

LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN EDUCACIÓN FÍSICA. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO

Álvaro Sicilia, A.¹; Delgado, M. A.²; Sáenz-López, P.³; Manzano, J. I.⁴; Varela, R.⁵;
Cañadas, J. F.⁶ & Gutiérrez, M.⁴

¹Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Almería

²Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de Granada

³Facultad de Educación, Universidad de Huelva

⁴Universidad CEU-San Pablo, Sevilla

⁵I.E.S Los Montesillos, Dos Hermanas, Sevilla

⁶C.E.P de Córdoba

RESUMEN

El artículo analiza el currículo material del área de Educación Física (EF) en los niveles de educación primaria y secundaria respecto al elemento de la evaluación. Para cumplimentar los objetivos del estudio, datos cuantitativos y cualitativos fueron recogidos a través de la aplicación de una encuesta postal (n=415) y el desarrollo de grupos de discusión (n=57). Los resultados indican que, mientras el profesorado de educación secundaria priorizó la evaluación de aprendizajes procedimentales, los docentes del nivel de educación primaria concedieron mayor importancia a la evaluación de aprendizajes actitudinales. En línea con estos resultados, diferencias en la frecuencia de utilización de determinados instrumentos de evaluación fueron encontrados entre el profesorado de ambos niveles educativos. Además, tanto en la educación primaria como en la secundaria la calificación del alumnado fue mayoritariamente considerada como un elemento necesario en el proceso de evaluación, si bien el profesorado de secundaria mostró estar algo más de acuerdo con esta idea. Las implicaciones de estos resultados respecto a la enseñanza de la Educación Física son discutidas.

Palabras Clave: Currículo, Evaluación, Educación Física, Educación Primaria, Educación Secundaria

ABSTRACT

This paper analyzes the evaluation in primary and secondary Physical Education curriculum. Qualitative and quantitative data were gathered using survey (n=415) and focus groups (n=57) in order to carry out the purposes of this study. Findings showed that secondary education teachers prioritized the evaluation of procedural learning while elementary education teachers gave priority to attitudinal learning. In this vein, differences in using some evaluative instruments were found. In addition, assessment was considered an important element within evaluation process for both elementary and secondary education, but secondary education teachers showed more agreement with that idea. The implications of these results with regard to teaching instructional actions in physical education classes are discussed

Key words: Curriculum, Evaluation, Physical Education, Primary Education, Secondary Education.

INTRODUCCIÓN

A la hora de investigar el currículo escolar los autores han venido diferenciando dos ámbitos del mismo. De un lado, se ha denominado como currículo *ideal* o *simbólico* aquel que representa las metas educativas que se pretenden alcanzar en el

seno de una sociedad o grupo. Por otro lado, el término currículo *material* o *práctico* ha sido utilizado para referirse al desarrollo concreto de aquellas metas sociales, a través de las prácticas educativas que los profesores/as llevan a cabo en las aulas y patios escolares (Cole, 1999; Goodson, 1988, 1995). Estas dos realidades evidencia la existencia de un currículo como *hecho* frente a un currículo como *práctica* (Young, 1977). Mientras que con el primero se constata lo que la escuela y sus profesores/as deberían presentar, el segundo recoge el resultado final de estas formulaciones teóricas inicialmente planteadas, al ser conformadas o resistidas por el profesorado que debe implementarlas.

Durante largo tiempo la investigación en Educación Física (EF) ha prestado interés a lo que los profesores/as hacen en sus clases, y a las razones que les llevan a hacer las cosas de forma diferente al currículo preestablecido. Concretamente, un amplio número de trabajos han destacado las estrategias a las que el profesorado de EF se ve obligado a recurrir para adaptar las prescripciones de sus currículos simbólicos a los contextos específicos de sus prácticas de clase (véase Astráin, 2002; Castejón, 1996; Curtner-Smith, Todorovich, McCaughtry y Lacon, 2001; Hernández Álvarez, 1992; Lera, 2001; Manzano, Félix, Delgado, Sáenz-López, Sicilia y Varela, 2003; Molina, Devís y Peiró, 2004; Penney y Evans, 1999; Sicilia, 1996; Rivera, 2000; Templin y Schempp, 1989). Recientemente, algunos teóricos en nuestro campo han sugerido que la variedad de respuestas curriculares puede ser explicada por las diferentes creencias y valores que muestra el profesorado a la hora de entender lo educativo (Behets y Vergauwen, 2004; Cothran et al., 2005). De esta forma, se ha llegado a reconocer que las creencias y valores son buenos predictores para las decisiones individuales, siendo tan importante como el conocimiento necesario para tomar estas decisiones (Esteberanz y Sánchez, 1992). Las creencias de los profesores guiarían a éstos en la toma de decisiones curriculares.

Las creencias y valores son asunciones que cada persona tiene sobre sí mismo y sobre el mundo (Sparkes, 1990). Se trata, por lo tanto, de asunciones personales que suelen formarse a lo largo de la historia de vida de los individuos. En este sentido, el contexto suele ser un factor clave para entender las creencias y valores de sus profesores. Así, los docentes que comparten largo tiempo situaciones contextuales similares pueden presentar creencias y valores más parecidos que los compañeros/as que desarrollan su labor docente en situaciones muy diferentes. Recientes trabajos han demostrado, por ejemplo, la existencia de diferencias transculturales en la EF, dado que los profesores/as se encontrarían sujetos a las condiciones y determinaciones específicas de los currículos nacionales de sus comunidades (Cothran, Kulinna, Banville, Choi, Amade-Escot, MacPhail, MacDonald, Richard, Sarmiento y Kirk, 2005). El trabajo realizado por Sicilia (1996), durante el periodo

en que todavía estaba instaurándose en España la nueva estructura del sistema educativo, indicaba que los profesores/as de EF de secundaria que impartían enseñanza en los centros de formación profesional y E.S.O. manifestaban mayor prioridad por los aprendizajes actitudinales del alumnado que aquellos que tradicionalmente habían desarrollando su labor en los centros de bachillerato. En esta línea, recientes estudios han destacado diferencias entre el profesorado en función del nivel educativo donde enseñan. Por ejemplo, Behets y Vergauwen (2004) encontraron que el nivel educativo donde el profesorado desarrollaba su labor influenciaba la creación de diferentes orientaciones de valor. Concretamente, el profesorado de educación primaria tendía a mostrar una mayor orientación hacia la autorrealización personal del alumnado, mientras que el profesor/a que ejercía su función en la enseñanza secundaria mostraba más interés por desarrollar una responsabilidad social en el alumnado. En nuestro contexto educativo, el trabajo reciente de Sicilia, Sáenz-López, Manzano y Delgado (en revisión) pone también en evidencia que las manifestaciones del profesorado de EF, sobre las finalidades y contenidos curriculares que desarrollan, están fuertemente influenciados por la estructura curricular del nivel educativo al que pertenecen, aunque también por otras variables como el género y los años de experiencia docente. En línea con estos trabajos, el presente artículo pretende analizar las decisiones curriculares que el profesorado de los niveles de primaria y secundaria dicen asumir en torno a la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

Muchas son las definiciones que pueden encontrarse en la literatura sobre la evaluación. No obstante, no debemos olvidar que la evaluación educativa hunde sus raíces en el intento por aplicar la ciencia a fines de eficacia (Norris, 1990). En este sentido, debe destacarse el trabajo que en los años 30 realizara Ralph W. Tyler, quien aplicó los principios científicos de la organización del trabajo elaborados por Frederick Taylor. Así, Ralph Tyler concebía la evaluación como un proceso por el cual se determina en qué grado los objetivos educativos se habían conseguido (Tyler, 1973). Este desarrollo del currículo llegó a definir la función del profesorado como un trabajo básicamente técnico, donde el docente debía seguir las directrices marcadas desde un sistema central.

