



universidad
de león



TRABAJO DE FIN DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL
DEPORTE

Curso Académico 2014/2015

ESTUDIO CUALITATIVO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN
DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ENSEÑANZA
SECUNDARIA

A Qualitative Study of Assessment Practices of Secondary Physical
Education Teachers

Autor/a: Susana Álvarez Blanco

Tutor/a: Carlos Gutiérrez García

Fecha: 30/07/2015

VºBº TUTOR/A

VºBº AUTOR/A

Resúmenes y palabras clave

Resumen

El presente trabajo pretende profundizar en las prácticas de evaluación que realizan los profesores de educación física en la enseñanza secundaria. Para ello se han realizado entrevistas en profundidad a un total de cuatro profesores de secundaria en activo y a un profesor activo en otro nivel educativo, con características diversas respecto a variables como edad, género, tipo de centro de enseñanza en el que trabajan, o experiencia acumulada. Los resultados hacen referencia a la utilización de prácticas relacionadas con un modelo de evaluación formativa y continua, y en menor medida instrumentos propios de la evaluación tradicional. Se encontraron diferencias entre los profesores sobre todo en el *qué* y *cómo* evaluar ya que varía la perspectiva que tienen de la asignatura: unos valoran en mayor medida el proceso de aprendizaje y otros el producto.

Palabras clave

Educación física, evaluación, profesores, entrevistas, prácticas de evaluación.

Abstract

The following is an in depth study of Secondary Physical Education teachers' assessment practices. It includes comprehensive interviews to four secondary education teachers and a fifth one from another education level. The teachers were diverse in age, gender, type of work environment and experience. A greater portion of the findings refer to the use of an assessment model that is both, formative and ongoing. A smaller portion refers to more traditional assessment practices. Since teachers had different insights as to what constitutes the teaching of their subject matter (some valued the learning process over the end product, others valued the end product over the learning process), they also presented a different understanding of *what exactly should be assessed and how*.

Key-words

Physical Education, assessment, teachers, interviews, assessment practices.

Índice

1	INTRODUCCIÓN	3
2	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
2.1	LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.....	4
2.2	TIPOS DE EVALUACIÓN EDUCATIVA	5
2.3	MODELOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	8
2.4	PROCEDIMIENTOS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	9
3	OBJETIVOS	11
3.1	OBJETIVO GENERAL	11
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	11
4	METODOLOGÍA	12
4.1.	CARACTERÍSTICAS BÁSICAS DEL ESTUDIO	12
4.2.	MUESTRA	12
4.3.	INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	13
4.4.	PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	13
4.5.	ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN	15
5	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	15
5.1	QUÉ SE EVALÚA	15
5.2	CUÁNDO SE EVALÚA.....	17
5.3	CÓMO SE EVALÚA	18
5.4	LA CALIFICACIÓN.....	22
5.5	EVALUACIÓN Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, MEDIDAS DE REFUERZO Y AMPLIACIÓN	24
6	CONCLUSIONES	26
7	APLICACIONES Y VALORACIÓN PERSONAL	27
8	REFERENCIAS	28
9	ANEXOS	31
9.1	ANEXO 1. GUIÓN PARA LAS ENTREVISTAS	31

1 INTRODUCCIÓN

El *Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, indica que todas las enseñanzas de Grado concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado (TFG). En la Universidad de León, esta normativa se concreta en la *Resolución de 16 de abril de 2010, por la que se ordena la publicación del Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado de la Universidad de León*, que a su vez se especifica en la *Normativa para el desarrollo de Trabajos Fin de Grado en los Estudios de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León*. En ella se detalla que el TFG debe ser un trabajo autónomo e individual, que “Permitirá al estudiante mostrar de forma integrada los contenidos formativos recibidos y las competencias adquiridas asociadas al título de Grado”, representando el último paso en esta formación (art. 2.1).

Según esta normativa, el contenido del TFG se corresponderá con uno de los cuatro tipos siguientes: (a) Trabajos experimentales; (b) Trabajos de revisión e investigación bibliográfica; (c) Trabajos de carácter profesional; y (d) Otros tipos de trabajos no ajustados a las modalidades anteriores. En este caso, el trabajo que se presenta, titulado “Estudio cualitativo sobre prácticas de evaluación de profesores de educación física en enseñanza secundaria”, corresponde al tipo (a), y supone una aproximación cualitativa al ámbito de la evaluación a través de las entrevistas realizadas a cinco profesores de educación física en enseñanza secundaria. El interés y motivación para profundizar en este ámbito surge de mi convencimiento de la importancia que tiene la evaluación en los procesos educativos y de las dudas que aún tengo sobre cómo llevar a cabo una evaluación realista, formativa, justa y útil para mis futuros alumnos. A través de esta investigación, he pretendido conocer cómo evalúan realmente diversos profesores de educación física, y enriquecer así los conocimientos adquiridos durante los cuatro años de carrera.

Particularmente, este trabajo se relaciona con el desarrollo de las siguientes competencias, contempladas en la *Memoria para la verificación del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, s.f.)

- *Competencias generales:* (2) Adquirir la formación científica básica aplicada a la actividad física y al deporte en sus diferentes manifestaciones; (6) Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y al deporte; (11) Comprender la literatura científica del ámbito de la actividad física y del deporte; (12) Desarrollar competencias para el aprendizaje autónomo y la

adaptación a las nuevas situaciones; y (14) Desarrollar hábitos de excelencia y calidad en el ejercicio profesional, actuando con respeto a los principios éticos necesarios.

- *Competencias específicas:* (13) Manejar los diversos elementos de la intervención didáctica como parte de un proceso de intervención global, analizando la estrecha relación e interdependencia existente entre los mismos; (14) Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en contextos propios de la actividad física; (23) Planificar, desarrollar y evaluar la realización de programas de actividades físicas y deportivas orientadas a cualquier tipo de población y con cualquier objeto o finalidad; y (29) Interpretar resultados y controlar variables utilizando diferentes métodos y técnicas instrumentales de medición o estimación, tanto de laboratorio como de campo, y aplicarlas en sus futuras tareas profesionales en diferentes grupos de población: docencia, salud, entrenamiento y rendimiento deportivo.

El trabajo está estructurado en siete apartados. En primer lugar realizo una breve fundamentación teórica sobre el objeto de estudio, incluyendo conceptos como evaluación educativa, tipos, modelos y prácticas de evaluación. Seguidamente se detallan los objetivos generales y específicos del estudio. En tercer lugar, se describe la metodología de trabajo: características básicas del estudio, muestra, instrumento y procedimiento de recogida de datos, y análisis y presentación de la información. En el siguiente apartado se presentan y discuten los resultados obtenidos, para seguir con las conclusiones finales, aplicaciones y valoración personal. Los dos últimos apartados corresponden a la bibliografía utilizada y los anexos, en los que se transcriben las entrevistas realizadas.

Para terminar, deseo expresar mi agradecimiento en primer lugar a mi tutor, el Dr. Carlos Gutiérrez García, porque se ha involucrado en este trabajo, ayudándome y guiándome en todo el proceso. También quiero agradecer a los profesores que han participado como muestra en el estudio, cuyos nombres no citaré aquí debido a la necesidad de guardar su anonimato, su tiempo y colaboración, su sinceridad y su buena actitud en las entrevistas. Ninguno de ellos me ha puesto ningún tipo de inconveniente, antes al contrario, me han aportado conocimientos muy valiosos que sin duda utilizaré en un futuro próximo.

2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1 La evaluación educativa

Este trabajo se centra en la evaluación, y concretamente en la evaluación educativa. Según Pino-Juste (2011, p. 247) la evaluación en educación es “el conjunto de prácticas que sirven al profesorado para determinar el grado de progreso alcanzado respecto a las

intenciones educativas, para así ajustar su intervención pedagógica a las características y necesidades de los alumnos”. Es un tema sobre el que se ha escrito mucho desde diversas perspectivas y que Perrenoud (1990, p. 30) considera como un verdadero “punto sensible” del proceso educativo. En el mismo sentido, William (citado en Pino-Juste, 2011, p. 247) señala que la evaluación es un punto clave en la educación, ya que “es la única manera de saber si lo que se ha enseñado fue aprendido”.

Además de importante, la evaluación educativa es también una práctica compleja, en la que deben intervenir diversos agentes y que también debe ser rigurosa, válida y fiable, aunque siempre existirá un inevitable grado de subjetividad propio de las relaciones educativas. Para realizar una evaluación que pueda caracterizarse como justa debemos atender al menos a los siguientes principios (M.E.C. 1992, 1996; Pino-Juste, 2011): (1) *Diversidad*: resulta muy conveniente utilizar diversos criterios de evaluación, pues no todos los alumnos se desenvuelven por igual ante unos u otros, y porque la información obtenida es mucho más justa, rica y fiable; (2) *Complementariedad*: es importante analizar desde diferentes puntos de vista el proceso de aprendizaje del alumno; (3) *Coherencia*: los criterios deben ser coherentes con los objetivos del proceso educativo; (4) *Viabilidad*: se debe seleccionar, dentro de lo factible, los elementos que mejor respondan a lo que se quiere enseñar; y (5) *Adaptabilidad*: los instrumentos de evaluación no deben ser cerrados, sino modificables en función de las características del grupo.

Por último, conviene destacar aquí que la evaluación educativa se realiza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje e implica varias fases: (1) una recogida de *información*, en la que se obtiene lo que queremos evaluar, (2) la *realización de un juicio de valor*, que puede estar basado en criterios, en comparaciones con otros o respecto a sí mismo, y (3) una *toma de decisiones*, en función del juicio de valor realizado y la realidad del contexto y de las personas afectadas (López-Pastor, 2006a).

