

## **Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana**

### **Assesment in physical education. Comparative analysis between the oficial theory and everyday practice**

Josune Rodríguez-Negro; Dr. Luis Mari Zulaika Isasti

Universidad del País Vasco

Contacto: josune.rodriguez.negro@gmail.com

**Cronograma editorial:** Artículo recibido: 07/01/2016. Aceptado: 18/08/2016 Publicado: 01/09/2016

DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>

#### **Resumen**

El objetivo de este estudio es conocer las maneras de evaluar que emplea el profesorado de Educación Física (EF) en las etapas de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y conocer si el discurso actual sobre evaluación en EF se limita al ámbito teórico o realmente se da en la praxis cotidiana de los centros escolares. Para cumplimentar los objetivos del estudio, se realizó un muestreo aleatorio y se realizó una encuesta a 84 docentes de EF (hombres=57, mujeres=27) de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Los resultados indican que los docentes han abandonado el método tradicional de evaluación y hay una evidencia de progreso hacia la evaluación alternativa, a pesar de que esta no se haya llegado a implementar totalmente en los centros educativos. En línea con estos resultados, encontramos diferencias en los aspectos de evaluación que son susceptibles de mejora en la práctica cotidiana según la etapa educativa. En lo que respecta a los docentes de la ESO, sería conveniente que incorporaran prácticas en las que sea el alumnado quien evalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y a los docentes mismos. Por otra parte, sería aconsejable que el profesorado de EF en la etapa de EP trabajara para entender la evaluación como un medio para diversos fines, y no principalmente como un método de calificación. Además, es aconsejable que los docentes de ambas etapas educativas incluyan la autoevaluación y la coevaluación como un método habitual de evaluación

#### **Palabras clave**

Educación Física; evaluación; Educación Primaria; Educación Secundaria.

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Rodríguez, J.; Zulaika, L.M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana *Sportis Sci J*, 3 (2), 421-438. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>

## Abstract

The aim of this research is to study the evaluation methods employed by physical education teachers in primary and secondary schools and to examine whether current trends in assessment in Physical Education (PE) are limited to a theoretical level or actually occur in everyday class practice in schools. To complete the objectives of the study, a random sampling was performed carried out on 84 PE teachers (male = 57, female = 27) of the Basque Country (ACBC). The results indicate that teachers have abandoned the traditional method of evaluation and there is evidence of progress toward alternative assessment, although this has not come to be fully implemented in schools. In line with these results, we found differences in the aspects of assessment that could be improved in daily practice in the various stages of education. Teachers of secondary education should encourage students to assess the teaching-learning process, the evaluation criteria and the teachers themselves. Teachers of primary education should work to help understand the process of assessment not only as a method of evaluation, but also as an instrument for a broader understanding of learning and process evaluation. Both, primary and secondary P.E. teachers should be encouraged to include self-assessment and peer assessment as routine methods of evaluation.

## Keywords

Physical education; assessment; primary education; secondary education.

## Introducción

La evaluación es un elemento vital de la educación (Kyrgiridis, Derri y Kioumourtzoglou, 2006) ya que contribuye a mejorar el proceso curricular para obtener mejores rendimientos y resultados (Rotger, 1990). A pesar de que mejorar la evaluación es mejorar la educación, la evaluación es una de las cuestiones más problemáticas de la educación, incluida la de la Educación Física (EF) (López Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail y Macdonald, 2012). ¿En qué consiste nuestra profesión, en enseñar y favorecer aprendizajes, o en controlar, medir, registrar, calificar y seleccionar?

En el ámbito de la EF, tradicionalmente la única finalidad de la evaluación era la comprobación del rendimiento, de forma que los test físicos eran el instrumento más popular para evaluar (López Pastor, 2006). A pesar de ello, éstos han sido muy criticados por no ser capaces de generar aprendizaje en la EF (Tinning, 1996), y porque los estudiantes rechazan las pruebas de condición física como parte de la evaluación y calificación final (Silverman y Subramamam 1999).