Algunas de las visiones de la evaluación que hoy día pueden apreciarse reflejan una influencia de los orígenes científicos en los que este término se vio impregnado. Así, a pesar de que el término “evaluación” contiene la palabra “valor”, no deja de sorprender que algunos autores defiendan la independencia del evaluador de la selección del criterio implicado en toda decisión. En este sentido, la evaluación debería ser concebida como una mera colección de información, limitándose el profesor/a a aplicar, y no juzgar, los criterios que van implícitos en los instrumentos de evaluación (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). De hecho, durante las dos últimas

década han sido recogidas batería de instrumentos de evaluación para que el profesorado regulara su práctica conforme a criterios y estándares marcados (Blázquez, 1990; Grosser y Stariscmka, 1988; Litwin y Fernández, 1984; Strand y Wilson, 1993). Estos planteamientos, al no hacer explícitos los valores que rigen los diferentes criterios de evaluación, pueden tener el riesgo de que el lector/a llegue a asumir que la información es neutral, que los datos reflejan lo que es. En contra de esta posibilidad, este artículo parte de la consideración de que, precisamente por el hecho de que la evaluación contiene implícita la idea de valor es por lo que éstos juegan una parte esencial en el proceso de evaluar. Así, la evaluación conllevaría no sólo una colección de información, sino también la identificación y uso de criterios para tomar decisiones respecto a esa información (Harlen, 1980). Por lo tanto, la elección de todo criterio es claramente un aspecto de la evaluación que conlleva valores.

La asunción inconsciente de unos valores puede apreciarse en la dificultad que el profesorado suele encontrar a la hora de diferenciar calificación y evaluación. Generalmente, si atendemos al discurso del profesorado, el concepto “calificación” suele estar fuertemente asociado al de “evaluación”; sin embargo, ambos hacen referencia a dos procesos diferenciados dentro de la enseñanza. Con este último se intenta establecer los criterios sobre los que juzgar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La calificación, por el contrario, se refiere a una parte incluida en la evaluación, que viene exigida administrativamente por el hecho de tener que colocar el profesorado al final del periodo una “nota” a cada alumno y alumna. A veces, en esta línea, evaluación y calificación son equiparables a evaluación formativa y sumativa. En una evaluación formativa los métodos se dirigen a establecer que progreso está haciendo el estudiante durante su aprendizaje y darle feedback sobre ello. Una evaluación sumativa se dirige, sin embargo, a establecer qué ha alcanzado un estudiante al comienzo o al final de una unidad de tiempo, programa o curso, con la intención de asignarle una nota de acuerdo a esa evaluación (Morgan y O’Reilly, 1999). Aunque muchos profesores/as afirman que su educación tiene una finalidad formativa, las investigaciones ponen de manifiesto que un número considerable de docentes persiguen principalmente objetivos de medición, comparación y rendimiento (Astráin, 2002; Gipps y Murphy, 1994; López Pastor, 1997). Además, muchos docentes utilizan aproximaciones psicométricas para medir realidades complejas. En este sentido, Gipps y Murphy (1994) denuncian que los test utilizados para calificar al alumnado asumen experiencias idénticas para todo el alumnado, cuando en realidad existen en el aula contextos socio-culturales muy diferentes.

A la hora de enfrentarse a la evaluación el docente se halla ante una decisión compleja que suele ser una fuente constante de preocupaciones y dudas (López Pastor, 1997, 1999). No en balde, la forma en que uno afronte estas decisiones muestra en cierto modo la concepción y el modelo curricular que subyace en su enseñanza. Quizás, el hecho de que existan significados diferentes sobre la evaluación en EF, y sobre cómo ella debería ser practicada, es un claro indicio de que se trata de un tema influenciado por valores personales, principios éticos y posiciones políticas. No son, por lo tanto, meras cuestiones técnicas lo que diferencia y refleja diferentes modelos de evaluación entre el profesorado. En línea con este debate, el presente artículo pretende analizar las diferencias en las decisiones curriculares de los profesores de diferentes niveles educativos respecto al elemento de la evaluación. Concretamente, cuatro han sido los objetivos de este estudio:

1. Conocer la jerarquización que el profesorado manifiesta realizar en la evaluación de los tipos de aprendizaje actitudinal, conceptual y procedimental a la hora de establecer la calificación del alumnado.
2. Conocer la frecuencia de uso que el profesorado de EF indica sobre determinados instrumentos de evaluación de los aprendizajes del alumnado.
3. Analizar el significado y el papel que la calificación juega dentro del proceso de evaluación de los aprendizajes del alumnado.
4. Analizar y detectar posibles diferencias en las variables estudiadas en función del nivel educativo del profesorado.

De acuerdo con las investigaciones revisadas en este apartado, nuestra hipótesis de partida es que existirá una diferencia significativa entre las manifestaciones del profesorado de los niveles de educación primaria y secundaria respecto a las evaluación y calificación. Más específicamente, esperamos que el profesorado del nivel de secundaria manifieste mayor interés por la evaluación de aprendizajes conceptuales y procedimentales que el docente de primaria, mientras que este último revele mayor atención por los aprendizajes actitudinales. En línea con estas diferencias, esperamos que el profesorado de secundaria manifieste utilizar con mayor frecuencia los test para la evaluación de aprendizajes procedimentales y los exámenes para la comprobación de aprendizajes conceptuales, mientras que el docente de primaria muestre mayor interés por la observación como instrumento de evaluación de actitudes. Finalmente, se anticipa que el profesorado del nivel de secundaria se mostrará más de acuerdo con la necesidad de calificar en Educación Física que el docente de primaria.

MÉTODO

Muestra

El muestreo realizado sobre el profesorado de EF ha sido aleatorio sistemático, salvando la proporcionalidad existente en el nivel educativo y provincia. La población ha estado compuesta por el total del profesorado que desarrolla su labor docente en EF en alguno de los centros de educación primaria (N=3164) y secundaria (N=2084) de la Comunidad Autónoma Andaluza (N = 5248)¹. Para la selección de la muestra se ha recurrido, en primer lugar, al censo total del profesorado de EF en Andalucía y, en una segunda etapa, se ha utilizado el censo actualizado de centros de primaria y de secundaria.

Para la primera etapa, el censo del profesorado andaluz utilizado estaba clasificado por provincias y en cada una de las listas el profesorado se encontraba ordenado alfabéticamente. Considerando el tamaño de la muestra requerida para el trabajo, se estableció un rango de valor 5 como criterio de selección. A partir de este criterio se seleccionó al primer sujeto y, consecutivamente, se fue seleccionando el resto de profesorado manteniendo una equidistancia de 4. De este modo, el tamaño de la muestra se mantuvo proporcional al tamaño poblacional de cada nivel educativo y de cada provincia. En esta primera etapa se enviaron un total de 1049 cuestionarios a cada uno de los profesores/as seleccionados atendiendo a los diferentes niveles educativos y provincias (ver tabla 1 y 2).

