



Facultad de Educación

**MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Trabajo Fin de Master

LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO DE CASO

The evaluation in physical education: a case study

Autor: Jorge Polvorinos Guillot

Especialidad: Formación Profesional

Director: José Manuel Osoro Sierra

Curso Académico 2014/2015

Fecha: 24/06/2015

VºB Director

VºB Autor

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. UNOS APUNTES INICIALES.....	4
3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN.....	6
4. TIPOS DE EVALUACIÓN.....	7
4.1 POR SU FUNCIONALIDAD	7
4.2 POR SU NORMOTIPO	8
4.3 POR SU TEMPORALIZACIÓN	9
4.4 POR SUS AGENTES	9
5. EL TRATAMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS: UNAS IDEAS BÁSICAS	11
5.1. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE).....	11
5.2. LEY DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)	12
5.3. LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE)	13
5.4. LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA (LOMCE)	14
6. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	15
6.1. MODELO TRADICIONAL.....	16
6.2. MODELO CONTEMPORÁNEO	20
7. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA VISIÓN DEL ALUMNADO	22
7.1. OBJETIVOS.....	22
7.2. METODOLOGÍA	23
7.3. RESULTADOS	27
7.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	36
7.5. CONCLUSIONES	42
8. BIBLIOGRAFÍA	45
9. ANEXOS	49

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación ha sido y es, tanto tradicionalmente como en la actualidad, un elemento susceptible de debate entre los profesionales de la docencia. Fruto de este debate son diversas las tendencias y los modelos de evaluación que podemos encontrarnos, dándose la situación de que no existe una forma única y concreta de afrontar los procesos evaluativos, sino que se da la convivencia de diferentes modelos, pudiendo estos variar en función del centro educativo o incluso del profesorado que se consulte.

El presente Trabajo de Fin de Master va enfocado al análisis del tratamiento de la evaluación dentro del ámbito educativo, centrándose concretamente en la asignatura de Educación Física. En la primera parte del mismo se pretende profundizar tanto en los métodos evaluativos que se llevan a cabo en dicha asignatura, como en la fundamentación sobre la que se sustentan. Para ello se ha realizado en la primera parte una revisión general acerca de la conceptualización de la evaluación, para pasar posteriormente a un análisis de los diferentes tipos de evaluación existentes en la actualidad, y finalizar con unas breves referencias acerca del tratamiento que ha recibido la evaluación durante las diversas leyes educativas que se han venido sucediendo en nuestro país.

Por otro lado, durante la realización del trabajo se han llevado a cabo dos grupos de discusión con el alumnado de secundaria de un centro educativo ubicado en Santander. El objetivo de estos grupos ha sido el de poder recoger y analizar la visión del alumnado del centro acerca de la asignatura de Educación Física, concretando en los procesos de evaluación que se llevan a cabo durante su desarrollo. Esto representa la segunda parte del trabajo, la cual ha tenido un carácter más práctico que la anterior, y de la que se han extraído una serie de conclusiones que se encuentran reflejadas en las últimas páginas.

2. UNOS APUNTES INICIALES

Cuando hablamos del concepto evaluación en el ámbito educativo y académico, nos estamos refiriendo a uno de los principales ejes sobre los que se sustenta de la educación (Romero, 2007). Esto se debe tanto a la cantidad de información que proporciona a los docentes como a la función “reguladora” del aprendizaje que posee, ya que la calidad y el nivel de los aprendizajes del alumno van a ir en consonancia con lo que desde la evaluación se le va a demandar (Villardón, 2006). Por ello, los docentes pueden basarse en torno a la evaluación a la hora de afrontar diversos aspectos, como por ejemplo la adaptación y orientación de los programas a las individualidades del alumno, emprender procesos de investigación didáctica o ayudar a la formación del profesorado entre otros (Chaparro y Pérez, 2010; Muñoz, Vasconcellos y Lúcia, 2002; Ruiz, 2009).

Desde esta concepción, la evaluación se constituye como un elemento clave, sobre el cual los docentes pueden “*regular el proceso de adaptación y contextualización del currículum en la comunidad educativa.*” (Ruiz, 2009, p.1). Todos los alumnos tienen el mismo derecho a aprender, y la evaluación es la herramienta que el profesor debe utilizar para tenderles la mano y buscar la metodología más adecuada. En definitiva, se trata de agotar todas las opciones posibles para que todos los alumnos por igual estén en disposición de aprender, y por tanto, alcanzar las competencias que les corresponden, independientemente de sus características individuales (Atehortúa, 2007).

Para aclarar cuales son algunas tanto de las funciones como de las finalidades que presenta la evaluación en la educación, consideramos interesante referirnos a la clasificación que realiza Díaz (citado por Serrato, 2006) ya que no diferencia entre función y finalidad, sino que se encarga de definir ambas. Para este autor son dos las funciones básicas que posee la evaluación en la educación:

1. Facilita el poder efectuar un progresivo ajuste pedagógico sobre las diversas actuaciones docentes realizadas.

2. Sirve para verificar hasta que punto se han alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos con antelación.

Por otro lado, en cuanto a las propias finalidades que posee la evaluación, este autor las divide en diferentes bloques en función del agente o sujeto al que nos estemos refiriendo:

a. Para el alumno:

- Informativa: Ya que ayuda al alumno a conocer cuales son los aspectos susceptibles de ser evaluados.
- Orientadora: El tener una finalidad informativa también posibilita que cuente con una finalidad orientadora, ya que orienta al alumno acerca de cómo esta siendo su progreso y si este se esta ajustando a la progresión establecida por el profesor.
- Motivadora: El proporcionar al alumno información tanto de los objetivos como sobre su progreso, ayuda a que la motivación de este se vea incrementada.

b. Para el profesor:

- Ayuda a conocer en mejor medida el ritmo de aprendizaje de los alumnos.
- Permite diagnosticar su nivel tanto al inicio como al final del proceso educativo.
- Sirve para pronosticar las posibles evoluciones de los alumnos y sus resultados de aprendizaje.
- Permite realizar agrupaciones o clasificaciones si se considera oportuno.
- Proporciona una base sobre la cual poder efectuar la calificación.
- Ayuda a mantener informados a los padres sobre el progreso y los logros de sus hijos.

- c. Para la acción tutorial: Ayuda tanto en la orientación escolar y personal del alumno como en la profesional, ya que sirve de apoyo para discernir las posibles salidas educativas o profesionales más adecuadas.
- d. Para el proceso educativo: Permite realizar una constatación y revisión continua de la validez en las actuaciones de los distintos elementos que participan en la evaluación.

3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es un término para el cual se antoja difícil encontrar una definición única y común para todos ya que, tal y como nos indica Escudero (2003) esta hoy en día se relaciona con un amplio abanico conceptual tanto teórico como metodológico.

En el ámbito académico que nos ocupa, este hecho ha dado lugar a que haya una gran diversidad tanto de ideas como de conceptos, provocando a su vez una serie de consecuencias. Resumimos a continuación cuales son las más destacadas (Escudero, 2003):

- a. **La existencia de diferentes definiciones de evaluación:** Existe por un lado la definición clásica de la evaluación orientada hacia la consecución de objetivos, según la cual se considera la evaluación como *“el proceso de determinar el grado de congruencia entre las realizaciones y los objetivos previamente establecidos”*. Esta definición contrasta con la que relaciona la evaluación con el proceso y la toma de decisión, y según la cual esta es *“el proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar decisiones alternativas”*.
- b. **La existencia de diferentes criterios:** De la existencia de diferentes definiciones se desprende que también se cambia el criterio principal sobre el que se asienta su realización. En este sentido, aquellos que abogan por una evaluación centrada en el logro de objetivos necesitan determinar y definir de una forma estandarizada el mérito u objetivo a alcanzar por todos. Por otro lado, desde la perspectiva de la evaluación centrada en la toma de

decisiones se sugiere que, en vez de la consecución de objetivos, lo que se tenga en cuenta a la hora de evaluar sea el contexto y el proceso llegando incluso a indicar que la evaluación se realice por parte de aquel que toma las decisiones, y no por parte de un agente externo.

- c. **Se produce una pluralidad de procesos evaluativos** en función de la percepción teórica que se tenga de la misma.
- d. **Existen un gran número de variables u objetos susceptibles de ser evaluados**, ya que la evaluación no debería ceñirse solo a alumnos. Asimismo, en cualquier proceso evaluador es importante una clara identificación previa de la variable a evaluar para no incurrir en posibles confusiones.
- e. **Apertura de la información susceptible de ser recogida en un proceso evaluativo.** Esto implica que en la evaluación se puede dar cabida no solo a la valoración de los resultados cognitivos sino también a los resultados afectivos, al proceso educativo y a los posibles efectos del proceso educativo tanto a largo como a corto plazo.

4. TIPOS DE EVALUACIÓN

Tal y como hemos comentado anteriormente, la gran pluralidad de conceptos e ideas existentes en torno a la evaluación ha hecho que exista una variada tipología de la misma. Para recoger los diferentes tipos de evaluación que podemos encontrarnos en la actualidad acudimos a Casanova (1998) en donde se muestran las diferentes formas según las cuales podemos aplicar la evaluación, así como las principales características de cada una:

4.1 Por su funcionalidad

- **Función sumativa:** Se utiliza para valorar el grado de consecución final del producto u objetivo que se pretende conseguir, determinando por tanto si el resultado es positivo o negativo. Es por ello el formato más adecuado para la valoración de resultados finales.