En ese modelo dominante de la comprobación del rendimiento, la evaluación no acostumbraba a tener ningún tipo de relación con los contenidos desarrollados en las clases ni con el propio curriculum, siendo prácticas sueltas e independientes (Blázquez, 1993) cuya única finalidad era obtener información sobre el estado y nivel físico de los sujetos (Stufflebeam y Shinkfield, 1987) para calificar y atribuir una nota. Además, esa evaluación se centraba exclusivamente en la parte final del aprendizaje, y era el estudiante el único elemento que se tenía en consideración.

En el siglo XX, surgieron con gran fuerza nuevas propuestas de evaluación de la EF en el ámbito educativo y especialmente para las etapas de Educación Primaria (EP) y primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Díaz, 2005) como respuesta a los problemas mencionados (Hay y Penney, 2012; Lund y Veal, 2013; Ní Chróinín y Cosgrave, 2013; Redelius y Hay, 2012). En la literatura científica encontramos muchos términos para denominar estas nuevas propuestas de evaluación que difieren de la tradicional, como son la evaluación integrada (Zhu, 2007), la evaluación auténtica (Hopple, 2005), la evaluación centrada en el aprendizaje (Zhu, 2007), la evaluación para el aprendizaje (Hay, 2010; Macdonald, 2011; MacPhail y Halbert, 2010) y la evaluación formativa (López Pastor, 2006),

entre otras. Estas propuestas de evaluación aparecen reflejadas también en la legislación educativa vigente, ya que tanto la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) como la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) hablan sobre una evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado que sea continua, global, formativa e integradora.

Tal y como se ha venido usando en diversas investigaciones (Hopple, 2005) en el desarrollo de este estudio utilizaremos el término evaluación alternativa, utilizado para referirse a cualquier evaluación que es diferente de la tradicional (Siedentop y Tannehill, 2000). La evaluación alternativa, entendida de forma global, es el proceso de diagnosticar, agrupar, motivar, clasificar (Blázquez, 1993), proporcionar información útil y mejorar el proceso de decisión respecto al proceso educativo (Stufflebeam, 1971), y verificar la eficacia del sistema educativo (Blázquez, 1993) a través de un alto grado de aprendizaje de los alumnos y alumnas (Ball y Forzani, 2009).

En la evaluación alternativa no sólo se evalúa al alumnado sino que también se evalúa el proceso, los programas, y al profesorado (Díaz, 2005), y se introducen situaciones de autoevaluación y evaluación por pares (Tabla 1), proporcionando información valiosa tanto al docente como al estudiante (Stufflebeam, 1971). El uso de la autoevaluación, entre otros, favorecen el autoaprendizaje y la reflexión personal (Henninger y Carlson, 2011), y al hacer partícipe al alumno de su evaluación se desarrolla su autonomía (Ferrándiz, 2011). A pesar de ello, los docentes utilizan la autoevaluación de forma esporádica y como una modalidad complementaria de los modelos de evaluación de referencia (López-Pastor et al., 2011).

Tanto la LOE como el Real Decreto 126/2014 respaldan este aspecto, indicando que la evaluación no ha de focalizarse únicamente en el alumnado, sino que también hay que evaluar los procesos de enseñanza y la función docente.

Tabla 1. Diferencias entre la evaluación tradicional y la alternativa.

	<b>Evaluación tradicional</b>	<b>Evaluación alternativa</b>
<b>Objetivo</b> ¿Para qué?	Calificar	Determinar el avance de los alumnos/as Diagnosticar problemas en los estudiantes Dar feedback Agrupar al alumnado Regular el proceso de enseñanza-aprendizaje Planear futuras sesiones Proporcionar información útil Calificar
<b>Instrumento</b> ¿Cómo?	Test físicos (prácticas desvinculadas)	Fichas y hojas para el alumnado (cuestionarios de autoevaluación...) El cuaderno del alumno/a El cuaderno del profesor/a Observación sistemática (Registro anecdótico, lista de control, escala de clasificación...)
<b>Agente evaluador</b> ¿Quién?	El docente	El docente El estudiante (autoevaluación) Los compañeros (coevaluación)
<b>Agente evaluado</b> ¿A quién?	Al estudiante	Al estudiante Al docente Al proceso de enseñanza-aprendizaje Al sistema de evaluación
<b>Momento</b> ¿Cuándo?	Al final	Al inicio Durante el proceso Al final

Para poder llevar a cabo una evaluación alternativa los docentes tienen que tener conocimiento profundo sobre la evaluación (Paterno, 2001), siempre desarrollando una evaluación que sea coherente con el curriculum y con el criterio de aprendizaje del alumnado.

