



## REVISIÓN

# EVALUACIÓN FORMATIVA Y MODELOS PEDAGÓGICOS: ESTILO ACTITUDINAL, APRENDIZAJE COOPERATIVO, MODELO COMPRENSIVO Y EDUCACIÓN DEPORTIVA

Ángel Pérez-Pueyo<sup>1</sup>, David Hortigüela Alcalá<sup>2</sup> y Javier Fernandez-Río<sup>3</sup>

*Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de León, España<sup>1</sup>*

*Facultad de Educación. Universidad de Burgos, España<sup>2</sup>*

*Facultad de Formación del Profesorado y Educación, Universidad de Oviedo, España<sup>3</sup>*

### RESUMEN

En 2016 comenzamos una trilogía sobre los Modelos Pedagógicos en Educación Física que incluyó una primera revisión de aquellos considerados básicos o consolidados: Aprendizaje Cooperativo, Educación Deportiva, Comprensivo de Iniciación Deportiva (TGfU) y Responsabilidad Personal y Social, y aquellos denominados emergentes: Educación Aventura, Alfabetización Motora, Estilo Actitudinal, Modelo Ludotécnico, Autoconstrucción de materiales y Educación para la salud (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo, & Aznar, 2016). En un segundo artículo se establecieron una serie de aspectos clave que los docentes deberían de tener en cuenta para incorporar dichos enfoques metodológicos de manera eficaz en sus clases (Fernández-Río, Hortigüela, & Pérez-Pueyo, 2018). Hoy en día, la Enseñanza Basada en Modelos (Models Based Practice) es un planteamiento pedagógico que comienza a proliferar en las aulas. Pero realizar una transición metodológica coherente, tanto para el alumnado como para el docente, no es fácil, y la evaluación puede llegar a ser un muro infranqueable para aquellos que pretendan transformar su planteamiento metodológico. Este es el punto donde el presente artículo adquiere su valor, pues si bien es cierto que cualquier modelo requiere llevar asociado un proceso de evaluación, encontrar el engarce entre los modelos pedagógicos y la evaluación formativa y compartida puede ser la clave de una eficacia óptima de los mismos. Por ello, este nuevo artículo completa los dos anteriores y presenta la manera de incorporar la evaluación formativa y compartida con el Estilo Actitudinal, el Aprendizaje Cooperativo, el modelo Comprensivo de iniciación deportiva y la Educación Deportiva, a través de diferentes instrumentos de evaluación.

**PALABRAS CLAVE:** Modelos pedagógicos; evaluación formativa; educación física; proceso de enseñanza-aprendizaje.



FORMATIVE ASSESSMENT AND PEDAGOGICAL MODELS: ATTITUDINAL STYLE, COOPERATIVE LEARNING, TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING AND SPORT EDUCATION

## ABSTRACT

In 2016 we began a trilogy on Pedagogical Models in Physical Education that included a first review of those considered basic or consolidated: Cooperative Learning, Sports Education, Teaching Games for Understanding (TGfU) and Personal and Social Responsibility (TPSR), and those called emerging: Adventure Education, Motor Literacy, Attitudinal Style, Ludotécnico Model, Self-construction of Materials and Health Education (Fernández-Río, Calderón, Hortigüela, Pérez-Pueyo, & Aznar, 2016). A second manuscript established a series of key aspects that teachers should take into account in order to incorporate these methodological approaches effectively in their classes (Fernández-Río, Hortigüela, & Pérez-Pueyo, 2018). Today, pedagogical models are beginning to proliferate in classrooms. But making a coherent methodological transition, both for students and teachers, is not easy, and assessment can become an insurmountable wall for those who want to transform their methodological approach. This is the point where this manuscript acquires its value, because although it is true that any model requires an associated evaluation process, finding the link between pedagogical models and formative and shared assessment can be the key to their optimal effectiveness. Therefore, this new article completes the two previous ones and presents the way to incorporate the formative and shared assessment with the Attitudinal Style, the Cooperative Learning, the Teaching Games for Understanding and the Sport Education, through different assessment instruments.

**KEYWORDS:** Pedagogical models; formative assessment; physical education; teaching-learning process

Correspondencia: Ángel Pérez-Pueyo Email: [angel.perez.pueyo@unileon.es](mailto:angel.perez.pueyo@unileon.es)

Historia: Recibido el 16 de marzo de 2020. Aceptado el 20 de marzo de 2020.

Hoy en día, la Enseñanza Basada en Modelos (Models Based Practice) es un planteamiento pedagógico que comienza a proliferar en las aulas. Este se aleja de los contenidos o del docente e intenta alinear los resultados de aprendizaje con las necesidades de los estudiantes y el estilo de enseñanza (Casey, 2016). Esto está en consonancia con los nuevos aires pedagógicos que se observan desde la década de los 90 (Angulo, 1994; Barraza, 2005; Carpena, Cataldi, & Muñiz, 2012), afrontando los enfoques conceptuales de desarrollo educativo, los curriculares y, sobre todo, los planteamientos metodológicos en diferentes contextos (Marina, Pellicer, & Manso, 2015; REDE, 2018, 2019), poniendo al alumnado en el centro del proceso de aprendizaje a través de las metodologías activas. Debemos recordar que los modelos pedagógicos no vienen a sustituir a los estilos de enseñanza (Delgado, 1991), sino que los incorporan en sus estructuras y cuya tendencia actual se centra en un planteamiento de uso variado y a largo plazo centrados en el estudiante y atendiendo al contenido, al contexto y a las necesidades del profesorado. Sin embargo, si los elimina de ser el centro de atención de la metodología de enseñanza, ya que los modelos pedagógicos no son una simple organización de los estilos de enseñanza según interés (Fernández-Río, et al, 2016).

Pero realizar una transición metodológica coherente, tanto para el alumnado como para el docente en función de la posición y el papel que juegan estos en los nuevos procesos de aprendizaje, no es fácil. El problema que manifiestan tener muchos docentes es la evaluación, y, sin embargo, esta puede convertirse en la principal herramienta del cambio. Desde hace décadas, diferentes autores, tanto de la educación en general como de la educación física en particular, destacan la importancia de la evaluación en cualquier proceso de cambio, pues ésta ha de ser preparada intencionadamente y con coherencia respecto a la metodología aplicada para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Álvarez-Méndez, 2000; Brown, Race, & Smith, 1996; López-Pastor, 2006; Santos-Guerra, 1993). Más aún, para algunos autores el primer cambio metodológico que se debería producir para alcanzar el éxito en la transformación completa del proceso de aprendizaje debería comenzar por implantar procesos de evaluación formativa (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo, 2018; Pérez-Pueyo & Hortigüela, 2020; Pérez-Pueyo, Hortigüela, & Gutiérrez-García, 2019).

Por ello, este nuevo artículo presenta diferentes instrumentos de evaluación aplicados a los modelos pedagógicos seleccionados en esta ocasión (Estilo Actitudinal, Aprendizaje Cooperativo, Modelo Comprensivo de iniciación deportiva (TGfU) y Educación Deportiva, así como los procedimientos para desarrollarlos híbridos con la evaluación formativa y compartida, al considerarla como un proceso metodológico en sí mismo por el papel relevante y participativo que concede al alumnado.

## LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS MODELOS PEDAGÓGICOS

Metzler (2005) plantea que no existe un único modelo de enseñanza que sirva para todos los contenidos o contextos educativos y, en este sentido, Haerens, Kirk, Cardon, y De Bourdeaudhuij (2011) plantean la necesidad de utilizar varios de

ellos o partes de varios. De ahí que para Fernández-Río et al. (2016, p. 68) hibridar significa “unir partes de elementos distintos, por lo que la hibridación de modelos pedagógicos es usar elementos significativos de varios modelos de forma conjunta o combinada”. La base fundacional de esta idea está situada en el Aprendizaje Situado (Lave & Wenger, 1991) para el que aprender implica conectar a los estudiantes, los contenidos, los conocimientos y el mundo; y la Enseñanza Centrada en el Estudiante (Metzler, 2005), en la que el docente debe ceder gran parte del protagonismo y la responsabilidad al estudiante.

Si es tan importante la labor del docente para generar un aprendizaje auténtico y real, la evaluación no puede ser menos. Sin embargo, una evaluación eminentemente sumativa o final no parece ser la más adecuada para contribuir a generar aprendizaje. Por ello proponemos la evaluación formativa, pues cumple exactamente estas mismas bases fundamentales: conectar a los estudiantes con los contenidos, los conocimientos y el aprendizaje que se adquiere, cuando el proceso llevado a cabo le vincula al mundo que le rodea a través de ceder gran parte del protagonismo y la responsabilidad al estudiante durante las sesiones.

Implementar un proceso de evaluación formativa implica tener en cuenta toda una serie de características o pasos fundamentales inicialmente (en cursiva) y otros que podrían obviarse inicialmente, pero igualmente necesarios a largo plazo si se pretende obtener los resultados óptimos del proceso: 1.- Tras identificar al alumnado los objetivos didácticos, presentarles las actividades de evaluación y calificación con sus respectivos instrumentos. 2.- Establecer con un cronograma los momentos en los que se van a llevar a cabo las actividades de evaluación y calificación. 3.- Proporcionar feedback de manera regular y en base a los instrumentos establecidos, utilizando procedimientos de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación y la combinación de estos. 4.- Realizar varias actividades de evaluación en las que se comparen las valoraciones obtenidas: el docente evalúa al alumnado (heteroevaluación), los alumnos se evalúan a sí mismos (autoevaluación) y estos entre ellos, tanto uno a uno (coevaluación) como en grupos (autoevaluación intragrupal) o entre grupos (coevaluación intergrupala). 5.- Llevar a cabo procesos de calificación dialogada que permitan al alumnado comprender la síntesis final que reduce todo el trabajo realizado a una única nota como nos obliga la administración educativa (aunque sea harto difícil) (Hortigüela, Pérez-Pueyo, & González-Calvo, 2019).

## INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS EN LA PRÁCTICA

En el siguiente apartado presentaremos varios ejemplos de integración de la evaluación formativa en diferentes modelos pedagógicos. Comenzaremos con el Estilo Actitudinal, modelo emergente que integra la evaluación formativa de forma cotidiana desde hace más de una década (Pérez-Pueyo, 2016) y posteriormente continuaremos con el Aprendizaje Cooperativo, luego el modelo comprensivo de iniciación deportiva (TGfU) y finalizaremos en la primera parte con el modelo de Educación Deportiva. Dejaremos para una segunda parte, el Modelo de Responsabilidad personal y social, el Ludotécnico o el de Autoconstrucción de materiales.

## Estilo Actitudinal

Para explicar de manera práctica cómo integrar la evaluación formativa en este modelo presentamos una unidad didáctica que relaciona la enseñanza del fútbol desde el Estilo Actitudinal y la evaluación formativa (Pérez-Pueyo, et al., 2010). La unidad tiene cuatro partes claramente diferenciadas que resumimos brevemente para ubicar la actividad que desarrollaremos en detalle:

- **1ª parte** (sesiones 1, 2, 3, 4, 5): En la sesión 1 se analiza y evalúa la situación del grupo clase en relación con el fútbol y su dominio técnico-táctico (ver Pérez-Pueyo, 2016, p. 71). Se centra la reflexión final sobre la heterogeneidad del grupo en relación al gusto por el deporte, la habilidad del alumnado y su interés por el mismo. En las sesiones 2, 3, 4 y 5, se organizan 4 grupos de trabajo de 6-7 alumnos, teniendo en cuenta la heterogeneidad en relación al conocimiento del deporte y al dominio técnico-táctico, así como su afinidad. Se comienza a trabajar con fichas el scouting (simbología) en cada estación (anexo 1) por las que los grupos rotan cada de 7-8 minutos. Durante este proceso, los grupos comienzan a autoevaluar su proceso de trabajo intragrupal con la Escala de valoración que será fundamental durante el proceso de aprendizaje (figura 3). El hecho de explicarles detalladamente la plantilla para darles a conocer qué se les va a valorar, antes de que tengan que utilizarla, facilitará en la 2ª fase la tarea de los coevaluadores. Además, la puesta en práctica en las estaciones con el instrumento ayuda a eliminar dudas sobre qué se espera de ellos durante el proceso de aprendizaje. Posteriormente y en la última parte de cada sesión, se lleva a cabo un “juego condicionado” (situación de juego real utilizando solo los elementos trabajados en la sesión) que permite aplicar lo aprendido en entorno de incertidumbre y comprobar su aplicabilidad.
- **2ª parte** (sesiones 6, 7, 8, 9): Se continúa el trabajo por estaciones, aunque uno de los grupos, cada día y durante la primera parte de la sesión, realiza un proceso de coevaluación: el grupo coevaluador deberá dividirse en tres “comisiones de coevaluación” (formadas libremente por dos o tres alumnos, según el número de integrantes del grupo) y en cada una de estas comisiones permanecerá fija en una estación, analizando el trabajo de los diferentes grupos que pasen por ella. Posteriormente, se continúa con el “juego condicionado”.
- **3ª parte** (sesiones 10, 11): Se realizarán las actividades de evaluación donde los alumnos individual y grupalmente mostrarán el aprendizaje adquirido y el conocimiento de scouting. Ambas podrán prepararlas aplicando el instrumento de calificación que se utilizará para la valoración final de las mismas (ver explicación detallada en Pérez-Pueyo, 2010, pp. 126).
- **4ª parte** (sesión 12): Se realizarán las actividades de calificación (para más detalle ver Pérez-Pueyo, et al., 2010, pp. 126).

Una vez comprendida la estructura de la unidad y los aspectos de evaluación formativa que se realizan, nos vamos a centrar sólo en la 2ª parte de la unidad.

En esta parte se realizan las sesiones en las que se lleva a cabo un proceso de valoración entre iguales (coevaluación) para generar aprendizaje y evidenciar los aspectos de mejora.

En este punto de la unidad, los alumnos ya deberían poseer un grado aceptable de autonomía en la realización de las actividades. Los cuatro grupos en la que está organizada la clase, tres continúan trabajando igual y cada día, uno de los grupos se reparte entre estas tres estaciones para coevaluar a sus compañeros.

