

Invención de desafíos físicos cooperativos, rúbricas e inteligencias múltiples. Un paso adelante en el aprendizaje cooperativo

Pablo del Valle Vega, Javier Fernández-Río y Antonio Méndez-Giménez

Resumen

Esta comunicación trata de mostrar una experiencia sobre cómo afrontar la evaluación de los desafíos físicos cooperativos, cuando estos pasan a ser un instrumento del aprendizaje cooperativo y dejan de ser una simple actividad cooperativa. Las rúbricas o matrices de evaluación son instrumentos de evaluación que ayudan a recopilar y sistematizar información sobre una tarea, habilidad y/o objetivo, favoreciendo la evaluación, pero también una enseñanza mucho más sistematizada por parte del docente. Las rúbricas contribuyen a guiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que les posibilita una mayor comprensión de lo que están realizando, de lo que tienen que hacer y de lo que deben hacer. Convenientemente elaboradas, las rúbricas facilitan la enseñanza, pero sobretodo promueven el aprendizaje, integrando la evaluación en el mismo. Por otro lado, Gardner (2005) considera que todos los estudiantes son inteligentes, por lo que se debe atender a los matices diferenciadores de cada uno de ellos. Basándose en esta idea, Gardner plantea la existencia de múltiples inteligencias en las personas: cinético-corporal, lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. El uso combinado en el aula de Educación Física de los desafíos físicos cooperativos y las rúbricas hace posible trabajar las inteligencias múltiples de nuestros estudiantes.

Palabras clave

Matrices de evaluación, aprendizaje, coevaluación, autoevaluación.

INTRODUCCIÓN

Desde su concepción e introducción en el curso 1998-99 como parte de una programación anual de Educación Física basada en el aprendizaje cooperativo (Fernández-Río, 2002), se puede decir que los desafíos físicos cooperativos han tenido un recorrido exitoso. Basta con revisar las actas de los diferentes congresos internacionales de actividades físicas cooperativas para ver que desde la edición celebrada en Gijón en 2003 (Fernández-Río, 2003; Velázquez, 2003), el número de comunicaciones y de talleres ha ido aumentando progresivamente. Así mismo, se han publicado artículos en diferentes revistas (Fernández-Río, 2004), comunicaciones de congresos (Calvo y Fernández-Río, 2005; Fernández-Río, Medina y Garro, 2003) y libros específicos (e.g., Fernández-Río y Velázquez, 2005). Este tipo de actividades han recibido diferentes denominaciones: retos (del Valle, 2012), retos físicos cooperativos (Córdoba, Olivares, Martínez y Romero, 2010) o retos físicos de carácter emocional (Pérez Pueyo, Casado, Heras, Herrán y Centeno., 2012).

En una experiencia singular muy positiva, los desafíos físicos cooperativos se han convertido en una plataforma de conexión entre docentes de todo el territorio español a través de la iniciativa denominada "Hormigas Cooperativas" (Vila, 2012), en cuya primera edición participaron un total de 23 centros educativos (mayoritariamente de Educación Primaria) y que en la presente edición (curso escolar 2013-14) ha logrado movilizar a un total de 32

centros escolares (incluido uno de Irlanda). Más aún, los desafíos físicos cooperativos constituyen la puerta a través de la cual muchos docentes de Educación física se inician en la cooperación y en el aprendizaje cooperativo.

La ventajas de estructuras de enseñanza basadas en el aprendizaje cooperativo como los desafíos físicos cooperativos son compartidas por muchos docentes (Sánchez, Fernández, Romero, Castillo y Rodríguez, 2012). El problema se plantea, como en muchas otras actividades basadas en este modelo de enseñanza, a la hora de evaluarlas, y lo que es más importante, a la hora de evaluar a los estudiantes que realizan las actividades. Fueron estas dos últimas consideraciones las que nos impulsaron a desarrollar la experiencia de investigación-acción que presentamos en este trabajo.