Teniendo en cuenta que numerosos estudios han concluido que el conocimiento que los docentes poseen sobre evaluación es en general bajo (Derri, Kouli y Emmanouilidou, 2013) y que es común encontrar diferencias entre el curriculum y las prácticas de evaluación en la escuela (Chan, Hay, y Tinning, 2011), ¿realmente todos los docentes realizan una evaluación alternativa o se sigue usando una evaluación tradicional?, ¿se usa la evaluación para motivar, reflexionar y mejorar, o se sigue usando como mera herramienta para calificar?, ¿se evalúan el proceso y el profesor, o se sigue evaluando únicamente al alumnado?. En definitiva, ¿es la evaluación alternativa una corriente que se limita al plano teórico, o verdaderamente se materializa en la práctica cotidiana de los centros escolares?

Para dar respuesta al gran volumen de preguntas que se plantean, se han formulado tres objetivos:

- Conocer cuáles son las maneras de evaluar de los docentes de EF en las etapas de EP y ESO en la CAPV.
- Comparar las maneras de evaluar de los docentes de EF según la etapa educativa
- Comparar la teoría oficial sobre evaluación en EF con la praxis cotidiana en los centros escolares en la CAPV.

*Sportis. Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*  
**Material y método**  
*Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*  
**Participantes**

La población objeto de estudio es el conjunto de docentes de EP y ESO que imparten EF en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Para determinar la población total se ha partido del censo del Gobierno Vasco que aporta detalles sobre el conjunto de centros de educación obligatoria, por lo que se ha decidido tomar a los centros escolares como unidad.

Del total de 824 centros de EP y ESO de la CAPV, el cuestionario fue administrado a 132 centros que fueron seleccionados mediante un muestreo aleatorio sistemático representativo de la población de docentes de EF a través una elección estratificada por etapa educativa (EP y ESO) y territorio histórico (Álava, Vizcaya y Guipúzcoa).

Tras el trabajo de campo pertinente, teniendo en cuenta la mortandad habida y que en alguno de los centros había más de un docente de EF, nos encontramos con que el tamaño muestral real corresponde a ochenta y cuatro (N=84; hombres=57, mujeres=27) docentes de EF que han respondido el cuestionario (Tabla 2).

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Rodríguez, J.; Zulaika, L.M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana *Sportis Sci J*, 3 (2), 421-438. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>

Tabla 2. Desglose de la muestra según territorio histórico, etapa educativa y titularidad del centro.

	EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA		Total
	Centro público	Centro privado	Centro público	Centro privado	
Álava	5	3	1	4	13
Vizcaya	19	6	9	11	45
Guipúzcoa	11	4	5	6	26
<b>Total</b>	<b>35</b>	<b>13</b>	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>84</b>

Una vez recibidas todas las encuestas se realizó un análisis *post hoc* con el tamaño muestral real, obteniendo los valores reales de tamaño de efecto y la potencia observada del estudio. La potencia estadística calculada *post hoc*, considerando un error de muestreo del 5%, un tamaño muestral de 84 y un tamaño de efecto de .03, fue de .80.

### Instrumentos

El instrumento empleado en este estudio es un cuestionario *ad hoc* compuesto principalmente por 72 afirmaciones en una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta comprendidos entre 1 (nunca/totalmente en desacuerdo) y 5 (siempre/totalmente de acuerdo). Las afirmaciones estaban divididas en 12 apartados: datos personales, importancia de la evaluación, momento de la evaluación, objetivo de la evaluación, agente evaluador, agente objeto de evaluación, qué se evalúa, instrumento de evaluación, por qué se evalúa así, dificultad de la evaluación, tiempo dedicado a la evaluación y desglose de la calificación.

