



UNIVERSIDAD DE MURCIA

Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica
Área de Didáctica de la Expresión Corporal

FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

***EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM DE
EDUCACIÓN FÍSICA EN BACHILLERATO
EN EL IES "ALFONSO X EL SABIO" DE LA
COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN
DE MURCIA***

Autor:

Luis Luengo Maimone

Dirigida por:

Dra. Mari Paz García Sanz

2008



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Mari Paz García Sanz

**Doctora en Pedagogía y Profesora Titular del Departamento de
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la
Universidad de Murcia**

AUTORIZA:

La presentación de la Tesis Doctoral titulada *"EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN BACHILLERATO EN EL IES "ALFONSO X EL SABIO" DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA"*, realizada por D. LUIS LUENGO MAIMONE, bajo mi inmediata dirección y supervisión, en el Departamento de Expresión Plástica, Musical y Dinámica, y que presenta para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Murcia.

En Murcia, a 24 de julio de 2008.

Fdo: Mari Paz García Sanz

A María y Julio, mis padres.
A Maribel, Marta y Luis, mis hijos.
A Belín, mi esposa.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo de investigación ha podido culminarse gracias a la colaboración de muchas personas.

En primer lugar, agradecer a la Doctora D^a Mari Paz García Sanz, mi directora de Tesis Doctoral, la gran ayuda prestada desde el comienzo de mis estudios de doctorado en la Universidad de Murcia. Sus consejos, apoyo, asesoramiento científico y dirección -realizada con rigor, entusiasmo y paciencia- han sido factores determinantes para que este estudio vea, por fin, la luz.

A mis compañeros de comisión curricular, D. Julián Galindo Carbonell, D. José Enrique García Aja, D. Justo Ortega Acosta y D. Fernando Ureña Villanueva, por el tiempo que amablemente me dedicaron en las entrevistas efectuadas y en la elaboración de cuestionarios.

Igualmente, a mis compañeros del IES "Alfonso X El Sabio", de Murcia, D^a María José Campoy Cánovas, D^a Nicasia Soto López, D^a Lara Fernández Ruiz, D. Pedro Caparrós Caparrós, D. Zoilo Caballero Narváez y D. José Garre Navarro, por su disposición y colaboración en las entrevistas realizadas y en los cuestionarios cumplimentados.

Mi reconocimiento a la Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia por la concesión de una licencia por estudios durante el curso académico 2005-06, lo cual contribuyó a que pudiera dedicarme a la elaboración de parte de esta Tesis Doctoral.

Mi agradecimiento al alumnado del IES "Alfonso X El Sabio". Ellas y ellos, auténticos protagonistas de este estudio, constituyen el motor que lo ha generado y a quienes van dirigidas las mejoras resultantes de esta investigación.

Por último, a mi familia, por su apoyo, comprensión y por el tiempo sustraído durante la realización de este trabajo.

Muchas gracias.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO TEÓRICO	7
CAPÍTULO 1: LA EVALUACIÓN	9
1.1 El significado actual de la evaluación educativa	11
1.2 Concepto	12
1.3 Términos asociados a la evaluación	17
1.3.1 Evaluación y calidad.....	17
1.3.2 Evaluación y otros términos	21
1.4 Conclusiones	24
CAPÍTULO 2: EL CURRÍCULUM	25
2.1 La noción de programa	27
2.2 La noción de currículum	29
2.3 La teoría curricular	37
2.3.1 Enfoques curriculares	40
2.4 El modelo curricular en el sistema educativo.....	46
2.4.1 Estructura curricular.....	48
2.4.2 Principios psicopedagógicos.....	53
2.5 Conclusiones	54
CAPÍTULO 3: LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM	55
3.1 La importancia de la evaluación curricular	57
3.2 Concepto	59
3.3 Evolución de la evaluación del currículum	61
3.4 Tipos de evaluación de programas	68
3.5 Funciones y características de la evaluación de programas.....	71
3.6 La investigación evaluativa	75
3.7 Modelos de evaluación de programas	79
3.8 El ciclo de intervención educativa en la evaluación de programas.....	83
3.9 Conclusiones.....	89

CAPÍTULO 4: EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA	91
4.1 Origen y contenido	93
4.2 Teorías del currículum en la Educación Física	97
4.3 Los estudios del currículum de Educación Física en España	103
4.4 Los estudios acerca de la evaluación del currículum de Educación Física en España	106
4.5 Conclusiones	109
CAPÍTULO 5: EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DEL BACHILLERATO	111
5.1 Evolución del concepto de Educación Física	113
5.2 La etapa del Bachillerato	125
5.3 Las intenciones educativas en el Bachillerato: Evolución de las capacidades en la Educación Física	129
5.4 El currículum de Educación Física en el primer curso de Bachillerato en el ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia	140
5.4.1 Los ejes fundamentales del currículum	141
5.4.2 La introducción	145
5.4.3 Los objetivos	145
5.4.4 Los contenidos	152
5.4.5 Los criterios de evaluación	161
5.5 Conclusiones	168
II. ESTUDIO EMPÍRICO	169
1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	171
1.1 Objetivo general	173
1.2 Objetivos específicos	173
2. METODOLOGÍA	175
2.1 Participantes	177
2.2 Instrumentos de recogida de información	178
2.3 Procedimiento	181
3. ANÁLISIS Y RESULTADOS	183
3.1 Objetivo específico nº 1	185

3.1.1	Primer nivel de concreción	185
3.1.2	Segundo nivel de concreción	189
3.1.3	Tercer nivel de concreción	196
3.1.4	Nivel de conocimientos previos del alumnado	199
3.2	Objetivo específico nº 2	203
3.2.1	Unidad didáctica nº 1	203
3.2.1.1	Nivel inicial	203
3.2.1.1.1	Prueba de conocimientos previos	203
3.2.1.1.2	Pruebas de aptitud física	206
3.2.1.2	Consecución de objetivos didácticos	213
3.2.1.2.1	Prueba de conocimientos.....	214
3.2.1.2.2	Prueba de carrera de larga duración	216
3.2.1.2.3	Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica.....	222
3.2.1.3	Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica	227
3.2.1.3.1	Cuestionario (alumnos)	228
3.2.1.3.2	Cuestionario (profesor)	235
3.2.2	Unidad didáctica nº 2	238
3.2.2.1	Nivel inicial	239
3.2.2.1.1	Prueba de habilidad	239
3.2.2.2	Consecución de objetivos didácticos	241
3.2.2.2.1	Prueba de conocimientos.....	241
3.2.2.2.2	Prueba de habilidad.....	243
3.2.2.2.3	Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica.	246
3.2.2.3	Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica	252
3.2.2.3.1	Cuestionario (alumnos)	252
3.2.2.3.2	Cuestionario (profesor)	259
3.2.3	Unidad didáctica nº 3	262
3.2.3.1	Nivel inicial	262
3.2.3.1.1	Prueba de conocimientos previos	262

3.2.3.2	Consecución de objetivos didácticos	265
3.2.3.2.1	Registro y escala de estimación numérica del programa personal de actividad física y salud.....	265
3.2.3.2.2	Prueba de conocimientos.....	270
3.2.3.2.3	Pruebas de aptitud física	273
3.2.3.2.4	Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica.	288
3.2.3.3	Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica	293
3.2.3.3.1	Cuestionario (alumnos)	293
3.2.3.3.2	Cuestionario (profesor)	301
3.2.4	Unidad didáctica nº 4	304
3.2.4.1	Nivel inicial	304
3.2.4.1.1	Prueba de conocimientos previos	304
3.2.4.2	Consecución de objetivos didácticos	307
3.2.4.2.1	Prueba de conocimientos.....	307
3.2.4.2.2	Composición coreográfica.....	309
3.2.4.2.3	Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica	312
3.2.4.3	Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica	316
3.2.4.3.1	Cuestionario (alumnos)	317
3.2.4.3.2	Cuestionario (profesor)	324
3.2.5	Unidad didáctica nº 5	327
3.2.5.1	Nivel inicial	327
3.2.5.1.1	Prueba de conocimientos previos	327
3.2.5.2	Consecución de objetivos didácticos	330
3.2.5.2.1	Prueba de conocimientos.....	330
3.2.5.2.2	Prueba de habilidad.....	335
3.2.5.2.3	Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica	338
3.2.5.3	Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica	343

3.2.5.3.1	Cuestionario (alumnos).....	343
3.2.5.3.2	Cuestionario (profesor)	349
3.2.6	Unidad didáctica nº 6	352
3.2.6.1	Nivel inicial	352
3.2.6.1.1	Prueba de conocimientos previos	352
3.2.6.2	Consecución de objetivos didácticos	355
3.2.6.2.1	Trabajos y exposición de los mismos	355
3.2.6.2.2	Prueba de primeros auxilios....	357
3.2.6.2.3	Prueba de habilidad.....	360
3.2.6.2.4	Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica	363
3.2.6.3	Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica	367
3.2.6.3.1	Cuestionario (alumnos)	368
3.2.6.3.2	Cuestionario (profesor)	376
3.3	Objetivo específico nº 3	379
3.4	Objetivo específico nº 4	388
III.	CONCLUSIONES	395
1.	Aspectos más relevantes y propuestas de mejora	397
2.	Limitaciones.....	403
3.	Proyecciones.....	403
IV.	BIBLIOGRAFÍA	405
ANEXOS	.....	437
Anexo I	.....	439
Anexo II	.....	441
Anexo III	.....	443
Anexo IV	.....	445
Anexo V	.....	447
Anexo VI	.....	449
Anexo VII	.....	451
Anexo VIII	.....	453

Anexo IX	455
Anexo X	457
Anexo XI	459
Anexo XII	461
Anexo XIII	463
Anexo XIV	469
Anexo XV	471
Anexo XVI	473
Anexo XVII	475
Anexo XVIII	477
Anexo XIX	479
Anexo XX	481
Anexo XXI	483
Anexo XXII	485
Anexo XXIII	487
Anexo XXIV	489
Anexo XXV	491
Anexo XXVI	493
Anexo XXVII	495
Anexo XXVIII	497
Anexo XXIX	499
Anexo XXX	501
Anexo XXXI	507
Anexo XXXII	509
Anexo XXXIII	511
Anexo XXXIV	513
Anexo XXXV	515
Anexo XXXVI	517
Anexo XXXVII	519
Anexo XXXVIII	521
Anexo XXXIX	523
Anexo XL	525
Anexo XLI	527

Anexo XLII	529
Anexo XLIII	531
Anexo XLIV	533
Anexo XLV	535
Anexo XLVI	537
Anexo XLVII	539
Anexo XLVIII	541
Anexo XLIX	543
Anexo L	545
Anexo LI	547
Anexo LII	549
Anexo LIII	551
Anexo LIV	553
Anexo LV	555
Anexo LVI	557
Anexo LVII	559
Anexo LVIII	561
Anexo LIX	563

*Evaluación del Currículum de Educación
Física en Bachillerato en el IES "Alfonso
X El Sabio" de la Comunidad Autónoma
de la Región de Murcia.*

INTRODUCCIÓN

La concepción de la evaluación como proceso sistemático, comprensivo y continuo, que tiene como cometido describir, valorar y reorientar hacia la mejora la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica, constituye el fundamento de la investigación llevada a cabo y que presentamos con el título ***Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES “Alfonso X El Sabio” de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.***

Se trata de un estudio de caso único cuyo propósito es comprobar de manera sistemática y científica la calidad del currículum para implementar, en caso necesario, las mejoras pertinentes. Dicho currículum, en su primer nivel de concreción, es el establecido en el Decreto 113/2002, de 13 de septiembre, cuyo ámbito se sitúa en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, siendo efectiva su aplicación en el curso académico 2002/03. Constituye, por tanto, el primero de los elaborados en esta etapa educativa en la comunidad murciana tras ser asumidas las competencias en materia de educación.

La investigación que desarrollamos presenta una motivación especial, a la vez que puede resultar oportuna. En primer lugar, el desarrollo y aplicación del currículum de Educación Física en la Enseñanza Secundaria constituye la actividad profesional a la que este doctorando se dedica desde hace 30 años. Si bien de forma permanente se vienen realizando procesos de evaluación acerca del desarrollo y resultados de su aplicación, ha llegado el momento de plantearla bajo el marco de la investigación evaluativa con el objeto de determinar con rigor las bondades y debilidades derivadas de su diseño e implementación.

En segundo lugar, señalamos la oportunidad del estudio al encontrarnos ante la inminente publicación de un nuevo currículum de esta materia en el Bachillerato, resultado del desarrollo de la Ley Orgánica de Educación (2006), que sustituirá al ya mencionado Decreto 113/2002, siendo procedente efectuar estudios realizados desde los propios centros educativos a fin de valorar su implementación en los últimos seis años.

En consecuencia, la finalidad del trabajo responde a un interés y a una necesidad por conocer el resultado y consecuencias de la aplicación del citado currículum en lo que se refiere a su diseño, en los diferentes niveles de concreción curricular, y a su desarrollo (proceso) y producto alcanzado (resultados) en el tercer nivel de concreción (programación de aula).

Consideramos que la interconexión existente entre los niveles de concreción curricular hace posible que al evaluar las programaciones didácticas podamos precisar el nivel de consecución de las capacidades establecidas en los objetivos generales de la materia. En esta línea, la evaluación del currículum en su tercer nivel de concreción supone un proceso de valoración en cuanto a la adecuación y estructuración de los diferentes elementos que lo integran -objetivos, contenidos, estrategias didácticas, actividades, recursos, y evaluación-, con una coherencia metodológica interna y sobre la base de los intereses, necesidades y realidad en la que tiene lugar la práctica pedagógica.

Podemos afirmar que la evaluación del currículum de las diferentes materias llevada a cabo en los propios centros educativos constituye un importante instrumento para que el profesorado, además de interpretar los resultados de aprendizaje obtenidos por los alumnos¹, reciba información acerca del desarrollo del proceso, lo que va a permitir detectar las más diversas problemáticas educativas.

Con la evaluación del currículum tratamos de asumir de forma responsable nuestra función como educadores y, a través de una continua retroalimentación, buscar la mejora permanente de todos aquellos factores que inciden en el proceso educativo. Nos encontramos, por tanto, ante una perspectiva de carácter interpretativo que se centra en el análisis y valoración del proceso para la mejora de la práctica docente.

Bajo este enfoque, contemplamos este estudio como una actividad caracterizada por la búsqueda del conocimiento y de la comprensión a través de la reflexión, autocrítica y revisión de nuestra intervención como docentes, y encaminada a la toma de decisiones para la mejora del diseño del currículum y de su implementación. Ciertamente, creemos que no es posible mejorar nuestra actuación como profesores sin recurrir a procesos de evaluación que permitan comprender e interpretar lo que acontece diariamente en las aulas y, a partir de este conocimiento, favorecer la toma de decisiones que haga posible incrementar la calidad de nuestro trabajo.

El estudio queda estructurado en dos grandes apartados, los cuales contemplan el marco teórico, que consta de cinco capítulos, y el marco empírico.

¹ En el presente estudio se utiliza el masculino genérico para referirnos a hombres y mujeres.

Respecto al marco teórico, el primero de los capítulos se centra en determinar el significado actual de la evaluación educativa y en realizar una aproximación conceptual al término evaluación.

En el segundo capítulo se abordan las nociones de programa y de currículum, y se muestran las diferentes líneas de pensamiento que dan origen a la teoría curricular y a los diversos enfoques que la sustentan, señalando las características del modelo curricular de nuestro sistema educativo.

El tercer capítulo trata de la evaluación del currículum y en su desarrollo se apunta su importancia, se analiza su evolución histórica, se determinan sus características y se describe el ciclo de intervención educativa en la evaluación de programas.

El cuarto capítulo tiene como objeto el estudio del currículum de Educación Física, planteando su origen y contenido, las diferentes perspectivas curriculares y los diferentes estudios efectuados en nuestro entorno.

Por último, el quinto capítulo analiza el currículum de Educación Física en Bachillerato, exponiendo las líneas o ejes sobre los que se cimenta, la evolución que en cuanto a las capacidades a desarrollar ha experimentado desde la Ley General de Educación, de 1970, así como las características más significativas del vigente currículum de Educación Física en la etapa del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

En el estudio empírico se plantean los objetivos de la investigación y se muestra el marco metodológico, en el que se integran los participantes que han intervenido, los instrumentos empleados para la recogida de la información y el procedimiento seguido durante la investigación. Seguidamente, se recogen y analizan los resultados obtenidos, proceso que se realiza de acuerdo con los objetivos planteados y los instrumentos aplicados.

Para finalizar, se muestran las conclusiones de la investigación, las limitaciones y proyecciones del estudio, y las referencias bibliográficas utilizadas.

Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X El Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. La evaluación.

Capítulo 2. El currículum.

Capítulo 3. La evaluación del currículum.

Capítulo 4. El currículum de Educación Física.

Capítulo 5. El currículum de Educación Física en la etapa del Bachillerato.

*Evaluación del Currículum de Educación
Física en Bachillerato en el IES "Alfonso
X El Sabio" de la Comunidad Autónoma
de la Región de Murcia.*

I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1:

La evaluación.

1.1 EL SIGNIFICADO ACTUAL DE LA EVALUACIÓN EDUCATIVA.

La evaluación constituye uno de los campos de la investigación que más interés suscita en el ámbito socioeducativo, ocupando un destacado lugar en las sociedades más desarrolladas. Contribuye al desarrollo social y personal en sus más diversas manifestaciones, y se configura como una práctica que además de *"cerrar el ciclo de cualquier proceso humano intencional"* (Velázquez y Hernández, 2004:11), también lo acompaña durante el mismo.

Hasta tal punto es tan valiosa su contribución que De la Orden (2000:381) ha llegado a definir esta época como *"la era de la evaluación"*. Precisamente por ello, el nivel de expectativas que ha generado la investigación evaluativa ha originado que numerosos países destinen considerables recursos económicos, materiales y humanos para el desarrollo de esta práctica social.

En lo que respecta a la esfera educativa, la relevancia adquirida ha sido de tal magnitud que en las últimas décadas el marco de la acción evaluadora se ha ido extendiendo, pasando de valorar de forma exclusiva los aprendizajes de los alumnos a considerar, además, la práctica docente, los programas, las instituciones escolares y el funcionamiento de los sistemas educativos.

Tal ampliación en la concepción del término ha hecho posible aumentar el conocimiento de aquellas dimensiones que anteriormente no eran abordadas, favoreciendo cambios progresivos en su contenido y en su función. Ello ha significado una nueva forma de entender la evaluación como un proceso de comprensión y mejora (Stake, 2006) de las actividades, de los programas y de los contextos educativos.

Este nuevo significado de la evaluación educativa, que va más allá de la evaluación de los alumnos, es relativamente reciente en nuestro entorno en donde la extensión del campo semántico de la evaluación estuvo vinculada con el desarrollo de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990. Con esta Ley, se superan los usos anteriores del término y se produce una ampliación que, en su conjunto, contempla como ámbitos la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, la evaluación de la acción docente, la evaluación del currículum, la evaluación de centros y la evaluación del propio sistema educativo.

1.2 CONCEPTO.

Evaluación es un vocablo que deriva del latín y que significa señalar, estimar o calcular el valor de una cosa (DRAE, 1992). Por tanto, la acción de evaluar es un proceso encaminado a emitir un juicio valorativo referido a personas, hechos, situaciones o fenómenos (Sancho, 1990).

Desde que Tyler introdujera el término "evaluación educacional" al inicio de la década de los años treinta, el significado de la evaluación ha experimentado diversas fluctuaciones históricas según el posicionamiento filosófico, epistemológico y metodológico predominante. En este sentido, Escamilla y Llanos (1995:20) puntualizan que *"no existe un concepto unívoco sobre evaluación... (y) que la forma de considerar esta actividad adquiere connotaciones diferentes en distintas épocas, tendencias y autores y que, como todos los elementos del sistema educativo, refleja las tendencias y los propósitos que la sociedad determina para dicho sistema"*.

Este hecho queda patente tras la revisión de la literatura referida a la actividad evaluativa, la cual nos muestra que los últimos sesenta años vienen marcados por una evolución en las diferentes acepciones de este vocablo, que de forma progresiva se ha ido enriqueciendo con aportaciones encaminadas a mejorar su cometido, experimentando durante este tiempo *"un proceso de transformación profunda de sus bases estructurales y conceptuales"* (De la Orden, 1997:14).

Se deduce, por tanto, que las acepciones que existen acerca de este término son tan numerosas que no nos extraña que Tejada (2005) llegue a afirmar que en torno al concepto de evaluación se *"han formulado tantas definiciones como teorías y estudiosos se han preocupado de ello"* (p. 177), y que Angulo (1994b:283) manifieste que *"el concepto de evaluación posee más sinónimos de los que un buen diccionario de la lengua española podría soportar"*.

Con el fin de comprender el significado de este término, reproducimos a continuación algunas de las definiciones formuladas por versados autores en esta disciplina:

Para R. W. Tyler (1950) la evaluación es un proceso cuyo propósito es determinar el grado de consecución de unos objetivos previamente establecidos.

Cronbach (1963:672) entiende la evaluación como un *"proceso sistemático de recogida y valoración de la información útil para una eventual toma de decisiones"*.

Scriven (1980:7) concibe la evaluación como *"la determinación del mérito o el valor de algo"*.

Stutflebeam y Shinkfield (1993:67) definen la evaluación como *"el estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el mérito y/o valor de algún objeto"*.

Angulo, Contreras y Santos (1994:343) entienden la evaluación como *"la formulación de un juicio sobre el valor educativo de un centro, un proyecto curricular, la organización de un aula, un libro de texto, o de cualquier otra realidad"*.

De la Orden (1997:16) especifica que la evaluación es *"el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para describir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta"*.

Pérez Juste (1997:118) concibe la evaluación como *"la valoración a partir de criterios y referencias preespecificados, de la información técnicamente diseñada y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para favorecer la toma de decisiones de mejora"*.

De Miguel (2000a:290) define la evaluación como *"proceso sistemático de búsqueda de evidencias para formular juicios de valor que orienten la toma de decisiones"*.

Para Stake (2006:61), *"la evaluación consiste en la búsqueda del conocimiento sobre el valor de algo... en una determinación de los méritos y los defectos"*.

Consideramos, por tanto, la evaluación como un proceso permanente y riguroso de obtención de información que, una vez analizada e interpretada, tiene como propósito emitir un juicio o valoración tendente a la toma de decisiones con vistas a la mejora de cualquier elemento del ámbito educativo. En este sentido se han pronunciado diversos autores,

como Blázquez (1990), Tembrink (1991), De Ketele y Roegiers (1995), Casanova (1995), Mateo (1997), García Sanz (2003) y Velázquez y Hernández (2004), entre otros.

En las anteriores definiciones se advierte que algunas son coincidentes, otras muestran matices diferenciales y otras se manifiestan aglutinadoras, si bien en todas ellas quedan recogidos algunos o la totalidad de componentes que integran el actual concepto de evaluación: la obtención de información, la elaboración de juicios y la toma de decisiones (Blanco, 1996; García Sanz, 2003; Castillo y Cabrerizo, 2004). Y, también, se aprecia otra de las características esenciales de la evaluación educativa: su carácter instrumental orientado a la optimización del objeto o faceta del objeto evaluado (De la Orden, 1997).

Vistas algunas de las definiciones que ilustran el vocablo "evaluación" y tomando como referencia a Garanto (1989), Mateo (2000) y Escudero Escorza (2003), podemos comprobar en la evolución del concepto los siguientes momentos:

a) **La evaluación como medida.** Los comienzos del empleo de la medida cabe situarlos en la segunda mitad del siglo XIX, siendo los términos medición y evaluación educativa equivalentes.

Al principio, esta concepción se caracteriza por el empleo de los tests psicométricos como técnica predominante en los estudios sobre las diferencias individuales, pero con nula repercusión en la esfera escolar. Es más adelante cuando comienzan a introducirse escalas de redacción, de ortografía, de cálculo y baterías de rendimiento que llegan a determinar algunas de las características de la actual medición educativa. En esta línea cabe citar las escalas de escritura de Ayres y Freeman, de lectura de Thorndike y McCall, de redacción de Hillegas, de ortografía de Buckingham, de cálculo de Wood, y de aritmética de Wood y McCall (Planchard, 1960; Ahman y Cook, 1967; Ebel, 1977). Igualmente, respecto a los tests de psicometría destacar los trabajos de Thorndike y de Alfred Binet (Escudero Escorza, 2003).

b) **La evaluación centrada en la consecución de los objetivos.** Bajo esta concepción, que tiene como representante a R. W. Tyler, la educación se proyecta como un proceso sistemático que, a través de la instrucción, pretende producir cambios en la conducta de los alumnos. Para

Tyler, la referencia de la evaluación se encontraba en los objetivos preestablecidos.

Conviene señalar que esta conceptualización de la evaluación iría más allá de la determinación del grado de consecución de los objetivos propuestos en el currículum, adquiriendo una perspectiva más dinámica ya que su función "*servía también para informar sobre la eficacia del programa educativo y para el perfeccionamiento continuo del docente*" (Mateo, 2000:27).

c) **La evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo.** Esta concepción fue desarrollada en los Estados Unidos en la segunda mitad del siglo XX -década de los años sesenta- como consecuencia del descontento existente hacia la escuela pública y dirigida a la mejora de los programas escolares. Bajo esta noción, la evaluación deja de afectar de forma exclusiva al rendimiento de los alumnos, extendiéndose a todos aquellos factores que están presentes en un programa educativo: profesor, contenidos, recursos, actividades, métodos, etc.

En esta época sobresalen las contribuciones de Cronbach (1963), de Scriven (1967) y de Glaser (1963). El primero focaliza la actividad evaluativa en torno a la toma de decisiones derivadas de la misma evaluación y estima que la evaluación debe centrarse en el estudio de las características estructurales del propio programa. Scriven pone de manifiesto las dos funciones de la evaluación (formativa y sumativa) así como las dos formas distintas de valorar un elemento de la enseñanza (intrínseca y extrínseca). Por su parte, Glaser trasladó la obsesión de implantar debidamente los objetivos hacia cómo han de ser medidos, distinguiendo entre la medición referida a la norma y la referida al criterio.

d) **Nuevas tendencias y proliferación de modelos evaluativos.** Los modelos que continuaron la línea propuesta por Cronbach evidenciaron que la evaluación educativa aceptaba como principio la conexión del proceso evaluativo con la toma de decisiones, lo que supuso que, a partir de la reflexión sobre la evaluación, se plantearan alternativas de decisión para la mejora de la realidad evaluada. En esta línea, surgen los modelos creados por Stufflebeam y Guba (modelo CIPP), el creado por Alkin (modelo CSE) y el del propio Cronbach (modelo UTO).

Asimismo, a partir de los años setenta comienzan a aparecer alternativas al paradigma cuantitativo y surgen nuevos modelos que

"concentran la evaluación en los procesos educativos y en cómo son percibidos por la audiencia" (Mateo, 2000:31). Son los denominados modelos cualitativos, entre los que cabe citar el modelo "orientado al consumidor" (Scriven), el modelo conocido como "crítica artística" (Eisner), el modelo de "evaluación iluminativa" (Parlett y Hamilton), el modelo de "evaluación respondente" (Stake) y el modelo de "evaluación democrática" (McDonald).

La proliferación de modelos que surgen entre 1970 y 1980 consolidó a la evaluación como un ámbito específico de investigación, que estaba caracterizada por la pluralidad de modelos y por la diversidad paradigmática, es decir, por una dicotomía entre la perspectiva evaluativa cuantitativa y la cualitativa.

e) **La cultura evaluativa.** A partir de la década de los noventa el proceso evaluativo es concebido como generador de cultura evaluativa dirigido a optimizar el objeto evaluado para favorecer el cambio educativo. Concepción que deriva de la contribución de la diversidad de posturas y de los enfoques que cada paradigma ha ido incorporando con el propósito de enriquecer las prácticas evaluativas (Mateo, 2000).

Como se puede apreciar, las diferentes aproximaciones conceptuales, así como los diferentes momentos en la evolución de las mismas, vienen a mostrar los vaivenes que la evaluación ha ido experimentando en las últimas décadas, lo que ha supuesto la existencia de diferentes perspectivas que Mateo (2000) agrupa alrededor de dos grandes propuestas: la evaluación centrada en los resultados, asociada a la utilización de tecnologías educativas para la recopilación de la información, y la evaluación orientada al estudio de los procesos, que busca la percepción global de la información para la aplicación de conclusiones.

En resumen, la evaluación supone una valoración que se lleva a cabo a partir de unos datos obtenidos con el propósito de mejorar el objeto evaluado. Bajo esta perspectiva de mejora, contemplamos la actividad evaluativa como mecanismo regulador que tiene como cometido describir, valorar y reorientar la acción de los agentes que operan en el marco de una realidad educativa específica. A través de la evaluación, pretendemos interpretar la información recogida para ofrecer una visión de la realidad evaluada, ejercer una acción crítica con ella y estudiar alternativas encaminadas a su perfeccionamiento.

1.3 TÉRMINOS ASOCIADOS A LA EVALUACIÓN.

1.3.1 EVALUACIÓN Y CALIDAD.

Si consideramos la evaluación como un instrumento de mejora que tiene como objeto la optimización del objeto evaluado, resulta indiscutible su empleo como herramienta para gestionar la calidad de los procesos educativos (García Sanz, 2003). Es más, evaluación y calidad son conceptos que están tan relacionados que es difícil que pueda concebirse uno sin el otro (López Mojarro, 1999).

En educación, la calidad es un concepto multidimensional con variadas acepciones e interpretaciones. Para López Romito (2003), la calidad es un constructo amplio en el que tiene cabida diversas concepciones, tales como *“prevención, control, cultura, retroinformación, análisis de procesos y resultados, mejora continua, etc.”* (p. 463). Es, por tanto, un concepto ambiguo, confuso y extensamente utilizado, que presenta dificultades a la hora de definirlo.

García Sanz (2003:40), recogiendo las opiniones de De la Orden (1989), Pérez Juste y Martínez Aragón (1989), De Miguel y col. (1994), Gento (1996) y Martín Berrido (1997), señala que esta dificultad en definir la calidad educativa viene dada, entre otros, por los hechos siguientes:

- La educación es una realidad compleja en sí misma y si no es fácil definir el producto a obtener en educación, puede fácilmente comprenderse la dificultad de establecer métodos y criterios para determinar su nivel de calidad.
- Existen notables diferencias entre las conceptualizaciones sobre educación, lo cual determina fuertes discrepancias sobre las metas últimas a lograr y sobre los procesos a llevar a cabo para conseguirlas.
- El educador es un ser libre, ya que el motivo último de su comportamiento reside en su propia decisión. Ello conlleva que la elección del modelo educativo sea una opción personal que no siempre se inscribe dentro de una trayectoria institucional determinada.
- Las necesidades, intereses y perspectivas que tienen las diferentes personas que constituyen la comunidad educativa son distintas, lo cual impide llegar a un consenso sobre el concepto de calidad.

Igualmente, en relación con esta problemática, Edwards (1991:15-18) señala los siguientes aspectos:

- No podríamos tener una sola definición de calidad, debido a que en este concepto subyacen las definiciones de sujeto, sociedad, vida y educación. Cualquier definición de calidad de la educación conlleva posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo.

- Mirar la realidad educativa desde un ángulo de calidad implica un juicio que compromete el ser de la cosa. La calidad de la educación es un valor inherente a la realidad educativa. El concepto pertenece al orden del ser en tanto poder ser, es decir, se encuentra implícita una dimensión de futuro, de utopía o de deber ser.

- La calidad es un juicio de valor sobre la realidad educativa, es un valor asignado a un proceso o producto educativo en términos comparativos. Se compara la realidad observada con un término deseable, el cual debe ser definido y se convierte en norma o criterio de calidad.

- Los criterios de calidad implican posicionamientos acerca de la sociedad, el sujeto y la educación, específicamente en lo relacionado con la concepción curricular que regula la práctica educativa. En cada concepción curricular subyace un particular concepto de calidad.

En un sentido amplio del término, entendemos por calidad *"la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que otra cosa"* (Casanova, 1995:95). Y también podemos entender la calidad como *"la bondad o el mérito de algo"* (Stake, 2006:46).

Martínez Mediano y González Galán (2001:122) definen la calidad *"como el conjunto de características de un producto o servicio que tiene la habilidad de satisfacer las necesidades y expectativas del cliente y partes interesadas, e incluso de adelantarse a la manifestación de nuevas necesidades aportándoles mayor satisfacción"*. A raíz de esta definición, es necesario aclarar que la asunción de la calidad como excelencia a partir de estrategias que ofrecen bienes y servicios que satisfagan a los clientes, así como el hecho de concebir al educando como cliente, viene siendo cuestionada dada su procedencia del mundo empresarial (García Sanz, 2003).

Entre las diversas acepciones en torno a este término, encontramos calidad como una cualidad, referida al conjunto de atributos acerca de algo o alguien, y calidad como superioridad o excelencia, relacionado con la bondad de una cosa (Cano, 1998). En este sentido, Carr (1993) señala que el concepto de calidad educativa puede ser entendido desde una concepción descriptiva, en donde la calidad se identifica con un rasgo o atributo, o bajo una concepción más normativa, asociada a la excelencia.

Rul (1995) entiende la calidad como un concepto dinámico que puede manifestarse bajo dos perspectivas que se combinan entre sí: bajo una perspectiva axiológica, que concibe a la calidad como la tendencia a la excelencia cimentada en el potencial de la experiencia y la sabiduría de las personas, y bajo la perspectiva del mundo de la vida, como habilidad ingeniosa o artística que incide en una determinada realidad.

Garvin (1988) y Harvey y Green (1993), atendiendo a diferentes criterios, consideran las siguientes acepciones:

- Calidad como excepción, como algo especial, como prestigio o excelencia según recursos o resultados.
- Calidad como adecuación a propósitos: adecuación entre resultados y objetivos, responder a las necesidades de los clientes o cubrir los objetivos contemplados en el marco legal.
- Calidad como perfeccionamiento o mérito, que responde a los requisitos exigidos².
- Calidad como producto económico, atendiendo a la relación costo-resultado y a la rendición de cuentas.
- Calidad como transformación y cambio centrada hacia la mejora a nivel institucional.

Como vemos, algunas de las acepciones vinculan el concepto de calidad con aquellas cualidades intrínsecas del producto o servicio. Otras lo vinculan con los resultados, identificando el término calidad con el producto según el grado de satisfacción obtenido en cuanto a las necesidades, expectativas y aspiraciones educativas. Por último, otras aproximaciones vienen a relacionar la calidad con el proceso, es decir, *"como principio de actuación que no apunta exclusivamente a la obtención de unos resultados"*

² En esta línea, Mateo (2000) señala una aproximación al concepto de calidad que hace mención a la mejora continuada de las diferentes tareas y que va más allá de los requisitos legales y de los controles técnicos.

inmediatos/finales, sino, fundamentalmente, a un modo de ir haciendo, poco a poco, las cosas para alcanzar los mejores resultados posibles en orden a lo que se nos demanda y a las posibilidades y limitaciones reales que se tienen" (Esteban y Montiel, 1990: 75).

Para González Ramírez (2000) esta forma de entender la calidad, según se centre en el producto o en el proceso, ha quedado superada y considera que la calidad de la educación vendría dada por la coherencia de cada componente objeto de evaluación con todos los demás y caracterizada por la interrelación de tres elementos: eficacia, eficiencia y funcionalidad.

En un intento de resolver la problemática existente a la hora de definir este término, Cardona (2002) identifica la calidad con el ideal de perfección que se persigue en las diferentes acciones educativas. En este sentido, compartimos con este autor que *"la calidad es esa especie de tensión utópica que nos mueve, que nos motiva, a la mejora permanente de todo cuanto hacemos desde el ámbito de lo educativo"* (p. 166) y orientada a la búsqueda constante de la perfección.

La constatación de los niveles de calidad educativa requiere delimitar el campo de acción y determinar los elementos o factores objeto de mejora. De Miguel (1995) presenta estos factores agrupados desde la perspectiva de la eficacia y desde la perspectiva de la mejora, siendo el referido a la calidad del currículo uno de los elementos situados en el primero de los ámbitos.

Por su parte, Gento (1996) estima que los ámbitos de la gestión de calidad dentro de las instituciones educativas son la satisfacción de los implicados, la optimización de procesos, la idoneidad de recursos y la excelencia de los productos y servicios.

Para Municio (2004), la calidad es el referente que se utiliza para evaluar un programa y contempla de forma simultánea dos espacios, que van referidos a los procesos (diseño y ejecución) y a los efectos (producto o servicio).

De lo anteriormente dicho, significamos que la evaluación educativa constituye una actividad integral e integrada en los procesos educativos (Pérez Juste, 1997), cuyas prácticas se encuentran estrechamente relacionadas con la calidad de los aprendizajes de los alumnos, con la calidad de la actividad docente, con la calidad de los programas, con la

calidad de los contextos, y con la calidad de las propias instituciones. Como señala Tejedor (2000b:23), *"las incursiones en el territorio de la calidad tienen un nuevo cómplice, inevitable y valioso: la evaluación"*.

Por otra parte, resulta necesario establecer aquellas características técnicas que adquiere la evaluación como factor de calidad. Castillo y Cabrerizo (2004:34) indican las siguientes: *"el enfoque formativo de su función, su construcción criterial, el empleo de diversidad de técnicas que faciliten la información y la validez y fiabilidad de los datos, así como la justicia y la equidad en las calificaciones"*.

Consciente de su valor, la Administración educativa concede un especial protagonismo a la evaluación, al considerarla como una exigencia básica para mejorar la calidad educativa y al extenderla en todos sus niveles y a todos los sectores que en ella participan. Muestra de ello son las referencias existentes en las distintas leyes educativas promulgadas en nuestro país en los últimos 40 años: Ley General de Educación (LGE), de 1970; Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985; Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990; Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Escolares (LOPEG), de 1995; Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002 y Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006.

1.3.2 EVALUACIÓN Y OTROS TÉRMINOS.

Además de calidad, existen otros términos asociados con la evaluación, como medir, calificar, estimar, clasificar, corregir, examinar, controlar, etc., que llegan a compartir el mismo campo semántico, *"pero que se diferencian por los recursos que utilizan y los usos y fines a los que sirven"* (Álvarez Méndez, 2001:11).

De los términos citados, consideramos necesario detenernos en la medición, la calificación y la estimación, dada la orientación que adquiere la evaluación según la utilización de los mismos.

Por medición entendemos el acto de cuantificar algo para aportar alguna información. Cabrera y Espín (1986:40) señalan que *"son acciones orientadas a la obtención y registro de información cuantitativa sobre cualquier hecho o comportamiento"*. Por su parte, Hernández Pina (1995) identifica este vocablo con el acto de recogida de información y Martínez

Mediano y González Galán (2001) lo contemplan como un proceso neutro en el que el término valor no se sitúa sobre lo que se mide.

Sin embargo, evaluar supone un proceso más amplio que implica interpretar la información que proporciona la medición para valorarla, emitir un juicio y tomar decisiones al respecto. Si bien evaluación y medida participan de actividades similares, la divergencia entre ambas reside en la valoración del resultado y posterior toma de decisiones. Al respecto, Colás (2000:29) señala que *"la medida es un componente esencial de cualquier práctica evaluativa ya que permite fundamentar los juicios o valoraciones de aquello que se evalúa sobre datos empíricos rigurosos, válidos y fiables"*.

La identificación entre medición y evaluación ha sido una de las características de la evaluación educativa integrada en los modelos conductistas y tecnocráticos, que ha estado ampliamente extendida en nuestro sistema educativo en los últimos años. Esta identificación es la que ha llevado a entender de forma errónea la evaluación como medida del rendimiento académico y, también, a determinar que la información suministrada a través de los instrumentos del enfoque clásico de la medición no es suficiente para conocer cómo están aprendiendo los alumnos y cómo le afecta la aplicación del currículum (Mateo, 2006).

Otra confusión generalizada es la utilización del término "evaluación" como sinónimo de "calificación". La acción de calificar supone *"traducir a una escala, usualmente numérica, un juicio de valor"* (Angulo, 1994b:288), siendo necesario disponer de información que permita situar el aprendizaje en la escala empleada, con el fin de cuantificar los criterios que derivan del juicio. Por tanto, el vocablo calificación hace referencia a una valoración de la conducta o del rendimiento, que, generalmente, se obtiene a través de instrumentos de medición.

Consecuentemente, calificación es un término más restrictivo, que intenta expresar el grado de suficiencia o insuficiencia conseguido en algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso (Castillo y Cabrerizo, 2003a). Con bastante frecuencia, hemos sido testigos del uso exclusivo de determinados instrumentos y técnicas para calificar el rendimiento escolar, dando la impresión, como indica Álvarez Méndez (1994), que lo único que cuenta es la función sumativa acreditadora que subyace tras la calificación y sobre la cual se legitiman las decisiones que se toman.

En contraste, la evaluación es un proceso cognitivo mucho más extenso y complejo que incorpora todo tipo de información para enriquecer el juicio, llegar a comprenderlo y tomar decisiones. Es, por tanto, un proceso que va más allá de la valoración del nivel de adquisición de determinados aprendizajes y que abarca todo tipo de prácticas formativas que se llevan a cabo en el entorno escolar.

No cabe duda que las funciones sociales que se le asignan a la evaluación (notificación, certificación y clasificación), junto a su empleo cuando es entendida como calificación- como instrumento de poder y de control en el aula, han propiciado que las prácticas calificativas hayan adquirido una mayor presencia que las prácticas evaluativas con intención formativa. En este sentido se pronuncia Fernández Sierra (1996:96) al señalar que *"la prevalencia de la calificación y su supremacía sobre la evaluación obedece, más que a necesidades didáctico-educativas, a intereses sociales y políticos"*.

Medir, calificar y evaluar son términos que durante años fueron intercambiables e iban ligados al paradigma científico o positivista (Mateo, 2000). La evaluación cuantitativa destaca la importancia de lo observable, medible y cuantificable, con la pretensión de proporcionar a la evaluación la máxima objetividad posible, reduciendo los riesgos de distorsión subjetiva o coyuntural del valor real de los comportamientos y situaciones evaluadas (Zabalza, 1993). Hasta no hace muchos años, la evaluación cuantitativa era la única utilizada a la hora de valorar cualquier proceso educativo.

En oposición al paradigma positivista se encuentra el paradigma naturalista, que concibe la evaluación como una estimación y no como medida. La estimación *"hace referencia al acto de atribuir valores no medidos a una realidad a partir de otros que sí lo han sido"* (De la Orden, 1985:66).

Esta orientación cualitativa de la evaluación, que alude al enjuiciamiento que se realiza sobre algo a partir de la información obtenida, fue utilizada en sus orígenes para evaluar los diseños curriculares. En opinión de Bolívar (1998), la concepción cualitativa de la evaluación, llamada también interpretativa, fenomenológica, naturalista y descriptiva, está caracterizada por estar más orientada a la valoración del proceso educativo que a la valoración del producto, por contemplar el progreso del alumno como marco de referencia y por proporcionar elementos de

información sobre el modo de llevar la práctica docente para posibilitar una reflexión sobre ella.

De lo dicho se desprende que medir, calificar y estimar son operaciones relacionadas con la evaluación, ya que estas acciones permiten obtener datos, valorarlos para establecer juicios y, seguidamente, tomar decisiones. De ahí que la coexistencia del paradigma cuantitativo y del paradigma cualitativo en la evaluación educativa constituya una necesidad, ya que *"un posicionamiento radical en uno de ellos empobrecería un proceso evaluador, que con la conjunción de ambos se ve enriquecido y completado"* (Castillo y Cabrerizo, 2003a:17).

1.4 CONCLUSIONES.

A lo largo de este capítulo se ha venido contemplando la evaluación como un proceso de obtención de información que va dirigido al análisis, valoración, reflexión y toma de decisiones con vistas a optimizar el proceso educativo y, en consecuencia, a construir una educación de calidad.

Somos conscientes que para garantizar niveles de calidad en la esfera educativa es necesaria la presencia de la evaluación como herramienta orientada a la toma de decisiones y dirigida a la mejora de la formación del alumnado, a perfeccionar los procesos formativos, a incrementar la competencia docente, a adecuar los recursos y materiales didácticos y, consecuentemente, a mejorar el funcionamiento de las instituciones educativas.

Bajo este prisma, entendemos que la evaluación ligada a otros términos, no constituye una actividad centrada únicamente en los resultados, sino que representa una práctica dirigida a la obtención de datos y a su interpretación cuya finalidad es la comprensión de los procesos que se desarrollan en el aula para, en caso necesario, reconducirlos y lograr su mejora y perfeccionamiento.

Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X El Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 2:

El currículum.

2.1 LA NOCIÓN DE PROGRAMA.

Al igual que ocurre con la evaluación, no existe una conceptualización clara y unívoca del vocablo programa. Muestra de ello son las definiciones que seguidamente se exponen referidas a este término:

Gairín (1993:80) concibe el programa como *"cualquier propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos"*.

Para Castejón (1996:18), la noción de programa hace referencia a *"un proceso racional prefijado de antemano, en el que se suceden las operaciones más o menos detalladas hasta un final previsto"*.

Según Fernández-Ballesteros (1996:24), un programa es el *"conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas"*.

Pérez Juste (1997:123) define el programa como un *"documento intencional y técnicamente elaborado, consistente en un plan de actuación al servicio de metas pedagógicamente valiosas"*.

Para Gobantes (2000:89), un programa es una *"acción intencionada, que persigue unas determinadas finalidades e interviene en un contexto social específico para procurar la promoción educativa, sanitaria o social de las personas a las que va dirigido"*.

García Sanz (2003:48) lo define como *"documento técnico y sistemáticamente elaborado, destinado hacia la consecución de unas metas en un medio socioeducativo concreto, en el que previamente se han determinado unas necesidades, que se traduce en una actuación con el fin de mejorar algún aspecto de la realidad y/o de las personas que pertenecen a ella"*.

Castillo y Cabrerizo (2004:69) entienden por programa *"la disposición anticipada y planificada de un conjunto de acciones y recursos ordenados en el tiempo y dirigidos a la consecución de determinados objetivos"*.

Aunando diferentes definiciones, García Sanz (2003) aclara que para que un programa educativo y social sea considerado como tal debe incluir los siguientes componentes:

1. Se trata de un documento escrito o informatizado, técnica y sistemáticamente elaborado.
2. Está destinado hacia la consecución de unos objetivos específicos en un medio socioeducativo concreto en el que previamente se han determinado unas necesidades.
3. Debe incluir una serie de elementos: fundamentación teórica, objetivos, contenidos, recursos, metodología, cronología, destinatarios, responsables y evaluación.
4. La definición conlleva el desarrollo o puesta en práctica del documento.
5. Pretende mejorar algún aspecto –con carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico- de la realidad y/o de las personas pertenecientes a esa realidad en el ámbito educativo-social.

Dicho esto, podemos deducir que la pretensión de un programa educativo es satisfacer las necesidades que se advierten en un determinado ámbito de intervención y que puede contemplar *"desde un diseño específico para la instrucción de un tema concreto de una materia hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza hasta todo un sistema educativo formal"* (Cabrera, 1987:101).

Las anteriores definiciones acerca del término "programa" nos conduce a la idea de plan y a la idea de proyecto. La idea de plan hace referencia al *"conjunto articulado de indicaciones, normas y previsiones encaminadas a la consecución de un determinado objetivo"* (Pérez Juste y García Ramos, 1989:62), que queda plasmado en un documento-marco. Al ser el plan un documento amplio y ambiguo, es ineludible concretar su contenido a través de proyectos con el fin de abordar problemáticas concretas dentro del mismo plan (Castillo y Cabrerizo, 2004).

En el contexto educativo, este documento-marco, que es promulgado por el poder político para legitimarlo, *"sirve de fundamento de una acción educativa escolar coordinada y con sentido, es decir "curricularizada" que*

está dirigida al desarrollo de un proyecto educativo" (García Fernández, 1998:93), constituyendo el primer eslabón de la estructura curricular (plan oficial). En este primer nivel, las directrices que desarrollan las autoridades educativas configuran el marco general común en el que se especifican los aspectos básicos del currículum y donde se concretan los objetivos, los contenidos, las orientaciones para la enseñanza y aprendizaje y los criterios de evaluación.

Como seguidamente veremos, una de las acepciones del término currículum es aquella que lo identifica como programa o plan de instrucción ("el currículum como planificación educativa"), en el cual quedan definidos las finalidades pretendidas, los contenidos, las actividades y las estrategias de evaluación: *"En general, cuando el concepto currículum significa planificación, inevitablemente se asume que en él viene resumido y establecido explícitamente el marco dentro del cual se desarrollará la actividad educativa de una escuela"* (Angulo, 1994a:23).

Tradicionalmente, la idea de currículum como plan de acción intencional elaborado de cara a la enseñanza es una de las más destacadas dentro de la teoría curricular y apuntada por diversos autores: Tyler (1950), Taba (1980), Beauchamp (1981) y Kemmis (1988), entre otros.

2.2 LA NOCIÓN DE CURRÍCULUM.

El concepto currículum ha sido ampliamente tratado en el ámbito anglosajón, siendo uno de los términos que más controversia ha generado en los últimos años. En lo que respecta al contexto educativo español, su uso es relativamente reciente; aparece con la Ley General de Educación (1970), aunque sin trascender del ámbito restringido de los expertos que la idearon (Sancho, 1990), y se consolida como concepto esencial en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990 (Devís y Molina, 2001).

El origen de este vocablo se remonta al inicio del siglo XVII, siendo utilizado por vez primera en las universidades de Leiden y Glasgow, en el contexto de las reformas calvinistas, en donde se concibe *"como una noción de totalidad (ciclo completo) y de secuencia ordenada (la metáfora del progreso en una carrera de atletismo) de estudio"* (Kemmis, 1988:32). Nace, por tanto, como un diseño de la enseñanza, ideado como forma de organización e instrumento de eficiencia social (Hamilton, 1991).

De origen latino³, el término *currículum* es una expresión polisémica que ha generado un amplio debate al no existir un consenso social acerca de su significado. La diversidad de concepciones que concurren en torno a esta expresión es fiel reflejo de las divergentes opiniones acerca de qué debe ser y cuál es su función, así como del papel que desempeñan los diversos agentes educativos implicados (Bolívar, 1999a).

Esta pluralidad conceptual, que viene a mostrar la realidad educativa, presenta diversas dimensiones bipolares: desde un diseño general de metas educativas hasta la totalidad de experiencias vividas en la escuela, desde la concepción burocrática del currículum como producto a la concepción del currículo como proceso en continuo desarrollo, desde la idea de currículum como propuesta intencional a la noción de currículum como realización práctica abierta a la investigación y crítica.

Tejada (2005), después de presentar más de sesenta definiciones sobre el currículum, realiza un análisis conceptual tras el cual determina:

1. Una evolución que va desde entender el currículum como un conjunto de contenidos seleccionados y organizados –programa- en un documento escrito para conseguir un título o nivel a considerarlo más como proceso que producto en su confección, desarrollo y evaluación.

2. Se concibe con la mirada puesta en una acción futura tendente al logro de determinadas finalidades o a la realización de diferentes actividades. Por tanto, guía y orienta la acción del profesor.

3. Es interpretado no sólo como conjunto de conocimientos que hay que adquirir, sino que incorpora otros comportamientos (procedimientos y actitudes) que han de propiciarse en la escuela.

4. Amplía el concepto de programa, poniendo de relieve el escenario o contexto escolar y los factores que en el mismo inciden.

5. Se observa en los últimos años una tendencia a profundizar en el análisis crítico-cultural de la escuela más que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, característicos de las primeras definiciones.

6. Todas las definiciones responden al paradigma predominante en la época en que emergen, incluso contaminadas por la ideología imperante del momento.

³ En su acepción etimológica, *currículum* significa el curso o pista donde se efectuaba una carrera, ya sea a pie o en carro (Kemmis, 1988).

Pérez Gómez (1985:190-195) clasifica en cinco bloques las definiciones existentes sobre el currículum según la visión histórica que las sustentan:

1. *El currículum como estructura organizada de conocimientos.*

Bajo esta perspectiva se agrupan aquellas definiciones que conciben al currículum como un cuerpo organizado de conocimientos que a través del estudio disciplinar se transmite a niños y jóvenes.