2.2 Tipos de evaluación educativa

La bibliografía consultada muestra numerosos tipos de evaluación educativa, que habitualmente son clasificados según un criterio básico de referencia. La Tabla 1, elaborada desde las recopilaciones de tipos de evaluación realizadas por López-Pastor (2006a) y Pino-Juste (2011), muestra estos criterios básicos de referencia junto con los tipos de evaluación resultantes de la aplicación de los mismos. Un mismo proceso de evaluación, por tanto, puede tener distintas denominaciones atendiendo a diferentes criterios.

Seguidamente se describen brevemente los tipos de evaluaciones mencionados en la Tabla 1.

Tabla 1. Tipos de evaluación educativa atendiendo a diversos criterios (basada en López-Pastor, 2006a; Pino-Juste, 2011)

Criterio de clasificación	Tipo de evaluación
Según su extensión	Global
	Parcial
Según su finalidad y función	Diagnóstica
	Formativa
	Sumativa
Según el momento de aplicación	Inicial
	Procesual o continua
	Final
	Puntual
Según quiénes son evaluados	Integrada
	Alumnado
	Profesorado
Según quiénes son los agentes evaluadores	Procesos de enseñanza-aprendizaje
	Autoevaluación
	Coevaluación
Según como se llega a las decisiones	Heteroevaluación
	Impuesta
	Autónoma
	Compartida
Según la participación	Dialogada
	Democrática
Según su explicitación	Externa
	Interna
Según el criterio de comparación	Explícita
	Implícita
Según el tipo de técnicas e instrumentos	Autorreferenciada
	Heterorreferenciada (criterial y normativa)
Según el tipo de datos	Experimentales
	Observacionales
	Cuantitativas
	Cualitativas

En primer lugar, según su extensión la evaluación puede ser *global* o *parcial*. la primera se refiere a la evaluación sobre la totalidad del programa o proceso de enseñanza, mientras que la segunda se refiere únicamente a la evaluación de una parte.

En función de la finalidad o función (“¿para qué evaluar?”) la evaluación puede ser *diagnóstica*, *formativa* o *sumativa*. Es diagnóstica cuando la finalidad es obtener información inicial para adaptarse a la situación antes de comenzar un proceso educativo. Es formativa cuando tiene como finalidad la mejora del proceso, ya que se informará a los agentes implicados (especialmente a los alumnos) del desarrollo del mismo. Por último, es sumativa cuando la finalidad es hacer un análisis final sobre los resultados obtenidos.

En función del momento de aplicación (“¿cuándo evaluar?”) la evaluación puede ser *inicial, procesual o continua, final, puntual o integrada*. Es inicial cuando se realiza antes de empezar un programa educativo, o durante la primera fase del mismo. Es continua cuando se realiza a lo largo del periodo y final cuando se realiza al final del mismo. Es puntual cuando se aplica el instrumento y proceso de evaluación de un momento concreto y separado del proceso cotidiano de enseñanza-aprendizaje. Y es integrada cuando se utilizan los instrumentos de evaluación cotidianamente, dentro del proceso sin interrumpirlo.

En función de a quién o qué se evalúa (“¿a quién evaluar?”) la evaluación puede ser del *alumnado, del profesorado o de los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Como su propio nombre indica, en estos tipos de evaluación se evalúa a los alumnos (conocimientos previos, actitudes, aprendizajes obtenidos, etc.), a los profesores (eficacia, actitud, conocimientos disciplinares y pedagógicos, etc.) o a los procesos educativos (ajuste al programa, disponibilidad de medios, funcionamiento del grupo, etc.).

En función de quiénes son los que evalúan hablamos de *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*. Entendemos por autoevaluación cuando una persona se evalúa a sí misma. La coevaluación se trata de una evaluación entre iguales, por ejemplo entre alumnos. Se denomina heteroevaluación cuando una persona evalúa a otra que tiene diferente rol, por ejemplo la evaluación de los alumnos que realiza el profesor.

Según como se llega a las decisiones de la evaluación, esta puede ser *impuesta, autónoma, compartida, dialogada o democrática*. En la evaluación impuesta uno de los agentes educativos, normalmente el profesor, impone su evaluación sobre otro, normalmente los alumnos. En la evaluación autónoma se da cierta capacidad evaluadora a otros agentes, pero no se establecen mecanismos de diálogo ni acuerdo, sino que cada agente aporta su visión de la evaluación. En la evaluación compartida, en contraste, el profesor dialoga con el alumno sobre su autoevaluación y proceso de aprendizaje, y ambos llegan a un acuerdo sobre las decisiones a adoptar. La evaluación dialogada es un proceso de reflexión, donde la evaluación se pone en común. Por último, la evaluación democrática cumple requisitos democráticos, mediante los cuales se establecen pautas claras y conocidas por todos sobre las formas y procesos de participación ligados a la evaluación.

Respecto a la participación o no de personas ajenas al centro podemos distinguir entre evaluación *externa* y evaluación *interna*. Una evaluación externa la llevan a cabo personas externas a los procesos educativos y una evaluación interna la llevan a cabo personas implicadas en los mismos.

Según los niveles de explicitación la evaluación puede ser *explícita* o *implícita*. La evaluación explícita es pública y se transmite o registra por uno o varios medios (por

ejemplo verbalmente o por escrito), mientras que la evaluación implícita es aquella que se realiza, frecuentemente de forma no intencional, pero no se transmite ni registra.

A partir de un criterio de comparación, hablamos de evaluación *autorreferenciada* o *heterorreferenciada* (*criterial* y *normativa*). La evaluación autorreferenciada tiene como punto de comparación a uno mismo, por ejemplo la propia mejora del alumno respecto a su nivel previo. La evaluación heterorreferenciada compara al individuo un elemento externo, ya sean otros individuos similares (por ejemplo a un alumno respecto a su clase), lo que se conoce como evaluación normativa, o criterios establecidos normalmente por el profesor o las instituciones educativas, lo que se conoce como evaluación criterial.

En función del tipo de técnicas, situaciones e instrumentos de obtención de datos que se utilicen, la evaluación puede ser *observacional* o *experimental*. Las observacionales hacen referencia a que la observación de datos se hace en situaciones reales, y en ellas se suele asumir un mayor grado de subjetividad. Las experimentales se realizan en condiciones estandarizadas y controladas, y utilizan técnicas objetivas.

Por último, según el tipo de datos que se suelen recoger se diferencian dos tipos de evaluación: *cuantitativa* y *cualitativa*. En la evaluación cuantitativa los datos recogidos, habitualmente a través de técnicas e instrumentos objetivos, se contabilizan. En contraste, la evaluación cualitativa no se centra en los números sino en la complejidad de los procesos educativos para poder interpretarlos, asumiendo un mayor nivel de subjetividad.

2.3 Modelos de evaluación en educación física

López-Pastor (2006b) diferencia dos grandes modelos en educación física: el *modelo tradicional* y el *modelo formativo*. El *modelo tradicional*, que ha sido predominante en educación física, está basado en los tests físico-motrices. Durante los últimos 35 años, este ha sido el tipo de evaluación más extendido. Se basa en la realización de escalas, pruebas y tests de rendimiento físico cuantitativos y conductistas con escasa intencionalidad formativa. En muchas ocasiones se evalúa a través de test de condición física a pesar de que en las clases se hayan trabajado otros contenidos diferentes. Con este modelo se tiene una visión de la educación física como entrenamiento y rendimiento deportivo.

Un modelo alternativo al tradicional sería el *modelo formativo*, que engloba diversas formas de evaluación y tiene como finalidad no solo evaluar y calificar al alumnado, sino sobre todo mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dentro del mismo suelen considerarse diversas prácticas (López-Pastor, 2006b), como la *evaluación compartida*, que consiste en un proceso de diálogo y de decisiones colectivas entre el profesor y su alumnado, sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje

que se llevarán a cabo. Asimismo, los procesos de *autoevaluación*, *coevaluación*, *autocalificación* y *calificación dialogada*. Ampliando este último, la *evaluación democrática* parte de que la práctica de evaluación tiene implicaciones éticas, no sólo técnicas. Se caracteriza por utilizar estrategias de actuación como la transparencia, explicitación, información, participación, negociación, diálogo, igualdad, codecisión, justicia, co-responsabilidad, compartición del poder, metaevaluación, etc. Por tanto, dicho modelo tiene que tener en cuenta la participación del alumnado, el intercambio de información, la negociación y cogestión del currículum, relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre profesor y alumno, la igualdad y el trabajo compartido, procesos de autocalificación, etc.

La aplicación de un modelo concreto no excluye a los demás. La mayoría de los profesores de educación física utilizan varios modelos de evaluación en sus clases, donde unas prácticas son más tradicionales y otras más formativas. Según Díaz (2005), podemos considerar la convivencia de diversos modelos u orientaciones en la evaluación del área con el predominio de la evaluación como la medición del cuerpo o medida del rendimiento físico de los alumnos. Todos ellos se ven reflejados en las acciones que cada día llevan a cabo en las clases de educación física: “Se produce, de manera consciente o inconsciente, un conjunto de valoraciones, estimaciones, comprobaciones, etc., que corresponden a procesos evaluativos de toda clase de aspectos, temas y cuestiones” (Díaz, 2005, p. 20).

2.4 Procedimientos e instrumentos de evaluación en educación física en educación secundaria

Como se ha expuesto en un apartado anterior, existen distintos tipos de evaluación. Algunos de estos tipos se relacionan habitualmente con determinados procedimientos e instrumentos de evaluación. Por ejemplo, la evaluación tradicional se relaciona con instrumentos como tests de condición física. No obstante, en realidad el tipo de evaluación depende del uso que se le dé al instrumento con el que se evalúa, no del instrumento en sí. Así Díaz (2005, p. 14) afirma que “lo más importante no es qué tipo de instrumento o cuáles son adecuados y cuáles no; lo importante es la finalidad con que lo utilizamos, por lo que lo básico es tener clara la concepción educativa y actuar en consecuencia”. Siguiendo con el mismo ejemplo, a un mismo instrumento se le puede dar un carácter más formativo, incidiendo en aspectos conceptuales (por ejemplo, aprender diferentes métodos para determinar la condición física), en lugar de utilizarlo solo para evaluar las marcas obtenidas.