Para la validación del cuestionario se ha optado por la combinación de una técnica de jueces y un estudio piloto, para incorporar aportaciones tanto de expertos como de docentes reales. Los expertos en el área de la evaluación en Educación Física consultados para la técnica de jueces han sido los siguientes:

- Dr. Víctor Manuel López Pastor (Universidad de Valladolid)
- Dr. Domingo Blázquez Sánchez (Universidad Autónoma de Barcelona)
- Dr. Francisco Javier Castejón Oliva (Universidad Autónoma de Madrid)

Una vez revisados y modificados los ítems pertinentes, según las aportaciones recibidas de los expertos, se pasó a la realización de un estudio piloto en el que participaron 30 docentes de EF. Esto permitió corregir pequeñas dificultades encontradas para afinar el cuestionario que finalmente se envió al total de la muestra para recoger información sobre diferentes variables seleccionadas.

## Procedimiento

El cuestionario se envió por correo electrónico a los distintos centros escolares seleccionados. En el correo, además del cuestionario, se añadió una descripción en la que se exponía el objeto de la investigación e instrucciones para su cumplimentación, además se garantizaba la confidencialidad de los datos. Pasadas tres semanas se envió otro email recordatorio a todos los centros escolares cuyos docentes no habían respondido el cuestionario, para recordarles su cumplimentación.

## Análisis estadístico

Una vez recogidos todos los datos, se ha realizado un análisis estadístico descriptivo de las variables correspondientes a la evaluación en EF, y los resultados obtenidos se han descrito mediante frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones típicas. Para analizar las diferencias de evaluación entre EP y ESO se ha realizado la prueba T entre muestras independientes. Para la realización del análisis estadístico se ha usado el programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS Inc, versión 20.0 Chicago, IL, EE.UU). La significatividad estadística fue de  $p < 0.05$ .

## Resultados

La media de edad de los docentes de EF participantes en el presente estudio es de 40.57 ( $\pm 8.5$ ), con 14.45 ( $\pm 7.7$ ) años de experiencia como docentes de esa área, y la gran mayoría (82.1%) manifiesta que la evaluación es un aspecto importante dentro de su labor docente. Se han encontrado diferencias significativas ( $p < 0.05$ ) entre el profesorado de EF del nivel de EP y el de la ESO a la hora de llevar a cabo la evaluación en lo que se refiere a los métodos, al objetivo de la evaluación, al agente evaluador, a la procedencia de los instrumentos de evaluación así como a las prioridades a la hora de evaluar.

Para citar este artículo utilice la siguiente referencia: Rodríguez, J.; Zulaika, L.M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana *Sportis Sci J*, 3 (2), 421-438. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>

Los resultados de este estudio han mostrado que el agente evaluador principal es siempre el docente, y a pesar de que en EP el número de docentes que manifiestan que siempre o casi siempre evalúa mediante la autoevaluación (7.1%) y coevaluación (3.6%) es superior al de la ESO, no dejan de ser casos aislados. Respecto al objeto de evaluación, en respuesta a la pregunta *¿a quién se evalúa?* los docentes debían de señalar un valor comprendido entre 1-nunca y 5-siempre para cada una de las opciones. De este modo, hemos obtenido que el evaluado es siempre el alumnado, a pesar de que hay docentes que manifiestan que en su asignatura siempre evalúan al docente (11.9%), al proceso de enseñanza-aprendizaje (25%) y al sistema de evaluación (14.3%) (Tabla 3). A pesar de ello, encontramos diferencias significativas entre la frecuencia con las que se evalúan cada uno de ellos en las distintas etapas, apareciendo un especial rechazo en la ESO a que se evalúe al docente (2.47 frente a 2.98,  $p = 0.05$ ).

Tabla 3. Objeto de evaluación.

	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
<b>Alumnado</b>	71%	13%	0%	0%	0%
<b>Docente</b>	11.9%	11.9%	33.3%	26.2%	16.7%
<b>Proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	25%	26.2%	29.8%	11.9%	7.1%
<b>Sistema de evaluación</b>	14.3%	13.1%	27.4%	27.4%	17.9%

Considerando la media en la frecuencia de uso, podemos indicar que los métodos de evaluación más extendidos son la observación sistemática (44%), el cuaderno del profesor/a (29.8%) y la evaluación de proyectos prácticos realizados por los estudiantes (15.5%). Los menos utilizados, por el contrario, son el cuaderno del alumno/a (3.6%) y el examen teórico (2.4%). A pesar de que el uso del examen teórico para evaluar no está muy extendido, se utiliza significativamente más (2.5 frente a 1.56,  $p < .000$ ) en la ESO que en EP (Tabla 4).

