

# Evaluación compartida con fichas de observación durante el proceso de aprendizaje de las habilidades gimnásticas. Un estudio experimental

MERCEDES VERNETTA SANTANA  
JESÚS LÓPEZ BEDOYA  
ALEJANDRO ROBLES FUENTES  
Universidad de Granada, España

---

## Introducción

El proceso de evaluación-calificación ha sido un tema de interés y preocupación para la mayoría de los docentes en el ámbito educativo.

Dentro de la Educación Física son numerosos los documentos y estudios publicados en torno a sus posibilidades de aplicación: forma, momentos, instrumentos...etc., (Blázquez 1990, 1993; Delgado Nogueras 1991; Mosston 1993; Sebastiani 1993; López Pastor 1999; López Pastor *et al.* 2007).

Por otro lado, podemos encontrar diversidad de conceptos de evaluación cuando el alumno es partícipe de ella: autoevaluación, coevaluación, evaluación cooperativa, evaluación compartida, existiendo gran número de publicaciones al respecto.

El concepto de autoevaluación se entiende como la evaluación que una persona hace sobre sí misma tanto durante el proceso como en el resultado final.

En cuanto al término coevaluación generalmente se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, es decir, entre dos personas. No obstante, este término, igualmente se extiende a la evaluación entre grupos.

Existen diversos autores que prefieren hablar de evaluación compartida, ampliando el concepto a los procesos de diálogo que mantiene el profesorado con sus alumnos *sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza aprendizaje* (López Pastor *et al.* 2007).

Centrándonos de forma global en la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y teniendo en cuenta la diversidad de términos que hemos mencionado, son numerosos los documentos y trabajos que defienden y justifican su utilización desde diversas perspectivas: por su indudable valor formativo; como medio que favorece la comunicación y preocupación por el aprendizaje de los demás; por su coherencia con la legislación educativa española –la cual defiende su desarrollo y utilización desde

**Revista Iberoamericana de Educación**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 50/2 – 15 de agosto de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



1970–; como sistema que mejora el aprendizaje entre los alumnos; como planteamiento que posibilita al alumno ser protagonista directo y activo del proceso educativo: como recurso que posibilita un desarrollo más autónomo y de responsabilidad entre los alumnos, y como forma que incrementa las conductas prosociales en los alumnos, lo que contribuye a un mejor clima escolar...etc. (Orlick 1990; Slavin 1990; Ovejero 1990; Graham 1992; Sebastiani 1993; Fraile 2004, 2006; Cooper, 1995; Qin, Jonson y Jonson 1995; Grineski 1996 López Pastor 1999, 2000, 2004; Velázquez 2004, 2006; López *et al.* 2007).

Así, para Orlik (1990), los programas de enseñanza cooperativa contribuyen a un incremento de las conductas sociales en los alumnos.

Igualmente, Slavin (1990), indica que diversos estudios experimentales, donde se han aplicado métodos de aprendizaje cooperativo, han provocado una mejora en las relaciones entre los estudiantes, así como una mayor autoestima y una actitud más positiva hacia lo que están aprendiendo.

En esta misma línea, Ovejero (1990), tras una revisión de diferentes trabajos experimentales con programas cooperativos, pone de manifiesto su importancia en la mejora de la motivación intrínseca de los estudiantes, en la autoestima, así como en el funcionamiento de sus capacidades intelectuales.

Por otro lado, en cuanto a los efectos positivos en relación al desarrollo autónomo de los alumnos, son varios los autores que indican que la formación de personas responsables dentro de una educación democrática, requiere dar responsabilidad al alumno y favorecer su implicación dentro de todo el proceso de enseñanza- aprendizaje incluida la evaluación (López Pastor 2004; Fraile Aranda 2004; Fernández-Balboa 2005; Martínez, Santos y Sicilia 2006).

López Pastor *et al.* (2007), tras trece años de experiencia docente en la práctica de Educación Física y preocupados por cómo evaluar esta materia de forma coherente, han desarrollado sistemas de autoevaluación y evaluación compartida presentados en un artículo de revisión muy completo y exhaustivo sobre las ventajas- posibilidades y los inconvenientes, así como sus experiencias acumuladas. Entre sus conclusiones más relevantes afirman que la participación del alumno en los procesos de evaluación es posible y viable; suele generar mejoras considerables en los procesos de aprendizaje del alumno y constituye un fuerte apoyo en los procesos de perfeccionamiento docente.

Sintetizando la bibliografía consultada, podemos indicar que la utilización de fichas de observación grupal, como uno de los posibles instrumentos inherentes al sistema de evaluación cooperativa, puede ofrecer numerosas ventajas:

- Dirige a los estudiantes hacia un aprendizaje más directo y efectivo aumentando su rendimiento.
- Incrementa la responsabilidad del alumno favoreciendo la autonomía e independencia dentro de su aprendizaje.
- Motiva y estimula su participación activa en el proceso de aprendizaje.
- Potencia unas relaciones interpersonales más positivas
- Fomenta la autoestima en los alumnos y la confianza en sí mismos.
- Desarrolla la capacidad de trabajo en equipo.