LAS RUBRICAS o MATRICES DE EVALUACIÓN

Parece asumido que evaluar es, a la vez, una actividad compleja, pero fundamental para el aprendizaje y que las decisiones que se toman en relación a ella son claves para comprender qué se entiende por evaluación. Michel Barlow (2014, p. 38), en su libro *Diario de un profesor novato*, se hace la siguiente reflexión: *“Poner notas es parapetarse tras un ideal teórico, y además inaccesible, pues los puntos están referidos a los defectos. Nadie se pregunta por lo que el alumno ha hecho: sus progresos, su esfuerzo, su entusiasmo. Sólo se tiene en cuenta lo que no ha hecho, las faltas cometidas. Así, corregir nada tiene que ver ya con su significado etimológico: poner recto, enderezar. Se limita a hacer el descuento de las lagunas, a detectar los errores y a sancionarlos”*. La visión que Barlow nos transmite de la evaluación es poco positiva, pues nos presenta una escuela centrada en el error y no en el acierto. Claramente, no es posible avanzar si el estudiante no es consciente de su “estado presente”, de cuáles deben ser sus objetivos de aprendizaje, de cuáles son sus puntos fuertes, para apoyarse en ellos, y sus puntos débiles, para trabajar en ellos, y progresar de esta manera en el aprendizaje (VV.AA., 2014).

Como señalan Bordas y Cabrera (2001), considerar la evaluación una parte integrante del proceso de aprendizaje implica una mayor comprensión de lo que se está realizando, de los aciertos y de los errores, tanto por parte del docente como de los estudiantes. Para ello, el estudiante debe estar convencido de que puede aprender a través de la evaluación, por lo que debe implicarse en la misma y ser responsable en los procedimientos participativos que se planteen en clase (Martínez-Figueira, Tellado-González y Raposo-Rivas, 2013). Así, la evaluación orientada al aprendizaje promueve el uso de estrategias y herramientas de evaluación que maximicen las oportunidades de aprender de los estudiantes (Keppell, Au, Ma y Chan, 2006). Para lograrlo, el docente debe dotarse y dotar al estudiante de herramientas adecuadas, como pueden ser, las rúbricas.

“La rúbrica es un instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados” (Torres y Perera, 2010, p. 142). Son muchas las virtudes señaladas por distintos autores de su uso. Por un lado, proporciona a los estudiantes información sobre cómo mejorar su trabajo y, por otro lado, aporta al profesor la oportunidad de exponer sus expectativas de aprendizaje a los estudiantes (Mertler, 2001; Roblyer y Wiencke, 2003). Así mismo, ayuda a recopilar y sistematizar información sobre una tarea, una habilidad y/o un objetivo, favoreciendo la evaluación, pero también una enseñanza mucho más sistematizada por parte del docente (Stevens y Levi, 2005). Por otro lado, también ayudan a recoger evidencias del trabajo realizado por los estudiantes en clase (Martínez y Raposo, 2011). Jonsson y Svingy (2007) consideran que las rúbricas tienen el potencial de promover el aprendizaje y mejorar la enseñanza. En esta misma línea de argumentación, autores como Etxabe, Aranguren y Losada (2011) consideran que las rúbricas son herramientas ágiles, útiles y coherentes que impulsan el aprendizaje de los estudiantes porque potencian la autoevaluación, la autonomía y la autorregulación. En el binomio enseñanza-aprendizaje, las rúbricas ayudan en la enseñanza, pero sobretodo promueven el aprendizaje, integrando la evaluación en el

mismo. Más aún, Etxabe et al. (2011) señalan que las rúbricas fomentan el aprendizaje cooperativo, uno de los pilares de nuestro planteamiento de enseñanza.

Llegados a este punto, la pregunta que cualquier docente se estará haciendo es: ¿cómo construimos una rúbrica? En la Tabla 1 presentamos un “rúbrica para elaborar rúbricas” basada en otras presentadas en diferentes páginas web, como la de Eduteka (2014). El docente interesado puede, basándose en ella, elegir la temática sobre la cual construir su rúbrica y decidir si la elabora con sus estudiantes o sin contar con ellos. En nuestro caso, la hemos utilizado para elaborar la rúbrica que hemos empleado en la experiencia relatada en el siguiente apartado.