- Función formativa: Al contrario que en la evaluación sumativa, su finalidad no es mejorar el resultado final sino el propio proceso al que se está evaluando, formando parte de este y permitiendo adoptar medidas de carácter inmediato. Esto implica que este formato de evaluación se debe realizar de forma paralela a lo largo del proceso al que se está valorando, y no exclusivamente al final.

4.2 Por su normotipo

En función del referente que se tome a la hora de evaluar:

- Evaluación nomotética: Se toma como referente un agente externo al alumno, pudiendo distinguir entre evaluación normativa o criterial.
 - Normativa: Supone evaluar al alumno en función del nivel del grupo en el que se encuentra integrado, es decir, el nivel general de la clase va a influir en la valoración de los aprendizajes. Se suele producir de una forma subconsciente, al ser difícil en ocasiones aislar la evaluación del clima general del aula.
 - Criterial: Surge precisamente para solventar los problemas que plantea la evaluación normativa. Para ello se propone la determinación previa de los objetivos que se pretenden conseguir, de acuerdo a unos criterios concretos y externos a la clase, y posteriormente realizar la evaluación de acuerdo a esos criterios planteados.
- Evaluación idiográfica: Al contrario que en la evaluación nomotética, en la cual se toma como referentes agentes externos, en este caso el referente lo conforma el propio alumno de acuerdo a sus características particulares y sus posibilidades de desarrollo. Hablamos por tanto aquí de referentes de carácter totalmente interno a la propia persona evaluada.

De esta forma, se trata de un modelo de evaluación que se centra por completo en el propio sujeto que se está evaluando, en su esfuerzo y en su voluntad por aprender.

4.3 Por su temporalización

- Evaluación inicial: Se realiza al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de determinar el nivel del que parten los alumnos, y poder por tanto poder adaptar la dinámica de las clases a ese nivel concreto que se presenta.

Asimismo, también es útil a la hora de acoger alumnos que se incorporan de forma tardía, de forma que nos permita desarrollar aspectos que faciliten su incorporación lo antes posible a la dinámica general de la clase.

- Evaluación procesual: Posee un carácter muy similar a la evaluación formativa mencionada anteriormente, ya que consiste en la valoración del aprendizaje de una forma continua mediante la obtención de datos y su posterior análisis. Esto permite realizar la toma de decisiones que se considere oportuna mientras tiene lugar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo por tanto mejorarlo mientras está teniendo lugar.
- Evaluación final: Es aquella que se realiza al finalizar un proceso, curso o etapa educativa, aunque también puede aplicarse al finalizar una unidad didáctica o un trimestre. Permite una reflexión en torno a los objetivos alcanzados tras el plazo establecido, pudiendo poseer un carácter similar a la evaluación formativa o a la evaluación sumativa en función del momento en el que se aplique.

4.4 Por sus agentes

- Autoevaluación: Se produce cuando el alumno realiza una evaluación de sí mismo y de sus propias actuaciones, resultados u objetivos alcanzados. Este modo de evaluar depende en gran medida de la madurez que

presenten los alumnos, y se requerirá de una guía por parte del profesor acerca de que aspectos son susceptibles de ser evaluados.

- Coevaluación: Consiste en realizar una evaluación de forma conjunta acerca de una actividad o trabajo realizado entre varios miembros. Pueden existir varias modalidades en función de si participa el profesor, se realiza en pequeños grupos o incluso si toda la clase se evalúa de forma conjunta. En cualquier caso hay que tener de nuevo precaución con el nivel de madurez y experiencia de la clase en torno a este tipo de prácticas.
- Heteroevaluación: Se trata del modelo de evaluación en el cual una persona se encarga de valorar el trabajo de otra. Es el modelo más utilizado en el proceso educativo, siendo habitualmente el profesor el encargado de evaluar a los alumnos

Con el fin de facilitar una mejor comprensión de los diferentes tipos de evaluación existentes en la actualidad, se presenta a continuación un pequeño esquema de los mismos a modo de resumen:

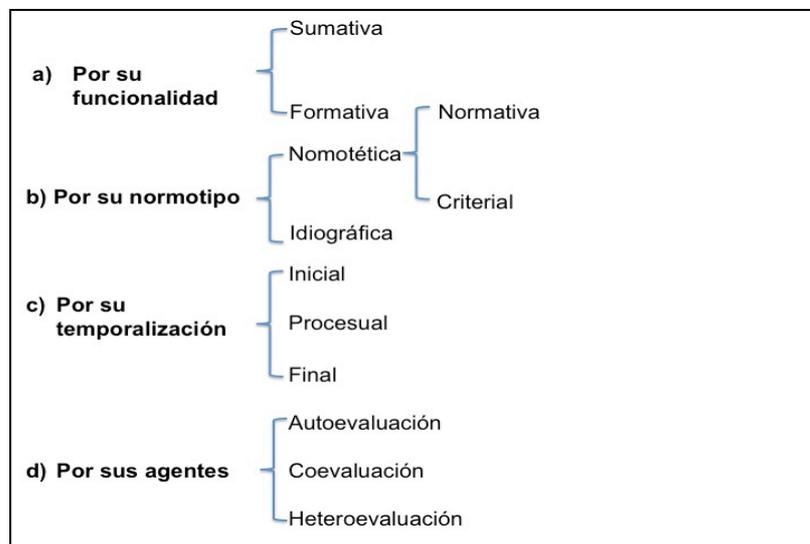


Figura 1. Tipología de la evaluación. Elaborado a partir de Casanova (1998)

5. EL TRATAMIENTO DE LA EVALUACIÓN EN LAS LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS: Unas ideas básicas

Para entender de una mejor manera la evaluación y su conceptualización, consideramos importante también el realizar una revisión acerca del tratamiento que esta a recibido en las distintas leyes de educación que se han venido sucediendo a lo largo de la historia en nuestro país. Para ello, procedemos a resumir de una forma breve los conceptos y acepciones que han aparecido en cada de una estas leyes, yendo desde la Ley General de Educación de 1970 (LGE) hasta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) la cual se esta introduciendo actualmente.

5.1. Ley General de Educación (LGE)

La introducción de esta ley supuso la reforma de todo el sistema educativo español, ya que afectó desde la educación preescolar hasta la educación universitaria. Con ella se estableció la EGB (Educación General Básica) como enseñanza obligatoria dividida en dos etapas, tras la cual el alumno podía optar por cursar el BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) o la Formación Profesional.

En lo referente a la evaluación de los aprendizajes del alumnado, se disponen en su artículo 19 una serie de consideraciones:

1. Se tendrán en cuenta sobre todo los progresos del alumno en relación con su propia capacidad.
2. La valoración final del curso la hará, en la primera etapa, el Profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno en su proceso educativo. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción, preparadas por un equipo de Profesores del propio Centro.

3. Aquellos alumnos que, sin requerir una educación especial, no alcanzaren una evaluación satisfactoria al final de cada curso, pasarán al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación.

Cabe señalar que en esta ley ya se observan algunos conceptos interesantes en relación a la evaluación, como es la consideración de evaluar el progreso del alumno de una forma individualizada ya que se habla de realizarla *“en relación con su propia capacidad”*. Asimismo, también es interesante señalar que se habla de basarse en una *“estimación global de los resultados”* obtenidos por el alumno para la realizar la valoración final de curso, es decir, tener en cuenta el proceso además del producto.

5.2. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)

Esta ley se comenzó a aplicar en 1990, entrando a sustituir a la Ley General de Educación del 70. Con su aplicación, las enseñanzas de régimen general en el sistema educativo español quedaron divididas en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria (que comprendía la Educación Secundaria, Bachillerato y la Formación Profesional de Grado Medio) Formación Profesional de Grado Superior y Educación Universitaria.

En su artículo 1 se disponen los fines previstos con la aplicación de la mencionada ley. Estos fines aluden a aspectos interesantes como el pleno desarrollo de la personalidad del alumno, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales o la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.

En lo referente a la evaluación de los aprendizajes y hábitos anteriormente citados, es en su artículo 15 en donde aparece una primera mención a los mismo, haciendo referencia a que en Educación Primaria la evaluación de los aprendizajes debe ser *“continua y global”*. Por otro lado, en el artículo 22 se alude a la evaluación en la etapa de Educación Secundaria, señalando en este caso que debe tratarse de una evaluación *“continua e integradora”*.

Por último, consideramos importante reseñar que con la introducción de la LOGSE también se incluyen consideraciones hacia los alumnos con necesidades educativas especiales. En este caso, se señala en el artículo 36 que *“al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial”*.

A modo de conclusión, se aprecia como la intención de esta ley es tratar la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva no finalista, sino continua, global e integradora. Asimismo, en relación con las necesidades educativas especiales se introducen aspectos importantes, ya que se señala que es importante efectuar una valoración inicial para, posteriormente, poder evaluar los resultados en función de los objetivos propuestos previamente. Esto hace que se trate de fomentar una evaluación individualizada.

5.3. Ley Orgánica de Educación (LOE)

Se trata esta de una ley continuista en los aspectos que promulgaba la LOGSE, y ya en sus primeras páginas se habla de la evaluación al señalar que se debe realizar una *“evaluación de diagnóstico”* de las competencias básicas alcanzadas, tanto al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria como al finalizar el segundo curso de la ESO. Estas evaluaciones de diagnóstico tienen como objetivo efectuar una buena atención a la diversidad del alumnado, realizando una prevención de las dificultades en el aprendizaje que se puedan presentar.

Concretando en la evaluación en Educación Primaria, en el artículo 20 se tratan varias consideraciones hacia la misma, comenzando por señalar que *“la evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas”*. Además de esto, también se tiene en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales, ya que se indica que se deben establecer las medidas necesarias para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten de acuerdo a su necesidades específicas.