Es evidente que todas estas constataciones deben hacer reflexionar a todo educador sobre su posible aplicación, ya que podemos afirmar que la utilización de la evaluación cooperativa como recurso metodológico puede responder a varios factores implicados en una buena intervención didáctica.

Siguiendo la línea de Blanco (2006) de apostar por nuevos procedimientos más participativos, integradores y cooperativos, el objetivo de este trabajo ha sido observar por un lado, la posible influencia de la utilización de dichas planillas de observación en el aprendizaje de una habilidad gimnástica acrobática y, al mismo tiempo, ver los efectos que produce en ciertas variables del proceso tales como: el número de repeticiones globales (correctas e incorrectas), y a nivel más cualitativo, la motivación y percepción del alumno en dichas clases.

En relación al número de repeticiones son varios los autores que opinan que es un factor clave para el aprendizaje de las habilidades motrices (Giradles y Dallo 1983; Whiting 1984; Riera 1989...etc.) siendo altamente necesario en los elementos gimnásticos por su exigencia de alta coordinación (Carrasco 1977; Lamour, 1991; Vernetta 1995; Bourgeois 1999)

A este respecto, Bourgeois (1999), indica que *la cantidad de repeticiones junto al tiempo de aprendizaje siguen siendo los componentes vitales de la eficacia de la enseñanza en las habilidades gimnásticas*.

No obstante, también es cierto que dicha repetición ha de realizarse con el mínimo de error posible, permitiendo una asimilación más exacta del modelo ideal objeto de aprendizaje, aumentando así su eficacia (Ukran 1978; Withing 1984; Vernetta, Delgado y López Bedoya 1996)

Por otro lado, la motivación, ya que está considerada como un factor clave y primordial en el aprendizaje de cualquier habilidad motriz, (Knapp 1981; Singer 1986; Schmidt 1988; Riera 1989; Ruiz 1994...). En el campo específico de la didáctica de la actividad gimnástica, son numerosos los expertos que indican que el aprendizaje debe ser un desafío constante en el alumno para que suponga una práctica placentera y motivante (Leguet; Guiffroy; Bourgeois; Carrasco y Thomas en Bourgeois 1999). A este respecto, Bourgeois (1999), sintetiza bien esta opinión, informando que uno de los objetivos más importante en la realización de la práctica gimnástica es *"hacer que se quiera"*.

## Método

### Participantes

Los sujetos participantes en nuestro estudio quedan desglosados en los tres grupos siguientes:

- Los sujetos experimentales fueron alumnos y alumnas de segundo curso de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Granada, con un rango de edad de entre 19 y 23 años. Ninguno de los sujetos experimentales había recibido clases de aprendizaje sobre la habilidad gimnástica objeto de estudio otras veces.
- La profesora tutora fue uno de los autores de este trabajo, quien sirvió de instructora en los entrenamientos de los observadores y al mismo tiempo diseñó los planes de sesiones.

- Los observadores fueron elegidos entre los alumnos de Aplicación Específica en Gimnasia Artística por tener un buen conocimiento de la técnica del movimiento gimnástico a analizar.

Todos pasaron por un entrenamiento en observación con una duración de dos semanas, utilizando tres sesiones semanales de una hora y media.

## Contexto

La realización del estudio tuvo lugar en el gimnasio de esta Facultad, sala cubierta específicamente diseñada para el desarrollo de este tipo de actividades gimnásticas.

## Variables

La variable dependiente producto a considerar fue la ejecución de la habilidad gimnástica acrobática denominada: "*Rueda lateral*". Este movimiento consiste en una inversión o volteo lateral en el eje antero-posterior, con apoyo alternativo de pies y manos en el suelo. El movimiento puede ser al lado derecho o al lado izquierdo, dependiendo de la pierna de impulso (Vernetta *et al.* 2000)

Las variables del proceso fueron:

- NÚMERO DE REPETICIONES: aquí se ha tenido en cuenta el número total de repeticiones de la habilidad global planteada (*rueda lateral*) durante todas las sesiones del proceso y además, el número de realizaciones correctas e incorrectas de la misma.
- PERCEPCIÓN DEL ALUMNO SOBRE SU APRENDIZAJE Y GRADO DE MOTIVACIÓN: se trata de la percepción que tiene los propios estudiantes sobre el grado de diversión y nivel de aprendizaje adquirido, después de las sesiones realizadas en esta Unidad Didáctica sobre la *rueda lateral*.

Las Variables Independientes fueron el entrenamiento de los dos grupos:

- VARIABLE INDEPENDIENTE1: entrenamiento en mini-circuito sin utilización de planillas de evaluación.
- VARIABLE INDEPENDIENTE 2: entrenamiento en mini-circuito con utilización de planillas de evaluación.