Tabla 1. Rúbrica para elaborar rúbricas

		Incorrecto	Aceptable	Correcto
DISEÑO	Claridad y selección en los criterios (filas)	Los criterios no son claros, se superponen, no atienden los objetivos del tema, no sirven para valorar la tarea	Algunos criterios no son claros, se superponen, no atienden los objetivos del tema, no sirven para valorar la tarea	Todos los criterios son claros, no se superponen, atienden los objetivos del tema, sirven para valorar la tarea
	Distinción entre niveles (columnas)	Poca o ninguna diferenciación entre los niveles de logro. El progreso no es lógico	Hay diferenciación entre niveles, pero puede quedarse corta o dar saltos muy grandes	Cada nivel está claramente marcado. El progreso sigue un orden lógico
	Calidad de la redacción	La redacción no es comprensible para todos los usuarios. Lenguaje poco claro	Mayoritariamente es comprensible para los usuarios. Algunos términos confusos	Comprensible para todos los usuarios de la rúbrica. Lenguaje claro y específico
	Participación de los estudiantes	Los estudiantes no participan en la construcción	Los estudiantes ayudan en la construcción	Docente y estudiantes la construyen en conjunto
USO	Estudiantes y/o docente	La rúbrica no se comparte con los estudiantes. La usa solo el docente	Se comparte con los estudiantes cuando la tarea se ha completado. Sólo se usa para evaluar el trabajo del estudiante	Desde el principio es referencia para realizar la tarea. Da feedback y ayuda a evaluar el trabajo del estudiante

RÚBRICAS EN UNA UNIDAD DIDÁCTICA DE DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS

Cuando se trabajan los desafíos físicos cooperativos aparecen posibilidades de aprendizaje muy ricas, pero, en ocasiones, también difíciles de organizar y, sobretudo, de evaluar (Fernández-Rio, 2002; Calvo y Fernández-Rio, 2005). Las rúbricas o matrices de evaluación pueden ayudar a los estudiantes a guiar su propio proceso de aprendizaje y a evaluarlo, al tiempo que ayuda al docente en el mismo, como trataremos de explicar a continuación.

Tal y como señala el título del epígrafe, al inicio del presente curso 2013-14 llevamos a cabo una unidad didáctica de desafíos físicos cooperativos en el 1^{er} curso de Educación Secundaria Obligatoria. El objetivo fundamental era introducir el aprendizaje cooperativo en este grupo de estudiantes que comenzaba una nueva etapa educativa, a la par que se conocieran mejor. En las dos primeras sesiones, el docente planteó al grupo-clase varios desafíos físicos cooperativos de diversa índole. Para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje durante el desarrollo de las actividades, el docente iba dando indicaciones a los estudiantes de cómo trabajar de manera cooperativa: establecer roles, leer y entender el desafío, aportar ideas de forma ordenada, decidir cuál es la mejor solución y organizarse para llevarla a cabo, etc.; para facilitar la incorporación de estas ideas se entregó una hoja con indicaciones (ver anexo 2).

En la tercera clase se entregó a cada grupo una serie de documentos grapados: una hoja para reflejar por escrito el desafío físico cooperativo que tendrían que inventar en futuras sesiones (ver anexo 1), las rúbricas o matrices de evaluación que se utilizarían durante las distintas clases para valorar el trabajo de los estudiantes (ver anexos 2, 3 y 4) y una última hoja donde se recogerían las distintas calificaciones obtenidas después de completar la evaluación (ver anexo 5). Se explicó detenidamente a los estudiantes el contenido de las mismas, mientras realizaban desafíos propuestos por el docente.

En la cuarta clase, los alumnos debían hacer una evaluación de su trabajo durante la realización de varios desafíos propuestos por el docente utilizando la lista de control facilitada por éste (ver anexo 2). En las sesiones anteriores lo habían hecho de manera oral, sin escribir nada, pero en esta ocasión debían reflejarlo por escrito usando el anexo 2.

Durante la quinta y sexta clase, los propios estudiantes, en los grupos estructurados al inicio de la unidad didáctica, debían diseñar un desafío físico cooperativo, escribiendo las instrucciones para su realización y sus posibles variantes. Tras el diseño, debían llevarlo a la práctica y modificarlo, en caso de ser necesario. El desafío quedaba reflejado por escrito en un formato común para todos los grupos (ver anexo 1). Antes de comenzar el diseño del desafío, el docente también les recordaba a los estudiantes que debían usar las rúbricas o matrices de evaluación (ver anexos 3 y 4) para ayudarles y guiarles durante todo el proceso, Señalándoles que también sería usadas para la evaluación de su trabajo en la unidad didáctica.