A continuación se citan diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación (M.E.C., 1992, p. 60): (1) *Observación sistemática*: escalas de observación; listas de control; registro anecdótico; diarios de clase; (2) *Análisis de las producciones de los alumnos*: monografías; resúmenes; trabajo de aplicación y síntesis; cuaderno de clase; cuadernos de

campo; resolución de ejercicios y problemas; textos escritos; producciones orales; producciones plásticas o musicales; producciones motrices; investigaciones; juegos de simulación y dramáticos; (3) *Intercambios orales con los alumnos*: diálogo; entrevista; asamblea; puestas en común; (4) *Pruebas específicas*: objetivas; abiertas; interpretación de datos; exposición de un tema; resolución de ejercicios y problemas; pruebas de capacidad motriz; (5) *Cuestionarios*; (6) *Grabaciones en magnetófono o vídeo y análisis posterior*, y (7) *Observador externo*.

López-Pastor (2006a) propone trabajar en torno a cinco instrumentos y dinámicas de evaluación para lograr una evaluación formativa y compartida que sea viable, adecuada y coherente a la hora de avanzar hacia enfoques y prácticas de educación física de mayor calidad educativa. Entiende que estas cinco líneas deben ser complementarias y en ningún caso excluyentes entre sí. En cualquier caso, hay que tener en cuenta que la diversidad de situaciones profesionales y contextos es amplia, y que los instrumentos siempre deben ser adaptados de forma específica para cada contexto y/o momento.

a) *El cuaderno del profesor*: utilización de algún tipo de soporte donde recoger información sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que van teniendo lugar día a día. Los cuadernos muy estructurados conducen hacia las “*Fichas de autoevaluación*” de las sesiones y los cuadernos poco o nada estructurados son tendentes a anecdotarios, reflexiones sobre la práctica, aspectos claves a considerar, vivencias, diarios personales, etc. (véase por ejemplo Barba, González, & Barba, 2014).

b) *Las fichas-sesión y las fichas unidades didácticas*: diseñar y utilizar apartados en las fichas que se utilizan para planificar las unidades didácticas y las sesiones, para la observación, el análisis, la reflexión sobre lo acontecido y la toma de decisiones, de modo que se generen ciclos de reflexión-acción sobre los procesos educativos cotidianos que se llevan a cabo (véase por ejemplo Sánchez, 2009)

c) *Producciones del alumnado, la carpeta y el cuaderno del alumno*: documentos que realiza el alumno a lo largo de la asignatura, ya sean fichas de sesiones, trabajos, proyectos, planes personalizados, etc. La carpeta acumularía los diferentes documentos acumulados en el curso. El *portafolios* es una variante de la carpeta, que favorece los procesos de reflexión ya que implica una mayor selección de evidencias y materiales. El cuaderno del alumno puede servir para hacer una evaluación formativa e integrada. Hay que evitar que se utilice el cuaderno para realizar una evaluación sumativa, con la intención casi exclusiva de calificar (véase por ejemplo Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013).

d) *Fichas y hojas para el alumnado*: listas de control, escalas de observación (numéricas, verbales, gráficas, descriptivas, etc.). Dos instrumentos que suelen ser muy

útiles, tanto para la evaluación del alumnado como para la del proceso y del profesor son: *fichas de seguimiento individual y hojas de observación grupal*, que permiten recoger información sobre los procesos de aprendizaje del alumnado de forma sistemática y continua, y *autoinformes*, fichas y/o cuestionarios de autoevaluación, que buscan facilitar la participación del alumnado en los procesos de evaluación, con la intención de mejorar su aprendizaje, así como su responsabilidad y autonomía. Existen más posibilidades según el contenido, características del alumnado, participación, o las actividades a evaluar (véase por ejemplo Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013).

e) *Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación*: dinámicas de trabajo colaborativas y grupales dirigidas a la mejora de la propia práctica del profesorado. Habitualmente se siguen dinámicas de investigación-acción o investigación colaborativa. Para llevar a cabo estos procesos suelen utilizarse instrumentos y técnicas como *observación externa, narraciones, descripciones, grabaciones audio y/o vídeo, fotografías, observación sistemática, informes, etc.* (véase por ejemplo Dirección General de Desarrollo Curricular, 2013).

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

El objetivo general esta investigación fue profundizar en el conocimiento de las prácticas de evaluación que realizan profesores de educación física en enseñanza secundaria.

3.2 Objetivos específicos

A partir del objetivo general, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Determinar qué, cuándo y cómo evalúan los profesores de educación física, y qué aspectos son más importantes en las evaluaciones que realizan.
2. Conocer los procedimientos de instrumentos de evaluación más utilizados, y su justificación.
3. Precisar cómo califican los profesores de educación física y la relación existente entre evaluación y calificación.
4. Conocer cómo se integra la atención a la diversidad, en sus diversos niveles, en la evaluación.

4 METODOLOGÍA

4.1. Características básicas del estudio

Se realizó un estudio cualitativo sobre las prácticas de evaluación que llevan a cabo los profesores de educación física en la enseñanza secundaria. Al ser un estudio cualitativo, no pretende probar o medir con exactitud, sino describir en profundidad una determinada realidad o práctica. Dentro de las características principales de esta metodología, podemos destacar que se trata de una investigación inductiva con una perspectiva holística. Se trata de un estudio a pequeña escala, por lo que los datos no son generalizables (Monje, 2011).

4.2. Muestra

La muestra utilizada fue de tipo no probabilístico por accesibilidad. Estuvo compuesta por un total de cuatro profesores de educación física en enseñanza secundaria en activo y un profesor activo en otro nivel educativo, con características diversas: edad, género, experiencia y tipo de centro de enseñanza en el que trabajan. Seguidamente se describirán resumidamente las características de cada uno de estos profesores, a los que se les ha asignado un código (P1, P2, P3, P4 y P5) para respetar su anonimato.

- P1 es el único profesor de la muestra que actualmente no ejerce como profesor de secundaria. Es un hombre de cuarenta y siete años de edad, y cuenta con veinte años de experiencia como profesor de secundaria. Es maestro, licenciado y doctor en educación física. Actualmente es profesor de universidad.
- P2 es un hombre de treinta y tres años, de los cuales ocho ha sido profesor de educación física en secundaria. Es doctor en ciencias de la actividad física y del deporte y actualmente también ejerce como profesor en la universidad.
- P3 es una mujer de veintinueve años, licenciada en ciencias de la actividad física y del deporte y tiene un máster de investigación e innovación en ciencias de la actividad física y del deporte. Lleva cinco años como profesora interina en distintos centros.
- P4 es una mujer de cuarenta y dos años. Cuenta con diecisiete años de experiencia como profesora de educación física en secundaria. es licenciada en ciencias de la actividad física y del deporte.
- P5 es el profesor con más experiencia como profesor de educación física en secundaria. Es un hombre de cincuenta y dos años y lleva veintinueve dando clase de educación física. Es maestro y licenciado en geografía e historia. Lleva once años como profesor en un instituto especializado en alumnos con discapacidad.

4.3. Instrumento de recogida de información

El instrumento para la recogida de información fue la entrevista en profundidad, que puede definirse como la “interacción entre entrevistador y entrevistado, donde el entrevistador realiza una serie de preguntas a la persona entrevistada con el fin de obtener información sobre aspectos específicos, en torno a un tema planteado” (Ibértic, s.f.). Es un instrumento ampliamente utilizado en la investigación cualitativa que permite profundizar en una determinada realidad a través de las opiniones de sus propios protagonistas.

Concretamente, se realizaron entrevistas en profundidad semi-estructuradas a partir de un guión previo. Este guión previo (véase Anexo 1) consta de un primer apartado para la caracterización de la persona entrevistada (edad, trayectoria profesional, formación académica, etc.) y cinco bloques de preguntas relativas a la evaluación: qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, aspectos sobre la calificación y por último aspectos sobre evaluación y atención a la diversidad. Cada bloque comienza con una pregunta base genérica, que da pie al discurso del entrevistado, siendo el resto de preguntas una ayuda para que emerjan los diversos temas relacionados con el bloque.

El guión de la entrevista fue elaborado por la autora del presente trabajo y posteriormente revisado por el tutor del mismo. Una vez recibido el visto bueno se realizó una entrevista de prueba para testar el instrumento en situación real, en la que se anotaron diversas observaciones sobre las dificultades encontradas y también las sugerencias realizadas por la propia persona entrevistada. A partir de estas anotaciones se procedió a una nueva revisión del guión de la entrevista hasta llegar a su versión definitiva (Anexo 1).

4.4. Procedimiento de recogida de información

Una vez localizada la muestra, se concertó una breve reunión de presentación y explicación del estudio (Ibértic, s.f.). Después de obtener el permiso del entrevistado para realizar la entrevista, se concertaba la misma de acuerdo a su disponibilidad. Respecto al lugar, la mayoría de las entrevistas se realizaron en sus respectivos despachos o seminarios de trabajo.

Antes de empezar cada entrevista, se hacía una breve introducción donde se explicaba su finalidad y se aseguraba la confidencialidad y el anonimato en el uso de la información obtenida. Se explicaron los bloques de preguntas y se les pidió permiso para grabar la entrevista con el fin de agilizar su dinámica durante el encuentro y disponer de un registro fiel para su correcta transcripción (Ibértic, s.f., p. 3). Para ello fue necesario asegurar que la grabación fuera audible, y por ello los encuentros se llevaron a cabo en lugares tranquilos y sin ruido, y que los medios técnicos estuviesen en correcto funcionamiento.