## Material

Por un lado, se utilizó un material didáctico específico para la ejecución del movimiento seleccionado (plinto, colchonetas de seguridad, trazados en el suelo de líneas y semicírculos, cuerdas elásticas para obligar a la elevación de las piernas al pasar por el apoyo invertido); así como dos trípodes con dos cámaras de videos, una dispuesta en sentido lateral y otra frontal para el registro del pretest y postest.

Por otro lado, se diseñaron varias hojas de registro:

- Hoja de registro para la valoración de la ejecución de la *rueda lateral*, utilizada para el pretest y postest en ambos grupos.
- Hoja de registro para el número de repeticiones de la *rueda lateral*. Estas hojas iban acompañadas a su vez de tres criterios mínimos de ejecución para determinar si la habilidad se hacía de forma correcta o incorrecta
- Hoja de evaluación de los aspectos técnicos relevantes a observar durante el proceso para el grupo B.
- Cuestionario de 4 preguntas cerradas, elaborado por nosotros mismos utilizando una escala con tres opciones: SI, NO, NO LO SÉ, para ver la percepción por parte del alumno de la utilización de las planillas de evaluación durante el proceso y su posible influencia en el aprendizaje.

Las preguntas eran las mismas para los dos grupos, sólo que la redacción en algunas de ellas era diferente en función del grupo al que pertenecían.

Las preguntas para el Grupo 1, sin utilización de planillas de observación:

- 1) ¿Te hubiera gustado que las clases hubiesen sido con planillas de observación entre compañeros, con criterios técnicos fundamentales sobre la ejecución de la habilidad objeto de aprendizaje?
- 2) ¿Crees que dichas planillas de observación te hubieran ayudado en el aprendizaje de la habilidad?

Mientras que las preguntas para el Grupo 2, con utilización de planillas de observación fueron:

- 1) ¿Te ha gustado que las sesiones se hayan realizado con planillas de observación entre compañeros?
  - 2) ¿Piensas que la utilización de esos criterios de evaluación por parte de tus compañeros te ha ayudado en el aprendizaje de la habilidad trabajada en clase?
- Cuestionario simple con una sola pregunta para valorar el nivel de percepción de diversión por parte de los alumnos de estas sesiones. Para la respuesta se utilizó una escala tipo Likert con cuatro opciones: Mucho, Bastante, Poco o Nada

## Procedimiento

Las pruebas fueron pasadas a 59 sujetos (38 hombres y 21 mujeres), con un rango de edad de entre 19 y 23 años. A raíz de estas pruebas y una vez seleccionada la muestra de 40 sujetos (22 hombres y 18 mujeres), fueron asignados a dos grupos de entrenamiento diferentes mediante técnicas de bloqueo en función de los datos obtenidos en el pretest para la variable dependiente (*rueda lateral*). Los sujetos participaron de forma voluntaria.

Todos los sujetos de ambos grupos realizaban la misma sesión para el aprendizaje de la habilidad gimnástica seleccionada. El número de sesiones totales fueron 12 de 50 minutos cada una de ellas, repartidas de la siguiente forma: seis para el grupo A y seis para el grupo B.

La estructura de la sesión estaba formada por: 5 minutos de puesta de material e información de la sesión y tareas a realizar, 10 minutos de calentamiento, 25 minutos de parte principal y 10 minutos de recogida de material y vuelta a la calma.

En la parte principal de la sesión se empleó la metodología de mini-circuitos donde existían 5 estaciones, siendo una global y el resto analíticas en las tres primeras sesiones; aumentándose a dos estaciones globales y 3 analíticas en las tres sesiones finales. Los alumnos evolucionaban de forma continua de una estación a otra en grupos de 4. Los ejercicios programados en cada estación se establecieron en función de las propuestas de enseñanza indicadas por (Carrasco, 1989 y Vernetta *et al.*, 2000).

Los alumnos del grupo B empleaban en todas las sesiones, las fichas de observación, redactadas con cuatro criterios de ejecución para determinar si la habilidad cumplía o no dichos criterios. Siempre había un diálogo entre el profesor y los alumnos de los diferentes grupos sobre dichos criterios. En la elaboración de estas fichas hemos seguido algunos principios de calidad educativa a cumplir, como son: adecuación a las características del alumno universitario; integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, durante toda la Unidad Didáctica; relevancia en cuanto a la ejecución final de la habilidad, focalizando la atención en aquellos aspectos técnicos indicados, favoreciendo una observación más rigurosa y detallada de los mismos y formativa, ya que implica que los alumnos no solo sean ejecutantes, sino también evaluadores y correctores de sus compañeros, permitiéndoles una mayor responsabilidad y comprensión de sus aprendizajes, así como una mayor autonomía. El papel del profesor en este grupo se limitaba a supervisar el trabajo y aclarar dudas.

Todas las sesiones de ambos grupos fueron grabadas en su parte principal, para llevar un control del número de repeticiones correctas e incorrectas del movimiento global.