Tabla 4. Uso del examen teórico según la etapa educativa.

	Educación Primaria	Educación Secundaria	Total
<b>Nunca</b>	89.6%	41.7%	69%
<b>A veces</b>	6.3%	47%	23.8%
<b>Siempre</b>	4.2%	11.1%	7.1%

Para conocer qué priorizan a la hora de elegir un método de evaluación sobre otro se les preguntó *¿por qué evalúas así?*, teniendo que otorgar a cada opción un valor comprendido entre 1-totalmente en desacuerdo y 5-totalmente de acuerdo. Según lo que manifiestan los docentes, todos priorizan que el método responda a las necesidades del alumnado (especialmente en EP; 4.19 frente a 3.69,  $p = .002$ ), que ayude a lograr una individualización y que sea eficaz, sin tener en cuenta la complejidad o el tiempo que les va a llevar evaluar. De hecho, y a pesar de que hay una gran variación en el tiempo que los docentes manifiestan que dedican a la evaluación, invierten una media de 12.76 ( $\pm 13.76$ ) horas por cada uno de los grupos para evaluar dentro del aula, más las 13.77 ( $\pm 12.58$ ) horas que invierten fuera del aula para evaluar (buscar instrumentos de evaluación, pasar los registros, rellenar escalas de observación...).

Respecto a las dificultades que los docentes de EF encuentran en torno a la evaluación, se les pidió que calificaran entre 1-muy difícil y 5-muy fácil los distintos aspectos que intervienen en ella. A pesar de que estas dificultades varían según el nivel educativo, destacamos que generalmente lo que más difícil les resulta es *evaluar las competencias y atender a la diversidad y ser justo con todos*. Por el contrario, encuentran fácil *diseñar el instrumento de evaluación y evaluar los contenidos* (Tabla 5). Asimismo, se obtiene que les resulta especialmente fácil evaluar los contenidos referentes a los juegos, a la condición física y a las habilidades motrices, pero no tanto los relacionados con el esquema y la expresión corporal.

Tabla 5. Dificultades de la evaluación según etapa.

	EDUCACIÓN PRIMARIA		EDUCACIÓN SECUNDARIA	
	M	SD	M	SD
<b>Evaluar las competencias</b>	1.63	0.761	1.67	0.676
<b>Establecer los criterios para valorar los resultados de alumno/a</b>	1.64	0.785	1.78	0.760
<b>Atender a la diversidad y ser justo con todos/as</b>	1.71	0.771	1.61	0.766
<b>Saber cuáles son los instrumentos más adecuados</b>	1.85	0.743	1.75	0.770
<b>Saber cómo diseñar los instrumentos de evaluación</b>	1.85	0.850	1.83	0.811
<b>Evaluar ciertos contenidos de EF</b>	1.94	0.861	1.83	0.845

Debido a que les resulta fácil diseñar los instrumentos de evaluación, los docentes tienden a evaluar mediante un instrumento de elaboración propia (73.3%) o elaborado por algún compañero docente de EF (14%). En las ocasiones en las que se utilizan test estandarizados (11.1%), lo hacen a través de tests como el yo-yo test, el Course Navette, la batería Eurofit o el test de Cooper, implementándolos sobre todo en el último ciclo de EP y en la ESO (2.29 frente a 3.35,  $p < .000$ ). Son anecdóticos (1.6%) los casos en los que se les permite a los alumnos y alumnas elaborar su propio instrumento de evaluación (Tabla 6).

Tabla 6. Procedencia de los instrumentos de evaluación según etapa.