Cuando los grupos finalizaban el diseño de su desafío, al final de la sexta sesión o al principio de la séptima, el profesor recogía los documentos elaborados por cada grupo y los repartía de tal manera que cada grupo realizase uno de los desafíos diseñados por otro grupo de la clase. En esta primera experiencia, los distintos grupos deben intentar superar solo un desafío de otro grupo de compañeros, pero también debían evaluarlo usando la rúbricas aportadas por el docente (ver anexo 4). Para evitar suspicacias o una evaluación injusta, no se hacía pública ninguna evaluación hasta que todos los grupos la hubiesen terminado. Finalmente, una vez que cada grupo recibía la evaluación de sus compañeros, se introducían todas las calificaciones en la hoja de control de calificaciones (ver anexo 5)

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU CONEXIÓN CON LOS DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2005, p. 32) resume que “la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos inteligencias”. En este marco, todos los estudiantes son inteligentes por lo que se debe atender a los matices diferenciadores de cada uno de ellos. Basándose en esta idea, Gardner (2005) plantea la existencia de varias inteligencias diferentes en las personas: cinético-corporal, lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista. A continuación, exponemos cómo se planteó que los estudiantes trabajasen varias de ellas durante la unidad didáctica de desafíos físicos cooperativos. Igualmente, se aportan ejemplos de cómo abordar aquellas que no fueron trabajadas:

- Inteligencia Cinético-corporal: resolviendo motrizmente los desafíos, probando las diferentes soluciones o investigando las variantes propuestas.
- Inteligencia lingüística: escribiendo el desafío físico cooperativo del propio grupo, describiéndolo plenamente, así como sus variantes, leyendo las instrucciones de los desafíos de los otros grupos, evaluando los creados por los demás y usando la rúbrica.
- Inteligencia Lógico-matemática: cubriendo la rúbrica o matriz de evaluación, utilizando el baremo propuesto para otorgar los puntos correctos y repartiendo los puntos obtenidos entre los miembros del grupo.
- Inteligencia Espacial: visualizando las diferentes dificultades, así como las posibles soluciones a los desafíos, viendo los objetos y el espacio desde diferentes ángulos y perspectivas.

- Inteligencia Interpersonal: compartiendo ideas con los compañeros, debatiendo posibilidades, escuchándose, poniéndose de acuerdo o discrepando de manera respetuosa.
- Inteligencia Intrapersonal: valorando nuestras aportaciones o reflexionando sobre nuestra participación.
- Inteligencia Musical: no se contempló en la experiencia, pero sería fácil incorporarla pidiendo a los grupos de trabajo que añadieran música a sus desafíos.
- Inteligencia Naturalista: tampoco se contempló, pero también sería fácil abordarla requiriendo que el desafío planteado estuviera relacionado, por ejemplo, con la naturaleza, los animales o las plantas.

Como se puede ver, la mezcla de los desafíos físicos cooperativos y las rúbricas hace posible trabajar las inteligencias múltiples de nuestros estudiantes.

REFLEXIONES FINALES

Creemos firmemente que el uso de las rúbricas o matrices de evaluación en el trabajo diario de la unidad didáctica de desafíos físicos cooperativos ha supuesto una guía muy útil para los estudiantes, ya que ha facilitado todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe señalar que era la primera vez que estos estudiantes diseñaban y escribían un desafío para que sus compañeros lo intentaran realizar y lo evaluaran. Es difícil precisar, pero hay dudas de que estos estudiantes de 1º de la ESO hubiesen podido hacer este trabajo sin las rúbricas. Tanto ellos, como sus profesores comentan que no estaban acostumbrados a evaluar su trabajo y menos el de sus compañeros. Las rúbricas o matrices de evaluación son, por tanto, una herramienta que facilita aprender a valorar el trabajo propio y el de los demás. Debido a la falta de experiencia del alumnado, consideramos necesario empezar con matrices o rúbricas de evaluación más sencillas e ir complicándolas a lo largo de la etapa educativa.