En la última sesión, es decir al final de la fase de aprendizaje, se les pasó a los alumnos el cuestionario individual sobre la percepción de la utilización de planillas de observación entre compañeros en el aprendizaje de la habilidad practicada, así como el nivel de diversión (motivación) sobre la Unidad Didáctica.

Posteriormente a la fase de aprendizaje, los sujetos experimentales fueron evaluados mediante la realización de dos repeticiones de la *rueda lateral*, en las mismas condiciones que habían realizado el pretest. Todas las ejecuciones fueron grabadas para su posterior análisis por los observadores.

Por tanto, para la evaluación de la eficacia de los dos entrenamientos se utilizó un diseño de grupos con medidas pretest y posttest.

## Análisis estadístico

Todos los datos fueron analizados usando el programa informático SPSS 12.0.

Los test preliminares de normalidad (test de *Shapiro-Wilk*) y de igualdad de varianzas (test de *Levene*) determinaron normalidad ( $p > 0,05$ ) y homogeneidad de varianzas ( $p > 0,05$ ) tanto en el pretest como en el postest para cada uno de los grupos experimentales en la variable dependiente. Por lo que se procedió a utilizar técnicas paramétrica para el análisis inferencial.

## Resultado y discusión

En primer lugar, en la Tabla 1, se pueden observar los resultados de la estadística descriptiva con la media, desviación típica, máximo y mínimo para los dos grupos en el pretest y postest. Los valores medios del pretest sobre un máximo de 36 puntos fueron de 10.00 para el grupo A (mini-circuito sin utilización de fichas de observación) con una desviación típica de 1.72 y un valor mínimo de 8 y máximo de 19; siendo la media del grupo B (mini-circuito con utilización de fichas de observación) igual en el pretest, es decir, 10,63 con una desviación típica de 1.60 y un valor mínimo de 8 y un máximo de 20. En cuanto a los resultados obtenidos en el postest podemos indicar que en ambos grupos se producen mejoras, encontrándose en el Grupo A, una media de 25.15, siendo la media del grupo B superior, con 31.15.

TABLA 1  
Estadísticos descriptivos del grupo A y B en el pretest y postest

GRUPOS	SUJETOS	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	MÍNIMO	MÁXIMO
G.A Pretest	20	10,65	1,72	8	19
G.A Posttest		25,15	4,13	24	30
G B. Pretest	20	10,65	1,60	8	20
G.B. Posttest		31,15	2,45	26	32

En el análisis intra-grupo, Tabla 2, usando la prueba t para muestras apareadas, se han encontrado diferencias significativas ( $p < 0,001$ ) entre las medias del pretest y el postest en los dos grupos experimentales, lo que demuestra que ha habido ganancia en el aprendizaje de la habilidad gimnástica (*rueda lateral*) en ambos grupos.

Tabla 2  
Puntuación en la *Rueda Lateral*. Prueba t para muestras apareadas.

GRUPOS DE TRATAMIENTO	RUEDA LATERAL (PUNTOS)	
	Pre	Post
Grupo A	10.65	25.15*
(n=20)	±1.72	±3.13
Grupo B	10.65	31.15*
(n=20)	±1.60	±2.45

Puntos ± DT. \*  $P < 0.001$

Estos datos corroboran los resultados de numerosos estudios que han mostrado la eficacia de los mini-circuitos en el aprendizaje de diferentes habilidades gimnásticas (Baiverling y Olislagers 1984; Vernetta 1995; Vernetta, Delgado y López Bedoya 1996; Gutiérrez 2003; Vernetta y Gutiérrez 2003; Gutiérrez, Vernetta y López Bedoya 2006)

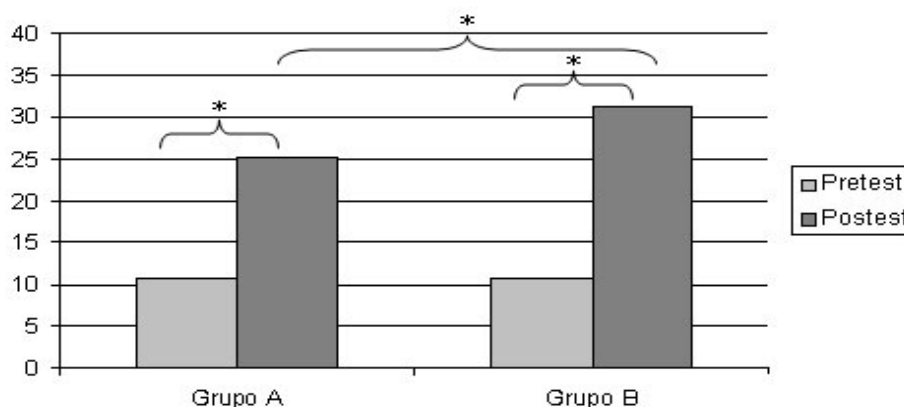
Por otro lado, al comparar los resultados en la medida pretest y postest entre los dos grupos (Figura 1), los resultados del pretest confirman la no existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ ) entre los dos grupos, por lo que se asume que los niveles de partida del pretest en ambos grupos son similares

Sin embargo, en relación a los resultados del postest se confirma la existencia de diferencias estadísticamente significativas ( $p < 0,001$ ) entre los dos grupos, por lo que podemos asumir que los niveles de aprendizaje en ambos grupos muestran diferencias a favor del grupo B, con utilización de planillas de observación.