Al comienzo de las entrevistas, se les explicó que cualquier duda que les surgiese al plantearles las preguntas sería resuelta por el entrevistador. Siempre se realizaron las preguntas de forma natural, tratando de crear un clima agradable para que el entrevistado se pudiera expresar libremente, intentando mantener una situación cómoda y de confianza a lo largo de toda la entrevista. De este modo, se evitaba que el entrevistado tuviera prisa por acabar, le resultase pesada o se sintiera incómodo al contestar. Siempre se conservó una actitud de interés por parte del entrevistador, a pesar de que algunas respuestas no estaban enfocadas al tema del estudio. Cuando ocurría de forma repetida, se intentaba focalizar al entrevistado al eje de interés, siempre de forma respetuosa. También se transmitió en todo momento la importancia de la sinceridad en las respuestas, y durante la entrevista se observó detalladamente las opiniones espontáneas. En la guía y pautas para el desarrollo de entrevistas en profundidad, según Ibertic (s.f., pp. 3-4):

se recomienda demostrar interés, cordialidad y respeto ante las opiniones del participante. El entrevistador jamás debe debatir con el entrevistado ni cuestionar sus opiniones, debe mostrarse neutral y no olvidar que cualquier indicio de disconformidad con las respuestas dadas podría perturbar al entrevistado y dificultar que profundice sus ideas, que son todas válidas.

Por ello, en todas las entrevistas hubo un ambiente de respeto, prudencia y cordialidad. No hubo límite de tiempo en las contestaciones para que los entrevistados pudieran pensar y explicar bien las respuestas de cada pregunta y en ningún momento se valoró las respuestas. Mediante este procedimiento se han obtenido entrevistas completas, unas más desarrolladas que otras según el carácter, experiencias y conocimientos del entrevistado. En el momento que alguna respuesta no quedaba clara, se pedía al entrevistado la aclaración pertinente, ya que no había la certeza de disponer de más oportunidades para profundizar o aclarar la información obtenida.

Cada entrevista tuvo una duración diferente, que osciló entre 35 y 90 minutos, y concluía cuando se habían abordado todos los temas previstos. Aun así, se ofrecía un pequeño espacio de reflexión, e incluso la posibilidad de ampliar algún tema en particular, o bien de realizar algún comentario o sugerencia por parte de los entrevistados, ya que en la reunión anterior a la entrevista se les informó que además de participar en un trabajo de fin de grado, estaban ayudando a la investigadora a aplicar prácticas de evaluación en un futuro. Por último, una vez cerrada la entrevista, el entrevistador les agradecía el tiempo empleado y les recordaba la importancia de su aportación para el estudio. Más adelante, y una vez transcritas las entrevistas, se les envió por correo electrónico cada entrevista a los entrevistados para que pudieran revisarla con el objetivo de corregir algún error o aclarar algún aspecto que no se explicó correctamente de forma verbal. Ninguno de ellos consideró errónea o incompleta la entrevista, por lo que no se realizaron cambios.

4.5. Análisis y presentación de la información

El análisis de la información se realizó sobre los textos definitivos de las entrevistas. Se analizó su contenido mediante un sistema de categorización basado en las principales preguntas de investigación: *qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, aspectos sobre la calificación y aspectos sobre evaluación y atención a la diversidad*. En primer lugar, las entrevistas fueron analizadas individualmente, y posteriormente se compararon los resultados de las entrevistas en cada una de las categorías establecidas. Los resultados y discusión de este proceso se presentan seguidamente, conectando la síntesis y comparación de los discursos de las personas entrevistadas con extractos literales de su propia narración y las aportaciones de bibliografía de referencia.

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este estudio ha recogido las opiniones de cinco profesores de educación física sobre sus prácticas de evaluación. Seguidamente se expondrán y discutirán los resultados obtenidos, prestando una especial atención a las coincidencias y discrepancias, tratando de localizar aquellos aspectos en los que exista un discurso común entre los profesores y aquellos caracterizados por la diversidad de perspectivas.

5.1 Qué se evalúa

Todos los profesores entrevistados están de acuerdo en que la educación física es una asignatura diferente a las demás, donde es importante el día a día y la evaluación continua. Por ello, el proceso de evaluación se ha de realizar de forma continua y nunca de manera aislada. En este mismo sentido, Lozano, Viciano y Zabala (2008, p. 5), señalan:

La evaluación formativa implica un análisis continuo, sistemático e intencionado de la acción didáctica durante todo el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje. Esto no significa realizar solo y exclusivamente controles periódicos de forma rutinaria, se basa en atender a las necesidades que surjan durante el proceso educativo en el mismo momento en que éstas sucedan, de ahí que el profesor deba estar sometido a una implicación constante.

Por norma general se evalúan conceptos, procedimientos y actitudes. P2, P3, P4 y P5 realizan la evaluación mediante porcentajes, dando a cada aspecto mayor o menor importancia pero siempre destacando los procedimientos como imprescindibles, excepto si el alumno tiene necesidades educativas específicas. Sin embargo, P1 considera que existe un error conceptual generalizado cuando afirma que

se tiende a calificar los contenidos (...) desde 1990 eso no se debería de hacer aunque la gente lo sigue haciendo y en realidad lo que hay que evaluar son los objetivos. (...) Cuando a un objetivo se le añade un contenido se convierte en un criterio de evaluación.

(...) Los criterios de evaluación incluyen aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. (...) Hay que entender que el objetivo no se puede dividir en conceptos, procedimientos y actitudes, sino que para alcanzar el objetivo necesito contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Otro aspecto que evalúan los profesores son las competencias. P1 señala que no se deben calificar, y explica que es necesaria una secuenciación de las competencias para poder trabajarlas adecuadamente en cada curso. P2, P3 y P4 piensan que las competencias están implícitas en el trabajo que se realiza en clase, y que los alumnos las desarrollan a medida que cumplen los objetivos establecidos. P5 argumenta que por ley deben ser evaluadas, pero que se hace de forma general. Sobre el relativamente novedoso y complejo tema de las competencias, Pérez-Pueyo y Casanova (2012, p. 22) señalan que:

La adquisición de competencias básicas por todos los alumnos es fundamental en cuanto que representan los aprendizajes imprescindibles que les permiten desarrollarse integralmente como personas. Y por otra parte, tienen una naturaleza transversal como elemento curricular. No obstante, a día de hoy y por diferentes razones, aún no existe un consenso en cuanto a cómo programar y en consecuencia trabajar de forma intencionada y coherente las CCBB en la práctica del aula.

En cuanto al proceso de aprendizaje y su resultado, Moreno (s.f.) señala que la evaluación de la condición física no constituye por sí misma la verdadera finalidad de la evaluación en educación física, y que tampoco debemos negar cualquier forma de evaluación de la condición física. Respecto a este tema, todos excepto P1 dan mucha importancia al progreso que ha tenido el alumno. P1 asegura lo siguiente: “que yo me esfuerce en hacer una cosa si al final no hay resultado, no genera nunca satisfacción”. P2 señala que la capacidad que tiene un alumno para realizar las actividades no lo es todo, que siempre se da importancia al esfuerzo. P3 afirma que es necesario evaluar el resultado para poder calificar a los alumnos, pero siempre valorando positivamente el progreso. Para P4 y P5 el proceso de aprendizaje y el progreso del alumno es lo más importante.

Por último, también es necesaria una evaluación de la intervención didáctica y de la actuación como docentes. García (2010) señala que la evaluación del profesorado tiene varias finalidades, como mejorar su formación y su función docente, conseguir calidad en la enseñanza, estimular el reconocimiento de su labor y permitir la reflexión crítica de su trabajo-acción para su perfeccionamiento. Todos los profesores entrevistados evalúan los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea al finalizar cada unidad didáctica, el trimestre o el curso. En el caso de P1, realiza una evaluación cuando algún alumno no logra el objetivo planteado, para “analizar si el diseño es correcto o para comprobar qué se está haciendo mal”. También realizan una evaluación de su labor como docente, mediante cuestionarios que facilitan a los alumnos. P1 la lleva a cabo al finalizar cada sesión, mediante una reflexión final en grupo.

5.2 Cuándo se evalúa

Todos los profesores entrevistados afirman que evalúan siempre, todos los días, en cada momento, no solo cuando se desarrollan actividades. A continuación se describirán sus actuaciones teniendo en cuenta que todos realizan *evaluación inicial*, *evaluación continua* y *evaluación final*.

González (2006) afirma que la evaluación inicial es la base del trabajo a desarrollar posteriormente, que permitirá determinar los objetivos y adecuar la programación y la metodología a emplear. Sin embargo, P1 en primer lugar fija los objetivos, y con la evaluación inicial pretende obtener información de las capacidades de los alumnos respecto el objetivo planteado

si lo que voy a plantear ya lo saben hacer, (...) si conocen el contenido que estamos tratando, y sobre todo qué nivel de empatía tienen en relación a ese tema, porque las experiencias previas condicionan el nivel de participación.

P2 hace hincapié en evaluar el progreso a lo largo del curso, y para ello utiliza dicha evaluación para informarse de la capacidad del alumno para desarrollar un ejercicio. Del mismo modo, P3 y P4 tratan de obtener información sobre el nivel que tienen los alumnos en la unidad didáctica que se va a trabajar, y P3 también se fija en cómo funciona el grupo y las relaciones que establecen los alumnos. P5 realiza la evaluación inicial con una perspectiva diferente a las anteriores: “les hago un test tanto de contenidos como de sus experiencias previas”. No da tanta importancia al nivel en el aspecto procedimental, sino a los conocimientos y opiniones de los alumnos respecto a la asignatura en años anteriores.