Este enfoque diferencia tres posiciones teóricas:

- El esencialismo y perennialismo, que destaca la dimensión estática y permanente del conocimiento.
- La reforma del currículo y la estructura de las disciplinas, que constituye una tendencia que se fundamenta en la concepción disciplinar del conocimiento científico.
- El desarrollo de modos de pensamiento reflexivos.

2. *El currículum como sistema tecnológico de producción.*

Constituye la concepción tecnológica de la educación. Bajo este enfoque, el diseño del currículum se encuentra unido a la idea de eficacia social y se concibe como una estructuración de objetivos de aprendizaje. Se considera al educador como un experto que aplica técnicas eficaces para alcanzar las metas que otros han determinado. Se apoya, por tanto, en la racionalidad técnica medio-fines.

3. *El currículum como plan de instrucción.*

Las definiciones que se aglutinan en torno a esta concepción resaltan la idea de plan de acción intencional dirigido al logro de unos objetivos que deberán conseguir los alumnos por medio de la instrucción. Bajo este punto de vista, el currículum constituye la planificación racional de la intervención didáctica estableciendo guías de intervención e incluyendo el diseño de los distintos elementos del plan: los objetivos, los contenidos, las actividades y las estrategias de evaluación.

4. *El currículum como conjunto de experiencias de aprendizaje.*

Según este enfoque, el currículum está integrado por un conjunto de experiencias planificadas desde la escuela y por otras no planificadas que se

transmiten implícitamente. Al respecto, Popkewitz (1985), considera que los valores, normas y prácticas implícitas que acompañan a cualquier acto de enseñar (currículo oculto), en muchos casos tiene más importancia que el currículo explícito.

5. El currículum como solución de problemas.

Bajo esta perspectiva, se concibe el currículum y su desarrollo como un proyecto global e integrado que enuncia principios y criterios para orientar la práctica escolar a través de un proceso de solución de problemas. En este sentido, los problemas escolares son situaciones concretas, situadas en un espacio y en un tiempo determinado, siendo el profesor quien debe solucionarlos desde la perspectiva de un currículo abierto y flexible. Este enfoque permite entender el currículum como un proceso de investigación sometido a una continua evaluación e innovación y abierto a discusión crítica.

Asimismo, Schubert (1986) muestra una panorámica de los significados más extendidos en torno al currículum:

- El currículum como *conjunto de conocimientos* o materias a superar por el alumno dentro de un ciclo, nivel educativo, o modalidad de enseñanza. Constituye la acepción más clásica y extendida.
- El currículum como *programa de actividades* planificadas, debidamente secuenciadas, ordenadas metodológicamente tal como se muestran, por ejemplo, en un manual o en una guía del profesor.
- El currículum como *resultados pretendidos de aprendizaje*, como plasmación del plan *reproductor* para la escuela que tiene una determinada sociedad.
- El currículum como *experiencia* recreada en los alumnos a través de la cual puedan desarrollarse.
- El currículum como *tareas y destrezas* a ser dominadas, como en el caso de la formación profesional o laboral.
- El currículum como programa que proporciona contenidos y valores para que los alumnos mejoren la sociedad en orden a la *reconstrucción social de la misma*.

Por su parte, Angulo (1994a:20-27) agrupa las distintas concepciones del currículum considerando las tres acepciones básicas y fundamentales que aparecen en la literatura:

a) *Currículum como contenido.*

La consideración de currículum como contenido o conocimiento cultural que integra un programa o plan de estudios que debe enseñarse a los alumnos es una de las formas más usuales de concebirlo. En este sentido, Taylor y Richards (1987:3) manifiestan que *"los términos currículum y contenido de la educación significan una y la misma cosa. Esta es una asunción válida si por contenido de la educación se entiende el curso de estudio que se ha de seguir para adquirir una educación"*. Asimismo, esta aceptación contempla el currículum como "conocimiento disciplinar" o "materia de aprendizaje" que ha de ser estudiado.

Esta perspectiva viene a considerar al currículum como mero transmisor de información, que reproduce aquellos contenidos que un grupo de expertos ha determinado como cuerpo de conocimientos a enseñar. Al respecto, Mateo (2000) señala que la idea de currículo en la que todo está predeterminado se identifica con sistemas como el conductista o los denominados de gestión directiva.

Para Angulo (1994a), el currículum como contenido también hace referencia al conjunto de experiencias que aporta la escuela, tanto las que se derivan del contenido seleccionado como las conductas o valores que conforman el currículum oculto o, incluso, aquellos que son obviados (currículum nulo).

Esta idea de currículum como contenido y como conjunto de experiencias es, del mismo modo, admitida por Tanner y Tanner (1980:38), para quienes *"el currículum es la reconstrucción del conocimiento y la experiencia, sistemáticamente desarrollada bajo el auspicio de la escuela..."*. De igual forma, Castejón (1996:19) manifiesta que *"el currículum, o el programa, se refiere a las experiencias que transmite la escuela a los alumnos y alumnas y los contenidos de enseñanza proporcionados"*.

b) *Currículum como planificación*

La concepción del currículum como planificación, además de contemplar las ideas anteriores, hace referencia al documento-marco que recoge un programa educativo y en el que se especifica lo que ha de ser

aprendido y enseñado, los métodos de enseñanza, la evaluación, etc. En este sentido, Hirst (1974) pone de manifiesto que el currículum constituye un programa de actividades que son planeadas para que los alumnos logren ciertos objetivos por medio del aprendizaje y que implica el desarrollo de un contenido y el empleo de unos métodos.

Una idea más ampliada la proporciona Beauchamp (1981:7) al manifestar que *"el currículum debe contener enunciados sobre las intenciones para el uso del documento como guía en la planificación de estrategias de instrucción, enunciados que describan los objetivos de la escuela para la que el currículum ha sido diseñado, un cuerpo de contenido curricular para la realización de los objetivos y enunciados sobre el esquema de evaluación para determinar el valor y la efectividad del currículum y del sistema curricular"*.

El concepto de currículum como planificación también es contemplado por Coll (1987:31), que lo define como *"el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución"*.

Asimismo, Díaz Lucea (1994:26) señala que el currículum es *"el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desean lograr, de los conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran importantes trabajar cada año, curso, ciclo o etapa educativa"*.

También, De Miguel y col. (1994:76)) entienden el currículum como *"la especificación de las intencionalidades educativas y de los planes concretos de acción para conseguir tales intencionalidades"*.

Y en términos similares se pronuncia Fernández Batanero (2003:16), al señalar que *"el currículum expresa la síntesis de las intenciones educativas, el planteamiento de estrategias alternativas para llevarlo a la práctica y la evaluación de sus logros"*.

La acepción del currículum como planificación es recogida en las diferentes leyes que en nuestro sistema educativo se han promulgado en los últimos años. Así, el Título Preliminar de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), señala que se entiende por currículum *"el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de*

evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente" (Art. 4.1).

En parecidos términos encontramos esta concepción del currículum en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), que en su capítulo primero establece que *"se entiende por currículum el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo"*. (Art. 8).

Igualmente, la Ley Orgánica de Educación (2006) lo define como *"el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley"* (Capítulo III, Art. 6.1).

c) Currículum como realidad interactiva

Esta perspectiva asume que el currículum es una construcción permanente que llevan a cabo profesores y alumnos a través de la práctica educativa, y que encuentra significado en las interacciones que entre docentes y discentes se producen en la escuela.

En esta línea, Kirk (1990:30) manifiesta que cuando hablamos de currículum nos estamos refiriendo *"a un cuerpo de conocimientos, una información o contenido que tiene que ser comunicado; que esta comunicación normalmente tendrá lugar a través de las interacciones de los profesores y alumnos; y que esta interacción se encuentra situada en un contexto social y cultural más o menos institucionalizado"*.

También Pérez Gómez (1993:29) entiende el currículum como *"conjunto de experiencias vividas por los profesores y alumnos bajo la tutela de la escuela... un proyecto educativo en construcción permanente"*.

Para Lundgren (1997), el término currículum se emplea de diversas maneras: para significar un documento con un plan detallado del año escolar, es decir, como sinónimo del término programa; para indicar una amplia guía para los profesores o para significar todas las experiencias que tiene un aprendiz en la escuela. Y lo concibe como *"un conjunto de principios sobre cómo deben seleccionarse, organizarse y transmitirse el conocimiento y las destrezas"* (p. 20).

Ello significa que un currículum es:

1. Una selección de contenidos y fines para la reproducción social, o sea, una selección de qué conocimientos y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.
2. Una organización del conocimiento y de las destrezas.
3. Una indicación de métodos relativos a cómo han de enseñarse los contenidos seleccionados.

Por su parte, Devís y Molina (2001) recogen una acepción del currículum, derivada de la teoría crítica de la sociedad, que muestra la necesidad de relacionar la teoría y la práctica, así como conexas la escuela y la sociedad. De esta forma, el currículum es entendido como un cruce de prácticas que está mediatizado por diversos contextos o subsistemas sociales (político, administrativo, etc.) que le dan significado: *"el currículum es un cruce de prácticas de cuya interacción surge un discurso pedagógico común para dotar de sentido a la educación e integrar la acción particularizada de los diferentes contextos y subsistemas sociales que lo conforman"* (p. 248).

Además de las acepciones señaladas, Gimeno (1995:15) lleva a cabo una ordenación de definiciones poniendo de manifiesto que el currículum puede analizarse desde cinco ámbitos diferentes:

- Desde el punto de vista de su función social, en tanto que es el enlace entre la sociedad y la escuela.
- Como proyecto o plan educativo, pretendido o real, compuesto por diferentes aspectos, experiencias, contenidos, etc.
- Como expresión formal y material de ese proyecto que debe presentar bajo un formato sus contenidos, orientaciones, secuencias para abordarlo, etc.
- Como campo práctico:
 - a) Analizando los procesos instructivos y la realidad de la práctica,
 - b) Como espacio de intersección de prácticas diversas,
 - c) Como interacción entre la teoría y la práctica.
- También, se refieren a él quienes ejercen un tipo de actividad discursiva, académica e investigadora sobre estos temas.

De todo lo dicho observamos, por un lado, la variedad de procesos y funciones que contempla este término, y, por otro, que todas estas acepciones, más que presentarse de forma aislada incidiendo en algún aspecto de la estructura del currículum, vienen a complementarse, otorgándole mayor riqueza a su significado.

Por otra parte, Devís y Molina (2001), recogiendo aportaciones de Kemmis (1990), Grundy (1991), Gimeno (1993), Contreras Domingo (1994) y Lundgren (1997), ponen de manifiesto que sea cual sea la conceptualización que se haga del currículum, debe tener en cuenta para su comprensión las siguientes consideraciones (pp. 249-250):

- Debe tener un marco teórico de referencia o una estructura de pensamiento en el que el término tenga significado.
- Más que un concepto, es una construcción histórica y social, es un proyecto cultural sometido a un proceso continuo de cambio según las circunstancias políticas, económicas, sociales y los intereses de las personas o grupos que construyan el currículum.
- El currículum es una selección de la cultura que representa una parte de la vida y el trabajo de una sociedad e, inevitablemente, el resultado de las relaciones entre diversos grupos de poder que pretenden controlar los procesos mediante los cuales se educa a las generaciones más jóvenes.
- La escuela y el currículum, como parte de la vida social, poseen el potencial, no sólo de reproducir, sino también de incidir y transformar la sociedad.
- La interacción recíproca de ideas y prácticas le confieren la flexibilidad necesaria para que los profesores puedan intervenir en su construcción.

2.3. LA TEORÍA CURRICULAR.

Las diferentes conceptualizaciones del currículum que acabamos de ver han originado diversas líneas de pensamiento, las cuales han ido creando un marco de discusión con el objeto de argumentar y justificar lo que se enseña y cómo se enseña. De esta forma surgen diversas teorías sobre el currículum, que vienen a reflejar las distintas concepciones existentes a la hora de abordar los problemas prácticos de la educación.

Esta diversidad de razonamientos, que ha inspirado y justificado la práctica didáctica, constituye el fundamento de la teoría curricular, que es concebida por Walker (1990) como un cuerpo de ideas coherente y sistemático, que da significado a los problemas y fenómenos curriculares, y orienta a decidir acciones apropiadas y justificables. Por tanto, *"la teoría del currículum tendrá como objetivo final el establecer los fundamentos de la acción educativa y la práctica docente"* (García Fernández, 1998:102).

Para Kemmis (1988:45), *"las teorías del currículum son teorías sociales, no sólo en el sentido de que reflejan la historia de las sociedades en las que aparecen, sino también en el de que encierran ideas sobre el cambio social y, en particular, sobre el papel de la Educación en la reproducción y transformación de la sociedad"*.

A pesar de que el origen del término se sitúa en la esfera universitaria europea, el nacimiento del currículum como campo específico de teorización e investigación cabe ubicarlo en Estados Unidos en el primer cuarto del siglo XX, siendo *"el ámbito de la enseñanza obligatoria el que ha generado la mayor parte de los escritos, discusiones e investigaciones"* (Sancho, 1990:48), dada la necesidad de determinar la finalidad y el contenido de la enseñanza primaria y secundaria.

Salinas (1994) sitúa dos eventos como referencia de este comienzo: por un lado la publicación, en 1918, del libro *The Currículum*, de Franklin Bobbitt y, por otro, la publicación de los *Cardinal Principles of Secondary Education*, de Kingsley. La obra de Bobbitt, que constituye el primer tratado que aborda el desarrollo del currículo, viene a señalar la necesidad de instalar diseños profesionales y racionales que asegurasen la eficiencia de los logros en la escuela.

Asimismo, Kliebard (1985), añade como hito en el desarrollo del campo curricular la publicación, en 1927, del 26 Anuario de la Sociedad Nacional de Estudio de la Educación, en donde se constata el enfrentamiento de dos posiciones diferenciadas: la que sostiene que la base del currículum debe hallarse en las necesidades de la sociedad y la que, por el contrario, mantiene que las bases se hallan en las necesidades del niño en formación.

Sancho (1990:48) manifiesta que bajo la denominación de currículum encontramos tres grandes espacios de desarrollo:

a) El de los estudios sobre el currículum, en el que suelen situarse académicos investigadores y evaluadores desde diferentes concepciones.

b) El de las prescripciones, en el que en ocasiones convergen los estudiosos y la administración (como en los sistemas educativos centralizados).

c) El del desarrollo y ejecución práctica, en el que los profesores y los alumnos desempeñan el principal papel.

Como campo de estudio el currículum incluye aspectos relacionados con su diseño, con su ingeniería, con su evaluación, con su teoría e investigación, con sus términos fundamentales y con las disciplinas cognitivas (Beauchamp, 1981).

A su vez, Kliebard (1985) manifiesta que el campo y la esencia de una teoría del currículum viene determinado por las respuestas a preguntas tales como qué debemos enseñar, a quién se le enseña y qué tipo de conocimiento, cómo deben ser enseñados los contenidos y cómo se interrelacionan los diferentes componentes del currículum.

Ampliando lo anterior, Gimeno (1983:346) indica que *"la teoría del currículum se ocupa de justificar la enseñanza intencional... lo que requiere plantearse qué contenidos se van a enseñar, por qué seleccionar esos contenidos y no otros, con qué criterios se seleccionan, al servicio de qué objetivos, con qué orden se enseñan, por medio de qué actividades, de qué agentes puede uno servirse, con qué normas se regulará el proceso, y cómo se comprobará si las decisiones tomadas son adecuadas o no"*. Además, señala que la teoría del currículum tiene como misión organizar y guiar el desarrollo en la práctica del diseño o programación de la enseñanza que previamente se ha confeccionado, lo que supone establecer un puente entre los planteamientos de la teoría pedagógica y la fundamentación filosófica, sociológica, psicológica y epistemológica, y la práctica de la enseñanza.

Para Stenhouse (1984), esta relación entre la teoría y la práctica curricular constituye la eterna problemática del estudio del currículum: *"Nos hallamos ante dos puntos de vista diferentes del currículum. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de*

hecho sucede en las mismas..., el estudio del currículum se interesa por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad" (p. 27).

En parecidos términos se pronuncia Kemmis (1988:30) al poner de manifiesto que *"el problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y el de las relaciones entre educación y sociedad, por otro"*. Relaciones que han sido interpretadas de formas diferentes según el contexto social, cultural y político de cada momento histórico.

2.3.1 ENFOQUES CURRICULARES.

Dado que el currículum no puede ser concebido como un plan estático elaborado fuera de contexto, sino que es formado y modelado conforme a las circunstancias económicas, sociales, culturales y políticas de cada momento histórico, y que se lleva a cabo a través de un proceso de relación reflexiva permanente entre teoría y práctica, podemos determinar que son las bases filosóficas, sociológicas, psicológicas y epistemológicas las que constituyen el punto de partida de la teoría curricular.

En el ámbito educativo, la diversidad de enfoques filosóficos o ideológicos, de concepciones psicológicas sobre desarrollo y aprendizaje, las distintas funciones sociales que se le pueden atribuir a la educación, junto con la forma de relacionar la reflexión teórica con la práctica, han dado origen a diferentes interpretaciones que han ido configurando diversas corrientes o enfoques. Siguiendo a Pinar (1985), Angulo (1994a), Bolívar (1999a), Guarro Pallás (1999) y Moreno Olmedilla (1999), los agrupamos de la siguiente manera:

a) Enfoque científico-técnico.

Este modelo, también denominado "tecnológico", "burocrático", "eficientista", y "positivista", refleja la tendencia de extender al currículum la ideología de la eficiencia social y utilitarista propia de la esfera empresarial y supone el primer intento serio de racionalizar los procesos de enseñanza. La obra de Bobbitt (1918), *The currículum*, y de Tyler (1973), publicada en 1949, *Principios básicos del currículum y de la enseñanza*, constituyen dos momentos determinantes en la aparición de esta corriente, que acabó con una tradición educativa caracterizada por ser únicamente

intuitiva, que se cimentaba en el sentido común y en la experiencia del profesorado.

Es un enfoque que se identifica con la denominada racionalidad técnica del currículum y que emplea como modelo de planificación el denominado modelo de objetivos de conducta. Bajo esta perspectiva, la planificación del currículum se centra en establecer los productos o resultados de la enseñanza con el fin de determinar los medios más eficaces para alcanzarlos (racionalidad medios-fines). Una de las consecuencias de esta forma de interpretar el currículum lo constituye el auge e importancia que cobraron las taxonomías de tipos de aprendizaje, con el fin de identificar con precisión las conductas que los alumnos deberían adquirir y evaluar con el máximo rigor su consecución.

En la concepción técnica del currículum, que ha sido la dominante en los sistemas educativos occidentales desde los años cincuenta a los setenta del siglo anterior, la tarea del diseño surge de las instancias administrativas como un intento para guiar y ayudar a los docentes en su quehacer diario, limitándose el profesor a actuar como emisor y ejecutor de la teoría curricular que le viene dada por los expertos o especialistas del currículum. Tal y como señala Kemmis (1988:62), esta visión técnica *"relegaba a los encargados de confeccionar el currículum el papel de tecnólogos, dependientes de los científicos investigadores puros de la psicología, y convertía a los profesores en técnicos –operarios- que, a su vez, dependían de los tecnólogos"*.

Según Guarro Pallás (1999:119-121), esta forma de concebir la planificación y el proceso educativo lleva implícitos determinados "efectos secundarios", tales como:

- Se procede a separar lo educativo, o curricular, de lo instructivo. Ello deriva en una total dependencia de los docentes respecto a los diseñadores o expertos.
- Se cuestiona la participación democrática de los implicados al considerar el proceso educativo como un asunto técnico y no como una cuestión social, pública y política.
- Se cree que la solución a los problemas curriculares puede abordarse únicamente desde el conocimiento teórico y los procedimientos que de él se derivan, lo cual implica desconsiderar las características de

cada contexto y el desprecio al conocimiento que posee el profesor y que diariamente va construyendo.

En nuestro país, la racionalidad técnica en la planificación curricular adquiere su máxima vigencia en la década de los setenta e incluso *"llega con determinados aditamentos hasta el diseño curricular base de la reforma española de 1990"* (Bolívar (1999a: 37).

Como representantes del enfoque científico-técnico cabe citar, además de Tyler, a Taba, Pophan y Baker, Mager, Gagné, Kaufman, y Romiszowski, entre otros.

b) Enfoque deliberativo-práctico.

En los años setenta se produce un cambio de rumbo en la teoría del currículum y emerge un discurso que reclama una mayor participación de todos los agentes que intervienen en las instituciones educativas. Así, frente a la racionalidad medios-fines, surge la racionalidad deliberativa, que señala que el currículum debe forjarse a través de un proceso continuo de deliberación.

Esta perspectiva está inspirada en el pragmatismo filosófico y pedagógico de Dewey, en la epistemología genética de Piaget, en la psicología cognitiva aplicada a la educación y en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (Moreno Olmedilla, 1999).

El primer autor que apeló a la racionalidad deliberativa como alternativa a la racionalidad técnica fue Schwab (1969), al reivindicar que el discurso técnico sobre el currículum debía abrirse al ámbito de lo práctico y que en el marco de la acción práctica no caben soluciones únicas a cualquier problema o contexto, sino que éstas deben ser consensuadas, a través del debate permanente (la deliberación), para fundamentar aquellas decisiones que resuelvan los problemas que surgen de la práctica.

En el continente europeo, la racionalidad deliberativa, que fue rebautizada como "racionalidad comunicativa", tuvo una gran repercusión en las reformas educativas inglesas de los años setenta y ochenta. En este contexto, Stenhouse (1984:29) plantea que *"el currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"*.

Esta definición implica concebir el currículum como un proceso abierto al juicio reflexivo de los profesores y a la investigación práctica. En este sentido, la revisión o evaluación de dicho proceso no se limita únicamente a comprobar la consecución de resultados de aprendizaje por parte de los alumnos, sino que se trata *"de construir y disponer de conocimiento práctico sobre el propio proceso de diseño y desarrollo del currículum, sobre su articulación y su puesta en práctica"* (Moreno Olmedilla, 1999:133).

Como vemos, el enfoque deliberativo-práctico toma en consideración el proceso de enseñanza-aprendizaje por encima de los resultados y enfatiza el papel del profesorado a la hora de modelar su propia práctica. De esta forma, se concibe el currículum *"como proyecto en ejecución que se verifica en la acción del aula en la que los sujetos son parte del mismo"* (Álvarez Méndez, 1987:143).

La implicación del profesorado en el proceso del diseño y planificación del currículum, además de democratizar los procesos de planificación curricular, supone un proceso de formación permanente en la práctica. De esta forma, se produce un vínculo entre diseño, investigación en la práctica o en la acción y desarrollo profesional del profesorado cuya consecuencia es la innovación y la mejora de la enseñanza.

Moreno Olmedilla (1999) pone de manifiesto que las reformas que bajo la influencia de este enfoque se llevaron a cabo en el Reino Unido en los años ochenta, tuvieron una significativa proyección en el modelo de currículum establecido en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990. Una muestra de ello lo constituye la formulación de objetivos didácticos en términos de capacidades, y no de conductas observables; las propuestas de integración interdisciplinar; la orientación cognitiva (constructivista) del currículum; la regeneración de prácticas curriculares, como la orientación y la tutoría, y el desarrollo de actitudes democráticas y cívicas a través de las áreas transversales.

Si bien las ventajas del enfoque deliberativo-práctico resultan incuestionables, conviene aclarar que puede presentar algunas contradicciones o abusos. En este sentido, hay que señalar que la radicalización de la dimensión del proceso supondría negar la necesidad de diseñar, ya que si hay que estar sometido a un proceso permanente de negociación sería superfluo realizarlo. Por otra parte, Bolívar (1995) señala que un abuso de la racionalidad deliberativa llevaría a que la interpretación

de la práctica curricular sea contemplada como indiscutible, consagrando como buena cualquier interpretación por el hecho de ser personal.

Además de Schwab y Stenhouse, son representativos de esta línea Eisner, Elliot, Reid, Walker, Atkins, Gimeno y Zabalza, entre otros.

c) Enfoque socio-crítico.

La insatisfacción del enfoque técnico y la insuficiencia del enfoque interpretativo para dar respuesta a los problemas educativos y sociales originan en los años setenta un movimiento reconceptualizador del currículum. Este movimiento, que pretende renovar la teoría curricular a la vez que realizar una crítica del sistema escolar, postula el desarrollo de alternativas de pensamiento distintas a la racionalidad técnica y vincula el progreso de la práctica curricular con la concepción de nuevas teorías filosóficas.

El movimiento reconceptualizador, unido a las influencias de diferentes enfoques filosóficos de tradición europea (neomarxismo, existencialismo, fenomenología y psicoanálisis), a la nueva sociología de la educación y a la teoría crítica de la Escuela de Francfort, constituye la génesis del enfoque socio-crítico.

El enfoque socio-crítico sitúa la problemática curricular dentro de una perspectiva histórica, poniendo especial énfasis en las relaciones que se establecen entre la escuela y su entorno social, y entre los conocimientos y el acceso que a los mismos tienen los diferentes grupos sociales.

La perspectiva socio-crítica utiliza como forma de pensamiento el razonamiento dialéctico, en oposición al razonamiento técnico o práctico, con el fin de superar los dualismos de las otras posturas y tratar de iluminar los procesos sociales y educativos. Los intereses que rigen el razonamiento dialéctico son calificados por Habermas (1972, 1974) como emancipadores, cuyo objetivo es la búsqueda de una acción más autónoma que permita crear las condiciones para transformar las relaciones sociales distorsionadas y *"en donde las personas traten de superar la irracionalidad y la injusticia que desvirtúa sus vidas"* (Kemmis, 1988:88). En este sentido, la emancipación supone un intento de criticar y cambiar la forma en que las sociedades clasistas reproducen las relaciones de poder.

En consecuencia, la racionalidad socio-crítica denuncia las limitaciones del enfoque técnico-instrumental así como los intereses

implícitos del enfoque deliberativo-práctico, propugnando un cambio social emancipador a través de la educación: *"el conocimiento y experiencia escolar, como práctica social, están siempre, socialmente condicionadas. Se han de desvelar dichos condicionantes para que los actores tomen conciencia, y, de ese modo, incidir en propuestas educativas que contribuyan a la progresiva emancipación de la falsa conciencia y de las estructuras sociales y educativas injustas"* (Bolívar, 1999c:147).

Grundy (1991) señala como principios que contribuyan al interés emancipador los siguientes:

a) Tiene que ser una práctica sustentada por la reflexión en tanto que praxis, mas que entenderse como un plan que es preciso cumplimentar, que se construye a través de una interacción entre el reflexionar y el actuar, dentro de un proceso circular que comprende la planificación, la acción y la evaluación, todo ello integrado en una espiral de investigación-acción.

b) Puesto que la praxis tiene lugar en un mundo real y no en otro hipotético, el proceso de construcción del currículum no debiera separarse del proceso de realización en las condiciones concretas dentro de las que se desarrolla.

c) La praxis opera en un mundo de interacciones, que es el mundo social y cultural, significando con ello que no puede referirse de forma exclusiva a problemas de aprendizaje, ya que se trata de un acto social; lo que lleva a contemplar el ambiente de aprendizaje como algo social, entendiendo la interacción entre la enseñanza y el aprendizaje dentro de unas determinadas condiciones.

d) El mundo de la praxis es un mundo construido, no natural. El contenido del currículum es así una construcción social. A través del aprendizaje del currículum los alumnos se convierten en activos partícipes de la elaboración de su propio saber, lo que debe obligar a todos los participantes a reflexionar sobre el conocimiento, incluido el profesor.

e) Del principio anterior se deduce que la praxis asume el proceso de creación de significado como construcción social, no carente de conflictos, pues se descubre que ese significado lo acaba imponiendo el que más poder tiene para controlar el currículum.

Como podemos observar, en esta perspectiva se considera al profesor como un investigador, como un constructor activo del currículum que, a

través de la propia reflexión, solventará los problemas del aula y capacitará a los alumnos para la participación crítica y la transformación de la sociedad. Por tanto, *"pretende, en relación con los sujetos, no sólo iluminar su pensamiento, sino también dotarle de un poder reflexivo y crítico para su inserción en un proceso más amplio de transformación social"* (González y Escudero, 1987:45).

La perspectiva socio-crítica ha mostrado distintas preocupaciones. Bolívar (1999c) pone de manifiesto que a un primer enfoque que contempla el currículum escolar como aparato de reproducción social que desarrolla una distribución desigual del conocimiento según las clases sociales, le sucede en los años ochenta un movimiento que reorienta el enfoque socio-crítico sobre la propia transformación de la práctica escolar, siendo un ejemplo de ello la mayor importancia que adquieren las contradicciones del tratamiento de las minorías (género y etnia) en detrimento de la propia reproducción de clases. En este caso, la emancipación se consigue a través de procesos conjuntos de ilustración.

Asimismo, en los años noventa surgen nuevas problemáticas que han llegado a desencadenar una crisis de los ideales emancipadores y la huida hacia movimientos postmodernos. En esta línea, se postula un currículum que impulse la construcción de identidades personales y comunitarias a partir de la realización personal y la autenticidad, que propicie una política del reconocimiento de las diferencias y diversidad multicultural, que reivindique los valores comunitarios frente al individualismo ilustrado y que recoja la preocupación, cuidado y relación con el otro, que son característicos de la pedagogía feminista (Giddens, 1995).

Además de los citados, cabe mencionar entre los autores más representativos de este enfoque a Apple, Bernstein, Giroux, Popkewitz, Carr y Kemmis, y Freire, entre otros.

2.4 EL MODELO CURRICULAR DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Junto con la reestructuración de los niveles educativos no universitarios, la ampliación de la escolarización obligatoria, la comprensividad en la enseñanza y la propia práctica pedagógica, entre otros, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, introdujo una serie de cambios, que se manifiestan claramente en su

estructura curricular y en los principios psicopedagógicos que lo inspiran, y que siguen teniendo vigencia en el momento actual⁴.

Molina y Devís (2001) vienen a señalar que las diferencias del modelo curricular de la Ley General de Educación (LGE), de 1970, con relación al modelo educativo de la LOGSE son evidentes en lo que respecta a la práctica pedagógica y al papel que representa el profesor en cada uno de los modelos.

De clara fundamentación conductista, el modelo de enseñanza de la LGE pertenece al enfoque científico-técnico, basado en un aprendizaje mecánico y memorístico, centrado en el logro de unos objetivos formulados como conductas observables, dando, por tanto, más importancia al resultado final que al proceso de aprendizaje.

Este modelo tecnicista otorga al profesorado un papel pasivo al conducirse como mero "aplicador" o "consumidor" de un currículum en el que no ha intervenido en su diseño, donde el alumno se limitaba a recibir y reproducir los diferentes mensajes que se originaban durante la enseñanza, y en donde la evaluación era entendida como mera función de control para determinar si habían logrado los objetivos operativos formulados (Ramos y Del Villar, 1999). En este modelo, las mejores programaciones eran aquellas que seguían fielmente las indicaciones de la inspección educativa, caracterizadas por la ausencia del más mínimo atisbo de innovación en la práctica.

Con la entrada en vigor de la LOGSE, se implanta un modelo procesual de planificación (Brunner, 1972) que representa la renuncia a un propósito de homogeneización y unificación curricular. La intervención de las Comunidades Autónomas con competencias educativas, la adecuación del currículum a las características de cada centro, la participación del profesorado en su elaboración y las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar al alumnado la consecución de las capacidades establecidas, constituyen buena prueba de ello.

En este modelo, que cede responsabilidad al profesorado para que concrete un currículum lo más adaptado posible a la realidad de los alumnos y del entorno que les rodea, la planificación es concebida como un medio

⁴ El título V de la Ley Orgánica de la Educación (LOE), de 2006, presta particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento.

para llevar a cabo la práctica de la enseñanza, importando más el proceso empleado en el aprendizaje que los resultados.

2.4.1 ESTRUCTURA CURRICULAR.

El marco curricular representa un modelo jerárquico con tres niveles de concreción, caracterizado por una dependencia en las decisiones que se toman en cada uno de ellos y por la indispensable coherencia que debe existir entre los mismos, a fin de que se produzca una distribución de las competencias y responsabilidades de las administraciones educativas - central y autonómica-, de los centros docentes y de los profesores, tanto en el diseño como en el desarrollo del currículum.

Esta concepción de currículum supuso en su momento un impulso en la descentralización en la toma de decisiones educativas, que se tradujo en los sucesivos niveles de concreción curricular y en la autonomía pedagógica de los centros.

El primer nivel de concreción tiene carácter normativo y constituye el marco general común en el que se reflejan las intenciones educativas del Sistema así como los principios psicopedagógicos que lo fundamentan. La ordenación sociopolítica de España, estructurada en Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa, hace que, a partir del proyecto (diseño curricular) ideado por la Administración Educativa Central, se configuren propuestas educativas que deriven en un acercamiento a la realidad educativa de cada Comunidad y de los distintos centros de enseñanza.

Por tanto, este primer nivel de concreción está constituido por el plan curricular del MEC (decreto de enseñanzas mínimas) y el plan curricular de las Comunidades Autónomas (decretos de desarrollo curricular). Está elaborado por una comisión de expertos y es en este nivel, también conocido como "currículum oficial", donde se especifican los aspectos básicos del currículum referidos a⁵:

a) Los objetivos generales de cada etapa, referidos a los cinco grandes grupos de capacidades humanas: cognitivas o intelectuales,

⁵ Además de los elementos que se señalan, La Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006, incorpora las competencias básicas a las enseñanzas mínimas, que constituyen aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos.

motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

b) Los objetivos de cada área/materia educativa, explicitados en términos de capacidades que se pretenden alcancen los alumnos al finalizar cada etapa. La formulación de los objetivos generales de un área o materia comporta una referencia explícita a los contenidos propios de la misma que son objeto de conocimiento y/o adquisición.

c) Los bloques de contenidos, que representan el conjunto de formas culturales y de saberes a transmitir o ejercitar en cada una de las áreas/materias curriculares en función de sus objetivos generales.

d) Las orientaciones para la enseñanza y aprendizaje, que representan indicaciones en cada etapa educativa que se deducen de los principios psicopedagógicos que inspiran el modelo curricular y que hacen referencia a cómo enseñar, qué papel juegan los alumnos y los profesores, qué criterios deben seguirse para la utilización de espacios, medios y recursos, qué tipos de actividades se pueden desarrollar, etc.

e) Los criterios de evaluación, que recogen sugerencias dirigidas a la emisión de juicios contrastados que permitan comprender y tomar decisiones respecto al aprendizaje del alumno, respecto al proyecto de etapa o aula, etc.

Este marco referencial para la posterior adaptación y adecuación del currículum a la realidad de los centros educativos presenta en su diseño como características más significativas las siguientes:

- Es un documento abierto y flexible, ya que deja parte de las decisiones curriculares en manos de los profesores al incluir únicamente objetivos generales (en términos de capacidades), grandes bloques de contenidos y orientaciones sobre la metodología y la evaluación. Al profesorado se le dice qué enseñar, qué han de aprender los alumnos en cada materia, pero sin prescribirle cómo organizar los contenidos, ni cuándo o en qué orden enseñarlos.

- Es orientador, ya que no se considera como un producto acabado sino que serán los profesores quienes se encarguen de concretarlo para la realidad educativa en que trabajan.

- Es prescriptivo, puesto que está destinado no sólo a orientar a los profesores y centros sino también a prescribir determinados objetivos,

contenidos o experiencias educativas que han de asegurarse a todos los alumnos en el transcurso de su escolaridad.

En lo que respecta a la etapa del Bachillerato en el ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, este primer nivel queda determinado en el Decreto 113/2002, de 13 de septiembre (BORM de 14 de septiembre), que viene a establecer el currículum vigente, precisando que el currículum de Educación Física que se contempla en dicha norma corresponde al de la materia común que se imparte en primer curso, ya que en segundo curso aparece como materia optativa con un currículum diferente⁶.

La adaptación de las prescripciones establecidas en el primer nivel al entorno social y cultural de cada centro educativo constituye el segundo nivel de concreción curricular, que es competencia de los equipos docentes. En este nivel se produce la contextualización de los objetivos y contenidos establecidos en el nivel anterior, así como su secuenciación y organización, y la exposición global de las opciones metodológicas y de los criterios de evaluación, manteniendo la lógica coherencia con los objetivos y contenidos que se hayan determinado. Todas estas decisiones quedan contempladas en el Proyecto Educativo de Centro y en el Proyecto Curricular de Centro.

El Proyecto Educativo de Centro (PEC) tiene como objetivo definir la identidad del Centro y expresar las intenciones educativas de toda la comunidad escolar. Supone el primer paso en el proceso de adaptación y contextualización curricular y representa un conjunto de decisiones articuladas que permiten concretar el "currículum oficial" en proyectos de intervención didáctica adecuados a un contexto específico. Su elaboración requiere la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, de acuerdo con las directrices elaboradas por el Consejo Escolar y las propuestas realizadas por Claustro de Profesores, Asociaciones de Padres y de Alumnos.

El Proyecto Curricular de Centro (PCC) es un instrumento de planificación a través del cual un equipo docente establece, a partir del análisis contextual previo y para una determinada etapa educativa, una serie de acuerdos en relación con los diferentes componentes del currículo

⁶ El currículum de la materia optativa "Educación Física II", que se imparte en segundo curso de Bachillerato, está contemplado en la Orden de 16 de septiembre de 2002, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se desarrolla la estructura y organización de las enseñanzas del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM de 4 de octubre).

con el fin de definir las estrategias de intervención didáctica que se van a utilizar. Por tanto, representa la concreción pedagógica del PEC constituyendo un eslabón entre este último y el trabajo diario de las programaciones concretas de aula-grupo (tercer nivel de concreción).

La elaboración del PCC atañe a los equipos de ciclo, área o departamento de la etapa educativa que corresponda, siendo coordinados por la Comisión de Coordinación Pedagógica (Director, Jefe de Estudios, Coordinadores de Departamento) y aprobado por el Claustro de Profesores. En este contexto y referido a la Enseñanza Secundaria, la elaboración de las programaciones didácticas por los diferentes departamentos de cada una de las áreas/materias siguen las directrices señaladas por la mencionada Comisión.

Finalmente, y ya en el tercer nivel de concreción, la iniciativa corresponde al ámbito del profesorado mediante la elaboración de la programación de aula-grupo. La programación de aula constituye el conjunto de estrategias y actividades que cada profesor realiza con su grupo de alumnos y que son recogidas en forma de unidades didácticas, que son concebidas como la unidad básica de programación relativa a un proceso de enseñanza-aprendizaje articulado y completo.

En las unidades didácticas el profesor concreta y precisa el proceso y los elementos que en éste intervienen: los objetivos didácticos, los contenidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje, las actividades de evaluación, las orientaciones para la intervención pedagógica, los aspectos relacionados con la organización de la clase y de las actividades, y los recursos y material a utilizar por el profesor y por los alumnos.

En opinión de Fernández Batanero (2003), la configuración del currículum en este nivel deberá tener como características las siguientes:

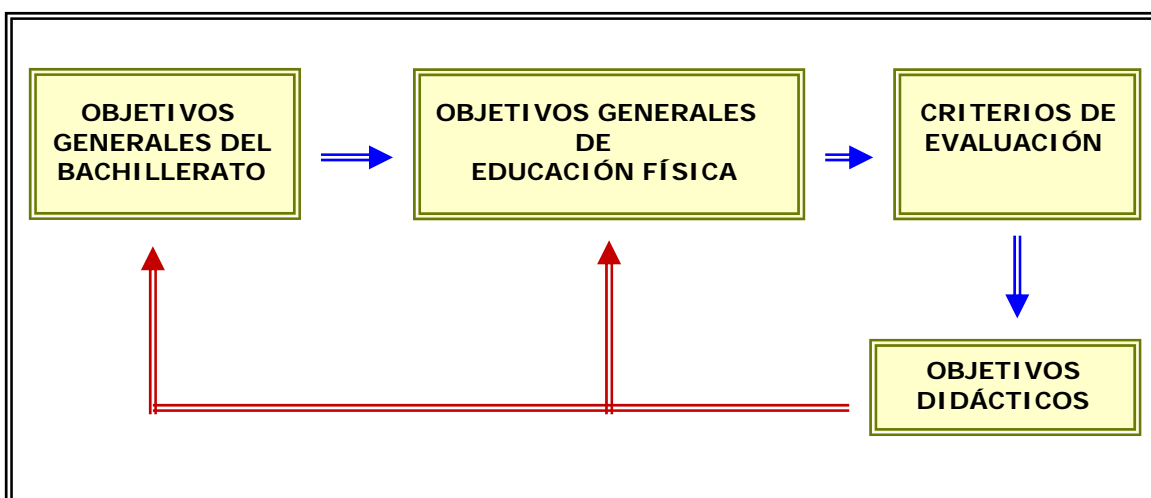
- Ser realista en sus propuestas y racional en su desarrollo.
- Contemplar las necesidades educativas de los alumnos.
- Atender a la diversidad en el aula, respetando las diferencias sin discriminación.
- Fomentar la heterogeneidad.
- Favorecer la individualización de la enseñanza y la socialización.

- Potenciar procesos de colaboración reflexiva entre los profesionales.
- Equilibrar entre teoría y práctica.
- Diferenciar según las distintas necesidades individuales.
- Priorizar los contenidos relevantes.

Es en este nivel donde deben establecerse las oportunas adaptaciones curriculares para dar respuesta a la diversidad así como aquellas actuaciones tendentes a favorecer la plena integración de grupos culturales minoritarios: inmigrantes, gitanos, alumnos de integración, etc. (Arnaiz, Castro y Guirao, 2003).

Se deduce, por tanto, que los niveles de concreción curricular son niveles de adaptación curricular que requieren la participación del profesorado para adecuar el currículum a las necesidades reales permitiendo a éstos ejercer su autonomía y contribuyendo a su desarrollo profesional.

A la vista de lo anteriormente expuesto, podemos determinar que la interconexión de los niveles de concreción curricular hace posible que al evaluar el tercer nivel podamos establecer el nivel de consecución de las capacidades establecidas en los objetivos generales de esta materia común, así como las contempladas en los objetivos generales de etapa. De ahí, que, tal y como se muestra en el siguiente esquema, para comprobar la calidad del currículum consideremos necesario efectuar procesos de evaluación de las programaciones didácticas y de aula en los centros educativos.



2.4.2 PRINCIPIOS PSICOPEDAGÓGICOS.

En lo concerniente a los principios psicopedagógicos que inspiran el modelo curricular, cabe señalar que éste parte de una serie de teorías y explicaciones psicológicas y psicopedagógicas que pertenecen a un enfoque cognitivo, en oposición al modelo conductual.

Uno de los rasgos característicos del modelo es el que hace referencia a la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, que señala que el desarrollo y el aprendizaje humano es básicamente el resultado de un proceso de construcción en el que la actividad mental del alumno constituye el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. Así, cuando el alumno inicia el aprendizaje de un nuevo contenido, construye significados, representaciones o modelos mentales sobre dicho contenido, a partir de sus ideas y representaciones previas, aportando el profesor elementos de información adecuados al momento concreto en que dicho proceso se encuentra.

Este aspecto supone que en el proceso de enseñanza- aprendizaje se produzcan continuos ajustes entre la actividad del alumno, que construye sus propios significados sobre los contenidos escolares, y la ayuda del profesor, que construye sus propias estrategias para facilitar el aprendizaje del alumno (Coll, 1991).

El ingrediente esencial de la concepción constructivista lo constituye el aprendizaje significativo por parte del alumno, concepto ampliamente desarrollado por Ausubel (1976). Tal aprendizaje es aquel por el que los conocimientos nuevos quedan sólidamente incorporados a la estructura cognitiva del alumno; éste se apropia literalmente de los mismos, los relaciona de forma eficaz con sus conocimientos previos y les dota de una funcionalidad adecuada. En el polo opuesto del aprendizaje significativo está el de tipo memorístico, caído en desuso desde hace algunos años. En este caso, al no apropiarse el sujeto de lo aprendido, acaece siempre un rápido olvido y, además, al tratarse de un conocimiento descontextualizado, éste deviene en un saber carente de funcionalidad.

Como aprendizaje funcional se entiende aquel que puede ser utilizado en una situación concreta para resolver un problema determinado y dicha utilización se hace extensiva a la posibilidad de usar lo aprendido para abordar nuevas situaciones o nuevos aprendizajes. Parece, pues, justificado y deseable que las situaciones de enseñanza y aprendizaje persigan la

realización de aprendizajes tan significativos como sea posible, dado que su rentabilidad es evidente y manifiesta.

2.5 CONCLUSIONES.

De lo significado en los apartados precedentes, estimamos que la aproximación conceptual que con más peso se advierte en torno al currículum es aquella que lo asimila con la noción de programa y que se identifica como planificación educativa. Bajo esta consideración, el currículum recoge las intencionalidades educativas y el cuerpo de conocimientos que la escuela debe transmitir en un determinado contexto, incorporando vivencias, comportamientos y valores de gran importancia y significado para la transformación y mejora de la sociedad y proponiendo orientaciones para guiar la acción educativa del profesor durante el proceso.

Superada la concepción tecnológica de épocas anteriores, en la que el currículum constituía un documento inerte materializado por expertos desvinculados de la realidad de la institución escolar, observamos que el modelo actual permite considerar los más diversos escenarios educativos, estando impregnado de las aportaciones de la racionalidad deliberativa y del razonamiento dialéctico.

Desde esta perspectiva, el currículum se presenta estructurado en niveles de concreción, mostrando un enfoque dinámico, abierto a la reflexión y en construcción permanente, que otorga más valor al proceso que al producto y que considera imprescindible el mantenimiento de relaciones entre la teoría y la práctica así como las necesarias conexiones entre los centros escolares y la sociedad.

Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X El Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 3:

La evaluación del currículum.

3.1 LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN CURRICULAR.

Como ha quedado señalado, la idea de currículum como planificación hace referencia al documento-marco que recoge un programa educativo y en el que se especifica lo que ha de ser aprendido y enseñado, los métodos de enseñanza, la evaluación, etc. Esta concepción, de la que han sido partícipes diferentes autores, como Tyler (1950), Taba (1980), Beauchamp (1981), Coll (1987), Kemmis (1988), De Miguel y col. (1994), Angulo (1994a), Gimeno (1995) y Mateo (2000), entre otros, es también la que se recoge en las diferentes leyes que en nuestro sistema educativo se han promulgado en los últimos años. En consecuencia, tomando como punto de partida esta idea, podemos establecer como análogos los términos programa y currículum.

A pesar que los términos currículum y programa son empleados como sinónimos, Mateo (2000) viene a matizar que el programa constituye una subunidad dentro del conjunto que supone el currículum, y que la perspectiva que ofrece el currículum proporciona mayores posibilidades que la que nos suministra un programa, al dotar a la información recogida sentido y significado: *"consideramos, por tanto, que la unidad funcional de la intervención educativa, aquella que permite comprender la acción, asignar valores a sus elementos y gestionar de forma eficaz la mejora y el cambio se sitúa en el currículum"* (pp. 125-126).

Asimismo, este mismo autor señala que la metodología evaluativa que se aplica al currículum educativo no difiere significativamente de la que se aplica a los programas, hasta el punto que llega a nombrarse indistintamente una u otra. En este sentido se manifiestan Shadis, Cook y Leviton (1991) al señalar que un proyecto curricular puede ser considerado como un programa educativo, cuya evaluación sea análoga a la de otros programas sociales, aplicando el conocimiento atesorado en este campo.

La necesidad de constatar la buena marcha y efectividad de los programas educativos, junto con la creciente demanda en identificar y comunicar los resultados derivados de la actividad curricular, ha sido la causa del interés que en los últimos años ha despertado la evaluación curricular, tanto en expertos como en educadores. Sin embargo, la larga tradición que en el ámbito anglosajón tiene la evaluación del currículum en la enseñanza secundaria contrasta con los escasos estudios que al respecto se han desarrollado en nuestro país, y de manera muy especial en el ámbito de la Educación Física.

La evaluación del currículo focaliza su atención en la estimación del juego que está dando un proyecto curricular o programa (Bolívar, 1999b). Por tanto, centra su atención en determinar si su diseño, desarrollo e implementación está produciendo los resultados esperados.

Dado que los programas constituyen procesos dinámicos de intervención, resulta obvio que en su evaluación, además de los resultados, habrá que considerar todos los procesos de desarrollo del mismo para, en caso necesario, reorientar sus elementos. Ello significa no solo conocer qué es lo que los alumnos han aprendido, qué habilidades han adquirido o qué actitudes son capaces de mostrar. Además, es necesario averiguar si los contenidos y las actividades desarrolladas se perciben como útiles, si los recursos materiales empleados han sido suficientes, si la metodología de enseñanza utilizada ha sido la idónea y si las actividades e instrumentos de evaluación aplicados han sido los adecuados.

En definitiva, a través de la evaluación pretendemos identificar las bondades y debilidades de los diferentes elementos que integran el currículo con el fin de mantener lo convenido y modificar los desajustes observados. Como señala Norris (1998:216), *"el arte de la evaluación de un currículo consiste en concebir, obtener, construir y distribuir información que pueda ser usada para mejorar la práctica educativa"*.

Abandonada la perspectiva orientada únicamente al control y los resultados, nos encontramos en la actualidad con otra de carácter interpretativo centrada en la valoración del proceso como paso previo para la mejora. Esta manera de entender la evaluación supone un esfuerzo orientado a comprender la realidad educativa con el fin de tomar decisiones para gestionar la mejora del currículo. En este sentido, Mateo (2000:49) viene a señalar que *"la tendencia actual es centrar el interés de la acción evaluativa en los resultados, pero no como entidades aisladas, como ocurría en los años sesenta y setenta, sino en el marco complejo del proceso global de la intervención educativa, tratando de identificar, comprender y explicar sus interacciones y el sentido general que la orienta para tratar de optimizarlo"*.

A la hora de determinar el espacio en el que se lleva a cabo la evaluación curricular debemos considerar tanto la que se realiza durante el proceso de elaboración (diseño) como la que se efectúa a través del proceso de su implementación (Alonso, 1985).

Con relación al desarrollo de ambos procesos, Bolívar (1999b:370) realiza la siguiente propuesta acerca de los factores que debe contemplar:

- Evaluación durante el proceso de planificación del currículum, que comprende la adecuación/validez del prototipo del diseño curricular como del mismo proceso de planificación.
- Evaluación durante el proceso de implementación, en donde se precisa atender a los factores contextuales que puedan afectar su puesta en práctica.
- Evaluación a largo plazo, valorando su impacto, tanto en los objetivos pretendidos como en otras dimensiones colaterales que hubiera dado lugar.

3.2 CONCEPTO.

Las conceptualizaciones existentes acerca de la evaluación del currículum o de programas responden tanto a posicionamientos ideológicos como a un desarrollo histórico del concepto (Colás y Rebollo, 1993), pudiéndose constatar en las distintas definiciones el énfasis que ponen sus autores sobre uno o varios aspectos de la evaluación: recogida de información, consecución de objetivos o logros, toma de decisiones, establecimiento de juicios de valor, determinación de la calidad del programa y solución de problemas, entre otros.

Veamos a continuación algunas de estas definiciones:

Tyler (1950:69), define la evaluación de programas como *"el proceso para determinar en qué medida los objetivos educativos habían sido alcanzados mediante los programas de currículos y enseñanza"*.

Para Cronbach (1963:672), es *"la recogida y uso de la información para tomar decisiones sobre un programa educativo. El programa puede ser un material instruccional de ámbito nacional, las actividades instruccionales de un único colegio o las experiencias educativas de un único alumno..."*.

De la Orden (1985:56) concibe la evaluación de programas como *"el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo"*.

Para Pérez Juste y García Ramos (1989:336) la evaluación de programas *"consiste en el cuidado y sistemático examen de sus características y de su funcionamiento con la finalidad de determinar su valor"*.