Se puede pensar que el hecho de que los alumnos se conviertan en evaluadores y correctores de las ejecuciones de sus compañeros dentro del grupo favorece una observación más rigurosa y detallada que si solo lo hiciera el profesor, lo que les va a permitir una mejor comprensión del aprendizaje y como consecuencia, un aprendizaje más significativo (Velázquez 1996).

Como indican Pastor *et al.* (2007), no cabe duda de que la utilización continua de los propios instrumentos de evaluación facilita que el alumno tome conciencia y asuma aspectos fundamentales de los contenidos que está aprendiendo, aumentando así su eficacia.

FIGURA 1  
Representación gráfica de los datos del pretest y postest de los grupos A y B (\*  $P < 0.001$ )



En cuanto a las variables del proceso analizadas podemos observar lo siguiente:

*Número de repeticiones*, con respecto a esta variable, en la Tabla 3 se muestra la puntuación obtenida por ambos grupos en el total de las seis sesiones, así como el número total de repeticiones correctas e incorrectas con sus respectivos porcentajes para cada una de ellas. En primer lugar, se puede apreciar que aunque el número total de repeticiones ha sido mayor en los mini-circuitos sin utilización de planillas de observación (Grupo A), con un total de 1007 repeticiones frente a las 962 del grupo B, sin



embargo, en los mini-circuitos con utilización de planillas de observación del grupo B, ha existido no solo un mayor número de repeticiones del gesto global realizadas correctamente, sino, además, un menor número de movimientos realizados incorrectamente, con un porcentaje de tan solo un 25,88% frente a los 38,33% del Grupo A sin utilización de planillas de observación.

Podemos pues intuir, como indica Carrasco (1977), que el gran número de repeticiones globales, realizadas la mayoría de ellas de forma correcta durante el proceso de enseñanza, con un porcentaje pequeño de repeticiones incorrectas, permite una mayor efectividad en la maestría de la habilidad que se está aprendiendo.

Por tanto, pensamos que no solo es importante lo señalado por Lamour (1991) en cuanto a que *“los ejercicios de alta coordinación motriz como la gimnasia, exigen mucha repetición, ya que tienen una estructura compleja”* sino que dicha repetición ha de realizarse con el mínimo error posible, como muestran los trabajos de: Whiting (1984) y Vernetta, Delgado Nogueras y López (1996)

Por otro lado, el hecho de que el mayor número de repeticiones totales globales haya sido para el grupo A, puede ser debido a que los alumnos solo ejecutaban sin más con los respectivos *feedbacks* generales e individuales que les daba el profesor, mientras que en el grupo B, los alumnos invertían tiempo de la clase no solo en la ejecución de la habilidad, sino además en observar y dar información a sus compañeros. No obstante, podríamos pensar, que aunque el número total fuese menor en el grupo B, sin embargo, es posible que su calidad fuese mayor debido a la orientación específica sobre los errores a evitar, de ahí su relación con el gran número de movimientos globales correctos y con el menor número de incorrectos.

TABLA 3

Número de repeticiones totales de la *Rueda Lateral* por sesiones en los grupos A y B

RUEDA LATERAL										
	GRUPO A					GRUPO B				
	Total	Correc.	%	Incorrec.	%	Total	Correc.	%	Incorrec.	%
Sesión 1	110	56	50,91	54	49,09	107	63	58,88	44	41,12
Sesión 2	111	57	51,35	54	48,65	108	67	62,04	41	37,96
Sesión 3	113	63	55,75	70	61,95	109	73	66,97	36	33,03
Sesión 4	222	131	59,01	91	40,99	208	142	68,27	66	31,73
Sesión 5	223	163	73,09	60	26,91	211	177	83,89	34	16,11
Sesión 6	228	171	75,00	57	25,00	219	191	87,21	28	12,79
TOTAL	1007	641	63,65	386	38,33	962	713	74,12	249	25,88
Media	167,83	106,83	60,85	64,33	42,10	160,33	118,83	71,21	41,50	28,79
Desv. T.	61,93	54,49	10,66	14,35	14,21	57,44	58,37	11,66	13,23	11,66