El grupo coevaluador deberá dividirse en tres “*comisiones de coevaluación*” (formadas libremente por dos o tres alumnos, según el número de integrantes del grupo) y en cada una de estas comisiones permanecerá fija en una estación, analizando el trabajo de los diferentes grupos que pasen por ella. El hecho de que las comisiones estén formadas por más de una persona, da la oportunidad a los alumnos de contar con una segunda opinión, lo que implica la necesidad de llegar a acuerdos a través de procesos de diálogo; del mismo modo, que cuando duden podrán preguntarle al profesor que está pasando por todas las comisiones viendo la información recogida.

La plantilla de coevaluación (anexo 2) dispondrá de tres columnas en las que ir registrando las puntuaciones que consideren oportunas sobre el trabajo de cada grupo de forma diferenciada. Y los elementos a valorar son los siguientes: a) La actividad es: Realizar un proceso de observación de desarrollo del trabajo técnico-tácticos de aprendizaje en las estaciones; b) el Procedimiento de evaluación es: la coevaluación; y c) el Instrumento de evaluación (que no calificación) es: la Escala de valoración del trabajo en las estaciones (figura 3) cuyos aspectos de valoración son: 1) la Transición desde la estación anterior a la nueva, 2) la Interpretación del ejercicio, 3) la Comprensión del ejercicio, 4) la Organización, 5) la Ejecución de la actividad: Intensidad y calidad, 6) la Participación activa e interés, y 7) la Evaluación y corrección de la ejecución.

Desde el punto de vista de la evaluación formativa, este proceso permitirá a los alumnos que son observados seguir mejorando en su trabajo y, a la vez, facilitará a los observadores asumir una cierta responsabilidad sobre el trabajo de sus compañeros al tener que identificar sus aciertos y errores. La aparición de este tipo de situaciones enriquece el proceso educativo puesto que, por un lado, permitirán desarrollar aspectos tan importantes de la personalidad del alumno como son sus capacidades de relaciones interpersonales y de inserción social (especialmente estas últimas) (Pérez-Pueyo, 2010). Pero al mismo tiempo, el tener que hacer una valoración del trabajo de los compañeros, implica el desarrollo de la capacidad crítica y la capacidad de diálogo y la toma de decisiones colegiadas con sus iguales, mediante las que se contribuirá de forma directa a la consecución de la competencia social y ciudadana por parte del alumno.

En cualquier caso, los alumnos coevaluadores deberán permanecer atentos durante el tiempo en que cada grupo se encuentre trabajando en su estación, tomando anotaciones sobre todos y cada uno de los ítems que se encuentran incluidos en la plantilla que les ha sido proporcionada. Y finalmente organizarse para volver la información de cada estación a un mismo documento (anexo 3) que proporcione la valoración final de cada grupos.

La implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje nos permite asegurar que la valoración final convenida no sea inicialmente completamente justa y correspondiente al trabajo realizado por los compañeros a los que han observado (al ser inexpertos como observadores) son inexpertos y pueden cometer fallos, estos son subsanables posteriormente por el docente, ya que lo verdaderamente impor-

tante es que comiencen a participar en este tipo de debates de forma autónoma. El proceso de coevaluación se plantea como una tarea de gran poder formativo que sitúa a los alumnos ante la necesidad de tener que aplicar algunos de los conocimientos que han aprendido previamente en contextos diferentes, al tener que analizar y discriminar si se dan o no en la actividad que realizan sus compañeros.

Las funciones del profesor durante estas sesiones, además de ayudar a los grupos en sus actividades en las estaciones si lo consideran necesario, se amplían al introducir la dinámica de coevaluación, el proceso educativo adquiere una mayor complejidad. Deberá prestar especial atención a los alumnos que realicen las funciones de coevaluadores, ya que dispondrán de muy poco tiempo para efectuar sus valoraciones y adquirir destreza en la detección de los aciertos y los fallos realizados por sus compañeros. Para conseguirlo, el docente mantendrá una reunión con los coevaluadores al comienzo de la sesión en la resolverá dudas, si las hubiese, de la Escala de valoración. Mientras se produce esta reunión, el resto de los alumnos se encontrarán distribuyendo el material por las diferentes estaciones según las necesidades. Esta forma de proceder proporciona el tiempo necesario para mantener la charla inicial con el grupo coevaluador. Durante el desarrollo de la sesión deberá pasar por las diferentes comisiones de coevaluación de cada estación, durante pequeños periodos de tiempo, en los que les ayudará a fijarse en los detalles a observar importantes, les corregirá las anotaciones erróneas o les hará ver los fallos que se les hayan pasado por alto. De este modo, irán progresivamente adquiriendo la habilidad para detectar por sí solos los aspectos a observar y no necesiten una ayuda externa para realizar la coevaluación. Pero, sobre todo, porque les ayudará a controlar lo que les es observado por el profesor y valorado por él. Además, como se ha comentado anteriormente, sería bueno que se produjesen situaciones de diálogo entre los alumnos coevaluadores, por lo que el docente podría optar por propiciarlas intencionalmente durante estas pequeñas charlas, cuestionando alguna de sus anotaciones y solicitando diferentes versiones de lo observado.

Para que esta evaluación sea verdaderamente formativa, toda la información recogida por los alumnos coevaluadores deberá ser conocida por los alumnos objeto de la valoración y que pasan por las tres estaciones, para que, en función de ella, puedan introducir las modificaciones que consideren convenientes en su trabajo diario. Así, durante el desarrollo de las clases, el docente mantendrá charlas o tutorías de 2 o 3 minutos con los diferentes grupos de trabajo en las estaciones en las que les transmitirá los aspectos positivos y negativos detectados por sus compañeros durante la sesión anterior. La escasa duración de estas pequeñas charlas no interrumpe el desarrollo normal de la dinámica de trabajo, ya que apenas restará tiempo de práctica a los alumnos, en relación al enriquecimiento que supondrá para su proceso educativo.

## Aprendizaje Cooperativo

En la literatura actual existen multitud de instrumentos de evaluación del Aprendizaje Cooperativo que utilizan formatos que si bien puede ser útiles para el docente (Fernández-Río, 2017) para el proceso de evaluación, no lo son tanto cuando se intenta involucrar al alumnado en el proceso de evaluación formativa. Las escalas verbales, las hojas de observación e instrumentos similares ampliamente usados y

útiles para el docente, no ayudan a que el estudiante pueda darse cuenta de manera clara de los matices que se esconden en la acción individual dentro del trabajo de un grupo. La razón radica en que son instrumentos de evaluación que dependen de la interpretación del docente de cada uno de los niveles de logro. Si bien pueden ser razonablemente útiles para una valoración sistemática del docente (si no cambia la interpretación en función del alumno observado), este tipo de instrumentos sencillos, como definen López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), no son de utilidad en procesos de evaluación formativa en los que se intenta implicar al alumnado en procesos de autoevaluación y coevaluación utilizando estos instrumentos

Por ello, la tabla 2 muestra una rúbrica de autoevaluación para evaluar de manera formativa el trabajo cooperativo de cada estudiante. A través de la lectura de los diferentes niveles presentados, el estudiante puede darse cuenta con bastante precisión de cómo ha sido su actuación en los diferentes apartados del modelo y evaluarse así de manera formativa.