Como se ha señalado anteriormente, en educación física es fundamental llevar a cabo una evaluación continua. P1 utiliza dicha evaluación para determinar si los alumnos siguen el ritmo de enseñanza propuesto. En cambio, P2 trata de conocer a los alumnos en profundidad (“si muestran interés hacia la asignatura”) y evalúa procedimientos y actitudes. P3 tiene una perspectiva más enfocada a los intereses de los alumnos: “si el alumno se motiva con lo que le planteo en la unidad didáctica, si le gusta o le parece un aburrimiento (...). Entonces: motivación y que les vaya saliendo.” P4 trata de informar y reconducir a los alumnos para que consigan los objetivos y para ajustar la programación. P5 además señala que hay que tener en cuenta numerosos factores (cómo se encuentre el alumno, la temperatura del gimnasio, las faltas de asistencia...). No todos los días se puede evaluar de la misma forma, ya que cada día se desarrollan de forma diferente los acontecimientos.

En las evaluaciones finales los profesores observan si los objetivos planteados se han cumplido y el grado de dominio del alumno al final de proceso de enseñanza-aprendizaje (Lozano, Viciano, & Zabala, 2008). P1 afirma que no plantea objetivos que sus

alumnos no puedan lograr. P2 pretende obtener los conceptos que ha aprendido cada alumno en la asignatura. En cambio, P3 realiza evaluaciones finales para recuperar, porque considera que las evaluaciones finales como tal “deberían englobar todo lo que se realiza durante el curso y para eso está la evaluación continua.” Así mismo, P4 y P5 las realizan para valorar el progreso realizado por el alumno. P5 también comprueba si han conseguido los objetivos mínimos.

Un factor importante para los alumnos siempre ha sido el momento en el que son evaluados, que generalmente asocian con exámenes o pruebas. Pero, ¿son conscientes realmente los alumnos de cuándo son evaluados? P1 afirma que sus alumnos sí, ya que utiliza muchos tipos de instrumentos. Además intenta hacerles ver la importancia que tiene que ellos evalúen también. P2 y P3 evalúan siempre e informan a sus alumnos de ello. En cambio, P4 considera que “por mucho que se les dice que evaluamos constantemente (...) en general los alumnos creen que solo se evalúa cuando hay examen o pruebas prácticas”. P5 piensa que sus alumnos sí son conscientes de que son evaluados porque les informa de qué y cómo va a evaluar a principio de curso, y avisa con antelación cuando va a realizar alguna prueba, y en el día a día, aunque no les diga nada, toma notas en su cuaderno.

En cuanto a la información facilitada por parte de los profesores respecto a la evaluación, P1 da a los alumnos a priori el instrumento con el que serán calificados. P2 siempre les informa de cómo será la evaluación y la calificación que obtienen. P3 también les facilita toda la información acerca de cómo serán evaluados, pero en muchas ocasiones no les informa de sus calificaciones: “los alumnos tienen que ser conscientes de su aprendizaje e interesarse por sus notas”. P4 les dice cómo es la evaluación y qué objetivo tiene, qué se les va a pedir y las fechas concretas para realizar pruebas. Por último, P5 informa de las calificaciones obtenidas en los exámenes y en las pruebas, aunque en muchas ocasiones no es necesario ya que utiliza la autoevaluación.

5.3 Cómo se evalúa

En este apartado se han encontrado las diferencias más destacadas. El “cómo evaluar” se refiere del proceso de evaluación, en el que cada profesor tiene un método definido a partir de sus conocimientos y experiencias. Así, P1 elige procedimientos que concreta con instrumentos y los asocia a actividades de evaluación y de calificación, encaminadas a ver si se alcanzan los objetivos.

yo planteo un objetivo, y a diferencia de lo que hace mucha gente, en el momento que planteo los objetivos didácticos planteo actividades de evaluación y calificación, y después elaboro la sesión.

P2 no evalúa los procedimientos con un método objetivo, pero sí los conceptos, mediante pruebas escritas. P3 evalúa el día a día mediante el cuaderno del profesor (parte actitudinal), con planillas las pruebas prácticas (parte procedimental) y con trabajos grupales o exámenes teóricos los contenidos (parte conceptual). P4 utiliza diferentes técnicas, procedimientos e instrumentos para evaluar, también el cuaderno del profesor, pruebas prácticas, trabajos de diferentes tipos... P5 evalúa mediante porcentajes los bloques, sin embargo, tiene en cuenta el progreso.

En cuanto a quiénes intervienen en la evaluación, todos respondieron que profesor y alumnos. P1 facilita a sus alumnos el mismo instrumento con el que él evalúa para que lleven a cabo la coevaluación. P2 solo utiliza procesos de coevaluación en el bloque de expresión corporal. P3 utiliza la coevaluación en diferentes unidades didácticas, distribuyendo a los alumnos por parejas. P4 también realiza coevaluación mediante planillas. P5 evalúa al mismo tiempo que los alumnos, es decir, un alumno evalúa a su compañero y después el profesor comprueba las diferencias y semejanzas entre ambas evaluaciones. Si la diferencia es sustancial, no tiene en cuenta la coevaluación, si por el contrario se asemejan, se obtiene la calificación final mediante la media correspondiente a unos determinados porcentajes, valiendo más la parte del profesor.

Todos los profesores excepto P2 utilizan procesos de autoevaluación. P1 mediante rúbricas; P3 a través de cuestionarios, sobre todo en unidades didácticas en las que es importante expresar cómo se han sentido; P4 en determinados ejercicios, mediante ítems; y P5 en el examen teórico, donde los alumnos corrigen su propio examen.

Cuando se hace referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, normalmente se asocia a *autoevaluación* y *coevaluación*. López-Pastor, Monjas, Manrique, Barba y González (2008) defienden la necesidad de avanzar hasta procesos de *evaluación compartida*, ya que entienden que quedarse en la autoevaluación puede ser también una situación parcial e individual. Por tanto, en las entrevistas se preguntó si realizaban dichos procesos, evaluaciones como la democrática y la compartida, que tienen que ver con la toma de decisiones en la evaluación. En alguna entrevista fue necesario aclarar dichos conceptos para obtener las respuestas. P1 afirma que utiliza estos procesos ya que

es un marco de actuación en el que el alumno tiene voz y voto en el proceso. Si no fuera democrático no podría intervenir el alumno en el proceso de evaluación, ni tendría decisión. (...) me siento con los alumnos para determinar y condicionar qué cosas van a ser calificadas, por ejemplo, determinamos e incluso diseñamos el instrumento, valoramos los criterios, damos cuantificación a los criterios...

P2 no utiliza ninguno de los dos tipos de evaluación, ya que tiene estructurado el proceso de evaluación. P3, P4 y P5 sí utilizan procesos de evaluación democrática. Estos tres profesores tienen otra perspectiva respecto a lo que es una evaluación democrática. Creen que llevarla a cabo supone dar más libertad al alumnado al valorar su opinión respecto a los criterios de evaluación.

En muchas ocasiones, los profesores evalúan a sus alumnos de una forma u otra dependiendo del contexto donde se encuentren, es decir, del nivel general que tiene la clase. No es el caso de P1, ya que afirma que lo importante es que el alumno se compare consigo mismo y sea capaz de ver lo que ha logrado, sin compararse con el resto de sus compañeros: “cuando nos comparamos con los demás no importa si conseguimos hacerlo bien, la preocupación es que otros lo hacen mejor, y así nunca nos vamos a sentir satisfechos.” En cambio, P3 sí que observa el nivel que tiene la clase y a partir de ahí pone las notas, porque afirma que si no lo hiciera de este modo, suspenderían demasiados alumnos. P2, P4 y P5 evalúan al alumno por comparación consigo mismo entendiéndolo como su progreso, y no evalúan comparándole con sus compañeros.

Respecto a los instrumentos utilizados, existen varias opiniones sobre la utilización de los test de condición física. López-Pastor (2006b) critican dicha utilización como sistema evaluador en educación física, argumentando que se produce un reduccionismo en cuanto a las finalidades de la asignatura, que se superficializa el aprendizaje y que su utilización es meramente calificadora. P1 no utiliza estándares de rendimiento, realiza test de aptitud física pero no desde la perspectiva tradicional de calificación del resultado jerarquizado. P2 utiliza test de condición física pero afirma que no es motivo de suspenso no llegar al mínimo en una determinada prueba, y que para él lo importante es facilitar la batería de test para que sus alumnos puedan evaluar sus capacidades. P3 utiliza dichos test pero recalca que cuenta únicamente un 10% del 40% de la parte práctica. P4 es la única profesora que no utiliza pruebas de condición física en sus clases. Opina que la clase de educación física no se basa en el rendimiento. P5 si utiliza test de aptitud física, pero en muchas ocasiones no tiene en cuenta los resultados para la evaluación. Al igual que P2, ve utilidad en dichos tests para que los alumnos que quieran medir algún aspecto físico en concreto tengan una referencia.

Por otra parte, la mayoría de los profesores entrevistados utilizan instrumentos como la observación directa, preguntas aleatorias, exámenes teóricos, fichas de contenido teórico-práctico, trabajos, planillas de autoevaluación y coevaluación, grabaciones y medios audiovisuales, fotografía digital, pruebas de contenido práctico, presentaciones, exposiciones orales, rúbricas. Muchos de estos instrumentos están relacionados con el

modelo de evaluación formativa, sobre todo las fichas, las planillas de autoevaluación y coevaluación y las rúbricas. No hay que olvidar que su enfoque depende siempre del uso que se le dé al instrumento. López-Pastor (2007) señala que

La evaluación formativa es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más,... y que sirva a su vez para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor.