Una de las definiciones más extensas de toda la bibliografía consultada es la aportada por Aguilar y Ander-Egg (1992:18). Para estos autores *"la evaluación es una forma de investigación social aplicada, sistemática, planificada y dirigida; encaminada a identificar, obtener y proporcionar de manera válida y fiable, datos e información suficiente y relevante, en que apoyar un juicio acerca del mérito y del valor de los diferentes componentes de un programa (tanto en la fase de diagnóstico, programación o ejecución), o de un conjunto de actividades específicas que se realizan, han realizado o realizarán, con el propósito de producir efectos o resultados concretos; comprobando la extensión y el grado en que dichos logros se han dado, de forma tal, que sirva de base o guía para una toma de decisiones racional e inteligente entre cursos de acción, o para solucionar problemas y promover el conocimiento y la comprensión de los factores asociados al éxito o fracaso de sus resultados"*.

Según García Llamas (1995:46), la evaluación de programas es *"el proceso de identificación, recolección y tratamiento de datos para obtener una información que justifique una determinada decisión. Debe servir, no solo para analizar un determinado programa, sino también para ayudarnos a comprender el proceso de aprendizaje"*.

Pérez Juste (1997:124) define la evaluación de programas como *"proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa –valiosa, válida y fiable-, orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora tanto del programa como del personal implicado, y, de modo interactivo del cuerpo social en el que se encuentra inmerso"*. Para este autor, los tres componentes básicos de la evaluación de programas son la información, los criterios y referencias para valorar y las decisiones de mejora.

Asimismo, Martínez Mediano y González Galán (2001:11) ponen de manifiesto que la evaluación de programas *"es la recogida sistemática de información acerca de un programa elaborado para atender a determinadas necesidades, centrada en la calidad del propio programa, en sus metas, en su organización, en su implantación, en su desarrollo y en sus resultados,*

con la finalidad de comprobar si ha sido bien diseñado, bien implantado, bien desarrollado, y si consigue los resultados previstos comparados con las metas pretendidas, y qué otra metas no previstas consigue, a partir de lo cual el investigador evaluativo, o evaluadores, emitirá un juicio evaluativo claro, con orientaciones para la toma de decisiones que guíen el cambio y mejora del programa, y de las personas implicadas en él".

García Sanz (2003:52) señala que *"la evaluación de un programa es un proceso intencional y sistemático de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable para establecer juicios de mérito o valor, a partir de unos criterios de calidad explicitados, que conduzcan a la toma de decisiones de optimización o mejora del programa, de las personas implicadas en el mismo y del contexto en que dicho programa se ubica"*.

De las definiciones anteriores se constata que la evaluación de programas constituye un componente esencial de los procesos educativos al aportarnos información acerca de su desarrollo y logros para, una vez valorado, tomar decisiones orientadas a mejorarlos en su diseño, en su aplicación y en sus resultados.

Según Cabrera (1987), las decisiones para mejorar el funcionamiento de un programa se refieren a los ámbitos siguientes:

- Decisiones acerca de la implantación del programa.
- Decisiones relativas a la continuación, expansión o certificación del éxito del programa.
- Decisiones relacionadas con las modificaciones a introducir en el programa.

3.3 EVOLUCIÓN DE LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM.

El inicio de los estudios referidos a la evaluación del currículum, cabe situarlos en los Estados Unidos en los últimos años del siglo XIX y comienzos del XX. En esta época, la gran preocupación de la investigación pedagógica se centraba en elaborar tests y escalas que permitieran medir con precisión el nivel de aprendizaje adquirido por los alumnos: escalas de redacción, de ortografía, de cálculo numérico, pruebas de rendimiento en universidades, en escuelas profesionales, en organismos gubernamentales, etc. (Mateo, 2000).

La intensa actividad evaluativa que se genera en esta época es conocida como "testing" y el fervor existente con la utilización de todo tipo de tests y de escalas era tal que medición del rendimiento y evaluación eran términos equivalentes e intercambiables (Colás, 2000). De ahí, que Guba y Lincoln (1989) se refieran a esta etapa histórica como la "generación de la medida". No obstante, conviene aclarar que los tests proporcionaban alguna información sobre los alumnos, pero guardaban escasa relación con los programas escolares y con el desarrollo del currículum (Escudero Escorza, 2003).

Un segundo estadio en la evolución se sitúa en la década de los años treinta en torno a la figura de Ralph Tyler, pionero de la evaluación educativa y creador del modelo de evaluación centrado en la consecución de objetivos. Entre 1932 y 1940, Tyler desarrolla un estudio titulado *Eight Year Study of Secondary Education* en el que plantea la necesidad de una evaluación científica que sirva para perfeccionar la calidad de la educación, acuñando el término de evaluación educacional. En este estudio, expone la necesidad de organizar el currículum en torno a unos objetivos, los cuales, además de servir para planificar y guiar al profesorado en la selección de contenidos, de procedimientos referidos a la instrucción y de materiales, constituyen la base para el estudio sistemático del programa (Mateo, 2000).

En su obra *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, publicada en 1950, Tyler deja bien claro que la referencia central en la evaluación son los objetivos preestablecidos, que deben ser cuidadosamente definidos en términos de conducta. Como se ha señalado, la auténtica novedad en el marco de la evaluación curricular es que amplía la función del proceso evaluativo al señalar que la evaluación, además de determinar el cambio ocurrido en los alumnos, proporciona información sobre la eficacia del programa.

Para Tyler, el currículum viene delimitado por las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué objetivos se desean conseguir?,
- b) ¿Con qué actividades se pueden alcanzar?,
- c) ¿Cómo pueden organizarse eficazmente estas experiencias?,
- d) ¿Cómo se puede comprobar si se alcanzan los objetivos?.

Para responder a estas cuestiones, es necesario que la evaluación requiera las siguientes condiciones:

- a) Una propuesta clara de objetivos.
- b) La determinación de las situaciones en las que se deben manifestar las conductas esperadas.
- c) La elección de instrumentos apropiados de evaluación.
- d) La interpretación de los resultados de las pruebas.
- e) La determinación de la fiabilidad y objetividad de las medidas.

Guba y Lincoln (1989) denominan a esta etapa "la segunda generación" y la forma de entender la evaluación difiere notablemente de la simple medición, adquiriendo una orientación mucho más dinámica al ser concebida "*como un mecanismo que debía provocar una mejora continua del currículum y de la instrucción educativa*" (Mateo, 2000:27). A partir de este modelo, se han ido construyendo nuevos enfoques de evaluación de programas, desde perspectivas paradigmáticas contrapuestas, que han dado lugar a concepciones evaluativas diferentes.

Entre mediados de la década de los cuarenta y la de los cincuenta, período conocido como la "época de la inocencia", se produce un notable desarrollo de los instrumentos y técnicas evaluativas, así como una obsesión por la clasificación, la cuantificación y la medida (Escamilla y Llanos, 1995), lo que constituye el punto de partida en la construcción de diferentes taxonomías en ámbitos distintos: Bloom, Hasting y Madaus en el cognitivo, Krathwohl y col. en el dominio afectivo y Simpson y Harrow en el psicomotor (Forns Santacana y Gómez Benito, 1996).

La década de los sesenta representa la expansión de la práctica evaluativa en el ámbito de la educación y un cambio en la forma de concebirla. Esta expansión de la evaluación de programas ocurrida durante estos años supone el comienzo de una nueva modalidad de investigación aplicada: la investigación evaluativa (Escudero Escorza, 2003).

El desencanto de la sociedad americana hacia la escuela pública motivó que a finales de la década de 1950 se cuestionara la eficacia del sistema educativo en los Estados Unidos. Como consecuencia, se destinaron fuertes inversiones para subvencionar nuevos programas educativos con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza. Una muestra de ello lo constituye la intervención del gobierno federal en las administraciones

educativas locales, mediante la aprobación, en 1965, de la Elementary and Secondary Act, ley que iba acompañada de importantes medidas económicas. Igualmente, la creciente presión por la rendición de cuentas supuso que cada uno de los programas que se llevaban a cabo con apoyo económico federal debía ser anualmente evaluado para determinar si se hacía un uso correcto de los fondos invertidos y si el dinero gastado iba asociado con el logro de los objetivos del programa (Mateo, 2000).

En este ambiente evaluativo, el alumno seguía siendo el sujeto directo de la evaluación, pero *"también todos aquellos factores que confluyen en el proceso educativo (el programa educativo en un sentido amplio, profesor, medios, contenidos, experiencias de aprendizaje, organización, etc.), así como el propio producto educativo"* (Escudero Escorza, 2003:17).

Las reflexiones derivadas de esta forma de abordar el proceso evaluativo enriquecieron el ámbito conceptual y metodológico de la evaluación. En 1963, Cronbach pone de manifiesto que la recogida de datos carece de relevancia si la información que proporciona no es utilizada para mejorar la calidad de los programas educativos, lo que significa concebir la evaluación como un medio al servicio de la educación, y no como un fin, según el cual se emite una valoración determinada del proceso educativo llevado a cabo, pero sin intervención en su posible mejora (Casanova, 1992).

Para Guba y Lincoln (1989), esta etapa representa la "tercera generación" de la evaluación, que se caracteriza por introducir la valoración, el juicio, como un elemento intrínseco en la evaluación.

Escudero Escorza (2003) distingue dos niveles de actuación en las prácticas evaluativas de esta década. Un nivel en el que la evaluación se orienta hacia los alumnos y los profesores, y otro en el que la evaluación se dirige a la toma de decisiones sobre el instrumento o tratamiento o programa educativo. Y añade que *"este último nivel, impulsado también por la evaluación de programas en el ámbito social, será la base para la consolidación en el terreno educativo de la evaluación de programas y de la investigación evaluativa"* (p. 20).

Los trabajos desarrollados en la década de los sesenta sentaron las bases para una proliferación de modelos evaluativos en la que se distinguen dos líneas diferenciadas. La que aglutina aquellos trabajos que insisten en la

línea marcada por Tyler y que se denominan modelos "de consecución de metas", y otra que continúa con la línea propuesta por Cronbach y que centra sus esfuerzos en relacionar la evaluación con la toma de decisiones (Mateo, 2000).

Entre los primeros cabe situar el trabajo inicial de Stake (1967), que llega a considerar las diferencias entre lo observado y lo pretendido (antecedentes, transacciones y resultados) y elaborar hipótesis acerca de las causas y errores en los resultados finales, y de Suchman (1967), cuyo principal propósito radica en comprobar el éxito o fracaso de un programa al compararlo con los objetivos planteados y, así, esbozar su posible redefinición (Escudero Escorza, 2003). Asimismo, se consideran dentro de esta línea el modelo de evaluación EPIC de Hammond y el modelo discrepante de Provus (Martínez Mediano, 1996).

Dentro de la segunda línea se sitúan el modelo C.S.E., de Alkin (1969), en el que se concibe la evaluación como un proceso conducente a la toma de decisiones después de analizar la información recogida, y el modelo de evaluación propuesto por Stufflebeam y colaboradores (1971), que él mismo denomina C.I.P.P., cuya principal aportación radica en ampliar a cuatro dimensiones los contenidos de evaluación (Colás y Rebollo, 1993). Estas siglas comprenden los tipos de evaluación que para este autor debe contemplar un programa educativo: evaluación del contexto, evaluación de entrada (input), evaluación del proceso y evaluación del producto. En este modelo, la evaluación es concebida como *"el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados"* (Stufflebeam y Shinkfield, 1993:183).

En esta *"eclosión de modelos evaluativos"* (Mateo, 2000:30) que se produce en los años setenta aparecen algunos que se van alejando de una práctica evaluativa apoyada en los objetivos y diseños experimentales y se centran en considerar las diferentes audiencias, a adaptar la evaluación a los acontecimientos no previstos y a ampliar el papel del evaluador (Gobantes, 2000). Modelos que incorporan procedimientos que provienen del campo de la investigación naturalista/etnográfica/cualitativa (Colás y Rebollo, 1993). Es una época en la que la práctica evaluativa va unida a algunas reformas e innovaciones en algunos sistemas escolares,

produciéndose un giro en la forma de concebir la evaluación del currículum al considerar que era necesario contar con el contexto, con las necesidades, con las percepciones y con las opiniones de los profesores y de los alumnos (Bolívar, 1999b).

Entre estos modelos se encuentra el modelo de atención al cliente, de Scriven, en los que el evaluador ignora las metas fijadas para el programa e investiga todos los resultados intencionados o imprevistos; el modelo de contraposición, iniciado por Owens en los años setenta y completado posteriormente por Wolf, basados en el debate y controversia, y que supone la aplicación de formas judiciales mediante procesos dialécticos; el modelo de crítica artística, de Eisner, que se asienta en una concepción de la enseñanza como arte y del profesor como artista; el modelo de evaluación respondiente, de Stake, que tiene como propósito dar respuesta a las diversas realidades y problemas que se plantean los usuarios de un programa, y en el que el evaluador adopta el papel de colaborador en el proceso; el modelo de evaluación iluminativa, de Parlett y Hamilton, enfocado hacia la descripción y la interpretación más que a la predicción y la valoración; y el modelo de evaluación democrática, de MacDonald, que promueve la participación de los implicados para la optimización de los programas.

Estamos, por tanto, ante la propuesta de modelos de evaluación en los que toman protagonismo los participantes en el programa y en donde se muestra un inusitado interés en promover el cambio en lo que respecta a la propia concepción y práctica evaluativa. En este sentido, el concepto de profesor como investigador, de Stenhouse, y de autoevaluación, de Elliot, es un reflejo de estas posiciones (Pérez Gómez, 1985).

La etapa correspondiente a los años setenta y ochenta se caracteriza por la consolidación de la evaluación como investigación evaluativa (Escudero Escorza, 2003). En estos años aparecen nuevas revistas especializadas, se fundan asociaciones científicas relacionadas con el desarrollo de la evaluación y los centros de formación comienzan a ofertar cursos y programas de investigación evaluativa. De ahí que sea conocida como "época de la profesionalización" (Mateo, 2000).

A finales de los ochenta, Guba y Lincoln (1989) ofrecen una alternativa evaluadora, que denominan "cuarta generación", con el fin de superar las deficiencias de las tres generaciones anteriores: la visión gestora de la evaluación, la escasa atención al pluralismo de valores y el

excesivo apego al paradigma positivista. La alternativa de Guba y Lincoln la denominan constructivista-respondente, al integrar el enfoque respondente propuesto por Stake (1975) y el paradigma constructivista.

A esta época corresponde el enfoque evaluativo de Rossi y Freeman (1989), en el que recogiendo las aportaciones de diversos autores (Scriven, Stake y Cronbach, entre otros), ofrecen tres conceptos para posibilitar la integración de la evaluación: evaluación comprensiva, evaluación adaptada y evaluación conducida por la teoría (Martínez Mediano, 1996).

Pérez Gómez (1985:431) destaca que en esta etapa se produce una múltiple apertura en la concepción evaluadora:

- Apertura conceptual, para dar cabida en la evaluación a resultados no previstos y a acontecimientos imprevisibles.
- Apertura de enfoque, para dar lugar a la recogida de datos, tanto de procesos como de productos.
- Apertura metodológica, que permite pasar del monismo al pluralismo metodológico y contemplar procedimientos informales.
- Apertura ético-política, proporcionando información a todos los participantes y recogiendo opiniones e interpretaciones de todos los implicados en el proyecto educativo. De la evaluación burocrática a la evaluación democrática.

En los años noventa se consolida el interés de la práctica evaluativa a nivel científico, político y social, y *"la evaluación pasa de considerarse una actividad técnica, cuyo cometido es rendir cuentas, a adoptar un compromiso o posición política"* (Colás, 2000:28). Al respecto, Rodríguez Espinar (1998) considera que factores de índole político, económico, científico y cultural han impulsado que la evaluación se constituya como una fase necesaria en cualquier proceso de intervención, ya que sin la evaluación no es posible progresar racionalmente.

Es a partir de esta década cuando, desde una perspectiva metodológica, la evaluación comienza a moverse entre la postura más tradicional, en donde la misma es entendida como el empleo de los métodos científicos para medir logros y tomar decisiones, y la postura más actual, en donde la evaluación es el conocimiento del mérito o valor de un programa en función de criterios que permitan tomar decisiones ajustadas a los

implicados en dicho programa (Tejedor, García-Valcarcel y Rodríguez, 1994).

Arias, Verdugo y Rubio (1995) señalan que a partir de los años noventa la evaluación se caracteriza, por un lado, por una profesionalización a través de instituciones y actividades destinadas a formar profesionales especializados y, por otro, a la diversificación de prácticas evaluativas en cuanto a programas y metodologías aplicadas, así como a la variedad de profesionales que asumen estas funciones en cualquier ámbito (educación, salud, social, económico, etc.).

3.4 TIPOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

Fernández-Ballesteros (1996), tras una revisión bibliográfica, señala tres tipos de evaluación, no excluyentes entre sí, en función de cuándo, para qué y desde dónde se realiza la evaluación:

a) Evaluación formativa y sumativa. Esta clasificación, establecida por Scriven (1967), diferencia entre evaluación formativa, también llamada de seguimiento o proceso, de evaluación sumativa, igualmente denominada de resultados o de impacto.

La evaluación formativa se realiza durante la aplicación del programa y tiene por objetivo su mejora y perfeccionamiento. De acuerdo con Patton (1990), podemos significar que su propósito es mejorar la eficacia de los programas durante su ejecución. En términos similares se pronuncia Stake (2006:62), que concibe la evaluación formativa como *"parte de un proceso de cambio que aporta información que contribuye a cambiar el evaluando, todavía en proceso de desarrollo"*.

La evaluación sumativa se lleva a cabo a la conclusión del programa y su objeto es tanto la mejora del programa como su justificación.

Bolívar (1999b) señala que es simplista oponer dicotómicamente evaluación como control/sumativa y como desarrollo/formativa, ya que en la práctica ambas orientaciones se complementan. Una valoración del currículum requiere tanto la evaluación formativa para su mejora, como la sumativa para demostrar su mérito y valor.

b) Evaluación proactiva y evaluación retroactiva. Tipología establecida por Stutflebeam y Shinkfield (1993) en función de que los

propósitos de la evaluación pretendan ayudar a la toma de decisiones sobre el programa (proactiva) o pretendan su contabilidad (retroactiva) para su justificación.

c) Evaluación desde dentro (interna) y evaluación desde fuera (externa). Esta clasificación hace referencia a la procedencia de los evaluadores y a la conveniencia de que la evaluación de un programa sea realizada desde la propia institución o que se lleve a cabo por personas ajenas al mismo.

Nevo (1997) resalta el valor de la complementariedad de ambas evaluaciones, al propiciar un enriquecimiento mutuo, y señala las ventajas que presenta la evaluación interna para la evaluación formativa al proporcionar información cercana a la práctica que resulta de gran utilidad para su mejora.

Por su parte, Aguilar y Ander-Egg (1992) proponen una clasificación que la desarrollan atendiendo a los criterios siguientes:

a) Según el momento en que se evalúe:

- Evaluación antes o inicial (ex-ante), que se realiza en la fase de diseño del programa para determinar su pertinencia, viabilidad y rentabilidad.
- Evaluación durante, que se lleva a cabo para establecer en qué medida se está desarrollando el programa.
- Evaluación ex-post, que se realiza cuando el programa ha alcanzado su pleno desarrollo con una doble finalidad: valorar el logro de los resultados y obtener enseñanzas y experiencias para futuros programas.

b) Según las funciones que cumple la evaluación:

- Evaluación sumativa, que hace referencia al estudio de los resultados de un programa.
- Evaluación formativa, que proporciona información acerca de cómo se desarrolla el proceso de ejecución del programa.

c) Según la procedencia de los evaluados:

- Evaluación externa, que es aquella que recurre a evaluadores que no pertenecen ni están vinculados a la institución ejecutora del programa.

- Evaluación interna, que es aquella en la que los evaluadores pertenecen a la institución promotora o gestora del programa evaluar.
 - Evaluación mixta, en la que se incluyen evaluadores externos e internos.
 - Autoevaluación, que es la realizada por aquellas personas implicadas directamente en la ejecución, y que valoran y enjuician sus propias actividades para determinar si están cumpliendo las metas propuestas
- d) Según los aspectos del programa que son objeto de evaluación:
- Evaluación del diseño y conceptualización del programa, en el que se juzga la pertinencia formal y potencial de un programa, y que comporta una investigación y un diagnóstico con el fin de determinar el modelo de intervención social.
 - Evaluación de la instrumentación y seguimiento del programa, que aborda diferentes componentes relacionados con el programa: cobertura, evaluación de la implementación, evaluación el ambiente organizacional en el que se desarrolla el programa y evaluación del rendimiento personal.
 - Evaluación de la eficacia (resultados) y eficiencia (rentabilidad).

Finalizamos este apartado con la propuesta de García Sanz (2003), que desde el punto de vista de su finalidad y el momento que se lleva a cabo señala los siguientes tipos de evaluación:

- Evaluación inicial, que se lleva a cabo para conocer cuál es el punto de partida respecto al programa diseñado, y en el que contempla la valoración de las dimensiones del programa que hacen referencia al proceso de elaboración, composición documental, utilidad, viabilidad, coherencia y evaluabilidad.
- Evaluación formativa, de seguimiento o de proceso, que informa acerca del desarrollo del programa por si fuera menester modificarlo. Las dimensiones a valorar se refieren a la adecuación de los elementos del programa y su cobertura, los resultados parciales, los efectos no programados y el clima social.
- Evaluación sumativa (de resultados o productos), que tiene por finalidad constatar los niveles de logro, valorarlos y decidir la

conveniencia de mantenerlo, mejorarlo, cambiarlo o suprimirlo. Las dimensiones a valorar en este tipo de evaluación serán aquellas que se refieran a la eficacia, efectividad, eficiencia e impacto del programa.

- Metaevaluación, que tiene como finalidad determinar la calidad de la evaluación de un programa educativo. El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), define la metaevaluación como “la evaluación de la evaluación” y señala como criterios para juzgar la calidad de las evaluaciones los siguientes: utilidad, viabilidad, corrección y precisión.

3.5 FUNCIONES Y CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

Evaluar un currículum, un programa o un proyecto implica un proceso de obtención de información sobre los efectos y valores del mismo. En este sentido, Norris (1998:208) señala que *“la evaluación del currículum trata de describir el significado, valores e impacto de un currículum, como base para la toma de decisiones curriculares”*.

Si bien en un principio la concepción y práctica de la evaluación curricular se concentraba únicamente en medir el logro de los objetivos diseñados, el enfoque actual se orienta a dar cuenta de su desarrollo en los centros y en las aulas. De ahí que la evaluación constituya un proceso permanente de innovación, de investigación y valoración del programa (Castillo y Cabrerizo, 2004).

Stake (2006) contempla como “roles” predominantes que indican la función y finalidad central de la evaluación de programas educativos y sociales los siguientes: evaluar la consecución de objetivos, ayudar al desarrollo de la organización, evaluar la calidad contextual, estudiar un ámbito político completo, ayudar a la acción social y legitimar el programa y desviar las críticas.

Pérez Juste (1995) manifiesta que las funciones de la evaluación de programas son muy variadas y atribuye a la evaluación cuatro funciones diferentes: formativa (para la mejora), sumativa (para la selección, certificación y rendición de cuentas), sociopolítica (para motivar y ganar apoyo público) y administrativa (para ejercer la autoridad).

Smith (1994) señala como funciones en la evaluación de programas la contabilidad pública y base para nuevas decisiones presupuestarias, la justificación de decisiones, las actuaciones sobre el programa y la contrastación de teorías.

Bordás (1995) pone de manifiesto que las funciones que debe tener la evaluación de un programa educativo son contribuir a tomar decisiones relativas a la puesta en marcha de un programa; ayudar a tomar decisiones acerca de su continuidad, su extensión, o sobre modificaciones que deben realizarse; obtener información que justifique la oposición al programa y contribuir a la comprensión de los procesos sociales, psicológicos u otros implicados en el programa.

García Fernández (1998) señala que la evaluación de un programa permite obtener continua información acerca de la efectividad del programa (feedback); identificar a los alumnos con dificultades; optar por estrategias de intervención eficaces, descartando las inadecuadas; fundamentar la solicitud de personal y material y contribuir a la calidad de la enseñanza.

Colás y Rebollo (1993) identifican dos perspectivas a la hora de delimitar las funciones de la evaluación: una externa y/o política y una interna y/o científica. Desde una perspectiva externa, Gross y Humphreys (1985) señalan las siguientes funciones:

a) Facilitar información, conocimiento y comprensión del programa, tanto para los usuarios como para los agentes que lo llevan a cabo.

b) Ayudar al desarrollo y expansión del programa, puesto que la evaluación permite tomar decisiones y favorecer la planificación de futuros programas con bases más sólidas y efectivas.

c) Defender nuevas iniciativas y configurar políticas a partir de los logros o resultados de la evaluación, bien defendiendo posiciones, bien desechando datos no acordes con determinadas convicciones.

d) Identificar la bondad y nivel de éxito de ciertas innovaciones.

e) Facilitar el conocimiento y expansión de programas a otros entornos o contextos, lo que permite la validación de los mismos.

f) Contribuir a que la comunidad educativa y/o social esté mejor informada y facilitar, por tanto, una mayor participación y cooperación a nivel personal y material.

g) Permitir que exista una mayor fundamentación en la toma de decisiones para la mejora o para la suspensión de los programas, siempre en un continuo proceso de retroalimentación.

h) Ayudar a demostrar la rentabilidad del programa, sobre todo de cara al público externo a dicho programa.

Desde una perspectiva interna, Sanz Oro (1990), precisa las funciones siguientes:

a) Comprobar si el programa está dando respuesta y satisfacción a las necesidades para las que se planificó.

b) Servir de base para un continuo mejoramiento, para desarrollar nuevos servicios o adaptar los ya existentes.

c) Proporcionar información rigurosa sobre la marcha del programa para plantear posibles readaptaciones.

d) Recibir un constante feedback sobre la efectividad del programa.

e) Elegir y utilizar las técnicas de intervención sobre la base de su efectividad.

f) Comprender un programa, identificar sus posibilidades y limitaciones, conocer qué dimensiones abarca y cuales no.

g) Aportar datos que posibiliten una reflexión crítica sobre una determinada situación.

En lo que respecta a las características de la evaluación de programas, siguiendo a Fernández-Ballesteros (1996), podemos señalar dos, fundamentalmente: *"por un lado, es un recurso para la mejora de las acciones que, debidamente organizadas, se implantan en un determinado contexto social; por otro lado supone, esencialmente, una metodología científica aplicada, con el fin de llegar a emitir juicios sobre un determinado objeto"* (p. 49).

Jornet, Suárez y Pérez Carbonell (2000), atribuyen las siguientes características a la evaluación de programas:

- La evaluación de programas requiere del mismo grado de control, rigor y sistematización que se le exige a cualquier otro tipo de investigación que pretende alcanzar un conocimiento, máxime teniendo en cuenta que pretende identificar elementos para intervenir sobre lo evaluado.

- Constituye un tipo de investigación con cualidades muy definidas:
 - Tiene una utilidad inmediata.
 - Está impregnada de cuestiones de valor.
- Precisa de una planificación en la que se anticipe el comportamiento de los componentes o elementos que intervienen en su propio proceso.

Colás y Rebollo (1993) consideran en cualquier modalidad de evaluación de programas las siguientes características:

- La evaluación se entiende como un proceso de carácter dinámico.
- Se aplican procedimientos científicos, que incluyen estrategias de diseño, recogida y análisis de la información válida y fiable de forma rigurosa y sistematizada.
- Debe tener como proyección una toma de decisiones.
- Ha de tener un carácter contextualizado.
- Se diseñan con vistas a producir cambios deseados en sujetos, instituciones, centros o entornos socio-educativos, políticos, etc., y puede tener un ámbito restringido o muy amplio.
- Tiene una función ideológica y política.
- Supone la emisión de un juicio o la valoración de algo.

Estos mismos autores, para resaltar lo citado, ponen de manifiesto las siguientes conclusiones:

1. La evaluación de programas no debe entenderse de modo alguno como uniformidad con un modelo de evaluación, metodología a aplicar, procedimientos de análisis o toma de decisiones.
2. El concepto de evaluación marcará la elección de posibles modelos teóricos y enfoques metodológicos a seguir.
3. El proceso evaluativo admite diversidad de enfoques metodológicos, técnicas de recogida, análisis de datos y distintas tomas de decisiones.
4. El concepto de evaluación resulta clave en la determinación de aspectos a considerar en la evaluación, tales como, temáticas, tipos de decisión, modos de prácticas de evaluación, rol del evaluador, audiencias, funciones, etc.

5. Un proceso evaluativo no puede concebirse como una actividad técnica y neutral, de mera aplicación de procedimientos científicos, sino como un proceso sucesivo de toma de decisiones coherentes que se inician con la delimitación del modelo teórico del que se parte, elección del tipo de evaluación a seguir, papel del evaluador, finalidades, etc., hasta finalizar con la recogida de datos y la elaboración del informe evaluativo.

6. El contexto y la posición del evaluador serán aspectos muy importantes en la selección del modelo teórico a seguir.

7. Toda evaluación de programas cumple unas determinadas funciones en el programa, las cuales han de ser delimitadas y definidas previamente al proceso evaluativo. No son fijas ni están predeterminadas.

3.6 LA INVESTIGACIÓN EVALUATIVA.

Pese a la resistencia que en la comunidad científica se ha venido observando en otorgar a la evaluación el estatus de investigación, en la actualidad los términos "evaluación de programas" e "investigación evaluativa" se emplean indistintamente (García Llamas, 1995).

De hecho, la historia de la investigación evaluativa y de la evaluación de programas va emparejada y unida al surgimiento de los debates paradigmáticos y metodológicos. En este sentido, Martínez Mediano (1996:43) señala que *"la evaluación, con una búsqueda continua por desarrollar metodologías adecuadas a los propósitos evaluativos, ha sido la principal promotora del desarrollo de los paradigmas emergentes, de los métodos interpretativos-cualitativos, del desarrollo de la teoría sobre programas educativos, sociales y políticos, comprobando la eficacia de las reformas desde sus propios proyectos, desde sus fines, su desarrollo, alcance y resultados y aportando información para la toma de decisiones y/o cambio de los programas"*.

Para Hernández Pina (1995) la evaluación de programas constituye una modalidad de investigación incluida dentro de los métodos orientados a la toma de decisiones y el cambio. Asimismo, Castillo y Cabrerizo (2004) ponen de manifiesto que aunque investigación y evaluación son términos diferentes, en el caso de la evaluación de programas ambos procesos se encuentran relacionados, ya que la evaluación de un programa supone desarrollar un proceso de investigación acerca del mismo.

Ciertamente, es a través de la evaluación como pretendemos obtener información, de forma rigurosa y sistemática, acerca del diseño y desarrollo de un determinado programa y de los efectos que resultan de su aplicación en el aprendizaje de los estudiantes o en la acción docente del profesor (De la Orden, 2004).

A la hora de comparar los conceptos investigación y evaluación, Popham (1975) establece semejanzas y diferencias. Entre las primeras señala que ambos procesos requieren el empleo de técnicas de medición y el análisis sistemático de datos, y entre las diferencias apunta a la finalidad de ambos procesos (obtener conclusiones en la investigación y llegar a decisiones en la evaluación), al grado de generalización de los resultados (enunciados generalizables en la investigación y limitada al caso particular en la evaluación) y al énfasis valorativo (en la investigación no existen valoraciones, sino búsqueda de la verdad, mientras que en la evaluación la valoración es empleada como fundamento para los resultados).

Tejedor, García-Valcárcel y Rodríguez (1994) consideran la investigación evaluativa como un modo de investigación que conlleva un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. Para estos autores, la evaluación se distingue de la investigación en los objetivos, no en los métodos, y conciben el proceso de evaluación de programas como una estrategia de investigación sobre un proceso socioeducativo cuyos resultados deben servir para orientar pautas de intervención.

Suchman (1967) señala que la evaluación de programas debe basarse en datos objetivos que sean analizados con metodología científica, matizando que la investigación científica es preferentemente teórica y, en cambio, la investigación evaluativa es siempre aplicada.

En la misma línea se pronuncia Martínez Mediano (1996) al poner de manifiesto que la evaluación de programas es una modalidad de investigación, fundamentalmente aplicada, que utiliza los métodos que le brindan las Ciencias Sociales según sus propósitos y necesidades, añadiendo que *"esto es así porque la evaluación de programas es, fundamentalmente, una actividad práctica centrada en la recogida de información específica relevante para un particular problema, programa o producto, un currículo o una actividad en el aula"* (pág. 37).

En este contexto, Rossi y Freeman (1989:14) definen la investigación evaluativa como *"la aplicación sistemática de los procedimientos de la investigación social para valorar la conceptualización y el diseño, la ejecución y la utilidad de los programas de intervención social"*.

Indudablemente, la aplicación de procesos sistemáticos y rigurosos en la recogida de información y de análisis que conforma una evaluación se asemeja a cualquier investigación, pero mientras que la investigación evaluativa se orienta a la valoración de un programa y tomar decisiones acerca del mismo, la investigación básica apunta a la producción de teorías o explicaciones de fenómenos mediante la determinación de relaciones entre variables (De la Orden, 1985).

Al respecto, Lizasoain y Joaristi (2000:358) señalan que *"de la contraposición entre la investigación básica y la aplicada surgen bastantes de las notas distintivas que habitualmente se asignan a la evaluación de programas... El objetivo primordial de la investigación aplicada no es la búsqueda de la verdad o la producción de conocimientos, sino el empleo de dicho conocimiento para la acción, la intervención, en definitiva, la mejora. Y esta última referencia a la mejora cobra especial significación en el caso de la evaluación de programas"*.

En esta línea, Fernández-Ballesteros (1996:23) apunta que *"la evaluación de programas es la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa con el fin de tomar decisiones sobre él"*.

Igualmente, Tejedor (2000a:320) manifiesta que *"la investigación evaluativa es un modo de investigación que implica un proceso riguroso, controlado y sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa"*.

Con el propósito de localizar un espacio de intersección en donde se unan los conceptos de investigación y evaluación, García Sanz (2003), citando a Arnau (1990) y Ato (1991), contempla tres niveles dentro de la investigación empírica: el nivel teórico-conceptual o conceptual, el nivel teórico-metodológico o metodológico y el nivel estadístico-analítico o análisis de datos. Y señala que la zona de intersección entre investigación y evaluación estaría ocupada por los dos últimos niveles, los cuales se planifican y se ejecutan de manera similar en ambos procesos, mientras que las diferencias se encontrarían en el nivel conceptual, que es el que

repara en la clarificación del problema, en el planteamiento de hipótesis, en la interpretación y extensión de los resultados obtenidos y en la finalidad del proceso.

Esta misma autora, en un intento de ilustrar la integración de las opiniones más importantes en torno a la investigación básica y la evaluación de programas, pone de manifiesto las diferencias entre ambas en la tabla que se muestra a continuación:

TÓPICOS	INVESTIGACIÓN BÁSICA	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
Finalidad	Incrementar el conocimiento	Mejorar la realidad a partir de las decisiones
Hipótesis	Requiere su formulación	No requiere su formulación
Interés	Personal o científico	Responsables e implicados
Agentes	Científicos	Personas expertas o evaluadores internos
Papel del agente	Distante	Próximo
Generalización	Alta o media	Baja o ninguna
Metodología	Básicamente cuantitativa	Diversas
Diseño	Preestablecido y rígido	Preestablecido y flexible
Valoración	Búsqueda de conocimiento objetivo	Establecimiento de juicios de valor
Replicación	Exigible	No exigible
Datos	A partir del problema y las hipótesis	A partir de los objetivos y de la viabilidad del proceso
Control y manipulación	Exigible	No exigible
Aleatorización	Necesaria	No procede
Validez	Interna, externa y de constructo	Utilidad, credibilidad
Criterios	Científicos	Normativos o criterios
Informe	Adaptado a la comunidad científica	Adaptado a responsables e implicados

Tabla 1. Diferencias entre la investigación básica y la evaluación de programas (García Sanz, 2003: 37).

3.7 MODELOS DE EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

Al hablar de modelos en investigación nos estamos refiriendo a la forma de abordar y representar la conceptualización teórica de un determinado fenómeno o problema que se pretende esclarecer dependiendo del enfoque o paradigma que se adopte para su comprensión y explicación (De Miguel, 2000b). De ahí la diversidad de clasificaciones existentes acerca de los modelos de evaluación de programas educativos.

A raíz del modelo de evaluación de programas desarrollado por Tyler en los comienzos de la década de los años treinta, surgieron nuevos enfoques, unos completando el modelo tyleriano y otros que han originado nuevas perspectivas de investigación y paradigmas contrapuestos, dando lugar a concepciones evaluativas diferentes (Martínez Mediano y González Galán, 2001).

Desde una perspectiva metodológica, autores como Forns Santacana y Gómez Benito (1996) y Muñoz Cantero (2000), recogiendo la clasificación bipolar de Worten y Sanders (1987), señalan dos grandes tipos: modelos clásicos y modelos alternativos.

Los modelos clásicos se caracterizan por emplear una metodología cuantitativa que permite el contraste de datos y aporta valores de diferenciación de objetos. Entre estos se encuentran los que se centran en el logro de objetivos (modelo de Tyler) y aquellos que se apoyan en la toma de decisiones (modelo CIPP, de Stutflebeam y Guba).

Los modelos alternativos se sitúan en el marco de la evaluación cualitativa, cuya aplicación permite generar hipótesis y apreciar relaciones. En este grupo se incluye el modelo de evaluación respondente, de Stake y el modelo de evaluación iluminativa, de Parlett y Hamilton. Entre ambos polos se sitúan, entre otros, los modelos de evaluación sustentados en la experiencia de jueces, los orientados al consumidor (Scriven) y los basados en el debate o controversia (Wolff y Owen).

Castillo y Gento (1995), desarrollan una clasificación tomando como referencia el paradigma evaluativo en el que pueden situarse los distintos modelos, si bien aclaran la dificultad que entraña encontrar modelos puros que puedan encajar en una determinada concepción. Estos autores estructuran los paradigmas evaluativos en tres tipos básicos: cuantitativo, cualitativo y mixto.

Como modelo de investigación evaluativa, el paradigma cuantitativo o racionalista, se fundamenta en la corriente filosófica positivista, de base hipotético-deductiva, analítica y objetiva, y *"centra su interés en el establecimiento de teorías y generalizaciones, en la explicación de hechos, en la formulación de hipótesis, en la contrastación de predicciones y en la medición objetiva de hechos"* (Blanco, 1996:38).

La máxima preocupación de este paradigma es mostrar la efectividad del programa, buscando relaciones entre el programa y los resultados. *"Su principal objetivo es establecer relaciones causa-efecto entre las variables controladas por el diseño"* (Pérez Juste y García Ramos, 1989: 374).

Castillo y Gento (1995) señalan que el paradigma cuantitativo tiende a la máxima objetividad de datos, utilizando para ello técnicas de tipo interrogativo que son sometidas a tratamiento estadístico. En este paradigma se ubican los modelos conductista-eficientista (también denominados objetivistas), que se centran en la valoración de los objetivos y en la rentabilización de los resultados. En este grupo incluyen el modelo de consecución de metas, de Tyler; el modelo de planificación educativa, de Cronbach; el modelo C.I.P.P., de Stutflebeam; el modelo C.S.E., de Alkin y el modelo de la figura, de Stake.

El paradigma cualitativo, denominado también fenomenológico, se distingue por tener un carácter más contextualizado, un diseño más flexible y por utilizar unas técnicas e instrumentos basados preferentemente en la observación. En contraposición con el paradigma positivista, esta perspectiva pone más énfasis en los procesos que en los logros.

En este paradigma no se persigue formular leyes universales, sino *"conocer y comprender qué está sucediendo, qué ha sucedido y qué significado tiene o ha tenido"* (Medina y otros, 1998:409). Para García Sanz, (2003), la finalidad de los modelos de evaluación de programas situados en el paradigma cualitativo es buscar la interpretación de los distintos agentes que participan en la evaluación para intentar conocer y comprender dicho programa a través del análisis del proceso y del contexto en el que se lleva a cabo.

Castillo y Gento (1995) vienen a señalar que en este paradigma se sitúan los modelos de corte humanístico, que se centran en el mejoramiento de los procesos educativos y en los que prima la preocupación por la valoración de los individuos y las actividades que realizan. Estos mismos

autores distinguen entre las variedades del modelo humanista las siguientes: el sociocrítico, el interpretativo o cultural-cognitivo y el cognitivo-constructivista.

Por su parte, Madaus y Kellaghan (1992) consideran como tipos de evaluación cualitativa la interpretativa, la artística y la sistemática.

A la hora de abordar la investigación evaluativa desde el enfoque humanista podemos señalar dos tipos de corrientes: la interpretativa y la crítica. Siguiendo a Hernández Pina (1995), la primera se orienta hacia la toma de decisiones, siendo lo más importante la búsqueda de la comprensión de los hechos con vista a la praxis; mientras que la evaluación de programas desde un enfoque crítico supone un flujo de información a partir de la interacción social, dándole un cariz eminentemente pragmático en el que los problemas se intentan resolver de manera colaborativa entre el evaluador y los beneficiarios del programa, que comparten responsabilidades. En este paradigma se incluye el modelo contrapuesto, de Owens; el modelo judicial, de Wolf; el modelo de atención al cliente, de Scriven y el modelo de crítica artística, de Eisner.

El enfoque evaluativo mixto combina las ventajas de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, integrando las aportaciones de ambos enfoques. Esta integración cobra especial importancia en la evaluación de programas dada la necesidad de combinar aspectos cuantitativos y cualitativos, puesto que los datos cuantitativos precisan para ser convenientemente interpretados un enfoque cualitativo y, por el contrario, evaluaciones planteadas bajo el paradigma cualitativo requieren una confirmación mediante comprobaciones numéricas de los resultados de un programa.

Dentro de este paradigma se incluyen los modelos holísticos, que pretenden una valoración global de los diversos componentes que constituyen un programa educativo y que utilizan como instrumentos de evaluación técnicas de interrogación (de tipo oral o escrito) y técnicas de observación.

Según De Miguel (2000a), la evaluación de programas bajo el enfoque holístico abarca los componentes siguientes:

- La fundamentación ideológica-conceptual, sociológica-contextual y psicopedagógica del programa.

- El desarrollo de los elementos básicos de dicho programa: objetivos a lograr, contenidos que comprende, metodología a emplear, recursos necesarios y procedimientos e instrumentos de evaluación que se utilicen.

- La aplicabilidad u operatividad del programa a partir del contexto en el que se desarrolla.

- La evaluabilidad del programa en cuestión, que incluirá tanto los procesos como los resultados, así como aspectos referidos a la metaevaluación.

A este enfoque pertenecen el modelo de evaluación respondente, de Stake; el modelo de evaluación iluminativa, de Parlett y Hamilton y el modelo de evaluación democrática, de McDonald.

La diversidad de modelos de evaluación existentes obliga a una toma de decisiones a la hora de elegir el más adecuado para evaluar un determinado programa. En esta elección, serán factores determinantes para la toma de decisiones el concepto que se tenga de evaluación, el tipo de programa a evaluar y el contexto en el que se desarrolla el programa.

Al respecto, López Mojarro (1999) señala que los modelos son referentes a la hora de iniciar una evaluación de un programa y que la aplicación de uno de ellos dependerá de las circunstancias concretas que envuelven al programa.

Asimismo, Colás y Rebollo (1993) ponen de manifiesto que en la elección del modelo de evaluación es factible optar por un modelo propio, sin necesidad de adecuarse a los ya establecidos, siempre que se motive convenientemente y haciendo que la evaluación sea coherente en todas sus partes y útil a sus destinatarios.

Todas estas consideraciones nos permiten señalar que en la investigación evaluativa no caben encasillamientos de tipo metodológico que puedan limitar el conocimiento y comprensión de un determinado programa. Al contrario, la evaluación debe llevarse a cabo bajo el prisma de la complementariedad metodológica, evitando permanecer dentro de un único paradigma de investigación. Al respecto, House (1992:46) manifiesta que *"el empleo simultáneo de métodos cualitativos y cuantitativos es algo rutinario en ese espíritu de ecumenismo metodológico en el que nos encontramos"*.

En esta línea de pensamiento se han pronunciado diversos autores, entre ellos Cook y Reichardt (1986), Worthen y Sanders (1987), Rossi y Freeman (1989), Tejedor y otros (1994), Bartolomé y Cabrera (2000), y Stake (2006).

3.8 EL CICLO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS.

La intervención educativa se realiza dentro de un proceso cíclico, que integra *"una serie de fenómenos y operaciones que se repiten ordenadamente en el tiempo"* (Fernández-Ballesteros, 1996:49), en el que la evaluación constituye una de las etapas de este proceso.

Las diversas etapas o momentos del ciclo de intervención han sido diferenciadas por diversos autores, entre ellos Brinherhoff y col. (1985), Palumbo (1987) y Fernández-Ballesteros (1987). Este último autor propone como momentos de intervención social los siguientes:

- 1) Identificación del problema y necesidades
- 2) Planteamiento de objetivos y metas
- 3) Pre-evaluación potencial, cursos de acción y selección del que se considera más adecuado
- 4) Diseño y configuración del programa
- 5) Implantación del mismo
- 6) Evaluación propiamente dicha
- 7) Toma de decisiones sobre el programa.

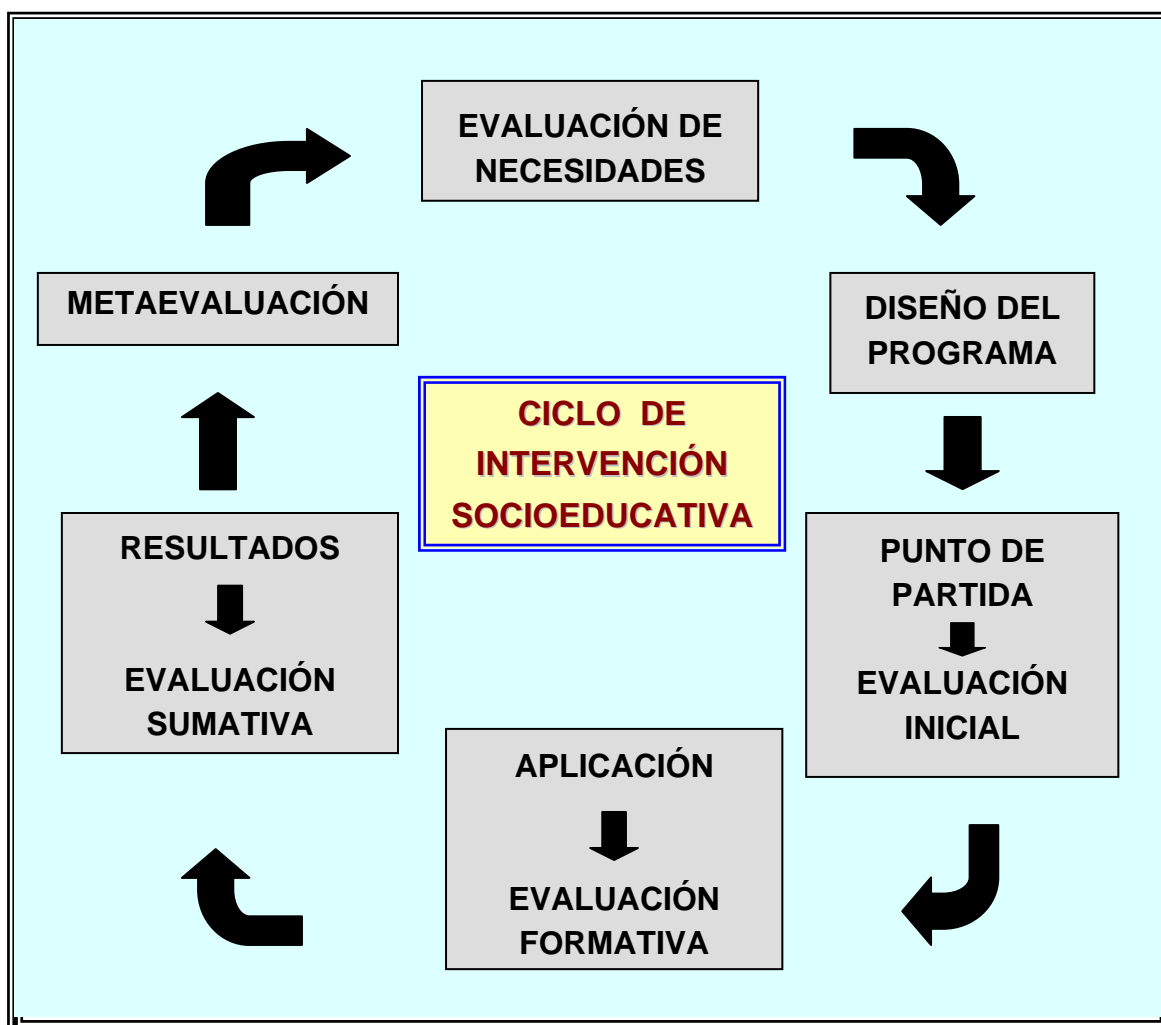
Por su parte, García Sanz (2003) señala como etapas del ciclo de intervención socioeducativa:

- 1) Evaluación de necesidades
- 2) Diseño del programa
- 3) Evaluación inicial
- 4) Aplicación del programa. Evaluación formativa
- 5) Resultados del programa. Evaluación sumativa
- 6) Metaevaluación

Uno de los aspectos a considerar en el ciclo de intervención es el contexto ecológico (García Sanz, 2003) o sociocultural en el que se desarrolla la evaluación de programas. Sobre este particular, Fernández-Ballesteros (1996) señala que los valores, ideología dominante, ciencia y política constituyen elementos contextuales que intervienen en los distintos momentos del ciclo de intervención.

Las diferentes etapas del ciclo de intervención se abastecen de informaciones que proceden de distintos tipos de evaluación de los que emanan diversos juicios valorativos (Palumbo, 1987). De acuerdo con García Sanz (2003), los tipos de evaluación, que corresponden a diferentes momentos del ciclo, son los siguientes:

CONTEXTO ECOLÓGICO



Ciclo de Intervención Socioeducativa (García Sanz, 2003: 129).

1. **Evaluación de necesidades.** Proceso dirigido a identificar el problema y necesidades derivadas del mismo y a justificar las intervenciones posteriores. Tiene por objeto determinar y priorizar las carencias o discrepancias entre lo que es y lo que debería ser, y constituye el punto de partida para planificar las actuaciones y definir los programas de intervención.

Según Cabrera (1987), las finalidades que persigue la evaluación de necesidades son proporcionar argumentos documentados a quienes han de tomar decisiones acerca de la implantación de un programa, identificar las metas y objetivos que debe cubrir el programa y describir las características del contexto en el que se ha de ejecutar el programa.

Tejedor (1990) concibe la evaluación de necesidades como un proceso complejo a través del cual se deciden, teniendo en cuenta los recursos, las prioridades de la intervención. Asimismo, Álvarez Rojo y col. (2002) pone de manifiesto que la evaluación de necesidades permite un acercamiento a una determinada realidad social, tratando de determinar la necesidad o carencia, sus causas y la intervención que resulta prioritaria.

2. **Evaluación inicial.** Realizado el diseño del programa, la evaluación inicial tiene como objeto establecer la estimación de su pertinencia, viabilidad, suficiencia y eficacia potencial (Aguilar y Ander-Egg, 1992). Es una evaluación que se desarrolla para determinar el punto de partida respecto a un programa con una clara función de diagnóstico, pronóstico y previsor.

Tejada (2005:180) pone de manifiesto que *"la evaluación diagnóstica permite conocer la realidad en la que operará un programa, tanto en lo relativo al contexto como a los destinatarios del mismo"*.

Para Álvarez Rojo y col. (2002), la evaluación inicial supone el estudio pormenorizado del diseño del programa objeto de análisis, determinando, por un lado, la relevancia o pertinencia del mismo y, por otro, su adecuación a los objetivos que se pretenden alcanzar en la intervención.

Fernández-Ballesteros (1996) señala que este tipo de evaluación tiene por objeto determinar la suficiencia o adecuación del programa, y que al no disponer de datos empíricos acerca de su valor o éxito, puesto que todavía no se ha implantado, trata de establecer desde un punto de vista

teórico si los medios a utilizar son potencialmente idóneos para alcanzar los objetivos pretendidos.