Tabla 2. Rúbrica de autoevaluación de los elementos fundamentales del Aprendizaje Cooperativo (Pérez-Pueyo, Hortigüela, Fernández-Río, & Gutiérrez-García, 2020).

	Excelente	Bien	Aceptable	Muy mejorable
Interdependencia positiva	He conseguido aprender/logrado realizar las propuestas gracias a mis compañeros y he ayudado/favorecido que ellos puedan	He conseguido aprender/logrado realizar las propuestas gracias a mis compañeros, aunque no he ayudado/favorecido todo lo que debía a que ellos puedan	Me ha costado mucho aprender/logrado realizar las propuestas gracias a mis compañeros por mi falta de atención y/o no sé si he conseguido que ellos puedan	No he conseguido aprender/logrado realizar las propuestas gracias a mis compañeros y/o no creo que lo hayan conseguido de mi
Interacción promotora	He apoyado, ayudado y animado a mis compañeros a mejorar	Aunque, en general, he apoyado, ayudado y animado a mis compañeros a mejorar, ha habido alguna excepción	Sólo he apoyado, ayudado y animado a mis amigos a mejorar	No he apoyado, ayudado ni animado a nadie
Responsabilidad individual *	He realizado perfectamente mi trabajo y he procurado que mi parte del trabajo haya contribuido directamente a los objetivos del grupo	He realizado perfectamente mi trabajo, pero no he puesto especial atención a procurar que mi parte del trabajo haya contribuido a los objetivos del grupo	No he realizado todo mi trabajo, y además no he puesto la atención que debía a procurar que mi parte del trabajo contribuyese a los objetivos del grupo	He incumplido mi responsabilidad en las tareas encomendadas
Habilidades interpersonales	He desarrollado mis habilidades de relación (empatía, ánimos, paciencia, ...) para el buen ambiente del grupo	En algún caso podía haber sido más empático, simpático, haber dado ánimos o tener paciencia con mis compañeros para contribuir al buen ambiente del grupo, aunque en general lo he hecho	Podía haber sido más empático, simpático, haber dado ánimos o tener paciencia con mis compañeros para contribuir al buen ambiente del grupo. Sólo lo he sido con mis amigos cercanos	No he sido nada empático, simpático, amable o tenido paciencia con mis compañeros y amigos



Continuación Tabla 2.

Autoevaluación/procesamiento grupal *	He participado (hablando) activamente en el proceso de autoevaluación grupal, analizando lo que ha ocurrido para continuar mejorando	He participado (hablado) puntualmente en el proceso de autoevaluación grupal, analizando lo que ha ocurrido para continuar mejorando	Aunque no he participado (hablando) en el proceso de autoevaluación grupal, sí me he preocupado en analizar lo que ha ocurrido para continuar mejorando	Ni he participado ni me he preocupado en analizar qué cosas deben mejorar
Igualdad de oportunidades para aprender y tener éxito	He permitido/ favorecido que todos tengamos las oportunidades necesarias para realizar y/o aprender y tener éxito	En algún momento podía haber favorecido más que todos, sin distinción, tuvieran las oportunidades necesarias para realizar y/o aprender y tener éxito	Sólo he permitido/ favorecido que mis amigos más cercanos tengan las oportunidades necesarias para realizar y/o aprender y tener éxito; con el resto no he ayudado nada	He impedido que mis compañeros las oportunidades necesarias para realizar y/o aprender y tener éxito
Reparto equitativo de tareas	Me he preocupado de que todos (sin excepción) hayamos participado en función de nuestras posibilidades	En general, me he preocupado de que todos hayan participado en función de sus posibilidades, aunque ha habido alguna excepción por la que no me he preocupado	Me he preocupado de que sólo mi grupo de amigos hayamos participado en función de nuestras posibilidades. Me ha faltado empatizar y aceptar las limitaciones y posibilidades de logro de algunos compañeros	He sido consciente de que no todos hemos participado en función de nuestras posibilidades, y no he hecho nada para remediarlo

Consideramos que las actividades cooperativas deben evaluarse fundamentalmente a través de procesos de autoevaluación, ya que se circunscribe a planteamientos que deben ser perfectamente interiorizados por el alumno. La heteroevaluación realizada por el docente o la coevaluación realizada por sus compañeros no es fácil que refleje con exactitud lo que ha realizado un compañero o ha sucedido en un grupo, por lo que no se recomienda su uso de manera puntual. Sin embargo, su utilización a través de un seguimiento sistemático y exhaustivo durante todo el proceso a través de coevaluaciones diarias y por pares preseleccionados que observen a un compañero en concreto (ver ejemplo de Diario de seguimiento intragrupal en otro tipo de actividad cooperativa en Pérez-Pueyo, Hortigüela, Gutiérrez-García, & Fernández-Río, 2020) puede ser muy útiles para el cotejo de las valoraciones.

La idea es que un alumno se autoevalúe y un compañero (cuya misión la puede realizar ese día o durante toda la unidad) se preocupe de valorar con el mismo instrumento los aspectos señalados. La intención es que el que se autoevalúa reciba un feedback que intente comparar la percepción de él y la sensación del compañero respecto a su aportación, generando un interesante proceso de reflexión de cara al día siguiente. Por ejemplo, respecto a las “Habilidades interpersonales”, si el alumno que se autoevalúa considere que *“He desarrollado mis habilidades de relación (empatía, ánimos, paciencia, ...) para el buen ambiente del grupo”*, mientras que el compañero que coevalúa opina *“Podía haber sido más empático, simpático, haber dado ánimos o tener paciencia con mis compañeros para contribuir al buen ambiente del grupo. Sólo lo he sido con mis amigos cercanos”*, esta discrepancia nos indica varias cuestiones importantes. La primera que el alumno que se autoevalúa

considera que ha trabajado con todos y su relación es buena y cercana, mientras que el compañero que coevalúa ha valorado que sólo lo ha sido con sus afines porque ha visto algo evidente que puede hacérselo ver a su compañero. Esta situación genera un careo o conversación entre ambos que debe ser evidenciada con la opinión, probablemente de algún compañero de clase (esto se hará con un cierto grado de intimidad entre ellos y no en público, pues se busca la reflexión y no dejar en evidencia delante de los demás). Este proceso se relaciona directamente con la interacción promotora. La segunda cuestión interesante es que el autoevaluado puede intentar remediarlo si ha ocurrido porque no ha sido consciente; pero si no quiere tenerlo en cuenta, en sucesivos días no podría/debería valorarse en el nivel de logro máximo/excelente como el día anterior... Y es éste el verdadero potencial formativo del proceso de evaluación, vinculado con la responsabilidad individual.

Por ello, si utilizamos la rúbrica propuesta, debemos cuidar el hecho de valorar momentos puntuales que no representan, para bien o para mal, el trabajo verdaderamente desarrollado; pero, sobre todo, una vez establecido la utilización regular del instrumento para autoevaluarse, se debe pasar a procesos de coevaluación si se pretende obtener todo el potencial del proceso de evaluación formativa.