Por otro lado, si nos fijamos concretamente en el tratamiento que recibe la evaluación en Educación Secundaria, vemos que en el artículo 28 se señala que la evaluación del proceso de aprendizaje debe ser “*continua, formativa e integradora.*”

Reseñamos que con la introducción de esta ley la evaluación sigue considerándose desde una perspectiva tanto global como continua, pero en este caso se introduce un concepto novedoso, ya que se menciona por primera vez la idea de una evaluación formativa. Con esto se le otorga al alumno un papel protagonista en el proceso evaluativo, ya que dicha evaluación formativa se refiere a aquella empleada para adaptar la pedagogía del docente a los procesos y problemas de aprendizaje del alumnado (Allal, 1980).

Asimismo, se indica en esta Ley que al finalizar tanto la Educación Primaria como la Secundaria se debe realizar una evaluación final e individualizada. Con la realización de estas evaluaciones se comprobará tanto el grado de adquisición de las diferentes competencias clave como el logro de los objetivos de la etapa.

5.4. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE)

Uno de las principales novedades que se introducen con esta ley es la necesidad de realizar una evaluación a los alumnos al finalizar tanto la etapa de Educación Primaria como de Educación Secundaria. Estas pruebas serán externas a los centros y poseerán un carácter estandarizado.

El objetivo de las evaluaciones externas es mejorar el aprendizaje de los alumnos, ya que se pretende que sirva para garantizar que todos los estudiantes alcancen los niveles de aprendizaje adecuados, de una forma estandarizada y objetiva para todo el territorio nacional. Asimismo, estas pruebas deben permitir para orientar a los alumnos en sus decisiones posteriores de acuerdo a sus conocimientos y competencias.

En lo referente a la evaluación durante la etapa, se indica que los centros docentes deben realizar una evaluación de carácter individual una vez se

finalice el tercer curso de Educación Primaria. Con esta evaluación se pretende únicamente valorar el grado de adquisición de las competencias en comunicación lingüística y en competencia matemática de los alumnos.

6. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

Hasta aquí hemos hecho referencia a la importancia que tiene la evaluación dentro del proceso educativo, así como a los diferentes tipos existentes y al tratamiento que esta ha recibido en las diversas leyes educativas que se han ido sucediendo en nuestro país.

Sin embargo, al igual que hemos comentado que la evaluación se concibe como un elemento de vital importancia en la educación, debemos señalar también que se trata a su vez de una herramienta fácilmente manipulable. Esto es debido a que si se aplica en malas condiciones, o es utilizada de forma jerárquica, permite saber muy poco acerca de cómo se produce el aprendizaje, o cómo mejorar la práctica docente y el funcionamiento del contexto escolar (Santos, 1993).

En relación a esto, y adentrándonos en la materia de Educación Física que nos ocupa, vemos como la evaluación ha sido y es, desde hace tiempo, uno de los grandes interrogantes para los profesores a la hora de afrontar el desarrollo de la asignatura. Sin embargo, en palabras del Blázquez (1993), se trata de un aspecto que a los docentes *“preocupa más que ocupa”*. Es decir, solo cobra cierta importancia en ocasiones puntuales y cuando es necesaria por ejemplo una valoración inmediata, mientras que el resto del tiempo nos encontramos con prácticas evaluativas sueltas, aisladas y sin apenas interconexión entre los diferentes aspectos susceptibles de ser evaluados.

De esta manera el tratamiento que se le ha otorgado a la evaluación está más cercano a una herramienta para la constatación y calificación de resultados, en lugar de enfocar su utilización como un instrumento verdaderamente educativo (Ruiz, 2009). Así nos encontramos habitualmente con que el docente evalúa con instrumentos inadecuados, de una forma

estereotipada y sin informar previamente al alumno de las condiciones de la evaluación, lo cual hace que la evaluación se ejecute de una forma incoherente con el proceso real de enseñanza-aprendizaje (Villardón , 2006).

En este sentido, llegados al momento actual observamos que diversos autores han comenzado a estudiar otras formas de evaluar al alumnado, tratando de buscar alternativas que escapen a lo que se ha venido haciendo de manera tradicional, y buscando así respuestas a las inquietudes que asaltan a los docentes a la hora de cómo poder afrontar el proceso evaluativo.

A consecuencia de esto en el ámbito educativo actualmente nos encontramos con la posibilidad de abordar la evaluación desde dos grandes modelos: modelo tradicional y modelo contemporáneo o alternativo (Chamero y Fraile, 2011). La diferencia entre ambos radica en su finalidad, ya que mientras que el modelo de evaluación tradicional tiene como fin último la toma de mediciones, el modelo alternativo busca el efectuar una toma de decisiones que puedan retroalimentar todo el proceso educativo. De este modo el modelo tradicional iría enfocado al producto, mientras que el alternativo por su parte se centraría en los procesos.

A continuación pasaremos a exponer los fundamentos de cada uno de estos modelos dentro del contexto de la Educación Física, a fin de facilitar la comprensión de los mismos y poder analizar sus principales diferencias.

6.1. Modelo Tradicional

La base psicopedagógica de este modelo se asienta en un enfoque conductista de la enseñanza, en el cual lo que se busca es *“la medición de los resultados esperados; donde el alumno memoriza y reproduce respuestas, mientras que el maestro ejecuta un programa elaborado por unos técnicos especialistas ajenos al proceso educativo, calificando los resultados obtenidos por éste”* (Chamero y Fraile, 2011, p. 37)

En esta corriente se integrarían por tanto todas las metodologías de evaluación orientadas a la medición, cuantificación y valoración de diversas

variables para su posterior calificación numérica. Se trata de un modelo cuantitativo, basado en la toma de datos y el registro sistemático.

Aplicado al ámbito de la Educación Física, López-Pastor y Gea (2010) señalan que se trata de un modelo orientado al rendimiento, en donde la principal finalidad sería el desarrollo de la condición física y las habilidades deportivas, siendo estos por tanto los contenidos a los que mayor tiempo se le dedica. Para ello se centra el llamado “currículum por objetivos”, en donde las agrupaciones de alumnos suelen hacerse en función de su nivel, predominando una metodología directiva.

En cuanto a la forma de realizar la evaluación, esta se efectúa recurriendo a la utilización de diversos tests para la medición de la condición física o habilidades motrices. En dichos test la calificación final se obtiene a partir de la puntuación final obtenida en su realización, o bien mediante una ponderación de los mismos en función de los porcentajes que el profesor asigne (López-Pastor, 2007; López-Pastor et al., 2006). El razonamiento que impulsa su utilización es el carácter fácilmente cuantitativo que tienen las cualidades físicas básicas -fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad-, en contraposición con las cualidades motrices -agilidad, coordinación y equilibrio-. Esto se debe a que estas últimas poseen un carácter más cualitativo, y por tanto más difícil de medir, en tanto que para su puesta en práctica intervienen procesos de observación, percepción, toma de decisión...etc (Martínez, 2003).

Sin embargo, aunque tradicionalmente es una forma de evaluación que se ha venido utilizando de forma mayoritaria, y que de hecho todavía se aplica, en la actualidad se ha generado un debate en torno a su utilización y la idoneidad o no de aplicar este tipo de valoraciones -más propias del campo del entrenamiento deportivo- en la educación (Martínez, 2003; Martínez, Zagalaz y Linares, 2003). En este sentido, nos parece relevante recoger y resumir las críticas que en torno a este modelo evaluativo ejecuta López-Pastor (2006) en tanto que ponen en tela de juicio los principales inconvenientes que se derivan de su aplicación en el entorno educativo:

1. La **amplia crítica encontrada en la bibliografía**, efectuada por parte de diversos autores, a la puesta en práctica de este modelo.
2. El **grave reduccionismo** que se produce de la Educación Física, ya que si los resultados académicos van a depender de la ejecución de un gesto técnico, o la consecución de una determinada marca, nos deberíamos centrar principalmente en aspectos de mejora de la condición física y habilidades motrices, dejando de lado los aspectos formativos y/o educadores.
3. El **aprendizaje se vuelve superficial**, esto es debido a que se antoja prácticamente imposible medir de una forma cuantitativa otros aspectos del gesto motriz diferentes de la simple ejecución, como por ejemplo la percepción o la toma de decisión, o el poder tener en cuenta variables contextuales y personales. De esta forma, la evaluación queda sujeta a la simple ejecución, lo cual hace que se omitan los aspectos más “ricos” de la actividad física.
4. Su **utilización es meramente calificadora**, ya que son supuestamente objetivos, neutrales y tienen una fácil traslación numérica. Sin embargo en realidad huyen de cualquier propósito realmente educativo, en tanto que se basan en una mera reproducción de modelos y reducen el papel del profesor al de un simple juez, cuya función es cronometrar y cuantificar los resultados de los alumnos.
5. La **poca adecuación** entre la finalidad de la Educación Física y los instrumentos de evaluación que se utilizan con este modelo. Esto hace que aunque el docente sea consciente de la necesidad de promover otros aspectos formativos y educadores, la dificultad de evaluarlos hace que al final la calificación se efectúe de manera tradicional.
6. La **falta de base científica** del modelo, ya que la aplicación de test físicos en el ámbito escolar hace que dichos test no cumplan con los requisitos de objetividad, validez y fiabilidad que deberían recoger.

Además, en el caso de que quisiéramos basarnos en el campo de la metodología científica para poder aplicar sus métodos en la educación, la dificultad que existe para valorar de forma objetiva las habilidades motrices ha hecho que en el ámbito científico se opte habitualmente por el uso de la metodología observacional, la cual tiene una difícil aplicación en el contexto escolar que nos ocupa.