	Todos	EP	ESO
<b>Elaboración propia</b>	73.3%	76.4%	70.8%
<b>Elaborado por algún compañero docente de EF</b>	14%	16.6%	12.5%
<b>Test estandarizados</b>	11.1%	5.7%	14.3%
<b>Elaborados por los estudiantes</b>	1.6%	1.3%	2.1%

Para conocer las razones por las que evalúan los docentes de EF se les ha formulado la pregunta *¿para qué evalúas?*, y se les ha dado múltiples opciones a las que debían de responder con un valor comprendido entre 1-totalmente en desacuerdo y 5-totalmente de acuerdo. Si comparamos las razones por las que evalúan, encontramos que el orden de la

importancia de cada una varía en función de la etapa (Tabla 7). Mientras que la razón principal para evaluar en EP es *determinar el avance de los estudiantes* (media = 4.31; SD = 0.85), en la ESO es *regular el proceso de enseñanza-aprendizaje* (media = 4.19; SD = 0.57). Asimismo, encontramos que la segunda razón de por qué evalúan en EP es para *calificar*, mucho antes que para *regular el proceso de enseñanza-aprendizaje*, que para *planear futuras sesiones* o que para *dar feedback a los alumnos y alumnas*. Además, le dan a la calificación una importancia significativamente mayor que sus compañeros docentes de la ESO ( $p = .04$ ). Tanto en EP como en la ESO, encontramos que una de las razones con menos peso para evaluar es *diagnosticar problemas*.

Tabla 7. Media de la frecuencia del objetivo de la evaluación.

	Educación Primaria		Educación Secundaria		t	gl	p
	M	SD	M	SD			
<b>Determinar el avance de los estudiantes</b>	4.31	0.85	4.11	0.70	1.180	81	0.242
<b>Calificar</b>	4.29	0.92	3.83	1.08	2.045	68	0.045*
<b>Regular el proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	4.17	0.883	4.19	0.57	-0.174	80	0.862
<b>Planear futuras sesiones</b>	4.06	1.08	3.69	1.03	1.58	77	0.228
<b>Dar feedback a los estudiantes</b>	3.98	1.02	4.08	0.89	-0.099	79	0.921
<b>Diagnosticar problemas</b>	3.90	1.20	3.33	1.12	2.202	78	0.031*

Los resultados indican que lo que más se evalúa es *la actitud* (media = 4.88; SD = 0.326), *llevar la ropa adecuada* (media = 4.61; SD = 0.728) y *la consecución de los objetivos marcados* (media = 4.20; SD = 0.818). A pesar de que en la mayoría de los casos (77.45%) se evalúa *la mejora de los estudiantes comparada con ellos mismos*, encontramos también que hay docentes (10.7%) que evalúan *la consecución de los objetivos de cada estudiante respecto al resto de estudiantes*, evaluando al alumno o alumna como mejor o peor que el resto de sus compañeros.

## Discusión

Basándonos en los resultados obtenidos y en contraste con investigaciones anteriores que exponían que el modelo de evaluación más generalizado era el tradicional (López Pastor,

2006), concluimos que en este momento los docentes de la CAPV no evalúan siguiendo el método tradicional, ya que han desplazado los test de condición física a un segundo plano, se da notable importancia a la actitud y a la consecución de los objetivos y se han introducido instrumentos como el cuaderno del profesor/a. Aun así, a pesar de que se ha hecho un progreso, las concepciones educativas actuales en torno a la evaluación no han llegado a implementarse totalmente en los centros educativos, considerando que nos encontramos en un punto intermedio entre la evaluación tradicional y la alternativa.

Por una parte, si nos centramos en los avances que se han hecho, encontramos que la condición física y las habilidades motoras han dejado de ser los contenidos más evaluados. Resultados similares se han obtenido en otros estudios (Sicilia et al., 2006). En este momento, los docentes se centran principalmente en la actitud de los alumnos y en la consecución de los objetivos planteados a la hora de evaluar. Este cambio en los contenidos a evaluar ha producido una variación en los instrumentos que se utilizan. De esta forma, han empezado a usarse principalmente instrumentos como el cuaderno del profesor/a o la observación sistemática, desplazando a un segundo plano los test de condición física.

A pesar de estos avances, y como ya hemos indicado, las concepciones educativas actuales en torno a la evaluación que aparecen en la legislación educativa vigente no han llegado a implementarse totalmente en la práctica diaria de la EF, por lo que resulta necesario trabajar en torno a la mejora de la evaluación. Este trabajo que resulta necesario, debería focalizarse especialmente en el agente evaluador, el agente evaluado y el objetivo de la evaluación.