Para García Sanz (2003), las dimensiones a valorar de manera generalizada en este tipo de evaluación son aquellas que hacen referencia al proceso de elaboración, la composición documental, la utilidad, la viabilidad, la coherencia y la evaluabilidad del programa.

3. Evaluación formativa. Este tipo de evaluación, también denominada evaluación de seguimiento o de proceso, suministra información acerca de la marcha del programa, permitiendo mejorarlo y determinando si los diferentes elementos del mismo se desarrollan convenientemente. En consecuencia, su finalidad está directamente relacionada con la mejora y optimización del mismo en el transcurso de la acción formativa (Tejada, 2005).

Aguilar y Ander-Egg (1992:30) señalan que *"la evaluación formativa hace referencia al seguimiento que se realiza durante el proceso de ejecución de un programa. Proporciona información acerca de cómo se desarrolla dicho programa y sirve básicamente para ayudar a su puesta en marcha o para mejorar lo que se está realizando o su funcionamiento"*.

Para Tejedor (2000a), la evaluación formativa supone un proceso de retroalimentación del funcionamiento de un programa con el propósito de favorecer el mismo e incorporar aquellos cambios que puedan contribuir a mejorarlo.

Se deduce, por tanto, que la evaluación formativa pretende juzgar el progreso del programa (Fernández-Ballesteros, 1996), constituyendo un requisito imprescindible para la evaluación del producto del programa (De la Orden, 2000).

Según García Sanz (2003), las dimensiones a valorar en este tipo de evaluación hacen referencia, de forma general, a la adecuación de los elementos del programa, su cobertura, los resultados parciales, los efectos no programados y el clima social.

4. Evaluación sumativa. Conocida también como evaluación de resultados o de producto. Este tipo de evaluación se lleva a cabo una vez que se ha implantado el programa y tiene como objeto el análisis de los objetos o resultados del mismo. La evaluación de resultados constituye la propia evaluación de programas (Fernández-Ballesteros, 1996).

Para Aguilar y Ander-Egg (1992), la evaluación sumativa llega a determinar hasta qué punto se cumplen los objetivos o los efectos previstos de un programa, estableciendo su valor una vez desarrollado, investigando sus efectos y comparándolos con las necesidades de los usuarios o beneficiarios para, una vez juzgado, mantenerlo o darlo por terminado.

Según Cabrera (1987), este tipo de evaluación tiene como finalidad aportar pruebas objetivas, sistemáticas y completas acerca del grado de consecución de los fines propuestos en el programa, así como de la magnitud de otras consecuencias no previstas que son de gran interés para los responsables del programa.

Igualmente, Colás y Rebollo (1993) señalan que la evaluación de resultados tiene por finalidad valorar, interpretar y juzgar los resultados positivos o negativos de un programa, ofreciendo información acerca de la prolongación, repetición, ampliación, modificación o anulación del programa a otros contextos o ámbitos.

Para Rodríguez Espinar (1993), los criterios más utilizados a la hora de evaluar el producto de un programa son su eficacia, su efectividad, su eficiencia y su impacto. Decimos que un programa es eficaz cuando, una vez implantado, sus objetivos han sido alcanzados. Un programa es efectivo cuando, con independencia de los objetivos establecidos, consigue determinados efectos positivos. Un programa es eficiente cuando se consiguen óptimos resultados en relación con los recursos invertidos. Por último, el impacto de un programa hace mención a la influencia o efecto que éste ha ejercido sobre una determinada población.

5. Metaevaluación. Este término, desarrollado por Scriven (1969), constituye la evaluación de la evaluación y tiene como finalidad determinar la calidad de la evaluación de un programa educativo.

Worthern y Sanders (1987) consideran la metaevaluación como una función importante de la práctica educativa ya que su principal objetivo es colaborar a que la evaluación desarrolle todo su potencial. A través de la metaevaluación se pretende asegurar la calidad de los servicios evaluativos, evitar enfrentarse a las prácticas ilegales y a los servicios que no son de interés público, señalar el camino para el progreso de la profesión y promover una mayor comprensión de la empresa evaluativa (Stufflebeam y Shinkfield, 1993).

Para De la Orden y Martínez de Toda (1992), la metaevaluación supone un juicio de valor sobre la evaluación, la determinación de su valor y mérito, debiendo estar dirigida a su diseño y desarrollo (metaevaluación formativa), y a sus resultados (metaevaluación sumativa).

Por su parte, Hernández Pina y García Sanz (1991) conciben la metaevaluación como un proceso que permite determinar si el método y las técnicas empleadas en la evaluación de un determinado programa han sido los adecuados, si los resultados obtenidos responden a los objetivos propuestos y si el proceso de evaluación ha respetado las pautas éticas respecto a los evaluados y a los evaluadores.

Para determinar la calidad de las evaluaciones, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) establece una serie de normas, agrupadas en cuatro criterios, que constituyen una guía a la hora de llevar a cabo la metaevaluación de un programa educativo. Tales normas, revisadas en 1994 ("The Program Evaluation Standards"), hacen referencia a los criterios de utilidad, viabilidad, legitimidad y precisión.

Seguidamente, reproducimos estas cuatro categorías de acuerdo con las ediciones mencionadas así como con la descripción que de las mismas desarrollan De la Orden y Martínez de Toda (1992):

El criterio de utilidad guía las evaluaciones para que éstas sean informativas, realistas y transmisibles, y comprenden aquellas normas que facilitan información acerca de las virtudes y defectos de un programa e incluyen alternativas para mejorarlo. Los estándares que se contemplan en esta categoría tienen que ver con la identificación de las audiencias, la credibilidad del evaluador, la selección y ámbito de la evaluación, la identificación de los valores, la claridad del informe, la oportunidad y difusión del informe y el impacto de la evaluación. En definitiva, las normas de utilidad vienen a definir si una evaluación satisface las necesidades prácticas de información de una audiencia y si dicha evaluación ha conseguido los objetivos propuestos.

El criterio de viabilidad debe asegurar que la evaluación sea realizable y que se lleve a cabo en contextos naturales, contando con los recursos humanos, materiales y económicos necesarios. Las normas que recoge esta categoría aluden a los procedimientos prácticos, a la viabilidad política y a la relación costo-efectividad. En suma, los estándares de factibilidad

comportan una llamada para que las evaluaciones sean realistas, prudentes y económicas.

Las normas de legitimidad o corrección certifican que la evaluación protege los derechos de las personas afectadas por la misma, que se conduce legal y éticamente, y que asegura la honestidad de los resultados. Los estándares que se recogen en esta categoría aluden a la orientación del servicio, los convenios formales, los derechos de las personas, el respeto a la dignidad, la valoración completa, la declaración de los resultados, los conflictos de intereses y la responsabilidad fiscal.

El criterio de precisión incluye aquellas normas que determinan si una evaluación ha generado la información adecuada y si los juicios son coherentes con los datos. Por tanto, revela las características del programa con el fin de precisar su mérito o valor. Tiene que ver con la documentación del programa, el modelo de evaluación escogido, el análisis del contexto, los propósitos y procedimientos observados, las fuentes de información, la información válida, la información fiable, la información sistemática, el análisis de la información cuantitativa, el análisis de la información cualitativa, la motivación de las conclusiones, el informe imparcial y la metaevaluación.

3.9 CONCLUSIONES.

Como se ha indicado en el transcurso de este capítulo, si bien en sus inicios la práctica evaluativa curricular estuvo centrada en la medición del rendimiento y en la consecución de objetivos, pronto evolucionó hacia una orientación más dinámica que incorporó el juicio, basado en criterios de valor, como elemento básico de la evaluación y como herramienta para guiar la posterior toma de decisiones.

Toda actividad evaluativa carecería de sentido si no estuviera orientada a la toma de decisiones con vistas a solucionar las deficiencias detectadas y optimizar los diferentes elementos de la realidad evaluada. Este aspecto, junto al modo riguroso y sistemático de obtención y análisis de la información, constituye el fundamento de la investigación evaluativa.

Como elemento integrante del ciclo de intervención educativa, la evaluación permite extraer juicios valorativos en torno a cada una de las etapas que conforman el proceso: evaluación de necesidades, evaluación inicial, evaluación formativa, evaluación sumativa y metaevaluación. De ahí,

que la evaluación del currículum constituya una necesidad para los docentes, ya que a través del juicio -en base a criterios de calidad- y de la interpretación proporciona información esencial para su comprensión y perfeccionamiento.

Además de valorar su diseño y resultados, la evaluación del currículum permite averiguar las bondades o debilidades encontradas durante su aplicación. Toda la información que se obtiene a través de la evaluación posibilita la toma de decisiones para gestionar su mejora y, también, la de las personas y contextos en los que se desarrolla.

Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X El Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 4:

**El currículum de
Educación Física.**

4.1 ORIGEN Y CONTENIDO.

Si en apartados anteriores se señaló que la publicación, en 1918, del libro *The Curriculum*, de Franklin Bobbitt, constituye la referencia de los inicios del currículum como campo específico de teorización e investigación, se tendría que atribuir a este mismo autor idéntica contribución en lo que se refiere al ámbito de la Educación Física, ya que en 1921 se ocupó de esta disciplina en un artículo titulado "*The Objectives of Physical Education*", en el que planteaba la necesidad de conseguir, a través de la práctica escolar, unos resultados de aprendizaje que capacitaran al alumno para desarrollar aquellas actividades que se consideran necesarias en la sociedad (Vázquez, 2000).

Devís y Molina (2001) destacan que es a partir de este momento cuando emerge en la sociedad americana un inusitado interés por el currículum de la Educación Física, lo que lleva en la década de 1920 a la creación del Comité para la Investigación del Currículum de la Asociación de Colegios de Educación Física de los Estados Unidos, cuyos componentes sentaron las bases para desarrollar un programa de Educación Física que abarcara todos los niveles educativos, incluyendo la educación universitaria. Estos mismos autores señalan que el clima de "esencialismo educativo" de aquel momento, que pretendía enfatizar la importancia de las ciencias en el currículum, fue el origen de que posteriormente gran parte de los estudios sobre el currículum estuvieran dedicados a evaluar la preparación profesional en esta materia.

Pero es en los años sesenta cuando asistimos a una importante actividad en los estudios curriculares que se localiza en diferentes universidades del ámbito anglosajón. Este notable impulso de la actividad curricular, que continuaría en la década siguiente, significó la aparición de numerosas revistas especializadas, como *The Curriculum Journal* y *Journal of Curriculum Studies*, ambas en el Reino Unido; *Currículum Inquirí*, en Canadá; *Journal of Currículo Theorizing*, en los Estados Unidos y *Currículum Perspectives*, en Australia (Sancho, 1990).

Es en esta época cuando Ann Jewett coordina un estudio curricular, patrocinado por la Alianza Americana para la Educación Física, la Salud y la Recreación (AAPHER), tendente a establecer una taxonomía de objetivos en Educación Física. Como resultado del mismo, publica la obra *Currículo design: purposes and process in Phisycal Education teaching-learning*, en

donde presenta una estructura que contempla tres conceptos del movimiento para el diseño curricular de la Educación Física escolar: el desarrollo individual, la adaptación y control del medio que le rodea, y la relación social. En estos conceptos se apuntan veintidós factores que recogen los propósitos que tienen las personas para moverse y los procesos que se siguen en el aprendizaje del movimiento (Jewett, 1974).

A la década de los años setenta pertenecen los trabajos que llevan a cabo autores estadounidenses, que proponen nuevas corrientes en torno a los modelos curriculares de aplicación escolar, así como un grupo de estudiosos británicos, preocupados por incorporar nuevas corrientes en los estudios del currículo y dirigidas a superar la tradición científico-técnica. Uno de los más conocidos es el que realiza, en 1979, Peter Arnold, que desarrolla una completa elaboración conceptual en la selección del contenido de la Educación Física según las tres dimensiones del movimiento: *sobre, en y a través* (Arnold, 1991).

A partir de la segunda mitad de la década de 1980 se produce una proliferación de publicaciones que recogen ampliamente las dimensiones de los estudios referidos al currículo de Educación Física. Entre ellas destacan *The curriculum process in physical education*, de Jewett y Bain (1985), que recogía diferentes modelos curriculares como fuente de recursos a disposición del profesorado; *Physical education and curriculum study*, de Kirk (1988), que teoriza sobre la relación entre Educación Física y sociedad y desarrolla las bases teóricas de una orientación crítica del currículo; *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology of physical education and Equality, education and physical education*, de Evans (1986, 1993), que tratan, respectivamente, las relaciones existentes entre la escolarización y la sociedad, y sobre ideología e igualdad; *Physical education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*, de Kirk y Tinning (1990), en el que se abordan aspectos en torno a la innovación, ideología, currículo oculto y género; *Handbook of research on curriculum*, de Steinhardt (1992) y *The curriculum process in physical education*, de Jewett, Bain y Ennis (1995) (Devís y Molina, 2001).

Asimismo, Machota Blas (2004) recoge algunos de los trabajos desarrollados en Estados Unidos y Australia centrados en la enseñanza secundaria, entre los que cabe señalar *Changing Secondary School Physical Education*, de Locke (1992), cuyo estudio determina que la asignatura no alcanza sus objetivos debido, entre otras causas, a diseños curriculares

defectuosos, a las condiciones de trabajo de los profesores y a los cambios producidos en la cultura de la juventud. Igualmente, menciona el llevado a cabo por Tinning y Fitzclarence (1992), *Postmodern Youth Cultura and the Crisis in Australian Secondary School Physical Education*, en el que se manifiesta la aparente desconexión entre la Educación Física escolar y las necesidades e intereses de los jóvenes; y el publicado por McDonald y Broker (1997), *Moving behind the crisis in Secondary Physical Education*, en el que desarrollan un análisis del currículum de Educación Física y Salud para alumnos de 1º y 2º curso de Bachillerato en el estado de Queensland, constatando la falta de objetivos articulados en la asignatura y la necesidad de construir un currículum que uniera la teoría con la práctica, que tuviera en cuenta los intereses y aspiraciones de los estudiantes, y que fomentara la autonomía en el aprendizaje.

Tras esta breve aproximación al origen del currículum de la Educación Física como campo de estudio, resulta necesario determinar cuál es su contenido. En este sentido, con la lógica excepción de su especificidad, resulta obvio que el campo de estudios del currículum de Educación Física no difiere del general, ya que contempla, entre otros, aspectos concernientes al diseño, desarrollo, evaluación, innovación, teoría e investigación. No obstante, y de acuerdo con Lleixá (2003), conviene precisar que en nuestro entorno el currículum de la Educación Física como ámbito de estudio no presenta un alto grado de desarrollo.

Referente al campo de la teorización de la Educación Física, Cecchini (1993) apunta dos tendencias:

- a) La que determina como objeto de estudio la motricidad humana según dos enfoques: el analítico, en el que la motricidad es estudiada desde diferentes disciplinas científicas, y el sincrético, que recoge una tendencia epistemológica interdisciplinar y una tendencia epistemológica estructural.
- b) La que señala como objeto de estudio la relación físico-educativa, en la que incluye aquellos trabajos que localizan la pertinencia y desarrollo de esta disciplina en el contexto de las ciencias de la educación.

Relacionado con esta tendencia, Kirk (1990) viene a señalar que los estudios del currículum se centran en investigar los problemas y condicionantes de la práctica educativa que irrumpen al unirse los pilares en

los que se asienta: el conocimiento, la interacción y el contexto cultural y social de la enseñanza.

Con el fin de determinar con más precisión el objeto de los estudios referentes al currículum, siguiendo a Taylor y Richards (1987), podemos establecer cuatro categorías:

- a) Los que se centran en el diseño y en el desarrollo del currículum. En esta línea se incluyen, por una parte, los estudios referidos a la planificación y adecuación del currículum a los diferentes contextos, convirtiéndose en un puente entre la teoría y la práctica, y, por otra, los relacionados con la puesta en práctica de lo planificado y que adopta una perspectiva de proceso.
- b) Los que se ocupan del currículum operativo, es decir, del currículum que se explicita en los documentos. En este sentido, conviene aclarar que en bastantes ocasiones lo que resulta no guarda relación, o muy poca, con lo planificado.
- c) Los que tienen como centro de interés la evaluación del currículum y que guarda relación con su diseño y desarrollo. Como anteriormente señalamos, esta actividad supone un proceso de recogida de información, análisis e interpretación con el propósito de emitir un juicio de valor a partir de uno o varios criterios.
- d) Los que se dedican al estudio de los materiales curriculares: material bibliográfico para el alumnado y para el profesorado, material para el desarrollo de la actividad docente (medios audiovisuales e informáticos, material convencional y no convencional, etc.).

Devis y Molina (2001), realizando una superposición entre diferentes formas de entender el contenido del campo de estudio del currículum de la Educación Física, señalan los siguientes:

1. Epistemología y currículum: especialmente sobre el conocimiento práctico en la Educación Física
2. Construcciones y análisis conceptuales:
 - a. Estructura conceptual del *Purpose Process Curriculum Framework*.
 - b. Propuestas teóricas sobre valores que orientan el currículum.

- c. Identificación y desarrollo de modelos curriculares.
- d. Análisis de materiales curriculares.
- 3. Desarrollo y evaluación de programas.
- 4. La práctica del currículum:
 - a. Estudios sobre el *Purpose Process Curriculum Framework*.
 - b. Estudios sobre valores que orientan el currículum.
 - c. Estudios sobre modelos curriculares.
 - d. La planificación del profesorado y su puesta en práctica.
 - e. La actividad curricular del profesorado experto y novel.
 - f. El contexto del desarrollo curricular.
 - g. Innovación y cambio.
 - h. Currículum oculto e ideologías.
- 5. Estudios de relación entre Educación Física y sociedad.
- 6. Historia y política curricular.

4.2 TEORÍAS DEL CURRÍCULUM EN LA EDUCACIÓN FÍSICA.

Los diferentes posicionamientos que han ido surgiendo en la teoría curricular como consecuencia de las distintas concepciones y creencias de naturaleza filosófica, ideológica y psicológica, unido a la forma de articular la teoría con la práctica, ha dado lugar a diversas orientaciones y perspectivas en el ámbito de la Educación Física.

Contreras Jordán (1998), a partir de los trabajos de Kirk (1990) y García Ruso (1994), recoge las siguientes perspectivas:

1. **La perspectiva tradicionalista.** De clara connotación "tecnicista" y caracterizada por su orientación conductista, esta perspectiva contempla al profesor como mero gestor en la aplicación de un currículum que ha sido establecido por otras instancias, sin considerar el contexto histórico, social y cultural del momento. La perspectiva tradicionalista ha sido la dominante a lo largo de la existencia formal de la Educación Física como disciplina, si bien podemos encontrar diversas tendencias que van desde la orientación más pura, representada por Siedentop (1983), a la línea más blanda, encarnada por Jewett y Bain (1985).

2. **La perspectiva empirista-conceptual**, que apoyándose en disciplinas como la filosofía, psicología, sociología, etc., pretende reaccionar contra una visión teórica del currículum propugnando la primacía de la práctica en el quehacer diario del profesor. En el ámbito de la Educación Física, esta perspectiva ha sido seguida por Arnold (1979), Carr (1983) y Lawson (1983), quienes propugnan el papel activo del profesor en la construcción del currículum y su participación en la toma de decisiones.

3. **La perspectiva reconceptualista**. Esta perspectiva, que centra su fundamentación en la crítica a la perspectiva tradicionalista, propugna un cambio social emancipador a través de la educación, con una especial incidencia en los valores sociales. La concepción del currículum como *praxis* supone otorgar a la educación una dimensión política en la que los profesores no pueden ser considerados agentes neutros que ejecutan las prescripciones de otros, sino que se erigen en mediadores y constructores del cambio social.

En el campo de la Educación Física, esta perspectiva es la que plantea de forma crítica preguntas tales como ¿presenta siempre el deporte un componente formativo desde la óptica de los valores?, ¿surgen contradicciones éticas en torno al fenómeno deportivo?, ¿existe siempre relación entre actividad física y salud?, ¿por qué existen diferencias salariales entre atletas masculinos y femeninos?, etc. Los trabajos de Kirk (1990), Fernández-Balboa (1999, 2000) y Muros (2005) representan una clara muestra de posición crítica en esta materia.

Por otra parte, Vázquez (2000) entiende la teoría curricular como un marco de ideas que debe justificar la práctica didáctica, ofreciendo un marco integrador a fin de que dichas prácticas no representen experiencias aisladas o yuxtapuestas. Esta autora señala que dependiendo del valor otorgado a los distintos elementos que conforman la práctica educativa, surgen diversas orientaciones que puede adoptar el currículum y que desarrollan modelos curriculares que permiten interpretar sus prácticas más características. Estos modelos son:

1. **Currículum centrado en la materia o academicista**, que se identifica con el modelo tradicional y que está integrado por una serie de habilidades y destrezas que los alumnos deben llegar a dominar a través de una enseñanza de marcado carácter mecanicista.

2. **Currículum centrado en la sociedad**, en la que el currículum representa una selección cultural que el alumno desarrolla para el

mantenimiento de determinados valores sociales. En el caso de la Educación Física, se identifica con las supuestas potencialidades de esta materia en la mejora del individuo y de la sociedad, llegando a extremos tales como la exaltación de la raza, a incrementar la moral de la juventud a través de la disciplina física, a mantener un alto nivel de salud y forma física con una finalidad militar, a lograr éxitos deportivos para el prestigio nacional, etc.

3. **Currículum centrado en la autorrealización de los alumnos**, a través de procesos autónomos de aprendizaje y donde el profesor adopta el papel de orientador que guía y motiva al alumno durante el proceso. Este modelo contempla aquellas actividades convencionales y alternativas en las que se ofrece a los alumnos oportunidades y retos con distintos niveles de éxito.

4. **Currículum centrado en los procesos de aprendizaje motor**. Este enfoque, que aparece como reacción al modelo academicista y al tecnicista (obsesión por los resultados), da prioridad a aspectos relacionados con el desarrollo de conductas adaptativas, la transferencia en los aprendizajes y a dar más importancia al proceso que al producto.

5. **Currículum de tendencia ecológica**, cuyo objetivo es el desarrollo de una personalidad completa e integrada en el medio social y natural, poniendo énfasis en la atención a las diferencias individuales, en el logro del equilibrio psicofísico, en la salud, en los hábitos en la utilización del tiempo libre y de ocio, etc.

Por otra parte, Devís y Molina (2001) manifiestan que para llegar a comprender el currículum de la Educación Física es preciso el conocimiento de algunas de las teorías que coexisten en el panorama internacional de esta disciplina y que han sido consideradas en el contexto español. Definen la teoría del currículum como *"la estructura conceptual que integra acciones referidas al diseño, desarrollo, evaluación, investigación y formación del profesorado, así como aquellos aspectos sociales, culturales, políticos, históricos y económicos que configuran un sistema educativo con la intención de dotarlos de sentido"* (p. 244).

Siguiendo a estos autores, estas teorías son las siguientes:

A. **La teoría tradicionalista**, que entiende el currículum como el compendio de las grandes tradiciones de la Educación Física basadas en los principales contenidos que ha ido incorporando a lo largo de su historia. Este

cuerpo de conocimientos, que se ha ido acumulando por herencia cultural mediante un proceso práctico de ensayo-error, supone la reproducción de los valores dominantes y es presentado a los profesionales bajo un carácter eminentemente utilitario.

Ante la ausencia de una teoría del currículo, el trabajo curricular se construye mezclando "un poco de todo", contemplándose de forma considerable los contenidos tradicionales dominantes (condición física y deportes) y escasamente los denominados marginales, como los referidos a la expresión corporal y a las actividades en el medio natural. Muestra de ello, son los múltiples trabajos de las diferentes editoriales que presentan al profesorado ("usuarios") compendios de actividades, juegos, ejercicios, etc., para ser aplicados directamente en las clases.

B. **La teoría técnica**, cuya preocupación es orientar la práctica de la enseñanza hacia la eficacia a partir de criterios científicos, incidiendo de manera especial en los objetivos de tipo conductual: *"Los objetivos específicos de la educación física deberían traducirse en objetivos operativos o comportamentales para mejorar la eficiencia de la enseñanza"* (Pieron, 1988: 13).

El énfasis de los objetivos conductuales en la elaboración y planificación del currículo tuvo una amplia difusión en la Educación Física en las décadas de los años sesenta y setenta a partir de los diferentes desarrollos taxonómicos (Bloom, Harrow y Guildford, entre otros). Su éxito radicaba, por un lado, en la escasa dificultad para encontrar actividades que permitieran elaborar, observar y medir los objetivos conductuales y, por otro lado, en la afinidad que los contenidos tradicionales, referidos a la condición física y a las habilidades deportivas, mantenían con la racionalidad técnica.

El modelo curricular que integra esta teoría ha sido el dominante entre el profesorado en los últimos treinta años, alcanzando su máximo desarrollo a mitad de los años ochenta con la obra de Fernando Sánchez Bañuelos (1984) *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*, de enorme influencia en el profesorado de Educación Física en nuestro país, tanto por su rigor como por su fundamentación en la literatura especializada de ámbito anglosajón (Contreras Jordán, 1998). La búsqueda de la eficacia basada en la relación entre medios y fines (experiencias-resultados), preconizada por R.W. Tyler, queda perfectamente reflejada en la siguiente cita: *"Todo sistema de enseñanza planteado desde una perspectiva actual tiene que proponerse como objetivo la eficiencia global"*

del sistema proceso-producto. El proceso debe de suponer para el individuo una serie de experiencias y vivencias beneficiosas y enriquecedoras, pero también propiciar ineludiblemente unos aprendizajes significativos materializados en la consecución de los resultados propuestos” (Sánchez Bañuelos, 1984:5).

Para Lleixá (2003) el componente tecnológico es el que más peso ha tenido en el currículum de la Educación Física, puesto que se ha concedido mucha más importancia a una eficiente selección de objetivos y contenidos, así como a su eficacia de llevarlos a la práctica, que a los aspectos éticos y sociales. Como consecuencia de ello, el modelo técnico ha sido fuertemente cuestionado al poner toda la importancia en los fines predefinidos, olvidando o dejando en un segundo plano el valor educativo intrínseco de los medios y del proceso (López Pastor, 1999a).

C. **La teoría racionalista**, que adopta un enfoque basado en las ciencias sociales aplicadas al currículum escolar. La formulación de esta teoría tiene su origen en el contexto británico y su influencia en nuestro país procede de la obra de Peter Arnold (1991) *Educación física, movimiento y currículum*, cuyas bases filosóficas derivan de los trabajos desarrollados en los años sesenta y setenta por Phenix, Hirst y Peters, relacionados con las nociones de “significado”, “conocimiento” y “valor intrínseco”.

A partir de estos trabajos, Arnold elabora una estructura conceptual en torno a tres dimensiones interrelacionadas:

1. La educación “**sobre**” el movimiento, de carácter teórico, que considera al movimiento como campo de estudio al interesarse por su descripción, explicación y sus efectos a través de las diferentes disciplinas académicas. Contreras Jordán (1998:53) señala que esta dimensión es la que responde a preguntas tales como “*¿qué efectos tiene el movimiento en el organismo?, ¿de qué manera influye el movimiento o su ausencia en el desarrollo de la personalidad?, ¿qué puesto ocupa el movimiento en el desarrollo cultural del hombre?, etc.*”.

2. La educación “**a través**” del movimiento, que es concebida con propósito instrumental al ayudar a la consecución de determinados objetivos con los que el movimiento está indirectamente relacionado, como la salud, la estética, la moral, la socialización, la ocupación del tiempo libre, etc. En consecuencia, esta dimensión debe ser entendida como el resultado de

armonizar aspectos físicos, intelectuales, sociales y emocionales a través de las diferentes actividades físicas.

3. La educación "**en**" movimiento tiene valor intrínseco al posibilitar el desarrollo de las dimensiones físicas en forma de capacidades o de mejora de habilidades. En esta dimensión, las actividades se consideran valiosas por sí mismas al constituir un aspecto valorado por herencia cultural y porque suponen un conocimiento práctico y personal.

D. **La teoría deliberativa**, que surge como reacción a la exagerada teorización proveniente de las teorías anteriores, situando el currículum en el ámbito de la práctica de la enseñanza dentro del espacio escolar, que es el lugar donde alumnos y profesores construyen el currículum.

Una de las características de este marco teórico es la consideración del profesor como figura determinante en la construcción y desarrollo del currículum, contemplándolo como un investigador que soluciona los problemas derivados de la práctica (Stenhouse, 1984).

Por tanto, la teoría deliberativa une la idea de la investigación con el desarrollo del currículo y apunta que la práctica curricular se apoya en la planificación y desarrollo de las actividades docentes, y no en la especificación de objetivos operativos.

Una de las contribuciones más significativas en el ámbito de la Educación Física la lleva a cabo Almond (1976, 1979), que pone de manifiesto el papel del profesor en la construcción del currículo mediante la conexión entre teoría y práctica e introduce las nociones de profesor investigador e investigación-acción en esta disciplina.

E. **La teoría crítica**, que es una prolongación de la anterior hacia contextos que van más allá del escolar y que considera que "*toda acción pedagógica es una acción social y, en consecuencia, acción política*" (Martínez Bonafé, 1994:59). Por tanto, traspasa los límites de la escuela para dar solución a los problemas relativos a la enseñanza y salvar las incongruencias y contradicciones del sistema. Para ello, la teoría crítica aboga por la profundización de los aspectos sociales y políticos con el fin de transformar las estructuras de injusticia y desigualdad existentes (Kirk, 1990; Fernández-Balboa, 1999, 2000; Muros, 2005).

Esta transformación social de las instituciones y de las prácticas educativas se consigue a través de un proceso constante de interacción

dialéctica entre la teoría y la acción (*praxis*). Tal forma de proceder se basa en un proceso cíclico de planificación, acción, observación y reflexión, y tiene como propósito mejorar tanto la práctica docente como la comprensión de las situaciones y condiciones de enseñanza. En este sentido, el desarrollo de proyectos educativos colaborativos basados en la reflexión y autocrítica a través de la investigación-acción constituye una de las líneas de investigación de los estudios críticos del currículum.

4.3 LOS ESTUDIOS DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA.

El inicio de los estudios del currículum de Educación Física en nuestro país se produce con cierto retraso con relación a las áreas generales de la didáctica y de la pedagogía, y cabe situarlos a finales de la década de los años 1980 y principios de 1990 (Vázquez, 1998).

Se da la circunstancia de que este comienzo viene a coincidir con otro acontecimiento de especial importancia en esta disciplina, cual es el proceso de "normalización" o "transformación" de la Educación Física, ya que es en esta época cuando se consigue la misma dependencia institucional y la ansiada equiparación profesional que en el resto de materias del sistema educativo.

En este proceso cabe señalar tres acontecimientos que han contribuido de manera especial a dicha transformación (Devís y Molina, 2001):

- Por un lado, la promulgación en 1980 de la Ley de Cultura Física y Deportes, que viene a reafirmar la Educación Física como asignatura que integra el currículum escolar así como el reconocimiento del estatus de licenciatura a los estudios que se cursaban en el Instituto Nacional de Educación Física (INEF).
- En segundo lugar, el acceso de los licenciados de Educación Física a los Cuerpos de Profesores Agregados de Bachillerato y de Formación Profesional (1985) así como la dotación de profesorado especialista⁷ en la entonces Educación General Básica y posterior creación de la titulación universitaria de maestro especialista.

⁷ Este aspecto supuso la cualificación profesional específica de un gran número de maestros en activo como consecuencia de la aplicación del Plan de Extensión de la Educación Física elaborado por el MEC en 1985.

- Por último, el acceso de los licenciados en Educación Física a los estudios de tercer ciclo universitario y la vinculación de los centros de formación de profesorado a la Universidad.

Este proceso de normalización de la Educación Física significó, a raíz de los primeros nombramientos del profesorado de Educación Física como funcionarios de carrera, la incorporación de especialistas en el ámbito de la Educación Física a los equipos de trabajo que el MEC había formado para iniciar la reforma de las Enseñanzas Medias. Al igual que en el resto de materias, se trataba de modernizar y adecuar a la realidad del momento el programa de Educación Física que había sido establecido en la Orden de 22 de marzo de 1975 para el entonces Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP), correspondiente al desarrollo de la Ley General de Educación, de 1970.

Esta circunstancia propició la participación de un grupo de profesores, tanto a nivel provincial como estatal, cuyo propósito era consensuar un programa común que recogiera las prácticas reales que se desarrollaban en el territorio nacional así como las nuevas tendencias que en esta materia se estaban suscitando a nivel nacional e internacional. Los debates registrados acerca de la realidad de la asignatura en ese momento, junto con los deseos de configurar una Educación Física de futuro, fue el origen de las primeras pautas generales de lo que sería una primera aproximación a la elaboración de un diseño curricular (Hernández Álvarez, 1996).

Consecuencia de ello fue la presentación de un proyecto de programa que adquirió la condición de normativa en 1987⁸, y que supuso un intento de aproximación a las nuevas concepciones educativas y curriculares. A pesar que la estructura del programa no hacía explícitas muchas de las intenciones psicopedagógicas y sociológicas, el producto resultante representó un escalón intermedio entre los tradicionales programas cerrados y una concepción curricular más flexible, siendo la antesala del currículum que se publicaría en el año 1991, dentro del desarrollo formal de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990).

Tras la publicación en 1989 del denominado Diseño Curricular Base (DCB), que se plantea como documento de discusión entre el profesorado, se produce un debate entre los distintos agentes sociales implicados en la

⁸ Orden de 18 de septiembre de 1987 por la que se modifica parcialmente el anexo I de la de 22 de marzo de 1975, que aprobaba los programas del Bachillerato Unificado y Polivalente (BOE de 23 de septiembre).

educación (docentes, organizaciones sindicales y profesionales, fundamentalmente) que se manifiesta bastante desigual entre las diferentes áreas. En lo que concierne a la Educación Física, la participación fue más bien escasa y circunscrita a algunos grupos de trabajo pertenecientes a determinados Centros de Profesores, a alguna organización profesional y a docentes aislados (Hernández Álvarez, 1996).

Es en este contexto cuando aparecen los primeros materiales curriculares para el alumnado, en forma de libros de texto, y se publica el primer libro específico que aborda el diseño curricular en Educación Física, obra de Fernández y Navarro (1989), con una clara orientación técnica-científica (Devís y Molina, 2001).

Las sugerencias planteadas en los debates mencionados junto con las aportaciones de las Comunidades Autónomas a los distintos borradores que se iban elaborando, supuso, en lo que se refiere al Bachillerato, la publicación en 1992 del Real Decreto por el que se establecían las enseñanzas mínimas en esta etapa educativa⁹.

Coincidiendo con este momento de cambio, se publican dos traducciones de enorme trascendencia en el campo de estudio del currículum de la Educación Física en el contexto español: la obra de D. Kirk (1990) *Educación física y currículum. Introducción y crítica*, y la de P. J. Arnold (1991) *Educación física, movimiento y currículum*. Mientras que la primera contempla una visión panorámica del currículum desde una perspectiva crítica, en la que se somete a discusión algunos de los tópicos dominantes de los estudios del currículum en esta materia, la segunda presenta la propuesta de objetivos del currículum de Educación Física enmarcada en la orientación racionalista del Reino Unido y derivada de las tres dimensiones del movimiento anteriormente señaladas (Devís y Molina, 2001).

Asimismo, es necesario significar las reflexiones acerca del currículum que diferentes autores, entre ellos P. J. Arnold y A. Sparkes, realizan en el *VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.*, celebrado en el año 1990, y que han quedado reflejadas en las actas publicadas por Contreras Jordán y Sánchez García (1992).

⁹ Real Decreto 1178/92, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas del Bachillerato (BOE del 21 de octubre).

Además de lo anteriormente señalado, siguiendo a Contreras Jordán (1999), observamos que es en la década de los noventa cuando asistimos a una marcada proyección de los estudios del currículum sobre algunos de sus elementos: evaluación (Blázquez, 1990), estilos de enseñanza (Delgado Noguera, 1991), contenidos (Devís y Peiró, 1992) o programación (Vaca Escribano, 1996).

Por su parte, Devís y Molina (2001) indican que en esta década se publican diversos trabajos que constituyen propuestas o perspectivas curriculares que siguen las orientaciones oficiales (Aráuz y Hernández Álvarez, 1991; Hernández Álvarez, 1992), interpretaciones y desarrollo de tales propuestas en diferentes niveles educativos (Castañer y Camerino, 1992; Díaz, 1994; Ureña, 1996), propuestas de planteamientos innovadores acordes con la reforma y orientados a la educación corporal (Vaca, 1989) y a la salud y los juegos deportivos modificados (Devís y Peiró, 1992).

Asimismo, se llevan a cabo diversos estudios empíricos, tales como las primeras evaluaciones de experiencias y programas realizados sobre la propuesta de salud (Devís y Peiró, 1992, 1993, 1995), estudios sobre el análisis de materiales curriculares (Delgado, Barrera y Medina, 1992; Ribas y Guerrero, 1992; Peiró y Devís, 1994), estudios sobre creencias, representaciones y currículum oculto (Barbero, 1996; Bores, Castrillo, Díaz y Martínez, 1994; Martínez Álvarez, 1994; Hernández y cols., 1996; Menéndez y cols., 1996), sobre historia y política curricular (Barbero, 1994; Delgado, 1995; Hernández Álvarez, 1996) y, fundamentalmente, diversas investigaciones que evalúan programas o propuestas curriculares desarrollados de forma mayoritaria en el ámbito universitario.

4.4 LOS ESTUDIOS ACERCA DE LA EVALUACIÓN DEL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA.

La revisión bibliográfica determina que tres son los niveles a los que se puede dirigir la evaluación de programas educativos: nacional, regional o local. A nivel nacional son las agencias institucionales las encargadas de llevarlas a cabo, como es el caso del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE), que con la aplicación de la LOE (2006) pasa a denominarse Instituto de Evaluación. En el segundo nivel, la evaluación considera los aspectos de la propia región tomando como

referencia los obtenidos a nivel nacional. Y, por último, a nivel local, la evaluación compete a los propios centros educativos.

Asimismo, la necesidad de disponer de una visión amplia aconseja que la evaluación se desarrolle a partir de contextos más reducidos y en áreas concretas, e ir "*ampliando y transfiriendo sus resultados hacia núcleos mayores que incluyan a otras áreas y elementos del Sistema Educativo*" (Castejón, 1996:26).

Como ha quedado señalado, el inicio de los estudios del currículum de Educación Física a nivel nacional se produce a finales de la década de 1980, entre los que destacan un grupo de tesis doctorales que desarrollan y/o evalúan programas de propuestas curriculares escolares o de formación docente (Contreras Jordán, 1998). Es, por tanto, en el ámbito de la enseñanza universitaria donde encontramos una mayor cantidad de investigaciones acerca del currículum, si bien un gran número de ellas se encuentran vinculadas a la formación inicial del profesorado, a la formación permanente y a los planes de estudios. Sirvan como muestra las investigaciones llevadas a cabo por Pascual (1994), Puig (1996), Gil Madrona (1997), Blández (2000), Navarro y cols. (2003) y Conte (2004).

Respecto a los trabajos de investigación en los niveles no universitarios, consideramos que las dificultades en encontrar indicadores comunes para la construcción de un patrón que permita la realización de estudios comparativos en diferentes centros docentes podría ser una de las principales causas de la escasez de trabajos de investigación evaluativa curricular en Educación Física en la enseñanza secundaria en España. Como muestra de lo expresado significar la evaluación llevada a cabo por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), que en el año 2001 publicó un estudio con el título "Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000". Este trabajo recoge el contenido completo del informe final de la evaluación de los resultados de los alumnos que en el curso 1999-2000 finalizaban la Educación Secundaria Obligatoria, no encontrándose entre las evaluadas el área de Educación Física¹⁰.

En lo que concierne a la educación primaria, Pérez y col. (1998) llevaron a cabo en el curso 1994-95 un estudio dirigido a evaluar la Educación Física en esta etapa educativa. El diseño del estudio estaba

¹⁰ Las áreas evaluadas que recoge el informe son Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura, y Matemáticas.

orientado a dos finalidades: obtener datos que describan la situación de la enseñanza de la Educación Física, tanto en términos de recursos como de métodos y resultados, y analizar qué factores son los que influyen de modo significativo en un adecuado logro de los objetivos educativos de la educación primaria.

Igualmente, se han desarrollado investigaciones evaluativas de carácter regional acerca del currículo de Educación Física en enseñanza primaria en Andalucía (Rivera, 1999) y en Galicia (Lera, 2001).

Entre los trabajos realizados en enseñanza secundaria encontramos el llevado a cabo por Trigo (1996), dirigido a analizar las demandas, necesidades y expectativas de los jóvenes de 2º de BUP y 2º de FP de los centros públicos de Galicia ante su tiempo libre, en cómo influye esta utilización del tiempo libre en su rendimiento académico y en comparar las expectativas de los jóvenes con la oferta institucional.

Asimismo, mencionar el realizado por Ordóñez (1995), en el que evalúa algunos aspectos de un programa de Educación Física en un instituto de Barcelona e identifica y caracteriza los tipos de unidades y niveles de análisis en la secuencia didáctica registrada en dicho programa.

Más recientemente, Perona y Castejón (2001) realizan un trabajo de investigación en el que presentan un instrumento de evaluación de la programación del profesor así como las conclusiones de su aplicación a dieciséis programaciones de Secundaria desarrolladas durante el curso 1996-97 en Madrid, con el objeto de comprobar la idoneidad de la programación de aula.

Otra de las investigaciones es la efectuada por Viciano y Requena (2002), que se desarrolla en Granada y en la que participan veinticinco profesores que imparten el área en la Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En nuestro entorno más próximo, Machota Blas (2004, 2007) realiza un estudio acerca de la puesta en práctica del currículo de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en el contexto de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, prestando una atención particular a diversos factores relacionados con la implementación del currículo, como son la elaboración de las programaciones didácticas, el grado de conexión con el Proyecto Curricular de Etapa y el desarrollo del currículum del área.

Por último, señalar el trabajo llevado a cabo por Luengo y García Sanz (2004) en el IES Alfonso X El Sabio, de Murcia, en el que se analizan las posibles diferencias en el rendimiento académico del alumnado de primer curso de Bachillerato tras la aplicación de los currículos establecidos en el RD 1179/1992, cuyo ámbito de gestión se situaba en aquellas Comunidades Autónomas sin transferencias educativas y, por tanto, vigente en la Región de Murcia durante el curso académico 2001/02, y en el Decreto 113/2002, en vigor desde el curso 2002/03 en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

4.5 CONCLUSIONES.

En el ámbito de la teoría curricular de la Educación Física, advertimos desde sus inicios la existencia de variados estudios, con epicentro en el mundo anglosajón, que abarcan distintas dimensiones, entre las que destacan la evaluación de la competencia profesional, la relación entre contenidos y sociedad o entre ideología y currículum, la articulación entre teoría y práctica, y la conexión entre lo planificado y los intereses y necesidades del alumnado. Las aportaciones de tales estudios han ido alimentando la teoría curricular dando origen a diversos modelos que responden a las distintas orientaciones que llega a adoptar el currículum.

En lo que se refiere a nuestro entorno, las investigaciones acerca del currículum son relativamente recientes y es en la década de los años noventa, coincidiendo con la aplicación de la LOGSE (1990), cuando se produce una proliferación de trabajos que se sitúan, casi de manera exclusiva, en la esfera universitaria y que giran en torno al desarrollo y evaluación del currículum, a su innovación, a los materiales curriculares, al currículum oculto y a la orientación crítica, entre otros.

Sin embargo, tal desarrollo de la actividad investigadora en el ámbito universitario contrasta con la escasez de trabajos acerca del currículum en la Educación Secundaria, que se centran, casi de manera exclusiva, en propuestas de desarrollo curricular y en la elaboración de materiales curriculares, siendo muy pocos aquellos que tienen como foco de estudio la investigación evaluativa.

Esta realidad viene a mostrar lo problemático que resulta conocer con exactitud qué tipo de efectos derivan de la aplicación del currículum en esta etapa educativa, tanto en lo que se refiere a los aprendizajes de los

alumnos como en lo que concierne a la intervención del profesor, y, por ende, es casi imposible llegar a comprender e interpretar en los diferentes contextos tales efectos, lo cual reduce cualquier intervención dirigida a la mejora del currículum y su implementación.

Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X El Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

I

MARCO TEÓRICO

Capítulo 5:

El currículum de Educación Física en la etapa del Bachillerato.

5.1 EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA.

El concepto de Educación Física no puede ser considerado de manera unívoca, ya que su interpretación depende, entre otros factores, del concepto de educación que a nivel ideológico tiene una sociedad en un espacio histórico concreto. La evolución que ha experimentado la educación en los últimos cien años, consecuencia de las diferentes revisiones producidas en los diferentes campos del pensamiento humano y de las nuevas aportaciones científicas, ha tenido sus lógicas repercusiones en la Educación Física, que en este espacio de tiempo ha evidenciado una substancial transformación en sus planteamientos conceptuales, doctrinales, terminológicos y metodológicos.

Durante este período, de acuerdo con Vázquez (2001c), podemos establecer tres grandes etapas en lo que a la conceptualización de la Educación Física se refiere: la primera abarca todo el siglo XIX y primera mitad del XX, la segunda comprende desde la segunda mitad del siglo XX hasta el año 1990 y la tercera engloba desde 1990 hasta el momento actual.

1. En lo que se refiere a la primera etapa, la Educación Física en el siglo XIX se caracteriza por dos grandes enfoques: el modelo gimnástico y el modelo deportivo. Mientras que el primero, que tiene su origen en los países del norte y centro de Europa, apunta más a una formación corporal y al desarrollo de valores de marcado carácter nacionalista, el segundo, de procedencia inglesa, constituye la primera vía de sistematización que utiliza el juego y el deporte como medio educativo. Como resultado del primero de los enfoques surge el denominado "modelo higienista", mientras que el segundo, el "modelo deportivo", se ve reforzado por el impacto de los Juegos Olímpicos de París, en 1924, difundándose ambos modelos en las instituciones escolares de todo el continente europeo.

En el contexto español la influencia de estos modelos es bastante notable, siendo el "modelo higienista" el dominante durante las primeras décadas del siglo XX. En esta época, el influjo de la medicina, a través de la anatomía y la fisiología, originó que las prácticas de Educación Física se decantaran casi exclusivamente por las actividades gimnásticas que preconizaban los sistemas analíticos. De hecho, muchos de los profesores que han impartido la asignatura de Educación Física hasta no hace muchos años eran médicos o militares.

A este "modelo higienista" se une durante la Segunda República un "modelo educativo", que en la etapa de la posguerra adquiere connotaciones políticas y patrióticas. Respecto al "modelo deportivo", se da la circunstancia que adquiere una mayor difusión en el contexto social que en el ámbito escolar, existiendo en la práctica una mayor hegemonía de los hombres frente a las mujeres (Vázquez, 2001c).

2. En la segunda etapa, cuyo inicio se establece a mediados del siglo XX, adquiere una mayor preponderancia el "modelo educativo", que deriva de la incorporación de las ciencias de la conducta y de las ciencias sociales, y que contempla nuevas concepciones del movimiento humano que se ajustan más a las exigencias de la educación escolar: la concepción psicomotriz y la concepción sociomotriz.

La primera de ellas, que tiene su principal exponente en Jean Le Boulch, considera el ser humano como una estructura psicósomática en la que la acción motriz no sólo depende de las estructuras biológicas, sino, también, de la manera en que son vivenciadas por el propio sujeto. Su objetivo, por tanto, *"es el desarrollo de las capacidades motrices, expresivas y creativas del individuo, entendido en toda su globalidad, lo que le lleva a centrar su actividad e investigación sobre el acto motor y el movimiento"* (Escribá, 1999:11). Desde el punto de vista metodológico, esta concepción del movimiento supuso un cambio de rumbo, posibilitando el empleo de una metodología más activa y participativa, estando la enseñanza centrada en el alumno y en la que el descubrimiento se configura como el modelo de aprendizaje a seguir al poner en juego la inteligencia y la imaginación del niño.

Por su parte, la concepción sociomotriz, representada por Pierre Parlebàs, constituye una noción integradora al centrar su intervención en la dimensión social y comunicativa de la conducta humana, superando la concepción psicomotriz que alude únicamente a los aspectos individuales del movimiento.

Vázquez (2001b:59-67) aclara que en esta etapa coexisten tres paradigmas derivados de diferentes concepciones del cuerpo humano, que a su vez generan diversas corrientes que conviven en la actualidad:

- De la concepción cuerpo-máquina, fundamentada en el "modelo higienista" y en el "modelo deportivo", deriva el paradigma biomotriz, que da lugar a la corriente físico-deportiva. Este paradigma se orienta al

desarrollo de la condición biológica y a la consecución de rendimiento y eficiencia motriz y sus objetivos están dirigidos a la mejora de los factores de ejecución del movimiento, centrándose sus contenidos en el desarrollo de la condición física, los juegos y los deportes institucionalizados. La evolución que muestra este paradigma se hace patente en las últimas décadas con el desembarco de prácticas alejadas de las actividades convencionales y con enfoques orientados a la recreación, la salud y la aventura, entre otros.

- De la concepción cuerpo psicosomático procede el paradigma psicomotriz, que origina la corriente que recibe el mismo nombre. En este paradigma, las prácticas van dirigidas a los factores psicomotores y su núcleo central lo constituye la elaboración y desarrollo del esquema corporal como eje y fundamento de una mayor disponibilidad motriz. Su empleo se produce en edades tempranas y de desarrollo (educación física de base), y en la creación de esquemas motores a partir de vivencias y experiencias motrices. El desarrollo del esquema corporal *"debe conducir al alumno al conocimiento, identificación, utilización, representación, etc..., de uno mismo y en su relación con los demás y los objetos"* (Ruiz Navarro, 1996:255).

- De la concepción cuerpo expresivo, entendido como sistema de comunicación humana, deriva el paradigma expresivo que promueve la corriente físico-expresiva. En este paradigma, el movimiento es concebido como un instrumento de comunicación y sus bases científicas se localizan en las ciencias de la conducta, en la psicología y en las ciencias de la comunicación. Los contenidos que contempla el paradigma expresivo conforman la denominada "expresión corporal", que incluye prácticas muy diversas, como el mimo, la danza, el jazz, algunas formas de teatro, y, en general, aquellas actividades que desarrollen movimientos estéticos y creativos.

3. El inicio de la tercera de las etapas cabe situarla a final de la década de los años 1980. La progresiva democratización de la práctica deportiva, la aparición de modalidades deportivas no convencionales y la utilización del ejercicio físico con motivaciones muy distintas al rendimiento y eficiencia motriz, lleva consigo el desarrollo de una cultura corporal que reclama una Educación Física menos convencional, más integral y ajustada a las necesidades que demanda la sociedad.

Tal demanda genera un proceso de transformación que queda plasmado en el desarrollo de la LOGSE (1990), en donde se añaden nuevos enfoques (salud y tiempo libre) y se produce un replanteamiento de los objetivos, contenidos y forma de intervención del profesorado. Vázquez (2001c) considera que estos cambios han originado una reconceptualización de la Educación Física, cuyos rasgos más significativos son (p. 80):

- Concepción unitaria de la persona
- Concepción multifuncional del movimiento humano
- Concepción ecológica de la vida
- Desarrollo de hábitos de vida saludable
- El cuerpo como centro de experiencias y objeto de disfrute personal y social.

En el momento actual, siguiendo a Machota Blas (2004), apreciamos cuatro líneas o ejes sobre los que se cimienta la Educación Física. Estas líneas o ejes conductores hacen referencia al *"cuerpo, al tiempo libre, al deporte y a la salud"* (p. 56).

- **Lo Corporal.**

En referencia al primero de ellos, conviene señalar que uno de los aspectos más determinantes en la evolución de la Educación Física en estos cien años lo constituye la metamorfosis experimentada en torno al valor que se le ha dado a lo corporal, alcanzando en la actualidad tal significación que se ha llegado a definir esta época como *"la civilización del cuerpo"* (Brohm, 1978a).

La valoración y el protagonismo que lo corporal tiene en nuestra sociedad penetra en todas las esferas culturales, *"convirtiéndose en foco de preocupación en los más diversos sectores (sanidad, sociedad, educación, etc.) a la vez que se utiliza como instrumento de reivindicación social"* (Vázquez, 2001c: 70).