Respecto a los contenidos, hay que tener en cuenta que cada bloque de contenidos es diferente, por tanto, se deben evaluar también de forma distinta. P1 se fija en los objetivos de cada unidad didáctica, y a partir de ahí determina procedimientos e instrumentos. Sin embargo, piensa que las unidades didácticas están interrelacionadas y que relacionan más de un bloque de contenidos. P2 evalúa de forma diferente cada unidad didáctica, sobre todo observando cómo se desenvuelven en las actividades propuestas. Al igual que P2, P3, P4 y P5 evalúan de manera distinta cada contenido. P3 señala que algunos contenidos no les califica, ya que pretende que sus alumnos vivencien dicho contenido. P4 recalca que cada unidad didáctica tiene unos objetivos determinados y que por ello no se pueden evaluar igual. P5 hace hincapié en que los valores que se pretende conseguir con cada unidad didáctica también varían.

Fijándonos ahora en los alumnos, se preguntó si evaluaban igual a todos ellos. P1, P2, P3, y P4 afirmaron que sí, exceptuando si se trata de un alumno con necesidades específicas. En el caso de P5, tiene un número elevado de alumnos que necesitan una adaptación en la programación.

Siguiendo con la perspectiva de los alumnos en el proceso de evaluación, es importante conocer qué mueve a los alumnos a esforzarse más en las clases de educación física. Existen diferentes métodos para hacer que los alumnos se impliquen más en la evaluación, llamar su atención y que se interesen por la asignatura. Parece demostrado que cuando el educador estructura un clima motivador que proporciona autonomía y responsabilidad al alumno, éstos valoran mejor las clases de Educación Física. Un estilo de enseñanza que suministra a los estudiantes la oportunidad de elegir, de participar en clase y tomar decisiones hace la participación más agradable y tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca del alumno (Moreno, Vera, & Cervelló, 2006). Por tanto, se preguntó a los profesores si utilizaban la motivación con sus alumnos. Según Sáenz (1999), es un aspecto paradójico en las clases de educación física: los alumnos están motivados en comparación a otras áreas de conocimiento, pero esto puede dificultar el control del grupo. P1 señala que su método se basa en las actitudes, por lo tanto, involucra al alumno en la

evaluación. Intenta que la evaluación deje de ser un proceso exclusivo de calificación para ser un proceso de aprendizaje.

Durante el proceso la evaluación no es más que ser conscientes de dónde estoy para saber qué tengo que hacer para mejorar. Yo busco que los alumnos pasen de decir “no puedo” o “qué tengo que hacer para sacar un 5”, a preguntar “¿por qué no soy capaz de hacer esto?”. Empiezan a cambiar después de que consiguen hacer algo que inicialmente pensaban que no iban a poder.

P3 utiliza refuerzos verbales positivos para motivar a sus alumnos, y P4 valora el esfuerzo que realiza cada uno, y utiliza distintos métodos para animarles: “si tiras un poco de ellos tienen mucho que dar”.

5.4 La calificación

“La calificación es la expresión cualitativa o cuantitativa del juicio de valor que el profesor emite sobre la actividad y logros del alumno. En este juicio de valor se suele querer expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, conocimientos, destrezas y habilidades del alumno, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso” (Ruiz, 2009, p. 2). Es un concepto que se suele confundir habitualmente por evaluación. López-Pastor (2005, p. 2) afirma que “el principal problema de la evaluación es que no se la interpreta como tal, sino como “calificación” (o nota, examen, prueba, test, control...), y dicha confusión terminológica está generalizada”.

P1 califica con los mismos instrumentos que evalúa. P2, P3, P4 y P5 califican mediante porcentajes, dando un valor a cada aspecto (procedimientos, conceptos y actitudes). P5 recalca que la calificación en esta asignatura le parece injusta, ya que afirma que todo el trabajo realizado por los alumnos no se puede ver reflejado en un número.

La calificación dialogada es un proceso en el que alumno y profesor se ponen de acuerdo en el resultado. Todos los profesores entrevistados afirmaron utilizar dicho proceso. P1 cree que son necesarios unos criterios objetivos para poder llegar a un acuerdo:

el alumno dependiendo de su nivel de autoestima o del esfuerzo que haya realizado pensará que merece más nota. Que haya trabajado mucho no significa que el trabajo sea bueno... que se dedique mucho tiempo no significa que esté bien, pero nos han hecho creer durante nuestra formación que el esfuerzo lleve asociado un mínimo de nota, y no es verdad. De ahí que yo valore el resultado. Yo lo que intento es asegurarme de que el esfuerzo esté dirigido a conseguir el resultado.

P2 y P4 utilizan la calificación dialogada sobre todo cuando sus alumnos están entre el suspenso y el aprobado. P3 informa a los alumnos de lo que tienen que recuperar y qué tienen que hacer para mejorar. P4 y P5 hablan con los alumnos sobre la nota que creen merecer, y afirman que normalmente aciertan.

En todos los casos, existen unos requisitos mínimos para aprobar la asignatura. P1 lo define como “conocimientos y aprendizajes básicos imprescindibles para una evaluación positiva”. P2 y P4 hablan de contenidos mínimos establecidos en la programación. Según P3, lo mínimo es la asistencia y una práctica y actitud positiva:

En contenidos les puedo pedir que sepan “esto” y “esto”, pero a veces ni los de bachillerato llegan al nivel... y procedimentales es muy difícil porque la heterogeneidad en clase es tan grande, que ¿qué pido?, a veces es muy complicado, por ejemplo, a algunos se les da muy bien el baloncesto y ahí tienen un 10 y luego en baile un 0... así que el mínimo es que se esfuercen, que trabajen y que ellos mismos se vean mejorando y superando.

P4 también da importancia a los hábitos de higiene, trabajo diario y cumplimiento de las normas básicas de funcionamiento de la clase. P5 asegura la ley impone unos objetivos mínimos en cada nivel de enseñanza y él busca cómo conseguirlos: “si un alumno no es capaz, mi labor es que lo sea. Otra cosa es que haya alumnos que se desvinculen del proceso.” P2 también exige aprobar cada apartado. P4 y P5 piden un mínimo de 4 en los trabajos entregados y exámenes realizados para poder hacer media con otros apartados.

Respecto a cómo calificar, todos los profesores utilizan porcentajes, pero de manera distinta. P1 da un valor a cada actividad de calificación: “los porcentajes ayudan al alumno a comprender por qué obtienen una determinada nota”. P2 evalúa con un 50% la parte procedimental, con un 30% la parte conceptual, y con un 20% la parte actitudinal. P3 da un 30% al aspecto conceptual, otro 30% a la actitud y un 40% a la práctica. P4 y P5 también utilizan porcentajes, pero éstos no son fijos, varían dependiendo del departamento en el caso de P4 y de las unidades didácticas y de las necesidades de los alumnos en el caso de P5. Generalmente, cuenta más la práctica, y los conceptos y la actitud tienen un valor similar.

La calificación conlleva antes un proceso de evaluación. A P1, P2, P3 y P4 no les resulta difícil pasar de la evaluación a la calificación. No es el caso de P5, que asegura que para él es muy complicado: “me resulta imposible ser completamente exacto a la hora de sacar una calificación”.

El problema más destacado que se encuentran los profesores es ser justo a la hora de calificar. P1 habla con sus alumnos uno por uno, para que entiendan la nota que han obtenido. A P2 le cuesta calificar a los alumnos que se encuentran entre una nota y otra. P3 y P5 tienen problemas al calificar a los alumnos que se encuentran en el límite, y P4 cuando las notas no son redondas: “igual un alumno merece tener un 7,5, un 7 se le queda bajo y un 8 es demasiado. Solo hay medio punto de diferencia, pero en ocasiones hay que ser exactos para no ser injusto con los demás”. También cabe decir que según P2 y P5, algunos

alumnos que destacan por tener buena condición física, dejan mucho que desear en el apartado actitudinal.

La calificación siempre ha importado a los alumnos, aun más que la evaluación. La mayoría de ellos no se fijan en lo que han aprendido, sino en la nota final que han obtenido. Según López-Pastor, (2005, p. 2) ç

es realmente grave el hecho de que las prácticas evaluativas (formativas, educativas), han desaparecido bajo la preeminencia y dominio de las prácticas calificativas. Al final lo que cuenta es la evaluación sumativa y acreditadora. Sólo cuenta, sólo queda, sólo interesa realmente, la nota. Cuando todos los objetivos, instrumentos, técnicas y procesos evaluativos van dirigidos de una forma casi exclusiva hacia la calificación, algo muy grave está sucediendo en el sistema educativo y con los principales protagonistas del mismo: alumnos y profesores.

La opinión de los profesores entrevistados sobre las causas de este suceso varía: P1 cree que la calificación afecta al proceso educativo pero que no debería ser así:

la calificación siempre tiene aspectos negativos, aunque solo debería ser el reconocimiento del trabajo. Siempre le damos un factor amenazador, utilizamos la calificación como un sistema de represión, y no como un sistema de valoración cuantitativa.

En esta misma línea, Blázquez (1993, p. 5) afirma que “en el ámbito escolar la evaluación se ha asociado tradicionalmente a la calificación sancionadora y a la atribución de una "nota".

P2 opina que la mayoría de los profesores de educación física no tienen en cuenta algo completamente objetivo a la hora de calificar, por lo que cree que no es un problema que estén creando ellos. También cree que la presión de otras asignaturas hace que los alumnos se fijan más en la nota, porque al fin y al cabo es con lo que se quedan, no con el proceso. P3 piensa también que los alumnos valoran poco la evaluación: “realmente ellos lo que ven es la nota que va a ir para casa”. Del mismo modo, P4 piensa que la calificación afecta a los alumnos, excepto a los que no les interesa: “es injusto que todo el trabajo realizado se refleje únicamente en un número, les digo que no se queden con eso... pero los alumnos están obsesionados con la nota”. P5 cree que la causa de la preocupación por la nota es otra: “No hay más que ver que por unas décimas puedes entrar en una carrera universitaria o quedarte fuera”.