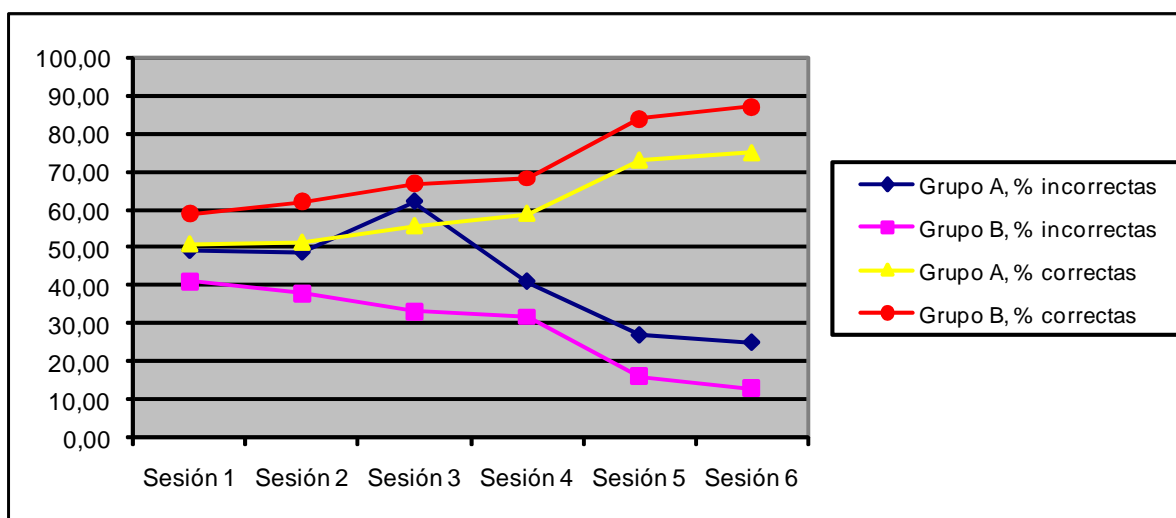
En cuanto al número de repeticiones totales por sesiones, observamos claramente como estas aumentan considerablemente a partir de la sesión cuarta, tanto para el grupo A sin utilización de planillas

de evaluación como para el grupo B con utilización de planillas de evaluación. Esto es debido a que en las tres primeras sesiones solo existía una estación de la habilidad global facilitada de *rueda lateral*, siendo las cuatro estaciones restantes de tareas más analíticas y progresivas, que insistían en una atención selectiva sobre detalles concretos de la habilidad que se estaba aprendiendo. Sin embargo, a partir de la cuarta sesión se incorporaron dos estaciones globales para la *rueda lateral* (una en situación facilitada y otra en situación real de control), de ahí ese aumento sustancial de repeticiones globales de la habilidad en los dos grupos.

En la Figura 2, se puede apreciar de forma gráfica la comparación de los porcentajes de *ruedas laterales* realizadas correcta e incorrectamente en ambos grupos en cada una de las sesiones que ha durado esta Unidad Didáctica. Nótese como los valores totales de rondadas ejecutadas correctamente en el grupo B, siguen una progresión ascendente de unas sesiones a otras, al mismo tiempo que se produce un descenso progresivo de las ejecuciones incorrectas. Sin embargo, en el grupo A sin planillas de observación, esa disminución de las ejecuciones incorrectas no sigue una trayectoria tan lineal descendente de unas sesiones a otras, aumentando de 48,65% de la sesión segunda a 61,95% en la sesión tercera y disminuyendo de nuevo en la sesión cuarta a 40,99%.

FIGURA 2

Representación gráfica del número de rondadas totales correctas e incorrectas, de todas las sesiones para ambos grupos



*Nivel de percepción de la motivación de los sujetos experimentales.* En cuanto a esta variable, como se puede observar en la Tabla 4 los alumnos que han trabajado en mini-circuitos con utilización de planillas de observación presentan un ligero grado de diversión superior que los alumnos del grupo A que han trabajado sin dichas planillas. No obstante, la valoración global de ambos mini-circuitos es muy positiva por parte de los dos grupos utilizando la escala de mucho y bastante con un porcentaje en la escala máxima de Mucho, de 83% para el Grupo A y del 92% para el grupo B, lo cual puede indicar que el contenido de las tareas propuestas en los mini-circuitos se adaptaban perfectamente a las expectativas de los alumnos. De ahí, que las escalas poco o nada sobre el grado de diversión de estas clases hayan tenido un porcentaje de respuesta cero.

TABLA 4

Percepción por parte del alumno del nivel de diversión sobre la Unidad Didáctica (*rueda lateral*)

GRUPOS	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
GRUPO A	83%	17%		
GRUPO B	92%	8%		

Con respecto a la valoración sobre la utilización de las fichas de observación-evaluación en el aprendizaje (Tabla 5), el 94% del grupo B que ha recibido las sesiones con dichas fichas, percibe claramente la posible influencia de las mismas en su aprendizaje, existiendo tan solo un 6% que no lo sabe.

Igualmente, la valoración por parte de este grupo B sobre la utilización de este sistema de observación-evaluación en sus sesiones ha sido altamente positiva, siendo de un 96%.