De acuerdo con Lagardera (2000), podemos señalar que el resurgimiento del cuerpo ha modificado las pautas culturales, favoreciendo nuevas prácticas corporales y la percepción social de lo corporal. La asociación de una buena apariencia física con el bienestar, la salud, el éxito y la posición social ha convertido la estética corporal en un motivo para realizar todo tipo de prácticas físico-deportivas.

En lo que respecta a los jóvenes y adolescentes, la consideración de lo corporal como elemento fundamental en la formación de su personalidad constituye una razón de peso para que en la esfera educativa se contemple el desarrollo de valores vinculados a esta dimensión. Máxime, cuando en los últimos años venimos observando que la influencia de los medios de comunicación, la moda, la publicidad engañosa y, en ocasiones, el modelo de deporte que se muestra a los jóvenes, no son compatibles con los ideales educativos de bienestar y salud al mostrar una visión poco realista sobre el cuerpo "normal" (Kirk, 1998).

Estas circunstancias sugieren que el tratamiento de lo corporal desde el ámbito educativo se oriente, por un lado, hacia la consecución de determinados objetivos en torno al desarrollo de valores corporales, tales como conocer, desarrollar, sentir, cuidar y aceptar el cuerpo (Santos Guerra, 1991) y, por otro, hacia la reflexión crítica acerca del mercantilismo existente en torno al culto al cuerpo (belleza, salud y rendimiento).

- **El Tiempo Libre.**

El empleo constructivo del tiempo libre constituye otro de los fundamentos de la Educación Física actual. Es un hecho constatado que el disfrute del tiempo libre es cada vez mayor y que nos encontramos en la también denominada "civilización del ocio" (Dumazedier, 1964). Decimos que se crea una situación de ocio cuando el hombre, durante su tiempo libre, decide y gestiona libremente sus actividades, obtiene placer y satisface sus necesidades como persona.

No cabe duda que el empleo del tiempo libre resulta mucho más beneficioso y fructífero para el individuo cuando está preparado para ocuparlo de una manera sana e inteligente, sobre todo en el caso de los jóvenes para los que el buen aprovechamiento de sus ocios puede constituir un elemento fundamental en el íntegro desarrollo de su personalidad. En este sentido, las actividades físico-deportivas representan una clara opción en la ocupación del ocio y configura una Educación Física recreativa que encuentra su fundamentación en el placer que el juego genera en el hombre y en su contribución a la mejora de la calidad de vida.

Por otra parte, no hay que olvidar que el desarrollo de enfermedades cardiovasculares y nerviosas, características del medio industrial y urbano, precisa de medios para contrarrestarlas y está demostrado que el ejercicio físico constituye un excelente procedimiento para corregir esta situación.

La extensión de la dimensión formal de la Educación Física a ámbitos educativos no formales e informales, cuyo propósito es la ocupación del tiempo libre, supone dar protagonismo a nuevos escenarios educativos. Para Camerino (2001), este hecho ha significado pasar de un modelo tradicional de educación, centralizado de forma exclusiva en la institución escolar, a un modelo de Educación Física permanente que extiende la práctica de todo tipo de actividades físicas a todos los ámbitos y durante toda la vida. Según este autor, tales prácticas físico-deportivas presentan, entre otras, las siguientes características (p.111):

- La búsqueda continuada de los elementos recreativos y socializadores del movimiento, como son el placer por el ejercicio, la sociabilidad, la comunicación, la compensación del estrés de la vida cotidiana y la salud.
- La estructura de las prácticas adaptadas al usuario y sin modelos estándares definidos, partiendo del juego y de las actividades sencillas con reglas y normas cambiables, con un planteamiento opcional y facilidad en la organización de los participantes y sin ningún tipo de discriminación en razón de edad, sexo, nivel de habilidad, condición física, etc..
- Las infraestructuras y materiales adaptados a los espacios utilizados y que puedan ser modificados fácilmente, siendo los materiales atractivos y alternativos, o convencionales pero de uso alternativo.
- La polivalencia en todo tipo de prácticas, incluyendo el medio natural como espacio que ofrece los mejores recursos para la práctica de actividades físicas.

- **El Deporte.**

Como construcción socio-cultural, el deporte constituye un fenómeno de primera magnitud, tanto como espectáculo como en su práctica. La consideración del deporte como forma dominante de ejercicio físico en la segunda mitad del siglo XX y en los inicios del XXI nos da idea del significado que tiene en la sociedad actual, representando un fenómeno de masas con amplias repercusiones políticas, culturales, sociales y económicas. Las relaciones existentes entre deporte y sociedad han sido desarrolladas en gran cantidad de trabajos, destacando los llevados a cabo por Bouet (1969), Cagigal (1975, 1981), Brohm (1978b), Elias y Dunning (1992), Pociello (1994) y Bozonnet (1996), entre otros.

Al ser portador de ideología (valor, solidaridad, nacionalismo, capitalismo, etc.), el deporte contribuye a reproducir y transmitir valores, estructuras, jerarquías, estereotipos, intereses, etc., que son réplica de los que imperan en la sociedad, lo que favorece la legitimación del orden social existente (Velázquez, 2001). Muestra de ello son las valoraciones que acerca del "rendimiento", "eficacia", "éxito", "esfuerzo", "sacrificio", "competitividad", etc., que son tan características en el ámbito deportivo, se utilizan en cualquier otra faceta de la vida cotidiana y, de forma especial, en el sector empresarial.

No obstante, es necesario señalar, siguiendo a Devís (1996), que además de la producción y reproducción ideológica de los valores y estructuras sociales, políticas y económicas dominantes, el deporte se configura como objeto cultural que desempeña funciones ambivalentes e incluso contradictorias, erigiéndose en instrumento para el cambio social a través de la transformación de dichos valores y estructuras para alcanzar niveles mayores de igualdad, justicia y bienestar social.

Como término polisémico, el vocablo deporte hace referencia desde la simple práctica de ejercicio físico realizado de forma espontánea hasta el deporte más institucionalizado. Así, cabe hablar de deporte en la escuela, deporte de iniciación, deporte de base, deporte alternativo, deporte de elite, deporte de masas, deporte espectáculo, deporte y ocio, deporte para todos, etc. Sin embargo, hay que precisar que si bien estas prácticas presentan elementos comunes -"el ejercicio físico, el juego y el agonismo" (Vázquez, 2001a:334)-, también es cierto que muestran matices y elementos diferenciadores.

Junto a estas denominaciones, existe otra que define una manera de entender la acción deportiva y que se distingue de las demás por su intencionalidad formativa: el deporte educativo. Este modelo surge ante la necesidad de llegar a diferenciar la práctica deportiva orientada al rendimiento y con un alto componente competitivo de la práctica deportiva que se desarrolla en el ámbito escolar.

Al constituir un rasgo cultural característico de nuestra civilización y un importante factor de socialización, el deporte justifica su presencia en los diseños curriculares de la Educación Física incidiendo en la formación intelectual motriz, moral y afectiva de los alumnos "con el fin de proporcionar aquellos conocimientos, capacidades y actitudes que permitan asimilar tal rasgo cultural y participar de él" (Velázquez, 2001:70). En este

sentido, coincidimos con este autor en que la educación deportiva es un proceso que tiene por objeto la educación de las personas en una triple faceta: como practicantes de deporte, como consumidores de productos deportivos y como espectadores de competiciones deportivas.

El deporte educativo intenta compatibilizar la adquisición de habilidades y destrezas así como la mejora de la funcionalidad y eficiencia del movimiento con un enfoque pedagógico basado, fundamentalmente, en su aspecto lúdico, que incide en el terreno de los valores personales y de la socialización a través de las actividades de cooperación y de una orientación pedagógica de la competición (Fernández García, 1998), y en donde el análisis crítico, la reflexión y el diálogo constituyen las principales alternativas metodológicas (Prat, 2001; Muros, 2005).

A pesar de que en algunos momentos se ha llegado a cuestionar y desdeñar la utilidad del deporte como contenido curricular, debido, esencialmente, a las connotaciones de rendimiento que presenta en su faceta federativa y al elemento agonístico que lo caracteriza, su presencia y continuidad es mayoritariamente avalada por estudiosos y profesionales de la Educación Física, los cuales han observado que una enseñanza deportiva debidamente estructurada y planificada, con una clara orientación hacia los objetivos que el currículo escolar plantea, además de desarrollar las posibilidades de movimiento, incide de lleno en aspectos tan positivos como el compañerismo, la solidaridad, la tolerancia, la cooperación, la integración, la responsabilidad, el espíritu deportivo o "fair play", etc., que son comportamientos característicos de este tipo de prácticas y de los que tan necesitados está la institución escolar.

Tal enfoque quedaría incompleto si en este proceso no se contemplase la posibilidad de alcanzar un determinado nivel de autonomía que permita administrar/conducir/gestionar la propia práctica deportiva. En esta línea se pronuncian Torres y Delgado (1998a:24) al señalar como objetivo de la educación deportiva *"conseguir la plena autonomía de los participantes en el proceso, en cuanto a planificación, valoración y ejecución de las actividades físicas y deportivas, para que estas lleguen a formar parte de un estilo de vida saludable, como la manera más adecuada de ocupación y disfrute activo en su tiempo de ocio presente y futuro"*.

En suma, dicho enfoque persigue el desarrollo de capacidades que contribuyen a la formación integral del alumnado al contemplar de forma paralela la mejora de la competencia motriz y el desarrollo de los ámbitos

cognitivo, afectivo y moral. Y tiene como objeto *"contribuir a que los alumnos y alumnas alcancen una autonomía intelectual, moral y social, mediante el desarrollo de sus capacidades cognitivas, motrices, de equilibrio personal, de inserción social y de relación interpersonal, al aplicar tales capacidades a la realización de aprendizajes de contenido deportivo"* (Velázquez, 2001:69).

▪ **La Salud.**

La conexión entre Educación Física y salud ha representado una constante histórica en esta materia (Contreras, 1998), si bien conviene precisar que el concepto de salud y las orientaciones higiénicas y terapéuticas acerca del ejercicio físico de finales del siglo XIX difieren notablemente del concepto actual de salud y de la orientación de las actividades físicas hacia la prevención y la promoción de ambientes y estilos de vida saludables (Kirk, 1990; Sánchez Bañuelos, 1996; Contreras, 1998; Vizúete, 2002).

Rodríguez García (2006) viene a señalar que en la actualidad, "la concepción global e integradora de la salud como estado de bienestar físico, psíquico y social encuentra un paralelismo directo con el término calidad de vida, siendo coincidentes en muchos aspectos, sin llegar a ser sinónimos" (p. 43). En este sentido, la promoción de hábitos saludables de vida se configura como una importante preocupación social, ya que la ausencia de salud reduce la posibilidad de alcanzar niveles altos de calidad de vida, entendiendo esta como una medida compuesta de bienestar físico, mental y social que proporciona satisfacción y felicidad (Levy y Anderson, 1980).

El nivel de desarrollo industrial y tecnológico que durante el siglo XX han ido alcanzado las sociedades más avanzadas, ha generado importantes cambios en los estilos de vida de sus ciudadanos, siendo el descenso de actividad física uno de los más preocupantes, tanto en niños como en jóvenes y en adultos (Tercedor, 1998; Casimiro, 1999).

En efecto, la ausencia o insuficiencia de ejercicio físico constituye una de las causas detectadas como factor de riesgo y posible origen de un notable número de enfermedades (alteraciones hipocinéticas). El incremento de enfermedades asociadas al sedentarismo y a determinados hábitos no saludables ha motivado la intervención de organismos internacionales, nacionales y locales proponiendo la adopción de medidas encaminadas a prevenirlas para aumentar la salud de la población. Buena

muestra de ello son los pronunciamientos de la OMS (1986, 1998), estableciendo orientaciones que van desde la intervención en políticas de fomento de la salud hasta la creación de entornos que generen conductas saludables en los ciudadanos.

El incremento del sedentarismo en los diversos sectores de la población ha desencadenado la realización de numerosos estudios encaminados a establecer la relación entre actividad física y salud, y de ambos con la calidad de vida. Los resultados de tales investigaciones han confirmado el papel de las actividades físico-deportivas en el logro de mayores niveles de bienestar y de calidad de vida (D´Amours, 1988; Bouchard y cols., 1990; American College of Sports Medicine, 1990; Puig, 1998), en los efectos beneficiosos de tipo psicológico y social (Biddle, 1993; Biddle y Goudas, 1994; Calfas y Taylor, 1994) así como su relación con otros hábitos saludables, como la mejora de la condición física, los hábitos de higiene corporal, la alimentación equilibrada y el descenso de consumo de sustancias tóxicas (Casimiro, 1999, 2001; Castillo y Balaguer, 2001).

Por tanto, se evidencia la necesidad de incluir la práctica de actividad física en el estilo de vida de la persona para dotar a la misma de la máxima calidad posible, destacando el efecto preventivo que tiene en la salud. Al respecto, Sánchez Bañuelos (1996) señala que la inclusión de una actividad física adecuada dentro del estilo de vida aparece como un elemento necesario, tanto por activo, beneficios que se pueden lograr, como por pasivo, deterioros o perjuicios que se pueden evitar o paliar. No obstante, conviene precisar que tales efectos positivos solo llegan a alcanzarse de acuerdo con determinadas pautas en cuanto al tipo, duración, intensidad, frecuencia y progresión (American College of Sports Medicine, 1990; Heyward, 1996), y siempre adaptando las actividades a las características de cada persona.

Si la salud es una preocupación social, si existe una demanda en la adopción de políticas tendentes a favorecer hábitos saludables de vida desde la infancia y la adolescencia, y si existe un amplio consenso científico en la contribución de las actividades físico-deportivas en el desarrollo personal y social de niños y adolescentes, no cabe duda que el sistema educativo tiene la responsabilidad de intervenir para potenciar tales conductas, impulsando todo tipo de prácticas dirigidas al fomento de la salud y que contribuyan a que en el futuro se alarguen los períodos de bienestar personal.

En este sentido se manifiesta Vizueté (2002) al señalar como factor determinante en el futuro de la Educación Física en la Unión Europea la necesidad de otorgar un mayor peso en los currícula hacia contenidos relacionados con la salud y calidad de vida. Todo ello, apoyado en la evidencia en que la infancia y la adolescencia son las etapas en las que se consolidan muchos de los hábitos relacionados con la salud y que llegan a incorporarse al estilo de vida en la edad adulta. Como consecuencia, se constata una mayor expresión oficial de contenidos relacionados con la salud en los diferentes currículos, lo que refleja la inquietud social existente en torno a determinadas pautas de comportamiento de niños y adolescentes en lo que a la adopción de estilos de vida sedentarios se refiere (Hernández Álvarez y Martínez de Haro, 2008).

La preocupación por la salud es recogida en el currículum de los distintos niveles educativos, presentando en la Educación Física una doble faceta: como contenido transversal (Educación para la Salud) y como contenido propio. Como tema transversal, la Educación para la Salud (EpS) es concebida como un constante proceso de formación que comienza en la infancia y que tiene como propósito la adquisición de hábitos, actitudes y conocimientos básicos para la defensa y la protección de la salud individual y colectiva. Este planteamiento supone conceder un papel primordial a los cambios de comportamiento al considerar al individuo como agente autónomo y preventivo, lo que conlleva a la noción del autocuidado y a procesos emancipatorios.

Como contenido propio, el currículum asigna a la Educación Física una serie de objetivos relacionados con los conocimientos, los hábitos y las actitudes vinculadas con la práctica de un ejercicio físico orientado hacia la salud, poniendo el énfasis en la adquisición de hábitos duraderos de práctica de actividades físicas, en la valoración de sus repercusiones para una vida más sana y de calidad, y en la actitud responsable hacia el propio cuerpo mediante la adopción de hábitos que son inherentes a toda actividad física: posturales, higiénicos, medidas de seguridad y prevención en la realización de actividades, alimentación, etc.

Tras este breve resumen de los pilares sobre los que se construye la Educación Física actual y como colofón de lo señalado, concluiremos este apartado significando que la idea del ser humano como ente global que funciona como un todo implica relacionar lo corporal con la vida psíquica y emocional de cada individuo (Lagardera, 2000). Por ello, la Educación Física

constituye una materia que se hace imprescindible para contribuir, junto con otras, al desarrollo armónico, completo y equilibrado de cada persona. A través de las diferentes actividades, la Educación Física adquiere una especial relevancia en la adquisición de objetivos cognitivos, psicomotores, socioafectivos y morales, así como a un enriquecimiento personal y a la mejora de la calidad de vida.

Igualmente, su presencia en una sociedad cada vez más urbanizada y tecnificada se hace más necesaria al incidir en el desarrollo de hábitos positivos que se enfrenten a la vida sedentaria, al aumento de tensiones y niveles de estrés, a los malos hábitos alimenticios, a las distintas formas de manifestarse la drogadicción (tabaco, alcohol, drogas...), a la pérdida progresiva de las capacidades físicas y a la poca consideración hacia el medio ambiente.

La Educación Física representa, por tanto, un elemento de primer orden en la educación integral de los alumnos, de tal manera que, de acuerdo con Vizuite (2000:17), debe asegurar al finalizar la Enseñanza Secundaria:

- Conocimientos, actitudes y hábitos de salud suficientemente asentados como para mantener estilos de vida activos que posibiliten gozar de un buen nivel de calidad de vida, reduciendo a medio plazo el impacto de las enfermedades identificadas como producto de los malos estilos de vida.
- Desarrollo de actitudes de aceptación de la propia imagen corporal y de conocimientos y recursos que les permitan adoptar posiciones críticas y de defensa frente al impacto de las modas y estéticas corporales impuestas, así como el pleno entendimiento del concepto alimentación equilibrada y de las relaciones existentes entre alimentación-gasto energético y su relación con la salud.
- Desarrollo de actitudes activas y creativas relacionadas con el empleo del tiempo libre, así como la formación de criterios de salud propios que les permitan hacer frente a las agresiones que incorporan los nuevos hábitos de vida juveniles: alcohol, tabaco, drogas, etc.
- Desarrollo de actitudes ante el deporte, tanto en lo que se refiere a la elección de las modalidades deportivas a practicar como forma de mejorar la salud y mantener hábitos de vida activa, como de los conocimientos que les permitan la identificación dentro del fenómeno deportivo de los diferentes tipos de pautas y conductas sociales: hinchas o seguidores,

hooligans y grupos ultra, al objeto de que posean los suficientes medios de defensa para hacer frente a las posibles invitaciones de integración en los mismos.

- Conocimiento de los efectos del dopaje y sus consecuencias para la salud, así como el desarrollo de actitudes críticas y equilibradas frente al consumismo deportivo, dotando al alumnado de los conocimientos suficientes que les permitan distinguir lo esencial de lo accesorio.

5.2 LA ETAPA DEL BACHILLERATO.

Antes de iniciar este apartado conviene aclarar que durante la elaboración de este trabajo coexisten tres Leyes Orgánicas que de una u otra forma inciden en su desarrollo: la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002, y la Ley Orgánica de Educación (LOE), de 2006.

Igualmente, es necesario señalar que el currículum objeto de valoración en este estudio es el contemplado en el Decreto 113/2002, de 13 de septiembre (BORM de 14 de septiembre), vigente en el momento actual. Dicho Decreto se desarrolla conforme a lo dispuesto en el artículo cuarto, apartado tres, de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, e integra lo establecido en el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato, y en el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato, modificados por el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, siendo su ámbito de aplicación los centros educativos de la Región de Murcia que imparten las enseñanzas de esta etapa educativa.

Las tres Leyes citadas (LOGSE, LOCE Y LOE) establecen que en la estructura del sistema educativo español el Bachillerato es la última etapa de la Educación Secundaria, tiene carácter voluntario y comprende dos años académicos, que se cursan generalmente a partir de los dieciséis años de edad. En esta etapa se pretende que los jóvenes adquieran madurez intelectual y humana así como los conocimientos científicos y tecnológicos básicos de las materias que cursan a fin de responder a la triple función educativa para la que ha sido diseñado:

1. Formación general, para favorecer una mayor madurez intelectual y personal, así como una mayor capacidad para adquirir una amplia gama

de saberes y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia.

2. Propedéutica, que asegure las bases para estudios posteriores, tanto universitarios como de formación profesional.

3. Orientadora, que permita a los alumnos ir encauzando sus preferencias e intereses a través de distintos itinerarios educativos.

Para ello, en su estructura se configuran tres tipos de materias: las materias comunes, las materias de modalidad y las materias optativas.

Las materias comunes a todos los bachilleratos contribuyen a la formación general e integral del alumnado. Además de su gran valor instrumental, sirven de herramienta para la adquisición de capacidades y constituyen el enlace con las áreas de la etapa anterior (Educación Secundaria Obligatoria), asegurando, de esta forma, la unidad de la Educación Secundaria. De acuerdo con De Prada y cols. (1995), las materias comunes recogen los aspectos más significativos del patrimonio cultural, incluidas aquellas prácticas que contribuyen al equilibrio personal y físico. En lo que respecta a la Educación Física, su consideración como materia común queda recogida en el artículo 27.4 de la LOGSE (1990), en el artículo 35.5 de la LOCE (2002) y en el artículo 34.6 de la LOE (2006).

Las materias de modalidad se organizan en relación con los grandes ámbitos del saber y permiten una preparación especializada de los alumnos para su incorporación a estudios superiores o a la vida activa, a la vez que atienden a la diversidad de intereses y capacidades del alumnado. De acuerdo con la LOGSE (1990), estas modalidades son Tecnología, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes. La LOCE (2003) y la LOE (2006) reducen las modalidades a tres: Artes, Ciencia y Tecnología, y Humanidades y Ciencias Sociales.

Las materias optativas, además de contribuir a la formación general, facilita la configuración de itinerarios educativos coherentes que posibiliten al alumnado su progresión hacia estudios superiores, tanto universitarios como de formación profesional específica. A diferencia de las anteriores, la regulación de estas materias corresponde a la Administración educativa competente en cada ámbito territorial.

Los objetivos de esta etapa están relacionados con los objetivos de la etapa anterior, desarrollando las capacidades del alumno acorde con su edad y profundizando en los contenidos científicos y tecnológicos de las materias que componen los dos cursos del Bachillerato.

Como antes mencionamos, con el fin de desarrollar el marco legal general que regula el Bachillerato, presente en los artículos 25 al 29 de la LOGSE (1990), se establecen las enseñanzas mínimas en el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, y, posteriormente, en el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, que viene a modificar el anterior. Es precisamente este Real Decreto el que sirve de base legislativa para la publicación del Decreto 113/2002, por el que se establece el currículum de Bachillerato en la Región de Murcia. En dicho Decreto, concretamente en el artículo 7, se señala que para el desarrollo de las capacidades a que se refiere el artículo 26 de la LOGSE (1990), los alumnos deberán alcanzar a lo largo del Bachillerato los siguientes objetivos:

OBJETIVOS DE LA ETAPA DEL BACHILLERATO
1. Profundizar en el dominio de la lengua castellana y consolidar su competencia comunicativa y el hábito de la lectura.
2. Comprender y saber expresarse con fluidez y corrección en la lengua o lenguas extranjeras objeto de estudio.
3. Comprender y saber aplicar los elementos fundamentales de la investigación y el método científico.
4. Dominar e integrar los conocimientos científicos y tecnológicos fundamentales y las habilidades básicas propias de la modalidad escogida, aplicarlos a la comprensión de hechos y fenómenos y a la resolución de nuevos interrogantes.
5. Analizar y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo y los antecedentes y factores que influyen en él.
6. Conocer a nivel básico, valorar y respetar los principios que inspiran la Constitución Española y rigen nuestro sistema social de convivencia.
7. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para adquirir conocimientos y transmitir información, resolver problemas y facilitar las relaciones interpersonales, valorando críticamente su uso.
8. Mostrar interés por integrarse plenamente en su entorno social y natural, y participar con actitudes de respeto y solidaridad en su desarrollo, conservación y mejora.
9. Profundizar en el desarrollo de la sensibilidad artística y literaria como fuente de formación y enriquecimiento cultural.
10. Conocer y valorar el patrimonio y los rasgos característicos de la Región de Murcia, y el legado cultural de otros pueblos.
11. Consolidar estilos de vida saludable utilizando la actividad física y el deporte, y otras alternativas de tiempo libre que favorezcan un desarrollo personal equilibrado.
12. Consolidar una madurez personal, social y moral que les permita actuar de forma responsable, autónoma y crítica, apreciando el valor del esfuerzo, la constancia y la capacidad de tomar iniciativas.

Tabla 2. Objetivos Generales del Bachillerato (Decreto 113/2002. Región de Murcia).

En lo que refiere a los contenidos de las materias, estos se presentan en grandes bloques temáticos sobre los que los profesores pueden tomar decisiones relacionadas con la estructuración de la programación y la organización en unidades didácticas. Ello significa que el profesor puede, si lo desea, desarrollar otras secuencias atendiendo a las características particulares del contexto. Asimismo, los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que en etapas anteriores se encuentran diferenciados, aparecen entremezclados en cada materia, aunque en ocasiones y según la materia, con predominio de alguno de esos tipos.

Las orientaciones metodológicas van dirigidas a favorecer en los alumnos el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la utilización de estrategias de investigación propias del método científico, quedando definidos como principios metodológicos los siguientes:

- Propiciar el desarrollo de técnicas propias del pensamiento abstracto y formal, tales como la observación, la investigación, el análisis, la interpretación, la capacidad de comprensión y expresión, el ejercicio de la memoria y el sentido crítico y creativo.
- Considerar y fundamentar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los conocimientos y experiencias previas del alumnado, y capacitarlo para aprender significativa y funcionalmente.
- Facilitar la interacción alumno-profesor y alumno-alumno con la intención de contrastar y modificar puntos de vista y propiciar la ayuda mutua, asumiendo sus responsabilidades como miembro de un grupo, todo ello a fin de construir aprendizajes significativos.
- Favorecer la autonomía del alumnado en la toma de decisiones y su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la información continuada sobre el momento del mismo en que se encuentra, clarificando los objetivos por conseguir, y propiciando la construcción de estrategias de aprendizaje que favorezcan la implicación del alumno.
- Adaptar la metodología didáctica a las características de cada alumno, favoreciendo su capacidad para aprender por sí mismo y trabajar en equipo, la búsqueda selectiva de información que incluya el uso de las nuevas tecnologías y, finalmente, la transferencia de lo aprendido a lo real.

- Resaltar el alcance y significación que tienen cada una de las materias en el ámbito profesional con el objeto de incorporar una dimensión práctica y una mayor vinculación de la escuela con el mundo del trabajo.

- Presentar los contenidos con una estructuración clara de sus relaciones, planteando la interrelación entre distintos contenidos de una materia y de distintas materias, y diseñando actividades conjuntas en el ámbito de la etapa.

- Incluir actividades que estimulen el interés y el hábito de la expresión oral y la comunicación en todas las materias.

- Llevar a cabo actividades complementarias y extraescolares, a fin de favorecer el desarrollo de los contenidos propios de la etapa, e impulsar la utilización de diversos espacios y recursos educativos.

- Mantener una total coherencia con las orientaciones metodológicas de la etapa educativa precedente, contemplando esta conexión en los proyectos curriculares, siguiendo las directrices marcadas en el Proyecto Educativo del Centro.

5.3 LAS INTENCIONES EDUCATIVAS EN EL BACHILLERATO: EVOLUCIÓN DE LAS CAPACIDADES EN EDUCACIÓN FÍSICA.

El camino recorrido por la Educación Física desde la Ley General de Educación (LGE), de 1970, hasta el momento actual está plagado de importantes cambios cualitativos y cuantitativos. Estos cambios han afectado a su cuerpo doctrinal, a su enfoque pedagógico, a su didáctica específica, a la concepción de lo corporal, a la división del género y segregación de actividades y prácticas, a la formación del profesorado, a los contenidos de los programas y, como no, a los mismos objetivos educativos.

Como sabemos, los objetivos tratan de definir las capacidades que se espera que desarrolle el alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y están fundamentados en las fuentes en las que se inspira el currículum. Esta noción de objetivo, que viene a superar el enfoque conductista, supone considerarlos como procesos y no como resultados o comportamientos observables tras un período de instrucción.

Desde esta perspectiva, la idea de objetivo presenta una doble funcionalidad: por una parte, clarificadora y, por otra, como marco referencial (Zabalza, 1993) y *"responde a la cuestión fundamental de clarificar un proceso, de iluminarlo, haciendo explícito lo que se desea hacer, el tipo de situación formativa que se pretende crear, y el tipo de resultados que se espera lograr"* (Contreras Jordán (1998:147).

El hecho de expresar los resultados esperados de la intervención educativa en términos de capacidades y no de conductas observables representa un profundo cambio en la forma de concebir el modelo educativo difundido en la LGE, de 1970. Mientras que la LGE se basa en el modelo conductista instruccional, en el que la enseñanza estaba orientada a modificar la conducta del alumno, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, (LOGSE) se apoya en el modelo psicopedagógico constructivista, que mantiene que enseñar es modificar y enriquecer los esquemas de conocimiento previos del alumnado, es decir, construir conocimiento.

Como veremos a continuación, la redacción de los objetivos contemplados en los planes de 1975 y 1987, que desarrollan la LGE (1970), constituye una buena muestra de ello, ya que al estar expresados en forma terminal vienen a señalar aquello que los estudiantes tienen que ser capaces de "hacer" al término de un periodo de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, en el modelo actual, los objetivos, al basarse en el desarrollo de capacidades, pueden ser alcanzados durante el proceso y no solo al final del mismo.

Para analizar la evolución experimentada en los últimos treinta años en torno a las capacidades a desarrollar en esta etapa educativa, nos hemos apoyado en el estudio realizado por Martínez de Haro (1999) y cotejado las diferentes normas legales que durante este tiempo se han ido aplicando hasta llegar al currículum vigente. Tales normativas han sido las siguientes:

- Orden de 22 de marzo de 1975, por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprobaba el Plan de Estudios de Bachillerato.
- Orden de 18 de septiembre de 1987 por la que se modifica parcialmente el anexo I de la de 22 de marzo de 1975, que aprobaba los programas de Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP).

- Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Bachillerato, que contiene el currículum que se imparte a raíz de la implantación de la LOGSE.
- Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, que modifica el anterior y establece nuevas enseñanzas mínimas en el Bachillerato.
- Decreto 113/2002, de 13 de septiembre, que deriva del anterior, por el que se establece el currículum del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Con el fin de determinar las intencionalidades educativas de las mencionadas disposiciones legales, presentamos en tablas los objetivos que se señalan en cada una de ellas junto con el tipo de capacidad que trata de desarrollar, teniendo en cuenta que los objetivos van referidos a cinco grandes tipos de capacidades que se encuentran interrelacionadas y apoyadas unas en otras: cognitivas o intelectuales, motrices, equilibrio personal o afectivas, relación interpersonal y actuación e inserción social.

Como veremos, tales capacidades no se presentan de forma aislada en los diferentes objetivos sino que en un mismo objetivo se recogen capacidades de distintos ámbitos, lo que permite resaltar las relaciones existentes entre sí y la visión integral que presenta en el proceso educativo.

La lectura de los objetivos de la Orden de 22 de marzo de 1975 así como los de la Orden de 18 de septiembre de 1987, que contienen los programas del antiguo Bachillerato Unificado y Polivalente, nos proporciona una visión acerca de la transformación que los mismos experimentaron durante el período de vigencia de la LGE, de 1970. Dichos objetivos, así como las capacidades a desarrollar, se muestran en las tablas 3 y 4¹¹.

OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA (Orden de 22 de marzo de 1975)	CAPACIDADES
1. Favorecer el desarrollo de la aptitud físico-deportiva de los alumnos hasta alcanzar niveles de rendimiento adecuados a su capacidad.	Motrices
2. Fomentar el espíritu asociativo con la participación activa en equipo.	Motrices Actuación e inserción social

Tabla 3. Objetivos de la Educación Física en BUP (1975).
Adaptado de Martínez de Haro (1999:8).

¹¹ Si bien la LGE (1970) no contempla las capacidades que se señalan en ambas tablas, se incluyen las planteadas en la LOGSE para comparar las capacidades referidas en dichas órdenes.

OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA (Orden de 18 de septiembre de 1987)	CAPACIDADES
1. Dotar al alumno, mediante la actividad física, acorde con sus capacidades, de cuantos conocimientos, hábitos y destrezas puedan ayudarle a mejorar su calidad de vida.	Cognitivas/intelectuales Motrices Equilibrio personal o afectivas
2. Satisfacer las necesidades de movimientos desarrollando simultáneamente sus capacidades físicas y motrices.	Motrices Equilibrio personal o afectivas
3. Orientarle y ayudarle a conocerse a sí mismo, vivenciando sus posibilidades como individuo aislado y como persona en su entorno social, facilitando así su relación con el mismo.	Cognitivas/intelectuales Motrices Equilibrio personal o afectivas Relación interpersonal Actuación e inserción social
4. Instruirle sobre el funcionamiento de su propio cuerpo y sobre los efectos del ejercicio físico en el mismo, lo que le llevará a tener conciencia de la relación existente entre algunos aspectos de la salud y la actividad motriz continuada.	Cognitivas/intelectuales
5. Proporcionar a los alumnos la información necesaria para que puedan ejercitar una actitud crítica ante el fenómeno social que hoy representan las actividades físico-deportivas, en sus aspectos sociológicos, culturales y económicos.	Cognitivas/intelectuales

Tabla 4. Objetivos de la Educación Física en BUP (1987). Adaptado de Martínez de Haro (1999:9).

Al tomar como referencia los tipos de capacidades antes mencionados, apreciamos, como se muestra en la tabla 3, que concerniente al Plan de estudios de la Orden de 22 de marzo de 1975 únicamente encontramos competencias relacionadas con el ámbito motor y con el de actuación e inserción social.

Por su parte, en la tabla 4, que corresponde a los objetivos contemplados en la Orden de 18 de septiembre de 1987, podemos observar un importante progreso al advertir la presencia de capacidades relacionadas con todos los ámbitos así como la incorporación de contenidos referidos al conocimiento de las funciones corporales, a los efectos del ejercicio físico, a la relaciones entre la salud y la actividad motriz, a la comprensión del fenómeno social de las actividades físico-deportivas y al fomento de las relaciones interpersonales.

Apreciamos, por tanto, un mayor énfasis en las capacidades de tipo cognitivo (objetivos 1, 3, 4 y 5), seguidas de las referidas a las capacidades

motrices y de equilibrio personal o afectivas (objetivos 1, 2 y 3) y, en menor medida, las vinculadas con la relación interpersonal y de actuación e inserción social (objetivo 3).

A pesar de la evidente evolución experimentada, tanto en el número de objetivos como en la conceptualización de la disciplina, podemos significar, de acuerdo con Martínez de Haro (1999), que en ambos Planes de Estudios los objetivos no están centrados en los alumnos, sino que constituyen finalidades para el profesor. Como señala el mencionado autor, no se puede anteponer "que los alumnos y alumnas sean capaces de...", si de lo que se trata es de favorecer "en los alumnos y alumnas", fomentar "en los alumnos y alumnas", instruir "en los alumnos y alumnas", etc.

Seguidamente, ya en la esfera de la LOGSE, observaremos cómo inciden los diferentes tipos de capacidades a tenor de los objetivos de la materia contemplados en las diferentes normativas que hasta el momento se han desarrollado.

En primer lugar, haremos mención a los objetivos que se proponen en el Real Decreto 1178/1992, que establece las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Tales objetivos y tipos de capacidades a desarrollar se muestran en la tabla 5.

OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA (R.D. 1178/1992)	CAPACIDADES
1. Conocer los mecanismos fisiológicos de adaptación a la práctica sistemática de las actividades físicas, valorando ésta como un elemento que favorece su desarrollo personal y facilita la mejora de la salud y calidad de vida. 2. Evaluar las necesidades personales, respecto a su condición física y perfeccionamiento de habilidades, y planificar su mejora y mantenimiento por medio de aquellas actividades físicas que contribuyan a satisfacerlas y constituyan un medio para el disfrute activo del tiempo de ocio. 3. Reconocer y valorar como rasgo cultural propio las actividades físico deportivas habituales en su comunidad, participando en la construcción social y cultural que suponen estas actividades y propiciando el uso y disfrute de los servicios públicos destinados a este fin.	Cognitivas/intelectuales Equilibrio personal/afectivas Cognitivas/intelectuales Motrices Cognitivas/intelectuales Motrices Actuación e inserción social

OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA (cont.) (R.D. 1178/1992)	CAPACIDADES
4. Incrementar sus posibilidades de rendimiento mediante el desarrollo de sus capacidades físicas y el perfeccionamiento de sus habilidades, como expresión de la mejora de la salud y de la eficacia motriz, adoptando una actitud de responsabilidad en la autoexigencia y la autonomía en el proceso del propio desarrollo motor.	Motrices Equilibrio personal/afectivas
5. Participar, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, en actividades físicas y deportivas, cooperando en las tareas de equipo y respetando y valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades.	Motrices Relación interpersonal Actuación e inserción social
6. Adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, respetando el medio ambiente y realizando aportaciones personales que favorezcan su conservación y mejora.	Cognitivas/intelectuales Equilibrio personal/afectivas Actuación e inserción social
7. Utilizar y valorar la riqueza expresiva del cuerpo y el movimiento en diversas manifestaciones artísticas y culturales, como medio de comunicación y expresión creativa, apreciando criterios estéticos, personales y culturales.	Motrices Equilibrio personal/afectivas Relación interpersonal Actuación e inserción social
8. Utilizar y valorar las técnicas de relajación como un medio de conocimiento y desarrollo personal y de mejora de la disposición física y mental para actuar con equilibrio en las distintas situaciones de la vida diaria.	Motrices Equilibrio personal/afectivas

Tabla 5. Objetivos de la Educación Física en Bachillerato
(Real Decreto 1178/1992). Adaptado de Martínez de Haro (1999:10).

Como se observa en la tabla 5, los objetivos que se contemplan en el currículum que desarrolla este Real Decreto presentan avances significativos respecto al anterior, tanto en el número (pasa de cinco a ocho), como en su formulación (están centrados en el alumno). Asimismo, se aprecia la incorporación de contenidos que vienen a contemplar los efectos negativos para la salud de determinadas prácticas sociales, la utilización de las manifestaciones artísticas y expresivas como medio de comunicación y de expresión, la evaluación de la condición física y de habilidades específicas como paso previo a la planificación autónoma de actividades y el empleo de la relajación como medio de conocimiento y desarrollo personal.

En el análisis de los objetivos apreciamos una mayor presencia de capacidades de carácter motriz (objetivos 2, 3, 4, 5, 7 y 8), seguidas de las capacidades de tipo cognitivo e intelectual (objetivos 1, 2, 3 y 6), de equilibrio personal o afectivas (objetivos 1, 4, 6, 7 y 8), de relación interpersonal (objetivos 5 y 7) y de las capacidades ligadas con la actuación e inserción social (objetivos 3, 5, 6 y 7).

A continuación, haremos lo propio con el Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, que modifica el anterior y establece las nuevas enseñanzas mínimas en esta etapa. En la tabla 6 presentamos los objetivos y los tipos de capacidades a los que alude dicha norma.

OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA (R.D. 3474/2000)	CAPACIDADES
1. Planificar actividades físicas y deportivas que le permitan satisfacer sus propias necesidades y le sirvan como recurso para ocupar su tiempo libre.	Cognitivas o intelectuales Equilibrio personal o afectivas
2. Evaluar el nivel de condición física y elaborar y poner en práctica un programa de actividad física y salud, incrementando las capacidades físicas implicadas.	Cognitivas o intelectuales Motrices
3. Participar en actividades deportivas (convencionales y recreativas), cooperando con los compañeros y valorando los aspectos de relación que las mismas conllevan.	Motrices Equilibrio personal o afectivas Relación interpersonal Actuación e inserción social
4. Diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que contribuyan a su conservación y mejora.	Cognitivas o intelectuales Motrices Equilibrio personal o afectivas Actuación e inserción social
5. Utilizar y valorar técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.	Motrices Equilibrio personal o afectivas
6. Adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.	Cognitivas o intelectuales Equilibrio personal o afectivas Actuación e inserción social
7. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.	Cognitivas o intelectuales Motrices Relación interpersonal

Tabla 6. Objetivos de la Educación Física en Bachillerato (Real Decreto 3474/2000).

En la tabla 6 podemos ver que se produce una mínima reducción en el número de objetivos (pasa de siete a seis), si bien la lectura detallada nos revela que tal reducción se amplía a dos al prescindir de referencias explícitas al desarrollo de capacidades relacionadas con el conocimiento de

los mecanismos fisiológicos de adaptación a la actividad física y a la valoración como rasgo cultural propio de las actividades físico-deportivas habituales en su comunidad, que estaban contempladas en el anterior currículum.

Otro elemento digno de resaltar es la omisión referida a la relación existente entre la práctica de actividades y la mejora de la calidad de vida, habida cuenta que dicha vinculación sí estaba explicitada en el primero de los objetivos del currículum anterior. Igualmente, hay una disminución de referencias explícitas a la formación en valores y se advierte, con carácter general, una mayor pobreza en su redacción, lo que nos lleva a plantear si ello es consecuencia del mayor grado de concreción que percibimos tras la lectura global del currículum. Valga como muestra la redacción del objetivo siete, que hace referencia a una actividad o a un criterio de evaluación y no al desarrollo de una capacidad.

Como novedad, destacar la incorporación de un objetivo que hace mención explícita a la realización de actividades en el medio natural y a la preocupación social por la conservación y mejora del medio ambiente. Entendemos que tal incorporación, además de representar una alternativa a los deportes institucionalizados en la ocupación del tiempo libre, responde al carácter utilitario de las mismas y a la necesidad de fomentar valores educativos de respeto ambiental ante la creciente práctica de todo tipo de actividades en contacto con la naturaleza.

En lo que respecta a las capacidades a desarrollar, podemos observar que se produce un equilibrio entre las de tipo cognitivo (objetivos 1, 2, 4, 6 y 7), las de carácter motriz (objetivos 2, 3, 4, 5 y 7) y de equilibrio personal o afectivas (objetivos 1, 3, 4, 5 y 6); seguidas de las capacidades referidas a la actuación e inserción social (objetivos 3, 4 y 6) y a la relación interpersonal (objetivos 5 y 7).

Por último, en la tabla 7 se presentan los objetivos promulgados en el Decreto 113/2002, de 13 de septiembre, que resulta del anterior, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, así como los tipos de capacidades a desarrollar que derivan de los mismos.

OBJETIVOS EDUCACIÓN FÍSICA (Decreto 113/2002)	CAPACIDADES
1. Conocer y aplicar instrumentos que le permitan planificar, organizar y practicar actividades físicas y deportivas para satisfacer sus propias necesidades y le sirvan como recurso para ocupar su tiempo libre, valorándolas como un elemento que favorece el desarrollo personal y facilita la mejora de la salud y calidad de vida.	Cognitivas o intelectuales Motrices Equilibrio personal o afectivas
2. Elaborar y poner en práctica un programa de actividad física y salud, conociendo su nivel de condición física y con el objeto de incrementar las capacidades físicas implicadas, adoptando una actitud de autoexigencia y responsabilidad en su desarrollo.	Cognitivas o intelectuales Motrices Equilibrio personal o afectivas
3. Participar en actividades deportivas, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, cooperando con los compañeros y valorando los aspectos de relación que las mismas conllevan.	Motrices Equilibrio personal o afectivas Relación interpersonal Actuación e inserción social
4. Planificar, organizar y realizar actividades físico-deportivas y recreativas en la naturaleza, respetando el medio ambiente y realizando aportaciones personales que favorezcan su conservación.	Cognitivas o intelectuales Motrices Equilibrio personal o afectivas Actuación e inserción social
5. Reconocer y valorar las técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.	Cognitivas o intelectuales Motrices Equilibrio personal o afectivas
6. Conocer los comportamientos que caracterizan un estilo de vida saludable y adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.	Cognitivas o intelectuales Equilibrio personal o afectivas Actuación e inserción social
7. Elaborar composiciones corporales de ritmo y expresión como medio de comunicación y expresión creativa, valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades.	Cognitivas o intelectuales Motrices Relación interpersonal Actuación e inserción social
8. Conocer y practicar las modalidades deportivas aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.	Cognitivas o intelectuales Motrices Relación interpersonal Actuación e inserción social
9. Entender las repercusiones sociales, culturales y económicas de las actividades físico-deportivas, y conocer los recursos existentes en el entorno para su práctica.	Cognitivas o intelectuales
10. Conocer los estudios y salidas profesionales relacionados con la actividad física y el deporte.	Cognitivas o intelectuales

Tabla 7. Objetivos de la Educación Física en Bachillerato (Decreto 113/2002. CARM).

La tabla 7 nos revela un incremento en el número de objetivos y un mayor número de referencias explícitas en todos los ámbitos, incluyendo las relacionadas con la formación en valores. Asimismo, destaca el hecho de que vuelven a explicitarse algunos objetivos omitidos con anterioridad, tales como la vinculación de la práctica de actividades con el desarrollo personal, la salud y calidad de vida, y la reflexión en torno a las repercusiones sociales, culturales y económicas de las actividades físico-deportivas.

Como novedad, señalar la inclusión del objetivo 10 que atiende a una de las finalidades de la etapa, recogiendo las posibilidades orientadoras hacia futuros estudios o profesiones relacionados con la actividad física y el deporte.

De forma general, en lo que respecta a las capacidades a desarrollar, se advierte un predominio de las capacidades cognitivas o intelectuales (objetivos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9 y 10), seguido de las motrices (objetivos 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8), de equilibrio personal (objetivos 1, 2, 3, 4, 5 y 6), de actuación e inserción social (objetivos 3, 4, 6, 7 y 8) y de las de relación interpersonal (objetivos 3, 7 y 8).

A tenor de los objetivos mostrados en las tablas anteriores y con el fin de apreciar la visión integral del proceso educativo en cada una de las normativas indicadas, presentamos la tabla 8 en la que se observa el número de capacidades a desarrollar en cada una de ellas.

CAPACIDADES	NORMATIVA LEGAL				
	Orden 22/03/75	Orden 18/09/87	R. D. 1178/1992	R. D. 3474/2000	Decreto 113/2002
Cognitivas e intelectuales		4	4	5	9
Motrices	2	3	6	5	7
Equilibrio personal o afectivas		3	5	5	6
Relación interpersonal		1	2	2	3
Actuación e inserción social	1	1	4	3	5

Tabla 8. Incidencia de los objetivos en el tipo de capacidad a desarrollar en la materia de Educación Física en Bachillerato según las diferentes normativas legales.

Atendiendo a los datos que se muestran en la tabla 8 y a los análisis anteriormente efectuados acerca de los objetivos y tipo de capacidad que tratan de desarrollar, podemos significar que:

- Se advierte una importante evolución en cada una de las capacidades a desarrollar y, en consecuencia, se observa un progresivo enriquecimiento de las intencionalidades educativas al quedar convenientemente explicitados en los objetivos.

- Se produce una importante orientación hacia el desarrollo de capacidades de tipo cognitivo e intelectual, que no estaban explicitadas en el plan de estudios de BUP (1975), observándose una significativa evolución de las mismas hasta el punto de constituir el ámbito predominante en tres de los cinco currículos analizados.

Tal circunstancia, que ha sido criticada tanto desde dentro como desde fuera del ámbito profesional, obedece a la necesidad de vincular la teoría con la práctica a fin de posibilitar una adecuada y correcta realización de las actividades, a dotar de fundamento la práctica de actividad física desde la perspectiva de la promoción de la salud y de la prevención, a facilitar la autonomía del alumnado en la organización y realización de las propias actividades, a impulsar la reflexión y el juicio crítico de pautas y conductas que se advierten alrededor del fenómeno deportivo, etc.

- Se produce un aumento significativo del número de objetivos que hacen mención a capacidades de carácter motriz, que evoluciona de dos a siete, observándose una ampliación del espectro de prácticas, que inicialmente se centraban en el desarrollo de la aptitud físico-deportiva orientada a la obtención de rendimiento, con la incorporación de otras con una clara orientación hacia la salud y la ocupación activa del tiempo libre.

- Se aprecia un importante enriquecimiento de capacidades de equilibrio personal o afectivo, ausentes en el plan de estudios de 1975, que se van consolidando de forma progresiva hasta encontrarse presentes en seis de los objetivos del currículum regional.

- Igualmente, se produce un ascenso en el número de objetivos vinculados con las capacidades de relación interpersonal y de actuación e inserción social, que experimentan un notable incremento en los currículos derivados de la LOGSE (1990).

- Se advierte una progresión significativa de todos los tipos de capacidades en los diferentes currículos, observando que alcanza sus máximos valores en el currículum vigente.

- Por último, puesto que las capacidades constituyen el potencial a desarrollar y bajo el prisma de una concepción integral de la Educación Física, apreciamos que el currículum regional, en su diseño, contempla de forma conveniente los diferentes tipos de capacidades, considerándolo el más completo de todos los analizados.

5.4 EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PRIMER CURSO DE BACHILLERATO EN EL ÁMBITO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA.

El vigente currículum de Educación Física en primer curso de Bachillerato en el ámbito de la Región de Murcia es el resultado de un proceso de elaboración curricular en el que participaron profesores y organismos de representación profesional de esta disciplina. Dicho proceso tuvo su inicio en el mes de febrero de 2002, una vez que fueron asumidas las competencias educativas en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, y culminó con la publicación del Decreto 113/2002, de 13 de septiembre, siendo su aplicación efectiva en el curso académico 2002/03.

Si tuviéramos que resaltar alguna característica de este proceso de elaboración curricular, que fue impulsado por la Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa, de la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, diríamos que fue un proceso abierto a la participación del profesorado, que intervino mediante propuestas que emanaban de los propios centros educativos así como de las elaboradas en unas jornadas, que con el título "El nuevo diseño curricular de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria" fueron desarrolladas los días 15, 16, 22 y 23 de febrero de 2002, y que estuvieron organizadas por el Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Región de Murcia.

A fin de componer un documento final que contemplara tales propuestas y tomando como referencia obligada el Real Decreto 3474/2000, que establecía las enseñanzas mínimas del Bachillerato, la Dirección General de Centros, Ordenación e Inspección Educativa constituyó una comisión integrada por cinco profesores de Educación Física de diferentes

Institutos de Educación Secundaria de la Región de Murcia a la que encargó el estudio de las mismas y la posterior elaboración de un diseño curricular que recogiera el sentir generalizado del profesorado acerca de los diferentes elementos curriculares.

El documento elaborado fue entregado en el mes de mayo de 2002 y publicado en el BORM el 14 de septiembre del mismo año. Se deduce, por tanto, que el Decreto 113/2002, de 13 de septiembre (currículum regional), constituye el primer nivel de concreción curricular para la etapa del Bachillerato en el ámbito de actuación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Seguidamente, exponemos los ejes fundamentales que lo constituyen y los elementos básicos que lo componen.

5.4.1 LOS EJES FUNDAMENTALES DEL CURRÍCULUM.

Como parte de los contenidos curriculares de la educación secundaria, la Educación Física tiene como objetivo general proporcionar al alumnado una formación adecuada a su cuerpo y un desarrollo armónico de su motricidad. La consecución de tal propósito requiere un proceso de adaptación a la realidad física y cambiante del alumnado, por lo que resulta necesario contemplar en el diseño de sus objetivos y contenidos aquellos elementos que consideren el modo de vida y las relaciones ambientales y sociales de los discentes con la finalidad de crear en ellos hábitos estables y duraderos en la práctica de la actividad física, en definitiva un estilo de vida (Castillo y Cabrerizo, 2003b).

En la actualidad, la Educación Física viene a recoger la concepción que cada tipo de cultura ha tenido sobre el cuerpo y el movimiento, a través de las distintas funciones que se le ha ido asignando, adoptando una perspectiva ecléctica que pretende contribuir a la reproducción y a la transformación social. En esta etapa educativa, la Educación Física contribuye a profundizar en el conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices, a partir de los contenidos tratados en la etapa anterior, y a favorecer el desarrollo de las distintas finalidades atribuidas al Bachillerato.