5.5 Evaluación y atención a la diversidad, medidas de refuerzo y ampliación

Todos los profesores entrevistados se han encontrado con alumnos con necesidades específicas en sus clases. El proceso de adaptación curricular se realiza en parte por

profesionales externos, dependiendo de la discapacidad o el problema del alumno. Barrena (2010, p. 91) opina que es un tema que ha ido evolucionando paralelamente a la sociedad y al sistema educativo, y cree necesario su conocimiento por parte de todos los docentes, sobre todo en la asignatura de educación física.

contribuye al objetivo de la educación formar integralmente al alumno en todas las facetas de la personalidad tanto a nivel, cognitivo, afectivo, social y por supuesto físico, sin olvidar que a través de situaciones cooperativas se favorece la integración, normalización e individualización, contribuyendo directa e indirectamente a conseguir el objetivo de la educación física, que no es otro, que el de fomentar la autonomía del alumno en busca de la ocupación activa del tiempo libre, o lo que es lo mismo, que el alumno cuente con un amplio abanico de actividades motrices que pueda desarrollar de forma eficaz, segura y autónoma, conociendo su cuerpo y cuidándolo utilizando para ello la actividad física y el deporte.

P1 asegura que a nivel motriz, la mayoría de los alumnos pueden realizar las actividades propuestas. El problema está a nivel conceptual: “la solución está en pedirles las cosas que están vinculadas a su curso.” También cree que muchas veces el límite del alumno con discapacidad se lo pone el profesor. Señala que no hay exentos en educación física: “el límite de lo que los alumnos pueden hacer está en la cabeza del profesor”.

P2 lleva a cabo diferentes medida de refuerzo, adapta las tareas a las necesidades del alumno fijándose en contenidos mínimos. Su forma de evaluar a los alumnos que por algún motivo no pueden realizar la práctica física se basa en eliminar el apartado procedimental y dar más valor a los porcentajes conceptuales y actitudinales.

Para P3 evaluar y calificar a los alumnos que presentan necesidades educativas específicas es lo más complicado ya que tienen poca formación en el tema y cuenta con poca ayuda por parte de los centros educativos. Se ha encontrado con pocos alumnos con estas características. Es más flexible a la hora de entregar fichas, les da más tiempo, y corrige de forma menos estricta. Respecto a los alumnos lesionados, busca algo alternativo para participar en las clases (recoger el material, ejercer de árbitro...) o si la duración es mayor manda trabajos o fichas. Siempre intenta integrar a los alumnos con necesidades especiales, haciéndoles participar en la medida de lo posible, o realizando adaptaciones en los ejercicios.

P4 se informa de las necesidades de los alumnos discapacitados, hablando con el tutor, los familiares y el departamento de orientación del centro. Al igual que P3, intenta que se impliquen en la medida de lo posible. A los alumnos con problemas motores les adapta las actividades, y los que tienen necesidades especiales realizan una ficha con cosas básicas en vez del examen teórico. Los alumnos lesionados tienen que asistir a clase

igualmente y participar en lo que puedan, y si dura mucho la lesión deben realizar un trabajo sobre algo práctico.

Otro aspecto importante para los alumnos son las recuperaciones, esa segunda oportunidad para poder superar la asignatura. P1 señala que realiza recuperaciones si sus alumnos lo necesitan, pero normalmente no se da esa situación ya que afirma que muy pocos alumnos suspenden. Aun así:

cuando un alumno suspende estoy yo detrás y le hago repetir lo que le hizo suspender, ya que seguramente algo no hizo o algo no entregó, y me tiene que demostrar que eso que no hizo lo puede hacer.

P2 también realiza recuperaciones tanto si suspenden la parte procedimental como la conceptual. Del mismo modo, P3 y P4 informan a sus alumnos de la parte que han suspendido para realizar las recuperaciones, ya sea un trabajo, ficha, prueba... P5 es el único profesor que no hace recuperaciones, afirma que la recuperación es el día a día, y si algún alumno suspende tiene que compensar ese suspenso en la siguiente evaluación. También cabe la posibilidad de entregar trabajos voluntarios.

También hay alumnos exigentes, que desean subir nota. A los profesores entrevistados se les preguntó si dan esa posibilidad. P1 afirma que sus alumnos podrían subir nota, pero normalmente no quieren volver hacia atrás cuando termina una actividad, ya que la siguiente es más interesante y novedosa. P2 y P4 no dan esa oportunidad. P4 opina que el alumno que quiere sacar buena nota la saca. Por otro lado, P3 nunca se lo ha planteado. Se justifica al decir que mejorar en un aspecto técnico requiere de más horas de práctica de las que se dispone, y los alumnos no suelen entrenar. P5 sí que da la posibilidad a sus alumnos de subir nota, con un trabajo voluntario o comentando algún artículo relacionado con la asignatura.

6 CONCLUSIONES

Una vez realizada esta investigación, y atendiendo a los objetivos establecidos en la misma, las principales conclusiones son las siguientes:

- (1) Las prácticas de evaluación que realizan los profesores entrevistados de educación física en enseñanza secundaria se caracterizan por su diversidad, y según estos mismos profesores esta diversidad se debe a factores como edad o experiencia acumulada, centros en los que han trabajado, conocimientos y formación, alumnos que han tenido, o su propio carácter y personalidad.

- (2) Respecto a qué, cuándo y cómo evalúan, existen aspectos comunes en la mayoría de los profesores, como evaluar procedimientos, conceptos y actitudes mediante porcentajes y realizar evaluación inicial, continua y final. También, la mayoría de los profesores afirmaban que en la asignatura de educación física no hace falta tener buena condición física y señalaban la existencia de aspectos más importantes como pueden ser valores, higiene y salud. Las diferencias más destacadas se encuentran en la importancia que dan al progreso del alumno o a los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde existe una mayor disparidad de criterios. Algunos de ellos opinan que el esfuerzo es más importante que el resultado, mientras que otros creen que es necesario obtener buenos resultados para generar satisfacción y motivación
- (3) Los procedimientos e instrumentos de evaluación más utilizados se relacionan con un modelo de evaluación formativa, ya que buscan la educación y el aprendizaje de los alumnos y no la instrucción o el *hacer por hacer*. También, aunque de manera más reducida, utilizan instrumentos relacionados con el modelo tradicional, como los tests de condición física, pero no desde la perspectiva calificadora y de rendimiento.
- (4) Respecto a la calificación, todos tienen en cuenta diversos factores y creen firmemente que la educación física es una asignatura diferente, donde la evaluación continua es fundamental, y por ello califican todos los días. Sin embargo, los profesores veían el problema de preocupación excesiva por la evaluación por parte de los alumnos, y como consecuencia no utilizar dicho proceso de evaluación como medio de aprendizaje. Pocos se cuestionaban que fuera un error proveniente de su ámbito de actuación, como puede ser la metodología utilizada, los objetivos planteados o los criterios de evaluación.
- (5) Por último, todos los profesores intentan integrar a los alumnos con necesidades específicas, aunque de formas diferentes. Especialmente, unos les implican más en la práctica que otros.

7 APLICACIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Esta investigación supone un acercamiento a la realidad y problemática de la evaluación de la educación física escolar desde una perspectiva que si bien no es novedosa sí que posee interés y algunas claras aplicaciones que seguidamente sintetizo en tres grandes ámbitos:

- (1) En primer lugar, se ha podido conocer (aunque a pequeña escala) la realidad de la evaluación en educación física en la enseñanza secundaria. A partir de este conocimiento se podrían diseñar actuaciones que incidiesen en los aspectos

problemáticos de la evaluación y conducir a que la evaluación que se realiza en educación física adopte un carácter eminentemente formativo.

- (2) Asimismo, los resultados del trabajo realizado pueden servir como elementos de formación y reflexión para los futuros profesores de educación física, ya que anticipando lo que será la realidad de su actividad profesional podrán generar recursos y estrategias para afrontarla del mejor modo posible.
- (3) Por último, esta investigación podría sentar las bases de un trabajo de investigación más amplio sobre la misma temática, en el que se trabajaría con una muestra más amplia y en el que posiblemente se utilizaría una mezcla de técnicas cuantitativas y cualitativas para lograr unos mejores resultados.

Por lo que se refiere a la valoración personal, después de realizar esta investigación he resuelto muchas dudas personales que tenía respecto a la evaluación en educación física, y me han surgido otras nuevas. El propósito era enriquecer mis conocimientos sobre este ámbito y buscar aplicaciones útiles para un futuro. Con las entrevistas en profundidad he podido entender el por qué de muchas actuaciones que llevan a cabo los profesores, y he valorado las causas, pero siempre hay que tener en cuenta las consecuencias que tienen para el aprendizaje de los alumnos. Con ello, he seleccionado una serie de prácticas que creo útiles para poder llevar a cabo una evaluación justa si ejerzo algún día como profesora de educación física.