TABLA 1
Información sobre la primera etapa del muestreo. Proporción por nivel educativo.

Nivel Educativo	Población profesorado	% Población profesorado	Sujetos seleccionados
Primaria	3164	60.29	633
Secundaria	2084	39.71	416

TABLA 2
Información sobre la primera etapa del muestreo. Proporción por provincias.

Provincia	Población profesorado	% Población profesorado	Sujetos seleccionados
Almería	445	8.48	89
Cádiz	828	15.78	165
Córdoba	550	10.48	110
Granada	570	10.86	114
Huelva	355	6.76	71
Jaén	512	9.76	102
Málaga	844	16.08	169
Sevilla	1144	21.80	229

¹ Censo para el curso 2000/01 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Considerando la baja tasa de respuesta a este primer envío se inició una segunda etapa. En esta ocasión el muestreo se realizó considerando como unidad el centro y no el profesor. Así, partiendo del censo de centros educativos en la Comunidad Autónoma Andaluza, se seleccionó, a través de un proceso de aleatorización sistemática, un total de 293 centros educativos (1 de cada 14). Atendiendo al nivel educativo y provincia, las tablas 3 y 4 presenta la información de esta segunda etapa de muestreo.

TABLA 3
Información sobre la segunda etapa del muestreo. Proporción por nivel educativo.

Nivel Educativo	Centros educativos en Andalucía	% Centros educativos	Centros Seleccionados
Primaria	2734	66.35	195
Secundaria	1386	33.65	98

TABLA 4
Información sobre la segunda etapa del muestreo. Proporción por provincias.

Provincias	Centros Educativos	% Centros Educativos	Centros seleccionados
Almería	330	8.01	23
Cádiz	613	14.88	43
Córdoba	451	10.95	32
Granada	527	12.79	37
Huelva	265	6.43	19
Jaén	395	9.59	28
Málaga	707	17.16	50
Sevilla	852	20.68	61

Tanto para la primera como para la segunda etapa del muestreo la aplicación del cuestionario se llevó a cabo a través del correo postal. A este efecto, junto con el cuestionario se adjuntaba una carta de presentación del estudio e instrucciones para su cumplimentación y remisión. La determinación del tamaño muestral teórico se realizó para conseguir un error muestral en torno al $\pm 5\%$, de acuerdo a los porcentajes de las variables de estratificación (nivel educativo y provincia) consideradas anteriormente. Tras el trabajo de campo se obtuvo el tamaño muestral real, que corresponde a 415 sujetos (234 para primaria y 181 para secundaria). El error de muestreo ha sido finalmente de $\pm 4,62\%$, con un nivel de confianza del 95 %.

La recogida de datos se llevo a cabo a través de una encuesta postal. Para ello se utilizó un cuestionario elaborado expresamente a tal efecto por el equipo de investigación del proyecto. En una primera fase se definieron los contenidos que debían tenerse en cuenta para el cuestionario y que reflejaban los objetivos pretendidos con la investigación. Posteriormente se confeccionó la estructura y la forma de las preguntas en cada bloque. Una vez elaborado el cuestionario, se realizó un estudio piloto aplicándose el instrumento a una muestra incidental de 50 profesores/as de EF. Tras la corrección de los problemas y dificultades encontradas (González, Padilla y Pérez, 1998), el resultado final dio un cuestionario agrupado en siete bloques de contenidos. El bloque sobre evaluación y calificación, analizado en este trabajo, recogía información sobre tres variables:

- a) Tipos de aprendizajes. Se trataba de recoger la distribución porcentual de la calificación en función de los tres tipos de aprendizajes considerados en el currículo (actitudes, conceptos y procedimientos). Atendiendo a su práctica, cada profesor debía distribuir el valor total de 100 entre los tres tipos de aprendizajes, según la importancia concedida a cada uno para la calificación del alumnado.
- b) Instrumentos de evaluación de los aprendizajes. Se trataba de recoger la frecuencia de utilización de diferentes instrumentos para evaluar los aprendizajes actitudinales, conceptuales y procedimentales. Para este caso se utilizó una escala de 5 valores (1= nunca; 5= siempre).
- c) Importancia concedida a la calificación del alumnado en Educación Física. Se consideraron dos preguntas: 1) “calificar en EF es innecesario”; y 2) “el área de EF debería ser calificada en la selectividad o prueba de acceso a la Universidad”. Las respuestas fueron recogidas en una escala que iba desde 1 (totalmente en desacuerdo) al 5 (totalmente de acuerdo).

El desarrollo de grupos de discusión sirvió en esta investigación como una técnica complementaria. Para este fin, valorando los recursos disponibles, se ha procedido a realizar siete grupos repartidos por las diferentes provincias andaluzas, abarcando a un total de 57 profesores/as (26 de primaria y 31 de secundaria) (véase tabla 5). Al contrario que en la muestra conseguida para la técnica de recogida de datos por encuesta postal, nuestra intención fue elaborar una muestra representativa de la población. Más bien, podemos afirmar que la selección del profesorado para cada una de las entrevistas grupales siguió una selección no probabilística, pues estuvo basada más en la oportunidad (Ruíz Olabuénaga, 1996). De hecho, para cada grupo se buscó a un determinado profesorado que presentara una cierta diversidad, en función de su edad, años de experiencia docente, sexo y nivel educativo, pero que al mismo tiempo no fuera muy numeroso para permitir que la comunicación fuera

dinámica. Con esto se pretendía no renunciar a un estudio con la máxima variación posible (Goetz y LeCompte, 1988). El número quedó comprendido en todos los casos entre siete y once profesores/as, de acuerdo a las recomendaciones establecidas en la bibliografía específica (Callejo, 2001; Ibáñez, 1992; Martín, 1997).

TABLA 5
Distribución del profesorado participante en los grupos de discusión.

Grupo	Almería		Córdoba		Granada		Huelva		Jaén		Málaga		Sevilla		Total
	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	H.	M.	
Primaria	2	2	1	2	3	1	3	1	3	2	1	0	3	2	26
Secundaria	2	1	3	3	6	1	3	1	2	1	4	1	2	1	31

Una vez organizados los diferentes grupos de discusión se procedió a la realización de los diferentes encuentros. La duración en cada caso osciló entre una hora y media y dos horas cuarenta y cinco minutos. En cada grupo se trabajó sobre un guión elaborado previamente a raíz de los datos obtenidos con la técnica de la encuesta postal. El contenido para el debate quedó organizado en torno a siete temas (finalidades, contenidos, metodología, instalaciones, satisfacciones, dificultades, evaluación y calificación). Para este artículo se ha considerado solamente el discurso del profesorado en torno a la última de las temáticas.

