáctica de fútbol como en la de baile, los más hábiles se reparten en grupos para poder ayudar a los menos habituados o motivados...
- La **interacción promotora** se desarrolla cuando forman los grupos para estimular y favorecer los esfuerzos entre los compañeros y alcanzar el objetivo que les fue encomendado. Sobre todo cuando los grupos iniciales deben estar equilibrados en relación a los demás teniendo presente el resultado o montaje final. Por ejemplo, en la unidad didáctica de baile, los tres grupos en los que se debe organizar la clase tiene como objetivo bailar una única canción en la que cada grupo preparará un tercio de la misma; pero el resultado será colectivo y compartido por toda la clase (un único baile hecho por toda la clase, pero preparado por tres grupos).

- La **responsabilidad individual** se implica al no poderse escudar en el trabajo de nadie, puesto todos tienen que realizar cada actividad. Por ejemplo, en la unidad de combas, todos deben aprender a saltar a comba doble para poder preparar el montaje... Y todos lo consiguen, sin excepción.
- Las **habilidades interpersonales** se trabajan al ser imprescindible desarrollar las destrezas necesarias para generar un buen ambiente de aprendizaje dentro del grupo. En este caso, cualquier unidad con montaje final requiere del trabajo y aprendizaje de habilidades sociales para conseguir un resultado idóneo.
- El **procesamiento grupal** aparece cuando el grupo reflexiona sobre su forma de funcionar. Al igual que antes, en todas las unidades, para que puedan lograr preparar el montaje es imprescindible hablar, discutir y ponerse de acuerdo.

Por ello, y sin negar una clara base común en su planteamiento (de la que nos sentimos especialmente orgullosos), existen varias razones por las que no podemos decir que exista “aprendizaje cooperativo” como tal:

La primera, porque la metodología actitudinal va más allá del hecho de trabajar en pequeños grupos con el fin de que cada uno consiga aprender gracias a la ayuda del compañero. La intención final es la de trabajar todos juntos con un fin común y no sólo el aprender a través de la ayuda de los demás. No es necesario, ni siquiera, que un alumno enseñe a un compañero durante el proceso de aprendizaje, aunque no se descarta el tener que hacerlo (y suele ser habitual)... Pero no es una condición indispensable de la propuesta, que sí es básica en el aprendizaje cooperativo. Del mismo modo que el liderazgo puede ser compartido o intencionalmente asignado a un solo individuo.

La segunda, porque si bien es cierto que comparte principios como la interdependencia positiva o que el resultado deba depender del éxito de los otros (además del propio del alumno), en nuestro caso nunca puede esconderse un individuo en el desempeño de un rol para no lograr individualmente. Además, éstos se producen a medio y largo plazo<sup>6</sup> a través de la disciplina en el trabajo y la colaboración mutua. Se acerca, por tanto, más a las propuestas de proyectos cooperativos.

Pero probablemente, la más importante es que suele existir una primera parte de la unidad dirigida por el profesor en la que se genera aprendizaje en todos los alumnos, sin excepción (por ejemplo en las unidades de combas, malabares, acrobacias, zancos...). La intención fundamental es producir una actitud positiva para el trabajo conjunto posterior basado en el logro individual de todos. Y, además, enseñando elementos técnicos que suelen ser considerados difíciles de alcanzar, incluso, para una minoría de los alumnos.

---

<sup>6</sup> Aunque es cierto que el aprendizaje cooperativo, como metodología que es, se debe desarrollar en el tiempo no corto,

## RELACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS CON EL ESTILO ACTITUDINAL Y LAS PROPUESTAS COOPERATIVAS: LA NECESIDAD DE LA SECUENCIACIÓN Y EVALUACIÓN<sup>7</sup>

La incorporación de las competencias básicas (CCBB) al currículo (LOE, 2006: art.6.1) ha generado toda una serie de sensaciones contrapuestas entre los docentes. En nuestro caso, sinceramente creemos que sólo han proporcionado mayor coherencia al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, parece que los planteamientos de desarrollo están generando propuestas muy diferentes (Sarramona, 2004; Zabala y Arnau, 2007; Díaz, 2008; Escamilla, 2008; VVAA, 2007a; VVAA 2007b, Pérez-Pueyo y Casanova, coord. 2010,...).

Tras estudiarlas por separado se puede afirmar que, en función de la manera de enfocar el desarrollo de las CCBB que propone cada una, pueden ser agrupadas claramente en dos tipos: las *deductivas*, de lo general a lo particular; y las *inductivas*, desde lo particular a lo general (cuadro 2).

En nuestro caso, la propuesta que presentamos desde el grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “*Actitudes*” tiene un carácter indudablemente deductivo. Su concreción se sustenta en cuenta cuatro pilares que consideramos fundamentales: 1º.- Redescubrir la intradisciplinariedad. 2º.- Fomentar la interdisciplinariedad. 3º.- Recuperar el valor educativo de las actividades complementarias y extraescolares. 4º.- Hacer de los proyectos en el nivel de Centro una realidad y no una utopía: porque educar por competencias implica aunar los aprendizajes “*formales con los no formales e informales*” (RD 1513/2006 y RD 1631/2006). Estos cuatro pilares asientan las bases de nuestra propuesta (Pérez-Pueyo y Casanova, coord. 2010a,b).

Además, el trabajo cooperativo se convierte, en sus múltiples facetas, en un elemento fundamental para el desarrollo algunas de las CCBB a las que se está concediendo (a la vista de numerosas experiencias) una menor atención por parte de los docentes, como son la competencia de aprender a aprender y de autonomía e iniciativa personal, por considerar que se encuentran implícitas en el trabajo de las demás.... Y desgraciadamente no es así.

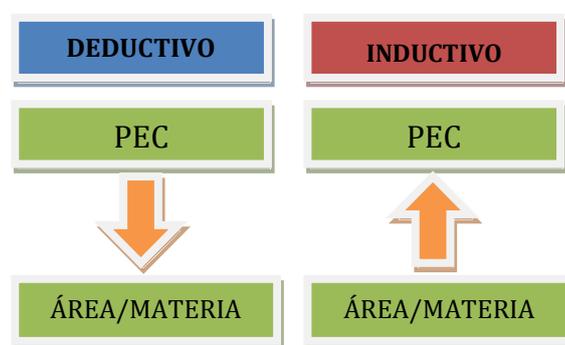
### La necesidad de secuenciar las CCBB

En Castilla y León, como en el resto de las CCAA, el tutor debe realizar el “*informe de consecución de las CCBB de ese alumno en un curso*” (Orden 888/2009)<sup>8</sup> y los profesores que imparten las materias deben contribuir con su trabajo y UDD.

Por ello, la pregunta es evidente ¿cómo va a elaborar el tutor un informe coherente sobre las opiniones de los profesores si éstos hablan de cada competencia desde niveles de trabajo diferentes?

Los planteamientos inductivos parten de la interpretación y organización de las CCBB desde las áreas y/o materias, lo que no permite ni un desarrollo coherente ni consensuado por todos los docentes del centro. Ello impide, de manera evidente, la posibilidad de proporcionar información adecuada,

Cuadro 2.-Proceso de concreción de las CCBB.



<sup>7</sup> Este apartado es un resumen adaptado de los 5 artículos relacionados con las CCBB que se han publicado en el 2º y 3º números de la Revista Española de Educación Física del año 2012.

<sup>8</sup> O en Castilla La Mancha, la Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación secundaria obligatoria. (D.O.C.M. Núm. 129 de 20 de junio de 2007).

reduciéndose ésta a valoraciones con poca o ninguna valía o a intentos de calificación inocuos a través de una media aritmética que sólo se puede basar en estimaciones absolutamente subjetivas.

Sin embargo, los planteamientos deductivos, y en nuestro caso, basados en una **secuenciación por cursos en la ESO** (Pérez-Pueyo y Casanova, coord. 2010) de las mismas, parten de la obligatoria autonomía pedagógica (LOE, 2006: art. 120). Ésta requiere la adecuación de los currículos a las características del contexto y de los alumnos del centro (Orden 1046/2007), para que posteriormente desde las áreas y/o materias los docentes que dan clase a un alumno adapten su trabajo a los niveles de las CCBB preestablecidos para ese curso.

Por ello, es fácil comprender que sólo cuando todos los profesores tengan el mismo nivel de referencia de lo que pueden hacer los alumnos en relación a las CCBB (en función de los indicadores), estarán capacitados para emitir una valoración de su nivel de consecución, sea en un curso o al finalizar la etapa.

### ***Ejemplos de secuenciación en relación a las propuestas cooperativas***

En los ejemplos presentados en el tabla 1, se pueden observar algunos de los indicadores<sup>9</sup> que tienen una relación directa y clara con aspectos a trabajar en las competencias de Aprender y aprender y Autonomía y equilibrio personal<sup>10</sup>, y vinculados con las propuestas cooperativas.