Si se pretende evaluar el trabajo cooperativo de los miembros de un grupo a través de procedimientos de autoevaluación usando instrumentos que promuevan, de verdad, la evaluación formativa, consideramos adecuado utilizar la rúbrica que se presenta (tabla 2).

Por último, la rúbrica presentada podría también ser utilizada en procesos de autoevaluación grupales en los que los diferentes grupos reflexionen sobre su propio trabajo cooperativo y puedan mejorarlo, si fuera necesario; aunque habría que cambiar la redacción para poner los niveles de logro en plural reflejando el trabajo del grupo. Por ejemplo, en el caso anterior la redacción podría quedar así: *“En general, los miembros del grupo podían haber sido más empáticos, simpáticos, haber dado ánimos o tener paciencia con algunos de los compañeros para contribuir al buen ambiente del grupo. Sólo lo han sido con sus amigos cercanos”*.

Por último, debemos tener en cuenta que, si el instrumento se intenta aplicar en primaria, la redacción de los niveles de logro deberá ser adaptada a la edad.

## **Modelo Comprensivo de iniciación deportiva (TGfU)**

Una de las ideas básicas del modelo comprensivo de iniciación deportiva (TGfU) es que la evaluación debe ser auténtica (Fernandez-Río et al., 2016); es decir debe evaluarse al estudiante durante la propia práctica del deporte que se esté desarrollando y no en tareas aisladas y descontextualizadas (i.e., realizar 10 toques de dedos consecutivos dentro de un aro). El razonamiento que subyace en esta idea es que los aprendizajes que debe desarrollar todo estudiante tienen como objetivo que este comprenda la esencia del deporte que está aprendiendo y pueda usar ese conocimiento y las habilidades aprendidas para practicar ese deporte fuera de la clase; y es evidente y constatable la utilidad de este modelo en relación al aprendizaje adquirido. Sin embargo, si nos involucramos en un proceso de evaluación formativa, el alumnado debe tener la capacidad de autoevaluar y coevaluar su práctica y poder generar así procesos de mejora y autoaprendizaje. Por eso, ejecutar bien determinadas destrezas técnicas no garantizan que ese individuo pueda practicar de manera satisfactoria ese deporte en su tiempo libre.

Para garantizar una evaluación auténtica, desarrollada durante la práctica deportiva, se han planteado diferentes instrumentos de evaluación y su aplicación a través de la implementación de procesos de evaluación formativa. El *Team Sport Assessment Procedure* (TSAP; Gréhaigine, Godbout, & Bouthier, 1997) es muy popular en algunos países, pero su debilidad es que solo evalúa los comportamientos de los jugadores durante el ataque. El instrumento que ha sido usado más ampliamente en todo el mundo es el *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI; Oslin, Mitchell, & Griffin, 1998), que permite evaluar a los jugadores en ataque y en defensa (aspectos tácticos), así como la toma de decisiones o la propia ejecución de una técnica. Vamos a proporcionar un ejemplo de este último para poder explicar bien el instrumento y el procedimiento a seguir.

La tabla 3 muestra un GPAI que ha sido construido para evaluar el baloncesto basándonos en otros instrumentos usados anteriormente (Fernández-Río, 2014). Presenta 5 ítems (del 1 al 5) que valoran aspectos de “toma de decisiones” (i.e., #2: “Se desmarca para intentar recibir el balón”) y otros cinco (del 6 al 10) que valoran aspectos de “ejecución técnica” (i.e., #7: “Pide” el balón con una señal de la mano”). Evidentemente, cada docente puede incluir aquellos aspectos que vaya a trabajar durante la unidad didáctica y que quiere que sus estudiantes sean capaces de realizar con acierto al final de la misma. Cada uno de los ítems representa contenidos (técnicos y tácticos) que se han trabajado previamente de manera teórico-práctica a través de claves, por lo que todos los estudiantes saben lo que significa realizar cada acción de manera “apropiada” o “inapropiada” y tienen cierta capacitación para evaluar a sus compañeros.

Tabla 3. GPAI para baloncesto.

Alumno:				
Sesión	Ítem	Habilidad a evaluar	Apropiadas (bien realizadas)	Inapropiadas (mal realizadas)
TOMA DE DECISIONES				
2	1	Defendiendo se sitúa entre el balón y la canasta		
3	2	Se desmarca para intentar recibir el balón		
4	3	Tira a canasta cuando está libre de marca		
5	4	Pasa a un compañero cuando este está desmarcado		
6	5	Bota protegiendo el balón cuando es necesario		
EJECUCIÓN				
2	6	Bota el balón de manera correcta		
3	7	“Pide” el balón con una señal de la mano		
4	8	Realiza “fintas” para desmarcarse		
5	9	Entra a canasta de manera correcta		
6	10	Pivota con el balón para poder pasar		
NÚMERO TOTAL DE ACCIONES				
NOTA GLOBAL			$\frac{\text{decisiones apropiadas}}{100}$	x apropiadas + inapropiadas

La mejor manera de usar este instrumento con carácter formativo es a través del procedimiento de *coevaluación* en los que un estudiante evalúa a otro. ¿Cuándo? Mientras el primero disputa un partido de 5 minutos de duración. Durante ese tiempo, el segundo sigue atentamente la ejecución del primero. Para ello, el

docente le habrá marcado los ítems que tiene que observar, pues en estas primeras experiencias de coevaluación con el instrumento, no es habitual que sean capaces de observar los 10 ítems del instrumento en directo. Se puede observar que en la primera columna del GPAI aparece la sesión en la que se evalúa cada ítem. Lo normal es que un estudiante, debido a que son inexpertos evaluadores, solo tenga que observar uno o dos ítems (un número mayor daría lugar a muchos errores). A lo largo de las diferentes sesiones el evaluador puede ser el mismo estudiante o que este cambie (ambas posibilidades tienen ventajas e inconvenientes). Así mismo, el docente puede optar por valorar un menor número de ítems, pero repetirlos en diferentes sesiones. De este modo se potencia la evaluación formativa, ya que el estudiante puede ser evaluado en diferentes ocasiones del mismo contenido para que pueda mejorar su ejecución y su aprendizaje. Evidentemente, el docente ayudará a los estudiantes durante este proceso, tal y como se explicó en el estilo actitudinal.

Finalmente, destacar que este instrumento debe ser presentado al comienzo de la unidad didáctica para que los estudiantes sepan cómo se les va a evaluar y de qué aspectos concretos.

## **Modelo de Educación Deportiva**

El modelo de Educación Deportiva integra para la enseñanza de las habilidades técnicas y tácticas que se desarrollen los planteamientos del modelo Comprensivo (en concreto una variante que se denomina Play Practice). Por lo tanto, los instrumentos y los procedimientos presentados en el subapartado anterior pueden y deben ser usados cuando se implementa este modelo.