Tratamiento de los datos

Datos recogidos a través del cuestionario. Una vez obtenido los datos se realizó una tabulación y un tratamiento informático de los mismos. Para el análisis fue utilizado el paquete informático SPSS/PC (V. 11), el cual posibilitó el tratamiento estadístico necesario. Para este estudio el análisis estadístico se ha centrado en el promedio de la atribución porcentual de calificación, la frecuencia de uso de instrumentos de evaluación y la importancia concedida a la calificación tanto para el total de la muestra como para la variable nivel educativo (primaria y secundaria). En un primer momento se filtraron los datos, al objeto de centrar el análisis en el profesorado que diera clase sólo en el nivel educativo de primaria o secundaria. De este modo, un total de 50 profesores/as de secundaria, que impartían clase en ambos niveles, no fueron considerados para el análisis. Este grupo estaba mayoritariamente compuesto por maestros/as que se habían acogido, a través del Decreto 154/96 de la Junta de Andalucía, al proceso de adscripción a los puestos de trabajo resultantes de la ordenación del sistema educativo. Una vez filtrado el grupo se llevaron a cabo contrastes de dos medias para muestras independientes, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación

Datos recogidos a través de los grupos de discusión. En aquellos casos donde fue posible la grabación del discurso se procedió a la transcripción por medio de un procesador de textos. En los casos en los que no fue posible la misma se procedió a realizar un informe por escrito, que intentaba resumir lo acontecido y aportar el mayor número de citas literales de las expresiones ofrecidas por el profesorado. Toda la información fue analizada e interpretada mediante su clasificación temática y su relación con los datos recogidos y analizados previamente a través de los cuestionarios.

RESULTADOS

Importancia de los tipos de aprendizaje para la evaluación en EF

La importancia que el profesorado de EF asigna a los diferentes tipos de aprendizaje (actitudinal, conceptual y procedimental) en orden a evaluar al alumnado es mostrada en la tabla 6. El profesorado de primaria manifiesta conceder mayor importancia a los aprendizajes actitudinales (46.35%), mientras que el docente que ejerce su labor en la etapa secundaria dice prestar mayor atención a los elementos procedimentales (43.71%). Debemos destacar que, en ambos niveles educativos, los contenidos conceptuales se sitúan como el aspecto que menos se tiene en cuenta para la calificación del alumnado; si bien este tipo de aprendizaje tiene una mayor importancia en la secundaria (24.36%) que en la primaria (16.86%).

TABLA 6
Media porcentual de la calificación asignada por el profesorado de acuerdo al tipo de aprendizaje

	Profesorado Primaria		Profesorado Secundaria		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
Actitudes	46.35	16.95	31.90	13.07	8.297	344	<.001
Conceptos	16.86	9.51	24.36	9.98	-7.246	344	<.001
Procedimientos	36.79	13.98	43.71	14.51	-4.388	344	<.001

Instrumentos utilizados para evaluar cada uno de los tipos de aprendizajes

La tabla 7 recoge los instrumentos utilizados por el profesorado para la evaluación de los aprendizajes actitudinales, conceptuales y procedimentales. Considerando la media en la frecuencia de uso, podemos indicar que la observación sería el instrumento más utilizado para la evaluación de los aprendizajes actitudinales y procedimentales, mientras que el trabajo del alumnado lo sería para la evaluación de aprendizajes conceptuales. Estos instrumentos alcanzan, según la manifestación del profesorado, una frecuencia de uso mayor que otros instrumentos

que han sido tradicionales en la EF, tales como los tests de condición física y las pruebas de ejecución motriz.

TABLA 7
Media de la frecuencia de uso de instrumentos para la evaluación de actitudes, conceptos y procedimientos

Instrumentos Utilizados	Evaluación de Actitudes						
	Profesorado Primaria		Profesorado Secundaria		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
Observación	4.41	.84	4.22	.92	1.984	352	.048
Registro anecdótico	2.70	1.26	2.95	1.24	-1.698	298	.091
Escala de actitudes	2.82	1.35	3.06	1.36	-1.469	292	.143
Cuaderno alumnado	2.40	1.35	2.62	1.46	-1.251	279	.212
	Evaluación de Conceptos						
	Profesorado Primaria		Profesorado Secundaria		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
Trabajo del alumnado	3.77	1.27	3.51	1.03	1.964	334	.050
Cuaderno alumnado	2.58	1.29	2.88	1.40	-1.871	298	.062
Examen desarrollo	1.76	.96	2.53	1.17	-6.139	292	<.001
Examen tipo test	1.63	.88	2.48	1.12	-7.282	290	<.001
	Evaluación de Procedimientos						
	Profesorado Primaria		Profesorado Secundaria		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
Observación	4.34	.79	3.94	1.02	4.163	352	<.001
Trabajo práctico	3.45	1.37	3.36	1.18	.254	309	.800
Test ejecución motriz	2.57	1.04	3.04	1.06	-3.874	312	<.001
Test Condición Física	2.13	1.12	2.91	1.20	-5.786	304	<.001

De acuerdo con las medias de frecuencia en el uso de los instrumentos de evaluación, nuestros resultados indican diferencias significativas entre el profesorado de niveles de primaria y secundaria. Concretamente, a la hora de evaluar los aprendizajes conceptuales, el profesorado del nivel de secundaria manifiesta utilizar con mayor frecuencia que el profesorado de primaria tanto el examen de desarrollo (2.53 frente 1.76 $p<.001$) como el examen tipo test (2.48 frente 1.63, $p<.001$). Igualmente, a la hora de evaluar los aprendizajes procedimentales, el profesorado de EF de los niveles de educación secundaria manifiesta utilizar con mayor frecuencia los test de ejecución motriz (3.09 frente 2.57, $p<.001$) y los test de condición física (2.91 frente 2.13, $p<.001$); mientras que el profesorado de primaria revela utilizar con mayor frecuencia la observación tanto para la evaluación de aprendizajes actitudinales (4.41 frente 4.22, $p<.05$) como aprendizajes procedimentales (4.34 frente a 3.94, $p<.001$) (véase tabla 7).

Importancia reconocida a la calificación

Nuestros resultados han indicado que la calificación juega un papel importante en las prácticas educativas del profesorado de EF. De hecho, casi la totalidad del profesorado encontró alguna objeción a la propuesta de que la EF no debiera ser calificada. Concretamente, el 77.5% del profesorado manifestó estar total o muy en desacuerdo con la idea de que sería innecesario calificar en EF, frente al 12.4% que se mostró total o muy de acuerdo con esta idea. En menor grado, aunque también con una elevada frecuencia, el profesorado informó que la EF debería ser una materia considerada en las pruebas de selectividad o de acceso a la Universidad. Concretamente, el 42.9 % del profesorado mostró estar total o muy de acuerdo con esta última afirmación, mientras que el 25.8 % indicó estar total o muy en desacuerdo.

El análisis de contraste entre medias ha mostrado diferencias en función del nivel educativo del profesorado (véase tabla 8). Concretamente, el profesorado del nivel educativo de primaria reveló estar más de acuerdo con la afirmación que la calificación en EF sería innecesaria (1.88 frente 1.63, $p < .05$), mientras que el docente de secundaria se mostró más de acuerdo con la idea de que la EF debería ser una materia calificada en la selectividad o pruebas de acceso a la Universidad (3.65 frente a 3.12, $p = .001$). En ambos casos, los resultados reflejaron una mayor aceptación del elemento de la calificación por parte del profesorado de secundaria.