En nuestra propuesta, en la que también relacionamos el trabajo con el proceso de evaluación formativa (López-Pastor, 1999a,b, 2006), los aspectos de autoevaluación y coevaluación se convierten en claves. De ahí la necesidad de que secuenciamos la manera de afrontarlos en cada curso y que cada profesor sepa el nivel de profundización o concreción que puede incorporar en sus unidades. Del mismo modo, es imprescindible establecer la relación con los agrupamientos, si se quieren desarrollar trabajos grupales reales y no simplemente una simple adición de esfuerzos.

### **Concreción del proceso de secuenciación para la evaluación**

La evaluación de las CCBB está generando mucha controversia. Sin embargo, nuestra propuesta de secuenciación tiene un desarrollo claro que requiere de una serie de pasos previos para que el desarrollo de la misma sea coherente y sencillo.

Tres son los pasos fundamentales: a nivel de PEC, de Departamento y de Aula.

#### **El Proyecto Educativo de Centro (PEC) (2º nivel de concreción)**

El equipo directivo, tras la adecuación de los objetivos generales de la etapa y el análisis de las características del centro y del contexto (RD 83/1996: art. 66.2b), debería presentar una propuesta de trabajo (en colaboración con la Comisión de Coordinación Pedagógica) original del centro o basada en una ejemplificación (Pérez-Pueyo y Casanova. Coord. 2010a).

---

<sup>9</sup> Debemos aclarar que los números que aparecen en las tablas significan lo siguiente: el primero, es el número que le hemos asignado a la competencia (el "5" es el que se vincula, por ejemplo, con la competencia social y ciudadana); el segundo, es el curso de la ESO en el que se aplica (1º = 1; 2º = 2; etc.); y el tercero, es el que establece el número concreto de indicador, de entre los varios que hay para cada CCBB en cada curso, al que nos estamos refiriendo.

<sup>10</sup> En nuestra propuesta y como consecuencia de los aspectos que las relacionan, secuenciamos ambas competencias juntas para no tener que repartir indicadores.

En ella se secuenciarán las CCBB a través de una serie de indicadores o descriptores por cursos (secundaria) o ciclos (primaria) que, posteriormente, el Claustro de Profesores completará y concretará desde su experiencia, las características del alumnado y la problemática diaria en la que se encuentra inmersa... Pero nunca trabajando inicialmente desde las áreas y/o materias (procesos inductivos), sino desde los aspectos comunes al centro y a los problemas diarios del profesorado (carácter transversal).

Tabla 1.- Indicadores de las Competencias aprender y aprender y autonomía y equilibrio personal (Pérez-Pueyo y Casanova, coord., 2010: 96).

EN RELACIÓN A LOS TRABAJOS EN GRUPO	
1º curso	<p>1.1.6.- Trabajar tanto individualmente como en pequeños grupos (2-3 personas) respetando las diferentes características de los compañeros y realizando críticas constructivas acerca de su trabajo. Aportar a este trabajo ideas propias y facilitar el flujo de información y el tránsito de opiniones e ideas entre los diferentes miembros del grupo, aprendiendo a identificar los rasgos de liderazgo personales y de los compañeros.</p> <p>1.1.4.- Participar en procesos de coevaluación individual y/o grupales procurando mantener la objetividad en todo momento, en base a los instrumentos utilizados.</p> <p>1.1.7.- Realizar autoevaluaciones estructuradas y detalladas sencillas como elemento de reflexión del trabajo realizado (a través del cuaderno del alumno, diarios de trabajo ...), aceptando las correcciones externas para actuar en función de ellas</p>
2º curso	<p>1.2.6.- Trabajar en grupo mediano (3-5 personas), respetando las diferentes características de los compañeros, realizando críticas constructivas acerca de su trabajo. Aportar a este trabajo ideas propias y facilitar el flujo de información y el tránsito de opiniones e ideas entre los diferentes miembros del grupo, reconociendo el papel del líder y asumiendo roles.</p> <p>1.2.4.- Participar en procesos de coevaluación intragrupal, e iniciarse a procesos de coevaluación intergrupar sencillos, procurando mantener la objetividad en todo momento y llegando a un consenso de manera dialogada.</p> <p>1.2.7.- Llevar a cabo autoevaluaciones individuales y grupales con ayuda de planillas de evaluación estructuradas y detalladas, valorando la importancia de subsanar los errores detectados y mejorar los aspectos que no resulten satisfactorios</p>
3º curso	<p>1.3.6.- Trabajar en grupos grandes (5-8 personas o más) respetando las diferentes características de los compañeros, realizando críticas constructivas acerca de su trabajo. Aportar a este trabajo ideas propias y facilitar el flujo de información y el tránsito de opiniones e ideas entre los diferentes miembros del grupo y entre los distintos grupos, reconociendo el papel del líder y asumiendo roles.</p> <p>1.3.4.- Participar en procesos de coevaluación intergrupar e intragrupal, consensuando los instrumentos de evaluación utilizados, procurando mantener la objetividad en todo momento y llegando a un consenso de manera dialogada.</p> <p>1.3.7.- Realizar autoevaluaciones y autocalificaciones con ayuda de planillas de evaluación estructuradas, utilizando las valoraciones de los compañeros y los propios errores como medio de aprendizaje y mejora de sus actuaciones.</p>
4º curso	<p>1.4.6.- Trabajar en grupo independientemente del número de integrantes de éste, con empatía con el resto de compañeros y asumiendo los roles en función de sus características, y realizando críticas constructivas acerca de su trabajo gracias al flujo de información y al tránsito de opiniones e ideas entre los diferentes miembros del grupo y entre los diferentes grupos.</p> <p>1.4.4.- Participar en el diseño de los instrumentos necesarios en los procesos de coevaluación y co-calificación intergrupar e intragrupal, procurando mantener la objetividad en todo momento y llegando a un consenso de manera dialogada.</p> <p>1.4.7.- Realizar autoevaluaciones y autocalificaciones, comprendiendo la importancia de la autoevaluación como medio de mejora de los aprendizajes</p>

## Las Programaciones Didácticas (2º nivel de concreción)

Los Departamentos (Secundaria) y los Equipos de Ciclo (Primaria), finalizada y aprobada la secuenciación propuesta por el centro, seleccionarán los indicadores que, por cursos o ciclos, establezcan para cada una de las materias de las que se responsabilizan, pero siempre desde la intencionalidad y el compromiso de actuación<sup>11</sup>.

En cada materia y partiendo de la secuenciación de las CCBB, el Departamento o Equipo de Ciclo elegirá aquellos indicadores de cada CCBB a las que se pretenda contribuir desde cada área. Éstas sentarán las bases de las actividades de las unidades didácticas de la Programación de Aula que luego elaborará cada profesor individual para cada grupo de alumnos.

Pero será en los criterios de evaluación, puesto que establecen el tipo y grado de aprendizaje y se convierten en el referente para la evaluación de las CCBB (LOE, 2006), donde estableceremos la relación con los indicadores elegidos para cada curso de la secuenciación de las CCBB determinada en el PEC.

De este modo, en cada criterio de evaluación (tanto los ofrecidos por el Decreto y reformulados (Del Carmen y Zabala, 1991), como los añadidos por el Departamento o Equipo de Ciclo) se relacionarán y concretarán los indicadores de las CCBB a los que se contribuirá, siendo el referente para su evaluación y pudiéndose relacionar tanto con los Objetivos Generales de Materia y de curso (Secundaria) o ciclo (Primaria).

## La programación de aula (3º nivel de concreción)

En la programación de aula (3º nivel) es donde cada profesor, con el diseño de las unidades didácticas de cada curso, planificará las actividades concretas e intencionadas que contribuirán a la adquisición de las CCBB por parte del alumnado.

El hecho de que los “*objetivos didácticos funcionan como criterios de evaluación de las unidades didácticas*” (MEC, 1996) establece que debe existir una relación entre los criterios de evaluación de curso y los objetivos de cada unidad didáctica que se encargan de ayudar a su consecución (Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2010). De este modo debemos entender que las actividades de enseñanza y aprendizaje y su concreción en las particulares que se llevan a cabo en las sesiones estarán diseñadas en virtud a los indicadores que se han decidido trabajar ese curso (por el Departamento) o ciclo (Equipo de Ciclo).

La idoneidad de la propuesta se encuentra en que todas las materias que contribuyan al mismo indicador de un curso lo estarán haciendo con el mismo nivel y, por tanto, la coherencia que recibirá el alumno, en relación a la exigencia de cada materia, será evidente y homogénea.

Por ello, los procedimientos e instrumentos de evaluación y calificación que se diseñen para la valoración de la superación de los objetivos didácticos de las unidades serán nuestro primer referente de contribución.

Pero será posteriormente, en el momento que se superen varias unidades didácticas, cuyos objetivos didácticos estén relacionados con un determinado criterio de evaluación (intradisciplinariedad), cuando podamos determinar la contribución que nuestra materia ha realizado a las CCBB establecidas a través de los indicadores elegidos para ese curso.

---

<sup>11</sup> De este modo, en el PEC se podrá incluir un cuadro en el que, por materias, se observará el número de veces y qué materias trabajan un indicador en cada curso.

## Evaluación de las CCBB

Una vez desarrollado el proceso de concreción se puede afrontar la evaluación. Como hemos comentado, ésta se convierte en un proceso lógico, coherente y sencillo<sup>12</sup>. Pero para justificarlo, lo centraremos en la ejemplificación normativa de una CCAA, en este caso Castilla y León.

La Orden 888/2009<sup>13</sup> establece que será el tutor, en relación con los profesores que imparten docencia a un alumno, el que realizará el *“informe de consecución de las CCBB de ese alumno en un curso”*; aspectos que influyen<sup>14</sup> en la promoción o titulación de un alumno.

Por ello, es fácil comprender que sólo cuando todos los profesores tengamos el mismo nivel de referencia de lo que pueden hacer los alumnos en relación a las CCBB (en función de los indicadores), estaremos capacitados para emitir una valoración de su nivel de consecución, sea en un curso o al finalizar la etapa.

En general, en los *“Informes Individualizados”* se debe establecer un *“grado”* de adquisición de las CCBB por parte de cada alumno. Aunque los formatos varían entre las distintas CCAA y centros, los mencionados informes no suelen determinar una *calificación* concreta, sino que emplean un sistema de *valoración* que oscila, por ejemplo, entre: *“deficientemente adquirida”* a *“completamente adquirida”*; o que va de un grado de *“1”* a *“5”*.

Los resultados de esta valoración de las CCBB son trascendentes en la medida en que, por ejemplo, *“La evaluación del alumnado que curse un programa de diversificación curricular tendrá como referente fundamental las competencias básicas y los objetivos de la Educación secundaria obligatoria, así como los criterios de evaluación específicos del programa”* (RD 1631/2006; art. 13.5.).

En la misma línea y con una trascendencia aún mayor, se ve claramente cómo la valoración de las CCBB es determinante cuando se afirma que *“Los alumnos que al terminar la educación secundaria obligatoria hayan alcanzado las competencias básicas y los objetivos de la etapa obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria”* (RD 1631/2006; art. 15.1.).

De ahí que, a la hora de trabajar las CCBB, se deba partir de un nivel similar de complejidad en cada curso para que todos los profesores (de diferentes materias) que imparten clase a cada grupo de alumnos puedan consensuar de forma coherente la valoración sobre el grado de adquisición por parte de cada alumno de las diferentes CCBB en ese curso en concreto.

---

<sup>12</sup> Nuestra propuesta de evaluación y como consecuencia de secuenciación de las CCBB, ha sido incorporada al conjunto de propuestas que se podrán analizar entre los materiales del Proyecto COMBAS desarrollado por el Ministerio de Educación. Para ello se ha incorporado a Ángel Pérez-Pueyo como colaborador de los módulos de formación del Proyecto de Competencias Básicas del IFIIE.

<sup>13</sup> O en Castilla La Mancha, la Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación secundaria obligatoria. (D.O.C.M. Núm. 129 de 20 de junio de 2007).

<sup>14</sup> Aunque bien es cierto que si un alumno suspende dos asignaturas promocionará o titulará, como establece la LOE (2006) en su artículo 28.3 y 28.3, aunque dependa de la consecución de las CCBB y los objetivos de la etapa. *“Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa (art. 28.2).*

*A los efectos de lo dispuesto en el apartado anterior, los alumnos promocionarán de curso cuando hayan superado los objetivos de las materias cursadas o tengan evaluación negativa en dos materias, como máximo y repetirán curso cuando tengan evaluación negativa en tres o más materias. Excepcionalmente... (art. 28.3)”*.

La tabla 2 intenta demostrar cómo tres UDD de tres materias diferentes de 4º de ESO contribuyen a los mismos indicadores de cuatro de las CCBB para este curso, teniendo en cuenta para ello sus objetivos didácticos, las actividades de evaluación y su relación con los objetivos de curso, con los contenidos y, sobre todo, con los criterios de evaluación (Pérez-Pueyo, 2012).

De este modo, y entendiendo que este proceso se produce con todas las UDD de cada materia y en cada curso, los profesores, cuando se reúnan para realizar la evaluación del grado de consecución de las CCBB por parte de un alumno en ese curso, tendrán el mismo nivel de referencia para valorar cada una de ellas.

Tabla 2.- Indicadores de cuatro competencias de 4º curso a los que se contribuye desde tres unidades didácticas de tres materias diferentes. Las actividades de evaluación están diseñadas en función de los contenidos y criterios de evaluación de curso y los indicadores de competencia secuenciados por el centro (Pérez-Pueyo, 2012).

Competencias de Aprender a aprender		Competencia Lingüística	Tratamiento de la información y comp digital	Competencia Social y ciudad
Indicadores de competencia	<p>1.4.1.- Imaginar, planificar y llevar a cabo proyectos o tareas con búsqueda de información de manera autónoma y realizando un análisis crítico de dicha información.</p> <p>1.4.2.- Aplicar los conocimientos adquiridos a tareas, problemas y contextos de cualquier naturaleza, adaptándose a las circunstancias de los mismos y a su variabilidad.</p> <p>1.4.7.- Realizar autoevaluaciones y autocalificaciones, comprendiendo la importancia de la autoevaluación como medio de mejora de los aprendizajes.</p>	<p>7.4.9.- Aplicar correctamente el vocabulario aprendido a los diferentes contextos de la vida (exposiciones ante compañeros, público en general, entrevistas de trabajo) como instrumento vital que posibilita la comunicación entre los seres humanos, eliminando todo tipo de estereotipos y expresiones sexistas.</p> <p>7.4.15.- Escribir textos, tanto en castellano como en lengua extranjera, utilizando diferentes estilos (directo o indirecto), siendo capaces de incorporar diferentes elementos de apoyo como gráficos o ilustraciones, autovalorando el mismo como un instrumento de autocreación.</p>	<p>2.2.6.- Elaborar documentos en el que se utilicen funciones de diseño (insertar imágenes, tablas, cuadros de texto, índices, bibliografía...) e iniciarse en el manejo de programas de presentaciones de diapositivas (tipo Power Point).</p> <p>2.3.1.- Alcanzar un dominio básico de diferentes aparatos electrónicos (PC, pizarra digital, cámaras de fotos y vídeo, diferentes periféricos,...) y software propio del ambiente escolar (programas ofimáticos, plataformas de tele formación...) para ser partícipe de los cambios tecnológicos que se vayan produciendo.</p> <p>2.4.5.- Crear y publicar contenidos elaborados y creativos (textos más complejos, imágenes, vídeos, archivos, etc.) en un sitio web relacionado con el Centro o no, pero con un concienzudo análisis previo de su objetividad y responsabilidad que ello ocasiona.</p>	<p>3.4.7.- Ser capaz de realizar un reparto de notas justo, tanto intra e intergrupales como a uno mismo.</p> <p>3.4.13.- Mostrar actitudes de autocontrol y paciencia a la hora de conversar con personas que opinan de forma opuesta sobre determinados aspectos a la vez que se intenta llegar al entendimiento a través de un espíritu constructivo y tolerante.</p>
4º ESO	Educación Física	Biología y geología	Música	
BLOQUE DE CONTENIDO	Bloque: Condición física y salud. Elaboración y puesta en práctica de un plan de trabajo de diferentes cualidades físicas: resistencia aeróbica, tonificación muscular general y flexibilidad.	Bloque: Dinámica de los ecosistemas. Los principales ecosistemas de Castilla y León. Problemas medioambientales en Castilla y León, existentes y potenciales. Medidas de corrección y prevención. Procedimientos de protección de espacios naturales y especies. Espacios y especies protegidos en Castilla y León.	Bloque: La práctica musical. Práctica y aplicación de habilidades técnicas en grado creciente de complejidad y concertación con las otras partes del conjunto en la interpretación vocal e instrumental y en el movimiento y la danza. Planificación, ensayo, interpretación, dirección y evaluación de representaciones musicales en el aula y en otros espacios y contextos.	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	3. Diseñar y llevar a cabo un plan de trabajo de una o varias cualidades físicas relacionada con la salud, incrementando el propio nivel inicial, a partir del conocimiento de sistemas y métodos de entrenamiento.	14. Analizar algunas actuaciones humanas sobre diferentes ecosistemas y exponer las actuaciones individuales, colectivas y administrativas para evitar el deterioro del medio ambiente. 15. Caracterizar los ecosistemas más significativos de Castilla y León. Identificar los espacios naturales protegidos en Castilla y León y valorar algunas figuras de protección.	4. Interpretar piezas vocales o instrumentales, o coreografías aprendidas de memoria a través de la audición u observación de grabaciones de audio y vídeo o mediante la lectura de partituras y otros recursos gráficos. 5. Participar activamente en algunas de las tareas necesarias para la celebración de actividades musicales en el centro: planificación, ensayo, interpretación, difusión, etc.	
UNIDAD DIDÁCTICA	Mi planificación personal Diseñar y realizar un programa de entrenamiento personal dirigido a la mejora mediante un tratamiento diferenciado de las capacidades (físicas) implicadas en la actividad física elegida que le permitan satisfacer sus necesidades, previa valoración del estado de sus capacidades físicas y habilidades específicas	Conoce y protege el entorno. Analizar el ecosistema de la CCAA y realiza una exposición con tu grupo y ante los compañeros de un entorno concreto identificando los espacios protegidos, analizando las actuaciones humanas y las posibles vías de mejora.	De la coreografía al escenario Realizar con el grupo clase la planificación de una jornada de música y danza, aceptando las características y limitaciones propias y de los demás, en la que se lleven a cabo los diseños elaborados en pequeños grupos.	
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	1.- Cada alumno, individualmente o en grupo, realiza en clase el entrenamiento que ha diseñado con una duración de 40-45 minutos. 2.- Cada alumno o grupo presenta un trabajo (en Power Point) en el que, con fotos y explicaciones, describen cada ejercicio. 3.- Coevaluación en su grupo y a otros grupos con escala descriptiva o rubrica.	1.- Cada grupo prepara la exposición oral del trabajo en el que se circunscribe a una zona concreta de la CCAA presentando, tanto lo descubierto como las medidas de actuación que se proponen. 2.- Cada grupo presenta un trabajo (en Power Point) en el que, con fotos, esquemas y tablas de Excel, identifica, sitúa, describe y demuestra la información obtenida. 3.- Coevaluación en su grupo y a otros grupos con escala descriptiva o rubrica.	1.- La clase, dividida en grupos, y con un representante en la comisión de planificación de la jornada, preparan una actuación y su presentación para la jornada. 2.- Cada grupo presenta un Power Point con su presentación y actuación en vídeo finalizada la jornada. 3.- Coevaluación en su grupo y a otros grupos con escala descriptiva o rubrica.	