Dado el carácter terminal que para la gran mayoría de alumnos tiene la Educación Física en esta etapa, constituye una de sus finalidades proporcionar las bases para que los hábitos y actitudes respecto a la

actividad física se afiancen y puedan ser aplicados en su vida futura. Además, se pretende la consolidación de actividades que potencien la salud así como el perfeccionamiento de las habilidades motrices (expresivas, deportivas y relativas al medio natural), con el propósito de contribuir a la utilización activa del tiempo de ocio y a la mejora de la calidad de vida.

Todos estos aspectos son contemplados en el vigente currículum en el que se vislumbran como ejes fundamentales o líneas de trabajo los siguientes:

A) La mejora de la salud a través de la actividad física y la consolidación de hábitos de vida adecuados, incluyendo la adopción de actitudes críticas ante aquellos factores que inciden negativamente en la misma.

La mejora de la salud constituye el eje de actuación con más presencia curricular, impregnando la totalidad de contenidos. En este contexto, la salud es entendida como responsabilidad individual y como construcción social, y su desarrollo supone incidir en los componentes saludables de la condición física y en la adopción de actitudes críticas ante las prácticas que inciden negativamente en la misma.

Dado que en esta etapa los alumnos y alumnas se encuentran en los niveles de consolidación de las bases que sustentan un eficaz y sano desarrollo para toda su vida, se hace imprescindible un trabajo combinado orientado al bienestar psicofísico de la persona y a la formación de un estilo de vida saludable. En esta labor, es necesario que los alumnos desarrollen un programa de ejercicio físico enfocado a mantener y mejorar la función cardiorrespiratoria, la fuerza y resistencia muscular, la movilidad articular y conservar un peso y composición corporal saludable.

Asimismo, es importante que comprendan los factores que determinan la salud, cómo se incide en ellos para modificarlos o potenciarlos, y que sean capaces de desarrollar hábitos y actitudes desde la perspectiva de la promoción de la salud y de la prevención.

Igualmente, se abordan diversos contenidos interrelacionados, tales como los efectos positivos de la actividad física en el organismo, la nutrición, las actitudes y cuidado general del cuerpo, los efectos de las prácticas nocivas, etc.

B) El perfeccionamiento de las habilidades motrices específicas, con una clara orientación al disfrute activo del tiempo libre.

La orientación instrumental del perfeccionamiento de habilidades para el disfrute activo del tiempo libre representa el segundo eje de actuación que se destaca en el preámbulo del currículum.

Las habilidades motrices pretenden dar respuesta a los problemas de movimiento que se le plantean al individuo en la vida real. En la etapa del Bachillerato, su desarrollo está orientado hacia el aprendizaje de habilidades específicas (deportivas, artísticas y en el medio natural) que supongan una aplicación funcional o adaptación a una situación y que implique una significativa participación de los mecanismos de percepción, decisión y ejecución.

El conocimiento y dominio del mayor número de habilidades motrices, además de posibilitar una práctica más agradable y satisfactoria, proporciona un bagaje motriz que juega un papel de máxima importancia cuando se pretende la creación de hábitos de práctica de actividad física durante toda la vida. Resulta obvio que el desenvolvimiento placentero que lleva consigo la práctica de actividades físicas cuando se realiza de forma agradable y divertida, llega a satisfacer las ansias psicofísicas de descanso, entretenimiento, expresión, aventura y socialización de quien las efectúa. Y, también, es incuestionable que aquello que resulta agradable, placentero y divertido es susceptible de repetirse con asiduidad.

Si una de las pretensiones últimas de la Educación Física es que los alumnos adopten pautas de comportamiento propios de un estilo de vida saludable, resulta necesario proporcionarles recursos y medios para conseguirlo y que sean ellos mismos quienes lleguen a gestionar con autonomía su tiempo libre, que sepan como ocuparlo. No cabe duda que el conocimiento de las instalaciones, los recursos y las posibilidades de práctica que ofrece el propio centro y su entorno así como la utilización correcta de los mismos constituye uno de los aspectos a considerar dentro de este proceso.

C) La autonomía en la planificación, organización y realización de las actividades físicas.

Una de las finalidades formativas de la Educación Física en el Bachillerato lo constituye la consolidación de la autonomía plena del

alumnado para satisfacer sus propias necesidades motrices, de desarrollo personal y de relación social, precisamente en orden a la mejora de la calidad de vida, y, como decíamos anteriormente, para la utilización constructiva y saludable del ocio.

Esta autonomía se consigue mediante la conjunción de diferentes y relacionadas acciones pedagógicas, en donde la combinación de los conocimientos relativos al "saber" con los relativos al "saber hacer" y "saber estar" constituye el principal fundamento en la planificación y realización motriz.

La autonomía plena en la organización y realización de las propias actividades pretende despertar en el alumnado el interés por conocer los métodos de trabajo a utilizar, los medios y espacios de que dispone, la organización de los tiempos que va a necesitar, las dificultades a encontrar, etc. Todo ello encaminado a mejorar su capacidad crítica y reflexiva sobre las posibilidades que el entorno medioambiental le ofrece y sus posibilidades de incidir sobre el mismo en cuanto a su conservación, disfrute y mejora.

En definitiva, se trata de capacitarles para organizar de forma sana e inteligente su vida cotidiana agudizando su curiosidad y colaborando en el desarrollo de su juicio crítico.

D) Las posibilidades orientadoras en la dirección de futuros estudios y profesiones relacionados con la actividad físico-deportiva.

En atención al carácter propedéutico del Bachillerato, es preciso presentar distintas posibilidades orientadoras en la dirección de futuros estudios universitarios (Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Maestros Especialistas en Educación Física), en ciclos formativos profesionales (Técnicos en Animación de Actividades Físicas y Deportivas) o en aquellas profesiones que estén relacionadas con la actividad física (Técnicos Deportivos elementales, de base y superiores; especializaciones de carácter artístico o turístico, etc.).

A la vista de los ejes mencionados, queda patente que los propósitos y contenidos de esta materia en el Bachillerato prolongan los establecidos en la Educación Secundaria Obligatoria, lo que supone una función de enlace entre ambas etapas educativas, presentando como característica

más destacada el énfasis hacia un mayor nivel de adquisición y afianzamiento de los aprendizajes, y en la profundización en la reflexión y análisis crítico de los diferentes contenidos que se contemplan.

Para tener una comprensión más amplia del currículum regional, seguidamente procederemos al análisis de los diferentes elementos que lo componen resaltando aquellos aspectos más significativos de cada uno de ellos así como las aportaciones más relevantes que se advierten con relación al Real Decreto 3474/2000, del cual deriva.

5.4.2 LA INTRODUCCIÓN.

La introducción al currículum constituye una declaración de intenciones que permite averiguar las pretensiones educativas respecto a una determinada materia. En la introducción se señalan las líneas de actuación a seguir y se ofrece una visión global que revela los propósitos y contenidos del legislador en cada una de las asignaturas de las diferentes etapas educativas.

Además de los ejes de actuación señalados, en el preámbulo se advierten como pretensiones educativas la realización de actividades adaptadas a los intereses y posibilidades del alumnado y la mejora de las posibilidades de expresión y comunicación a través de actividades rítmicas y expresivas.

Como aportaciones más significativas respecto al Decreto de enseñanzas mínimas, apreciamos en el currículum regional reseñas en torno al fomento de la reflexión crítica de los factores sociales, culturales y económicos que influyen y condicionan el desarrollo de las actividades físicas y deportivas, así como la necesidad de conseguir aprendizajes útiles y funcionales, que sean adquiridos a través de un proceso rico y vivencial, que despierte en los alumnos el gusto por la actividad física y contribuya a desarrollar hábitos de práctica que perduren al finalizar la etapa escolar.

5.4.3 LOS OBJETIVOS.

Los objetivos de la materia de Educación Física están relacionados con los objetivos de área de la etapa anterior (ESO) y contribuyen, junto con el resto de asignaturas, a la consecución de las capacidades que los alumnos de Bachillerato deben alcanzar a lo largo de esta etapa educativa. Dichas capacidades se encuentran explicitadas en el anexo I del anteriormente

mencionado Real Decreto de enseñanzas mínimas así como en el artículo 7 del Decreto que establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Ambos, vienen a desarrollar aquellas que se contemplan en el artículo 26 de la LOGSE (1990).

En la tabla 9 se muestran los objetivos que aparecen en ambas normativas, destacando en negrita las incorporaciones observadas en el currículo regional.

OBJETIVOS DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMER CURSO DE BACHILLERATO	
ENSEÑANZA MÍNIMAS (Real Decreto 3474/2000)	CURRÍCULUM REGIONAL (Decreto 113/2002)
1. Planificar actividades físicas y deportivas que le permitan satisfacer sus propias necesidades y le sirvan como recurso para ocupar su tiempo libre.	1. Conocer y aplicar instrumentos que le permitan planificar, organizar y practicar actividades físicas y deportivas para satisfacer sus propias necesidades y le sirvan como recurso para ocupar su tiempo libre, valorándolas como un elemento que favorece el desarrollo personal y facilita la mejora de la salud y calidad de vida.
2. Evaluar el nivel de condición física y elaborar y poner en práctica un programa de actividad física y salud, incrementando las capacidades físicas implicadas.	2. Elaborar y poner en práctica un programa de actividad física y salud, conociendo su nivel de condición física y con el objeto de incrementar las capacidades físicas implicadas, adoptando una actitud de autoexigencia y responsabilidad en su desarrollo.
3. Participar en actividades deportivas (convencionales y recreativas), cooperando con los compañeros y valorando los aspectos de relación que las mismas conllevan.	3. Participar en actividades deportivas, con independencia del nivel de habilidad alcanzado , cooperando con los compañeros y valorando los aspectos de relación que las mismas conllevan.
4. Diseñar y realizar actividades físico-deportivas en el medio natural que contribuyan a su conservación y mejora.	4. Planificar, organizar y realizar actividades físico-deportivas y recreativas en la naturaleza, respetando el medio ambiente y realizando aportaciones personales que favorezcan su conservación.
5. Utilizar y valorar técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.	5. Reconocer y valorar las técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.

OBJETIVOS DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMER CURSO DE BACHILLERATO (cont.)	
ENSEÑANZA MÍNIMAS (Real Decreto 3474/2000)	CURRÍCULUM REGIONAL (Decreto 113/2002)
6. Adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.	6. Conocer los comportamientos que caracterizan un estilo de vida saludable y adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.
7. Diseñar y practicar, en pequeños grupos, coreografías con una base musical como medio de comunicación y expresión creativa.	7. Elaborar composiciones corporales de ritmo y expresión como medio de comunicación y expresión creativa, valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades.
	8. Conocer y practicar las modalidades deportivas aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.
	9. Entender las repercusiones sociales, culturales y económicas de las actividades físico-deportivas, y conocer los recursos existentes en el entorno para su práctica.
	10. Conocer los estudios y salidas profesionales relacionados con la actividad física y el deporte.

Tabla 9. Objetivos de la Educación Física en primer curso de Bachillerato.

De la lectura pormenorizada de los objetivos que figuran en la tabla 9 apreciamos la presencia de capacidades referidas al desarrollo cognitivo, al desarrollo corporal y la salud, al desarrollo del equilibrio personal y afectivo, al desarrollo de la integración social y al desarrollo moral y ético.

A continuación, realizaremos un breve comentario de cada uno de los diez objetivos explicitados en el currículum regional con el fin de interpretar las intenciones educativas y los propósitos de aprendizaje que derivan de su formulación. Igualmente, estableceremos su contribución al logro de las capacidades descritas en los objetivos generales de la etapa, significando que la relación es más directa en unos objetivos que en otros:

1. Conocer y aplicar instrumentos que le permitan planificar, organizar y practicar actividades físicas y deportivas para satisfacer sus

propias necesidades y le sirvan como recurso para ocupar su tiempo libre, valorándolas como un elemento que favorece el desarrollo personal y facilita la mejora de la salud y calidad de vida.

En este objetivo, que hace referencia a capacidades cognitivas, motrices y de desarrollo personal y de la salud, quedan reflejados los dos ejes fundamentales que orientan el proceso formativo y que fueron anteriormente aludidos la mejora de la salud y la práctica de actividades físicas para el disfrute del tiempo de ocio.

A través del mismo, se pretende que el alumnado adquiera aquellos conocimientos básicos que le permitan planificar y organizar su propia práctica físico-deportiva para realizarla de manera regular y sistemática, e incorporarla a su estilo de vida. Se trata, por tanto, de consolidar hábitos saludables que les haga sentirse bien y que satisfaga sus necesidades de ocio y recreación.

A la hora de determinar la contribución de este objetivo al logro de las capacidades previstas en el artículo 7 del currículum regional, estimamos que guarda relación con los objetivos 4, 7, 11 y 12.

2. Elaborar y poner en práctica un programa de actividad física y salud, conociendo su nivel de condición física y con el objeto de incrementar las capacidades físicas implicadas, adoptando una actitud de autoexigencia y responsabilidad en su desarrollo.

Este objetivo trata de desarrollar capacidades cognitivas, motrices y de desarrollo personal y de la salud, incorporando una referencia explícita al desarrollo de actitudes de autoexigencia y responsabilidad en el transcurso del proceso.

El objetivo está íntimamente relacionado con el anterior, puesto que se pretende aplicar los elementos que hay que considerar en la planificación y ejecución de actividades físico-deportivas, y añade otro elemento que de manera tácita hace referencia a la autonomía del alumno para desarrollar un programa de actividad física orientado a la mejora de la salud. Asimismo, la redacción del objetivo indica que para desarrollar tal programa y adaptarlo a las posibilidades y limitaciones de cada alumno es preciso efectuar una valoración previa, a través de instrumentos que le permitan averiguar su nivel de partida en lo que a capacidades y habilidades se refiere.

Todo ello en un proceso en el se que consideran aprendizajes básicos el conocimiento de los principios fisiológicos y metodológicos más

elementales para llevar a cabo una planificación que tenga como objeto la mejora de las capacidades, las teorías que explican la adaptación del organismo al ejercicio físico y las principales modificaciones que este induce, los diferentes sistemas y métodos de trabajo para mejora de capacidades vinculadas a la salud y las normas de seguridad y prevención en la ejecución de las actividades.

Al igual que el primero, este objetivo contribuye a la adquisición de las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa descritos en los números 4, 7, 11 y 12 del currículum regional.

3. Participar en actividades deportivas, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, cooperando con los compañeros y valorando los aspectos de relación que las mismas conllevan.

Este objetivo alude al desarrollo de capacidades cognitivas, motrices, de desarrollo personal y de integración social, y pretende que los alumnos y alumnas valoren las acciones cooperativas en la práctica de actividades físicas estableciendo relaciones ricas y fluidas que posibilite la integración de todos sus miembros. Esta forma de proceder supone rechazar aquellas actitudes que impliquen discriminación por razón de sexo, raza, niveles de condición física y de habilidad, o de cualquier tipo, y estimular como positivas las actitudes de tolerancia, compañerismo, solidaridad y cooperación.

Por tanto, colabora en la adquisición de las capacidades referidas en los objetivos generales de etapa especificados en los números 6, 8, 11 y 12.

4. Planificar, organizar y realizar actividades físico-deportivas y recreativas en la naturaleza, respetando el medio ambiente y realizando aportaciones personales que favorezcan su conservación.

El objetivo incide en el desarrollo de capacidades cognitivas, motrices, de desarrollo personal y de actuación e inserción social. A través del mismo se pretende proporcionar al alumnado conocimientos y recursos que le permitan disfrutar de forma segura y responsable de las posibilidades que el medio natural ofrece para una ocupación activa del tiempo de ocio y, al mismo tiempo, favorecer actitudes de respeto, cuidado y protección del mismo, llegando a la identificación y reflexión de la problemática ambiental ante el impacto que determinadas prácticas tienen en este medio y adoptando medidas para mitigarlos.

En consecuencia, este objetivo contribuye a la adquisición de las capacidades que figuran en los objetivos generales de etapa con los números 4, 5, 8, 11 y 12.

5. Reconocer y valorar las técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.

Este objetivo, que hace referencia al desarrollo de capacidades cognitivas, motrices y de desarrollo personal y de la salud, trata de proporcionar al alumnado aquellos conocimientos y técnicas tendentes a conseguir el autodomínio del cuerpo, el equilibrio emocional y una adecuada disposición mental.

Además, el empleo de las técnicas de relajación constituye un elemento que facilita la recuperación después de cualquier esfuerzo al reducir los niveles de activación fisiológica y facilitar una adecuada oxigenación de todo el organismo toda vez que se basa en respiraciones profundas y pausadas.

Consideramos que este objetivo contribuye a la adquisición de las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa descritas en los números 5, 11 y 12.

6. Conocer los comportamientos que caracterizan un estilo de vida saludable y adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.

Este objetivo hace referencia al desarrollo de capacidades cognitivas, de desarrollo personal y de la salud, y de actuación e inserción social, y tiene como objeto que el alumno conozca los efectos de los hábitos de salud en la vida diaria (alimentación adecuada, actividad física regular, descansos y esfuerzos adecuados, higiene, prevención de accidentes o lesiones, etc.), así como las consecuencias de prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, como el sedentarismo, alimentación inadecuada, contaminación ambiental y consumo de tabaco, alcohol y otras drogas.

Contribuye a la adquisición de las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa descritos en los números 5, 8, 11 y 12 del currículo regional.

7. Elaborar composiciones corporales de ritmo y expresión como medio de comunicación y expresión creativa, valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades.

Se trata de desarrollar capacidades de tipo cognitivo, motriz, de desarrollo personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social, a través de la práctica de habilidades que solicitan la participación activa de la mente, la sensibilidad individual y la imaginación, y en las que el cuerpo y el movimiento se configuran como medios de expresión y comunicación creativa.

Estas capacidades deben suponer un enriquecimiento de las posibilidades de comunicación de los alumnos a través de sus propias ideas y sentimientos puestos de manifiesto en diferentes actividades físicas (aeróbic básico, aeróbic creativo, gym jazz, danzas populares y del mundo, bailes de salón, composiciones creativas, coreografías, etc.), permitiéndoles el establecimiento de relaciones interpersonales durante la realización de las mismas.

Este objetivo contribuye a la adquisición de las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa descritos en los números 4, 9 y 11.

8. Conocer y practicar las modalidades deportivas aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.

Este objetivo incide en el desarrollo de capacidades de tipo cognitivo, motriz, de desarrollo personal, de relación interpersonal y de actuación e inserción social.

A través del mismo se pretende profundizar en el conocimiento y práctica de cualquier modalidad deportiva (deportes colectivos, individuales y de adversario) considerando las peculiaridades del entorno físico y social en el que se desarrollan.

Puesto que en esta etapa priman los aspectos de diversificación y especialización sobre los de generalización, es necesario un enfoque orientado hacia un mayor dominio de los aprendizajes deportivos, lo que permitirá un mayor disfrute durante su práctica y la posibilidad de realizarlo de forma asidua y consolidar hábitos permanentes de práctica deportiva.

Asimismo, desde el enfoque educativo que este tipo de actividades debe tener, el objetivo contempla de manera implícita los aspectos éticos, morales y de inserción social que el deporte aporta, tales como el fomento

de relaciones sociales, la cooperación, la tolerancia, el juego limpio, el control de la agresividad, la no violencia, la coeducación, etc.

El objetivo contribuye a la adquisición de las capacidades referidas en los objetivos generales de etapa que se describen en los objetivos 5, 8, 11 y 12.

9. Entender las repercusiones sociales, culturales y económicas de las actividades físico-deportivas, y conocer los recursos existentes en el entorno para su práctica.

Este objetivo hace referencia al desarrollo de capacidades cognitivas y tiene como finalidad fomentar la reflexión crítica acerca del papel que las actividades físico-deportivas tienen en la sociedad actual y la valoración del deporte como fenómeno social de masas.

Por otra parte, el objetivo alude a la conveniencia de que el alumno conozca todas las posibilidades y recursos que el entorno inmediato, próximo y lejano le ofrece para la práctica de actividades físicas, no solo a través de las actividades organizadas por el propio centro, sino adoptando un papel activo e investigador que le permita descubrir los diferentes entornos de la Región de Murcia en donde poder practicarlas en sus ratos de ocio. El objetivo favorece la adquisición de las capacidades descritas en los objetivos generales de etapa 3, 5, 7, 10 y 12.

10. Conocer los estudios y salidas profesionales relacionados con la actividad física y el deporte.

Este objetivo, que se refiere al desarrollo de capacidades cognitivas, constituye una clara alusión al carácter preparatorio que tiene esta etapa y pretende que el alumnado llegue a conocer y valorar las posibilidades que la sociedad le ofrece de continuar estudios específicos del ámbito de las actividades físicas, así como mostrarles las posibilidades que el mercado laboral contempla en las múltiples manifestaciones físicas, deportivas o artísticas.

El objetivo contribuye a la adquisición de las capacidades contempladas en los objetivos generales de la etapa descritos en los números 5, 7 y 12 del currículum regional.

5.4.4 LOS CONTENIDOS.

Como hemos podido observar, la formulación de los objetivos generales comporta una referencia explícita a los contenidos que son objeto

de conocimiento y/o adquisición y que constituyen los saberes y formas sociales del grupo en que se desenvuelven.

La imposibilidad de incorporar a una materia curricular todo el conjunto de saberes y de formas y prácticas culturales que hay que transmitir o ejercitar precisa tener que seleccionar una serie de contenidos que constituyen el referente para su diseño y planificación, lo que se lleva a cabo tras considerar la fundamentación psicopedagógica (necesidades y características de la población escolar a quien se dirigen) y la fundamentación sociológica y epistemológica (saberes y prácticas culturales, y lógica interna de la disciplina).

Estos contenidos se encuentran agrupados en núcleos temáticos y van referidos unos a conceptos o conocimientos de hechos y principios, otros a procedimientos y también los hay consistentes en actitudes que se relacionan con valores y pautas de actuación. En la etapa del Bachillerato, esta triple clase de contenidos se presenta globalmente, propiciando en todo momento la integración de los mismos a fin de lograr las capacidades señaladas en el apartado anterior, en un proceso en el que la acción y la reflexión constituye la base sobre la que se lleva a cabo el diseño de las actividades y la práctica docente.

Si bien el Decreto de enseñanzas mínimas contempla tres núcleos temáticos, el currículum regional los amplía a cuatro, tal y como se muestra en la tabla 10.

NÚCLEOS TEMÁTICOS DE CONTENIDOS	
ENSEÑANZA MÍNIMAS (Real Decreto 3474/2000)	CURRÍCULUM REGIONAL (Decreto 113/2002)
I. CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD	I. CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD
II. HABILIDADES DEPORTIVAS	II. HABILIDADES DEPORTIVAS
IV. RITMO Y EXPRESIÓN	III. HABILIDADES EN EL MEDIO NATURAL
	IV. RITMO Y EXPRESIÓN

Tabla 10. Contenidos de la Educación Física en primer curso de Bachillerato.

En la tabla 10 advertimos la incorporación aludida, que considera como núcleo con entidad propia a los contenidos que hacen referencia a las habilidades en el medio natural. No cabe duda que tal inclusión obedece al auge que estas actividades han tomado en nuestra sociedad, al representar un contexto idóneo para la ocupación activa del tiempo libre, y a la preocupación social que existe acerca de la conservación y mejora del medio ambiente. Las prácticas de actividades en el medio natural tiene un gran impacto social y ambiental, y los centros escolares no deben olvidar que uno de sus objetivos es preparar al alumnado para ocupar su tiempo libre cuando sean adultos adoptando las medidas necesarias para su protección.

Los contenidos del **núcleo de condición física y salud** constituyen uno de los perfiles más sólidos que presenta el currículum, estando sus contenidos dirigidos a la consecución del aprovechamiento máximo de todo el potencial del organismo para afrontar de manera activa y con éxito *"las agresiones que de tipo físico y psíquico presenta la actual sociedad de la tecnificación"* (Contreras Jordán, 1998:164).

El desarrollo de la condición física desde la perspectiva de la mejora corporal y de la salud supone una continuidad con aquellos contenidos que con el mismo nombre encontramos en la etapa anterior, profundizando en ellos y abarcando aquellos conocimientos relacionados con la planificación y el desarrollo de las capacidades físicas, previa valoración de las mismas, así como con la utilización de los sistemas que las desarrollan, considerando en todo momento los principios que rigen en la planificación y que son esenciales para lograr su mejora.

Al igual que hicimos en los objetivos, presentamos la tabla 11 en la que muestran los contenidos que figuran en el Decreto de enseñanzas mínimas y los que se contemplan en el currículum regional, destacando en negrita las aportaciones de este último.

NÚCLEO DE CONTENIDOS CONDICIÓN FÍSICA Y SALUD	
ENSEÑANZA MÍNIMAS (Real Decreto 3474/2000)	CURRÍCULUM REGIONAL (Decreto 113/2002)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de pruebas de evaluación de la condición física saludable. 2. Beneficios y riesgos de la actividad física. 3. Práctica de sistemas y ejercicios para el desarrollo de las capacidades físicas. 4. Planificación del trabajo de las capacidades físicas relacionadas con la salud. Principios y factores a considerar. 5. Elaboración y puesta en práctica, de manera autónoma, de un programa personal de actividad física y salud, atendiendo a la frecuencia, intensidad, tiempo y tipo de actividad. 6. Hábitos y prácticas sociales que perjudican la salud: sedentarismo, consumo de sustancias tóxicas, etc. 7. Aceptación de la responsabilidad en el mantenimiento y/o mejora de la condición física. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La actividad física y su relación con la salud. Beneficios y riesgos. Toma de conciencia de los riesgos inherentes a la práctica de actividades físicas y adecuación de la misma a las características individuales. 2. Hábitos sociales y sus efectos en la actividad física y la salud. Valoración de los efectos que determinadas prácticas y hábitos tienen sobre la condición física y la salud, tanto los positivos como los negativos. 3. La evaluación de la condición física. Realización de pruebas de la condición física saludable, 4. Práctica de ejercicios y aplicación de sistemas para el desarrollo de las capacidades físicas. Aceptación de la responsabilidad en el mantenimiento y/o mejora de la condición física. 5. Planificación del trabajo de las capacidades físicas relacionadas con la salud. Principios y factores a considerar. Elaboración de programas personales de actividad física y salud, atendiendo a la frecuencia, intensidad, volumen y tipo de actividad. 6. La relajación. Práctica de diferentes técnicas. 7. Nutrición y actividad física. Dieta equilibrada y aporte energético para la realización de actividades físicas. 8. Teoría y práctica de primeros auxilios.

Tabla 11. Contenidos del núcleo de condición física y salud en primer curso de Bachillerato.

Como podemos observar en la tabla 11, en los contenidos de este núcleo temático que han sido incorporados al currículum regional resaltan los efectos positivos que sobre la condición física y la salud tiene la práctica asidua de actividad física, así como la necesidad de considerar las características individuales a la hora de llevarla a cabo. Igualmente, el conocimiento de los factores que regulan la nutrición y la alimentación y la incidencia de las actividades físicas en lo que a las necesidades de aporte energético se refiere, junto con el conocimiento y la aplicación autónoma de técnicas de primeros auxilios y de técnicas de relajación, constituyen aportaciones que el currículum regional contempla en este bloque de contenidos.

Por otra parte, apreciamos que los contenidos referidos tratan de consolidar aquellos hábitos que relacionados con la higiene y la salud fueron tratados en la Educación Secundaria Obligatoria, profundizando en los factores negativos que determinadas actitudes comportan.

El núcleo de contenidos de condición física y salud es el que más peso específico tiene en el currículum al estar relacionado con los objetivos de la materia 1, 2, 4, 5, 6, 9 y 10.

El núcleo de contenidos de **habilidades deportivas**, que se muestra en la tabla 12, va dirigido, fundamentalmente, al perfeccionamiento de los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios de alguno de los deportes practicados en la etapa anterior así como a significar el carácter recreativo que tiene la práctica deportiva cuando va dirigida a la ocupación y disfrute del tiempo libre. En ambos casos, considerando las peculiaridades del entorno físico y social dónde se desarrollan y valorando los recursos del propio centro y del entorno.

Asimismo, contempla las posibilidades orientadoras hacia futuros estudios o salidas profesionales del ámbito de las actividades físico-deportivas y enfatiza en la valoración de la práctica frecuente de la actividad deportiva como medio que contribuye a la mejora de la salud y la calidad de vida.

NÚCLEO DE CONTENIDOS HABILIDADES DEPORTIVAS	
ENSEÑANZA MÍNIMAS (Real Decreto 3474/2000)	CURRÍCULUM REGIONAL (Decreto 113/2002)
1. Perfeccionamiento de los fundamentos técnicos y principios tácticos de un deporte practicado en la etapa anterior. 2. Aprendizaje de las técnicas básicas y conocimiento de las reglas de juego de un deporte recreativo colectivo. 3. Práctica de técnicas específicas de actividades de pala y/o raqueta. 6. Análisis de las salidas profesionales relacionadas con la actividad física. 7. Valoración de la incidencia de la práctica habitual de un deporte en la salud.	1. Conocimiento de las reglas de juego y perfeccionamiento de los fundamentos técnicos y principios tácticos de los deportes practicados. 2. Organización y práctica de actividades recreativas (pala o raqueta, floorball u otros) teniendo en cuenta los recursos disponibles. 3. Identificación de las capacidades físicas que intervienen en los deportes practicados. 4. Repercusiones culturales, sociales y económicas del juego y del deporte. 5. Análisis de los estudios y salidas profesionales relacionadas con las actividades físicas y deportivas. 6. Valoración de la incidencia de la práctica habitual de actividades deportivas en la salud y reconocimiento de su función de integración social. 7. Valoración de los juegos y deportes como un medio para ocupar el tiempo de ocio. 8. Aceptación de las normas, reglas y del "juego limpio" como expresión de respeto por los demás y por nosotros mismos.

Tabla 12. Contenidos del núcleo de habilidades deportivas en primer curso de Bachillerato.

En lo que se refiere a las incorporaciones observadas en el currículum regional, apreciamos en la tabla 12 la presencia de contenidos relacionados con el conocimiento de las reglas de juego de los deportes que se practiquen, ya que su comprensión y dominio posibilita actuar con más rapidez ante las diferentes situaciones-problema que se puedan plantear durante el juego; con la organización y dirección de actividades, lo que supone adquirir protagonismo en la propia tarea así como tomar decisiones y asumir responsabilidades; y con la identificación de las capacidades físicas solicitadas en las actividades deportivas practicadas, dentro del proceso acción-reflexión antes mencionado.

Otra importante aportación es el contenido que aborda las repercusiones del juego y del deporte en la sociedad actual, en donde tiene cabida desde la valoración como rasgo cultural propio de determinados juegos y deportes de la Región de Murcia hasta la incidencia de comportamientos que atentan contra la ética deportiva y que muestran el lado más oscuro del deporte (doping, violencia, etc.), o las repercusiones que para una ciudad o un país puede tener la organización de un evento deportivo, como es el caso de la celebración de unos campeonatos del mundo o de unos Juegos Olímpicos.

Asimismo, encontramos contribuciones que aluden a la función de integración social que tienen estas actividades y al desarrollo de actitudes relacionadas con la formación en valores básicos para la convivencia, como las referidas a la aceptación de normas, reglas y "juego limpio", y al fomento de conductas basadas en el respeto, el diálogo y la solidaridad.

El núcleo de contenidos de habilidades deportivas tiene también un importante peso específico en el currículum, estando relacionado con los objetivos de la materia 1, 3, 4, 8, 9 y 10.

El núcleo de contenidos de **habilidades en el medio natural**, que se presentan en la tabla 13, contempla el perfeccionamiento de actividades realizadas en este medio así como la planificación de las mismas considerando los recursos materiales, económicos y humanos que son necesarios para su ejecución.

NÚCLEO DE CONTENIDOS HABILIDADES EN EL MEDIO NATURAL	
ENSEÑANZA MÍNIMAS (Real Decreto 3474/2000)	CURRÍCULUM REGIONAL (Decreto 113/2002)
Los siguientes contenidos se encuentran ubicados en el núcleo temático de habilidades deportivas: 4. Perfeccionamiento y profundización de una actividad en el medio natural. 5. Planificación y organización de actividades en el medio natural.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aspectos a considerar en la planificación y organización de actividades en el medio natural. 2. Perfeccionamiento y profundización de actividades propias del medio natural. 3. Valoración de las posibilidades que ofrece la naturaleza para realizar actividades físico-deportivas como medio para ocupar el tiempo de ocio y aceptación de las normas para su conservación y mejora.

Tabla 13. Contenidos del núcleo de habilidades en el medio natural en primer curso de Bachillerato.

Como podemos apreciar en la tabla 13, los contenidos del currículum regional contempla la posibilidad de ocupar el tiempo de ocio en entornos distintos a los habituales, proporcionando a los alumnos aquellos recursos que les permitan disfrutar del medio natural y desenvolverse con autonomía y confianza, sintiéndose seguros y responsables. Asimismo, posibilita conocer la riqueza de los espacios naturales de la Región de Murcia y trabajar contenidos ligados a la problemática ambiental, inculcando el respeto hacia el medio y favoreciendo el desarrollo de la conciencia crítica.

El carácter inestable del medio en el que se desarrollan las actividades en la naturaleza requiere una adecuada planificación con el fin de evitar riesgos innecesarios, teniendo cabida todo tipo de habilidades: escalada, senderismo, técnicas de acampada y construcción de refugios, travesías, rutas ecológicas, carreras de orientación, cicloturismo, esquí, actividades náuticas, etc.

Conviene señalar que la ejecución de este tipo de actividades está en la mayoría de las veces condicionada por las circunstancias específicas de cada centro escolar y de su entorno, planteando una problemática en su organización que ha quedado resuelta en algunos centros a través de proyectos interdisciplinares.

El núcleo de contenidos de habilidades en el medio natural está relacionado con los objetivos generales de la materia 1, 4, 9 y 10.

El núcleo de contenidos de **ritmo y expresión**, que se contempla en la tabla 14, viene a destacar el valioso potencial expresivo de la motricidad, si bien observamos como característica que se manifiesta en ambos currículos una mayor presencia de contenidos relacionados con el ritmo en detrimento de los expresivos, que eran los que predominaban en currículos anteriores.

NÚCLEO DE CONTENIDOS RITMO Y EXPRESIÓN	
ENSEÑANZA MÍNIMAS (Real Decreto 3474/2000)	CURRÍCULUM REGIONAL (Decreto 113/2002)
1. El ritmo. Efectos sobre la actividad física. 2. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. 3. Práctica de movimientos danzados. 4. Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación. 5. Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y/o apoyo rítmico. 6. Elaboración y representación de una composición individual o colectiva. 7. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas	1. El ritmo. Efectos sobre la actividad física. 2. Manifestaciones rítmicas. Origen y evolución histórica. 3. Práctica de movimientos danzados u otras actividades tendentes a la desinhibición. 4. Exploración y utilización del espacio y el tiempo como elemento de expresión y comunicación. 5. Realización de actividades físicas, utilizando la música como fondo y apoyo rítmico. 6. Elaboración y representación de composiciones corporales colaborando con los compañeros. 7. Reconocimiento del valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.

Tabla 14. Contenidos del núcleo de ritmo y expresión en primer curso de Bachillerato.

Como podemos observar en la tabla 14, las diferencias entre ambos currículos en lo que a este núcleo de contenidos se refiere son prácticamente inexistentes, si bien podemos observar ligeros matices que resaltan la importancia de la desinhibición y el trabajo cooperativo en el desarrollo de las actividades.

Este núcleo recoge aspectos relacionados con la comunicación del cuerpo, el ritmo, las cualidades expresivas del movimiento y la danza, estando los contenidos articulados en torno a tres elementos: el cuerpo, el espacio y el tiempo.

La combinación entre la música, el ritmo y el movimiento, además de facilitar las relaciones interpersonales y la coeducación, favorece el desarrollo de las cualidades expresivas y comunicativas del movimiento así como el desarrollo de aspectos coordinativos y perceptivos. Todo ello a través de variadas actividades, como aeróbic básico, aeróbic creativo, danzas populares y del mundo, bailes de salón, composiciones creativas, coreografías, etc.

La propia redacción de los contenidos pone de manifiesto que la pretensión no se centra en la eficacia del cuerpo expresivo sino en la capacidad de comunicar ideas, sentimientos, etc., en un espacio y tiempo personales y colectivos, y en donde el componente actitudinal resulta de gran importancia al incidir en la aceptación de la propia imagen, de la propia expresión, de la de los otros, etc.

Igualmente, tales contenidos señalan la valoración de las posibilidades expresivas y de comunicación del cuerpo, así como aquellos que conduzcan a una construcción de formas, movimientos y posturas con valor estético y expresivo.

Este núcleo de contenidos guarda relación con la consecución de los objetivos generales 1, 5, 7, 9 y 10.

5.4.5 LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN.

La evaluación 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. Supone un proceso que debe llevarse a cabo de forma continua, es decir, integrada en el quehacer diario, y personalizada, en la medida en que se refiere al alumno en su desarrollo y aportando información sobre lo que realmente ha progresado respecto de sus posibilidades, obviando cualquier comparación con supuestas normas estándares de rendimiento.

La evaluación debe referirse tanto a cómo están aprendiendo los alumnos, como a la revisión de los distintos elementos de la práctica docente, respondiendo a las preguntas básicas de ¿qué, cómo y cuándo evaluar?.

En cuanto a la evaluación del proceso de aprendizaje, y en lo que se refiere al qué evaluar, el currículum oficial establece los criterios de evaluación, los cuales hacen referencia simultáneamente a dos aspectos: a los contenidos de la materia y a las capacidades que se pretenden desarrollar expresadas en los objetivos generales de la misma. De esta forma, se valora el grado de adquisición y desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos generales a través de indicadores que estarán asociados a los distintos tipos de contenidos que se hacen explícitos.

Es necesario indicar que los criterios de evaluación cumplen funciones orientadoras, de evaluación formativa y sumativa y de homogeneidad, y, por tanto, su nivel de cumplimiento no debe ser entendido de forma rígida, sino de una manera flexible considerando la situación del alumno y sus propias características y posibilidades.

Al igual que hicimos con los anteriores elementos del currículo, presentamos en la tabla 15 los criterios de evaluación de ambas disposiciones legales, señalando en negrita las aportaciones del currículo regional y destacando en cursiva los comentarios que figura en cada uno de ellos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMER CURSO DE BACHILLERATO	
ENSEÑANZA MÍNIMAS (Real Decreto 3474/2000)	CURRÍCULUM REGIONAL (Decreto 113/2002)
1. Mejorar las capacidades físicas relacionadas con la salud, acercándose a los valores normales del entorno de referencia.	1. Desarrollar progresivamente las capacidades físicas relacionadas con la salud, acercándose a los valores normales del entorno de referencia. <i>Se trata de comprobar si el alumno ha mejorado sus capacidades, teniendo como referencia sus valores iniciales y los de sus compañeros y si es autoexigente en su esfuerzo por lograr dicho progreso. Para ello, deberá conocer y aplicar instrumentos que le permitan realizar una evaluación del estado de sus capacidades.</i>
2. Realizar de manera autónoma un programa de actividad física y salud, utilizando las variables de frecuencia, intensidad, tiempo y tipo de actividad.	2. Planificar y realizar de manera autónoma un programa de actividad física y salud, utilizando las variables de frecuencia, intensidad, volumen y tipo de actividad. <i>Este criterio verifica si el alumnado es capaz de elaborar un plan personal de desarrollo de las capacidades físicas relacionadas con la salud, marcándose unos objetivos, realizando una temporalización y aplicando en su confección los conocimientos adquiridos sobre frecuencia, intensidad, volumen y tipo de actividad. También si conoce los diferentes sistemas que pueden emplear para mejorar las capacidades físicas y eligen el más adecuado a sus características y a los medios y recursos de que dispone.</i>

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMER CURSO DE BACHILLERATO (cont.)	
ENSEÑANZA MÍNIMAS (Real Decreto 3474/2000)	CURRÍCULUM REGIONAL (Decreto 113/2002)
3. Diseñar y organizar actividades de carácter físico-recreativa para el empleo del tiempo libre, utilizando los recursos disponibles en el centro y en el entorno próximo.	4. Diseñar y organizar actividades de carácter físico-recreativa para el empleo del tiempo de ocio, utilizando los recursos disponibles en el centro y en el entorno próximo. <i>Con este criterio se evalúa si los alumnos son capaces de diseñar, organizar y llevar a la práctica con autonomía actividades físico deportivas y recreativas que le permitan ocupar de forma activa su tiempo libre, utilizando para ello los recursos disponibles en su entorno.</i>
4. Perfeccionar las habilidades específicas del deporte seleccionado y demostrar un dominio técnico y táctico en situaciones reales de práctica.	5. Demostrar un dominio técnico y táctico en situaciones de juego, perfeccionando las habilidades específicas de las modalidades deportivas practicadas . <i>Este criterio valora si el alumno ha perfeccionado el dominio técnico-táctico de los deportes practicados y si responde con eficacia a las diferentes situaciones que se originan durante el juego.</i>
5. Elaborar composiciones corporales, teniendo en cuenta los elementos técnicos de las manifestaciones de ritmo y expresión, cooperar con los compañeros y transmitir un mensaje a los demás.	6. Elaborar en pequeños grupos composiciones corporales que promuevan la comunicación y expresión creativa . <i>La finalidad de este criterio es comprobar si el alumno ha desarrollado las capacidades y los recursos de ritmo, expresión y comunicación que le permitan elaborar composiciones a través del cuerpo y el movimiento y realizar las mismas en pequeños grupos, con un matiz expresivo.</i>
6. Perfeccionar las técnicas específicas de las actividades en el medio natural y organizar actividades en él.	7. Diseñar actividades en el medio natural, perfeccionando las técnicas específicas y organizando actividades en él. <i>El alumno ha de ser capaz de practicar actividades de carácter deportivo y recreativo en su entorno natural que suponga el empleo de las técnicas y de los medios apropiados, y contribuir a su conservación y mejora.</i>
7. Utilizar de manera autónoma algunas de las técnicas de relajación aprendidas, tomando conciencia de los beneficios que reporta para la mejora de la salud.	8. Utilizar de manera autónoma algunas de las técnicas de relajación aprendidas, tomando conciencia de los beneficios que reporta para la mejora de la salud. <i>Este criterio trata de comprobar si el alumno es capaz de utilizar autónomamente alguna de las técnicas de relajación aprendidas en clase, considerándolo beneficioso para su salud física y mental.</i>

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMER CURSO DE BACHILLERATO (cont.)	
ENSEÑANZA MÍNIMAS (Real Decreto 3474/2000)	CURRÍCULUM REGIONAL (Decreto 113/2002)
	<p>3. Distinguir y valorar los efectos que determinados hábitos y prácticas tienen para la salud individual y colectiva.</p> <p><i>Con este criterio se valora si el alumno conoce los efectos positivos que determinados hábitos y prácticas tienen sobre la salud (actividad física regular, alimentación equilibrada, higiene, prevención de lesiones, etc.) así como las consecuencias de aquellas prácticas que inciden de forma negativa en la salud individual y colectiva (sedentarismo, consumo de sustancias tóxicas, alimentación inadecuada, etc.).</i></p>
	<p>9. Describir y aplicar adecuadamente técnicas de primeros auxilios.</p> <p><i>Con este criterio se pretende evaluar si el alumno conoce el protocolo de intervención ante accidentes y si es capaz de aplicar con autonomía y confianza las técnicas básicas de primeros auxilios.</i></p>
	<p>10. Analizar los factores culturales, sociales y económicos presentes en el ámbito de las actividades físico deportivas.</p> <p><i>La finalidad de este criterio es apreciar si el alumno realiza una reflexión crítica en torno a los acontecimientos y comportamientos que se observan en el ámbito deportivo.</i></p>
	<p>11. Elaborar propuestas críticas para la mejora de los servicios que, en relación con la actividad física, la salud y la calidad de vida, presta la sociedad, buscando una mayor posibilidad de acceso a los mismos.</p> <p><i>Este criterio valora si el alumno conoce los servicios que, relacionados con las actividades físico-deportivas, ofrecen las entidades públicas y privadas y si son capaces de presentar alternativas o sugerencias para mejorarlos.</i></p>

Tabla 15. Criterios de evaluación de la materia de Educación Física en primer curso de Bachillerato.

Como se muestra en la tabla 15, apreciamos en el currículum regional ligeras modificaciones o matices en los criterios 1, 2, 5, 6 y 7; y

encontramos importantes incorporaciones en los criterios 3, 9, 10 y 11. Tales aportaciones tratan de enmendar los desajustes observados en el Decreto de enseñanzas mínimas, dotando de coherencia el diseño del currículum al establecer la oportuna correspondencia entre el grado de aprendizaje que viene determinado por las capacidades contempladas en los objetivos y el contenido a través del cual se desarrollan.

Con el fin de comprobar la relación de congruencia existente en el currículum regional entre objetivos y criterios de evaluación, presentamos la tabla 16.

CORRESPONDENCIA ENTRE OBJETIVOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMER CURSO DE BACHILLERATO	
OBJETIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
1. Conocer y aplicar instrumentos que le permitan planificar, organizar y practicar actividades físicas y deportivas para satisfacer sus propias necesidades y le sirvan como recurso para ocupar su tiempo libre, valorándolas como un elemento que favorece el desarrollo personal y facilita la mejora de la salud y calidad de vida.	1. Desarrollar progresivamente las capacidades físicas relacionadas con la salud, acercándose a los valores normales del entorno de referencia. 2. Planificar y realizar de manera autónoma un programa de actividad física y salud, utilizando las variables de frecuencia, intensidad, volumen y tipo de actividad. 3. Distinguir y valorar los efectos que determinados hábitos y prácticas tienen para la salud individual y colectiva. 9. Describir y aplicar adecuadamente técnicas de primeros auxilios. 11. Elaborar propuestas críticas para la mejora de los servicios que, en relación con la actividad física, la salud y la calidad de vida, presta la sociedad, buscando una mayor posibilidad de acceso a los mismos.
2. Elaborar y poner en práctica un programa de actividad física y salud, conociendo su nivel de condición física y con el objeto de incrementar las capacidades físicas implicadas, adoptando una actitud de autoexigencia y responsabilidad en su desarrollo.	1. Desarrollar progresivamente las capacidades físicas relacionadas con la salud, acercándose a los valores normales del entorno de referencia. 2. Planificar y realizar de manera autónoma un programa de actividad física y salud, utilizando las variables de frecuencia, intensidad, volumen y tipo de actividad.

CORRESPONDENCIA ENTRE OBJETIVOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMER CURSO DE BACHILLERATO (cont.)	
OBJETIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
3. Participar en actividades deportivas, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, cooperando con los compañeros y valorando los aspectos de relación que las mismas conllevan.	4. Diseñar y organizar actividades de carácter físico-recreativa para el empleo del tiempo de ocio, utilizando los recursos disponibles en el centro y en el entorno próximo 5. Demostrar un dominio técnico y táctico en situaciones de juego, perfeccionando las habilidades específicas de las modalidades deportivas practicadas. 9. Describir y aplicar adecuadamente técnicas de primeros auxilios.
4. Planificar, organizar y realizar actividades físico-deportivas y recreativas en la naturaleza, respetando el medio ambiente y realizando aportaciones personales que favorezcan su conservación.	1. Diseñar actividades en el medio natural, perfeccionando las técnicas específicas y organizando actividades en él. 11. Elaborar propuestas críticas para la mejora de los servicios que, en relación con la actividad física, la salud y la calidad de vida, presta la sociedad, buscando una mayor posibilidad de acceso a los mismos. 9. Describir y aplicar adecuadamente técnicas de primeros auxilios.
5. Reconocer y valorar las técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.	3. Distinguir y valorar los efectos que determinados hábitos y prácticas tienen para la salud individual y colectiva. 8. Utilizar de manera autónoma algunas de las técnicas de relajación aprendidas, tomando conciencia de los beneficios que reporta para la mejora de la salud.
6. Conocer los comportamientos que caracterizan un estilo de vida saludable y adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.	3. Distinguir y valorar los efectos que determinados hábitos y prácticas tienen para la salud individual y colectiva. 11. Elaborar propuestas críticas para la mejora de los servicios que, en relación con la actividad física, la salud y la calidad de vida, presta la sociedad, buscando una mayor posibilidad de acceso a los mismos.
7. Elaborar composiciones corporales de ritmo y expresión como medio de comunicación y expresión creativa, valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades.	4. Diseñar y organizar actividades de carácter físico-recreativa para el empleo del tiempo de ocio, utilizando los recursos disponibles en el centro y en el entorno próximo. 6. Elaborar en pequeños grupos composiciones corporales que promuevan la comunicación y expresión creativa.

CORRESPONDENCIA ENTRE OBJETIVOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA MATERIA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMER CURSO DE BACHILLERATO (cont.)	
OBJETIVOS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
8. Conocer y practicar las modalidades deportivas aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.	4. Diseñar y organizar actividades de carácter físico-recreativa para el empleo del tiempo de ocio, utilizando los recursos disponibles en el centro y en el entorno próximo. 5. Demostrar un dominio técnico y táctico en situaciones de juego, perfeccionando las habilidades específicas de las modalidades deportivas practicadas.
9. Entender las repercusiones sociales, culturales y económicas de las actividades físico-deportivas, y conocer los recursos existentes en el entorno para su práctica.	4. Diseñar y organizar actividades de carácter físico-recreativo para el empleo del tiempo de ocio, utilizando los recursos disponibles en el centro y en el entorno próximo. 10. Analizar los factores culturales, sociales y económicos presentes en el ámbito de las actividades físico-deportivas. 11. Elaborar propuestas críticas para la mejora de los servicios que, en relación con la actividad física, la salud y la calidad de vida, presta la sociedad, buscando una mayor posibilidad de acceso a los mismos.
10. Conocer los estudios y salidas profesionales relacionados con la actividad física y el deporte.	

Tabla 16. Correspondencia entre los objetivos y criterios de evaluación de la materia de Educación Física en primer curso de Bachillerato.

En la tabla 16 podemos advertir la correspondencia entre los objetivos y los criterios de evaluación, con la excepción del objetivo nº 10 en el que no encontramos explicitado el criterio que compruebe el grado de adquisición y desarrollo de las capacidades expresadas. No obstante, creemos que el hecho de no explicitar el criterio no es óbice para que en el segundo y en el tercer nivel de concreción se introduzcan indicadores que permitan determinar el nivel de logro de dicha capacidad.

Con la particularidad señalada, distinguimos la presencia de varios indicadores para la consecución de las capacidades reseñadas en cada uno de los objetivos, los cuales pueden ser reconocidos en los criterios de evaluación. Igualmente, apreciamos que en algunos de los mencionados criterios se contempla el aprendizaje de más de un tipo de contenido,

confiriéndole una relación de interdependencia que le otorga un carácter más global e integrador.

5.5 CONCLUSIONES.

Los diversos enfoques y orientaciones que presenta la Educación Física en nuestros días –salud, deporte, recreación, expresión y comunicación corporal, etc.–, son el resultado del devenir de esta materia, que a lo largo del siglo pasado fue modificando su concepción y transformando de forma ostensible sus objetivos, sus contenidos, sus prácticas, sus planteamientos metodológicos y su evaluación. Actualmente, estos enfoques y orientaciones, que contribuyen a la formación integral del individuo, contemplan todo un conjunto de contenidos y de prácticas corporales encaminadas a la consecución de capacidades referidas al desarrollo cognitivo, al desarrollo corporal y de la salud, al desarrollo personal y afectivo, a la integración social y al desarrollo moral y ético.

Al ceñirnos a la etapa del Bachillerato, se comprueba que en las últimas tres décadas se ha producido una espectacular metamorfosis de las intencionalidades educativas. Si en el Plan de estudios de la Orden de 22 de marzo de 1975 se vislumbran únicamente competencias relacionadas con el ámbito motor y con el de actuación e inserción social, en el vigente currículum, contextualizado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, se advierte una visión más integral, ya que de los diez objetivos explicitados, nueve hacen referencia a capacidades cognitivas, siete a capacidades de carácter motriz, seis a capacidades de equilibrio personal, cinco a capacidades de actuación e inserción social y tres a capacidades de relación interpersonal.