TABLA 8
Importancia de la calificación en Educación Física

	Profesorado Primaria		Profesorado Secundaria		<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
	M	SD	M	SD			
Calificar en EF es innecesario	1.88	1.16	1.63	1.14	2.045	352	.042
El área de EF debería ser calificada en la selectividad o prueba acceso Universidad	3.12	1.36	3.65	1.38	-3.426	344	.001

El análisis de los grupos de discusión ha complementado los resultados aportados desde el análisis estadístico. Básicamente dos han sido las cuestiones relacionadas con el análisis cuantitativo planteado en este artículo. Por un lado, el discurso del profesorado refleja la importancia concedida a la calificación, la cual, aunque se considera necesaria en ambos niveles educativos, podría ser matizada para cada nivel. En este caso, el sentido meritocrático que rodea a la escuela y la EF sería apreciado de forma más intensa a medida que se aumenta de nivel educativo.

Roberto (educación primaria): ...habría que diferenciar entre primaria y secundaria. Notas debería haber en toda primaria y en todas las materias ¿Por qué? Por que llevo 35 años de servicio y creo que es lo que más fruto se le saca, porque un niño sabe que estudia y saca su nota. Es la manera de saber que estoy trabajando y consigo un premio. No sé si aparece o no en la famosa ley esa de calidad de la educación, pero que el que se haya perdido la nota de un alumno que se esfuerza, que termina su curso y lo ha aprobado, y que después llegue septiembre y ve que fulanito y menganito, que no han hecho nada en el curso anterior, se junta en su mesa sin haber hecho nada en el año anterior. No sé si es frustrante, pero lo que no veo lógico y normal que se sienten dos alumnos de nuevo cuando uno ha trabajado al año anterior y otro no ha trabajado.

Por otro lado, los datos extraídos de los grupos de discusión han puesto también en evidencia diferentes visiones a la hora de conjugar calificación y evaluación en EF. Uno de los debates más reproducidos en el seno de los grupos ha sido la cuestión de tener que enfrentarse bien a una evaluación normativa o a una evaluación criterial. En este tipo de debates hemos apreciado diferentes visiones de lo que supone la evaluación para el profesorado.

Juan (educación secundaria): ... porque el que hace matemáticas y no saca el problema porque no sabe, su cerebro no le da para más, saca una calificación. Nosotros trabajamos con el cuerpo, ¡puñeta!, entonces el niño que no mejora su cuerpo porque no lo entrena. Porque dan clases particulares de matemáticas, dan clases particulares de inglés, dan clases particulares de música; no dan clases particulares de deporte, van a escuelas deportivas, no trabajan EF en clases particulares, es decir, no trabajan la carrera si tú les haces un test de 1.000 metros, un test de salto vertical. Ellos no trabajan para esa prueba, en cambio para el acceso a una licenciatura o el acceso a bombero si entrenan. Ahí hay algo que no casa, nosotros tenemos que ir también en la línea de que a los niños no podemos tapparles tampoco los ojos.

Rocío (educación primaria): El niño tiene un máximo de llegar, y si un niño a tí no te llega a una altura a la que tú quieres que te llegue, tú no le puedes decir su máximo. Puede ser un 10, aunque salte 7 cm ó 1 mt. Para mí ese niño tiene su máximo siempre que se haya esforzado bajo mi vigilancia. Si yo veo que el niño no puede pasar del metro, yo no me encuentro capaz de decir este niño voy a ponerle un suficiente o un insuficiente, si es que físicamente no puede saltar más, su condición no puede dejarle saltar más (...) Entonces yo le hago un seguimiento para ver si el niño ha trabajado o no ha trabajado, por que tu enseguida te das cuenta de la aptitud física de un niño, tu sabes hasta donde un niño va a llegar, más o menos.

DISCUSIÓN E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

Los resultados de este estudio han mostrado diferencias entre el profesorado de EF del nivel de primaria y secundaria a la hora de llevar a cabo la evaluación de aprendizajes del alumnado. Concretamente, los datos indican que el profesorado del nivel educativo de secundaria concede mayor importancia a la evaluación de aprendizajes procedimentales y conceptuales que el docente de primaria. Además, el profesorado de secundaria manifiesta utilizar con mayor frecuencia el examen de desarrollo y el examen tipo test, como instrumentos para la evaluación del aprendizaje conceptual, y los test de ejecución motriz y de condición física, como instrumentos para la evaluación del aprendizaje procedimental. Por el contrario, para el profesorado del nivel de primaria lo prioritario es la evaluación de los aprendizajes actitudinales, al mismo tiempo que manifiesta un mayor uso de la observación como instrumento de evaluación de los aprendizajes procedimentales respecto al profesorado de secundaria. Finalmente, los resultados han mostrado que, entre los dos niveles educativos considerados, el profesorado de EF de secundaria muestra mayor aceptación por el hecho de que la asignatura sea calificada.

Debido al hecho de que este estudio es de tipo correlacional, no es posible explicar completamente las diferencias encontradas entre el profesorado de primaria y secundaria a la hora de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes del alumnado. No obstante, parece interesante adelantar algunas posibles razones de por qué estas diferencias ocurren, dado que pueden servir de hipótesis para futuros estudios. En este sentido, una primera explicación, suficientemente detallada en la literatura, es la existencia de una mayor exigencia académica a medida que aumenta el nivel educativo (Jackson, 1992). Así, la mayor incidencia en los aprendizajes procedimentales y conceptuales por parte del profesorado de secundaria podrían indicar una visión academicista y una perspectiva de rendimiento más acentuada en esta etapa respecto al nivel de educación primaria. Esta explicación se muestra coherente con los estudios que han destacado que los estudiantes van apreciando una mayor exigencia de la EF a medida que van progresando de curso escolar (Cothran y Ennis, 1998; Reche, Sicilia y Rodríguez, 1996).

Otra posible explicación sobre las diferencias en las formas de evaluación del profesorado de primaria y secundaria es la presencia de diferentes criterios de evaluación y, en general, diferentes diseños curriculares. Dado que los criterios curriculares indicados para cada nivel educativo varían, es lógico pensar que la toma de decisiones que adoptan los profesores/as están influenciadas por estos criterios. Las investigaciones que han recogido las manifestaciones del profesorado de primaria y secundaria sobre su toma de decisiones curriculares han mostrado diferencias en ambos niveles educativos. Así, en el estudio realizado por Kulinna y

Silverman (2000) se muestra como los profesores del nivel de primaria manifiestan un mayor interés por el desarrollo de habilidades sociales y motoras, mientras que el profesorado de secundaria prioriza el acondicionamiento físico. De igual modo, Behets y Vergauwen (2004) manifiestan que los diferentes currículos establecidos en Flanders para el nivel de primaria y secundaria explican las diferentes orientaciones de valor del profesorado de EF. Así, profesores que trabajan con alumnado de edades comprendidas entre 6 y 11 años suelen defender una EF a base de juegos y movimientos naturales que cubran el objetivo de un desarrollo global del alumnado. En cambio, los profesores que tienen a su cargo alumnado de edades comprendidas entre los 12 y 16 años suelen presentar otra imagen de la EF muy influida por la necesidad del desarrollo de habilidades sociales que defiende el actual currículo en Flanders. En nuestro contexto educativo, el trabajo de Sicilia, Sáenz-López, Manzano y Delgado (en revisión) advierte diferencias entre el profesorado de los niveles de primaria y secundaria respecto a las finalidades educativas y la selección de contenidos. Así, el profesorado de primaria de EF en la comunidad Andaluza manifiesta que la finalidad prioritaria para el área debería ser el desarrollo de las relaciones sociales, mientras que el profesorado del nivel de secundaria manifiesta su prioridad por adquirir hábitos higiénicos y de salud. Igualmente, a la hora de manifestarse sobre los contenidos curriculares, el profesorado de primaria muestra prioridad por los juegos, habilidades y destrezas, y la salud, mientras que el profesorado de secundaria se decanta por los contenidos de deportes y condición física. Así, las diferentes orientaciones curriculares que presiona y reproduce al profesorado del nivel educativo de primaria y secundaria podría explicar sus diferentes interpretaciones respecto a la evaluación y calificación.

En cualquier caso, a pesar de las diferencias descritas, los instrumentos que el profesorado de EF dice utilizar para desarrollar la evaluación de los aprendizajes del estudiante desafiaría la visión tradicional de que la EF es una materia centrada en el aprendizaje de contenidos procedimentales y, especialmente, la idea de que la evaluación de los aprendizajes se realiza fundamentalmente a través de tests físicos o de ejecución motriz (Castejón, 1998; Martínez y Bores, 1998; López Pastor, 1997). Dada las características de la EF y su definición histórica, los contenidos procedimentales han mantenido una significación importante para el profesorado de esta área. De hecho, como ha destacado López Pastor (1997), a la hora de abordar la evaluación en EF el tipo de evaluación más extendido en los últimos 30 años ha sido la realización de determinados test físicos o de habilidad. En este sentido, la evaluación ha mantenido una fuerte relación con una enseñanza de la EF centrada en los contenidos de condición física y deportes (aprendizajes procedimentales). No obstante, la consideración que los docentes han realizado en este estudio de los contenidos actitudinales, especialmente para el nivel de primaria, pone de manifiesto

la influencia que ha podido ejercer los discursos que acompañan a la reforma educativa. Además, como debemos recordar, los tradicionales test de condición física o de ejecución motriz no fueron indicados por el profesorado como los más utilizados para la evaluación de los aprendizajes procedimentales. Con todo ello, podemos sugerir que en EF ha podido ir perdiendo peso el casi exclusivo aprendizaje procedimental, dirigiéndose la asignatura hoy día hacia una posición más integradora que tiene en cuenta los ámbitos conceptuales y actitudinales del aprendizaje. Éste es, al menos, el sentido con el que podría interpretarse los resultados obtenidos a través de las manifestaciones realizadas por el profesorado de EF en Andalucía.

No obstante, a pesar de que la respuesta informada del profesorado sobre su toma de decisiones nos sugiere que las prescripciones y diseños curriculares influirían en sus manifestaciones (Cothran et al., 2005), no queda claro, sin embargo, si las prescripciones realmente influyen en las creencias y prácticas del profesorado o más bien sólo influyen en lo que dicen sobre sus creencias y prácticas docentes. De hecho, esta posible contradicción ha sido puesta de manifiesto en algunos trabajos. Por ejemplo, Curtner-Smith, Todorovich, McCaughtry y Lacon (2001) advierte que a pesar de que el currículo nacional para Inglaterra aconseja la utilización de una variedad de estilos, los profesores, sin embargo, se limitan a utilizar un número limitado de estilos reproductivos. De esta forma, lo que los autores ponen de manifiesto es el hecho de que las prescripciones del currículo no parecen influir en lo que los profesores/as finalmente terminan desarrollando en sus clases. En esta misma línea, otros trabajos en nuestro contexto han indicado que a pesar de la buena voluntad que manifiestan los profesores por utilizar una amplia gama de estilos, lo cierto es que sus condiciones de trabajo, así como su socialización y formación profesional imposibilitan que estas manifestaciones se vean cumplidas en la práctica (Delgado, 1996). El estudio de Rivera (2000) expone la forma rutinaria y burocrática con la que el profesorado de EF de treinta centros de primaria de las provincias de Granada y Almería se enfrentan a la obligación de tener que diseñar y elaborar una programación, dentro del modelo de currículo abierto y flexible que configura el marco legislativo de la LOGSE. A pesar de las prescripciones en material curricular, lo que esta investigación destaca es precisamente la forma descontextualizada en que las programaciones son elaboradas en los centros por cada una de las áreas. Así, la superposición carente de conexión que se produce entre las programaciones de las diferentes áreas del currículo, y entre los diferentes niveles de concreción curricular dentro de ellas, puede ayudar a explicar la fractura que se produce entre la teoría y la práctica, entre la elaboración del currículo y su implementación.

Todos estos estudios nos sugieren tomar con preocupación las manifestaciones que el profesorado realiza sobre el desarrollo del currículo material. De hecho, el profesorado suele utilizar un conjunto de estrategias retóricas para mostrar un conjunto de intenciones que luego, sin embargo, no pueden ser llevadas a cabo a la situación real del aula. En esta línea, Sparkes (1990) ha sugerido que un cambio en los discursos y manifestaciones del profesorado no indica siempre un cambio real de las creencias y valores. De este modo, el profesorado podría estar ofreciendo una respuesta deseada más que un reflejo de lo que realmente ocurre en el aula.

Por otro lado, a pesar de las diferencias encontradas entre el profesorado de primaria y secundaria a la hora de llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes del alumnado, debemos destacar que también existen ciertas similitudes. No debemos olvidar que tanto profesorado de primaria como de secundaria desarrollan su labor en instituciones de educación formal y bajo estructuras similares. Con ello, aunque mantengan aplicaciones diferentes mantienen significados comunes. De hecho, algunos resultados en este estudio apoyan la idea de que la calificación es apreciada y utilizada como una parte necesaria de la evaluación. Así, tan sólo el 12,4 % del profesorado manifestó estar total o muy de acuerdo con la idea de que la EF no debería ser calificada y, por otro lado, el 25,8 % indicó estar total o muy en desacuerdo con la afirmación de que la asignatura debería ser calificada en la selectividad o prueba de acceso a la Universidad. Este dato nos sugiere que futuras investigaciones deberían indagar el por qué los profesores no utilizan la evaluación desligada de su sentido de calificación a pesar de la visión positiva que ello tendría para el clima del aula. Dos explicaciones podríamos sugerir aquí. En primer lugar, existe una visión generalizada del bajo estatus de la EF respecto al resto de las materias. Algunos estudios han destacado la existencia de elementos objetivos para indicar la condición de inferioridad en que se encuentra la EF en un contexto internacional (Hardman y Marshall, 2000). Esta consideración social, y la sensación de marginalización que el profesorado de EF siente, podría explicar la tendencia a defender la calificación de la EF. Además, el interés por establecer unos criterios científicos, al modo en que suelen quedar articuladas otras materias curriculares, podría ser una estrategia para conseguir aumentar el prestigio social de la asignatura. En otras palabras, la necesidad de academizar el área de EF a través de la introducción de conceptos científicos y exámenes que evalúen dicho conocimiento ha sido una de las reacciones más fuertes que el profesorado del área ha tenido para intentar otorgar prestigio a la EF (Blázquez, 1993; Devís, 1996; Kirk, 1990).

La necesidad de controlar la conducta del estudiante, y el aula en general, podría ser otra posible explicación de la importancia concedida a la calificación por parte del profesorado de EF. Reflejaría en cierta medida la cultura meritocrática que rodea la escuela y la sociedad. Los estudios realizados desde la perspectiva

ecológica han puesto en evidencia como esta cultura meritocrática penetra en el aula de EF (véase Fink y Siedentop, 1989; Hastie, 1997; Hastie y Pickwell, 1996; Lund, 1992; Siedentop, 1998; Tinning y Siedentop, 1985;...). En estos trabajos el aula se entiende a partir de la existencia de dos estructuras de tareas: una centrada alrededor de las tareas académicas y otra alrededor del elemento social. Ambas se encuentran interrelacionadas y están condicionadas por el carácter intencional y evaluador de los acontecimientos del aula. Tanto es así que los actores del aula suelen apreciar la evaluación como un intercambio de actuaciones del estudiante por calificaciones del profesor (Doyle, 1977). De este modo, calificación y evaluación para los agentes del aula no suelen ser realidades muy diferentes. En esta visión, el concepto de negociación toma un papel relevante, por cuanto el proceso de enseñanza-aprendizaje puede llegar a entenderse como un encuentro donde el profesorado y sus estudiantes confrontan sus perspectivas y establecen las reglas implícitas y explícitas que regirán la vida del aula. Tal y como han puesto de manifiesto Sicilia y Delgado (2002), la calificación es considerada por el alumnado como el elemento que dota de significatividad a las tareas académicas en las clases de EF. El profesorado conoce muy bien esta relación, y es por ello entendible que éste utilice la calificación como forma de ganar parte de la cooperación y atención del alumnado. Tal vez por esta razón los autores vienen indicando que el concepto de evaluación y calificación se encuentren fuertemente asociados dentro de los discursos del profesorado (López Pastor, 1997, 1999).

No obstante, a pesar de que tanto el profesorado de primaria como el de secundaria valoren la necesidad de la calificación en EF no significa que le doten de idéntico significado. Como fue mostrado en el apartado de resultados, los datos procedentes de los grupos de discusión presentan diferentes visiones en la utilización de la calificación y evaluación de los aprendizajes del alumnado. La investigación futura debería clarificar mejor cómo el profesorado de ambos niveles atribuye significados al proceso de calificación y al uso de los instrumentos de evaluación.

Por otro lado, algunas limitaciones deberían ser asumidas en este estudio. En primer lugar debemos reconocer que, aunque en esta investigación nos hemos centrado en el profesorado que ejerce su labor en los niveles de educación de primaria o secundaria, es cierto que existe un grupo más reducido de profesorado que viene trabajando en ambos niveles educativos, de acuerdo con la adscripción de maestros/as a los puestos de trabajo que resultaron de la nueva ordenación del sistema educativo iniciado en los 90. Estudios adicionales podría considerar este grupo de cara a apreciar si el cambio de nivel educativo produce cambios en las creencias y valores educativos acorde con el nuevo grupo al que se integran. En

segundo lugar, los datos recogidos en este estudio han sido respuestas del profesorado sobre lo que dicen que realizan. Sería aconsejable en futuros estudios contar con datos procedentes de la observación directa que den fuerza a los resultados informados.

Dos implicaciones nos sugieren los resultados de este estudio. En primer lugar, deberíamos entender la evaluación como un medio para fines más amplios. De hecho, las diferencias encontradas a la hora de priorizar el tipo de aprendizaje y los instrumentos utilizados, así como el debate surgido en el seno de los grupos de discusión, pone en evidencia que al tratar el tema de la evaluación no se habla sólo sobre cómo se hace. Todo debate sobre la evaluación parece conllevar detrás significados y posiciones personales. Por este motivo, el profesorado de EF debería hacer consciente las asunciones que asume a la hora de desarrollar los procesos de evaluación. Esto puede significar en muchos casos un cambio en la manera de entender la materia y de enseñarla, una formulación consciente del para qué sirve la calificación y la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, supone una reflexión y un compromiso con valores que van más allá de la propia materia, dado que la especificidad de una materia como la EF no debe llevar a convertirla en una isla dentro del currículo escolar y de la sociedad. El reto principal de la escuela y del currículum del futuro (Young, 1998) será alcanzar un compromiso entre el profesorado para que entienda y desarrolle una visión más allá de la especificidad de su materia; evitando convertir ésta en un fin en sí mismo (Pascual, 1999, 2006; Penney and Waring, 2000). Esto significa que el profesorado de EF debería ver la finalidad de lo que enseña más allá de unos aprendizajes concretos que hay que evaluar, teniendo en cuenta el contexto complejo dentro del cual los estudiantes tendrán que aplicar el conocimiento adquirido en clase.

En segundo lugar, el profesorado de EF debería valorar la forma en que la calificación y la cultura meritocrática de la sociedad condicionan el proceso curricular de la evaluación. En este sentido, los docentes deberían procurar que las interacciones del aula no se conviertan en un intercambio de calificaciones por buen comportamiento, ya que esto reduce el proceso de enseñanza-aprendizaje a un encuentro de supervivencia entre profesor/a y alumnado. Debemos tener en cuenta que los estudiantes suelen conocer las diferencias entre las normas que el profesor/a establece inicialmente y la materialización que finalmente se realiza de esas normas, de tal modo que el comportamiento del alumnado no es algo constante, sino que va amoldándose a cada caso y profesor/a. Por este motivo, debe pensarse que utilizar la disciplina y la evaluación como recurso disuasorio puede tener el efecto contrario, sirviendo más bien para que el alumnado aprenda a subvertir las normas establecidas, en lugar de integrarse al grupo a través de ellas. Frente a esta perspectiva, nosotros sugerimos que escuchar al alumno/a y demandar de él una

participación en la elaboración conjunta del currículo y en la evaluación de su aprendizaje puede ser una estrategia muy positiva para motivarle y hacerle participe de la responsabilidad de su proceso de aprendizaje. Valorar los acontecimientos del aula, siendo capaz de situarse en la perspectiva del alumnado, es una capacidad que puede ayudar a la toma de decisiones del profesorado. No podemos olvidar que la educación de hoy día requiere que el alumnado adquiera la capacidad de enfrentarse a situaciones cambiantes, complejas e inciertas, por lo que debe ser capaz de tomar sus propias decisiones a partir de la elaboración de un criterio y juicio personal. Esto difícilmente se puede conseguir si no es con la complicidad del propio alumno/a.

REFERENCIAS

- ASTRÁIN, C. (2002). LOGSE. *Análisis de las divergencias entre teoría y práctica en el área de Educación Física en la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid.
- BEHETS, D., AND VERGAUWEN, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, (75,2), 156-164.
- BLÁZQUEZ, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- BLÁZQUEZ, D. (1993). Orientaciones para la evaluación de la Educación Física en la enseñanza primaria. En VVAA, *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria* (pp. 1067-1132). Barcelona: INDE.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- CASTEJÓN, F. J. (1996). *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- CASTEJÓN, F. J. (1998). La evaluación de la educación física en la educación primaria: Reflexión y alternativas sobre los datos del INCE. *Revista de Educación* (317), 345-359.
- COLE, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid, Morata.
- COTHRAN, D. J. Y ENNIS, C. D. (1998). Curricula of mutual worth: Comparisons of students' and teachers' curricular goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, (17), 307-326.
- COTHRAN, D. J., KULINNA, P. H., BANVILLE, D., CHOI, E., AMADE-ESCOT, C., MACPHAIL, A., MACDONALD, D., RICHARD, J. F., SARMENTO, P. Y KIRK, D. (2005). A cross-cultural investigation of the use of teaching styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, (76,2), 193-201.
- CURTNER-SMITH, M. D., TODOROVICH, J. R., MCCAUGHTRY, N. A. Y LACON, S. A. (2001). Urban teachers' use of productive and reproductive teaching styles within the confines of the National Curriculum of Physical Education. *European Physical Education Review* (7), 177-190.
- DELGADO, M. A. (1996). *The teaching styles in the pre-service of physical education teachers*. Internacional Seminar of AIESEP. 21-24 November. Lisbon.

- DEVÍS, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DOYLE, W. (1977). Learning the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education* (28,6), 51-55.
- ESTEBERANZ, A. Y SÁNCHEZ, V. (1992). *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional I. Conocimiento y teorías implícitas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- FINK, J. Y SIENDENTOP D. (1989). The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year. *Journal of Teaching in Physical Education* (8), 198-212.
- GIPPS, C. Y MURPHY, P. (1994). *A fair test? Assesment, achievement and equity*. Bristol: Open University Press.
- GONZÁLEZ, A., PADILLA, J. L. Y PÉREZ, C. (1998). La calidad de la encuesta. En A. J. Rojas, J. S. Fernández y C. Pérez (eds.) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos* (pp. 199-214). Madrid: Síntesis.
- GOODSON, I. F. (1988). *The making of the curriculum, collected essays*. Basingstoke: The Falmer Press.
- GOODSON, I. F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GROSSER, M. Y STARISCMKA, S. (1988). *Test de condición física*. Barcelona: Martínez Roca.
- HARDMAN, K. Y MARSHALL, J. (2000). The state and status of physical education in schools in international context. *European Physical Education Review*, (6), 203-229.
- HARLEN, D. (1980). Evaluation in education. En R. Straugtan y J. Wrigley (eds.), *Values and evaluation in education* (pp. 52-70). London: Harper & Row Ltd.
- HASTIE, P. A. (1997). Factors affecting the creation of a new ecology in a boys-only physical education class at a military school. *Research Quarterly for Exercise and Sport* (68,1), 62-73.
- HASTIE, P.A Y PICKWELL, A. (1996). Take your partners: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education* (15), 171-187.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1992). *Profesorado de Educación Física y currículo: Estudio de las perspectivas de los profesionales de la Comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la Reforma del Sistema Educativo*. Tesis Doctoral, UNED.
- IBÁÑEZ, J. (1992). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- JACKSON, P. W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- KIRK, D. (1990). *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- LERA, A. (2001). *Evaluación de programas de Educación Física en la enseñanza primaria en la comunidad gallega*. Tesis Doctoral, Universidad de la Coruña.
- LÓPEZ PASTOR, V. (1997). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- LÓPEZ PASTOR, V. (1999). *Educación Física, evaluación y reforma*. Segovia: Diagonal.

- LUND, J. (1992). Assessment and accountability in secondary physical. *Quest* (44), 352-360.
- MANZANO, I., CAÑADAS, J. F., DELGADO, M. A., GUTIÉRREZ, M., SÁENZ-LÓPEZ, P., SICILIA, A. Y VARELA, R. (2003). *Curriculo, Deporte y Actividad Física en el ámbito escolar*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- MARTÍN, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (79), 81-112.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. Y BORES, N. (1998). La condicionada y condicionante mirada del evaluador: el caso de la educación física. *Revista de Educación*, 317, 319-343.
- MOLINA, J. P., PEIRÓ, C. Y DEVÍS, J. (2004). Un estudio sobre los materiales curriculares impresos en Educación Física: Implicaciones para la formación del profesorado. *Movimiento* (10,1), 41-70.
- MORGAN, C. Y O'REILLY, M. (1999). *Assessing open and distance learners*. London: Kogan Page Limited.
- NORRIS, N. (1990) *Understanding educational evaluation*. London: Kogan Page Ltd.
- PASCUAL, C. (1999). La formación inicial del profesorado de EF: en busca del significado profesional perdido. *Conceptos de educación* (6), 75-90.
- PASCUAL, C. (2006). The initial training of physical education teachers—In search of the lost meaning of professionalism. *Physical Education and Sport Pedagogy* (11), 69-82.
- PENNEY, D. Y EVANS, J. (1999). *Politics, policy and practice in physical education*. London: Routledge.
- PENNEY, D. Y WARING, M. (2000). The absent agenda: pedagogy and physical education. *Journal of Sport Pedagogy* (6,1), 4-37.
- RIVERA, E. (2000). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de Educación Física en centros de educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- RECHE, A.; SICILIA, A. Y RODRÍGUEZ, C. (1996). *¿Qué opinión tienen los alumnos/as de primaria y último ciclo de EGB hacia la escuela?*. Comunicación al III Congreso Nacional de EF de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio, Alcalá de Henares.
- RIVERA, E. (2000). *Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de Educación Física en centros de educación primaria*. Tesis doctoral, Universidad de Granada.
- RÚIZ OLABUÉNAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SICILIA, A. (1996). El profesor de Educación Física en Andalucía. Cómo piensa, califica y desarrolla sus contenidos y actividades, *Habilidad Motriz* (8), 51-61.
- SICILIA, A., Y DELGADO, M. A. (2002). *Educación Física y Estilos de Enseñanza. Análisis de la participación del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: INDE.
- SICILIA, A., SÁENZ-LÓPEZ, P., MANZANO, I., Y DELGADO, M. A. (en revisión) Desarrollo curricular en Educación Física: Un análisis desde la perspectiva del profesorado. *Enseñanza, anuario interuniversitario de didáctica*

- SIEDENTOP, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- SPARKES, A. C. (1990). *Curriculum change and physical education: towards a micropolitical understanding*. Geelong, Victoria: Deakin University.
- STRAND, B. N. Y WILSON, R. (1993). *Assessing sport skills*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- STUFFLEBEAM, D. Y SHINKFIELD, A. (1987). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós.
- TEMPLIN, T. J. Y SCHEMPP, P. G. (1989). *Socialization into physical education: learning to teach*. Indianapolis, Indiana: Benchmark Press.
- TINNING, R. Y SIEDENTOP, D. (1985). The characteristics of tasks and accountability in student teaching. *Journal of Teaching in Physical Education* (4), 286-299.
- TYLER, R. W. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- YOUNG, M. (1998). *The curriculum of the future. From the new sociology of education to a critical theory of learning*. London: The Falmer Press.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por el Instituto Andaluz del Deporte, perteneciente a la Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía.