Por ello, volvemos a preguntarnos qué sentido tiene que un profesor evalúe (en realidad, califique) cuantitativamente las CCBB de un alumno en su materia, si en el momento que se tengan que reunir los docentes que deben valorar su grado de consecución, no tienen un criterio común para la discusión. Y si finalmente han decidido calificar las CCBB ¿acaso harán la media de cada una de ellas?

Si bien ésta es una posibilidad que algunos consideran justa (Polo, 2010a,b), si la analizamos en profundidad llegaremos a la conclusión de que carece totalmente de sentido. Imaginen, por ejemplo, que en la mayoría de las materias, como consecuencia de utilizar un vocabulario específico, los profesores de un alumno determinado coincidieran en señalar que su nivel en la competencia en comunicación lingüística es alto, mientras que el profesor de Lengua y literatura opinara lo contrario por infinidad de motivos (de redacción, de ortografía, de expresión, de comprensión...) <sup>15</sup>. Entonces, si la media es alta ¿seguirán considerando que su nivel de competencia lingüística es alto? Y si la respuesta es evidente, ¿de qué sirve la calificación de las CCBB, si finalmente va a primar la opinión de una sola materia? ¿No se establece en el RD 1631/2006 que no existe una relación unívoca entre una competencia y una materia?

Intentaremos aclarar estas ideas poniendo otro ejemplo sencillo, aunque muy ilustrativo, que nos permitirá abordar el problema desde otra perspectiva. En este sentido, si desde el centro se hubiera establecido, respecto a la competencia lingüística, la necesidad de que todas las materias contribuyeran a los aspectos relacionados con la ortografía (al ser evidente que desde el punto de vista curricular, ésta sólo se trabaja de forma específica en la materia de Lengua y literatura), los profesores, siempre que se hubiera establecido un nivel concreto para ese curso, no tendrían problemas para diseñar las actividades relacionadas con el contenido de manera adecuada y coherente.

En este sentido, la Comisión de Coordinación Pedagógica puede desarrollar una labor determinante puesto, que puede asumir la coordinación interdepartamental necesaria para lograr el desarrollo armónico, sólido e integral de las CCBB. A través de esta coordinación se ha podido comprobar de forma clara lo sencillo que resulta llevar a la práctica nuestro planteamiento, por lo que no tiene sentido seguir perpetuando y reproduciendo las incoherencias que estamos acostumbrados a ver en nuestros claustros en cuanto al tratamiento de las CCBB (y de las que nosotros mismos somos partícipes al no intervenir...) cuando resulta tan fácil evitarlas. Sólo se necesitan ganas de mejorar y voluntad de colaboración...

### ***Sólo una aclaración final***

No debemos confundir “contribuir” a una competencia con solicitar al alumno la “utilización” de misma. En el primer caso proponemos la actividad para que la adquieran; y en el segundo, la tienen desde hace tiempo y le pedimos que la utilice.

Por ejemplo, en relación a la ejemplificación última, si diseñamos una actividad en una unidad de 4º de la ESO en la que los alumnos deben *“Participar en el diseño de los instrumentos necesarios en los procesos de coevaluación y cocalificación intergrupales e intragrupal, procurando mantener la objetividad en todo momento y llegando a un consenso de manera dialogada”*, estaremos contribuyendo a la competencia... Porque es algo que el alumno debe alcanzar en este curso y desde el trabajo de diferentes materias.

---

<sup>15</sup> Este es sólo un ejemplo, pero hay otros muchos que justifican y demuestran la incoherencia e innecesaria calificación de las CCBB.

Sin embargo, si el alumno sólo debe realizar una autoevaluación sencilla, estaremos utilizando su competencia para realizar una tarea concreta (en este caso, para autoevaluarse), algo que ya debería poder realizar desde hace años (si es que se han ido trabajando en cada curso los aspectos relativos a la autoevaluación).

O por ejemplo, si le pedimos que utilice su capacidad para escribir, estará utilizando en nuestra materia su competencia lingüística en relación a la escritura (adquirida hace muchos años, en primaria). Sin embargo, si le pedimos que haga un tipo de redacción con el nivel establecido para 4º de la ESO, estaremos contribuyendo a la competencia.

### **El proyecto de Integración de las Competencias Básicas (INCOBA)**

El trabajo desarrollado por el grupo internivelar e interdisciplinar “Actitudes”, tanto de la propuesta de secuenciación como la integración de las CCBB en los PEC y en las Programaciones Didácticas para su posterior evaluación se ha materializado en una serie de artículos y publicaciones, formación en universidades, centros de profesorado (CFIE’s, CPR’s), institutos de educación secundaria (IES), centros concertados y privados; que en el último año ha dado lugar a al denominado Proyecto de Integración de las Competencias Básicas en el currículo de la educación obligatoria (INCOBA).

En este sentido, el Proyecto INCOBA se ve respaldado por la incorporación en 2011, del precursor de la propuesta al equipo de asesoramiento externo al plan de formación on-line de los módulos de formación del proyecto de competencias básicas del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE), dependiente del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) del Ministerio de Educación, responsable del Proyecto de Competencias Básicas (COMBAS). Como resultado de todo ello, a finales de 2012 se publicará, en este caso por la editorial GRAÓ, el libro titulado: “15 pasos para programar y evaluar las CCBB. Después de la secuenciación”, que pretende recoger el proceso completo de desarrollo e integración de las CCBB en los centros.



Imagen 2.- Proyecto INCOBA de grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar “Actitudes”

### **NUEVA PROPUESTA: UN EJEMPLO CON EL FÚTBOL... PARA VARIAR**

Esta propuesta se caracteriza por proporcionar una gran relevancia al trabajo de las relaciones y a la autonomía del alumnado en su trabajo diario<sup>16</sup> en un contenido tan controvertido en el mundo de la educación física como es el fútbol<sup>17</sup>. Pero además, bajo el prisma del modelo comprensivo (Devís y Peiró, 1992; Blázquez, 1995; Castejón, 2002; López-Pastor, 2003; Méndez, 2003; Monjas et al, 2006) que centra sus claves en la mayor implicación de los participantes en el juego, la no competitividad excesiva/exacerbada y en el aumento del componente táctico; aunque no podemos considerar nuestra propuesta exactamente modelo comprensivo. Respecto a la evaluación, a través de una evaluación formativa (López-Pastor, 1999, 2006), se convierte en un proceso fundamental a lo largo de toda la unidad didáctica, implicando activamente a los alumnos y convirtiéndose en una actividad

---

<sup>16</sup> Para más información sobre el estilo actitudinal, se recomienda la lectura de Pérez-Pueyo A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid. CEP, S.L. y 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.

<sup>17</sup> Parte de este apartado se presentó en el “Congreso Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Investigación, desarrollo e innovación” de Vitoria en noviembre de 2011 por Heras, Pérez-Pueyo y Herrán, autores del libro de fútbol en el que se basa esta experiencia.

de enseñanza y aprendizaje con un alto potencial educativo; resultando para ello claves los procesos de autoevaluación y coevaluación.

### **Aclaración a la posibilidad de trabajar cooperativamente en un deporte**

En el mundo de la educación física, en general, se establece que el deporte es una actividad de cooperación-oposición (Castro y López, 2004; Tejeiro y Martínez, 2006. Sin embargo, los autores que trabajan en el ámbito cooperativo (Omeñaca y Ruiz, 2007; Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, 2001; Pujolás, 2009; Velázquez, 2007; Velázquez y cols., 2010...) consideran incorrecta esta definición, como así se refleja en la presentación de este congreso (VVAA, 2012).