Como es normal, esta transformación no solo se evidencia en las intenciones, sino, también, en los contenidos, que se ven sustancialmente ampliados y enriquecidos, y en los planteamientos metodológicos, en un proceso en el que la acción y la reflexión constituyen el soporte sobre el que se fundamenta el diseño de tareas y la práctica docente.

Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X El Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.



ESTUDIO EMPÍRICO

- 1. Objetivos de la investigación.**
- 2. Metodología.**
- 3. Análisis y resultados.**

Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X El Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.



ESTUDIO EMPÍRICO

- 1. Objetivos de la investigación.**

Partiendo de las características que presenta el currículum de Educación Física, que han sido descritas en el marco teórico de esta investigación, y con el propósito de determinar si su diseño, desarrollo y resultados han alcanzado altas cotas de calidad, planteamos los siguientes objetivos:

1.1 OBJETIVO GENERAL.

Valorar el currículo de Educación Física en Bachillerato en el IES Alfonso X El Sabio, de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, en sus tres niveles de concreción y efectuar, en caso necesario, las modificaciones pertinentes para su mejora.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

1. Analizar el diseño de los tres niveles de concreción del currículo, a partir del proceso de elaboración de éste, su composición documental, utilidad, viabilidad y coherencia, así como también el nivel de conocimientos previos de los alumnos.

2. Evaluar el desarrollo del currículo, valorando la consecución de objetivos didácticos así como la adecuación de los distintos elementos que lo constituyen, tomando como referencia la pertinencia de los objetivos, el ajuste de los contenidos y las actividades, la idoneidad de la metodología, la suficiencia de recursos y tiempos, y la adecuación de los procedimientos de evaluación.

3. Valorar e interpretar los resultados obtenidos tras la aplicación del currículo en función de su eficacia, funcionalidad, estrategias metodológicas, recursos y evaluación.

4. Determinar la calidad de la evaluación del currículo a través de procesos de metaevaluación, controlando la utilidad, viabilidad, corrección y precisión del proceso evaluativo emprendido.

Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X El Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.



ESTUDIO EMPÍRICO

2. Metodología.

2.1 PARTICIPANTES.

En el estudio, llevado a cabo durante el curso académico 2004-2005, han participado un total de 171 alumnos de primer curso de Bachillerato del IES "Alfonso X El Sabio", de Murcia, mostrándose en la tabla 17 la distribución y porcentajes según el sexo del alumnado.

Género	N	Porcentaje
Hombres	76	44,4%
Mujeres	95	55,6%

Tabla 17. Distribución de los participantes y porcentajes según el sexo.

De acuerdo con la distribución organizativa del centro, los alumnos estaban distribuidos en seis grupos, siendo el número de componentes de cada grupo, por sexo y de forma global, el que figura en la tabla 18.

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
A	23	6	29
B	11	15	26
C	11	17	28
D	10	17	27
E	8	25	33
F	13	15	28
Global	76	95	171

Tabla 18. Distribución de los participantes por grupos y sexo.

En lo que respecta a la modalidad de Bachillerato, en la tabla 19 se presenta la distribución y porcentajes del alumnado según la modalidad cursada.

Modalidad de Bachillerato	N	Porcentaje
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	83	48,54%
Humanidades y Ciencias Sociales	88	51,46%

Tabla 19. Distribución de los participantes y porcentajes según la modalidad de Bachillerato.

Este alumnado procede de zonas urbanas próximas al centro educativo, que se encuentra ubicado en la zona norte de la ciudad de Murcia, en el barrio de Vista Alegre, proviniendo un mínimo porcentaje de localidades cercanas. El nivel socioeconómico y cultural familiar es muy variado y la participación e interés de las familias en el proceso educativo de sus hijos es aceptable, produciéndose en la mayoría de casos un contacto fluido de padres y madres con el profesorado.

Concerniente a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la población escolar del IES "Alfonso X El Sabio" es un colectivo que, en términos generales, no presenta dificultades añadidas sobre las que son propias de cada una de las etapas de la Educación Secundaria.

Durante el tiempo en el que se desarrolla el estudio, no hay presencia de alumnos de etnia gitana o de integración entre el alumnado participante, si bien encontramos un bajo número de alumnos inmigrantes de países del este de Europa -ocho, en total-, los cuales se encuentran totalmente integrados en el centro y sin dificultades en la expresión oral o escrita. Asimismo, se observaron ocho casos de alumnos con alguna disfunción motora de carácter temporal, llevándose a cabo las oportunas adaptaciones según la incapacidad alegada.

Respecto al profesorado, en la investigación han intervenido los cinco profesores –todos hombres- que componían la comisión que llevó a cabo el diseño del currículum en el primer nivel de concreción, seis profesores –tres mujeres y tres hombres- que integran el Departamento de Educación Física del IES "Alfonso X El Sabio" y el Jefe de Estudios del mismo.

Asimismo, se ha producido la participación de un evaluador externo que ha intervenido en el proceso de metaevaluación de la investigación.

2.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

En la tabla 20 se muestran por objetivos los instrumentos utilizados en la presente investigación:

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS	ANEXOS
OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 1	Entrevista a los miembros de la comisión que elaboró el currículum de Educación Física en la etapa de Bachillerato en Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.	II
	Cuestionario de evaluación del diseño del currículum de Educación Física en la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a los miembros de la comisión encargada de elaborarlo.	III
	Entrevista a los profesores que integran el Departamento de Educación Física del IES "Alfonso X El Sabio".	IV
	Entrevista al Jefe de Estudios del IES "Alfonso X El Sabio".	V
	Cuestionario de evaluación del diseño de la programación didáctica de primer curso de Bachillerato a los profesores que integran el Departamento de Educación Física del IES "Alfonso X El Sabio".	VI
	Autocuestionario para determinar el proceso de elaboración y viabilidad de la programación de aula.	VII
	Autocuestionario de evaluación del diseño de la programación de aula.	VIII
	Prueba de conocimientos previos para determinar el nivel adquirido por el alumnado en la etapa anterior.	IX

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS (cont.)	ANEXOS	
OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 2	Unidad didáctica nº 1	Prueba de conocimientos previos de la unidad.	XII
		Pruebas de aptitud física.	XIII
		Escala de observación para el registro de las pruebas de aptitud física.	XIV
		Prueba de conocimientos.	XV
		Cuestionario de autoevaluación realizado por el alumno.	XVII
		Escala de estimación gráfica realizada por el profesor.	XVIII
		Cuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el alumno.	XIX
		Autocuestionario de valoración de la unidad didáctica efectuado por el profesor.	XX
	Unidad didáctica nº 2	Escala de estimación numérica para conocer el nivel de habilidad previo en voleibol.	XXII
		Prueba de conocimientos.	XXIII
		Escala de estimación numérica para registrar las habilidades adquiridas en voleibol.	XXIV
		Cuestionario de autoevaluación realizado por el alumno.	XXV
		Escala de estimación gráfica realizada por el profesor.	XXVI
		Cuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el alumno.	XXVII
		Cuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el profesor.	XX
	Unidad didáctica nº 3	Prueba de conocimientos previos de la unidad.	XXIX
		Registro del programa personal de actividad física y salud.	XXX
		Escala de estimación numérica para realizar el seguimiento del programa.	XXXI
		Prueba de conocimientos.	XXXII
		Cuestionario de autoevaluación realizado por el alumno.	XXXIII
		Escala de estimación gráfica realizada por el profesor.	XXXIV
		Cuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el alumno.	XXXV
		Autocuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el profesor.	XX
	Unidad didáctica nº 4	Prueba de conocimientos previos de la unidad.	XXXVII
		Prueba de conocimientos.	XXXIII
		Lista de control para registrar la adecuación de la composición coreográfica.	XXXIX
		Cuestionario de autoevaluación realizado por el alumno.	XL
		Escala de estimación gráfica realizada por el profesor.	XLI
		Cuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el alumno.	XLII
		Autocuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el profesor.	XX

OBJETIVOS	INSTRUMENTOS (cont.)		ANEXOS
OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 2 (cont.)	Unidad didáctica nº 5	Prueba de conocimientos previos de la unidad.	XLIV
		Prueba de conocimientos.	XLV
		Escala de estimación numérica para registrar las habilidades adquiridas en piragüismo.	XLVI
		Cuestionario de autoevaluación realizado por el alumno.	XLVII
		Escala de estimación gráfica realizada por el profesor.	XLVIII
		Cuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el alumno.	XLIX
		Autocuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el profesor.	XX
	Unidad didáctica nº 6	Prueba de conocimientos previos de la unidad.	LI
		Lista de control para la exposición de trabajos	LII
		Escala de estimación numérica para registrar la prueba de primeros auxilios.	LIII
		Escala de estimación numérica para registrar las habilidades adquiridas en korfbal.	LIV
		Cuestionario de autoevaluación realizado por el alumno.	LV
		Escala de estimación gráfica realizada por el profesor.	LVI
		Cuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el alumno.	LVII
Autocuestionario de valoración de la unidad didáctica realizado por el profesor.	XX		
OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 3	Cuestionario para la valoración de la asignatura y de la acción docente.		LVIII
OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 4	Cuestionario de metaevaluación.		LIX

Tabla 20. Instrumentos utilizados en la investigación distribuidos por objetivos.

La fiabilidad de los cuestionarios y escalas empleadas ha sido obtenida mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach. En las pruebas de conocimientos se ha efectuado el cálculo del índice de homogeneidad, con el fin de establecer la correlación existente entre cada ítem y la puntuación total de la prueba. Respecto a la fiabilidad de las pruebas de aptitud física aplicadas, se ha realizado la prueba test-retest.

Con el propósito de valorar el coeficiente obtenido, optamos por seguir la escala propuesta por George y Mallery (1995), en la que se establece que el instrumento de medición es excelente cuando el alpha es mayor de 0,9; el instrumento es bueno si el valor obtenido se encuentra entre 0,9 y 0,8; el instrumento es aceptable en el intervalo 0,8-0,7; el instrumento es débil si el valor se encuentra entre 0,7 y 0,6; el instrumento es pobre entre 0,6 y 0,5, y no es aceptable si es menor de 0,5.

Acerca de la validez de los instrumentos, ésta se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

La utilización de gran variedad de instrumentos y de fuentes de recogida de información garantiza la objetividad en la investigación mediante el proceso de la triangulación.

2.3 PROCEDIMIENTO.

El presente trabajo constituye una investigación evaluativa en la que se combinan métodos cualitativos y cuantitativos, y contempla un estudio de caso único que tiene como propósito revelar los fenómenos más significativos de dicha investigación y buscar la comprensión de los problemas educativos con vistas a su mejora a corto, medio y largo plazo.

En su realización se han contemplado las siguientes fases:

1. Fase inicial:

- * Revisión bibliográfica.
- * Comunicación al centro del inicio de la investigación (anexo I).
- * Elaboración de instrumentos de recogida de información.
- * Cita con los miembros de la comisión que elaboró el currículum regional, con los profesores del Departamento de Educación Física del IES Alfonso X "El Sabio" y con el Jefe de Estudios del mismo para la realización de entrevistas y cuestionarios.

2. Fase de desarrollo: Trabajo de campo. Recogida de datos mediante la aplicación de los diferentes instrumentos respecto a la evaluación inicial, formativa, sumativa y metaevaluación:

a) Evaluación inicial:

- * Realización de entrevistas y aplicación de cuestionarios a cada uno de los miembros de la comisión encargada de elaborar el currículum de Educación Física contemplado en el Decreto 113/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

- * Entrevistas y aplicación de cuestionarios al profesorado de Educación Física y al Jefe de Estudios del IES Alfonso X El Sabio.

- * Aplicación de la prueba de conocimientos previos al alumnado.

b) Evaluación formativa:

- * Aplicación de cuestionarios y registros de observación para la obtención de información acerca del desarrollo de la programación de aula en los seis grupos de primer curso de Bachillerato.

c) Evaluación sumativa:

- * Empleo de técnicas e instrumentos de recogida de información acerca de los resultados de la programación de aula.

d) Metaevaluación:

- * Aplicación del cuestionario, tanto al evaluador interno como al evaluador externo.

3. Fase final.

- * **Análisis de resultados:** La información obtenida fue organizada y clasificada por categorías, procediéndose al análisis de datos a través de análisis cualitativos y cuantitativos. En el primer caso, la información que se obtuvo precisó de un proceso de reducción, descripción, comparación e interpretación. En cuanto al análisis cuantitativo, se ha llevado a cabo mediante el paquete estadístico SPSS, versión 13 y 15.

- * **Elaboración del informe:** Por último, se ha procedido a la redacción del informe de investigación y a la extracción de conclusiones.

Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X El Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.



ESTUDIO EMPÍRICO

3. Análisis y resultados

Seguidamente, presentamos los resultados por objetivos e instrumentos empleados:

3.1 OBJETIVO ESPECÍFICO N° 1.

Analizar el diseño de los tres niveles de concreción del currículo, a partir del proceso de elaboración de éste, su composición documental, utilidad, viabilidad y coherencia, así como también el nivel de conocimientos previos de los alumnos.

3.1.1 Primer nivel de concreción.

Para obtener información acerca del proceso de elaboración y de la viabilidad del currículo de Educación Física en primer curso de Bachillerato, primeramente se llevó a cabo una entrevista (anexo II) a cada uno de los integrantes de la comisión encargada de elaborarlo.

Concerniente al **proceso de elaboración**, la información obtenida de las entrevistas realizadas, una vez efectuado un análisis cualitativo de los datos, establece lo siguiente:

- La totalidad de integrantes de la comisión consideran que el número de componentes de la misma fue el adecuado, por ser el más operativo, y destacan la capacitación de todos sus miembros dada su experiencia en la docencia y en los cargos desempeñados en sus centros de trabajo (Jefes de Departamento y Jefes de Estudios). Al respecto, señalar que la media de los años de docencia en la enseñanza de la educación física de los entrevistados es de 22,2 años.
- Todos señalan que la asistencia a las reuniones de la comisión fue siempre mayoritaria. Asimismo, ponen de manifiesto la implicación de sus integrantes en las reuniones celebradas a través de propuestas, aportaciones, opiniones y debates acerca de los elementos curriculares.
- Respecto a la metodología de trabajo, todos coinciden en señalar que se partía de propuestas individuales, cuyo contenido era previamente asignado. Posteriormente, se trabaja en equipo sobre la propuesta presentada, a la que se iban incorporando las aportaciones del resto a través de la discusión y el debate.

- Referente a las decisiones que se tomaban, las respuestas a esta pregunta señalan que la mayoría de ellas se tomaron por consenso y en las escasas ocasiones en las que se produjo algún tipo de discrepancia, los acuerdos se adoptaron por mayoría. Asimismo, señalan que los acuerdos que se iban tomando eran recogidos en las actas que diariamente elaboraba uno de los integrantes de la comisión, que hizo las funciones de secretario. Al final, se elaboró un documento con todos los acuerdos tomados para su aprobación definitiva.

- En lo concerniente a los documentos de apoyo utilizados para la elaboración del currículo, todos citan como documento base el Real Decreto 3474/2000 (decreto de enseñanzas mínimas) y algunos de los currículos elaborados por otras Comunidades Autónomas. También, señalan que se consultaron las propuestas que desde diversos centros de enseñanza fueron enviadas a la Consejería de Educación y que fueron proporcionadas por este organismo.

- En lo que respecta a los medios que les fueron suministrados para la elaboración del currículo, observamos que esta cuestión es la que suscita las respuestas más críticas entre los miembros de la comisión, ya que todos señalan que no se les proporcionó local para celebrar las reuniones de trabajo, ni tampoco los medios informáticos apropiados (ordenador, impresora, papel, etc.). Al final, utilizaron las dependencias y medios que amablemente cedió el Colegio Oficial de Licenciados de Educación Física, en Murcia. Asimismo, los entrevistados ponen de manifiesto que las sesiones de trabajo se desarrollaban por la tarde, en su tiempo libre, y algunas de ellas, dada la premura de tiempo, se celebraron durante las vacaciones de Semana Santa.

- Todos los miembros coinciden en señalar la escasez de tiempo asignado para la elaboración del currículo y consideran que hubiera sido deseable disponer de dos o tres sesiones más de trabajo para haber realizado una revisión final y detectar posibles deficiencias.

- Concerniente a la valoración del grado de satisfacción del documento elaborado, tres de los componentes lo valoran como alto y los dos restantes como aceptable. Se produce coincidencia al señalar como aspectos negativos el escaso tiempo disponible para su elaboración. Como positivos, la concreción y adecuación del currículo al contexto de nuestra Comunidad Autónoma, el nivel de implicación de los integrantes de la comisión y el nivel de consenso alcanzado.

- Respecto a la percepción que se tiene acerca de valoración que el resto de integrantes de la comisión otorga al documento, cada uno de los entrevistados manifiesta que percibió un alto grado de satisfacción en los demás miembros, siendo los aspectos más destacados la forma de funcionamiento del grupo, no sentirse incómodo en las sesiones de trabajo y el grado de acuerdo alcanzado en las decisiones tomadas.

- Acerca de las carencias observadas durante el proceso de elaboración, se produce unanimidad en las respuestas de los entrevistados, que consideran que la envergadura y repercusión del trabajo requería más tiempo en su elaboración y haber estado dedicados de forma exclusiva a este menester. Asimismo, se produce coincidencia al señalar como deficiencia más notable las inadecuadas condiciones de trabajo, puesto que no se proporcionó un local para llevar a cabo las reuniones de la comisión ni tampoco los medios materiales necesarios para su elaboración (borradores y fuentes documentales y material informático, fundamentalmente).

- En cuanto a si fueron necesarias aclaraciones o modificaciones a la propuesta presentada, señalan que salvo escasas matizaciones de carácter semántico, el currículo elaborado por la comisión fue aceptado en su totalidad.

- Por último, en lo que se refiere a la valoración global que conceden al proceso de elaboración del currículo, se produce coincidencia en las respuestas, ya que todos señalan como aspecto positivo que se contara con la opinión del profesorado para su confección. Como aspecto negativo, todos coinciden en señalar la escasez de medios, la premura de tiempo en finalizarlo y no haber dispuesto de dedicación exclusiva para elaborarlo, ya que se confeccionó al margen de la jornada laboral, en el tiempo libre y sin remuneración. Algunos consideran que el documento elaborado es un buen documento de trabajo que precisa ser evaluado para realizar las oportunas adaptaciones.

En lo que respecta a la **viabilidad** del documento, la información obtenida determina lo siguiente:

- Todos los miembros de la comisión manifiestan estar preparados para aplicar el currículo; no obstante, señalan ciertas deficiencias en su formación respecto al desarrollo del bloque de contenidos de ritmo y expresión. Igualmente, comentan la problemática que a efectos de responsabilidad civil del profesorado plantean las actividades que se llevan

a cabo fuera del entorno escolar, así como las pocas sesiones semanales disponibles para desarrollar un currículo tan amplio y completo.

- Respecto a si las capacidades a desarrollar en el alumnado contribuyen al logro de los objetivos generales de la etapa, los entrevistados consideran que sí, aunque especialmente en los que hacen referencia al ámbito corporal.

- En cuanto a si los contenidos del programa están en consonancia con la estructura intelectual y motora que corresponde al grupo de edad al que va dirigido, todos estiman que sí en lo concerniente a la estructura intelectual. Respecto a la estructura motora, algunos señalan que, dada la diversidad del alumnado, habría que contemplar las experiencias previas para poder determinar esta cuestión. Uno de los integrantes manifiesta que el currículo elaborado está más adaptado al alumno, siendo más realista y factible.

- Todos consideran que existe coherencia entre los contenidos de la etapa anterior y los contemplados en primer curso de Bachillerato, puesto que la comisión estableció el nivel inicial a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de los últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. No obstante, señalan como casos en los que sí se producen desajustes aquellos debidos a los diferentes niveles de condición física y de habilidad adquiridos en la etapa anterior, a algunos contenidos referidos a conceptos y a la autonomía para llevar a la práctica planes de actividad física y salud.

- Tres de los entrevistados señalan la necesidad de revisar el currículo para solucionar las deficiencias detectadas dentro de un proceso de mejora y adaptación.

Por otra parte, para establecer la estimación crítica de la **composición documental, utilidad y coherencia** del documento elaborado se aplicó un cuestionario, con una gradación de tres niveles, a los componentes de la mencionada comisión, que, además, permitió contrastar la información suministrada en las entrevistas por las mismas personas y asegurar la fiabilidad de las respuestas (anexo III). La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,904. En cuanto a su validez, ésta se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

La información obtenida de la aplicación de los mismos puede observarse en la siguiente tabla:

	N	Media	Desv. Típica
Composición documental	5	2,80	0,08
Utilidad	5	2,90	0,14
Coherencia	5	2,53	0,14
Total	5	2,74	0,11

Tabla 21. Puntuaciones medias obtenidas referidas al diseño del currículo en su primer nivel de concreción.

El análisis cuantitativo de los datos que figuran en la tabla 21 permite determinar que la valoración media más alta corresponde a la utilidad del documento elaborado, seguida de la composición documental y de la coherencia del mismo, obteniéndose una puntuación media global de 2,74.

Respecto a los valores máximos otorgados por los cinco miembros, podemos manifestar que en los referidos a la composición documental se obtienen en las cuestiones que corresponden a la utilización como marco de referencia del RD 3474/2000, a la claridad expositiva, a lo apropiado del vocabulario empleado y a la adecuada redacción y comprensión del documento.

En lo que se refiere a la utilidad, los valores máximos se alcanzan en las cuestiones que plantean si el documento elaborado responde a los intereses generales establecidos en la Ley y si contempla los conocimientos y prácticas que demanda la sociedad.

Por último, concerniente a la coherencia interna del documento, el valor máximo alcanzado corresponde a la relación existente entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y respecto a la coherencia externa, el máximo valor pertenece a la conexión existente entre los objetivos y contenidos del currículo de Educación Secundaria Obligatoria con los mismos elementos del currículo en Bachillerato.

3.1.2 Segundo nivel de concreción.

Para la obtención de información acerca del proceso de elaboración y de la viabilidad de la programación didáctica de Educación Física de primer curso de Bachillerato, primeramente se llevó a cabo una entrevista a cada

uno de los profesores que integran el Departamento de Educación Física en el IES "Alfonso X El Sabio" (anexo IV).

Realizado el análisis cualitativo de la información procedente de las entrevistas efectuadas a los miembros del Departamento de Educación Física respecto al **proceso de elaboración** de la programación didáctica de primer curso de Bachillerato, podemos establecer lo siguiente:

- Todos los entrevistados manifestaron como adecuado el número de miembros del Departamento que elaboró la programación didáctica de primer curso de Bachillerato.

- Respecto a la capacitación de los miembros del Departamento para la confección de la programación didáctica, cuatro de los entrevistados señalan que todos están capacitados por su preparación y experiencia, y dos de ellos consideran que hay miembros del Departamento que están más capacitados que otros. La experiencia docente de los entrevistados es de 35, 27, 25, 17, 15 y 1 año, siendo la media de 20 años.

- En lo concerniente a la asistencia a las reuniones celebradas para su elaboración, todos responden que fue mayoritaria. Igualmente, señalan que durante las mismas la actitud de los miembros fue activa y dispuesta al debate, si bien dos de los entrevistados señalaron que unos miembros intervenían más que otros.

- Todos los profesores señalan que la metodología de trabajo que imperó fue en equipo, destacando que en algunos momentos se llegaron a producir aportaciones de carácter individual, por medio de propuestas o sugerencias, que se sometieron a la consideración del resto de miembros para su aprobación.

- Acerca de la toma de decisiones, hay unanimidad al manifestar que siempre se buscaba el consenso y que los acuerdos tomados quedaban reflejados en las actas de las reuniones del Departamento.

- Todos coinciden en señalar como documentos de apoyo para la elaboración de la programación didáctica el currículo de Educación Física de la Región de Murcia (Decreto 113/2002), algunos libros de texto y el material propio que cada uno aportó.

- En lo concerniente a los medios empleados, los entrevistados señalan como más utilizados aquellos de carácter informático (ordenador,

impresora, etc.) y material bibliográfico específico de Educación Física. Todas las sesiones de trabajo se llevaron a cabo en el local que en el centro tiene asignado el Departamento.

- En cuanto al tiempo utilizado para su elaboración, los entrevistados respondieron que se llevó a cabo durante el mes de septiembre y que durante la primera quincena de octubre quedó ultimado y redactado. Todos estiman que el tiempo fue suficiente.

- Finalizada la redacción de la programación, todos los profesores valoran como alto su grado de satisfacción. Entre las causas, una profesora destaca que el programa se ajusta a lo que dicta el currículo oficial, es viable y cree que es interesante para los alumnos. Otro profesor señala que el programa reúne dos requisitos: claridad y, además de realista, ambicioso. Un tercer profesor manifiesta su alto grado de satisfacción porque se hizo por consenso, con el material necesario y con buen entendimiento por parte de todos los miembros del Departamento.

- Respecto a la valoración percibida del grado de satisfacción por parte de los restantes integrantes del Departamento, los entrevistados manifiestan que fue muy alto, ya que hubo buen entendimiento y el acuerdo fue total.

- Todos estiman que no detectaron carencias en el proceso de elaboración. Igualmente, señalan que no fueron necesarias aclaraciones ni modificaciones posteriores, siendo bien aceptado por el claustro de profesores.

- Concerniente a la valoración global del proceso de elaboración de la programación, los entrevistados utilizan los términos, satisfactorio, adecuado y positivo.

Referido a la **viabilidad** de la programación didáctica elaborada, la información obtenida de los profesores del Departamento, una vez realizado el análisis cualitativo de la misma, permite determinar lo siguiente:

- Todos los profesores manifiestan conocer el currículo de Educación Física en Bachillerato de la Región de Murcia, si bien tres de ellos señalan que no en profundidad porque no imparten enseñanza en este nivel.

- Respecto a si se considera preparado para desarrollar la programación didáctica de primer curso de Bachillerato, tres de los

profesores entrevistados indican que sí se consideran preparados, uno de ellos manifiesta que, al ser maestro, nunca lo va a impartir y los dos restantes señalan que tendrían que prepararse para impartirlo, ya que hace años que no dan clases en Bachillerato.

- Acerca de si creen que las capacidades a desarrollar en el alumnado contribuyen al logro de los objetivos generales de la etapa, todos señalan que sí, aunque dos profesores puntualizan que en algunos alumnos no, debido a las deficiencias que traen de la etapa anterior.

- Todos los profesores consideran que los contenidos del programa están en consonancia con la estructura intelectual y motora que corresponde al grupo de edad al que va dirigido. No obstante, hay algunas matizaciones indicando que para algunos alumnos no están en consonancia debido a su falta de maduración.

- Todos señalan que los conocimientos, experiencias y habilidades adquiridas en la etapa anterior permiten iniciar el programa en la inmensa mayoría de alumnos, puesto que hay continuidad en la elaboración de la programación de la ESO y del Bachillerato. No obstante, manifiestan que en algunos alumnos hay desajustes debido a la falta de interés que muestran y al nivel alcanzado en la etapa anterior.

- Respecto a la cuestión planteada de si conoce los recursos existentes en el centro y en el entorno para llevar a cabo el programa, todos señalan que sí. Asimismo, consideran que los recursos materiales y documentales que tiene el centro son suficientes para desarrollar eficazmente el currículo. No obstante, algunos de los profesores apuntan carencias en las instalaciones, puesto que son utilizadas simultáneamente por varios grupos en una misma sesión.

- En cuanto a si se dispone de los equipamientos adecuados para implementar el programa, todos se manifiestan de forma afirmativa, aunque indican que pueden ser mejorados.

- Referido a si utilizan otros equipamientos deportivos del entorno, las respuestas son coincidentes, señalando que de forma habitual no se utilizan, con la excepción de las actividades que se desarrollan en el medio natural.

- Todos señalan la existencia de apoyos externos para desarrollar la programación didáctica de primer curso de Bachillerato, aunque matizan

que son susceptibles de mejora. Entre los apoyos, destacan la colaboración de Cruz Roja y del Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Murcia. Entre los que deberían mejorar señalan a la Consejería de Educación y la Asociación de Padres y Madres.

- Respecto a la existencia de apoyos desde el propio centro para llevar a cabo el programa, las respuestas no son coincidentes ya que mientras que uno de los profesores consultados entiende que sí las hay, los restantes consideran que no, pero debido a diferentes causas. Así, un profesor considera que dada la valoración que tiene esta asignatura por parte de algunos profesores de otras materias, el apoyo es mínimo. Dos profesores señalan que hay apoyo por parte de los propios compañeros del Departamento, pero que este apoyo no lo observa por parte del equipo directivo. Un tercer profesor entiende que hay un desconocimiento sobre el programa y que debería haber más comunicación y trabajo en equipo con otras asignaturas.

- En cuanto a las actividades complementarias y extraescolares que realiza el Departamento de Educación Física con los alumnos de primer curso para desarrollar la programación, todos señalan las relacionadas con el medio natural (actividades de vela y piragüismo) y las prácticas de salvamento acuático, que están relacionadas con los contenidos de primeros auxilios que contempla la programación.

- Concerniente al conocimiento de la comunidad educativa de la existencia de estas actividades y si suscitan interés entre el alumnado, dos de los profesores entrevistados señalan que habría que implicar al resto de miembros de la comunidad educativa, en concreto al profesorado y a los padres. Por último, todos señalan que los alumnos sí tienen conocimiento de la realización de estas actividades, mostrando gran interés ya que suelen gustarles mucho.

Por otra parte, para completar la valoración de la **viabilidad** de la programación didáctica, se llevo a cabo una entrevista (anexo V) con el Jefe de Estudios del IES "Alfonso X El Sabio". La información obtenida, tras el análisis cualitativo efectuado, viene a señalar lo siguiente:

- Manifiesta no conocer el currículo de la Región de Murcia, aunque sí conoce el establecido en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia, ya que en años anteriores lo ha manejado desde su posición como Director en otro instituto desde el extranjero.

- Considera que las capacidades a desarrollar en el alumnado contribuyen al logro de los objetivos generales de la etapa, si bien señala que en algunos aspectos se podría afinar un poco más.

- Estima que los recursos materiales y documentales que tiene el centro son suficientes para llevar a cabo la programación didáctica, aunque debido a la masificación que últimamente viene sufriendo, sería conveniente aumentarlos.

- En cuanto a si los equipamientos que se disponen son los adecuados para implementar el programa, señala que sí, aunque manifiesta que todo es mejorable. En cuanto a las instalaciones, considera que se debe mejorar su mantenimiento. Asimismo, señala que se utilizan otros equipamientos deportivos del entorno, como es el caso de aquellas actividades que se realizan fuera del centro por requerir un espacio específico para su desarrollo.

- Opina que son suficientes los apoyos que se reciben desde el exterior y señala el apoyo dispensado por la AMPA, así como el mostrado por el Ayuntamiento, que colabora a través de subvenciones, la Comunidad Autónoma y la Cruz Roja.

- Respecto a si existen los suficientes apoyos desde el propio centro para llevar a cabo la programación, estima que sí, dada la alta valoración que los alumnos conceden a la asignatura. En cuanto a la opinión del equipo directivo, señala que la Educación Física es considerada como una materia fundamental, aunque algunos la puedan valorar con más entusiasmo que otros. Respecto al profesorado, manifiesta que de forma general hay bastantes apoyos, aunque puede haber disparidad de criterios dependiendo de si han realizado o llevan a cabo una práctica deportiva.

- Acerca de si realiza el Departamento de Educación Física actividades complementarias y extraescolares con los alumnos de primer curso para desarrollar el currículo, manifiesta que sí y señala que de los centros que conoce, este es de los que ha desarrollado más actividades de este tipo, indicando el descenso en piragua por el río Segura, las actividades de salvamento acuático y otro tipo de actividades, como algunos campeonatos internos.

- Manifiesta que la comunidad educativa conoce estas actividades y matiza que los alumnos tienen conocimiento de ellas a través de los

profesores del Departamento, que los padres las conocen porque tienen que autorizar a sus hijos para poder realizarlas y que el profesorado está enterado porque desde jefatura de estudios se publican puntualmente en el tablón de anuncios para que, además de conocer la realización de la actividad, conozca la incidencia de las mismas en las clases y en la organización del centro.

- Respecto a si las actividades suscitan el interés del alumnado, señala que, más que interés, suscitan entusiasmo, ya que las realizan muy gustosos, además de que son ellos los que las demandan.

- Finalmente, indica sentirse totalmente identificado con esta materia y señala que a lo largo de su vida profesional ha valorado y fomentado la Educación Física al límite, porque considera que es uno de los pilares en la formación de los chicos.

Por último, para determinar la estimación crítica referida a la **composición documental, utilidad y coherencia** de la programación didáctica elaborada, se aplicó al profesorado de Educación Física un cuestionario, con una gradación de tres niveles (anexo VI), que permitió contrastar la información dada por éstos en las entrevistas y certificar la fiabilidad de las respuestas. La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, arrojando un valor de 0,669. Asimismo, se ha constatado una validez de contenido alta.

La información obtenida aparece en la tabla siguiente:

	N	Media	Desv. Típica
Composición documental	6	2,98	0,06
Utilidad	6	2,58	0,20
Coherencia	6	2,62	0,15
Total	6	2,73	0,11

Tabla 22. Puntuaciones medias obtenidas referidas al diseño del currículo en el segundo nivel de concreción.

El análisis cuantitativo de los datos que figuran en la tabla 22 establece que la valoración media más alta corresponde a la composición documental, seguida de la coherencia y de la utilidad, obteniéndose una puntuación media global de 2,73.

En cuanto a los valores máximos otorgados por los integrantes del Departamento, apreciamos que en lo que concierne a la composición

documental se obtiene en las cuestiones referidas a la claridad expositiva, al apropiado vocabulario empleado y a la redacción adecuada del documento.

En lo que se refiere a la utilidad, el valor máximo se alcanza en el ítem que plantea si el documento elaborado facilita la adquisición de los objetivos generales del Bachillerato. Así mismo, resulta llamativa la coincidencia de todos los integrantes al conceder una valoración media al ítem que determina si la programación didáctica se corresponde con los intereses y expectativas del alumnado.

Respecto a la coherencia interna de la programación didáctica, se alcanzan valores máximos en el ítem que trata de establecer la relación existente entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación, así como en la conexión existente entre la forma de explicitar los contenidos y las orientaciones metodológicas que se proponen. En cuanto a la coherencia externa, se produce una alta valoración en las cuestiones referidas a la existencia de conexión entre los objetivos y los contenidos del currículo de ESO con los mismos elementos del currículo de Bachillerato, así como en la coherencia del programa con estudios posteriores relacionados con el ámbito de las actividades físico-deportivas.

3.1.3 Tercer nivel de concreción.

Con el fin de obtener información acerca del **proceso de elaboración y viabilidad** de la programación de aula, se aplicó un autocuestionario abierto (anexo VII) al profesor de la materia. La información obtenida del mismo determina lo siguiente:

- Manifiesta estar capacitado para elaborar la programación de aula de primer curso de Bachillerato por la formación recibida y por la experiencia docente acumulada (27 años).
- Como documentos de apoyo para su elaboración, señala haber empleado, además de la programación didáctica, diversas publicaciones relacionadas con los bloques de contenidos que se imparten en Bachillerato y algunas direcciones electrónicas en Internet.
- Acerca de los medios disponibles para su elaboración, indica como dependencia el local asignado al Departamento así como ordenador, impresora, material bibliográfico, etc.

- Respecto al tiempo empleado en su elaboración y redacción, señala que dada la cantidad de información que ha ido acumulando durante cursos anteriores, el tiempo para la elaboración y redacción definitiva fue de dos semanas. Asimismo, indica que este proceso está siempre abierto, incorporando aquellas aportaciones que lo vayan enriqueciendo.

- Valora como alto el grado de satisfacción del documento elaborado, si bien siempre encuentra alguna actividad o matiz metodológico que merece la pena agregar para mejorarlo. Considera que la programación de aula elaborada intenta compaginar las disposiciones legales con los intereses del alumnado. Igualmente, valora como muy satisfactorio el proceso de elaboración de la programación.

- Manifiesta conocer el currículo de Educación Física de Bachillerato en la Región de Murcia y se considera suficientemente preparado para desarrollar la programación didáctica de primer curso de Bachillerato, aunque señala que para realizar esta función adecuadamente es preciso un permanente proceso de formación.

- Considera que las capacidades a desarrollar en el alumnado contribuyen al logro de los objetivos generales de la etapa, aunque, como es lógico, inciden mucho más en aquellos que contemplan la dimensión corporal.

- Estima que los contenidos del programa están en consonancia con la estructura intelectual y motora que corresponde al grupo de edad al que va dirigido, aunque también hay que considerar que las experiencias y el bagaje motriz adquirido en la etapa anterior es determinante en el desarrollo de algunos contenidos.

- Respecto a la cuestión referida a si los conocimientos, experiencias y habilidades adquiridas en la etapa anterior permiten iniciar el programa, manifiesta que sí, pero solo en el caso de que se hayan desarrollado la mayoría de los contenidos de la etapa anterior. Señala que la experiencia le demuestra que existen algunas carencias y desajustes, como aquellas referencias a la autonomía del alumnado en la realización de planes de actividad física y salud, y el desconocimiento de algunos conceptos básicos del bloque de contenidos de condición física y salud.

- Señala que conoce los recursos existentes en el centro y en el entorno para llevar a cabo el programa y los considera suficientes, aunque desearía disponer de más variedad y cantidad.

- Respecto a la utilización de otros equipamientos deportivos del entorno, señala que se ha utilizado el Centro de Alto Rendimiento de Los Narejos y el cauce del río Segura, desde Cieza hasta Blanca.

- Acerca de los apoyos existentes desde el exterior para desarrollar el programa, señala la que sí los hay y de manera especial los realizados por Cruz Roja y el Servicio de Juventud del Ayuntamiento de Murcia. Asimismo, considera que la Asociación de Padres y Madres debería colaborar en las actividades que se programan.

- Concerniente a los apoyos existentes desde el propio centro para llevar a cabo la programación de aula, considera que si los hay por parte del profesorado de otras materias y también del equipo directivo, aunque estima que es insuficiente. En cuanto a los alumnos, señala que siempre lo demuestran, ya que demandan este tipo de actividades.

- Respecto a las actividades complementarias y extraescolares que el Departamento programa para desarrollar el currículo de primer curso de Bachillerato, señala el desarrollo de un taller de prevención de hábitos nocivos y SIDA, realizado por personal de Cruz Roja Juventud y dentro de las actividades de promoción y educación para la salud. Asimismo, cita las actividades de piragüismo y prácticas de salvamento acuático, esta última relacionada con los contenidos de primeros auxilios, y la celebración de un campeonato de voleibol 4x4.

Para determinar la **composición documental, utilidad y coherencia** de la programación de aula elaborada, el profesor de la asignatura cumplimentó, también, un autocuestionario cerrado, con una gradación de tres niveles (anexo VIII), mostrándose la información obtenida en la tabla 23.

	Media
Composición documental	3,00
Utilidad	3,00
Coherencia	2,71
Total	2,90

Tabla 23. Puntuaciones medias obtenidas referidas al diseño del currículo en el tercer nivel de concreción.

El análisis cuantitativo de los datos que figuran en la tabla 23 determina que la valoración media más alta corresponde a la composición documental y a la utilidad, seguida de la coherencia. La puntuación media global es de 2,90. Se aprecia, por tanto, que se alcanzan valores máximos en la totalidad de los indicadores que corresponden tanto a la composición documental como a la utilidad y coherencia interna de la programación de aula.

En lo que respecta a la coherencia externa, de los cinco indicadores, se consigue la máxima valoración en las cuestiones referidas a la relación existente entre las capacidades a alcanzar y los recursos disponibles, a la existencia de conexión entre los objetivos y contenidos del currículo de ESO con los mismos elementos del currículo en Bachillerato, y a la coherencia del programa con estudios posteriores relacionados con el ámbito de las actividades físico-deportivas.

3.1.4 Nivel de conocimientos previos del alumnado.

Para determinar el nivel de partida acerca de los conocimientos adquiridos en la etapa anterior, se llevó a cabo una prueba escrita (anexo IX) que constaba de 10 ítems y cada uno de ellos con un valor de hasta 1 punto. La prueba presenta un índice de homogeneidad significativo de cada uno de los ítems y una alta validez de contenido.

La información recogida queda reflejada en la tabla 24.

P	N	Media	Desv. Típica
P1	164	0,46	0,39
P2	164	0,40	0,29
P3	164	0,13	0,30
P4	164	0,68	0,44
P5	164	0,55	0,36
P6	164	0,73	0,18
P7	164	0,52	0,42
P8	164	0,69	0,27
P9	164	0,80	0,26
P10	164	0,66	0,27
Global	164	5,64	1,28

Tabla 24. Calificaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos.

Realizado el análisis cuantitativo, podemos señalar que:

- Las puntuaciones más altas se alcanzan en el ítem 9, referido a los malos hábitos posturales, en el 6, relativo a normas de higiene y salud que deben aplicarse durante la práctica de actividad física, y en el 8, referido a la aplicación de técnicas de primeros auxilios.

- El valor más bajo se produce en el ítem 3, con un porcentaje de acierto del 13%, que alude al cálculo de la zona de actividad para la realización de esfuerzos de carácter aeróbico. Asimismo, se advierten porcentajes de acierto inferiores al 50% en las preguntas nº 1, relacionada con actividades o ejercicios que formen parte de un calentamiento específico orientado a la práctica del baloncesto, y la nº 2, referida a los efectos beneficiosos en la salud como consecuencia del trabajo de fuerza y resistencia muscular y de flexibilidad.

- La puntuación media obtenida supone un nivel de acierto del 56,4% en el cómputo global. Considerando que las cuestiones planteadas en la prueba corresponden a conocimientos que deberían tener adquiridos los alumnos al llegar a primer curso de Bachillerato, podemos estimar como poco satisfactoria la puntuación obtenida en la misma.

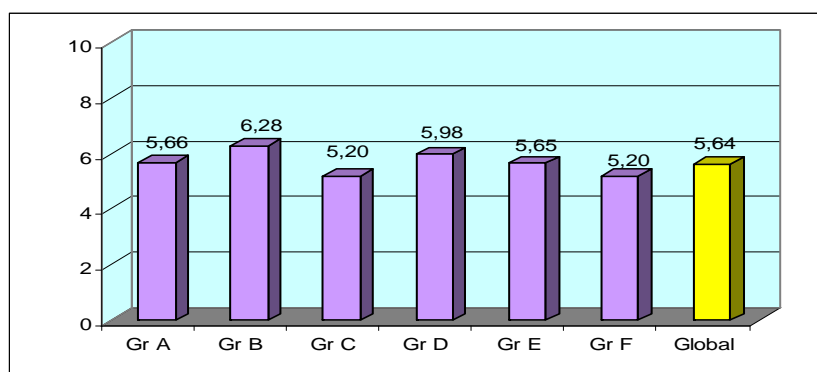
- Como consecuencia de los valores obtenidos, queda patente la necesidad de reforzar en la etapa anterior aquellos contenidos relacionados con los ítems en los que se obtienen las puntuaciones más bajas y que pertenecen al bloque de contenidos de condición física y salud.

- Con el propósito de desarrollar de forma adecuada el citado bloque y posibilitar la adquisición de las capacidades previstas en primer curso de Bachillerato, es necesario que tales contenidos queden incorporados en la fase de diseño de la programación de aula del mencionado curso.

En lo que respecta a los resultados alcanzados en cada uno de los grupos, éstos se muestran en la tabla y gráfica siguientes:

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	29	5,66	1,41	0,000
B	24	6,28	0,89	
C	27	5,20	1,39	
D	27	5,98	1,19	
E	30	5,65	1,07	
F	27	5,20	1,37	
Global	164	5,64	1,28	

Tabla 25. Puntuaciones medias en cada grupo y global obtenidas en la prueba de conocimientos previos.



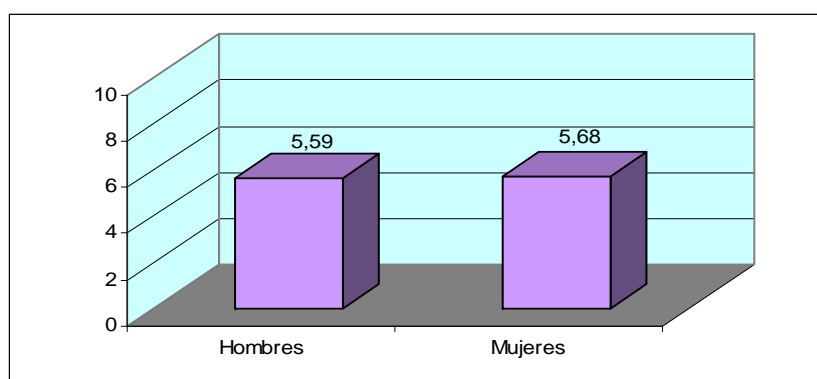
Gráfica 1. Puntuaciones medias en cada grupo y global obtenidas en la prueba de conocimientos previos.

Como se puede contemplar en la tabla 25 y en la gráfica 1, los valores máximos se sitúan en los grupos B y D, mientras que las puntuaciones más bajas se localizan en los grupos C y F. Asimismo, tras el correspondiente análisis de varianza se ha podido determinar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo B con relación al grupo C ($p=0,027$) y al grupo F ($p=0,026$).

Respecto al género, en la tabla 26 y en la gráfica 2 se presentan las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	74	5,59	1,22	0,653
Mujeres	90	5,68	1,34	

Tabla 26. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos previos.



Gráfica 2. Puntuaciones medias obtenidas según el género en la prueba de conocimientos previos.

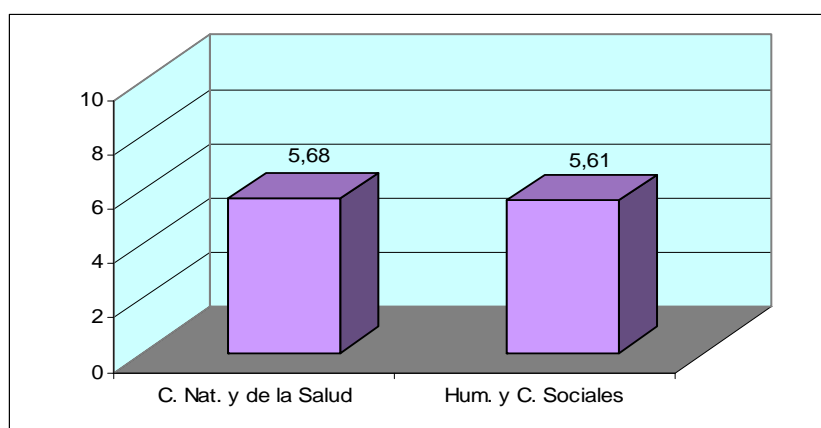
Tanto en la tabla 26 como en la gráfica 2 se advierte que la puntuación media de las mujeres es superior a la de los hombres, no

existiendo diferencias significativas entre sendas puntuaciones medias ($p=0,653$).

Concerniente a la modalidad de Bachillerato, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 27 y en la gráfica 3.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	80	5,68	1,33	0,742
Humanidades y Ciencias Sociales	84	5,61	1,24	

Tabla 27. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos en función de la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 3. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos en función de la modalidad de Bachillerato cursada.

Los datos de la tabla 27 y de la gráfica 3 indican que la puntuación media obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es ligeramente más alta que la obtenida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, no existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de ambas modalidades ($p=0,742$).

A raíz de estos resultados, se deduce que la programación de aula no ha de tener un tratamiento diferenciado atendiendo al sexo y a la modalidad de Bachillerato cursada. En cambio, sí ha de tenerlo en función de los grupos, contemplando para ello actividades de refuerzo durante el desarrollo de las diferentes unidades didácticas, especialmente en los grupos C y F.

3.2 OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 2.

Evaluar el desarrollo del currículo valorando la consecución de objetivos didácticos así como la adecuación de los distintos elementos que lo constituyen, tomando como referencia la pertinencia de los objetivos, el ajuste de los contenidos y las actividades, la idoneidad de la metodología, la suficiencia de recursos y tiempos, y la adecuación de los procedimientos de evaluación.

Dada la interconexión entre los diferentes niveles de concreción curricular, para desarrollar este objetivo centraremos el estudio en el tercer nivel, puesto que, tal y como planteamos en el marco teórico de esta tesis doctoral, su evaluación permite determinar el nivel de consecución de las capacidades establecidas en los objetivos generales de esta materia.

Para determinar la valoración referida a este objetivo específico, se ha partido de los objetivos establecidos en la programación didáctica del IES "Alfonso X El Sabio", de Murcia, mostrándose en el anexo X la correspondencia entre éstos y los objetivos de cada unidad didáctica.

Seguidamente, presentamos por unidades didácticas los resultados obtenidos:

3.2.1 UNIDAD DIDÁCTICA Nº 1.

En el anexo XI se presenta la relación existente entre los objetivos de esta unidad didáctica, que contempla contenidos del bloque de condición física y salud, y los instrumentos utilizados para su evaluación. Antes de determinar el grado de adquisición de dichos objetivos, presentamos el nivel inicial que poseen los alumnos respecto a la misma.

3.2.1.1 Nivel inicial.

Para comprobar el nivel de partida del alumnado, se ha empleado una prueba escrita de conocimientos previos (anexo XII) así como diferentes pruebas de aptitud física (anexo XIII), que fueron registradas en una escala de observación (anexo XIV).

3.2.1.1.1 Prueba de conocimientos previos.

La prueba escrita de conocimientos previos consta de cinco ítems, con un valor máximo de 2 puntos cada uno de ellos, y presenta un índice de homogeneidad significativo así como una alta validez de contenido. Algunas estadísticas resultantes de la información recogida en la prueba quedan reflejadas en la tabla 28.

P	N	Media	Desv. Típica
P1	165	1,04	0,51
P2	165	0,91	0,52
P3	165	0,82	0,49
P4	165	1,08	0,52
P5	165	1,12	0,53
Global	165	4,97	1,30

Tabla 28. Puntuaciones medias obtenidas en cada pregunta y global en la prueba de conocimientos previos.

Siguiendo la tabla 28 y de acuerdo con la codificación empleada, la puntuación global obtenida (4,97) determina que los alumnos presentan un nivel medio de conocimientos al inicio de esta unidad, localizando las puntuaciones más bajas en los ítems nº 3 ("beneficios que se obtienen con la práctica de la relajación) y nº 2 ("efectos del trabajo de fuerza para la salud"), y las más altas en el nº 5 ("cita tres ejercicios para mejorar la fuerza de los brazos y otros tres para desarrollar la fuerza de las piernas") y nº 4 ("la velocidad: concepto y tipos").

De los datos obtenidos, extraemos la necesidad de reforzar los contenidos correspondientes al bloque de condición física y salud que se desarrollan en los dos últimos cursos de la etapa anterior (tercero y cuarto de ESO), así como abordar los propios de la unidad didáctica tomando en consideración las deficiencias detectadas.

En lo que respecta a los resultados alcanzados en cada uno de los grupos, éstos se muestran en la siguiente tabla:

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	29	4,93	1,17	0,116
B	25	5,61	0,71	
C	27	4,84	2,54	
D	27	5,10	0,66	
E	30	4,75	0,76	
F	27	4,68	0,77	
Global	165	4,97	1,30	

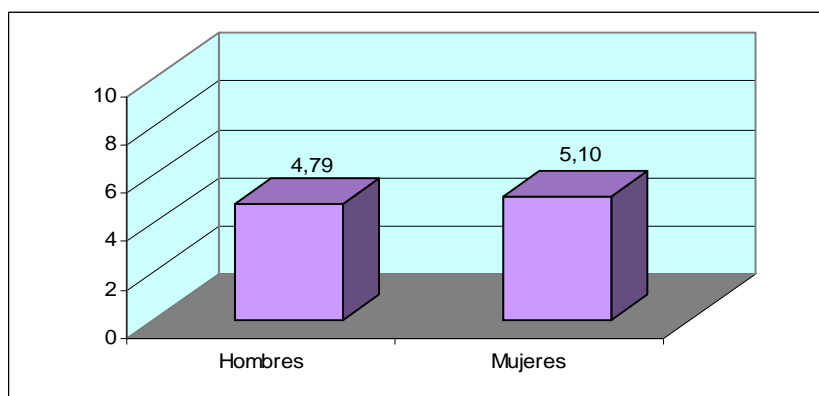
Tabla 29. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo y global en la prueba de conocimientos previos.