Los resultados de este estudio muestran que el agente evaluador por excelencia es el docente, y el evaluado el estudiante, respondiendo al típico esquema de evaluación tradicional. Es cierto que los docentes han introducido algunas situaciones en las que se realiza autoevaluación y coevaluación, a pesar de ello, resultan casos aislados y su peso resulta insignificante dentro del volumen total de evaluación que se realiza. Respecto al agente evaluado, encontramos que en EP se ha empezado a introducir la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje, al docente y al sistema de evaluación. En la ESO, en cambio, apenas se evalúa a otro agente que no sea el alumno, apareciendo un especial rechazo a que sea el docente el evaluado.

Por otra parte, el concepto de evaluación y calificación siguen encontrándose fuertemente asociados y la calificación sigue jugando un papel importante en las prácticas educativas del

profesorado de EF, especialmente entre los docentes de EP. En este sentido, nuestros resultados son similares a los obtenidos en otros estudios (Sicilia et al., 2006).

Resulta necesario matizar que se han encontrado diferencias a la hora de llevar a cabo la evaluación en función del nivel educativo. Destacamos que en EP tienden a seguir un patrón más orientado a la evaluación alternativa que en la ESO. No es posible explicar completamente las diferencias encontradas entre el profesorado de EP y la ESO a la hora de evaluar, a pesar de ello, algunas posibles razones podrían ser la presencia de diferentes criterios de evaluación en cada una de las etapas (Behets y Vergauwen, 2004), la existencia de una mayor exigencia académica a medida que aumenta el nivel educativo o la diferente formación previa de los docentes.

Los docentes consideran que la evaluación es un aspecto fundamental y le dedican una cantidad de tiempo importante dentro de su labor docente; concretamente una media de 26 horas al año a cada uno de sus grupos. Es por esto que se puede concluir que los aspectos propios de la evaluación tradicional presentes en los centros escolares no se deben a falta de interés o de inversión de tiempo por parte del profesorado de EF, sino debido a las dificultades que éstos manifiestan tener en torno a la evaluación. A pesar de que las dificultades experimentadas son diferentes según la etapa, en general los docentes expresan que los aspectos más complejos de la evaluación son evaluar las competencias y atender a la diversidad.

Para dar solución a esta problemática, se considera necesario que los centros de formación de profesorado tengan en cuenta las dificultades en torno a la evaluación que los docentes de EF expresan tener así como ciertos aspectos de la evaluación que aún no han sido implementados totalmente en la práctica diaria. Se entiende que incluir todos estos aspectos dentro de su programa y trabajar sobre ellos ayudará a superar las dificultades y avanzar hacia una evaluación alternativa.

Por otra parte, también sería aconsejable que los docentes de EF que actualmente desarrollan su labor educativa trabajaran para permitir que los alumnos y alumnas tuvieran más protagonismo en la evaluación, incluyendo la autoevaluación y la coevaluación como un método habitual de evaluación. Sería conveniente que el profesorado de la ESO incluyera prácticas en las que sea el alumnado el que evalúe el proceso de enseñanza-aprendizaje, el sistema de evaluación y a los propios docentes. Por su parte, el profesorado de EF en EP

debería trabajar para entender la evaluación como un medio para fines más extensos y no principalmente como un método de calificación.

Para finalizar, consideramos que algunas limitaciones deberían ser asumidas en este estudio. Los datos recogidos en esta investigación han sido respuestas del profesorado sobre lo que dicen que realizan, por lo que consideramos que sería aconsejable para futuros estudios contar con datos procedentes de la observación directa para salvar la divergencia entre lo que los docentes dicen sobre la evaluación y lo que realmente realizan en su práctica diaria.

Se proponen como futuras líneas de investigación una repetición de este estudio en otro contexto para ver las diferencias de evaluación según el lugar y el momento, así como un estudio con la aplicación de un programa de intervención que incluya las propuestas aquí planteadas para la mejora del sistema de evaluación.

## Referencias bibliográficas

1. Ball, D. L. y Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60, 497-511. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109348479>
2. Behets, D. y Vergauwen, L. (2004). Value orientations of elementary and secondary physical education teachers in Flanders. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, (2), 156-164. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2004.10609147>
3. Blázquez, D. (1993). Perspectivas de la evaluación en Educación Física y Deporte. *Apunts: Educació Física i Esports*, 31, 5-16. <http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=939>
4. Chan, K., Hay, P. y Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in physical education, *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2 (1), 3-18. <http://dx.doi.org/10.1080/18377122.2011.9730340>
5. Derri, V., Kouli, O. y Emmanouildou, K. (2013). Comparison between in- and preservice teachers on their knowledge of student assessment. *Physical Education and Sport*, 36 (1), 87.
6. Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.

7. Ferrándiz, I. M. (2011). La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 7 (2), 726. <http://revistacientifica.uaa.edu.py/index.php/riics/article/view/20/20>
8. Hay, P. (2010). Systemic inequities in a school-based approach to curriculum and assessment through the eyes of students, *Curriculum Perspectives*, 30 (1), 14-24.
9. Hay, P. y Penney, D. (2012). *Assessment in Physical Education. A Sociocultural Perspective*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.754983>
10. Henninger, M. L. y Carlson, K. B. (2011). Strategies to increase the value of Physical Educators in K-12 Schools. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 82 (6), 17-20. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2011.10598639>
11. Hopple, C. J. (2005). *Elementary physical education teaching and assessment. A practical guide* (Champaign, Human Kinetics).
12. Kyrgyridis, P., Derri, V. y Kioumourtzoglou, E. (2006). Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία της φυσικής αγωγής: ανασκοπική μελέτη [Factors that contribute to effective teaching in physical education: A review]. *Inquiries in Sport and Physical Education*, 4, 409-419. (in Greek) en Derri, V., Kouli, O., Tsali, E., y Kioumourtzoglou, E. (2015). Preparing Physical Education Pre-Service Teachers for Student Evaluation Through a Constructivist Pedagogical Course. *Journal of Physical Activity, Nutrition and Rehabilitation* 1, 1-11. <http://www.panr.com.cy/?p=1186>
13. LOE. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899)
14. LOMCE. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886)
15. López Pastor, V. M. (2006). La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31-41. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732275003>
16. López Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhaid, A. y Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international

literatura. *Sport, Education and Society* 1-20.

<http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

17. López-Pastor, V. M., Monjas, R. y Manrique, J. C. (2011). Fifteen years of action-research as professional development. Searching more collaborative, useful and democratic systems for teachers, *Educational Action-Research*, 19 (2), 153-170. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2011.569190>
18. Lund, J.L. y Veal, M.L. (2013). *Assessment Driven Instruction in Physical Education. A Standards-based Approach to Promoting and Documenting Learning*. Champaign, IL: Human Kinetics.
19. Macdonald, D. (2011). Like a fish in water: physical education policy and practice in the era of neoliberal globalization, *Quest*, 63, 36-45. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2011.10483661>
20. MacPhail, A. y Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE': students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education, *Assessment in Education*, 17 (1), 23-39. <http://dx.doi.org/10.1080/09695940903565412>
21. Ní Chróinín, D. y Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18 (2), 219-233. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
22. Paterno, J. (2001). *Measuring success: A glossary of assessment terms*. In Building cathedrals: Compassion for the 21st century.
23. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2014-2222>
24. Redelius, K. y Hay, P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17 (2), 211-225. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2010.548064>
25. Rotger, B. (1990). *Evaluación formativa*. Madrid: Cincel.
26. Salaj, S. y Markovic, G. (2011). Specificity of jumping, sprinting, and quick change of direction motor abilities. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 25 (5), 1249- 1255. <http://dx.doi.org/10.1519/JSC.0b013e3181da77df>

Artículo Original. Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana

Vol. II, n.º. 3; p. 421-438, Septiembre 2016. A Coruña. España ISSN 2386-8333

27. Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañazas, J. F. y Gutierrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en Educación Física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 17, 71-95. <http://www.redalyc.org/pdf/2742/274220442006.pdf>
28. Siedentop, D. y Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education* (4th edition) (Mountain View, Mayfield).
29. Silverman, S. y Subramamam, P.R. (1999). Student attitude toward physical education and physical activity: A review of measurement issues and outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 97-125.
30. Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
31. Stufflebeam, D. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Bloomington: Ind. Phi Delta Kappan National Study Committee of Education.
32. Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
33. Zhu, W. (2007). Assessing kinesiology students' learning in higher education, *Quest*, 59 (1), 124-142. <http://dx.doi.org/10.1080/00336297.2007.10483542>