Hemos podido observar que las rúbricas o matrices de evaluación pueden ser una herramienta muy válida en la introducción de los desafíos físicos cooperativos (o cualquier otro planteamiento de aprendizaje cooperativo) en el aula de educación física porque:

- Son fáciles de explicar y de usar
- Son flexibles y esto les permite acomodarse a grupos heterogéneos.
- Hacen que las expectativas de los docentes estén claras.
- Ayudan a los estudiantes a llegar a hacer juicios profundos sobre la calidad de su propio trabajo y del trabajo de otros.
- Son guías para producir trabajo de alta calidad, ya que describen los niveles de la misma de manera concreta.
- Reducen la cantidad de tiempo que emplean los profesores evaluando el trabajo de los estudiantes.
- Dan una gran cantidad de feedback a los estudiantes sobre sus fortalezas y sobre aquellas áreas que necesitan ser mejoradas.

Respecto a los aspectos complicados del planteamiento explicado en la experiencia debemos señalar que cubrir las rúbricas o matrices de evaluación supone emplear bastante tiempo de la sesión de trabajo; fundamentalmente cuando hay que repartir puntos o decidir si algún compañero se ha implicado más o menos en el trabajo del grupo. En muchas ocasiones esto supone una preocupación, porque puede parecer que se está perdiendo el tiempo. No obstante, tan solo hay que acercarse a los grupos y escucharlos para darse cuenta de la importancia de los aspectos que se están trabajando en esos momentos: escuchar a los compañeros, dar opiniones, respetar a los demás, llegar a un consenso.... Por lo tanto, la paciencia y la tranquilidad del docente son fundamentales. Los alumnos no están acostumbrados a escuchar, dar opiniones, llegar a un acuerdo y tratar de solucionar de manera cooperativa una dificultad. Además, evaluar su trabajo y el de sus compañeros es muy complicado. No obstante, cuando pasan las semanas, esos procesos

lentos y en ocasiones inacabables, empiezan a acelerarse y su efecto se ve plasmado cuando un alumno reconoce darse cuenta de lo que está haciendo mal y que va a intentar cambiar para mejorar en las clases.

Así mismo, otra dificultad surgía con grupos que no “leían” las rúbricas, tenían prisa por terminar y no se fijaban en lo que estaban leyendo (evaluaban un apartado en otro, no se fijaban en los resultados de su evaluación, ponían las notas sin tener en cuenta el trabajo evaluado previamente o la evaluación de su desafío por parte de otro grupo de compañeros...).

Finalmente, consideramos que una mejora en nuestro planteamiento pasa por hacer más partícipes a los alumnos de la elaboración de las rúbricas o matrices de evaluación. Una posibilidad sería presentárselas antes de empezar la unidad didáctica, para “negociar” con ellos posibles modificaciones en los criterios a valorar, los baremos utilizados, los niveles de los criterios o la propia redacción.

BIBLIOGRAFÍA

- Bordas, M. I. y Cabrera, F. A. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Calvo, M. y Fernández-Río, J. (2005). Desafíos físicos cooperativos. Una propuesta didáctica. En actas del III Congreso Europeo FIEP de Educación Física. Cáceres.
- Córdoba, T., Olivares, X., Martínez, T., y Romero, R. (2010). Retos físicos cooperativos..., caminando hacia la inclusión. En actas del VII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Valladolid.
- Del Valle, P. (2012). Cooperación y solidaridad a través de retos, juegos y actividades físicas cooperativas. En actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Villanueva de la Serena.
- EduTEKA (2014). Rúbrica para elaborar rúbricas. Extraído el 19/4/2014 de:
- Etxabe, J. M., Aranguren, K. y Losada, D. (2011). Diseño de rúbricas en la formación inicial de maestros/as, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(3), 156-169.
- Fernández-Río, J. (2002). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula de Educación Física para la integración en el medio social. Análisis comparativo con otros sistemas de enseñanza y aprendizaje*. Universidad de Oviedo: Tesis doctoral sin publicar.
- Fernández-Río, J. (2003). Desafíos Físicos Cooperativos: Historia y posibilidades didácticas. En actas del I Congreso Iberoamericano y III Congreso Nacional de Actividades Físicas Cooperativas. Gijón.
- Fernández-Río, J. (2004). Desafíos físicos cooperativos en el aula de Educación Física: una experiencia de aventura. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 14, 57-66.
- Fernández-Río, J. y Velázquez, C. (2005). *Desafíos Físicos Cooperativos. Retos sin competición para las clases de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.
- Fernández-Río, J., Medina, J. y Garro, J. (2003). La transformación del aula de Educación Física en un espacio de acción y aventura a través de los desafíos físicos cooperativos. En actas del I Congreso Europeo de Educación Física FIEP. Cáceres.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2, 130-144.
- Keppell, M., Au, E., Ma, A. y Chan, C. (2006). Peer learning and learning-oriented assessment in technology-enhanced environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 453-464.
- Martínez, M. E. y Raposo, M. (2011). La evaluación del estudiante través de la rúbrica. *IV Xornada de Innovación Educativa*. Vigo: Universidad. Recuperado el 18-4-2014 de: <http://webs.uvigo.es/xie2011/Vigo/XIE2011-077.pdf>.

- Martínez-Figueira, M. E., Tellado-González, F. y Raposo-Rivas, M. (2013). La rúbrica como instrumento para la autoevaluación: un estudio piloto. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 373-390.
- Mertler, C. A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7 (25). Extraído el 18 de abril de 2014 de: https://resources.oncourse.iu.edu/access/content/user/mikuleck/Filemanager_Public_Files/EFL_Assessment/Unit_3/Metler_Designing_scoring_rubrics_for_your_classroom.pdf
- Pérez Pueyo, A., Casado, O., Heras, C., Herrán, I., y Centeno, L. (2012). Los retos físicos cooperativos de carácter emocional: La superación de las barreras afectivo-motivacionales en el marco del estilo actitudinal. En actas del *VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Villanueva de la Serena.
- Roblyer, M. D., & Wiencke, W. R. (2003). Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses. *The American Journal of Distance Education*, 17(2), 77-97.
- Torres, J. J. y Perera, V. H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 141-149.
- Sánchez, C., Fernández, E., Romero, P., Castillo, S. y Rodríguez, J. M. (2012). Más desafíos físicos cooperativos. En actas del VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Villanueva de la Serena.
- Velázquez, C. (2003). Desafíos físicos cooperativos. En actas del *I Congreso Iberoamericano y III Congreso Nacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Gijón.
- Vila, A. (2012). "Hormigas Cooperativas Andando" Experiencia del primer año del proyecto. En actas del *VIII Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. Villanueva de la Serena.
- VV.AA. (2014). *Proyecto ICOBAE*. Acceso en: <http://competenciasbasicas.es/>

ANEXO 1. HOJA DE DISEÑO DE UN DESAFÍO FÍSICO COOPERATIVO

NOMBRE Y Nº DE CLASE DE LOS COMPONENTES DEL GRUPO: - - - - -	
<u>Título:</u>	<u>Material:</u>
<u>Descripción:</u>	<u>Dibujo explicativo:</u>
<u>Normas básicas:</u>	
<u>Variantes:</u>	

ANEXO 2. AUTOEVALUACIÓN DE LA REALIZACIÓN DE LOS DESAFÍOS FÍSICOS COOPERATIVOS

NOMBRE Y Nº DE CLASE DE LOS COMPONENTES DEL GRUPO:						CURSO:					
TÍTULO DEL DESAFÍO:	PUNTUACIÓN					Nº de clase por orden					
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre						
He leído o escuchado el desafío con atención	1	2	3	4	5						
He dado soluciones de manera ordenada	1	2	3	4	5						
Sabía qué tenía que hacer durante el desafío	1	2	3	4	5						
He animado a los compañeros, sobre todo, cuando las cosas no salen bien	1	2	3	4	5						
No me he reído de ideas o habilidades de otros	1	2	3	4	5						
Puntos totales de cada miembro del grupo											
Puntos según el baremo de 0 a 2.5 puntos de cada miembro del grupo											

BAREMO: 0 puntos=5; 0.5 puntos=de 6 a 10; 1 punto=de 11 a 14; 1.25 puntos=de 15 a 16; 1.5 puntos=de 17 a 19; 2 puntos=20 a 22; 2.5 puntos=de 23 a 25

ANEXO 3. RÚBRICA PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL DESAFÍO FÍSICO COOPERATIVO

NOMBRE Y Nº DE LOS COMPONENTES DEL GRUPO:				Nombre del desafío:		
	Mala (0 puntos)	Regular (0.15 puntos)	Aceptable (0.25 puntos)	Buen aprendizaje (0.35 puntos)	Excelente (0.5 puntos)	Nota
Organización del trabajo	Hay alumnos que no han hecho nada. Grupo desorganizado	Se ha trabajado de manera individual, sin conocer la actividad de los compañeros	Se han puesto cosas en común y se ha realizado más de la mitad del trabajo con conocimiento de los demás	Buen conocimiento del propio trabajo y del trabajo de los demás	Todos han trabajado de manera coordinada y conociendo el trabajo de los demás	
Presentación del trabajo	No aparecen todos los apartados	Aparecen todos los apartados, pero hay poco orden y poca información	Todos los apartados ordenados, pero alguno con poca información	Todos los apartados ordenados y con información suficiente	Todos los apartados, ordenados con información muy clara	
Expresión oral	El lenguaje empleado en el diseño del reto no permite entenderlo	El lenguaje empleado permite entender algo del reto, pero no se tiene claro que es lo que hay que hacer	El lenguaje empleado permite realizar el reto, pero falta algo de claridad y precisión	El lenguaje empleado es claro y bastante preciso	El lenguaje empleado es muy claro y preciso	
Dificultad	El reto es muy sencillo y muy fácil de superar	El reto es sencillo	El reto tiene algo de dificultad	El reto tiene cierta dificultad	El reto es complejo y difícil de superar	
Diversión	El reto es aburrido	El reto algo divertido	El reto es divertido	El reto es bastante divertido	El reto es muy divertido	
Variantes	Ninguna variante	1 variante muy pobre y sencilla	1 variante bien explicada y con cierta complejidad	2 variantes bien explicadas y con cierta complejidad	3 variantes bien explicadas y con cierta complejidad	
TOTAL (max. 3 puntos)						

Multiplicad la puntuación obtenida por el nº de componentes del grupo (ej: 1.5 puntos X 5 componentes = 7.5 puntos). Repartid los puntos entre los componentes según el esfuerzo realizado; no todos debéis llevar la misma puntuación (uno puede tener 2.5 puntos, la nota máxima, porque es el que más ha trabajado y los otros cuatro miembros del grupo 1.25 puntos, para un total de 7.5 puntos).

Nombre y puntos:

Nombre y puntos:

Nombre y puntos:

Nombre y puntos:

Nombre y puntos:

Nombre y puntos:

ANEXO 4. RÚBRICA PARA LA VALORACIÓN DEL DESAFÍO POR PARTE DE OTRO GRUPO DE COMPAÑEROS

NOMBRE Y Nº DE LOS COMPONENTES DEL GRUPO:				Nombre del desafío:		
	Mala (0 puntos)	Regular (0.15 puntos)	Aceptable (0.25 puntos)	Buen aprendizaje (0.35 puntos)	Excelente (0.5 puntos)	Nota
Expresión escrita	El lenguaje empleado no permite entender el desafío	El lenguaje empleado permite entender algo, pero no aclara bien lo que hay que hacer	El lenguaje empleado permite realizar el desafío, pero falta claridad y precisión	El lenguaje empleado es bastante claro y preciso	El lenguaje empleado es muy claro y preciso	
Dificultad	El reto es muy sencillo y muy fácil de superar	El reto es sencillo	El reto tiene algo de dificultad	El reto tiene cierta dificultad	El reto es complejo y difícil de superar	
Diversión	El reto es aburrido	El reto algo divertido	El reto es divertido	El reto es bastante divertido	El reto es muy divertido	
Variantes	Ninguna variante	1 variante muy pobre y sencilla	1 variante bien explicada y con cierta complejidad	2 variantes bien explicadas y con cierta complejidad	3 variantes bien explicadas y con cierta complejidad	
TOTAL (max. 2 puntos)						