Por otro lado, resaltar que los alumnos del grupo A, que no han utilizado este sistema de evaluación con fichas entre compañeros, hubiesen preferido, la mayoría de ellos, es decir el 81%, haber tenido sus sesiones con este sistema de evaluación. También, la creencia sobre su posible influencia es muy positiva, siendo del 85% de los alumnos que contestan que sí, frente a un 12% que no lo sabe y solo un 3% que indica que no.

TABLA 5

Percepción por parte del alumno de la utilización de las planillas de evaluación durante el proceso y su posible influencia en el aprendizaje

GRUPO A	SI	NO	NO LO SÉ
1) ¿Te hubiera gustado que las clases hubiesen sido con planillas de observación entre compañeros?	81%	10%	9%
2) ¿Crees que la utilización de dichas planillas te hubiera ayudado en el aprendizaje de la habilidad trabajada?	85%	3%	12%
GRUPO B	SI	NO	NO LO SÉ
1) ¿Te ha gustado que las sesiones se hayan realizado con planillas de observación entre compañeros?	96%	4%	
2) ¿Piensas que la utilización de dichas planillas te ha ayudado en el aprendizaje de la habilidad trabajada?	94%		6%

## Conclusiones

Entre las aportaciones más relevantes de este estudio podríamos destacar como, conclusión fundamental que:

- 1) El entrenamiento en mini-circuito con utilización de planillas de observación durante el proceso, favorece un mayor nivel de ganancia en el aprendizaje de la *"rueda lateral"* que el mini-circuito sin utilización de dichas planillas de observación entre compañeros.

Igualmente, podríamos indicar que la utilización de las fichas de observación como instrumento de evaluación compartida dentro del proceso implica la presencia de ciertas variables que favorecen la enseñanza-aprendizaje de la habilidad gimnástica seleccionada en este estudio, tales como:

- 2) Un mayor número de repeticiones correctas de las habilidades objeto de estudio y un porcentaje mínimo de ejecuciones incorrectas.
- 3) Un nivel de motivación elevado del alumno hacia la actividad, así como una percepción muy positiva de su influencia en el aprendizaje

En resumen, después de haber puesto en práctica esta forma de evaluación compartida, nos hemos decidido a comunicar esta experiencia ya que, por un lado, consideramos que este sistema es un primer comienzo para acercar a nuestros alumnos a este tipo de aprendizaje cooperativo, más acorde con nuestra manera de entender la enseñanza. Y por otro lado, pensamos que la implicación de los alumnos en el uso de este sistema de evaluación, no solo ha asegurado la eficacia en sus aprendizajes así como un mayor número de repeticiones correctas y menos incorrectas, sino que les ha permitido adquirir dos competencias claves que el nuevo contexto de Enseñanza Superior exige competencias sociales, generando una actitud positiva de trabajo en grupo y competencias participativa dándoles la posibilidad de asumir responsabilidades.

## Bibliografía

- BLANCO, P. (2006): "El rompecabeza cooperativo para adquirir competencia de desarrollo personal y social en Educación Física". En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 59/1.
- BAIVERLIN, A., y OLISLAGERS, P. (1984): "Apprentissage moteur et aménagement du milieu. Exemple de l'acquisition d'une habilité motrice en Gymnastique Sportive". En: *Revue de L'Education Physique*. Vol. XXIV, pp. 13 -22.
- BLÁZQUEZ, D. (1990): *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- (1993): "Perspectiva de Evaluación en Educación Física y Deporte". En: *Revista Apunts Educación Física y Deporte*, 31, pp. 5-16 Barcelona.
- BOURGEOIS, M. (1999): *Didáctica de la Gimnasia. Gimnasia para el alumno: el placer de aprender*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- CARRASCO, R. (1977): *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agréx*. Paris : Ed.Vigot, segunda tirage,
- (1989): *Gymnastique aux agréx. L'activité du debutant. Programmes pédagogiques*. Paris : Ed. Vigot,
- COOPER, M. M. (1995): "Cooperative learning. An approach for large enrollment courses". En: *Journal of Chemical Education*, 72 (2), pp. 162-164.
- DELGADO, M. A. (1991): *Los Estilos de Enseñanza en Educación Física*. Granada: ICE
- FERNÁNDEZ- BALBOA, J. M. (2005): "La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad". En: SICILIA, A., y FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (coord.): *La otra cara de la Educación Física: La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: Inde.
- FRAILE ARANDA, A. (2004): *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.
- (2006): "Cambios en el aula universitaria ante los nuevos retos europeos". En: *Tandem*, 20, pp. 57-72. La Rioja.
- GIRALDES, M., y DALLO, A. (1983): *Metodología de las destrezas*. Buenos Aires : Stadium.
- GRAHAM, G. (1992): *Teaching children physical education- Becoming a master teacher*. Champaign, I.L Human Kinetics.