7. La **búsqueda de reconocimiento** de la Educación Física, la cual ha provocado que la aplicación de test físicos y su posterior cuantificación se generalicen, ya que la presencia de números desprende un mayor halo de rigor. De esta manera, en coincidencia con Fernández-Balboa (2004) lo que se trata de demostrar es que la Educación Física es una materia seria y oficial.
8. La **disminución del tiempo** dedicado al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se debe al tiempo que requiere el llevar a cabo prácticas sumativas de calificación, ya que se debe invertir una considerable cantidad de tiempo con la realización de los diversos test o pruebas necesarias, y por tanto esto ocupa un elevado volumen de las horas de clase.
9. El **desconocimiento o temor** por parte de los docentes a la hora de adentrarse en otros sistemas de evaluación y calificación novedosos. Esto se debe en muchos casos a la falta de formación recibida, a la escasez de recursos disponibles, o al hecho de que requiere de un mayor sacrificio de tiempo personal para su correcta puesta en práctica.
10. Según este modelo **se evalúa lo que se es, y no lo que se aprende**. Siguiendo el modelo tradicional, si se miden habilidades motrices se podrían medir otras variables inherentes a cada alumno como su altura o el peso corporal ya que, estadísticamente hablando, dos sesiones a la semana son insuficientes para producir mejoras significativas en dichas habilidades motrices. Por lo tanto, estamos midiendo más lo que el alumno es que lo que realmente está aprendiendo.

6.2. Modelo Contemporáneo

Esta perspectiva, antagonista de la anterior, engloba las corrientes que se centran en una valoración tanto del proceso de aprendizaje como del producto, con el objetivo de posibilitar una posterior mejora de dicho proceso y de todos los agentes que intervienen el mismo.

Se trata de un modelo de carácter cualitativo orientado a la participación, en donde las finalidades con respecto a la Educación Física serían las siguientes (López-Pastor y Gea, 2010):

- 1) Conseguir el **desarrollo integral** del individuo a través de lo motriz y corporal.
- 2) La creación y recreación de la **cultura física**.
- 3) Propiciar **experiencias motrices positivas así como generar autonomía y hábitos de actividad física saludable** que sean de utilidad al alumno posteriormente.
- 4) Trabajar las **implicaciones de lo motriz y lo corporal en la formación de personas libres y autónomas en una sociedad democrática**.

Según estos autores, desde este modelo se defienden procesos de educación integral del alumno, y se utiliza un “*currículum de proyecto y proceso*”. La organización esta basada en la inclusión del alumnado para que todos puedan tener éxito, utilizando para ello una metodología no directiva y enfocada a la mejora de los aprendizajes.

En contra de la evaluación sumativa por la cual opta el modelo contemporáneo que hemos expuesto anteriormente, esta perspectiva se inclina por una evaluación formativa, la cual posee un carácter cualitativo y en la que se procura que el alumnado participe de forma activa. Para ello, la evaluación formativa opta por centrarse en la realización de valoraciones, juicios y toma de decisiones mientras está teniendo lugar el propio proceso educativo, teniendo

como finalidad principal el mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula (Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011).

De esta forma, mientras que la evaluación sumativa opta por orientar la toma de decisiones del profesor hacia una acción meramente calificativa y de carácter finalista, la evaluación formativa, por el contrario, se centra en el proceso de desarrollo y adquisición de aprendizajes (Cabrera y Bordas, 2001).

No obstante, al igual que existen críticas para el modelo tradicional de evaluación anteriormente expuesto, también existen diversos argumentos para no decidirse por una evaluación formativa que implique la participación del alumnado. Algunos de estos argumentos pueden ser la pérdida de tiempo que suponen los procesos de negociación de las notas entre los alumnos y el profesor, la falta de atención a todos los contenidos que se explicitan en el currículum, la ausencia de la madurez necesaria para afrontar estas prácticas por parte del alumnado o que el hecho de fomentar su participación hace que no se produzca con el rigor necesario para conseguir los aprendizajes que se desean (Castejón-Oliva et al., 2011)

A modo de resumen de lo anteriormente expuesto con respecto a ambos modelos evaluativos, recogemos en la siguiente tabla las principales diferencias que se dan entre el modelo de evaluación tradicional y el modelo de evaluación contemporáneo:

MODELO TRADICIONAL	MODELO CONTEMPORÁNEO
Posee un carácter cuantitativo	Posee un carácter cualitativo
Orientado hacia el rendimiento	Orientado a la participación
El profesor cómo evaluador legitima su función en la enseñanza	El alumno cómo evaluador aprende a conocer y dirigir su proceso de aprendizaje
Utilización de una metodología directiva	Metodología no directiva enfocada a la mejora del aprendizaje
Evaluación sumativa centrada en los resultados	Evaluación formativa centrada en los procesos
El alumno es pasivo	El alumno es activo y cooperativo

Tabla 1. Características de la evaluación: modelo tradicional VS modelo contemporáneo (Adaptado de Cabrera y Bordas, 2001)

7. LA EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: LA VISIÓN DEL ALUMNADO

Tras realizar una aproximación tanto teórica como conceptual en torno a la evaluación, y a los diferentes enfoques de la misma que conviven actualmente en relación a la materia de Educación Física, nos propusimos con la realización del presente trabajo el realizar un estudio de caso en el centro educativo en el que estaba desarrollando las prácticas del Master.

A continuación, pasamos a exponer cuales fueron los objetivos, la metodología escogida y los resultados obtenidos tras la realización del proceso de investigación.

7.1. Objetivos

- Determinar la percepción del alumnado del centro en relación a los procesos evaluativos en la materia de Educación Física.

- Detectar si hay diferencias entre las impresiones del alumnado de 1º de ESO y el de 4º de ESO.
- Reflexionar acerca de los resultados obtenidos y concretar sus posibles causas.

7.2. Metodología

Para la realización del estudio propuesto se optó por el uso de una metodología de carácter cualitativo, concretamente mediante la ejecución de dos grupos de discusión con el alumnado del centro.

7.2.1 La investigación cualitativa

A pesar de que tradicionalmente las técnicas y metodologías de carácter cualitativo han sido víctimas de un rechazo por parte de los investigadores, en la actualidad que nos ocupa nos encontramos con que este panorama ha sufrido un cambio, y las investigaciones cualitativas han ganado un mayor peso en el mundo científico y académico (Salgado, 2007). Este hecho ha provocado que hoy en día exista una gran divulgación científica basada en este tipo de metodologías, tanto de libros como de publicaciones parciales en forma de capítulos o artículos científicos (Martínez, 2006).

En el ámbito educativo, este tipo de investigaciones han cobrado una gran importancia ya que, tal y como nos señalan García y Rubín (2014) los estudios que se llevan a cabo son básicamente estudios de campo, realizados en contextos naturales y con una gran presencia de variables extrañas, lo que hace que se corra el riesgo de “desnaturalizar” el objeto del estudio en caso de querer controlarlas por completo. Esto puede verse solventado mediante la realización de investigaciones de carácter cualitativo, en las cuales lo que interesa es analizar el sistema de relaciones que se producen en un contexto determinado y de una forma natural, en vez de delimitar la influencia que pueda tener la presencia de unas determinadas variables sobre otras.

En cuanto a las características de la investigación cualitativa, esta reúne una serie de rasgos principales que la diferencian de la investigación cuantitativa. Entre ellos cabe señalar los siguientes aspectos (Quintanal, 2014):

- La investigación cualitativa se dirige hacia el estudio de los hechos y los fenómenos educativos.
- Se interesa más por el significado de los hechos que por su descripción, por lo que posee un enfoque subjetivo.
- Parte de concepciones abiertas acerca de la realidad.
- El procedimiento de trabajo que se sigue es de tipo inductivo.
- Se trabaja con las muestras de sujetos en un escenario natural.
- Existe un contacto directo entre el investigador y el objeto de la investigación.
- Debe recurrir a la triangulación de métodos.
- Utiliza un lenguaje expresivo frente al estadístico y numérico.
- Puede servir de base para generar hipótesis de trabajo sobre las que trabajar mediante métodos cuantitativos, debido a su carácter analítico y descriptivo.

7.2.2 La investigación cualitativa mediante grupos de discusión

Con el objetivo de profundizar en las prácticas evaluativas que se desarrollan en la asignatura de Educación Física, se ha procedido a realizar dos grupos de discusión con el alumnado del centro en donde he desarrollado las prácticas del presente Master.

El grupo de discusión se trata de una técnica de investigación de carácter cualitativo en la cual se reúne a un grupo de entre seis y diez participantes con el objetivo de realizar una conversación entre ellas acerca de la temática que se quiere investigar (Librada, 2013). Teniendo en cuenta esto, el grupo de

discusión se puede definir como una *“reunión de un grupo de personas que poseen ciertas características comunes, guiada por un moderador y diseñada con el objetivo de obtener información sobre un tema específico en un espacio y un tiempo determinados”* (Huertas y Vigier, 2010, p. 183).

Esta herramienta de investigación posee una serie de ventajas ya que, además de contar con un carácter abierto y flexible, proporciona información directa de primera mano al investigador, y promueve tanto la interacción grupal como la participación de todos los integrantes (Huertas y Vigier, 2010). A estas ventajas cabría añadir la amplitud de datos que permite recoger en relación al tiempo empleado, el bajo coste que supone su utilización y la posibilidad de que los miembros del grupo confronten sus opiniones, pudiendo así modificar sus posturas en caso de no poseer actitudes u opiniones sólidas con respecto a la temática planteada (Gil-Flores, 1992-1993).