En nuestro contexto, el término juego cooperativo o actividad física cooperativa sólo debe utilizarse en aquellos casos en los que no haya oposición entre las acciones de ninguno de los participantes. Esta razón determina que cuando existe oposición, nunca se puede hablar de actividad cooperativa y, derivado de esto, en los deportes colectivos es preferible utilizar el término colaboración-oposición, y en ningún caso de cooperación-oposición (VVAA, 2012).

Atendiendo a esta argumentación, los deportes no son cooperativos. Y estamos de acuerdo. Pero entonces ¿cómo se logra plantear de forma adecuada una propuesta cooperativa en un deporte?

Si bien aceptamos el hecho de que en el deporte no hay cooperación, en nuestro caso no planteamos las unidades desde el deporte como objetivo, sino como contenido. Dicho de otro modo, como medio para trabajar cooperativamente durante el proceso de aprendizaje; que es realmente el objetivo de nuestro trabajo, aclarando que el *“aprendizaje cooperativo puede incluir situaciones competitivas”* (VVAA, 2012).

De este modo, aunque nuestra propuesta no es de aprendizaje cooperativo en sentido estricto, sí cumple con los requisitos mínimos para poder considerarlo, como son: *“una interdependencia positiva de metas, procesos orientados a garantizar la responsabilidad individual dentro del grupo y una evaluación de los aprendizajes adquiridos por el alumnado”* (VVAA, 2012).

### **Breve descripción**

Sin lugar a dudas, la motivación es uno de los grandes problemas al llevar a cabo nuestra labor como docentes (Cervelló y Santos-Rosa, 2000), sin embargo, en un contenido como el fútbol se hace aún más importante. La enorme heterogeneidad del alumnado tanto en relación a los aspectos técnicos y tácticos como, sobre todo, a nivel motivacional, convierten este contenido en un enorme hándicap para nuestra materia; si pretendemos generar en todos, una actitud positiva.

Ésta es la razón de comenzar la unidad con una sesión que pretende plantear de forma clara e intencional la situación de la clase (análisis diagnóstico) desde el principio de realidad en el que nos encontramos y procurar generar una motivación inicial en el alumnado que nos facilite la práctica posterior. Intentaremos que, una vez reconocidas las características de los individuos particularmente (sobre todo a nivel motriz) y como grupo, se pueda plantear una manera de actuar coherente.

#### ***Sesión 1ª: comenzar y ser conscientes***

En la asamblea inicial, el profesor presenta el contenido central de la unidad y le permite obtener información oral sobre las experiencias previas de los alumnos a nivel cognitivo, motriz y emocional. Aunque en realidad, será la primera actividad (un triangular en situación de juego real) la que nos permitirá comprobar realmente los aspectos comentados, además de los vinculados con las

capacidades de inserción social, al pedirles que hagan tres grupos razonablemente equilibrados, y las relaciones interpersonales al verles jugar, supuestamente, de forma coordinada.

El triangular, con una duración de 3-4 minutos, permite que mientras dos grupos juegan, el tercero permanezca con el profesor analizando lo que está sucediendo en el juego a modo de coevaluación intergrupala "guiada". Como probablemente sea la primera vez que los alumnos ven el deporte desde este punto de vista, podríamos decir que se trata de un proceso de coevaluación no formal dirigido por el profesor (Heras, Pérez-Pueyo y Herrán, 2011); para posteriormente intentarlo aplicar y pasar a analizar la diferencia observadas con el grupo que es sustituido.

Las intenciones fundamentales de esta sesión residen en la identificación de los niveles generales de habilidad y cohesión grupal, a la vez que introducir conceptos relacionados con la técnica y táctica del fútbol. En cuanto a los puntos clave, podemos destacar que la formación de grupos es libre por parte de los alumnos, permitiendo que trabajen por afinidad (Pérez-Pueyo, coord., 2010), pero siempre partiendo de la idea de la "participación solidaria" (Fraile, coord., 2008).

### **Sesiones 2ª a 5ª: organizar, ayudar y aprender**

Con la segunda sesión, entramos en un bloque de 4 sesiones en las cuales, partiendo de una organización de los alumnos en 4 grupos estables, se persigue una familiarización con la dinámica de trabajo y el aprendizaje de procedimientos de ataque, defensa, contraataque, repliegue y situaciones a balón parado (aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios) (tabla 3). Pero la organización de los grupos es fundamental, por ello, "y puesto que nadie conoce sus capacidades personales mejor que ellos mismos, el docente solicitará el nombramiento voluntario de cuatro "capitanes" (de entre aquellos alumnos de la clase que consideren que disponen de un nivel superior a la mayoría de sus compañeros de clase)<sup>18</sup>. Una vez que éstos hayan sido identificados se les pedirá que se distribuyan en las cuatro esquinas del terreno de juego y cuando lo hayan hecho serán los alumnos restantes quienes, teniendo en cuenta que los grupos deben ser lo más igualados que sea posible en cuanto al nivel de juego, acudan al equipo en el que consideran que mejor encajan<sup>19</sup>" (Pérez-Pueyo, coord., 2010: 81).

Pero para conseguir estas intenciones, la parte de la sesión dedicada a las actividades intencionadas<sup>20</sup> se organiza en torno a un trabajo por estaciones, con fichas que los alumnos tienen que interpretar y llevar a la práctica (cuadro 3). La tarea de cada uno de los grupos consistirá en distribuirse por cada una de las estaciones, interpretar las instrucciones recogidas en la ficha y ponerlas en práctica durante 6-8 minutos. Una vez finalizada esta primera fase de las actividades intencionadas de la sesión, se procede a plantear una situación de "juego condicionado" (2010:84) debido a la motivación que genera en los alumnos. En ésta, lo más recomendable es establecer enfrentamientos entre los equipos basados en juego real, pero en las que las situaciones motrices se vean condicionadas por alguno de los aspectos trabajados cada día.

---

<sup>18</sup> En caso de que ninguno decidiera "autoproclamarse" "capitán" por miedo a que les tachen de prepotentes y decidan asumir una actitud de falsa modestia, será necesario que el docente "proponga" a aquellos que considere más adecuados para desempeñar este cargo, según las observaciones realizadas el día anterior durante los partidos disputados.

<sup>19</sup> Los alumnos no solo tendrán que tener en cuenta tanto su nivel de habilidad como el del propio grupo, sino también otros factores que pueden afectar al proceso de aprendizaje como al capacidad de mediación entre compañeros, la afinidad para el trabajo con estos, etc.

<sup>20</sup> El modelo de sesión empleado es el establecido por Pérez-Pueyo (2005,2010a) en el que se distinguen 3 partes: actividades de arranque (5-10 minutos), actividades intencionadas (30-35 minutos) y reflexiones y comentarios finales (5-10 minutos).

Tabla 3: organización de los contenidos de las sesiones nº2 – nº9.

	Trabajo en grupo por estaciones
Sesión nº 2	Ejercicios o actividades sobre los procedimientos de básicos de ataque (pared, desdoblamiento, juego por bandas, etc.)
Sesión nº 3	Ejercicios o actividades sobre los procedimientos de básicos de defensa (permuta, cambio de oponente, etc.)
Sesión nº 4	Ejercicios o actividades sobre los procedimientos de básicos de contraataque y repliegue defensivo
Sesión nº 5	Ejercicios o actividades sobre jugadas a balón parado (saques de banda, saques de esquina, faltas, etc.)
Sesión nº 6	Ejercicios o actividades de refuerzo y ampliación (velocidad en el juego, lanzamiento a portería, combinación de elementos, etc.)
Sesión nº 7	Ejercicios o actividades de refuerzo y ampliación (juego por bandas, procedimientos defensivos, etc.)
Sesión nº 8	Ejercicios o actividades de refuerzo y ampliación (cambios de juego, jugadas a balón parado, etc.)
Sesión nº 9	Ejercicios o actividades de refuerzo y ampliación (situaciones de superioridad numérica, contraataque condicionado, etc.)

"juego condicionado"

Como puntos clave de estas sesiones podemos destacar, en primer lugar, el papel del profesor resolviendo todas las dudas que puedan ir surgiendo en la interpretación de las plantillas de cada estación, proporcionando un feedback constante sobre el trabajo realizado, y planteando y respetando los tiempos de las situaciones de juego condicionado. Y en segundo lugar, la aclaración de los roles a desempeñar por cada miembro del grupo, ya que la heterogeneidad de los mismos hace que encontremos alumnos con más experiencia (serán los encargados de ayudar a sus compañeros con las plantillas y la puesta en práctica, así como asegurarse que todos comprenden los ejercicios), alumnos con alguna experiencia (encargados de traducir los consejos de los más experimentados, aceptar dichos consejos, etc.), y alumnos sin experiencia (cuyo rol implica aceptar los consejos de sus compañeros, esforzarse por comprender las indicaciones de las plantillas, aplicar los consejos para mejorar individualmente y hacer mejorar al grupo, etc.).

### **Sesiones 6ª a 9ª: valorar para mejorar**

Esta misma dinámica de trabajo, mediante las plantillas y el "juego condicionado" se mantiene de la sesión 6ª a la 9ª, si bien se introduce un cambio importante desde el punto de vista evaluativo.

Desde nuestra perspectiva de evaluación formativa, ésta posee un gran potencial educativo, pero para ello es necesario implicar a los alumnos en dicho proceso e integrarlo dentro de la dinámica general de las sesiones. Por ello, en estas sesiones incluimos como actividad de enseñanza y aprendizaje procesos de coevaluación intergrupales, de manera que en cada sesión uno de los grupos se encargue de valorar el trabajo que desarrollan sus compañeros, empleando una plantilla diseñada por el profesor donde aparecen indicadores (rúbrica o escala descriptiva) que ayudan en la labor de observación (cuadro 4).

La intención educativa de estas sesiones reside en implicar a los alumnos en el aprendizaje de sus compañeros, potenciando dinámicas de coevaluación, al mismo tiempo que se continúa trabajando sobre los contenidos básicos de la unidad y que no son otros que los aspectos técnico-tácticos y reglamentarios del fútbol (ver tabla 3) a través de la información proporcionada por ellas. Entre los puntos clave encontramos la orientación a los alumnos sobre los aspectos a coevaluar, explicándoles

la importancia que posee esta función, así como las responsabilidades que asumen al aceptarla; y el mantener charlas o “mini-tutorías” de 2’-3’ con los diferentes grupos de alumnos para comentar las observaciones realizadas por sus compañeros sobre el trabajo del día anterior con el fin de mejorar a partir de ellas (proceso de evaluación formativa).

Cuadro 3: modelo de fichas de trabajo (Heras, Pérez-Pueyo y Herrán: 2011).

FÚTBOL		material	Sesión 3
OBJETIVO TÁCTICO: progresar con balón; pared, acompañamiento en el ataque		1 balón	ficha 2
OBJETIVO TÉCNICO: pase, lanzamiento a portería		4 conos	

Desplazamiento del balón desde el centro al lado derecho del campo. Una vez que el balón ha llegado al jugador en línea de fondo, se desplaza hacia portería y da un pase (a una de las dos posibilidades que se le presentan) para que realicen un tiro.

### **Sesiones 10ª y 11ª: prepara para demostrar**

Tras 9 sesiones, llega el momento de dar la oportunidad a los alumnos de aplicar los conocimientos adquiridos mediante el diseño de diferentes situaciones tácticas ideadas por ellos mismos, que posteriormente deberán representar de forma práctica en las sesiones 10 y 11.

En ellas, la parte inicial de las actividades intencionadas se dedicará al trabajo por grupos, quienes se reunirán, probarán y acordarán cuáles son las jugadas que finalmente decidan presentar al docente, para que una vez obtenido su visto bueno, puedan pasar a perfeccionar su puesta en práctica.

Durante la segunda parte de las actividades intencionadas, se les dejará tiempo para destinarlo a lo que consideren más prioritario para su trabajo. Los aspectos clave para el correcto desarrollo de estas dos sesiones, en las cuales entra en juego la función sumativa de la evaluación, son: favorecer que los alumnos aprendan a gestionar correctamente el tiempo de que disponen; no empezar a trabajar sobre una jugada hasta tener el visto bueno del profesor; entender que el hecho de introducir demasiados procedimientos en las jugadas diseñadas no significa que ésta sea mejor (algo correcto podría no ser adecuado); y finalmente el profesor debe aprovechar el tiempo de actividad libre para observar los comportamientos de los alumnos.

### **Sesión 12ª: demostrar y valorar finalmente**

Y por último llegamos a la sesión 12, destinada a valorar el grado de adquisición de los aprendizajes alcanzados por los alumnos, pero como comentamos al inicio del artículo, siempre de forma

integrada en las actividades de la unidad didáctica. Para ello, los alumnos se sentarán alrededor de la mitad de uno de los campos de juego, mirando hacia el interior, donde los diferentes grupos formados irán representando una de sus jugadas durante 6-7'. La jugada será elegida previamente por el profesor y los alumnos de otros grupos tendrán que tomar nota de su representación práctica para transcribirla a su plantilla de "scouting", en la que deberán describirla y representarla gráficamente, utilizando la simbología y el vocabulario adecuado en cada caso. Entre los aspectos a destacar dentro de esta sesión se encuentra la posición del docente (detrás de la línea de fondo de la portería), la colocación de los alumnos (formando una herradura orientada hacia la portería, alrededor del terreno de juego), la correcta explicación de la forma de cumplimentar la plantilla de "scouting" y, por encima de todo, hacer conscientes a los alumnos de los avances alcanzados respecto al inicio de la unidad en todos los ámbitos de desarrollo.

Cuadro 4: modelo de plantilla de coevaluación (Heras, Pérez-Pueyo y Herrán: 2011).

GRUPO EVALUADOR	NOMBRE DE LOS COMPONENTES DEL GRUPO			
	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
Micaela, Yesenia, Rubén, Sergio, Montes, Sergio, Sergio, Alberto, David, Idoia	José, Micaela, Micaela, Micaela, Jesús, David, David	José, Jesús, Agustín, Juan, Alejandro, Carlos, Nicolás, Jonathan	Félix, Alejandro, Alejandro, G. K., Paula, Bianca, Julián	
<b>CRITERIO</b>	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>	<b>Grupo 3</b>	
<b>Interpretación del ejercicio</b>				
Todos leen e interpretan la ficha	4	4	4	
La mayoría del grupo lee e interpreta la ficha	3	3	3	
Menos de la mitad del grupo lee e interpreta la ficha	2	2	2	
Nadie del grupo lee e interpreta la ficha	1	1	1	
<b>Comprensión del ejercicio</b>				
Todos saben lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	4	4	4	
Más de la mitad del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	3	3	3	
Menos de la mitad del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	2	2	2	
Ninguno del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	1	1	1	
<b>Organización</b>				
Todos están organizados antes y durante el ejercicio	4	4	4	
Más de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	3	3	3	
Menos de la mitad del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	2	2	2	
Nadie del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	1	1	1	
<b>Ejecución de la actividad (intensidad y calidad)</b>				
Al finalizar el tiempo previsto todos lo ejecutan con bien, con intensidad y calidad	3	3	3	
al finalizar el tiempo previsto sólo unos pocos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	2	2	2	
Al finalizar el tiempo previsto nadie lo ejecuta correctamente	1	1	1	
<b>Participación activa e interés</b>				
Todos participan y muestran interés	4	4	4	
La mayoría participa activamente y muestra interés	3	3	3	
Sólo unos pocos participan activamente y muestran interés	2	2	2	
Ninguno participa activamente ni muestra interés	1	1	1	
<b>Evaluación y corrección de la ejecución</b>				
Ante problemas de ejecución u organización paran y lo resuelven entre todos	3	3	3	
Ante problemas de ejecución u organización piden ayuda al profesor	2	2	2	
Ante problemas de ejecución u organización no piden ayuda y continúan sin resolverlo	1	1	1	
<b>PUNTOS TOTALES DEL GRUPO</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>16</b>	

## Relación con el aprendizaje cooperativo

La interdependencia positiva es evidente al tener los alumnos que entender que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, en unos casos al ayudar a enseñar y en otros haciendo lo posible para aprender dejándose ayudar. No debemos olvidar que cuando se han organizado en grupos, primero se repartieron los que más controlaban de fútbol y luego, por afinidad, se han organizado y repartido los demás compañeros. Es evidente la idea de "nosotros en vez de yo" (Velázquez, 1999).

La interacción promotora cuando forman los grupos para estimular y favorecer los esfuerzos entre los compañeros para alcanzar el objetivo que les fue encomendado.

La responsabilidad individual al no poderse escudar en el trabajo de nadie, puesto que todos tienen que realizar cada actividad y puesto.

Las habilidades interpersonales al ser imprescindible desarrollar las destrezas necesarias para generar un buen ambiente de aprendizaje dentro del grupo.

El procesamiento grupal cuando el grupo reflexiona sobre su forma de funcionar.

Además, son muchos los aspectos que le hacen parecer aprendizaje cooperativo y no simplemente trabajo en grupo:

- Interés por el máximo rendimiento de todos los miembros del grupo.
- Responsabilidad individual en la tarea asumida.
- Grupos heterogéneos.
- Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo.
- La meta es el aprendizaje.
- Un aspecto fundamental es la enseñanza y aprendizaje de habilidades sociales.

El papel del profesor no sólo es evaluar el producto, aunque se debe hacer, sino que fundamentalmente tiene que orientar el trabajo de los alumnos y evaluación de los mismos. Entendida desde el proceso formativo de la misma.

### **Relación con las CCBB**

Veamos a continuación, tras entender en qué consiste la unidad, la contribución a las CCBB según el nivel establecido para 4º de la ESO en el PEC. De los indicadores<sup>21</sup> establecidos, el departamento ha decidido trabajar especialmente algunos y en esta unidad podemos destacar la contribución a los siguientes:

#### *Autonomía e iniciativa personal y aprender a aprender*

La relación existente entre la unidad y estas dos competencias es clara. El trabajo en grupo hacia el que derivan todas las sesiones, requiere de una cierta madurez y capacidad para trabajar de forma autónoma puesto que el profesor no será quien se encargue de indicar a cada grupo y en cada momento la actividad que se va a realizar, sino que serán los propios alumnos quienes deberán interpretar y entender de forma grupal y totalmente autónoma las planillas para la puesta en práctica de las diferentes jugadas.

Ello requiere conocer las propias potencialidades y carencias, sacando provecho de las primeras y teniendo motivación y voluntad para superar las segundas desde una expectativa de éxito. Así se aumentará progresivamente la seguridad para afrontar nuevos retos de aprendizaje, como es el caso de la unidad, en la cual cada alumno, siendo consciente de sus características y capacidades, debe buscar su máximo rendimiento en cada una de ellas colaborando y cooperando con el resto de compañeros del grupo.

En consecuencia, a medida que el proceso de enseñanza y aprendizaje de la unidad didáctica involucra a otras personas, estas competencias obligan a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo, ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, utilizar la asertividad necesaria para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

---

<sup>21</sup> Como se puede comprobar, los indicadores no son específicos de educación física sino que su expresión es genérica, porque a ellos se podrá contribuir e incorporar al trabajo desde cualquier materia.

Otra dimensión importante desde estas competencias (muy relacionada con la unidad didáctica y con esta vertiente más social) está constituida por aquellas habilidades y actitudes relacionadas con el liderazgo de proyectos, que incluyen la confianza en uno mismo, la empatía, el espíritu de superación, las habilidades para el diálogo y la cooperación, la organización de tiempos y tareas, la capacidad de afirmar y defender derechos o la asunción de riesgos. Concretamente, relacionado con el trabajo en grupo que se quiere realizar a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la unidad, los alumnos deberán llevar a cabo las diferentes situaciones planteadas de forma cooperativa y siendo conscientes de las propias capacidades y habilidades, debiendo asumir un rol dentro del grupo (por ejemplo, aquellos que posean una mayor experiencia en el deporte trabajado, deberán asumir la función o el rol de alumno responsable del grupo, para facilitar la adquisición de los aprendizajes por parte de sus compañeros, ayudándoles a interpretar y realizar correctamente las instrucciones recogidas en las planillas).

Tabla 4: Descriptores de la Competencia de autonomía e iniciativa personal y de aprender a aprender que se relacionan con la unidad didáctica (Pérez-Pueyo y Casanova Vega, 2010)

1.4.2.- Aplicar los conocimientos adquiridos a tareas, problemas y contextos de cualquier naturaleza, adaptándose a las circunstancias de los mismos y a su variabilidad.

1.4.6.- Trabajar en grupo independientemente del número de integrantes de éste, con empatía con el resto de compañeros y asumiendo los roles en función de sus características, y realizando críticas constructivas acerca de su trabajo gracias al flujo de información y al tránsito de opiniones e ideas entre los diferentes miembros del grupo y entre los diferentes grupos.

1.4.10.- Preparar y actuar con autonomía en la planificación y gestión de proyectos a largo o medio plazo, simultaneando éstos con otros proyectos de menor duración, mostrando confianza en su trabajo, responsabilidad y sentido crítico.

1.4.13.- Asentar las habilidades sociales a través del trabajo en grupo, en especial mediante el aprendizaje cooperativo, como medio para fomentar las relaciones interpersonales, interiorizando valores como la solidaridad, respeto, tolerancia y sentido de la responsabilidad.

1.4.14.- Valorar los procesos de evaluación formativa como un medio imprescindible para lograr el gusto por aprender y potenciar la autoestima, basado en el hecho de adquirir compromisos y responsabilidades de carácter, tanto personales como grupales.

Asimismo, también pensamos que el grado de autonomía que presenta el alumno se ve en gran medida influenciado por su nivel de autoestima. A lo largo de la unidad, el dominio y control del juego variará desde estadios iniciales muy básicos (durante las primeras sesiones), a niveles más avanzados que le permitirán incluso retar a sus compañeros, al haber incrementado sus expectativas de éxito. El hecho de hacer consciente al alumnado de su propio progreso a lo largo de las sesiones afectará muy positivamente en su capacidad afectivo motivacional, favoreciendo de esta forma su participación durante el proceso y cooperación con el resto de compañeros

En la tabla 4 se pueden observar los indicadores concretos para 4º de la ESO que se han comentado y que demuestran que esta unidad contribuye a la adquisición de los mismos.

### *Competencia social y ciudadana*

Esta unidad también se encuentra vinculada a las relaciones sociales del alumnado y una de las premisas básicas es entender la necesidad de trabajar juntos y valorar las aportaciones de los compañeros como indispensables para avanzar en el proceso de aprendizaje que, en este caso, será compartido. Además, deberán valorar y aceptar las críticas (siempre constructivas) que realicen los compañeros, desarrollando de esta manera la competencia social y ciudadana del alumno, ya que

para vivir en sociedad es necesario aprender a respetar las opiniones de los demás, aceptar diferentes puntos de vista, etc.

En este sentido, forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia; del mismo modo que la capacidad de resolverlos con actitud constructiva, tomando decisiones con autonomía empleando el diálogo, así como la manera adecuada de hacer frente a aquellos contratiempos que puedan acontecer dentro del grupo.

Además, entre las habilidades de esta competencia destacan conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio. Igualmente, la práctica del diálogo y de la negociación para llegar a acuerdos, como forma de resolver los conflictos, deberán ser llevadas a cabo para el correcto funcionamiento del grupo y de la consecución de unos buenos resultados finales.

En definitiva, buscaremos que todos nuestros alumnos dialoguen y escuchen al resto de compañeros para que, de una forma cívica y por medio del diálogo, puedan resolver los diferentes problemas que puedan suceder con la práctica diaria de la actividad. La intención es que, tras un acuerdo democrático dentro del grupo, elijan entre todos la solución que consideren más idónea, justa y correcta.

En este caso, existe un solo indicador al que contribuye esta unidad respecto a esta competencia y que acabamos de comentar (tabla 5).

Tabla 5: Descriptores de la Competencia Social y ciudadana que se relacionan con la unidad didáctica (Pérez-Pueyo y Casanova, 2010)

3.4.13.- Mostrar actitudes de autocontrol y paciencia a la hora de conversar con personas que opinan de forma opuesta sobre determinados aspectos, a la vez que se intenta llegar al entendimiento a través de un espíritu constructivo y tolerante.

### Como resumen final

Esta propuesta de trabajo, ampliamente contrastada en diferentes contextos educativos y en diferentes niveles de enseñanza (desde Primaria hasta Secundaria) a través de ciclos de investigación-acción desarrollados por los miembros del grupo de trabajo “actitudes”, ha permitido comprobar cómo despertar el interés en los alumnos para favorecer la motivación inicial en todos y generar un clima de confianza dentro del grupo. Precisamente, este ambiente, unido al desarrollo de un trabajo coherente y a la aplicación de procesos de evaluación formativos, permite que todos nuestros alumnos, con el paso del tiempo, generen actitudes positivas que hacen significativos los aprendizajes y justifican ampliamente la propuesta presentada.

La metodología comprensiva en el marco del estilo actitudinal, genera actitudes positivas hacia el aprendizaje y aumenta la participación e implicación de los alumnos en el desarrollo de la unidad didáctica (especialmente en aquellos que presentaban peor autoestima hacia la práctica deportiva). Además, el empleo de una evaluación formativa propicia que los alumnos orienten sus esfuerzos en la dirección correcta, dotándoles de gran autonomía en el aprendizaje.

## CONCLUSIONES

Esta ponencia, solicitada desde la organización del congreso, ha intentado, tras la exposición de la metodología denominada Estilo Actitudinal, presentar la propuesta de desarrollo de CCBB del grupo de trabajo internivelar e interdisciplinar "Actitudes" vinculado al mismo. Ésta, basada en un planteamiento deductivo, pretende dar coherencia al proceso de evaluación de las CCBB a través de su secuenciación. Además, esperamos que la presentación de la unidad didáctica haya permitido ver la relación directa y clara entre la metodología y la propuesta de desarrollo de las CCBB.

## BIBLIOGRAFÍA

- Blázquez, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde.
- Castejón Oliva, F. J. (2002). Consideraciones metodológicas para la enseñanza y el aprendizaje del deporte escolar. *En Tándem: Didáctica de la educación física nº7 (42-55)*.
- Cervelló Gimeno, E.F y Santos-Rosa Ruano, F.J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de psicología del deporte, Vol. 9, Nº 1-2, pp. 51-70*.
- Coll, C. (1986). *Psicología y currículo*. Barcelona: Laia.
- Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. (B.O.C.Y.L. 23 Mayo 2007. Suplemento 99. 1-88.)
- Delgado, M.A. (1991). *Los Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: ICE.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- Devís y Peiró (2011). Sobre el valor educativo de los contenidos de la educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física. 35 (68-74)*.
- Del Carmen, L. & Zabala, A. (1991). *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de Proyectos Curriculares de centro*. Madrid: Centro de publicaciones del MEC.
- Díaz Hernando, C. (2008). *La Competencia Social y Ciudadana en la LOE*. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España. nº 9, Octubre de 2008.
- Escamilla, A. (2008). *Las CCBB: Claves y Propuestas para su desarrollo en los Centros*. Barcelona: Graó.
- Fernández-Balboa, J.M. (2003). La Educación Física desde una perspectiva crítica: de la pedagogía venenosa y el currículum oculto hacia la Dignidad. En López, V.; Monjas, R y Fraile, A. (coord.) *Los últimos diez años de la Educación Física Escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Fernández-Río, J. (2003a). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. CD-rom. Valladolid: La Peonza Publicaciones.
- Fernández-Río, J. (2003b). *El aprendizaje cooperativo en el aula de Educación Física. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Valladolid. La Peonza Publicaciones.CD-R.
- Fraile, a. (coord) (2008). *La resolución de conflictos en y a través de la educación física*. Barcelona: Graó.
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficacia*. Madrid: Morata.

- Grineski, S. (1993). Achieving educational goals in physical education. A missing ingredient. *En Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 64 – nº 5. Mayo, pp. 32 – 34.
- Grineski, S. (1996). *Cooperative learning in physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Heras Bernardino, C.; Pérez-Pueyo, A. y Herrán Álvarez, I. (2011). La metodología y la evaluación formativa al servicio de la enseñanza de los deportes. Ejemplo de propuesta de unidad didáctica de fútbol desde el marco del estilo actitudinal”. *Congreso Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Investigación, desarrollo e innovación. En prensa: Paidotribo y UPV*.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aique.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid. (B.O.E. de 4 de octubre).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- López-Pastor, V.M. (coord.) (1999). *Educación Física, evaluación y reforma*. Segovia: Ed. Diagonal.
- López-Pastor, V. (2003). Enseñanza, aprendizaje e iniciación deportiva: La integración educativa en el aprendizaje comprensivo del deporte. En Castejón, F.J. *Iniciación deportiva: La enseñanza y el aprendizaje comprensivo en el deporte*. Sevilla: Wanceulen, pp. 111-140.
- López-Pastor, V.M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V.M. (2008). Propuestas de desarrollo de la Educación Física: dos décadas de innovación en España. *Actas del 5º Congreso de Asociación Española de Ciencias del Deporte. CD-rom. León: Universidad de León*.
- López-Pastor, VM.; Mojas Aguado, R.; Pérez Brunicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- M.E.C. (199a2). *Materiales para la Reforma. Guía General. Secundaria*. Madrid: Servicio de publicaciones.
- MEC (1992b). *Materiales para la Reforma. Educación Física. Secundaria*. Madrid: Servicios de
- MEC (1993). *Orientaciones Didácticas (2º Ciclo de Primaria)*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Meirieu, PH. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- 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.
- Orden EDU/1046/2007, de 12 de junio, por la que se regula la implantación y el desarrollo de la educación secundaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCYL num. 114 de 13 de junio de 2007).
- Orden EDU/888/2009, de 20 de abril, por la que se regula el procedimiento para garantizar el derecho del alumnado que cursa enseñanzas de educación secundaria obligatoria y de bachillerato, en centros docentes de la Comunidad de Castilla y León, a que su dedicación, esfuerzo y rendimiento sean valorados y reconocidos con objetividad (BOCYL num. 77 de 27 de abril de 2009).

- Orden de 04-06-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula la evaluación del alumnado en la Educación secundaria obligatoria. (D.O.C.M. Núm. 129 de 20 de junio de 2007).
- Omeñaca, R. y Ruiz, J.V. (1999; 2007). *Juegos cooperativos y Educación Física*. Barcelona: Paidotribo. 3ª Edición.
- Omeñaca, R., Puyuelo, E. y Ruiz, J.V. (2001). *Explorar, jugar, cooperar*. Barcelona: Paidotribo.
- Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Popular.
- 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.
- Pérez-Pueyo, A. (2005). *Tesis Doctoral "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. (2007). La organización secuencial hacia las actitudes: Una experiencia sobre la intencionalidad de las decisiones del profesorado de educación física. *Tándem* nº 25. Pp.81-92. Barcelona: Grao.
- Pérez-Pueyo A. (2010a). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Madrid. CEP, S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (2010b). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: la satisfacción de conseguir que los demás disfruten. *Tándem* nº 32. Pp. 25-35. Barcelona: Grao.
- Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas desde la programación didáctica a la programación de aula. Una propuesta concreta en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. En prensa.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord) (2010a). *Competencias Básicas en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria: Programación y secuenciación por cursos*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (Coord) (2010b). *Competencias Básicas en los Centros de Educación Infantil y Primaria: Programación y secuenciación por ciclos*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova Vega, P. (2010c). Las propuestas cooperativas desde su concreción en el PEC, a través de la secuenciación de las competencias básicas, hasta la programación didáctica del área de educación física. *VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. CD rom. Valladolid: La Peonza.
- Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V.M. (2010). La evaluación de las unidades didácticas de educación física: base legal, análisis de tópicos y ejemplificación. *Tándem* nº 33. Pp. 109-120. Barcelona: Grao.
- Pérez-Pueyo, A.; Heras Bernardino, C. y 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*. Julio-Diciembre de 2008. Pp. 45-66. Madrid: Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España.
- 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.

- Polo Martínez, I. (2010a). La evaluación de las competencias básicas. Avances en Supervisión Educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*. Nº 12, mayo.
- Polo Martínez, I. (2010b). La evaluación en Educación Física: cómo evaluar las Competencias Básicas *Ponencia en las XXIII Jornadas Provinciales de Educación Física*. Recuperado el 15/02/2010 de <http://www.entretizas.org/descarga-de-materiales>.
- Pujolás, P. (2009). *9 ideas claves el aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.
- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8 de diciembre de 2006).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. (BOE. de 5 de Enero).
- Rogers, C. (1982b). *Libertad y creatividad en educación*. Barcelona: Paidós.
- Sarramona, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: Edit. CEAC.
- Tejeiro, V. y Martínez, P. (2006). Aspectos metodológicos de iniciación deportiva a los deportes de invasión: una aproximación horizontal. *Apunts*(83) 35-42.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación* 331. Monográfico EF (123-134).
- Velázquez Callado, C. (coord.) (1995). *Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria. Fichero de juegos no competitivos*. Madrid: Escuela Española.
- Velázquez, C. (coord.) (1996). *Actividades prácticas en Educación Física. Como utilizar materiales de desecho*. Madrid: Escuela Española.
- Velázquez, C. (coord.) (2002) *Así juegan los niños y niñas del mundo*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C.; Fernández, I (2002) *Educación Física para la paz, la convivencia y la integración*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (2003a). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. *En Actas del III Congreso Estatal y I Iberoamericano de actividades físicas cooperativas. Gijón, 30 de junio al 3 de julio de 2003. La Peonza. Cd. Valladolid*.
- Velázquez, C. (2003b). 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 FEADDEF* (pp. 199–204). Valladolid: AVAPEF.
- Velázquez, C. (coord.) (2003c). *Actividades y juegos cooperativos en Educación Física*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (coord.) (2003d). *Nuevos retos cooperativos*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (2007). El aprendizaje cooperativo en Educación Física. Qué, para qué, por qué y cómo. *La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz. Nº 2*.
- Velázquez, C. (coord.) (2004). *Educar para cooperar, educar para convivir*. Valladolid: La Peonza.
- Velázquez, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la EF en las escuelas de educación básica*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Velázquez, C. (2005). *365 juegos de los niños del mundo*. Barcelona: Océano.
- Velázquez, C. (2006). *Educación física para la Paz*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Velázquez, C. et al (2005). *Desafíos Físicos Cooperativos*. Sevilla: Wanceulen.

- Velázquez, C. (2006). El proceso de desarrollo de las propuestas cooperativas en la EF de España y Latinoamérica. En C. Velázquez.; C. Castro, C. et al. *V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Actas del congreso. Oleiros (A Coruña)*.
- Velázquez, C. (2007). *El aprendizaje cooperativo en Educación Física. Qué, para qué, por qué y cómo. La Peonza. Revista de Educación Física para la Paz (2) 3-13.*
- Velázquez, C. (coord.) y cols. (2010). *Aprendizaje cooperativo en educación física. Barcelona: Inde.*
- VVAA (2007a). *Programación, desarrollo y evaluación de las CCBB.* Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha.
- VVAA (2007b). *Las CCBB: Cultura Imprescindible para la Ciudadanía.* Madrid: Edita Proyecto Atlántida
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.
- 

**Datos de los autores:**

**Ángel Pérez Pueyo**

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

[angel.perez.pueyo@unileon.es](mailto:angel.perez.pueyo@unileon.es)