- GRINESKI (1996): *Cooperative learning in physical education*. Champaign Il, Human Kinetics.
- GUTIÉRREZ, A. (2003): "El Conocimiento Previo de los errores en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas del Aerobic Deportivo". Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- GUTIÉRREZ, A.; VERNETTA, M., y LÓPEZ BEDOYA, J. (2006): "Aerobic deportivo: importancia del conocimiento previo del error en el aprendizaje y retención de una Habilidad Gimnástica de Salto". En: *Apunts*, n.º 86, pp. 53-61, 4.º trimestre.
- KNAPP, B. (1981): *La habilidad en el Deporte*. Ed. Miñón.
- LAMOUR, H. (1991): *Manual para la enseñanza de la Educación Física y Deportiva*. Barcelona. Ed. Paidós.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (1999): *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid
- (2000): "Buscando una evaluación formativa en Educación Física". En: *Revista Apunts Educación Física y Deporte*, 62, pp. 16-26.
- (2004): "La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en Educación Física". En: FRAILE ARANDA, A. *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, pp. 265-291.
- (2005): "Doce años de Investigación-Acción en Educación Física. La importancia de las dinámicas colaborativas en la formación permanente del profesorado. El caso del grupo de trabajo internivelar de Segovia". En: *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista digital*.
- LÓPEZ PASTOR, V. M.; BARBA, J. J.; MONJAS, R.; MANRIQUE, J. C.; HERAS, C.; GONZÁLEZ, M., y GÓMEZ, J. M. (2007): "Trece años de Evaluación compartida en Educación Física". En: *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, vol. 7 (26), 69-86
- MARTÍNEZ, L. F.; SANTOS, M., y SICILIA, A. (2006): "De la pedagogía del silencio a la pedagogía del diálogo. La autoevaluación y la autocalificación como formas de promoción democrática". En: LÓPEZ PASTOR, V. M., y otros. *La evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miñón y Dávila.
- ORLICK, T. (1990): *Libros para cooperar. Libros para crear*. Barcelona: Paidotribo.
- OVEJERO, A. (1990): *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- QIN, Z.; JOHNSON, D. W., y JOHNSON, R. T. (1995): "Cooperative versus competitive efforts and problem solving". En: *Review of educational Research*, 65 (2), pp. 129-143.
- RIERA, J. (1989): *Fundamentos del aprendizaje de la Técnica y de la Táctica Deportiva*. Barcelona: Inde.
- RUIZ, L. M. (1994): *Deporte y Aprendizaje. Procesos de adquisición de desarrollo de habilidades*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- SCHMIDT, R. (1988): *Motor control and Learning*, Illinois: Human Kinetics
- SEBASTIANI, E. (1993): "La Evaluación de la Educación Física en la Reforma Educativa". En: *Revista Apunts Educación Física y Deporte*, 31, pp. 17-26 Barcelona.
- SINGER, R. N. (1986): *El aprendizaje de las Acciones motrices en el Deporte*. Barcelona: Editorial Hispano Europea.
- SLAVIN, R. (1990): *Cooperative learning: theory research and practice* New York: Plenum.
- UKRAM, M. L. (1978): *Metodología del entrenamiento en Gimnasia deportiva*. Zaragoza: Ed. Acribia.
- VELÁZQUEZ, R. (1996): "Iniciación en los deportes colectivos: las hojas de registro como instrumento para facilitar el aprendizaje cooperativo y la coevaluación. Un enfoque de enseñanza para transmitir a los estudiantes de Educación Física". En: PASTOR PRADILLO, J. L. *et al.* (Ed.): *Actas XIV Congreso Nacional de Educación Física*. Guadalajara Universidad de Alcalá, pp. 391-400.
- 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*. Secretaría de Educación pública. México DF.
- (2006): "El proceso de desarrollo de las propuestas cooperativas en la EF de España y Latinoamérica". Ponencia del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Libro de Actas. Oleiros (A Coruña).

- VERNETTA, M. (1995): "Efecto diferencial de tres estrategias en la práctica para el aprendizaje de habilidades gimnásticas". Tesis doctoral, Universidad de Granada, 1995.
- VERNETTA, M.; DELGADO, M. A., y LÓPEZ BEDOYA, J. (1996): "Aprendizaje en Gimnasia Artística. Un estudio experimental con niños que analiza ciertas variables del proceso". En: *Rev. Motricidad*. Universidad de Granada. Vol. II, pp.93-112.
- VERNETTA, M.; LÓPEZ BEDOYA, J., y PANADERO, F. (2000): *Unidades didácticas para secundaria XI. Habilidades gimnásticas: Minicircuitos*. Barcelona: INDE.
- VERNETTA, M., y GUTIÉRREZ, A. (2003): "Aprendizaje de las habilidades del Aerobic deportivo: un estudio experimental de varias estrategias en la práctica". En: *Habilidad Motriz*, 21, pp. 5-10.
- WHITING, H. T. A. (1984): *Human Motor Actions*. Bernstein reassessed. North-Holland, Amsterdam.