7.2.3 Proceso de investigación

Como se ha señalado anteriormente, durante el desarrollo de este trabajo se optó por la realización de dos grupos de discusión. Dichos grupos se realizaron con alumnos de 1º y de 4º de la ESO, y se conformaron de acuerdo a los siguientes criterios:

- El número de integrantes de cada grupo de discusión sería de cinco en total, consistiendo por tanto en cuatro alumnos más el moderador.
- Con el objetivo de formar grupos heterogéneos que pudieran aportar una mayor riqueza y variedad de datos, se fijó que de los cuatro alumnos participantes en el grupo, dos debían ser de género masculino y dos de género femenino.
- Debido a que mi tutor de prácticas contaba lógicamente con un mayor conocimiento acerca del carácter y tipología del alumnado, se determinó que se tendrían en cuenta sus propuestas a la hora de seleccionar los/as participantes de cada grupo de discusión.

7.2.4 Normas de actuación

En cuanto a la normativa y pautas de actuación a seguir, antes del inicio de ambos grupos de discusión se informó a los alumnos escogidos para la actividad acerca del carácter voluntario de la sesión que se iba a llevar a cabo, así como del hecho de que este se trataba de un trabajo vinculado a la realización de mi Master en la Universidad de Cantabria, y por lo tanto totalmente ajeno a la realidad del centro educativo en el que nos encontrábamos.

Asimismo, se les garantizó el completo anonimato de las respuestas que me proporcionaran, con el objetivo de tranquilizar a los participantes, y ayudar a que respondieran y aportaran sus puntos de vista con respecto a las cuestiones planteadas con total libertad y sinceridad.

Por último, señalamos que antes de la realización de los grupos de discusión se contactó con el coordinador de prácticas del centro educativo, a fin de informarle tanto acerca del tipo y carácter de la actividad que pretendíamos llevar a cabo, como de la dinámica de la misma. Esto nos permitió obtener la aprobación por parte del centro para la realización de la actividad, y garantizar también el consentimiento de los padres de los alumnos, ya que fue el propio centro el que se encargó de transmitir a las familias la información acerca de nuestra investigación.

7.2.5 Temporalización

Los grupos de discusión se realizaron durante el mes de Abril del año 2015, una vez estaba finalizando mi etapa de prácticas en el centro ya que mi conocimiento de los alumnos era mayor que al inicio de la misma. Concretamente el día 20 de Abril se efectuó el grupo de discusión con alumnos de 1º de ESO, y el día 21 de Abril el grupo con los alumnos correspondientes a 4º de ESO.

Ambos grupos de discusión se llevaron a cabo durante la hora destinada a la asignatura de Educación Física correspondiente a cada curso durante los días

señalados, teniendo lugar en un aula próxima al gimnasio del centro. Se optó por ese aula en concreto debido a la cercanía con el mencionado gimnasio y, principalmente, por la posibilidad de disponer de ella con plena libertad y sin que existiera la posibilidad de sufrir interrupciones, ya que en la actualidad se encuentra normalmente en desuso y por tanto no estaba prevista su utilización por ningún otro curso durante los días señalados.

En lo referente a la duración total de ambos grupos, esta supuso unos 35 minutos en ambos casos, de los cuales 30 minutos fueron dedicados plenamente a la discusión. Si bien es cierto que habría sido deseable una mayor duración, a fin de poder profundizar en mayor medida en las respuestas de los alumnos, cabe señalar que el tiempo efectivo habitual de las clases se ve reducido por el hecho de que los alumnos tienen que desplazarse de las aulas a los vestuarios del gimnasio, y posteriormente cambiarse de ropa. Esto limita el tiempo efectivo de cada clase, ya que se retrasa el inicio general de las clases y se debe acelerar su finalización, ya que hay que acabar antes para que los alumnos repitan el proceso a la inversa y puedan estar de vuelta en las aulas para el inicio de la siguiente lección.

7.3. Resultados

Para exponer los resultados obtenidos mediante los grupos de discusión vamos a optar por su exposición en un formato narrativo que permita una comprensión global de las respuestas, tratando de evitar por tanto una presentación meramente analítica (Gil-Flores, 1992-1993). Para ello, se agrupan las respuestas dadas por los alumnos en función de las categorías establecidas.

1) Valor de la Ed. Física

➤ Grupo A: 1º de ESO

Con respecto al valor que tiene la asignatura de Educación Física, dentro del conjunto global de asignaturas que se dan en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, las ideas que aparecieron durante los grupos de

discusión de 1º de ESO aludieron a que ésta materia en concreto supone por un lado un factor de *“diversión”*, y por el otro también *“salud y estar en forma”*.

Para argumentar el concepto de *“diversión”*, el principal argumento que se dio fue la comparación con el resto de materias, ya que para los alumnos la Educación Física se trata de una asignatura que te permite correr, moverte o jugar, y esto hace que sea *“muchísimo más divertida que no estar en el aula sentado viendo la pizarra”*, algo que sí que sucede en el resto de asignaturas.

Por otro lado, en lo referente a que la Educación Física supone tanto salud como estar en forma, se argumentó que la materia proporciona un rato en el que puedes estar haciendo ejercicio si no lo practicas fuera del colegio, lo cual es importante. Asimismo se señaló por parte de una alumna que esto es algo que también ayuda a prevenir la obesidad.

➤ Grupo B: 4º de ESO

En el grupo de 4º de la ESO, si bien no apareció directamente el concepto de *“diversión”* que puede suponer la Educación Física, sí que se trató una idea similar, ya que para estos alumnos esta asignatura representa un momento de *“desconexión”* en medio de la jornada escolar. En este sentido se puso como ejemplo por parte de una alumna que *“si tienes un examen a la hora siguiente, pues desconectas de que vas a estar agobiado y al menos, aunque no te guste lo que haces, pues estas con los amigos y te lo pasas bien”*.

Por otro lado, señalamos que se dio una coincidencia con las ideas aportadas anteriormente por el grupo de 1º de la ESO, ya en este grupo hubo una alumna también que, al igual que en 1º, comentó la idea de que la materia te ayuda a *“estar sano”* ya que *“te obliga a hacer deporte (...) y necesitas hacer deporte para estar sano”*.

Además, cabe señalar que otro concepto que apareció en relación al hecho de que la asignatura te permite *“estar con los amigos”*, fue que la Educación Física supone un momento de *“convivencia”*, debido a su práctica no se realiza

en un aula. Por ello, la asignatura que nos ocupa para estos alumnos *“más que esfuerzo supone relajación”*.

2) Los mejores aspectos de la Ed. Física

➤ Grupo A: 1º de ESO

En lo referente a lo que más les gusta de la asignatura, a nivel de contenidos aquellos que se revelaron como los más atractivos, divertidos o interesantes para los alumnos de 1º de ESO fueron *“correr”, “los ratos de juego libre”, “las actividades de equilibrios”* y los *“juegos con balón”*. A este respecto, señalaron que esta asignatura les gusta más que cuando la realizaban en la etapa de Primaria, porque se practican *“más deportes de verdad”* y menos *“juegos de niños”*. Esto se reveló como un aspecto importante para ellos en la Educación Física, ya que surgieron las ideas de que *“la Educación Física implica hacer deporte”* y de que *“la Educación Física tiene que ser movimiento”*.

Por otro lado, cuando fueron consultados por aquellos aspectos que no fueran los propios contenidos de la asignatura, y que más interés o satisfacción les generaban, se reveló como factor más importante *“el buen ambiente que hay entre compañeros”*. Esto se debe que en la Educación Física se fomenta la participación de todos los miembros de la clase, y consideran que esto hace que exista un buen ambiente en el aula.

➤ Grupo B: 4º de ESO

Por su parte, cuando fueron preguntados sobre aquello que ellos consideraban como más positivo en la asignatura, los alumnos de 4º de ESO no aludieron a contenidos específicos que se puedan impartir en clase, a diferencia de lo comentado por los de 1º.

En lugar de esto, estos alumnos señalaron directamente que para ellos lo mejor eran todas aquellas actividades que fomentaran el *“hacer cosas en equipo”*. A este respecto, una alumna argumentó que esto es interesante ya que *“igual hay gente en clase con la que no hablas, y luego en gimnasia pues*

puedes hacerlo". En este mismo sentido, un alumno indicó que para él esto es importante porque *"aunque no tengas buen feeling a veces se puede mejorar"*.

3) Los peores aspectos de la Ed. Física y cómo mejorarlos

➤ Grupo A: 1º de ESO

En relación a aquellos aspectos que menos les gustaban de la Educación Física, existió unanimidad en todos los participantes de 1º de ESO al respecto de que lo peor de todo era *"la competición"* que en ocasiones se produce durante las clases. El motivo de esto es que hay alumnos en clase que *"se lo toman muy a pecho y si no ganan parece que pierden un trofeo"* y si pierden es *"como si perdieran una cosa que quieren de toda la vida"*.

No obstante, se recalcó también que esto no pasa siempre, sino que es algo que depende tanto del juego como del alumno, ya que al final siempre son los mismos alumnos los que actúan así y estos son *"normalmente chicos"*.

Como medida para solucionar este exceso de competitividad existente en el aula, los alumnos señalaron que, ya que la competitividad siempre viene por parte de los *"mismos cuatro o cinco chicos"* sería importante tratar de hacerles entender entre todos que lo importante no es la victoria, y enseñarles así a diferenciar ya que *"una competición es una competición, y un juego es un juego"*.

➤ Grupo B: 4º de ESO

En el grupo de 4º, en primer lugar un alumno señaló que lo que menos les gusta es *"cuando toca tomar apuntes"*, esto se argumentó alegando que los contenidos teóricos de la asignatura los puedes aprender practicando en el patio o en el pabellón, según el contenido que se esté impartiendo en ese momento.