8 REFERENCIAS

- Barba, J. J., González, G., & Barba, R. (2014). El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión sobre la acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 56-64.
- Barrena, P. I. (2010). Adaptaciones curriculares en Educación Física. *Autodidacta*, 4, 84-92.
- Blázquez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en educación física y deporte. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 31, 5-16.
- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Dirección General de Desarrollo Curricular. (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/C4%20HERRAMIENTAS-ESTRATEGIAS-WEB.pdf>
- Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. (s.f.). *Memoria para la verificación del Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*. Recuperado de

<http://seguimiento.calidad.unileon.es/descargas/MEMORIA-143-13-47-2011-01-05-10-21-24.pdf>

- García, J. M. (2010). La evaluación como parte del aprendizaje en educación física. *Cuadernos de educación y desarrollo*, 12(2). Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/12/jmgs2.htm>
- González, P. J. (2006). Una propuesta de evaluación inicial para Educación Física al comenzar la enseñanza primaria. *Revista digital: Educación Física y Deportes*, 103. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd103/evaluacion-educacion-fisica.htm>
- Ibértic (s.f.). *Entrevistas en profundidad. Guía y pautas para su desarrollo*. Recuperado de http://www.ibertic.org/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf
- López-Pastor, V. M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8(4), 1-7.
- López-Pastor, V. M. (coord.). (2006a). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2006b). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia. *Revista digital: Educación Física y Deportes*, 94. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm>
- López-Pastor, V. M. (2007). La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y compartida. *Kronos*, VI(11), 10-15.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J. C., Barba, J. J., & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- Lozano, L., Viciano, J., & Zabala, M. (2008). *La evaluación en educación física y deportes*. Recuperado de: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/materialdeconsulta/documentosdescarga/generales/p008.pdf>
- M.E.C. (1992). *Proyecto Curricular. Secundaria*. Madrid: M.E.C.
- M.E.C. (1996). *Secundaria. Programación*. Madrid: M.E.C.
- Monje, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Recuperado de <https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+->

[+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf](#)

- Moreno, F. (s.f.). *La evaluación de las capacidades físicas. Técnicas, instrumentos y registro de los datos. Las pruebas de capacidad física: usos y valor formativo*. Recuperado de https://www.serina.es/empresas/cede_muestra/112/TEMA%20MUESTRA.pdf
- Moreno, J. A., Vera, J. A. & Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340, 731-754.
- Normativa para el desarrollo de Trabajos Fin de Grado en los Estudios de Grado de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. Aprobada en Junta de Facultad el 08/05/2013. Recuperado de <http://www.fcafd.unileon.es/documentos/NormativaTrabajosFindeGrado.pdf>
- Pérez-Pueyo, A., & Casanova, (2012). Análisis de diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista española de educación física y deportes*, 397, 13-36.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Madrid: Morata.
- Pino-Juste, M. (2011). La evaluación de los aprendizajes. En I. Cantón & M. Pino-Juste (Coords.), *Diseño y desarrollo del currículum* (pp. 247-265). Madrid: Alianza.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30/10/2007).
- Resolución de 16 de abril de 2010, por la que se ordena la publicación del Reglamento sobre Trabajos Fin de Grado de la Universidad de León (BOCYL nº 89, de 12/05/2010).
- Ruiz, M. C. (2009). Evaluación vs Calificación. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, 16. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CAR MEN_RUIZ_1.pdf
- Sáenz, P., Ibañez, S. J., & Giménez, F. J. (1999). La motivación en las clases de Educación Física. *Revista digital: Educación Física y Deportes*, 17. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd17a/motiv.htm>
- Sánchez, P. (2009). Fichas de evaluación para las clases de educación física. *Innovación y Experiencias Educativas*, 14. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/PILAR_SANCHEZ_2.pdf

9 ANEXOS

9.1 Anexo 1. Guión para las entrevistas

Estudio cualitativo sobre prácticas de evaluación de profesores de Educación Física en Enseñanza Secundaria – Guión para las entrevistas

Fecha: Hora inicio: Hora fin: Lugar:

Nombre y apellidos del entrevistado:

1. Preguntas para la caracterización del entrevistado
 - 1.1. Edad
 - 1.2. Años de experiencia como profesor en Secundaria
 - 1.3. Otras experiencias laborales (incluyendo años)
 - 1.4. Formación académica
 - 1.5. Año de finalización de los estudios universitarios
 - 1.6. Háblame de tu trayectoria profesional desde que acabaste tus estudios universitarios.

Notas:

2. Preguntas relativas a ¿QUÉ EVALUAR?
 - 2.1. Pregunta base: ¿Qué evalúas en tu educación física?
 - 2.2. ¿Qué referente o referentes utilizas principalmente para evaluar (objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación, etc.)?
 - 2.3. ¿Evalúas conceptos, procedimientos y actitudes?
 - 2.4. ¿Das a algún aspecto (conceptos, procedimientos o actitudes) más o menos importancia que a otros?
 - 2.5. ¿Evalúas las competencias que deben desarrollar los alumnos?
 - 2.6. ¿Evalúas el proceso de aprendizaje del alumno (procesos)?
 - 2.7. ¿Evalúas el producto del aprendizaje del alumno (resultados)?
 - 2.8. ¿Evalúas el progreso del alumno?
 - 2.9. ¿Evalúas el rendimiento del alumno, independientemente de su progreso?
 - 2.10. ¿Evalúas la programación de educación física (didáctica y de aula)?
 - 2.11. ¿Evalúas el proceso educativo, cómo se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje?
 - 2.12. ¿Evalúas los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje?
 - 2.13. ¿Realizas algún tipo de evaluación de tu labor docente?

Notas:

3. Preguntas relativas a ¿CUÁNDO EVALUAR?
 - 3.1. Pregunta base: ¿Cuándo evalúas en tu educación física?
 - 3.2. ¿Realizas evaluaciones iniciales?
 - 3.3. ¿Qué información tratas de obtener en estas evaluaciones iniciales?
 - 3.4. ¿Evalúas de forma continua?

- 3.5. ¿Qué información tratas de obtener en esta evaluación continua?
- 3.6. ¿Realizas evaluaciones finales?
- 3.7. ¿Qué información tratas de obtener en esta evaluación final?
- 3.8. ¿Son conscientes los alumnos de cuándo evalúas?
- 3.9. ¿Informas a los alumnos sobre las evaluaciones que realizas (inicial, continua y final)?
- 3.10. ¿Qué información les facilitas?

Notas:

4. Preguntas relativas a ¿CÓMO EVALUAR?
 - 4.1. Pregunta base: ¿Cómo evalúas en tu educación física?
 - 4.2. ¿Quiénes intervienen en la evaluación (profesor, alumnos, otros profesores...)?
 - 4.3. ¿Cómo evalúan cada uno de ellos?
 - 4.4. ¿Utilizas procesos de autoevaluación? (explícalos)
 - 4.5. ¿Utilizas procesos de heteroevaluación (además de profesor-alumno)? (explícalos)
 - 4.6. ¿Utilizas procesos de coevaluación? (explícalos)
 - 4.7. ¿Utilizas procesos de evaluación democrática?
 - 4.8. ¿Utilizas procesos de evaluación compartida?
 - 4.9. ¿Por qué o por qué no utilizas la autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación...?
 - 4.10. ¿Evalúas al alumno por comparación consigo mismo?
 - 4.11. ¿Evalúas al alumno por comparación con sus compañeros de clase?
 - 4.12. ¿Evalúas al alumno por estándares de rendimiento (por ejemplo mediante tablas)?
 - 4.13. ¿Qué instrumentos utilizas para evaluar? (Observación directa, Preguntas aleatorias, Pruebas objetivas/exámenes teóricos, Trabajos o /y fichas de contenido teórico-práctico, Planillas de autoevaluación y coevaluación, Aplicación de test de aptitud física, Grabaciones y medios audiovisuales y fotografía digital, Cuaderno de clase, Pruebas de contenido práctico, Murales, presentaciones power-point, Exposiciones orales, Rúbricas, Escalas...) (explica cómo utilizas cada uno de los instrumentos)
 - 4.14. ¿Cómo evalúas los diferentes contenidos? (los relacionados con la salud, los deportes, actividades en el medio natural, expresión corporal...)
 - 4.15. ¿Evalúas de la misma manera todas las unidades didácticas?
 - 4.16. ¿Evalúas igual a todos los alumnos?
 - 4.17. ¿Utilizas la motivación para que el alumno se implique más en la evaluación? (explica cómo)

Notas:

5. Preguntas relativas a la CALIFICACIÓN
 - 5.1. Pregunta base: ¿Cómo calificas en tu educación física?
 - 5.2. ¿Calificas al alumno por comparación consigo mismo?
 - 5.3. ¿Calificas al alumno por comparación con sus compañeros de clase?
 - 5.4. ¿Utilizas procesos de calificación dialogada?
 - 5.5. ¿Calificas al alumno por estándares de rendimiento (por ejemplo mediante tablas)?

- 5.6. ¿Existen unos requisitos mínimos para aprobar la asignatura?
- 5.7. Además de estos requisitos mínimos, ¿tus alumnos deben llegar a unos mínimos para aprobar la asignatura?
- 5.8. ¿Qué criterios sigues para establecer, a partir de los mínimos, los diversos niveles de calificación?
- 5.9. ¿Realizas la calificación final mediante porcentajes? (explica en qué se basan)
- 5.10. ¿Te resulta complicado pasar de la evaluación a la calificación?
- 5.11. ¿Te encuentras con problemas a la hora de calificar a los alumnos? (explícalos)
- 5.12. ¿Crees que la calificación afecta a la evaluación, y en general al proceso educativo? (explícalo)

Notas:

6. Preguntas relativas a la ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, MEDIDAS DE REFUERZO Y AMPLIACIÓN
 - 6.1. Pregunta base: ¿Cómo evalúas y calificas a los alumnos que presentan necesidades educativas específicas?
 - 6.2. ¿Cómo evalúas y calificas a los alumnos que por algún motivo no pueden realizar las clases de educación física como el resto de compañeros?
 - 6.3. ¿Cómo evalúas y calificas a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad?
 - 6.4. ¿Alguna vez has realizado un Plan de Trabajo Individualizado? (explica lo que haces)
 - 6.5. ¿Realizas recuperaciones a los alumnos que suspenden? (explica lo que haces)
 - 6.6. ¿Das posibilidades a los alumnos que desean subir nota? (explica lo que haces)
 - 6.7. ¿Te has encontrado algún tipo de dificultad para evaluar y calificar a los alumnos que requieren medidas de atención a la diversidad?

Notas:
