

11

ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN EN LOS CURRÍCULOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA

(ANALYSIS OF THE ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION CURRICULA IN HIGH SCHOOL)

Fernando Manuel Otero-Saborido
Francisco Javier Vázquez-Ramos
José Antonio González-Jurado
Universidad Pablo de Olavide

DOI: 10.5944/educXX1.25662

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Otero-Saborido, F.M.; Vázquez-Ramos, F.J. y González-Jurado, J.A. (2020). Análisis de la evaluación en los currículos de Educación Física en Secundaria. *Educación XXI*, 23(2), 259-282, doi: 10.5944/educXX1.25662

Otero-Saborido, F.M.; Vázquez-Ramos, F.J. & González-Jurado, J.A. (2020). Analysis of the assessment in physical education curricula in high school. *Educación XXI*, 23(2), 259-282, doi: 10.5944/educXX1.25662

RESUMEN

El tratamiento que recibe la evaluación en los currículos es uno de los rasgos más relevantes debido a que sus connotaciones van más allá de la didáctica. Por ello, el objetivo de este trabajo fue analizar los aspectos evaluativos para la asignatura de Educación Física (EF) en Educación Secundaria Obligatoria comparando los 17 currículos autonómicos. Se utilizó el análisis documental de los 17 currículos a través de una herramienta validada que analizó los 1979 estándares evaluativos de las Comunidades Autónomas (CCAA) en España. Para el análisis de resultados se aplicó estadística descriptiva con un objetivo exploratorio, técnicas correlacionales para establecer asociaciones entre variables y regresión múltiple para determinar modelos explicativos. Los resultados muestran

el uso del estándar como referente evaluativo generalizado y la ausencia de orientaciones evaluativas concretas en los diferentes criterios de evaluación aplicados. El análisis exploratorio revela la prevalencia de la dimensión cognitiva (41.9%) en los estándares, en detrimento de la dimensiones motriz (29.41%) y socioafectiva (28.65%). La Globalidad Educativa de los referentes evaluativos es baja (11.13%) en comparación con los que incluyen dos (26.20%) y una dimensión (62.67%). El análisis correlacional refleja relaciones directas y significativas entre la globalidad del currículo y el porcentaje dedicado a la dimensión motriz ($r = .671, p = .003$) y la eficiencia del currículo y la dimensión motriz ($r = .758; p < .000$); por otro lado, resulta una asociación inversa y significativa entre el tamaño de los currículos y la globalidad de los mismos ($r = .651; p = .005$). Los resultados de la regresión múltiple muestran dos modelos predictivos en los que la dimensión motriz explica tanto la Globalidad Educativa de los currículos ($p = .01$) como su eficiencia ($p = .012$). Como conclusión, parece necesario otro modelo curricular en EF menos estandarizado, con referentes más globales y que oriente al profesorado sobre prácticas de evaluación más formativas. Por último, la dimensión motriz con un carácter integrado debiera tener mayor presencia en los currículos de EF.

PALABRAS CLAVE

Evaluación formativa; pedagogía crítica; estándar de aprendizaje; criterio de evaluación; globalidad.

ABSTRACT

The treatment that assessment receives in the curricula is one of the most relevant features because its connotations go beyond didactics. Therefore, the objective of this study was to analyze the evaluative aspects for the subject of Physical Education (PE) in Compulsory Secondary Education comparing the curricula in the 17 autonomous communities. The documentary analysis of the 17 curricula was used through a validated tool that analyzed the 1979 assessment standards of the Autonomous Communities (CCAA) in Spain. For the analysis of results, descriptive statistics were applied with an exploratory objective, as well as correlational techniques to establish associations between variables and multiple regression to determine explanatory models. The results show the use of the standard as a generalized evaluative referent and the absence of specific assessment guidelines in the different assessment criteria applied. The exploratory analysis reveals the prevalence of the cognitive dimension (41.9%) in the standards to the detriment of the motor (29.41%) and socio-

affective (28.65%) dimensions. The Educational Globality of the evaluative referents is low (11.13%) compared to those that include two (26.20%) and one dimension (62.67%). The correlational analysis reflects direct and significant relationships between the globality of the curriculum and the percentage dedicated to the motor dimension ($r = .671, p = .003$) and the efficiency of the curriculum and the motor dimension ($r = .758, p = .000$); On the other hand, there is an inverse and significant association between the size of the curricula and their overall nature ($r = .651, p = .005$). The results of the multiple regression show two predictive models in which the motor dimension explains both the Educational Globality of the curricula ($p = .01$) and its efficiency ($p = .012$). As a conclusion, another less standardized PE curriculum model seems to be necessary, with more global referents and to guide the teaching staff on more formative assessment practices. Finally, the motor dimension with an integrated character should have a greater presence in the EF curricula.

KEY WORDS

Formative assessment; critical pedagogy; standard of learning; evaluation criteria; global.

INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los rasgos que más significa a los currículos educativos debido a que sanciona el paso del alumnado por el sistema educativo (Gimeno-Sacristán, 1988). Para comprender la función exclusiva de medición que tradicionalmente se le ha atribuido a los aspectos evaluativos de los currículos habría que partir, entre otros enfoques, de una reflexión epistemológica (López, 1999). En las ciencias de la educación se han importado tradicionalmente los métodos empíricos-analíticos de las ciencias naturales que son insuficientes e inadecuados por sí solos en el objeto de trabajo educativo. Sin embargo, las disciplinas científicas educativas han construido su propio marco de referencia, ya que poseen instrumentos y estrategias para comprender y transformar los enconados modelos evaluativos del pasado que sobreviven en el presente. Por el contrario, el enfoque científico-natural busca explicaciones con perfectas relaciones causa-efecto que difícilmente se manifiestan en los entornos escolares, pretenden formular leyes infalibles, en definitiva, generalizar, pero pocos o ningún contexto educativo es generalizable dada su singularidad. En cambio, los enfoques interpretativos de las ciencias de la educación intentan comprender y profundizar en cada contexto. En esa línea es certera la contribución de Hopkins (1989) cuándo señala que

los métodos cuantitativos de investigación (y por ende de evaluación) nos pueden ayudar a trazar una hipótesis de trabajo en el aula, nos colocan tras una pista, pero cada investigación sobre educación debe ser comprobada en las condiciones particulares sin que se pueda generalizar, ya que en cada lugar se aprende de diferente forma. Así lo señala Crobach (1975) para referirse a los métodos positivistas: “Cuando sopesamos convenientemente las condiciones particulares, cualquier generalización es una hipótesis de trabajo, no una conclusión” (p. 125).

Los referentes pedagógicos sobre teoría curricular (Apple, 1987; Gimeno-Sacristán, 1988, Stenhouse, 1987) han señalado la necesidad de no reducir el conocimiento a conductas y de evolucionar hacia un modelo de currículo abierto y orientado hacia el aprendizaje y no solo a la medición. Si trasladamos esos dos modelos a la Educación Física (EF, a partir de hora) se aprecian dos paradigmas evaluativos con rasgos claramente diferenciados (López, 1999; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail y Macdonald, 2013). Por una parte, un modelo que tiene como objetivo medir el rendimiento físico y deportivo a través de test y pruebas estandarizadas y, por otra parte, otro modelo de evaluación basado en la participación del alumnado en la evaluación (no solo medición) de otros contenidos más allá de los habituales relacionados con la condición física y las formas deportivas federadas de mayor predicamento social.

Sobre el segundo modelo de evaluación basado en la participación y el desarrollo del alumnado, diferentes investigaciones ya han evidenciado los beneficios de implicar al alumnado a través de estas estrategias como la coevaluación y la autoevaluación (Lamb, Lane y Aldous, 2013; López, *et al.* 2007; Ní Chróinín y Cosgrave, 2013; Pérez, Heras y Herrán, 2008; Vera, González y Moreno 2009). Varias revisiones de la literatura especializada sobre las prácticas evaluativas de los docentes de EF señalan resultados controvertidos (López-Pastor *et al.* 2013; Lorente-Catalán y Kirk, 2016; Otero, Calvo y González, 2014). Por un lado, si bien el modelo teórico señala la prevalencia de una evaluación formativa, parece que en las prácticas del profesorado aún siguen imperando los modelos evaluativos basados en la calificación y sin participación del alumnado.

Existe una relación con la posibilidad de que los docentes apliquen uno u otro modelo de evaluación en función del modelo de currículo que las Administraciones educativas ofrecen. En este caso, un modelo evaluativo de currículo “por objetivos” (Stenhouse, 1987) (o estándares) como es el caso de los actuales, favorece las prácticas basadas en la medición del rendimiento físico y deportivo. Una de las principales desventajas de este modelo curricular es que reducen el “conocimiento a conductas, no sirven para el desarrollo del profesor y, en definitiva, pueden alcanzarse

los objetivos propuestos sin educar a los alumnos” (Stenhouse, 1987, p.14). Sobre este aspecto, es necesario señalar la posición de la pedagogía crítica (Giroux, 1998; Freire, 1985) que entiende la educación con un interés emancipatorio y atendiendo a valores de justicia social. Por tanto, la selección de estándares evaluativos bajo un modelo de currículo cerrado no solo no es causal y deudora de unos valores concretos, sino que camina en sentido contrario al espíritu transformador y crítico de la educación. En este sentido, desde la EF, son providenciales las aportaciones de Fitzpatrick (2013) y Kirk (2019) que presentan a la EF como una herramienta para la emancipación y, que, por tanto, no puede ser constreñida bajo estándares evaluativos tan acotados. Existen, además, propuestas curriculares abiertas en EF que hacen bueno el precepto de Giroux (1998) para el que no es posible separar lo ocurrido en el aula de lo que ocurre en la realidad. Es el caso de los enfoques de Azzarito (2010) y Oliver y Kirk (2016) que abren el currículo hacia temas sociales como la igualdad de género, el racismo o el activismo desde la EF.

El caso que nos ocupa en el presente trabajo, los aspectos evaluativos de los currículos autonómicos en Secundaria para la asignatura de EF en España, está regulado en primera instancia por el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. Si bien dicho reglamento en su artículo 20.2 formula una declaración de intenciones sobre la necesidad que de la evaluación sea “formativa” y “continua”, posteriormente acota en el Anexo secuenciando en los cuatro niveles educativos los criterios de evaluación que sirven de referente para testear el paso del alumnado de EF por la Educación Secundaria. Así mismo, a partir de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), a los tradicionales criterios de evaluación se suman los ‘estándares de aprendizaje’ (EA, a partir de ahora) como un nuevo elemento del currículo. Este nuevo elemento es definido en el reglamento como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje”. Por tanto, como novedad, nos encontramos ante un acotamiento mayor del legislador de los referentes evaluativos para con el docente, sobre todo si se tiene en cuenta que estas especificaciones han de ser “observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado”. Cabe señalar la controversia entre el carácter “integrador” que debe tener la evaluación y este grado de “especificación” de los estándares que tienen como intención “el diseño de pruebas estandarizadas y comparables”. Esta discordancia es aún mayor si recordamos que nos encontramos ante un currículo por competencias que tiende a globalizar y que concibe las siete capacidades clave como la aplicación de “forma integrada de los contenidos propios de cada enseñanza” para la resolución de problemas complejos (LOMCE, 2013). Además, entre otras contradicciones del currículo en sus aspectos evaluativos, hay que señalar

que si bien el legislador sí ofrece unas estrategias para el carácter “medible” de la evaluación detallando los EA secuenciados por nivel, no existen, sin embargo, herramientas para el docente que den soporte a esa pretendida “evaluación formativa”. Es decir, amén del carácter intencional de la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación, el profesorado de EF en Secundaria no encuentra en el currículo estrategias para realizar la ya “manida” evaluación formativa de esas especificaciones.

Consecuentemente, las Comunidades Autónomas (CCAA, a partir de ahora), en cumplimiento del mandato del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, han complementado los referentes evaluativos en sus respectivos currículos a través, en la mayoría de ocasiones, de EA. Sin embargo, dada la importancia de la evaluación en el currículo hay una serie de cuestiones sobre este tema que requieren reflexión: ¿Qué tipos de referentes evaluativos existen en los 17 currículos autonómicos de EF? ¿Existen orientaciones evaluativas concretas para la aplicación de esos referentes? ¿Qué ponderación tiene la dimensión motriz con respecto a la cognitiva y socio-afectiva? ¿Qué grado de globalidad tienen los referentes evaluativos? ¿Existe una relación entre el grado de globalidad y el número de referentes evaluativos? Un análisis de la literatura especializada no encuentra respuestas a estas preguntas sobre los referentes evaluativos en EF en Secundaria para los 17 currículos autonómicos en España (Julián, Abarca-Sos, Zaragoza y Aibar, 2016; Méndez, Fernández-Río, Méndez-Giménez y Prieto, 2015; Otero-Saborido y Vázquez-Ramos, 2019a). Por ello, y dada la relevante significación de la evaluación dentro del currículo, este trabajo tiene como objetivo principal analizar los aspectos evaluativos para la asignatura de EF en Educación Secundaria comparando los 17 currículos autonómicos que emanan del reglamento estatal preceptuado en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre. Así mismo, para responder a las preguntas de investigación planteadas anteriormente, se formularon los siguientes objetivos específicos.

- Indagar sobre aspectos cualitativos de los currículos de EF en Secundaria como la tipología, la secuenciación de los referentes evaluativos, su relación curricular y la existencia de orientaciones evaluativas concretas.
- Definir variables que expliquen la preponderancia de las diferentes dimensiones de los estándares de los currículos, la globalidad de los mismos y la eficiencia.

- Determinar relaciones existentes entre el tamaño de los currículos, la globalidad, la eficiencia y dimensiones de los estándares que los constituyen.
- Formular modelos predictivos que expliquen la globalidad y la eficiencia de los currículos con vistas a futuros diseños.

MÉTODO

Muestra

Para la comparación de los 17 currículos autonómicos de EF en Educación Secundaria se utilizó el análisis documental como técnica de recogida de datos. Todos los currículos autonómicos están publicados en los respectivos boletines oficiales de sus CCAA. Se encuentran en formato pdf y son de acceso libre y gratuito.

Instrumentos y variables

En primer lugar, se realizó un primer análisis exploratorio destinado a conocer y comparar las cualidades de los currículos. Posteriormente, se profundizó sobre la ponderación de diferentes variables cuantitativas. En el análisis exploratorio cualitativo se utilizó una hoja de control con las siguientes categorías: tipología, secuenciación de los referentes evaluativos, relación curricular y la existencia de orientaciones evaluativas concretas de la misma forma que la realizada por Otero-Saborido y Vázquez-Ramos (2019a) y que se puede comprobar en la Tabla 1. Para el análisis de la Globalidad Educativa, la eficiencia y la ponderación de las dimensiones de los estándares evaluativos de los currículos autonómicos se utilizó el instrumento validado por Otero-Saborido y Vázquez-Ramos (2019b). En base a la literatura especializada, este instrumento contemplaba los criterios para atribuir a cada uno de los 1979 referentes evaluativos la presencia de las siguientes dimensiones: cognitiva, motriz y socioafectiva.

Tabla 1

Variables cualitativas y cuantitativas del análisis comparativo de los 17 currículos autonómicos

ANÁLISIS EXPLORATORIO: VARIABLES CUALITATIVAS	Tipología	Variable destinada a conocer los referentes que contemplaban los currículos: objetivos de área, criterios de evaluación y estándares evaluativos.
	Secuenciación	Discrimina si los currículos secuencian sus referentes por ciclos o niveles educativos.
	Relación curricular	Determina con qué elementos del currículo se establecen relación de forma explícita.
	Orientaciones Evaluativas	Detecta si existen orientaciones evaluativas concretas para los diferentes referentes evaluativos.

**VARIABLES
CUANTITATIVAS**

Tamaño evaluativo del currículo	Mide la magnitud cuantitativa del currículo a partir del número total de referentes evaluativos. En el caso de existir varios referentes evaluativos se toma como referencia el más concreto siendo los estándares el límite de la concreción.
Globalidad	<p>Mide el grado de inclusión de las dimensiones (cognitiva, motriz y socioafectiva) en cada uno de los estándares. Este constructo se manifiesta en 3 variables:</p> <ul style="list-style-type: none">• 3 dimensiones (3D): Cuantifica el máximo grado de globalidad al medir el porcentaje de estándares que contienen las tres dimensiones.• 2 dimensiones (2D): Cuantifica un grado de globalidad medio al extraer el porcentaje de estándares que contienen dos dimensiones.• 1 dimensión (1D): Cuantifica un grado de globalidad mínimo al extraer el porcentaje de estándares que contienen una sola dimensión.
Eficiencia	Mide la capacidad de cada currículo de optimizar los estándares para incluir el mayor número de dimensiones. Se mide a través del Coeficiente de Eficiencia Evaluativa (CEE) que es el cociente resultante entre la puntuación de globalidad total obtenida por cada currículo (suma del total de dimensiones contempladas en todos los estándares) y la máxima puntuación posible en función de su tamaño (número de estándares del currículo multiplicado por las 3 dimensiones que pudiera incluir cada uno de ellos)
Dimensiones	Recoge las diferentes esferas que pudieran contemplar cada uno de los estándares. Según el instrumento validado por Otero-Saborido y Vázquez-Ramos (2019b), se contemplan tres dimensiones: cognitiva, motriz y socioafectiva.

Procedimiento y confiabilidad

Los documentos curriculares circularon por tres expertos en materia curricular en EF. En el caso de las variables cuantitativas, si bien el instrumento validado por Otero-Saborido y Vázquez-Ramos (2019b) presentaba coeficientes de confiabilidad ‘casi perfectos’, se sometió a los expertos de este estudio a un proceso de entrenamiento del instrumento a lo largo de tres sesiones de 1 hora y 30 minutos. La primera sesión se dedicó a explicar los objetivos del estudio y a ejemplificar las características de las dimensiones cognitiva, motriz y socioafectiva utilizando una muestra de referentes evaluativos de los 17 currículos autonómicos. En la segunda sesión los dos expertos utilizaron la herramienta codificando un 10% de los 1979 estándares evaluativos. Por último, en la tercera sesión los dos expertos unificaron criterios sobre aquellos estándares que les generaron confusión. Posteriormente, se volvió a codificar otro 10% diferente del total de estándares de los 17 currículos autonómicos. Se obtuvieron coeficientes de confiabilidad de Kappa ‘casi perfectos’ en las tres dimensiones (Cognitivo: .92, $p = .000$; Motriz: .97, $p < .000$; Socioafectivo: .95, $p < .000$). A los 15 días de esa codificación volvieron a codificar la misma muestra resultando unos coeficientes que confirmaban la fiabilidad de la medida desde el punto de vista estabilidad temporal (Cognitivo: .88, $p < .000$; Motriz: .95, $p < .000$; Socioafectivo: .93, $p < .000$)

Análisis estadístico

Tanto para la exploración de las variables cualitativas como para la categorización de las dimensiones que integraban los referentes evaluativos de las 17 CCAA se utilizó una hoja diseñada para tal efecto en el programa Excel v.2013. Para el análisis de las variables cuantitativas se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences v. 20*. Se utilizaron los porcentajes y promedios para el análisis descriptivo, el coeficiente de Pearson para determinar asociaciones entre las diferentes variables. Por último, se aplicó una técnica de regresión lineal simple para las variables que presentaban una relación directa y significativa y regresión múltiple lineal para determinar modelos predictivos. Se halló el estadístico Durwin Watson para detectar un análisis de autocorrelación residual y se diagnosticó la colinealidad.

RESULTADOS

Un primer análisis exploratorio muestra (Tabla 2) la eliminación de los objetivos de área en los currículos autonómicos (solo 6 CCAA los mantienen). La mayoría de las Comunidades secuencian los criterios

de evaluación por nivel (excepto País Vasco, Madrid y Baleares). Solo 11 Comunidades utilizan estándares (el resto criterios de evaluación) de las cuáles 9 los secuencian por nivel y dos por ciclo promediando 127.09 estándares por comunidad. En cuanto a la relación con otros elementos del currículo, solo 5 Comunidades relacionan sus referentes evaluativos con las 7 competencias clave (Andalucía, Aragón, Canarias, Galicia y Valencia) y la mayoría los relaciona con los contenidos excepto 4 de ellas (Andalucía, Asturias, Madrid y País Vasco).

Tabla 2

Comparación de aspectos evaluativos de los currículos autonómicos de EF en Educación Secundaria

	OA		CRITERIOS DE EVALUACIÓN			ESTÁNDARES			RELACIÓN CURRICULAR		OE
	E	Nº	E	Nº	SEC.	E	Nº	SEC	CC	CT	
Andalucía	Sí	12	Sí	49	Nivel	No	-	-	Sí	No	No
Aragón	Sí	10	Sí	24	Nivel	Sí	105	Nivel	Sí	Sí	No
Asturias	No	-	Sí	77	Nivel	Sí	256	Ciclo	No	No	No
Baleares	Sí	13	Sí	10	Ciclo	Sí	80	Nivel	No	Sí	No
Canarias	No	-	Sí	20	Nivel	No	-	-	Sí	Sí	Sí
Cantabria	No	-	Sí	55	Nivel	Sí	146	Nivel	No	Sí	No
Castilla-LM	No	0	Sí	40	Nivel	Sí	177	Nivel	No	Sí	No
Castilla y León	No	0	Sí	52	Nivel	Sí	128	Nivel	No	Sí	No
Cataluña	Sí	8*	Sí	63	Nivel	No	-	-	Sí	Sí	No
Extremadura	No	-	Sí	97	Nivel	Sí	335	Nivel	No	Sí	No
Galicia	No	-	Sí	52	Nivel	Sí	143	Nivel	Sí	Sí	No
La Rioja	Sí	13	Sí	42	Nivel	Sí	145	Nivel	No	Sí	No
Com. de Madrid	No	-	Sí	22	Ciclo	Sí	77	Ciclo	No	No	No
Región de Murcia	No	-	Sí	43	Nivel	Sí	138	Nivel	No	Sí	No
Navarra	No	-	Sí	28	Nivel	Sí	84	Nivel	No	Sí	No
País Vasco	Sí	9	Sí	34	Etapa	No	-	-	No	No	No
Com. Valenciana	No	-	Sí	94	Nivel	No	-	-	Sí	Sí	No

OA: Objetivos de Área; E: Existen; Nº: Número; SEC.: Secuenciación; CC: Competencias Clave; CT: Contenidos; OE: Orientaciones evaluativas concretas * Formula competencias específicas de EF en lugar de objetivos **Estandariza los criterios a partir del 3º Curso

Solo una comunidad incluye orientaciones evaluativas (OE) sobre cómo evaluar los diferentes referentes evaluativos. Si bien en este caso aislado se echa de menos que se mencionen estrategias concretas de participación del alumnado como la coevaluación, la autoevaluación o la calificación dialogada. En el resto de currículos no existen orientaciones a una evaluación formativa o las existentes son de carácter general (como el caso de País Vasco y Cataluña) sin que el docente de Secundaria de EF pueda reconocer el currículo como una herramienta donde hallar estrategias para la realización de una evaluación formativa y compartida de la competencia motriz, más allá de referentes evaluativos formulados a través de estándares y/o indicadores.

Una segunda exploración de los resultados obtenidos a través de una estadística descriptiva muestra que el 41.9% (Figura 1) de los 1979 referentes evaluativos del total de los currículos de EF de Educación Secundaria en España se centran en la evaluación de aspectos cognitivos (Ejemplo de referente exclusivamente cognitivo: '7.2. Expone y defiende trabajos elaborados sobre temas vigentes en el contexto social, relacionados con la actividad física o la corporalidad, utilizando recursos tecnológicos', *Currículo de Extremadura*).

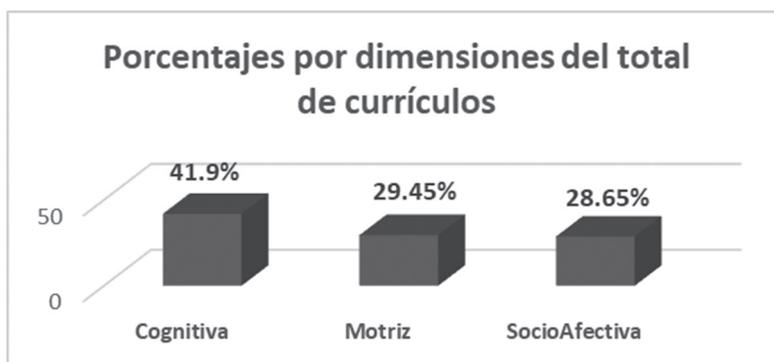


Figura 1. Porcentaje promedio secuenciado en 3 dimensiones (cognitiva, motriz y socioafectiva) de los referentes evaluativos de los currículos autonómicos de EF en Educación Secundaria

Esa preponderancia de los currículos de EF por la evaluación de saberes teóricos contrasta con las otras dimensiones que se mantienen en un promedio similar entre ellas, 29.45% y 28.65% de las dimensiones motriz y socioafectiva respectivamente. En ese análisis la diferencia porcentual a favor de la dimensión cognitiva es de 12.44% y 13.25% respecto a las dimensiones motriz y socioafectiva (Tabla 3). Un análisis diferenciado por comunidades de esas dimensiones explica esas diferencias porcentuales ya que 14 de las 17 comunidades priorizan la evaluación de saberes cognitivos,

mientras que solo 3 ponderan en mayor medida los aprendizajes motrices (Canarias: 44.74%; Cataluña: 38.14%; País Vasco: 39.68%).

Tabla 3

Porcentajes de los estándares de Educación Secundaria en EF en los 17 currículos de las CCAA organizados por dimensiones, diferencia entre dimensiones y globalidad

Comunidad	Nº	PORCENTAJES									CEE
		Por dimensiones			Diferencia			Globalidad			
		C	M	SA	M-C	M-SA	C-SA	3D	2D	1D	
Andalucía	49	43.68	31.03	25.29	-12.64	5.75	-18.39	18.37	40.82	40.82	0.59
Aragón	105	42.33	26.99	30.67	-15.34	-3.68	-11.66	12.38	30.48	57.14	0.52
Asturias	256	47.66	28.65	23.69	-19.01	4.96	-23.97	7.81	26.17	66.02	0.47
Baleares	80	42.28	26.83	30.89	-15.45	-4.07	-11.38	10.00	33.75	56.25	0.51
Canarias	19	28.95	44.74	26.32	15.79	18.42	-2.63	26.32	52.63	21.05	0.67
Cantabria	146	39.57	28.88	31.55	-10.70	-2.67	-8.02	5.48	17.12	77.40	0.43
Castilla-LM	177	43.32	26.27	30.41	-17.05	-4.15	-12.90	2.82	16.95	80.23	0.41
Castilla León	128	43.89	26.67	29.44	-17.22	-2.78	-14.44	10.16	20.31	69.53	0.47
Cataluña	63	28.87	38.14	32.99	9.28	5.15	4.12	7.94	38.10	53.97	0.51
Extremadura	335	52.75	18.58	28.67	-34.17	-10.0	-24.08	5.37	19.40	75.22	0.43
Galicia	143	43.15	28.43	28.43	-14.72	0.00	-14.72	9.09	19.58	71.33	0.46
La Rioja	145	43.16	27.37	29.47	-15.79	-2.11	-13.68	7.59	15.86	76.55	0.44
Com. de Madrid	77	44.34	27.36	28.30	-16.98	-0.94	-16.04	9.09	19.48	71.43	0.46
Región de Murcia	138	40.31	30.10	29.59	-10.20	0.51	-10.71	13.04	15.94	71.01	0.47
Navarra	84	44.95	28.44	26.61	-16.51	1.83	-18.35	8.33	13.10	78.57	0.43
País Vasco	34	34.92	39.68	25.40	4.76	14.29	-9.52	20.59	44.12	35.29	0.62
C.Valenciana	88	48.12	22.56	29.32	-25.56	-6.77	-18.80	14.77	21.59	63.64	0.50
TOTAL	1979	41.90	29.45	28.65	-12.44	0.80	-13.25	11.13	26.20	62.67	0.49

Abreviaturas: N°: Número de estándares; C: Cognitivo; M: Motriz; SA: Socioafectivo; 3D: Porcentajes de estándares que contienen las tres dimensiones; 2D: Porcentajes de estándares que contienen dos dimensiones; 1D: Porcentajes de estándares que contienen una dimensión; CEE: Coeficiente de Eficiencia Evaluativa

Una profundización más cualitativa de esos datos lleva a considerar qué porcentaje de estándares del total contienen las tres dimensiones (3D: cognitiva, motriz y socioafectiva), dos dimensiones (2D) o, el menor grado de globalidad, una sola dimensión (1D). En esa línea de análisis se obtiene que solo un 11.13% de los 1979 estándares es capaz de integrar las tres dimensiones mencionadas (Ejemplo de referente con tres dimensiones: '1.4. Explica y practica las técnicas básicas de la actividad seleccionada demostrando actitudes y hábitos respetuosos con el entorno, *Currículo de Navarra*) . Ese porcentaje va aumentando a medida que disminuye la Globalidad Educativa de los mismos. Es decir, un 26.20% incluye dos dimensiones y un 62.67% incluye una sola dimensión. Un análisis diferenciado por comunidades del grado de globalidad de los estándares destacan los currículos de Castilla La Mancha (2.82%), Extremadura (5.37%) y Cantabria (5.48%) como los menos dotados en la formulación de estándares que contengan las tres dimensiones (3D) y, por ende, más globales. En el lado opuesto, destacan Canarias (26.32%), País Vasco (20.59%), y Andalucía (18.37%) como las Comunidades con currículos con mayores promedios porcentuales de estándares que incluyan las tres dimensiones.

Por último, en este primer análisis descriptivo, era necesario establecer un indicador general relativo que sintetizara la gestión de la globalidad que hacían los currículos de cada CA. Para ello, se estableció el 'Coeficiente de Eficiencia Evaluativa' como la capacidad de un currículo de incluir las diferentes dimensiones en función del número total de estándares. Por tanto, este coeficiente es el cociente resultante de la puntuación total de globalidad obtenida por el currículo en cuestión entre la puntuación total de globalidad máxima posible en función del tamaño de su currículo.

El 'Coeficiente de Eficiencia Evaluativa' muestra que los currículos más eficientes en términos de globalidad son los de Canarias (.67), País Vasco (.62) y Andalucía (.59). En el lado opuesto Castilla La Mancha (.41), Cantabria, Extremadura y Navarra (.43) son los menos eficientes ya que necesitan muchos estándares para ser globales. El total de los 17 currículos presenta un promedio de .49 de 'Coeficiente de eficiencia evaluativa'.

No obstante, uno de los objetivos de este trabajo era determinar si existían asociaciones entre aspectos como el número de estándares que contenía un currículo y su grado de Globalidad Educativa o cómo la mayor ponderación de una u otra dimensión pudiera afectar al grado de globalidad o la eficiencia de los referentes evaluativos del currículo (Tabla 4).

La correlación entre las diferentes variables ofrecen unos coeficientes de asociación elevados y significativos en la mayoría de los casos.

Tabla 4

Correlación entre las variables Número de estándares, globalidad, dimensiones y coeficiente de globalidad en los 17 currículos de las CCAA

		Nº	CEE	Globalidad			Dimensiones		
				3D	2D	1D	C	M	SA
Nº	Pearson								
	P								
CEE	Pearson	-.650**							
	P	0.006							
Globalidad	3D	Pearson	-.652**	.941**					
		p	.005	.000					
	2D	Pearson	-.552*	.941**	.776**				
		p	.022	.000	.000				
	1D	Pearson	.617**	-.992**	-.898**	-.974**			
		p	.008	.000	.000	.000			
Dimensiones	C	Pearson	.668**	-.607**	-.490*	-.656**	.632**		
		p	.003	.010	.046	.004	.006		
	M	Pearson	-.660**	.758**	.671**	.759**	-.769**	-.920**	
		p	.004	.000	.003	.000	.000	.000	
	SA	Pearson	.026	.194	.178	.194	-.199	-.110	.229
		p	.921	.455	.494	.456	.444	.674	.378

Abreviaturas: **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral). *. La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral). Nº: Número de estándares; C: Cognitivo; M: Motriz; SA: Socioafectivo; 3D: Porcentajes de estándares que contienen las tres dimensiones; 2D: Porcentajes de estándares que contienen dos dimensiones; 1D: Porcentajes de estándares que contienen una dimensión; CEE: Coeficiente de eficiencia evaluativa

Los resultados reflejan una relación negativa entre el 'Número de estándares' y el 'Coeficiente de eficiencia evaluativa' ($r = -.650$; $p = .006$). De tal forma que se asocia que los currículos de las CCAA con un elevado número de estándares evaluativos tienden a ser menos eficientes en la manifestación de la globalidad. Reforzando la lógica de la asociación anterior, existe una relación inversa entre la variable 'Número de estándares' y 'Globalidad' de los mismos en sus componentes más globales, es decir, estándares que en su formulación integran las tres dimensiones (3D; $r = -.652$; $p = .005$) y dos dimensiones (2D; $r = -.552$; $p = .022$). Esta correlación

es, lógicamente, directa cuando son más analíticos y solo incluyen una dimensión (1D; $r = .617$; $p = .008$). Así mismo, existe una correlación cercana a uno ($r = .941$; $p < .000$) en la asociación entre las comunidades que formulan un mayor porcentaje de estándares evaluativos que integren las tres dimensiones ('3D') y el 'Coeficiente de eficiencia evaluativa'.

Por último, se encuentran correlaciones notables y significativas en las dimensiones 'Motriz' y 'Cognitivas' de los referentes evaluativos. Parece que dedicar un mayor porcentaje de estándares a la dimensión motriz se asocia a una mejora del 'Coeficiente de Eficiencia Evaluativa' ($r = .760$; $p < .000$) y de Globalidad Evaluativa del currículo medida a través de la variable 3D ($r = .671$; $p = .003$). La relación es inversa y significativa si se asocia la dimensión 'Motriz' al 'Número de estándares del currículo' y, por tanto, elevar el porcentaje dedicado a referentes evaluativos que contengan la dimensión motriz se asocia a currículos de menor tamaño ($r = -.660$; $p = .004$).

Caso contrario ocurre con la dimensión 'Cognitiva'. Dedicar mayor porcentaje a los aspectos cognitivos tiene una relación inversa a la eficiencia del currículo medida a través del 'Coeficiente de Eficiencia Evaluativa' ($r = -.606$; $p = .010$). Así mismo, los currículos con un elevado porcentaje dedicado a referentes 'cognitivos' son aquellos con una alta cuantía de estándares totales ($r = .668$; $p = .003$). No se hallaron asociaciones significativas de la dimensión 'Socioafectiva' con ninguna de las variables.

No obstante, uno de los objetivos del trabajo era determinar modelos complejos que explicaran tanto la globalidad (3D) del currículo como su Eficiencia Evaluativa (CEE). En la Tabla 5 se muestra el resumen de los dos modelos predictivos obtenidos respecto a esos objetivos usando la regresión múltiple lineal. El primer modelo explica el 62% de la varianza del 'Coeficiente de Eficiencia Evaluativa' como variable dependiente. Se observa en el modelo que la dimensión 'Motriz' es la única variable predictora de tal forma que por cada punto porcentual que los currículos aumentan su porcentaje de estándares dedicados a la motricidad el 'Coeficiente de eficiencia evaluativa' asciende 0.015 ($p = .012$) [$y = -.791 + (\beta_2 \times .015)$]. En este modelo se obtuvo un Durwin-Watson (1.61) dentro de los parámetros que descartan la autocorrelación. Por otra parte, el segundo modelo explica el 57% de la varianza la variable dependiente destinada a valorar el grado de Globalidad Educativa del currículo (3D). De la misma forma que en el modelo anterior, la única variable predictora es la 'Dimensión motriz'. Por cada punto porcentual que se destine a formular estándares que contemplen la motricidad, el porcentaje de referentes que sean más globales (3D) aumentará 1.436 ($p = .011$) [$y = -61.900 + (\beta_2 \times 1.436)$]. En este modelo se obtuvo un Durwin-Watson (1.98) dentro de los parámetros que descartan

la autocorrelación. Se ha comprobado la no existencia de multicolinealidad en todos los modelos.

Tabla 5

Modelos predictivos que explican la eficiencia (CEE) y Globalidad Educativa (3D) curricular

	CEE						3D					
	Resumen del modelo			Coeficientes beta			Resumen del modelo			Coeficientes beta		
	R ²	p-valor	D.W	No Estan.	Estand.	p-valor	R ²	p-valor	D.W	No Estan.	Estand.	p-valor
Cognitiva				0.007	0.618	.191				0.852	0.877	.096
Motriz	0.62	0.004	1.61	0.015	1.336	.012	0.56	0.012	1.98	1.436	1.494	.01
SA				-0.001	-.43	.814				-.172	-.067	.740

D.W: Durbin Watson. 3D: Porcentajes de estándares que contienen las tres dimensiones; CEE: Coeficiente de Eficiencia Evaluativa

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo del trabajo era indagar sobre aspectos cualitativos de los currículos de EF en Secundaria. Se pueden concluir dos grandes rasgos cualitativos que los definen. En primer lugar, se detecta el acotamiento e involución del currículo hacia un modelo por ‘objetivos’ en detrimento del currículo como ‘Proyecto y Proceso’ que definía Stenhouse (1987). Esta involución se consigue a través de varias modificaciones con respecto a los currículos predecesores. Por un lado, la eliminación de unos referentes evaluativos más generales como eran los objetivos de área por parte de la mayoría de las comunidades. Por otro, con el protagonismo que asumen los EA como los nuevos referentes evaluativos tanto en amplitud (12 de las 17 Comunidades los utiliza como referentes) como en cantidad, promediando 151.16 estándares en el total de CCAA en la etapa de Educación Secundaria. La propia definición de estos referentes perfila el currículo bajo un modelo de medición por ‘Objetivos’ “...deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables” (artículo 2, Real Decreto 1105/2014 que establece el currículo básico de Educación Secundaria). Esta involución hacia un modelo de medición que minusvalora la capacidad creativa del docente, ya puede reconocerse en la asignatura de EF en la etapa de Educación Primaria en la mayoría de las CCAA (Otero-Saborido y Vázquez-Ramos, 2019a). En contraposición con el

afán especificador de los EA, el segundo rasgo es la ausencia en casi todas las CCAA de orientaciones formativas concretas en el uso de los EA por parte de los docentes. Por tanto, como señala Santos-Guerra (2006) para este modelo curricular, el que “comprende lo que sucede con el proceso de enseñanza aprendizaje es el investigador que está fuera de la escuela. El profesor es un consumidor de los hallazgos (...) un aplicador de sus conclusiones y un ejecutor de las prescripciones que emanan del legislador quien, a su vez, ha hecho suyo el conocimiento extraído por los teóricos” (p. 75). Este modelo basado en la evidencia a través de EA y de evidencias medibles es deudor de valores neoliberales que convierte a la educación en una mercancía y al alumnado en clientes (Evans y Davies, 2014; Montague, 2012). Sobre este modelo imperante de currículo de EF estandarizado se encuentran referentes en países como Estados Unidos, Reino Unido, Australia. Ante la crítica por la excesiva estandarización, estos modelos se defienden afirmando que los currículos estandarizados son inclusivos con las diferencias culturales y sociales de cada contexto (Oh y Graber, 2017). En cualquiera de los casos, los currículos para el profesorado, pero diseñados sin él, suelen ser puestos a prueba y reciben el rechazo de los profesionales destinados a trabajar con ellos (Otero et al., 2014; Oh, y Graber, 2017; Sicilia et al., 2006). Partiendo de los preceptos de la pedagogía crítica existen estadios más evolucionados de currículo abiertos que ponen al alumnado en el centro del aprendizaje con propuestas de negociación del currículo (Kirk y Macdonald, 2001; Lorente, 2008).

Por otra parte, un segundo objetivo del trabajo pretendía describir la mayor o menor presencia de las dimensiones (cognitiva, motriz y socioafectiva) en los EA, la globalidad de los currículos y la eficiencia de los mismos. Respecto a las dimensiones, la supremacía de lo cognitivo (41.9%) es contundente respecto a las otras dos dimensiones motriz y socioafectivo (29.45% y 28.65% respectivamente). Este dato tan concluyente sorprende en un área, como EF, donde lo motor debe ser el centro de interés a través del que se genere una educación integral. El concepto de EF ha evolucionado en la historia desde corrientes higienistas o anatómicas pasando por modelos exclusivamente deportivizados u orientados hacia el rendimiento físico (Fernández, Cechini, y Zagalaz, 2002). Sin embargo, parece necesario que la presencia de lo motor esté al servicio de lo educativo y, por consiguiente, integrado con las otras dimensiones. En esa línea globalista, Fraile (1995) señala que una Educación Física integral debe “reivindicar para la escuela una Educación Corporal que cubra el objetivo integralmente, desde los diversos ámbitos: cognitivos, sociales, afectivos, emocionales y expresivos, y también motrices, superando el rendimiento físico motriz”

Lamentablemente, el escaso porcentaje que ocupa entre los referentes evaluativos, lo motor no es solo una obviedad inalienable de la asignatura,

sino que el propio profesorado de EF en España, tanto en Primaria como en Secundaria, percibe y pondera los aspectos evaluativos más orientados hacia lo motor, y en menor medida a los saberes teóricos (Sicilia et al., 2006; Otero et al., 2014). Así mismo, desde una tercera arista, es resaltable, tal y como señalaba el 'informe Delors' (Delors, 1996), que en un modelo de escuela donde se incorporan el 'saber ser' y 'el saber relacionarse', el componente socioafectivo en EF sea el menos ponderado en los referentes evaluativos de los currículos autonómicos.

Dentro de este segundo objetivo descriptivo interesaba analizar el grado de globalidad de los referentes. Entendiendo la Globalidad como el porcentaje de referentes evaluativos (en todas se tomaron como tal los EA excepto en las 5 que no tenían EA que se tomaron los criterios) que integraban las 3 dimensiones mencionadas (3D). Los resultados fueron contundentes y demostraron la incapacidad de los legisladores de haber bueno el axioma del artículo 20 del Real Decreto 1105/2014 que establece el currículo básico de Educación Secundaria y que prescribía el carácter integrador que debe tener la evaluación y, por ende, sus referentes. Nada más lejos de la realidad, el promedio porcentual de referentes evaluativos que son capaces de integrar las tres dimensiones mencionadas es de un 11.3% en términos relativos. En términos absolutos, del total de los 1979 estándares analizados, solo 167 incluyen aspectos cognitivos, motrices y socioafectivos al mismo tiempo. Por último, dentro de este segundo objetivo descriptivo, se determinó el Coeficiente de Eficiencia Evaluativa (CEE) con el objeto de valorar la capacidad de los currículos de optimizar los estándares para incluir el mayor número de dimensiones. El CEE promedio (que oscila entre 0 y 1) en las 17 CCAA es de .49.

Tangencialmente, con el objetivo descriptivo anterior, un tercer fin de este trabajo era determinar relaciones existentes entre el tamaño de los currículos, la globalidad, la eficiencia y dimensiones de los EA que los constituyen. En este objetivo son destacables tres apreciaciones. En primer lugar, la asociación directa y significativa hallada, que sugiere que aquellos currículos más competentes en la gestión de la Globalidad Evaluativa son aquellos con menor número de EA. Es el caso de Canarias, País Vasco y Andalucía, que obtienen los CEE más altos (.67, .64 y .59 respectivamente) teniendo el menor número de EA (19, 34 y 49 referentes evaluativos respectivamente). En segundo lugar, existe una relación directa y significativa que asocia una mayor Globalidad Evaluativa en aquellos currículos que han ponderado en mayor medida lo motor por encima de las otras dos dimensiones. Estas asociaciones colocan a lo motor en el centro de un currículo global siempre y cuando esa referente motriz se integre en otras dimensiones.

El cuarto objetivo de este trabajo era determinar modelos predictivos que explicaran tanto la Globalidad Educativa de los currículos como la Eficiencia Evaluativa (CEE) de los mismos. De las regresiones halladas se infiere que de un aumento del porcentaje dedicado a la dimensión motriz en los referentes evaluativos resultarían currículos más globales (1.436 por cada punto porcentual de motricidad) y más eficientes (.015 por cada punto porcentual de motricidad) en el uso del número de EA. A pesar de que el porcentaje de explicación de la varianza es moderado en ambos modelos (.65 y .56 respectivamente), cabe señalar los excelentes coeficientes del estadístico de Durbin-Watson que descartan la autocorrelación de residuos, así como la ausencia de colinealidad.

Como colofón, tras las evidencias extraídas en la presente investigación y conforme a la literatura especializada, parece necesario hacer una reflexión sobre el modelo curricular evaluativo en EF ante la dirección operativizadora y con poca vocación formativa. Por eso son necesarios currículos como 'Proyecto y proceso' que establezcan más orientaciones que prescripciones para el docente de EF. Como rasgo fundamental de la EF, es necesaria una mayor ponderación de la motricidad en términos evaluativos con la observancia de que esta no debe ser entendida en términos de rendimiento físico-deportivo, sino desde una perspectiva educativa, y por tanto debe integrarse junto a las otras dimensiones evaluativas. Esa integración, no solo aumenta la globalidad curricular, sino que concibe un modelo de currículo abierto capaz de adaptarse a diferentes contextos de aprendizaje y un perfil de docente investigador de su propia práctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. (1987). *Ideología y currículum*. Akal.
- Azzarito, L. (2010). Future Girls, transcendent femininities and new pedagogies: toward girls' hybrid bodies? *Sport, Education and Society*, 15(3), 261-275, <http://doi.org/10.1080/13573322.2010.493307>
- Cronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. <http://doi.org/10.1037/h0076829>
- Delors, J. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: la educación encierra un tesoro*. Santillana.
- Díez-Gutiérrez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Octaedro.
- Evans, J. Davies, B. (2014). Physical Education PLC: neoliberalism, curriculum and governance. New directions for PESP research. *Sport, Education and Society*, 19(7), 869-884. <http://doi.org/10.1080/13573322.2013.85007>
- Fernández, E. Cechini, J.A y Zagalaz, M.L. (2002), *Didáctica de la Educación Física en Primaria*. Síntesis
- Fitzpatrick, K. (2013). *Critical Pedagogy, Physical Education and Urban Schooling*. Peter Lang.
- Fraile, A. (1995): *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Amaru
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gimeno-Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Giroux, H. (1998). Las políticas de educación y de cultura. En H. Giroux y P. McLaren (Ed). *Sociedad, cultura y educación*. Miño y Dávila.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. PPU.
- Julián, J.A., Abarca-Sos, A., Zaragoza, J. y Aibar, J. (2016). Análisis crítico de la propuesta del currículum básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. *Retos*, 29, 173-181.
- Kirk, D. (2019). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. *Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport*. Routledge
- Kirk, K. MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change, *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567. <http://doi.org/10.1080/00220270010016874>
- Lamb, P., Lane, K. y Aldou, D. (2013). Enhancing the Spaces of Reflection: A Buddy Peer-Review Process within Physical Education Initial Teacher Education. *European Physical Education Review* 19(1), 21-38. <http://doi.org/10.1177/1356336X12457293>
- LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E. n° 295 de 10 de diciembre)
- López, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y formación del profesorado*. [Tesis doctoral]. Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.

- López, V.M., Barba, J.J., Monjas, R., Manrique, J.C., Heras, C., González, M., y Gómez, J.M. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86
- López-Pastor, V.M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: A review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lorente, E. (2008). Estimular la responsabilidad y la iniciativa: Autogestión en EF. *Apunts*, 92, 26-34.
- Lorente-Catalán, E. y Kirk, D. (2016). Making the Case for Democratic Assessment Practices within a Critical Pedagogy of Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104-119. <http://doi.org/10.1177/1356336X13496004>.
- Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A. y Prieto, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos*, 28, 15-20.
- Montague, A. (2012). *Using physical education and sport to raise school standards, better evidence-based education*. The University of York, Institute for Effective Education.
- Ní Chróinín, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing Formative Assessment in Primary Physical Education: Teacher Perspectives and Experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233. <http://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>.
- Oh, J., & Graber, K. C. (2017). National Curriculum for Physical Education in the United States. *Quest*, 69(2), 220-235. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1218776>
- Oliver, K. & Kirk, D. (2016) Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313-327. <http://doi.org/10.1080/17408989.2014.895803>
- Orden ECD/65/2015 de 21 de enero, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (B.O.E. n.º 25, de 29 de enero de 2015).
- Otero, F. M., Calvo, A. y González-Jurado, J. A. (2014). Analysis of the Assessment of Invasion Sports in Elementary School. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(26), 139-153.
- Otero-Saborido, F.M. y Vázquez-Ramos, F.J. (2019a). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 47-58.
- Otero-Saborido, F.M. y Vázquez-Ramos, F.J. (2019b). Validación de un instrumento para la valoración de la globalidad de los estándares curriculares: estudio de caso del currículo de educación física en Andalucía. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 379-384. <http://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1543>.
- Pérez, A., Heras, B. y Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco de un estilo

- actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 14-25.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- Santos, M. A. (2006). *Una flecha en la diana: La Evaluación como Aprendizaje*. Narcea.
- Sicilia, A., Delgado, M. A., Sáenz-López, P., Manzano, J. I., Varela, R., Cañadas, J. F., y Gutiérrez, M. (2006). La evaluación de aprendizajes en educación física. Diferencias en función del nivel educativo. *Motricidad: Revista de Ciencias de la Actividad Física y Del Deporte*, 17, 71-95.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Vera, J. A., González, R., y Moreno, J.A. (2009). Relationships between the transfer of responsibility in assessment and the perception of equality in physical education classes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4(10), 25-31

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES

Fernando Manuel Otero-Saborido. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7016-2414>

Profesor Contratado Doctor en universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Línea de investigación: procesos de evaluación y metodología de enseñanza en Educación Física. Email: fmotero@upo.es

Francisco Javier Vázquez-Ramos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5646-2018>

Doctor, Licenciado y Diplomado en Educación Física. Maestro de Educación Física en la Consejería de Andalucía. Creador de la plataforma digital de formación “El Valor de la Educación Física”. Email: kiscoarahal@gmail.com

José Antonio González-Jurado. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7016-2414>

Doctor por Universidad de Granada. Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Maestro de Educación Primaria (EF). Email: jagonjur@upo.es

Fecha Recepción del Artículo: 28. Septiembre. 2019

Fecha Modificación del Artículo: 21. Enero. 2020

Fecha Aceptación del Artículo: 31. Enero. 2020

Fecha Revisión para Publicación: 06. Febrero. 2020