Por otro lado, apareció el concepto de que en la asignatura hace falta una mayor variedad de contenidos, ya que ambas alumnas participantes introdujeron la idea de que en la Educación Física se dan *"deportes más en*

dirección a los chicos” y se está siempre en “el mismo grupo de deportes”. Entre otros contenidos susceptibles de impartirse para poder mejorar la asignatura aparecieron bailar o patinar.

Por último, un alumno aportó la idea de que en la Educación Física, al ser una asignatura en la que se hace deporte, existe en ocasiones una falta de seriedad por parte de los alumnos. Esto, en palabras de un alumno puede ser porque *“el deporte, al ser una parte para hacer ejercicio y estar sano, pues a lo mejor alguno se lo toma como que está en el patio”.*

4) La evaluación en la Ed. Física

➤ Grupo A: 1º de ESO

El sentir general de todos los alumnos de 1º de ESO con respecto a los procesos evaluativos llevados a cabo en la asignatura fue de satisfacción. En este sentido, una alumna comentó que en general todas las notas son siempre buenas porque *“todos nos sabemos mover”.*

Asimismo, señalaron que a la hora de evaluar se tiene mucho en cuenta la actitud del alumno durante las clases, como por ejemplo el procurar que todos los compañeros participen del desarrollo de las actividades, o el jugar con deportividad. Todo esto es algo que a los alumnos les parece importante y positivo.

➤ Grupo B: 4º de ESO

El sentir unánime de todos los alumnos del grupo de 4º de ESO con respecto a los procedimientos evaluativos llevados a cabo en la asignatura fue de satisfacción. Entre las ideas que más satisfacción generaban una idea interesante la aportó una alumna, al señalar que *“nos evalúan para nuestro nivel”* lo cual es algo positivo ya que *“por ejemplo a los chicos igual les es más fácil hacer alguna prueba pero a las chicas igual correr o saltar nos cuesta más”.*

Además de esto, también se indicó que el tener una buena actitud es algo muy importante para poder sacar una buena nota, y esta hay que mantenerla durante todos los contenidos ya que solo con ser hábil practicando un deporte no va a ser suficiente para sacar una nota alta.

5) La dificultad de aprobar Ed. Física

➤ Grupo A: 1º de ESO

De forma unánime, todos los participantes contestaron que les parece una asignatura fácil de aprobar. En concreto, para los alumnos del grupo de 1º de ESO la Educación Física es la segunda asignatura más fácil de aprobar de todas las que se cursan durante el año, solo superada por la Religión.

Se argumentó de forma clara que el motivo principal de esta facilidad a la hora de aprobar es la importancia que tiene la actitud, la cual se valora más por parte del profesor que el hecho de que seas especialmente hábil a la hora de realizar los diversos contenidos que se cursen. En este sentido, se puso como ejemplo por parte de un alumno que *“las pruebas de condición física o cómo juegues a algún deporte que estamos dando eso no se valora mucho, lo que se valora de verdad es la actitud que tengamos”*.

➤ Grupo B: 4º de ESO

El sentir de todos los alumnos participantes del grupo de 4º de ESO fue que la Educación Física es de las asignaturas más fáciles de aprobar, junto a la Religión y Ética. Concretamente, se dijo que la Educación Física es fácil de aprobar *“si te esfuerzas y pones interés en ello”*. Además, también se señaló que es importante la participación ya que *“igual hay gente que, o no viene a clase, o se quedan en el banquillo diciendo que están mal”*.

Una buena idea que puede resumir la impresión del alumnado de 4º con respecto a la dificultad de esta asignatura fue aportada por un alumno, el cual manifestó sobre esta asignatura que *“yo creo que con practicar ya la tienes, y con poner un poco de actitud y no pasar de todo... no hace falta ser bueno en el deporte”*.

6) Importancia de la actitud para aprobar la Ed. Física

➤ Grupo A: 1º de ESO

A lo largo de las diferentes cuestiones planteadas en el grupo de 1º de ESO, la actitud que el alumno tenga con respecto a la asignatura se reveló como un concepto básico para poder obtener una buena nota. Como las actitudes más importantes en la Educación Física se destacaron entre todos los participantes el ser una persona *“activa”, “participativa”, “que ayude a los compañeros”,* y que demuestre tanto *“que le gusta la asignatura”* como *“mucho compañerismo”*.

También se aportó por parte de un alumno la idea de que es importante *“no tomárselo a chiste”,* ya que existen alumnos que no afrontan la asignatura con seriedad. En palabras de este mismo alumno, esto se debe a que *“como es una asignatura que no es de estudiar ni nada, y ellos juegan a deportes, pues dicen yo sé jugar a esto y ya está, con eso me vale”*.

➤ Grupo B: 4º de ESO

En el grupo de 4º de ESO, de nuevo apareció la importancia de la actitud durante las clases. No obstante, estos alumnos afirmaron que la actitud es importante para sacar una buena nota, pero no es algo básico para aprobar. Si un determinado alumno es muy hábil en el deporte, y por consiguiente realiza bien todos los ejercicios pero su actitud durante las clases es mala, la nota de este alumno bajará pero no lo bastante para suspender.

A raíz de esto, las actitudes más importantes a adoptar en las clases consideran que son sobre todo el *“intentarlo aunque no te guste”,* esta actitud de intentar hacer los ejercicios es importante porque al igual que *“si quieres aprobar una asignatura tienes que estudiar, pues para hacer Educación Física por lo menos intentarlo”*.

También señalaron la importancia del *“compañerismo”* y la *“deportividad”,* ya que para tener una buena actitud es importante saber perder y no obsesionarse con la victoria o la derrota.

7) Ventaja del sexo masculino para aprobar la Ed. Física

➤ Grupo A: 1º de ESO

Todos los participantes consideraron que por el hecho de ser chico no se tiene una mayor ventaja para aprobar la asignatura. Con relación a esta pregunta apareció nuevamente concepto de la actitud, ya que se volvió a argumentar que lo que realmente es importante si quieres sacar una buena nota en la asignatura es la actitud que se tenga durante las clases.

Además de esto, se señaló que la variedad de contenidos hace que se igualen las virtudes y posibilidades entre chicos y chicas. En este sentido, una alumna indicó que *“los chicos tienen unas virtudes y nosotras otras (...) nosotras somos más de equilibrio y ellos de fuerza, y así compensamos”*.

➤ Grupo B: 4º de ESO

En el grupo de discusión de 4º de ESO no se consideró por parte de ningún alumno que los chicos tengan alguna ventaja para aprobar la asignatura, ya que lo importante es la actitud. A raíz de esta idea, una alumna señaló que *“los chicos están más acostumbrados a hacer deporte porque están siempre metidos en cosas de fútbol y las chicas no, pero no por eso nos van a valorar de menos”*.

Además de esto, la otra alumna participante matizó que *“puede haber chicos que se les da bien y luego a la hora, por ejemplo, de que tengan que hacer alguna actividad que no les guste nada, no lo hacen”* en cambio *“siempre que eres una chica y lo intentas el profesor sabe que tú lo estas intentando hacer, y que quieres hacerlo pero que no puedes, entonces pues también te pone buena nota”*.

8) Importancia global de la Ed. Física

➤ Grupo A: 1º de ESO

En lo referente a la importancia de la asignatura que nos ocupa, para analizarla se planteó la cuestión de que opinarían sus padres en caso de que la

suspendieran. A este respecto, una respuesta muy ilustrativa fue dada por un alumno, el cual dijo que *“a mí mis padres me dirían que no pasa nada, que me esfuerce más a la siguiente porque esta asignatura no es una de las que cuentan”*. Esta impresión fue refrendada por una alumna, que especificó que la Educación Física *“tampoco es una cosa que sirva mucho... por ejemplo las Matemáticas pues si que sirven para la vida cotidiana pero tener fuerza o equilibrio no”*. Por último, la otra alumna participante del grupo añadió que *“a mí mis padres me dirían lo mismo, se lo tomarían a chiste”*.

No obstante por parte del último alumno del grupo, también se matizó que influía el hecho de cómo se suspendiera la asignatura. Aquí hizo su aparición de nuevo el concepto de la actitud, ya que *“si suspendes por la actitud, lo haces muy bien pero te portas muy mal, a mí me echarían mucha bronca”*.

Por último, en comparación con el resto de las asignaturas del currículo, aquellas que más les preocuparía suspender serían Matemáticas, Ciencias, Lengua o Inglés ya que estas asignaturas son *“las principales”* y *“las que te pueden abrir puertas para ir a la Universidad”*. En referencia a esto, algunas propuestas que se realizaron para poder mejorar la Educación Física y así darle una mayor importancia fueron incluir aspectos de otras asignaturas. Concretamente, por un lado se sugirió el dar contenidos en inglés ya que si la Educación Física *“no te sirve mucho para la vida, al menos metes inglés que eso si sirve”*; y por otro lado la posibilidad de incluir cálculos matemáticos.

➤ Grupo B: 4º de ESO

Por su parte, a pesar de que los alumnos de 4º de ESO indicaron que el suspender esta asignatura es algo que les costaba imaginarse porque, en palabras de uno de los participantes, esto es algo que *“lo veo un poco... como raro”*., si que señalaron que seguramente sus padres se enfadarían, porque se trata de una asignatura que cuenta igual que las demás para la media final del curso y por tanto tiene importancia.

No obstante, a pesar de esta importancia, también aparecieron las ideas de que sus padres *“se lo tomarían un poco a broma”* o de que *“quizás pensarían que ha sido un poco culpa del profesor”*.

Además de esto, también se dijo que sus padres no tendrían la misma reacción que si la asignatura suspendida fuera, por ejemplo, Matemáticas. Entre las posibles causas de esta diferencia de impresiones aparecieron, por un lado, que *“el problema igual de las Matemáticas es el practicar en casa y estudiar las fórmulas, y en Educación Física saben que no es una asignatura difícil, es solo actitud, actitud y actitud”*. Por otro lado, también se dijo que *“las Matemáticas son básicas para la vida, para cualquier carrera es necesario saber Matemáticas y la Educación Física también es importante pero... si no la haces tampoco pasa mucho”*. En este sentido, esta idea se apoyó con la reflexión aportada por una alumna, la cual apuntó que la Educación Física *“la prácticas hasta sin tenerla como asignatura, la utilizas como un deporte diario”*.

Por último, a la hora de plantear propuestas para mejorar la Educación Física y dotarla de una mayor importancia surgieron las ideas de dar la asignatura en inglés ya que *“es fundamental para cualquier carrera que escojas”* y el incluir algunas clases teóricas para poder comprender de forma más global.

7.4. Análisis de los resultados

A continuación, pasamos a exponer cuales son las principales conclusiones que se pueden extraer a partir de los resultados obtenidos en ambos grupos de discusión. Para ello analizaremos tanto las similitudes como las diferencias encontradas, en las respuestas y reflexiones proporcionadas por los alumnos tanto de 1º como de 4º de ESO.

1) Valor de la Ed. Física

Con respecto al valor que tiene para el alumnado la asignatura de Educación Física se han encontrado tanto similitudes como diferencias en las percepciones argumentadas por ambos grupos.

A modo de similitud, en ambos grupos apareció la idea de que la Educación Física supone la inclusión de aspectos de “salud” en la vida del alumnado. Esto es considerado por todos los alumnos como un aspecto positivo de la asignatura ya que se tiene conciencia de la importancia que tiene el estar sano para una mejor calidad de vida, especialmente para aquellos que por cualquier motivo no practican o no pueden practicar actividad física en su horario extraescolar.

En cuanto a las diferencias encontradas a este respecto, parece existir una cierta percepción que va evolucionando a lo largo de la etapa de Educación Secundaria ya que, si bien para los alumnos de 1º de ESO la Educación Física supone “diversión”, para los alumnos de 4º de ESO la asignatura no supone tanto divertimento como sí el poder establecer un momento de “desconexión” y de “relajación” dentro del horario lectivo, el cual para estos alumnos es quizás algo más estresante debido a que están finalizando la etapa de educación secundaria obligatoria. No obstante, el hecho de que exista esta “desconexión” no lleva implícita necesariamente la “diversión”.

Asimismo, señalamos que en el grupo de 4º de ESO se dio lugar a la aparición de una mayor variedad de reflexiones con respecto a las aportadas por los alumnos de 1º. En este sentido, apareció también la consideración de que la Educación Física supone un espacio en el cual poder establecer un momento de convivencia con los compañeros. Esto es debido a que esta asignatura no se realiza en un aula, sino que se lleva a cabo en otro tipo de espacios como el pabellón o las pistas exteriores. Además, el formato de trabajo suele ser mediante la realización de ejercicios motrices de carácter eminentemente prácticos, los cuales además fomentan la interacción entre alumnos al necesitar el establecimiento de grupos para su realización.

2) Los mejores aspectos de la Ed. Física

En este aspecto, cabe señalar en primer lugar las diferencias encontradas entre las percepciones de ambos grupos, ya que resultaron más significativas y

de nuevo se encontró un cambio entre la percepción del alumnado de ambos grupos.

Por un lado, el grupo de 1º de ESO aludió rápidamente y con marcado entusiasmo a los contenidos que se imparten en la asignatura, los cuales para ellos son muy diferentes a los que venían dando en la Etapa de Primaria, ya que se imparten un mayor número de modalidades deportivas y esto para ellos dota a la asignatura de un carácter más lúdico y entretenido.

Por su parte, el grupo de 4º no hizo referencia en ningún momento de forma positiva a los contenidos que se imparten, llegándose incluso a sugerir que un aspecto a poder mejorar en la asignatura sería el implantar una mayor variedad de los mismos. En este sentido, parece que lo que para los alumnos de este centro lo que en 1º es divertido y novedoso, una vez llegan a 4º se convierte en monotonía.

En cuanto a las similitudes encontradas, en ambos grupos se hicieron referencia a aspectos que tienen que ver con el clima del aula, ya que el grupo de 1º comentó el buen ambiente que propicia la Educación Física, mientras que el de 4º por su parte aludió que la asignatura posibilita relacionarte con compañeros con los que quizás tienes una menor relación.

A modo de conclusión, de las respuestas dadas por ambos grupos se puede extraer que la Educación Física puede resultar una asignatura motivante para el alumno dado el carácter motriz de sus contenidos, pero que requiere de que dichos contenidos sean susceptibles de modificación y renovación. Por otro lado, se percibe que la asignatura se constituye como un espacio propicio para la aparición de conductas positivas en el alumnado.

3) Los peores aspectos de la Ed. Física y cómo mejorarlos

A la hora de referirse a los peores aspectos de la asignatura, el grupo de 1º ESO comentó que lo peor era la aparición de ciertas actitudes negativas durante el desarrollo de las clases, concretamente se habló de un exceso de competitividad y afán de victoria. Para mejorarlo, se hizo hincapié en la

necesidad de que no sea solo el profesor, sino el conjunto de todos los alumnos, los que ayuden a que estas actitudes no aparezcan, y los alumnos sepan distinguir entre una competición y un simple juego.

Por otro lado, a diferencia de lo sucedido en la categoría anterior, en la que para resaltar los aspectos positivos de la asignatura los alumnos de 1º se refirieron a los contenidos de la asignatura, en este caso fueron los alumnos de 4º los que comentaron en primer lugar que un aspecto negativo de la misma son en ocasiones los contenidos. Concretamente, argumentaron que el impartir contenidos teóricos acerca de los deportes puede hacerse también de una forma práctica, sin requerir una toma de apuntes en el aula. Además, tal y como se ha comentado en el punto anterior, se aludió a la necesidad de implementar una mayor variedad.

No obstante, para finalizar señalamos que en este grupo también aparecieron actitudes como aspectos negativos, pero sin coincidir con lo manifestado en el grupo de 1º. En este sentido, los alumnos no se refirieron a que exista un exceso de competitividad en el aula, sino a que en ocasiones reina una falta de seriedad entre los participantes.

4) La evaluación en la Ed. Física

Con respecto a los procesos evaluativos que se establecen en la asignatura de Ed. Física, los resultados de los grupos de discusión presentan coincidencias en ambos grupos, ya que tanto los alumnos de 1º como los de 4º expresaron por unanimidad satisfacción para con dichos procesos. En este sentido, resulta interesante señalar que fueron los propios alumnos los que señalaron la importancia de la actitud antes de que fueran preguntados por este concepto, lo cual figuraba de antemano en las preguntas establecidas por el moderador. De esta forma, se manifestó también en ambos grupos la importancia de tener una buena actitud para poder tener una buena calificación.

Para finalizar este punto, señalamos que en el grupo de 4º de ESO apareció una percepción nueva, ya que se habló de que se evaluaba a los alumnos en

función del nivel de cada uno, y no según unos baremos estandarizados. Esto también fue considerado por los alumnos como un aspecto positivo de la evaluación.

5) La dificultad de aprobar Ed. Física

Sobre la dificultad existente para aprobar esta asignatura, se dio de nuevo una coincidencia entre las respuestas aportadas por ambos grupos, ya que tanto los alumnos de 1º como los de 4º señalaron que se trata de una materia en su opinión fácil de aprobar. Concretamente, en los dos grupos se señaló que se trata de la segunda asignatura más fácil de aprobar después de la Religión.

En cuanto a las razones sobre las que se asienta esta facilidad para aprobar se dieron nuevas coincidencias, ya que en ambos grupos surgió que lo más importante, más allá de ser especialmente hábil en la práctica deportiva, es el tener una buena actitud en la asignatura.

6) Importancia de la actitud para aprobar la Ed. Física

Tratamos aquí un punto que, como se ha señalado anteriormente, goza de gran importancia para el alumnado, en tanto que para ambos grupos se antoja como el elemento más importante para poder aprobar la asignatura de Educación Física.

A este respecto, a modo de similitud en ambos grupos de discusión apareció la importancia que tiene tanto el compañerismo como la deportividad durante el desarrollo de las clases.

No obstante, señalamos aquí que durante la realización de los grupos de discusión se pudo percibir de forma subjetiva un mayor entusiasmo del alumnado de 1º hacia la asignatura con respecto al alumnado de 4º, ya que mientras en los primeros aportaron una amplia gama de actitudes positivas, los segundos únicamente aportaron que con intentar hacer los ejercicios es suficiente para aprobar. Además de esto, el alumnado de 4º también percibe

que una buena actitud es necesaria para obtener una buena calificación, pero que no lo es para poder obtener simplemente un aprobado.

7) Ventaja del sexo masculino para aprobar la Ed. Física

Con respecto a la posible ventaja del sexo masculino para poder aprobar la Educación Física, en ambos grupos se señaló de forma unánime que no se tiene ninguna ventaja para aprobar la asignatura por el hecho de ser chico. De hecho, se señaló nuevamente que lo importante es la actitud que tenga el alumno, independientemente de su sexo o nivel de habilidad motriz.

8) Importancia global de la Ed. Física

Para finalizar, analizamos los resultados obtenidos acerca de la importancia global que tiene esta asignatura para el alumnado de los dos grupos de discusión realizados.

A este respecto, se dieron en ambos casos las reflexiones acerca de que la reacción por parte de los padres, en caso de suspender la asignatura, sería de quitarle cierta importancia o incluso tomárselo a broma. No obstante, cabe indicar aquí que en el grupo de 4º de ESO se percibió una mayor preocupación hacia la posibilidad de suspender la asignatura, ya que en este curso los alumnos se encuentran más pendientes de poder aprobar todas las materias para poder obtener el graduado escolar.

Profundizando en el hecho de que sus padres le darían una menor importancia al hecho de suspender la Educación Física que si se tratara de otra asignatura, se extrajo en ambos grupos de discusión la conclusión de que la Educación Física se trata de una asignatura que es menos importante para el “día de mañana”, en comparación con las Matemáticas, las Ciencias o el Inglés. A este respecto, se ha detectado que la mayor preocupación de los alumnos era aprobar principalmente aquellas asignaturas que permitan posteriormente un ingreso en la Universidad, considerándose a este respecto que las asignaturas citadas anteriormente abren un mayor abanico de posibilidades que la Educación Física.

7.5. Conclusiones

Una vez obtenidos y analizados los resultados, tras la realización de este trabajo se pueden extraer una serie de conclusiones las cuales pasamos a exponer a continuación.

En primer lugar, realizando una revisión bibliográfica acerca de la evaluación en el contexto educativo, se puede apreciar como esta se trata de un concepto sumamente importante, en tanto que se encarga en muchas ocasiones de articular la función docente y regular los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en el aula, sirviendo por ello también de base sobre la cual poder realizar las adaptaciones pedagógicas que se consideren oportunas en relación con la realidad contextual del centro.

Sin embargo, a pesar de la marcada importancia que se le concede a la evaluación, en la actualidad carecemos de un consenso generalizado acerca de cómo poder afrontar el proceso evaluativo, esto ha provocado que actualmente se dé una situación en la cual existen y conviven dos modelos evaluativos diferentes: el “modelo tradicional” y el “modelo contemporáneo”.

Estos modelos conciben la evaluación desde dos vertientes ciertamente antagónicas, debido al enfoque prácticamente opuesto bajo el que cada una percibe la evaluación. Esta diversidad conceptual provoca que se den diferentes formas de evaluación en función del centro educativo en el que nos encontremos, e incluso pudiendo variar también según el docente encargado de impartir la asignatura, ya que la elección del modelo evaluativo queda generalmente supeditado a una elección personal en función de las experiencias, creencias o formación recibida.

En segundo lugar, adentrándonos en los resultados obtenidos con la realización de los grupos de discusión, la cual ha representado la parte más práctica del presente trabajo, se extraen una serie de conclusiones con respecto a las opiniones y sentimientos del alumnado con respecto a la asignatura de Educación Física y sus procesos de evaluación. A continuación señalamos cuales han sido dichas conclusiones:

- En lo referente a la percepción general del alumnado con respecto al valor de la Educación Física, se ha detectado que esta cambia a lo largo de su etapa escolar, pasando de suponer un momento de “diversión” dentro del horario lectivo a uno de “desconexión” y “relajación”.
- El realizar evaluaciones en función del nivel individual de los alumnos, y otorgando a los aspectos actitudinales un papel protagonista, es percibido por el propio alumnado como un aspecto muy positivo y satisfactorio de la asignatura. Una ventaja importante que nos proporcionan estas prácticas, es evitar diferencias en la nota que estén simplemente motivadas por el sexo del alumno o su nivel de habilidad motriz.
- No obstante, el hecho de otorgar un mayor peso a la actitud en la evaluación, puede hacer que se den una serie de consideraciones negativas, como el hecho de que se considere de forma unánime que la Educación Física es una asignatura muy fácil de aprobar, o que carece de utilidad e importancia.
- Como conclusión final, parece que la Educación Física se articula como un espacio propicio para generar buenas actitudes en el alumnado, lo cual es recibido con agrado por los propios estudiantes, y tiene una fuerte vinculación con el modelo contemporáneo de evaluación expuesto en este trabajo. No obstante, el hecho de que aparezcan actitudes tanto en los aspectos positivos como en los negativos de la asignatura invita a pensar que estas buenas actitudes no se generan “per se”. Esto puede indicar que es necesaria tanto la utilización de unos instrumentos de evaluación adecuados, como la realización de una práctica docente eficiente si no se quiere desvirtuar el objetivo inicial.

7.5.1 Limitaciones del trabajo

Señalamos en este apartado que con la realización de este trabajo no se pretenden obtener resultados extrapolables a todos los centros educativos, si no que se trata de un estudio de caso basado únicamente en la realidad

educativa de un centro concreto, y por lo tanto sus conclusiones no son generalizables en tanto que aluden a una realidad contextual muy concreta.

Por otro lado, a fin de obtener unos resultados más amplios o concluyentes, sería interesante para futuros trabajos la realización de un mayor número de grupos de discusión que consten asimismo de un mayor número de integrantes. Estos grupos podrían realizarse no solo con alumnos, sino también con los propios docentes a fin de poder recoger también sus impresiones acerca de la evaluación en Educación Física. Todo esto podría aportar un mayor número de matices que sin duda podrían enriquecer los resultados obtenidos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: Concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 3(11), 4-22.
- Atehortúa, R.I. (2007). La evaluación como respeto al derecho de la educación. *Revista de Educación y Pensamiento*, 14, 21-26.
- Blázquez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 31, 5-16.
- Cabrera, F., y Bordas, M.I. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 25-48.
- Casanova, M.A. (1998). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. En M.A. Casanova *La Evaluación Educativa* (pp. 67-102). Mexico: Biblioteca para la Actualización del Maestro SEP-Muralla.
- Castejón, F.J., López-Pastor, V.M., Julián Clemente, J.A. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346.
- Chamero, M., y Fraile, J. (2011). Los grandes interrogantes de la evaluación en Educación Física. *EmasF: Revista Digital de Educación Física*, 10, 32-53.
- Chaparro, F., y Pérez, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 10.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Relieve: Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 9(1), 11-43.

- Fernández-Balboa, J.M. (2004). Recuperando el valor ético-político de la Pedagogía: Las diferencias entre la Pedagogía y la Didáctica. En A. Fraile (coord.) *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 315-330). Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, M., y Rubín, E. (2014). Bases teóricas de la investigación e innovación educativas: Fases del proceso de investigación-innovación educativa. *Material del Master Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria*. Universidad de Cantabria.
- Gil-Flores, J. (1992-1993). La metodología de investigación mediante grupos de discusión. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, (10-11)*, 199-214.
- Huertas, E., y Vigier, F.J. (2010). El grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas: Revista de traducción y comunicación intercultural, (2)*, 181-196.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- Librada, M. (2013). El grupo de discusión como estrategia para la profesionalización docente. *Revista de educación, cooperación y bienestar social, (2)*, 91-101.
- López-Pastor, V.M. (2007). La evaluación en Educación Física y su relación con la atención a al diversidad del alumnado: Aportaciones, ventajas y

posibilidades desde la evaluación formativa y compartida. *Kronos: Revista universitaria de la actividad física y el deporte*, 5 (11), 61-74.

- López-Pastor, V.M. y Gea, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en Educación Física: Revisión y prospectiva. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 245-270.
- López-Pastor, V.M., Monjas, R., Gómez, J., López, E., Martín, J.F., González, J., Barba, J.J., Aguilar, R., González, M., Heras, C., Martín, M.I., Manrique, J.C., Subtil, R. y Marugán, L. (2006). La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación*, 10, 31-41.
- Martínez, E.J. (2003). La evaluación de la condición física en la educación secundaria: opinión del profesorado. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10, 117-141.
- Martínez, E.J., Zagalaz, M.L., y Linares, D. (2003) Las pruebas de aptitud física en la evaluación de la Educación física de la ESO. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 71, 61-79.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 123-146.
- Quintanal, J. (2015). El procedimiento de investigación en el contexto educativo. *Material del Master Universitario en Investigación e Innovación en Contextos Educativos*. Universidad de Cantabria.
- Romero, L.J. (2007). Concepciones de evaluación y de evaluación docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 10, 137-148.
- Ruiz, J.J. (2009). Mecanismos e instrumentos de evaluación en Educación Física en la Educación Primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48 (4).

- Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, (13), 71-78.
- Santos, M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela*, 20, 23-38.
- Serrato, A. (2006). En torno a la evaluación en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 103.
- Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 24, 57-76.

9. ANEXOS

9.1 Modelo de preguntas de los grupos de discusión



*GRUPOS DE DISCUSIÓN: CONSIDERACIONES DEL ALUMNADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA*

PREGUNTAS:

1. En el conjunto de todas las asignaturas que estudiáis ¿qué representa para vosotros la Educación Física?
2. ¿Cuáles son los aspectos que más os gustan de la asignatura?
3. ¿Cuáles son los aspectos que menos os gustan de la asignatura?
4. ¿Cómo se podría mejorar? Quitando cosas, poniendo, modificando...
5. ¿Estáis de acuerdo con los procedimientos de evaluación que se hace en la asignatura? ¿Por qué?
6. ¿Os parece una asignatura difícil/fácil de aprobar? ¿por qué?
7. ¿Creéis que tener una buena actitud es fundamental para aprobar?
¿Cuáles serían las actitudes adecuadas?
8. ¿Creéis que para los chicos es más fácil aprobar la asignatura?
9. ¿Qué dirían vuestros padres si suspendierais esta asignatura?
10. Otras consideraciones de interés (dudas, aportaciones, comentarios...)

9.2 Grabaciones de los grupos de discusión