Por lo tanto, para la evaluación de los aprendizajes técnicos de los estudiantes, el modelo de Educación Deportiva plantea que se pueda medir a través de procesos de valoración entre iguales en los que un miembro de cada uno de los equipos en los que se divide la clase proporciona información a un miembro de los demás equipos ejerciendo el rol de juez o árbitro. Este proceso se incluye como parte de competición que plantea el modelo para alcanzar puntos para la clasificación final del “campeonato” (también se consiguen puntos por los partidos realizados y por otros muchos elementos que veremos más adelante). Este proceso donde un estudiante es juzgado por varios se puede repetir en varias sesiones para reforzar el elemento formativo de la evaluación.

Como hemos comentado antes, la falta de concreción de los instrumentos sencillos (López-Pastor, & Pérez-Pueyo, 2017) en relación a la manera de ser evaluado, impide que tanto la comprensión por parte del alumnado de la forma de ser valorado, como sobre todo la aplicación en procesos de autoevaluación y coevaluación son muy difíciles. Por eso, presentamos una rúbrica (tabla 5) que permita al alumnado, desde un enfoque formativo, entender qué se le pide hacer y cuánto valdrá cuando el profesor la utilice para la calificación. De hecho, el día de la ejecución final para que el docente califique, la rúbrica será utilizada por el docente y el alumnado la habrá manejado habitualmente en el día a día para ser consciente de cómo lo realiza y cuánto valen las ejecuciones que realiza.

Tabla 5. Rúbrica para las técnicas de kickboxing

	Bien (3 puntos)	Aceptable (2 puntos)	Mejorable (1 punto)
Velocidad	La velocidad es la adecuada para la técnica elegida	La velocidad ha sido algo lenta, pero suficiente	La velocidad ha sido lenta e insuficiente para la técnica elegida
Precisión	La precisión es adecuada y quedándose cerca del objetivo no ha impactado en él	La precisión es suficiente, pues se ha quedado cerca del objetivo y o ha impactado ligeramente o se ha quedado algo lejos del objetivo	La precisión es insuficiente, pues se ha quedado lejos del objetivo o ha impactado fuertes en el mismo
Calidad técnica	La técnica idéntica a la enseñada en clase	La técnica es casi idéntica a la enseñada en clase, excepto en detalles pequeños	La técnica es muy mejorable, pues hay muchos detalles diferentes a los enseñados en clase

Finalmente, el modelo de Educación Deportiva se basa en el desarrollo diario de unos pilares fundamentales que deben ser evaluados para comprobar que los aprendizajes pretendidos se alcanzan; por ejemplo la equipación: cada equipo selecciona una serie de elementos (i.e., vestimenta, banderas, estandartes...) que les identifica y les cohesiona (afiliación) y que deben usarse en cada sesión, o los roles rotativos: existen una serie de roles (i.e., preparador físico, capitán, árbitro, entrenador...) que deben ser desempeñados a lo largo de la unidad didáctica (algunos todos los días y otros en ocasiones especiales). La tabla 6 presenta una rúbrica para la observación sistemática diaria de los pilares fundamentales que puede ser usada por el docente.

Tabla 6. Rúbrica para valorar a diario pilares fundamentales del modelo.

Día 1	Elementos a valorar	Bien (3 puntos)	Aceptable (2 puntos)	Mejorable (1 punto)
	Equipación	Todos los miembros traen la vestimenta, las banderas, los estandartes...	Les falta alguno de los elementos al grupo o a uno de los miembros del grupo	Les faltan varios de los elementos al grupo o a uno o más de los miembros del grupo
	Funcionamiento del grupo	El funcionamiento del grupo ha sido excelente	El funcionamiento del grupo ha sido suficiente, aunque podría ser mejorable si se hubiesen ayudado	El funcionamiento del grupo ha sido bastante mejorable (no han colaborado)
	Trabajo de roles	Todos han desempeñado su rol de manera adecuada	Casi todos han desempeñado sus roles de manera adecuada	Muy pocos han desempeñado sus roles de manera adecuada
TOTAL PUNTOS				

Por supuesto es presentada al comienzo de la unidad didáctica para que los estudiantes sepan de qué se les va a evaluar. Cada docente puede añadir o quitar elementos a la misma para adaptarla a sus necesidades. Este registro se traduce en puntos que los equipos acumulan para una clasificación global final que es otro de los pilares fundamentales del modelo (Fernández-Río et al., 2016).

## El vídeo como herramienta en la evaluación formativa en los modelos pedagógicos presentados

Una propuesta complementaria, que ayuda a agilizar todo ese tiempo que requiere el docente para ayudar a cada alumno a ofrecer el feedback adecuado es que se grabe el momento de juego que se observa (max 5 min) y así poder evidenciar el ítem que está valorando. Esta situación permite al docente y/o al estudiante comprobar en cualquier caso que se requiera la ejecución realizada y valorarla de manera adecuada (incluso volver a ver lo ocurrido y asegurarse de la valoración realizada). Aunque inicialmente pueda parecer un proceso lento, se agiliza en pocas sesiones y sólo se utiliza la grabación cuando se quiera o haya dudas por parte de cualquiera de los implicados.

El problema que se suelen argumentar algunos docentes para no realizar grabaciones es que si no se dispone del permiso de los padres no se puede grabar en clase, pero eso es falso; aunque no será fácil cambiar la opinión de muchos implicados. Es cierto que no se puede subir a redes sociales, pero sí se puede grabar para realizar procesos de evaluación y como un elemento didáctico más en el aula. Por ello, queremos desmitificar la creencia de que la utilización de grabaciones de vídeo en las evaluaciones no es posible si no se tiene autorización de los padres o tutores, pues la utilidad de las mismas compensa con creces los problemas que debemos solventar. Cuando un alumno o padre nos solicita saber por qué ha obtenido una determinada calificación en una prueba objetiva (p.e. examen práctico), únicamente con un instrumento y viendo la ejecución podremos demostrar y evidenciar la valoración otorgada. Por ello, sin una grabación que constate la producción, no se puede justificar que la valoración anotada en los instrumentos es adecuada y justa en relación a la adquisición del aprendizaje (Pérez-Pueyo, Hortigüela, & Gutiérrez-García, 2019). La Agencia Española de Protección de Datos, en su guía para centros educativos, establece que grabar con fines evaluativos no requiere del consentimiento ni de los alumnos ni de las familias.

Si la grabación de las imágenes se produjera por el centro escolar con fines educativos, como trabajos escolares o evaluaciones, el centro o la Administración educativa estarían legitimados para dicho tratamiento sin necesidad del consentimiento de los alumnos o de sus padres o tutores (AEPD, 2018, p.37)

Y en este punto el problema pasa a ser otro: los alumnos no pueden hacerlo con sus dispositivos, por la posibilidad de compartirlo en redes sociales sin permiso. Si el centro dispone de tablets, el problema estaría resuelto. Sin embargo, como no es muy habitual, algunos docentes buscan alternativas viables para disponer de varios móviles y prestárselos a los alumnos para grabar. Para conseguirlos, los docentes utilizan dos opciones: a) a través de un plan de centro, los tutores reciben prestados durante un curso alguno de esos teléfonos móviles que sobran en todas las casas, pero que graban y conectan a internet y que son tremendamente útiles en el día a día de todas las clases cuando necesitan buscar información, hacer una grabación..., b) el propio docente haciendo recolecta entre los miembros de su familia, pues con 4 u 8 móviles puede cubrir la necesidad.

Finalmente, planteamos una nueva actividad e instrumento aplicable a cualquier modelo pedagógico de los presentados en este artículo que requiera de la realización de elementos técnicos vinculados a habilidades o en cualquier unidad didáctica en la que queramos que el alumnado evidencie y deje constancia de lo aprendido. En este caso, la actividad se denomina “video de evidencias de aprendizaje” (Pérez-Pueyo, Gutiérrez-García, Hortigüela, & Hernando, 2016). Éste puede, si se considera, eliminar la necesidad de que haya una prueba objetiva (examen práctico) y recopilar evidencias de todas las técnicas aprendidas y no sólo algunas como se hace con un examen práctico.

Lo interesante del “video de evidencias” de aprendizaje es que el alumno se va grabando regularmente cuando considera que una técnica ya la realiza correctamente y puede cambiarla cuantas veces quiera antes del día de la entrega para la calificación final. Además, durante el proceso de aprendizaje se puede solicitar una coevaluación a compañeros con la rúbrica para las técnicas (tabla 6); aspecto que se potencia si se utiliza la enseñanza recíproca en determinados momentos. Se puede complementar el proceso formativo si el alumno realiza una autoevaluación de cada técnica al finalizar el aprendizaje. El proceso formativo se complementa cuando el docente proporciona feedback (heteroevaluación) conforme el alumnado se va grabando para incorporar las técnicas a su “video de evidencias” final.

No debemos olvidar que, si pretendemos implicar al alumnado en un proceso de evaluación formativa es imprescindible que con cada nuevo tipo de actividad que le proponamos, le aportemos al alumnado un instrumento que le ayude a aprender. Si deben realizar un video de evidencias debemos proporcionarles un instrumento; en este caso una Escala graduada para la valoración de los aspectos técnicos de una habilidad deportiva (tabla 7) (Pérez-Pueyo, Hortigüela, & Fernández-Río, 2020).

Tabla 7.- Escala graduada para un video de evidencias de aspectos técnicos de una habilidad deportiva (Pérez-Pueyo, Hortigüela, & Fernández-Río, 2020).

9-10	Al inicio se presentan la asignatura, el grupo (a,b,c), el profesor, el alumno/el grupo de alumnos y la fecha de realización.
	La introducción resume con claridad lo que refleja el video de evidencia (las partes y elementos técnicos de las habilidades incorporados).
	El tiempo total del video está entre los 4 y 5 min.
	Se realizan todas las técnicas enseñadas (o solicitadas por el profesor para el diario) de manera clara.
	La explicación de las técnicas está muy bien realizada destacando lo importante y los aspectos necesarios a recordar.
	La conclusión sintetiza y reflexiona sobre la experiencia.
7-8,9	Al inicio falta algún aspecto fundamental (asignatura, grupo, profesor, alumno/el grupo de alumnos, la fecha de realización).
	La introducción con suficiente claridad lo que se refleja en el video de evidencias.
	El tiempo total excede en no más de 20 segundos los 5 min.
	Se realizan prácticamente todas las técnicas enseñadas (o solicitadas por el profesor para el diario) de manera clara, aunque alguna es mejorable.
	La explicación de las técnicas está, en general, bien realizada destacando casi siempre lo importante y los aspectos necesarios a recordar.
	La conclusión podría mejorar la síntesis y la reflexión sobre la experiencia.

Continuación Tabla 7.

5-6,9	No se presentan algunos de los aspectos fundamentales (asignatura, grupo, profesor, alumno/el grupo de alumnos, la fecha de realización).
	La introducción podría estar más trabajada; le falta claridad.
	El tiempo total no llega a 5 min o está en torno a los 5,30 min.
	Se realizan algunas de las técnicas enseñadas (o solicitadas por el profesor para el diario) de manera suficientemente clara, aunque varias son mejorables.
	La explicación de las técnicas puede mejorar y no siempre destaca lo importante y los aspectos necesarios a recordar.
	La conclusión no es sintética y le falta reflexión.
0'4,9	No se presentan la mayoría de los aspectos requeridos (asignatura, grupo, profesor, alumno/el grupo de alumnos, la fecha de realización).
	La introducción no está o es muy floja; no coincide con el trabajo realizado.
	El tiempo total no llega a 4:30 min o está por encima de 5,30 min.
	Se realizan muy pocas de las técnicas enseñadas (o solicitadas por el profesor para el diario) de manera suficientemente clara, y en general son muy mejorables.
	La explicación de las técnicas puede mejorar y no siempre destaca lo importante y los aspectos necesarios a recordar.
	La conclusión no existe y/o le falta reflexión.

## REFLEXIONES FINALES

Como se ha podido comprobar, la evaluación formativa y compartida mejora la implementación de los modelos pedagógicos. Hemos comprobado cómo algunos modelos como el Estilo Actitudinal la integran de forma cotidiana desde hace más de una década. Posteriormente, hemos realizado propuestas de integración con nuevos instrumentos como en el Aprendizaje Cooperativo, en el modelo comprensivo de iniciación deportiva (TGfU) y en el modelo de Educación Deportiva, adaptando instrumentos que ya existían desde una perspectiva formativa. La incorporación de las grabaciones en los procesos de evaluación formativa, sin plantear sin ningún caso la obligatoriedad, se convierte en un recurso muy interesante, y tal y como se ha demostrado factible administrativamente.

Este artículo presenta una nueva visión de los modelos pedagógicos que consideramos muy enriquecedora para el desarrollo de una educación física de calidad. Se trata de un artículo que pretende otorgar recursos prácticos al profesorado, aunando dos elementos claves del proceso de enseñanza-aprendizaje como son la metodología y la evaluación.

En el siguiente artículo continuaremos presentando las posibilidades de la implementación de los procesos de evaluación formativa y compartida en otros modelos pedagógicos como el Modelo de Responsabilidad personal y social, el Ludotécnico o el de Autoconstrucción de materiales.

## REFERENCIAS

Agencia Española de Protección de Datos (2018). *Guías sectoriales AEPD. Guía para centros educativos*. Recuperado de <http://www.tudecideseninternet.es/agpd1/images/guias/GuiaCentros/GuiaCentrosEducativos.pdf>

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D. y Fernandez-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66



- Álvarez-Méndez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata
- Angulo, F. (1994). Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coord.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp.357-367). Madrid: Aljibe.
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19-31
- Brown, G., Race, P., & Smith, B. (1996). *500 tips on Assessment*. London: Kogan Page.
- Casey, A. (2016). Models-Based Practice. In C.D. Ennis (ed.). *Handbook of Physical Education Pedagogy (chapter 6)*. London: Routledge.
- Carpena, N., Cataldi, M., & Muñiz, G. (2012). En busca de nuevas metodologías y herramientas aplicables a la educación. Repensando nuestro rol docente en las aulas. Novos sistemas de produção. Sigradi 2012 | forma (in) formação. Recuperado de [http://cumincades.scix.net/data/works/att/sigradi2012\\_85.content.pdf](http://cumincades.scix.net/data/works/att/sigradi2012_85.content.pdf)
- Delgado, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Fernández-Río, J. (2014). Investigación-acción en una experiencia de co-evaluación en Educación Secundaria en el marco del modelo Comprensivo de iniciación deportiva. *Revista de Educación Física*, 30(1), 3-9.
- Fernández-Río, J. (2017). Evaluación para un Aprendizaje Cooperativo. *Tándem*, 57, 31-38
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75
- Fernández-Río, J., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80
- Gil, P., & Ibáñez, A. (2013). Percepción de utilidad y grado de satisfacción del alumnado de formación del profesorado con el Método del Caso. *Aula Abierta*, 41(3), 79-90.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P. & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 500-516. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.16.4.500>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321-338.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. doi: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- 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., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Marina, J. A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4621/Libro%20blanco%20de%20la%20profesi%c3%b3n%20docente%20y%20su%20entorno%20escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Menéndez, J. I., & Fernández-Río, J. (2016). Hibridación de los modelos de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social: una experiencia a través de un programa de kickboxing educativo. *Retos*, 30, 113-121.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Oslin, J., Mitchell, S. A., & Griffin, L. L. (1998). The Game Performance Assessment Instrument (GPAI): Development and preliminary validation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 231-243. DOI: <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.2.23>
- Pérez-Pueyo, A. (2015). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-215.

- Pérez-Pueyo, A. (2018). La formación y el perfil del profesorado, reflexiones desde la teoría y la práctica. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 102-106.
- Pérez Pueyo, A., et al (2010). *El fútbol a través del Estilo Actitudinal y la evaluación formativa*. León: ALPE Servicios Docentes Profesionales, S.L.
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O., & Hortigüela, D. (2019). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso & J. Moya. *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 103-120). Madrid: Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE).
- Pérez-Pueyo, A., & Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37(37), 579-587.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Gutiérrez-García, C. (2019). ¿Y si reflexionamos sobre si toda la innovación es educativa? *Cuadernos de Pedagogía*, 500, 87-91.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., & Fernández-Río, J. C. (2020). *Escala graduada para el video de evidencias técnicas* [documento de descarga]. Recuperado de [https://drive.google.com/open?id=1LvEiYw1bh3\\_GwivtPKiimp9pvnv2Ory8](https://drive.google.com/open?id=1LvEiYw1bh3_GwivtPKiimp9pvnv2Ory8)
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Fernández-Río, J., & Gutiérrez-García, C. (2020). *Rúbrica para actividades cooperativas* [documento de descarga]. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/1og2F7ZP-N1pq3dylsu\\_m-RA4Q9rd5CvU/view](https://drive.google.com/file/d/1og2F7ZP-N1pq3dylsu_m-RA4Q9rd5CvU/view)
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D., Gutiérrez-García, C., & Fernández-Río, J. (2020). *Rúbrica para actividades cooperativas* [documento de descarga]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/13KEuFxBVmnk2nA9Wr0n-nDiTdkeN04lO/view>
- Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., Hortigüela, D., & Hernando, A (2016). Video-Diario de Evidencias de Aprendizaje. *Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA). 3(2), 127-132 (edición especial). Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Red por el diálogo educativo - REDE (2018). Perspectivas y retos de la innovación educativa en España. Claves para la construcción de un sistema educativo innovador. Recuperado de: [https://www.dialogoede.es/wp-content/uploads/2019/07/INNOVACION\\_Documento\\_Inicial\\_REDE.pdf](https://www.dialogoede.es/wp-content/uploads/2019/07/INNOVACION_Documento_Inicial_REDE.pdf)
- Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Malaga: Aljibe.

Anexo 1. Jugada sencilla de estación (ver fichas en Pérez-Pueyo, 2010, pp. 149-176).

Plantilla de trabajo para las sesiones de la Unidad Didáctica de Fútbol	
Sesión nº 2	Procedimientos tácticos de ataque
Estación nº 3	Desdoblar a un compañero
Descripción gráfica de la actividad a realizar	
Descripción de la jugada	
Balón en posesión del jugador "A", que se encuentra marcado por el oponente (en este caso el cono). El jugador "A" realiza un pase al jugador "B" y corre en dirección a portería por detrás del jugador "B" (es a lo que se llama "desdoblar a un compañero"). El jugador "B", devuelve el pase al jugador "A" que recibirá el balón y disparará a puerta.	
Simbología utilizada	
	Jugadores
	Pase
	Desplazamiento sin balón
	Balón
	Cono
	Lanzamiento a portería
	Desplazamiento con balón

Anexo 2.- Pérez-Pueyo, 2010, pp. 179-180.

Plantilla de coevaluación de sesiones – Unidad didáctica de fútbol			
GRUPO EVALUADOR	NOMBRES GRUPO 1	NOMBRES GRUPO 2	NOMBRES GRUPO 3
Criterio	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
<b>Transición desde la estación anterior a la nueva</b>			
Todos se desplazan rápidamente desde la estación anterior a la nueva	3	3	3
Solo algunos del grupo se desplazan rápidamente desde la estación anterior a la nueva	1	1	1
Ninguno se desplaza rápidamente (se entretienen por el camino)	0	0	0
<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	1	1	1
Nadie del grupo lee ni interpreta la ficha	0	0	0
<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	1	1	1
Ninguno del grupo sabe lo que hay que hacer antes de iniciar el ejercicio	0	0	0
<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	1	1	1
Nadie del grupo está organizado antes y durante el ejercicio	0	0	0
<b>Ejecución de la actividad: Intensidad y calidad</b>			
Al finalizar el tiempo previsto, todos lo ejecutan muy bien, con intensidad y calidad	3	3	3
Al finalizar el tiempo previsto, solo algunos lo ejecutan bien, con intensidad y calidad	1	1	1
Al finalizar el tiempo previsto, nadie lo ejecuta correctamente.	0	0	0
<b>Participación activa e interés</b>			
Todos participan y muestran interés	4	4	4
La mayoría participa y muestra interés	3	3	3
Solo unos pocos participan activamente y muestran interés	1	1	1
Ninguno participa activamente ni muestra interés	0	0	0

Continuación Anexo 2.

Evaluación y corrección de la ejecución			
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 resolverlos.	0	0	0
Puntos totales del grupo			

Anexo 2.- Pérez-Pueyo, 2016, p. 183.

Nombres Grupo 1:			
Aspectos a observar	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Transición de una estación a otra			
Interpretación de ejercicio			
Comprensión del ejercicio			
Organización			
Ejecución de la actividad			
Participación activa / Interés			
Evaluación y corrección de ejecución			
Suma de puntos obtenidos en cada tarea			
Suma de las tres tareas dividido entre 75			

Nombres Grupo 2:			
Aspectos a observar	Actividad 1	Actividad 2	Actividad 3
Transición de una estación a otra			
Interpretación de ejercicio			
Comprensión del ejercicio			
Organización			
Ejecución de la actividad			
Participación activa / Interés			
Evaluación y corrección de ejecución			
Suma de puntos obtenidos en cada tarea			
Suma de las tres tareas dividido entre 75			