Como se puede contemplar en la tabla 29, los valores máximos se sitúan en los grupos B y D, mientras que las puntuaciones más bajas se localizan en los grupos F y E. Asimismo, tras el correspondiente análisis de varianza se ha podido determinar que no existe significación estadística al comparar las puntuaciones medias entre los diferentes grupos ($p=0,116$).

Respecto al género, en la tabla 30 y en la gráfica 4 se presentan las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	73	4,79	1,35	0,129
Mujeres	92	5,10	1,24	

Tabla 30. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos previos.



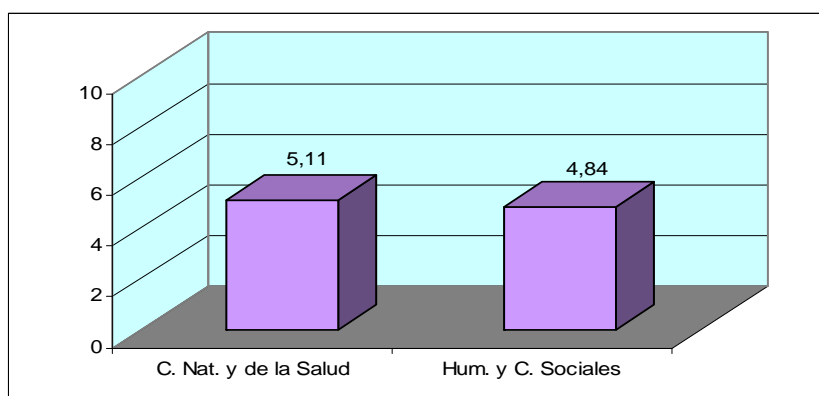
Gráfica 4. Puntuaciones medias obtenidas según el género en la prueba de conocimientos previos.

En la tabla 30 y en la gráfica 4 se advierte que la puntuación media de las mujeres es superior a la de los hombres, no existiendo diferencias significativas entre sendas puntuaciones medias ($p=0,129$).

Concerniente a la modalidad de Bachillerato, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 31 y en la gráfica 5.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	81	5,11	1,69	0,185
Humanidades y Ciencias Sociales	84	4,84	0,75	

Tabla 31. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos en función de la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 5. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos en función de la modalidad de Bachillerato cursada.

Los datos de la tabla 31 y de la gráfica 5 indican que la puntuación media obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es más alta que la obtenida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, no existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de ambas modalidades ($p=0,185$).

3.2.1.1.2 Pruebas de aptitud física.

Para determinar la validez de las pruebas de aptitud física se ha recurrido a una validez de contenido, partiendo de lo establecido por otros autores. Más concretamente, nos hemos apoyado en una investigación llevada a cabo por Martínez López, Zagalaz y Linares (2003) para precisar las pruebas de aptitud física más idóneas para evaluar la condición física de los alumnos de ESO y primer curso de Bachillerato.

Respecto a la fiabilidad de las mismas, tras la realización de la prueba test-retest a 36 alumnos, mediante un estudio piloto, se han obtenido los valores que se presentan en la tabla 32.

Prueba	N	Media Test	Media Retest	Fiabilidad (R)
Carrera de 1.000 m.	36	330,39 seg.	319,00 seg.	0,936
Carrera de 50 m.	36	8,57 seg.	8,48 seg.	0,963
Lanzamiento de balón medicinal (3 kg.)	36	6,56 m.	6,90 m.	0,916
Salto horizontal a pies juntos	36	1,77 m.	1,84 m.	0,901
Carrera de obstáculos	36	14,00 seg.	13,96 seg.	0,904
Abdominales	36	31,36 r.	34,28 r.	0,928
Flexión profunda de tronco	36	25,28 cm.	27,75 cm.	0,843
Flexión-extensión de brazos	36	H M 20,56 r. 9,11 r.	H M 21,73 r. 11,18 r.	H M 0,920 0,913

Tabla 32. Puntuaciones medias y coeficientes de fiabilidad test-retest obtenidos en las pruebas de aptitud física.

De acuerdo con Grosser y Starischka (1988), los datos que se muestran en la tabla 32 determinan que el coeficiente de fiabilidad obtenido en la prueba de carrera de 50 m. es valorado como excelente; el alcanzado en las pruebas de carrera de 1.000 m., lanzamiento de balón medicinal, salto horizontal con pies juntos, carrera de obstáculos, prueba de abdominales y flexión-extensión de brazos, tanto en chicos como en chicas, es valorado como muy bien y, por último, el coeficiente de la prueba de flexión profunda de tronco tiene una valoración de aceptable.

Las puntuaciones medias de cada prueba aplicada a la totalidad del alumnado quedan reflejadas en la tabla 33, efectuando la medición en segundos y décimas en las pruebas de carrera de 1.000 metros, de 50

metros y de obstáculos, en metros y centímetros en las pruebas de lanzamiento de balón medicinal (3 k.) y salto horizontal con pies juntos, en número de repeticiones en las pruebas de abdominales y flexión-extensión de brazos, y en centímetros en la prueba de flexión profunda de tronco.

Prueba	N		Media		Desv. Típica	
	H	M	H	M	H	M
Carrera de 1.000 m.	142		326,54 seg.		60,60	
Carrera de 50 m.	139		8,72 seg.		1,48	
Lanzamiento de balón medicinal	136		6,47 m.		1,36	
Salto horizontal con pies juntos	143		1,72 m.		0,36	
Carrera de obstáculos	145		14,33 seg.		2,29	
Abdominales	147		30,95 r.		10,13	
Flexión profunda de tronco	146		27,58 cm.		5,54	
Flexión-extensión de brazos	H	M	H	M	H	M
	59	85	20,27 r.	9,66 r.	7,61	6,19

Tabla 33. Puntuaciones medias obtenidas en las pruebas iniciales de condición física.

Asimismo, en la tabla 34 se pueden contemplar los valores medios alcanzados por cada grupo en las pruebas realizadas:

Prueba	Media												Sig.	
	Gr. A		Gr. B		Gr. C		Gr. D		Gr. E		Gr. F			
Carrera de 1.000 m.	301,50		317,04		317,18		353,48		343,76		324,83		0,036	
Carrera de 50 m.	8,04		8,40		8,63		8,99		9,30		8,71		0,034	
Lanzamiento de balón medicinal	7,26		6,36		6,53		6,19		6,07		6,40		0,038	
Salto horizontal con pies juntos	1,88		1,78		1,72		1,62		1,65		1,71		0,136	
Carrera de obstáculos	13,05		13,46		14,60		15,35		14,92		14,51		0,003	
Abdominales	35,63		32,09		35,57		27,52		26,36		30,00		0,001	
Flexión profunda de tronco	31,79		28,48		25,74		25,48		27,12		26,68		0,001	
Flexión-extensión de brazos	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	20,56	7,17	20	8,07	22,63	5,8	19,17	12,67	18,5	11,24	20,2	10,7	0,936	0,018

Tabla 34. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos en las pruebas iniciales de condición física.

En los datos de la tabla 34 se advierte que, globalmente, los registros más altos se sitúan en los grupos A y B, mientras que los valores mínimos se localizan en los grupos D y E. Asimismo, para un nivel de significación $\alpha=0.05$, se comprueba la existencia de diferencias significativas en la prueba de carrera de 1.000 metros, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con el grupo D ($p=0,043$); en la prueba de carrera de 50

metros, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con el grupo E ($p=0,016$); en la prueba de lanzamiento de balón, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con el grupo E ($p=0,016$).

Igualmente, se comprueba la existencia de diferencias significativas en la prueba de carrera de obstáculos, tras comparar las puntuaciones medias del grupo A con el grupo D ($p=0,007$) y con el grupo E ($p=0,022$); en la prueba de abdominales, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con el grupo E ($p=0,006$) y del grupo C con el grupo E ($p=0,007$); en la prueba de flexión profunda del tronco, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con los grupos C ($p=0,002$), D ($p=0,001$), E ($p=0,014$) y F ($p=0,015$), y en la prueba de flexión-extensión de brazos, en el caso de las chicas, al comparar las puntuaciones medias del grupo C con el grupo D ($p=0,023$).

Conviene aclarar que estos resultados constituyen solamente una referencia para determinar el nivel de partida del alumnado e iniciar el trabajo para el desarrollo de las capacidades físicas, que se lleva a cabo de forma específica en el transcurso de las unidades didácticas nº 1 y nº 3. Las posibles mejoras se determinarán al finalizar la unidad didáctica nº 3.

En función del género, las puntuaciones medias obtenidas en cada prueba se presentan en la tabla 35.

Pruebas Físicas	Hombres			Mujeres			Sig.
	N	Media	D. Típ.	N	Media	D. Típ.	
Carrera de 1.000 m.	63	272,92	29,54	79	369,30	42,09	0,000
Carrera de 50 m.	61	7,49	0,80	78	9,67	1,14	0,000
Lanz. de balón medicinal	60	7,54	1,10	76	5,63	0,87	0,000
Salto horiz. pies juntos	61	2,07	0,22	82	1,47	0,19	0,000
Carrera de obstáculos	61	12,44	1,07	84	15,71	1,91	0,000
Abdominales	62	39,24	7,23	85	24,89	7,24	0,000
Flex. profunda de tronco	61	27,62	6,15	85	27,55	5,10	0,940
Flex.-extensión de brazos	59	20,27	7,61	85	9,66	6,19	---

Tabla 35. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en las pruebas iniciales de condición física.

Los resultados de la tabla 35 muestran que en todas las pruebas los chicos obtienen mejores registros que las chicas, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de hombres y mujeres en las pruebas de carrera de 1.000 m. ($p=0,000$), carrera de 50 m. ($p=0,000$), lanzamiento de balón medicinal ($p=0,000$), salto horizontal con pies juntos ($p=0,000$), carrera de obstáculos ($p=0,000$) y abdominales

($p=0,000$); en cambio, no existe significación estadística en la prueba de flexión profunda del tronco.

Esta diferenciación según el sexo podría relacionarse con el mayor incremento de masa magra que en estas edades presentan los chicos con relación a las chicas (Malina y Bouchard, 1991; Mesa y col., 1996), lo que supone un mayor desarrollo muscular en brazos, hombros, tronco y piernas. Igualmente, en la obtención de tales resultados influirían los mayores niveles de práctica que entre los 16 y los 18 años presentan, con carácter general, los chicos con respecto a las chicas y, por ende, un mayor desarrollo del sistema cardiorrespiratorio (Norgan, 1994).

Respecto a la prueba de flexibilidad, Buces y col. (2000) manifiestan que si bien las chicas suelen presentar una mayor capacidad de flexión tronco-cadera-piernas, es a partir de los 17 años cuando se produce una estabilización, e incluso una reducción, en la movilidad articular de los segmentos corporales implicados. Según estos autores, estudios realizados por Beunen y Simons (1990) y por Espinosa (1998) en poblaciones no entrenadas de la misma edad han determinado una disminución real de la flexibilidad femenina cuando deja de ejercitarse, por lo que este aspecto podría explicar los peores registros obtenidos por las chicas en la prueba inicial.

Asimismo, de acuerdo con Malina (1994), la intervención de factores de proporcionalidad, como la mayor longitud de los miembros superiores en relación a la estatura, podría ser un factor a considerar a la hora de explicar los mejores registros obtenidos por los chicos.

Por otra parte, según la modalidad de Bachillerato cursada, en la tabla 36 podemos contemplar los resultados obtenidos:

Pruebas Físicas	C. de la Naturaleza y de la Salud						Humanidades y Ciencias Sociales						Sig.	
	N		Media		D. Típ.		N		Media		D. Típ.			
Carrera de 1.000 m.	69		311,68		57,30		73		340,59		60,66		0,004	
Carrera de 50 m.	66		8,35		1,32		73		9,05		1,54		0,005	
Lanz. balón medic.	68		6,74		1,42		68		6,20		1,25		0,022	
Salto hor. pies juntos	69		1,80		0,35		74		1,66		0,36		0,023	
Carrera obstáculos	70		13,71		2,06		75		14,92		2,34		0,001	
Abdominales	70		34,44		10,26		77		27,77		8,94		0,000	
Flex. profunda tronco	70		28,71		6,01		76		26,54		4,89		0,017	
Flex.-exten. brazos	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	35	35	20,89	6,94	8,15	5,08	24	50	19,38	11,56	6,83	6,24	0,459	0,001

Tabla 36. Puntuaciones medias obtenidas en las pruebas iniciales de condición física según la modalidad de Bachillerato cursada.

Atendiendo a los datos de la tabla 36 podemos determinar que al inicio de la unidad didáctica los resultados obtenidos por el alumnado perteneciente a la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud son en todas las pruebas superiores a los alcanzados por los alumnos que estudiaron la modalidad de Humanidades y C. Sociales, con la excepción de la prueba de flexión-extensión de brazos realizada por las mujeres en la que son mayores los registros que pertenecen a esta última modalidad.

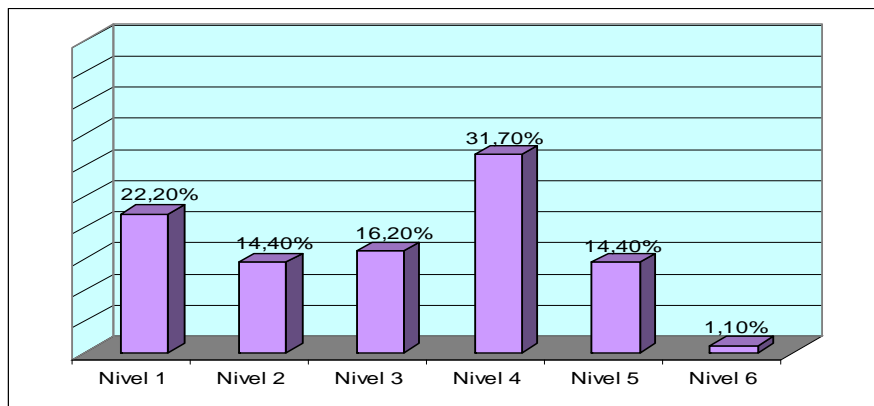
Igualmente, se observa la existencia de diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias en las pruebas de carrera de 1.000 m ($P=0,004$), carrera de 50 m. ($P=0,005$), lanzamiento de balón medicinal ($p=0,022$), salto horizontal con pies juntos ($P=0,023$), carrera de obstáculos ($P=0,001$), abdominales ($0,000$), flexión profunda de tronco ($0,017$) y flexión-extensión de brazos en mujeres ($p=0,001$).

Además, se llevó a cabo una prueba inicial de carrera de larga duración, con un tiempo máximo de 45 minutos. Acerca de la validez de la misma, Martínez López (2006) señala como común el criterio de que a mayor distancia mayor es la participación aeróbica en el sujeto y, por tanto, mayor es la validez de la prueba para medir este parámetro. A partir de dicho criterio, podemos establecer la misma validez si consideramos el tiempo de actividad en lugar de la distancia. Respecto a la fiabilidad de la prueba, no se ha determinado el correspondiente coeficiente puesto que la aplicación de una prueba test-retest, además del esfuerzo que supone para el alumno, hubiera restado tiempo y, por tanto, perturbado el desarrollo del programa.

Los resultados obtenidos han sido distribuidos en seis niveles según el tiempo de actividad (anexo XIV), mostrándose en la tabla 37 y en la gráfica 6 las frecuencias y porcentajes en cada nivel.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
1: Menos de 20 minutos	37 alumnos	22,2%
2: De 20 hasta 25 minutos	24 alumnos	14,4%
3: De 25 hasta 30 minutos	27 alumnos	16,2%
4: De 30 hasta 35 minutos	53 alumnos	31,7%
5: De 35 hasta 40 minutos	24 alumnos	14,4%
6: Más de 40 minutos	2 alumnos	1,1%
Total	167 alumnos	100%

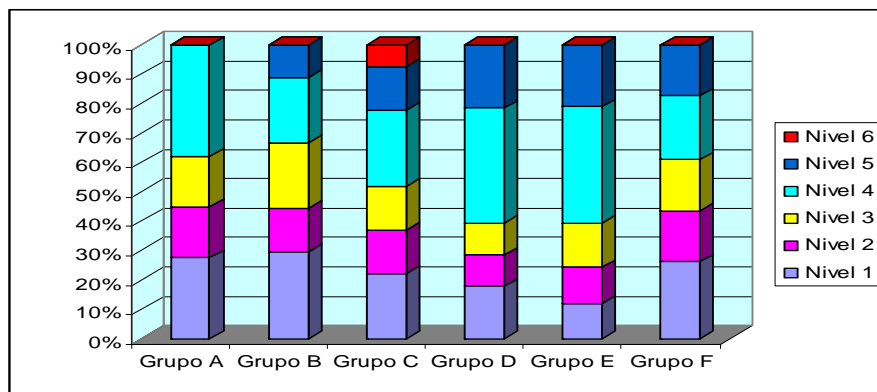
Tabla 37. Distribución global de frecuencias y porcentajes por niveles según la valoración obtenida en la prueba inicial de carrera de larga duración.



Gráfica 6. Distribución de porcentajes por niveles según la valoración obtenida en la prueba inicial de carrera de larga duración.

En la tabla 37 y en la gráfica 6 se aprecia que el 52,8% del alumnado obtiene registros inferiores a los 30 minutos, mientras que el 47,2% de los alumnos (niveles 4, 5 y 6) superan este tiempo.

Por grupos, tales resultados se presentan en la gráfica 7.



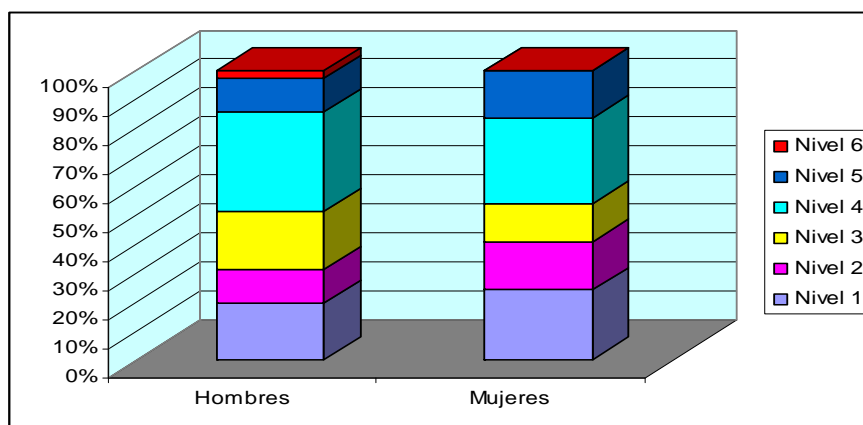
Gráfica 7. Niveles alcanzados por cada grupo en la prueba inicial de carrera de larga duración.

Como muestra la gráfica 7, los mejores resultados, que corresponden a los niveles 4, 5 y 6, se obtienen en los grupos E y D, con cerca del 65% del alumnado, mientras que en el grupo B estos niveles representan casi el 40%. Asimismo, tras el correspondiente análisis de varianza, se verifica que no es significativa la diferencia entre las puntuaciones medias de todos los grupos ($p=0,136$).

Respecto al género, en la tabla 38 y en la gráfica 8 se presenta la distribución de los niveles obtenidos.

Nivel	HOMBRES		MUJERES	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1: Menos de 20 minutos	15	19,7%	22	24,2%
2: De 20 hasta 25 min.	9	11,8%	15	16,5%
3: De 25 hasta 30 min.	15	19,7%	12	13,2%
4: De 30 hasta 35 min.	26	34,2%	27	29,7%
5: De 35 hasta 40 min.	9	11,8%	15	16,5%
6: Más de 40 minutos	2	2,6%	0	0%
Total	76	100%	91	100%

Tabla 38. Distribución de frecuencias y porcentajes por niveles obtenidos en la prueba inicial de carrera de larga duración según el género.



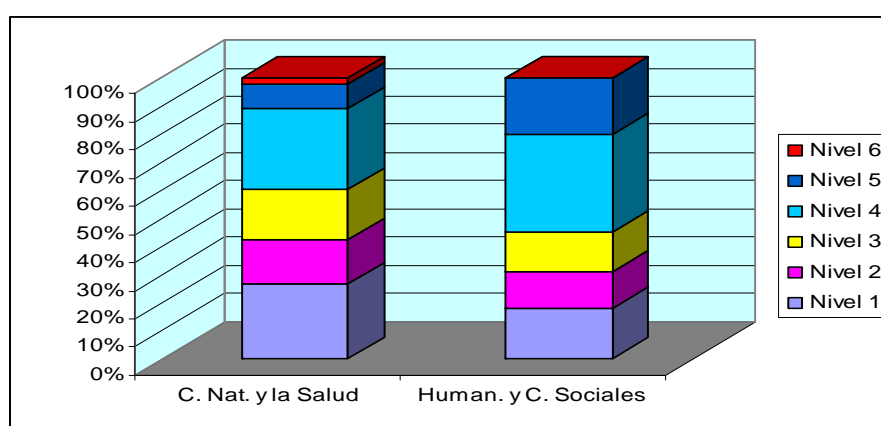
Gráfica 8. Distribución de porcentajes por niveles obtenidos en la prueba inicial de carrera de larga duración según el género.

Los datos de la tabla 38 y de la gráfica 8 vienen a señalar que el porcentaje correspondiente al periodo de actividad superior a los 30 minutos (niveles 4, 5 y 6) es del 46,2% en las chicas y del 48,6% en los chicos. Igualmente, se observa que al comparar los porcentajes, el de chicas es mayor al de los chicos en los niveles 1, 2 y 5, mientras que el de chicos es superior en los niveles 3, 4 y 6, no siendo significativa la diferencia entre las puntuaciones medias de ambos sexos ($p=0,454$).

En cuanto a la modalidad de Bachillerato, en la tabla 39 y en la gráfica 9 se muestran la distribución de los niveles obtenidos.

Nivel	C. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD		HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1: Menos de 20 minutos	22	26,5%	15	17,9%
2: De 20 hasta 25 min.	13	15,7%	11	13,1%
3: De 25 hasta 30 min.	15	18,1%	12	14,3%
4: De 30 hasta 35 min.	24	28,9%	29	34,5%
5: De 35 hasta 40 min.	7	8,4%	17	20,2%
6: Más de 40 minutos	2	2,4%	0	0%
Total	83	100%	84	100%

Tabla 39. Distribución de frecuencias y porcentajes por niveles obtenidos en la prueba inicial de carrera de larga duración según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 9. Distribución de porcentajes por niveles obtenidos en la prueba inicial de carrera de larga duración según la modalidad de Bachillerato.

Los datos de la tabla 39 y de la gráfica 9 muestran que el porcentaje que corresponde a los niveles 4, 5 y 6 es del 54,7% en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es del 39,7%. Asimismo, al comparar los porcentajes por niveles se observa que en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior en los niveles 1, 2, 3 y 6, mientras que en los niveles 4 y 5 es mayor en el Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, no existiendo diferencias significativas entre las puntuaciones medias de ambas modalidades ($p=0,058$).

3.2.1.2 Consecución de objetivos didácticos.

Para verificar la consecución de los objetivos de la unidad didáctica se ha aplicado al alumnado una prueba de conocimientos, una prueba de carrera de larga duración y un cuestionario, así como una escala de

estimación gráfica al profesor. Seguidamente, se presentan los resultados obtenidos en cada instrumento.

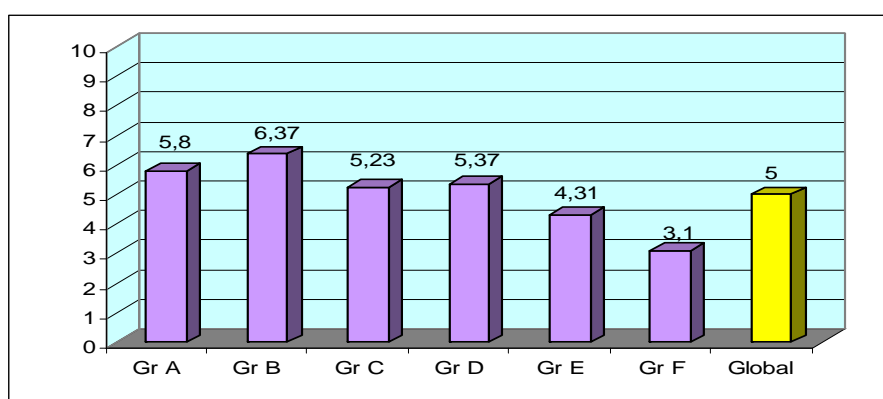
3.2.1.2.1 Prueba de conocimientos.

Tras el desarrollo de la unidad didáctica, se llevó a cabo una prueba de conocimientos (anexo XV), puntuable de 0 a 10 puntos, para verificar el nivel adquirido con relación a los objetivos didácticos nº 1 y nº 2, que hacen referencia, respectivamente, al conocimiento de los efectos positivos que la actividad física regular tiene sobre la salud y al conocimiento de las características de una actividad física saludable (anexo XI). La prueba presenta un índice de homogeneidad significativo de cada uno de los ítems y una alta validez de contenido.

Una vez aplicada, las puntuaciones medias obtenidas, tanto en grupo como globalmente, se muestran en la tabla 40 y en la gráfica 10.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	29	5,80	1,32	0,000
B	26	6,37	2,38	
C	28	5,23	1,91	
D	27	5,37	1,87	
E	33	4,31	1,79	
F	28	3,10	1,86	
Global	171	5,00	2,12	

Tabla 40. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos.



Gráfica 10. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos.

Atendiendo a los datos de la tabla 40 y de la gráfica 10, apreciamos que los grupos A, B, C y D alcanzan puntuaciones por encima de la media, dando por superados los objetivos anteriormente señalados, mientras que

los grupos E y F obtienen valores por debajo de la puntuación media global, por lo que de forma general no llegan a superar los objetivos 1 y 2 de esta unidad didáctica. Analizadas las causas, se llevaron a cabo actividades de refuerzo encaminadas a superar las deficiencias detectadas.

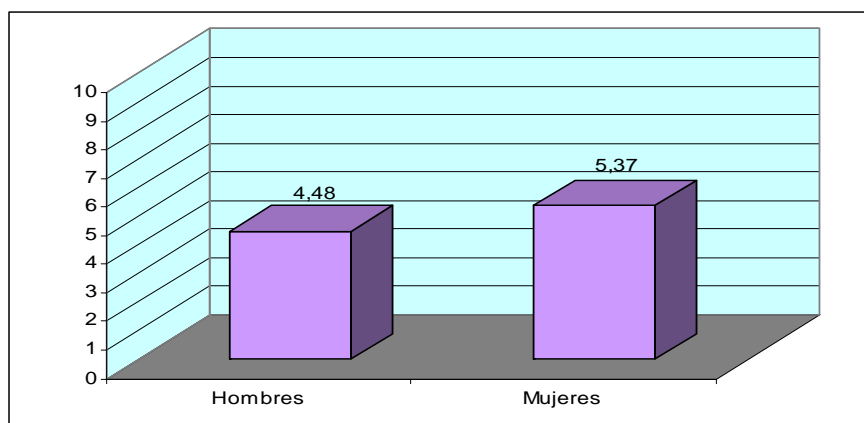
Asimismo, se comprueba la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo A con relación al grupo E ($p=0,024$) y al grupo F ($p=0,000$); por el grupo B con relación al grupo E ($p=0,001$) y al grupo F ($p=0,000$); por el grupo C con relación al grupo F ($p=0,000$) y por el grupo D con relación al grupo F ($p=0,000$).

Al comparar estos resultados con los obtenidos en la prueba de conocimientos previos de esta misma unidad, apreciamos que en ambas pruebas la puntuación más alta la obtiene el grupo B y las más baja el grupo F. Igualmente, se advierten progresos en los grupos A y C.

Respecto al género, en la tabla 41 y en la gráfica 11 se presentan las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	76	4,48	1,96	0,004
Mujeres	95	5,37	2,14	

Tabla 41. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos.



Gráfica 11. Puntuaciones medias obtenidas según el género en la prueba de conocimientos.

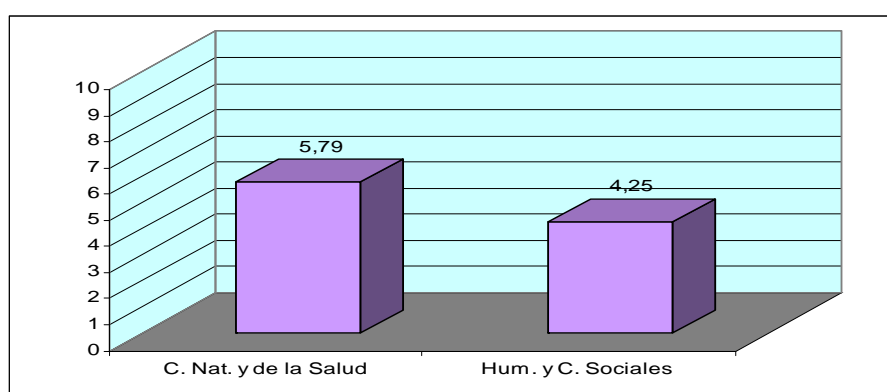
Tanto en la tabla 41 como en la gráfica 11 se aprecia que la puntuación media de las mujeres es superior a la de los hombres, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,004$). Asimismo se observa que tales resultados ratifican los obtenidos

en la prueba de conocimientos previos en la que la puntuación media de las mujeres es mayor que la de los hombres.

Por otra parte, en la tabla 42 y en la gráfica 12 se muestran los resultados obtenidos atendiendo a la modalidad de Bachillerato cursada:

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	83	5,79	1,93	0,000
Humanidades y Ciencias Sociales	88	4,25	2,03	

Tabla 42. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos en función de la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 12. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en la prueba de conocimientos.

Los datos de la tabla 42 y de la gráfica 12 determinan que la puntuación media obtenida por el alumnado de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la conseguida por los que estudiaron la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones ($p=0,000$). Estos resultados coinciden con los obtenidos en la prueba de conocimientos previos en la que la puntuación media conseguida por el alumnado de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es mayor que la obtenida por los que estudiaron la modalidad de Humanidades y C. Sociales.

3.2.1.2.2 Prueba de carrera de larga duración.

Tras la realización de programas individualizados para la mejora de la resistencia aeróbica (anexo XVI), llevados a cabo según las marcas obtenidas en la prueba del kilómetro y durante un total de doce sesiones¹²,

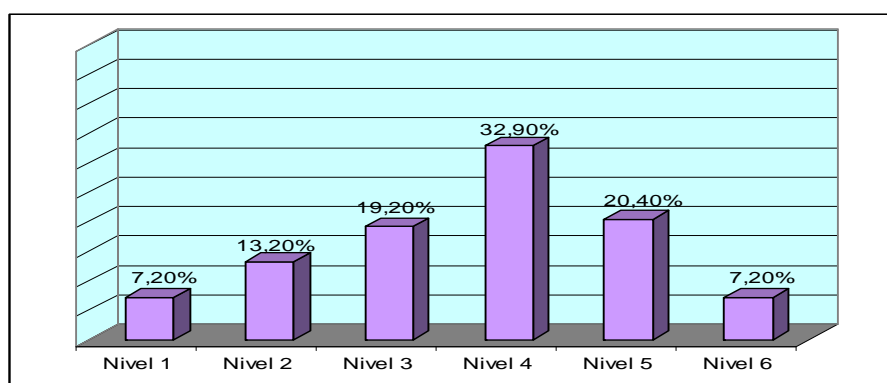
¹² De las 12 sesiones de trabajo, 8 se desarrollaron en horario lectivo y las 4 restantes fuera del horario escolar, mediante trabajo autónomo.

se repitió la prueba de carrera de larga duración para determinar la posible mejora de esta capacidad en consonancia con el objetivo didáctico nº 5, referido a actuar de forma responsable y autónoma en la realización de un programa de mejora de la resistencia aeróbica, según el nivel conseguido en la prueba de evaluación inicial (anexo XI).

Efectuada la prueba, las frecuencias y porcentajes según el nivel obtenido se muestran en la tabla 43 y en la gráfica 13.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
1: Menos de 20 minutos	12 alumnos	7,2%
2: De 20 hasta 25 minutos	22 alumnos	13,2%
3: De 25 hasta 30 minutos	32 alumnos	19,2%
4: De 30 hasta 35 minutos	55 alumnos	32,9%
5: De 35 hasta 40 minutos	34 alumnos	20,4%
6: Más de 40 minutos	12 alumnos	7,2%
Total	167 alumnos	100%

Tabla 43. Distribución global de frecuencias y porcentajes por niveles según la valoración obtenida en la prueba de carrera de larga duración.



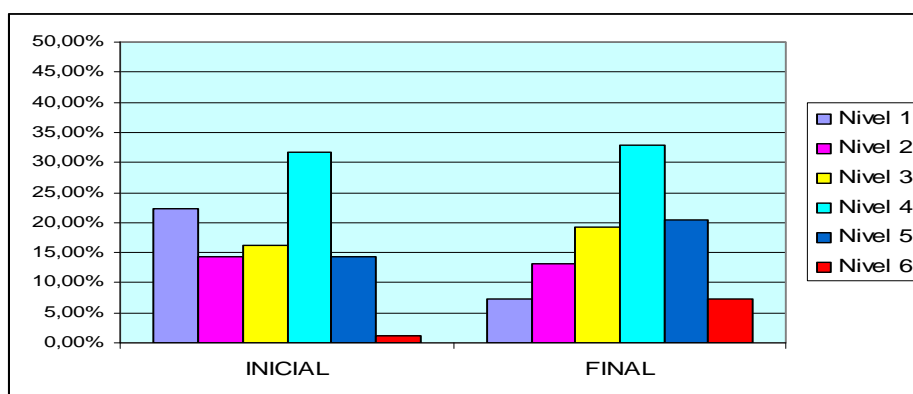
Gráfica 13. Distribución de porcentajes por niveles según la valoración obtenida en la prueba de carrera de larga duración.

Como se observa en la tabla 43 y en la gráfica 13, los resultados alcanzados en el nivel 4 (32,9%) pueden considerarse como buenos y los conseguidos en el nivel 5 (20,4%) y nivel 6 (7,2%) pueden estimarse como muy buenos y excelentes, respectivamente. Por tanto, si consideramos que el 60,5% del alumnado se encuentra en los niveles mencionados, podemos determinar como adecuado el grado de consecución del objetivo didáctico referido.

Con el fin de estimar el nivel de mejora conseguido, se comparan estos resultados con los obtenidos en la misma prueba realizada al comienzo de la unidad didáctica, los cuales se muestran en la tabla 44 y en la gráfica 14.

Nivel	INICIAL		FINAL	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1: Menos de 20 minutos	37 alumnos	22,2%	12 alumnos	7,2%
2: De 20 hasta 25 min.	24 alumnos	14,4%	22 alumnos	13,2%
3: De 25 hasta 30 min.	27 alumnos	16,2%	32 alumnos	19,2%
4: De 30 hasta 35 min.	53 alumnos	31,7%	55 alumnos	32,9%
5: De 35 hasta 40 min.	24 alumnos	14,4%	34 alumnos	20,4%
6: Más de 40 minutos	2 alumnos	1,1%	12 alumnos	7,2%
Total	167	100%	167	100%

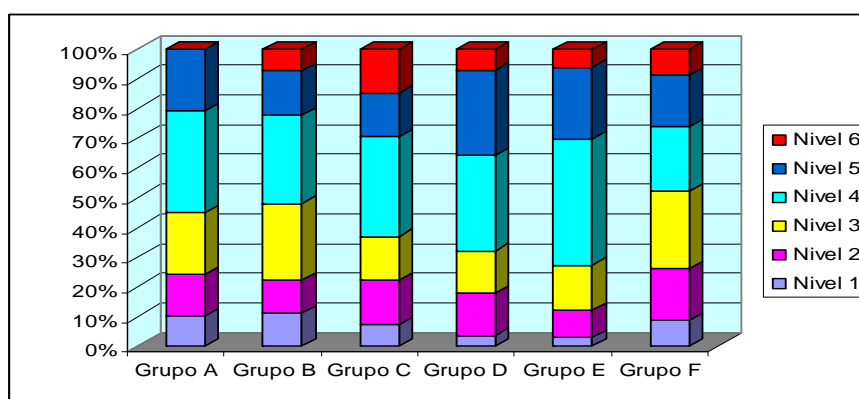
Tabla 44. Comparación de frecuencias y porcentajes por niveles según la valoración obtenida en las pruebas inicial y final de carrera de larga duración.



Gráfica 14. Comparación de porcentajes por niveles según la valoración obtenida en las pruebas inicial y final de carrera de larga duración.

Como se aprecia en la tabla 44 y en la gráfica 14, los resultados obtenidos indican una reducción del número de alumnos en los niveles 1 y 2, que desciende del 36,6% al 20,4%, un ligero progreso en el nivel 3 (del 16,2% al 19,2%) y un sensible incremento en los niveles 4, 5 y 6, pasando del 47,2% al 60,5%. En consecuencia, al comparar los resultados obtenidos en ambas pruebas, se constata una mejora en la capacidad evaluada.

Por grupos, los resultados obtenidos se presentan en la gráfica 15.



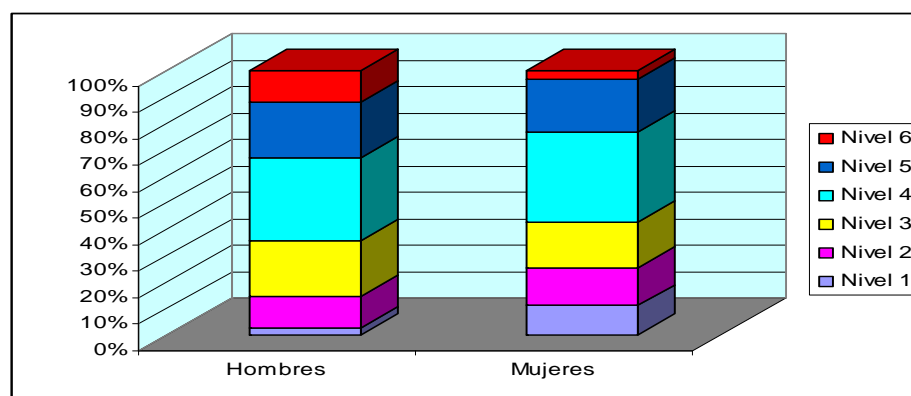
Gráfica 15. Niveles alcanzados por cada grupo en la prueba final de carrera de larga duración.

Como muestra la gráfica 15, se consiguen tiempos superiores a los 30 minutos en el 72,7% del alumnado del grupo E, en el 67,8% del grupo D, en el 62,9% del grupo C, en el 55,2% del grupo A, en el 51,8% del grupo B y en el 47,8% del grupo F, no existiendo significación estadística entre las puntuaciones medias de los grupos ($p=0,495$).

En cuanto al género, la distribución de los niveles obtenidos se muestra en la tabla 45 y en la gráfica 16.

Nivel	HOMBRES		MUJERES	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1: Menos de 20 minutos	2	2,6%	10	11%
2: De 20 hasta 25 min.	9	11,8%	13	14,3%
3: De 25 hasta 30 min.	16	21,1%	16	17,6%
4: De 30 hasta 35 min.	24	31,6%	31	34,1%
5: De 35 hasta 40 min.	16	21,1%	18	19,8%
6: Más de 40 minutos	9	11,8%	3	3,3%
Total	76	100%	91	100%

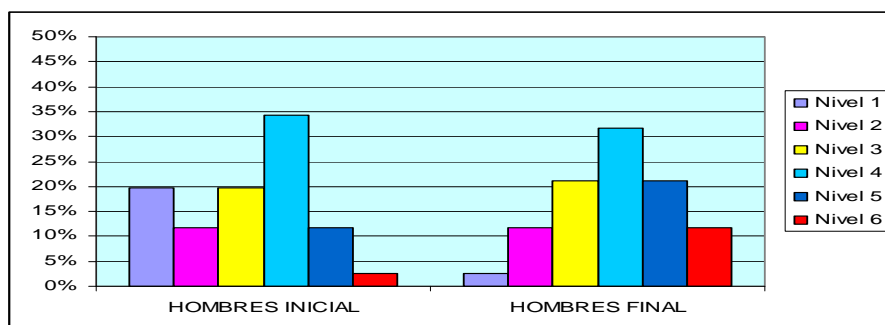
Tabla 45. Distribución de frecuencias y porcentajes por niveles obtenidos en la prueba final de carrera de larga duración según el género.



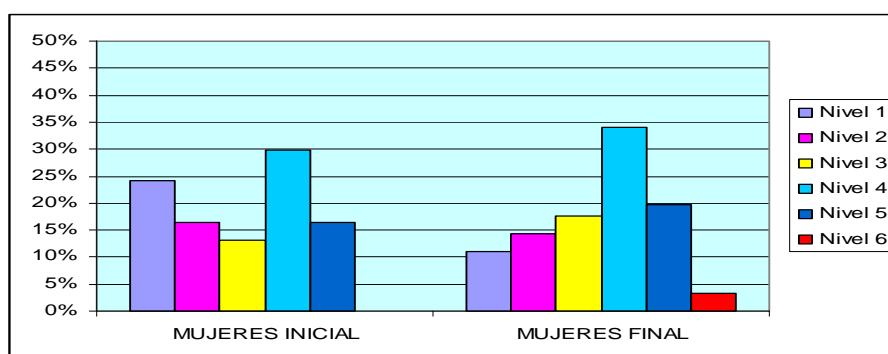
Gráfica 16. Distribución de porcentajes por niveles obtenidos en la prueba final de carrera de larga duración según el género.

En la tabla 45 y en la gráfica 16 se advierte que el porcentaje que corresponde a los niveles 4, 5 y 6 es mayor en los hombres (64,5%) que en las mujeres (57,2%), siendo, también, superior en el nivel 3 (21,1% en hombres y 17,6% en mujeres). Consecuentemente, en los niveles 1 y 2 el porcentaje de mujeres (25,3%) es mayor al de hombres (14,4%). Igualmente, tras el correspondientes análisis de varianza se verifica la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias de ambos sexos ($p=0,029$).

En las gráficas 17 y 18 se aprecian las diferencias observadas al comparar estos resultados con los obtenidos en la prueba inicial:



Gráfica 17. Comparación de porcentajes por niveles obtenidos en las pruebas inicial y final de carrera de larga duración en hombres.



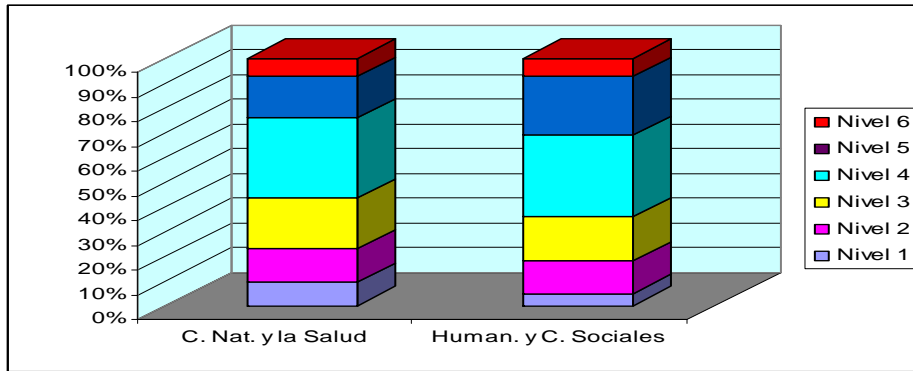
Gráfica 18. Comparación de porcentajes por niveles obtenidos en las pruebas inicial y final de carrera de larga duración en mujeres.

Como se muestra en la gráfica 17, al comparar los resultados de los hombres se aprecia una mejora en el porcentaje que corresponde a los niveles 4, 5 y 6, que pasa del 48,6% en la prueba inicial al 64,5% en la prueba final, y una sensible disminución en el porcentaje que corresponde al nivel 1. En lo que concierne a las mujeres (gráfica 18), al comparar los porcentajes de la prueba inicial y final, también se advierte un incremento en los niveles 4, 5 y 6, pasando del 46,2% al 57,2%, así como una notable disminución del correspondiente al nivel 1.

Respecto a la modalidad de Bachillerato cursada, en la tabla 46 y en la gráfica 19 se presenta la distribución de los niveles obtenidos.

Nivel	C. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD		HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1: Menos de 20 minutos	8	9,6%	4	4,8%
2: De 20 hasta 25 min.	11	13,3%	11	13,1%
3: De 25 hasta 30 min.	17	20,5%	15	17,9%
4: De 30 hasta 35 min.	27	32,5%	28	33,3%
5: De 35 hasta 40 min.	14	16,9%	20	23,8%
6: Más de 40 minutos	6	7,2%	6	7,1%
Total	83	100%	84	100%

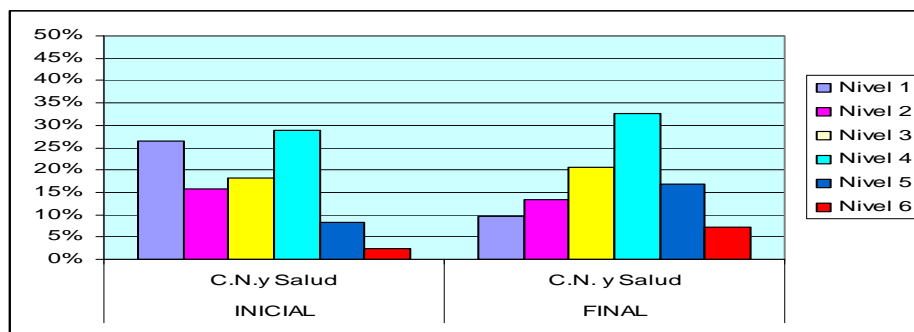
Tabla 46. Distribución de frecuencias y porcentajes por niveles obtenidos en la prueba final de carrera de larga duración según la modalidad de Bachillerato.



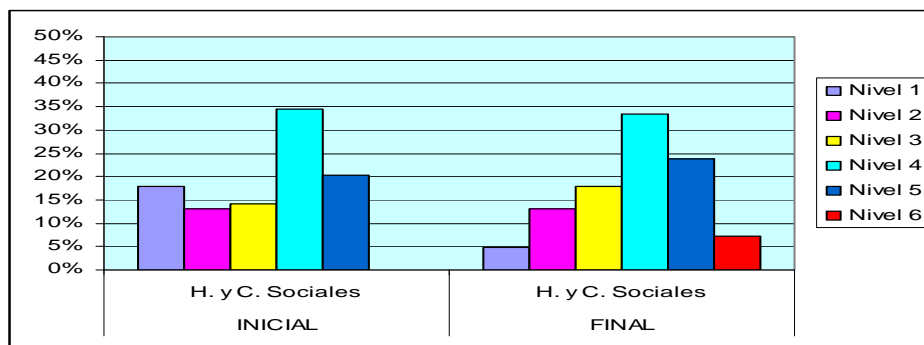
Gráfica 19. Distribución de porcentajes por niveles obtenidos en la prueba final de carrera de larga duración según la modalidad de Bachillerato.

En la tabla 46 y en la gráfica 19 se advierte que el porcentaje que corresponde a los niveles 4, 5 y 6 es del 64,2% en la modalidad de Humanidades y C. Sociales, mientras que en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es del 56,6%, no existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,237$).

Con el fin de comparar estos resultados con los obtenidos en la prueba inicial, se presentas las gráficas 20 y 21.



Gráfica 20. Comparación de porcentajes por niveles obtenidos en las pruebas inicial y final de carrera de larga duración en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.



Gráfica 21. Comparación de porcentajes por niveles obtenidos en las pruebas inicial y final de carrera de larga duración en la modalidad de Humanidades y C. Sociales.

Como se muestra en la gráfica 20, al comparar los resultados en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud se observa una mejora en los niveles 4, 5 y 6, pasando del 39,7% en la prueba inicial al 54,7% en la prueba final, y una considerable disminución en el porcentaje que corresponde al nivel 1. Igualmente, en la gráfica 21, que recoge los resultados inicial y final de la prueba en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, se advierte un incremento en los niveles 4, 5 y 6, pasando del 56,6% al 64,2%, así como una disminución del correspondiente al nivel 1.

3.2.1.2.3 Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica.

Con el fin de verificar los aprendizajes adquiridos con relación a la consecución de los objetivos didácticos, en el transcurso de la unidad didáctica se aplicó un cuestionario al alumnado, que ha servido para fomentar la metacognición (anexo XVII), así como una escala de estimación gráfica realizada por el profesor (anexo XVIII), ambas con los mismos ítems y con una gradación de cuatro niveles, presentando en la tabla 47 la relación entre los ítems contemplados en dichos instrumentos y los objetivos didácticos objeto de valoración.

Ítem nº	Objetivos didácticos
2	Nº 1
2, 4, 5 y 9	Nº 2
2	Nº 3
5	Nº 4
4 y 6	Nº 5
3, 4 y 7	Nº 6
3, 4 y 7	Nº 7
1, 3, 6, 7, 8, 9 y 10	Nº 8
11	Nº 9

Tabla 47. Correspondencia entre los ítems de los instrumentos empleados y los objetivos didácticos.

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, arrojando un valor de 0,595 en el caso del aplicado a los alumnos y de 0,834 en el realizado por el profesor. La validez de ambos instrumentos se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Los resultados globales obtenidos, tanto con el cuestionario aplicado al alumnado como con la escala de estimación gráfica realizada por el profesor, se muestran en la tabla 48.

Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Alumnos (a)	165	3,26	0,31	0,000
Profesor (p)	165	2,73	0,39	

Tabla 48. Puntuaciones medias globales obtenidas por el alumnado y por el profesor.

Como podemos observar en la tabla 48, la valoración realizada por los alumnos (3,26) es superior a la valoración efectuada por el profesor (2,73), existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,000$).

Por ítem, los resultados que se obtienen se muestran en la tabla 49.

Par	Media	N	Desv. Típica	Sig
Par 1	P1a	3,36	0,64	0,000
	P1p	2,95	0,62	
Par 2	P2a	3,12	0,59	0,000
	P2p	2,67	0,73	
Par 3	P3a	3,32	0,68	0,000
	P3p	2,81	0,65	
Par 4	P4a	2,98	0,70	0,000
	P4p	2,52	0,58	
Par 5	P5a	3,19	0,67	0,000
	P5p	2,36	0,53	
Par 6	P6a	3,02	0,81	0,000
	P6p	2,23	0,70	
Par 7	P7a	3,46	0,63	0,000
	P7p	2,87	0,70	
Par 8	P8a	3,89	0,31	0,249
	P8p	3,87	0,34	
Par 9	P9a	3,69	0,50	0,000
	P9p	2,83	0,72	
Par 10	P10a	2,82	0,84	0,000
	P10p	2,24	0,61	
Par 11	P11a	2,83	0,86	0,000
	P11p	2,52	0,67	

Tabla 49. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por ítem.

Los datos de la tabla 49 indican que la valoración realizada por los alumnos en cada ítem es superior a la valoración efectuada por el profesor, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de cada par, salvo en el par 8 ("utilización correcta de instalaciones y material") en el que la diferencia no tiene significación estadística.

A partir de las puntuaciones contempladas en la tabla anterior y con el fin de determinar el nivel adquirido, se ha calculado la media de los valores otorgados por el profesor y los alumnos. En la tabla 50 se presentan dichas medias respecto a la consecución de cada objetivo y la correspondencia de estos con los ítems de los instrumentos utilizados.

Objetivos didácticos	Ítem nº	Media a-p
Nº 1	2	2,89
Nº 2	2, 4, 5 y 9	2,92
Nº 3	2	2,89
Nº 4	5	2,77
Nº 5	4 y 6	2,68
Nº 6	3, 4 y 7	2,99
Nº 7	3, 4 y 7	2,99
Nº 8	1, 3, 6, 7, 8, 9 y 10	3,09
Nº 9	11	2,67

Tabla 50. Puntuaciones medias obtenidas en los ítems referidos al cuestionario de autoevaluación y a la escala de estimación gráfica, y su correspondencia con los objetivos didácticos.

Analizados los valores de la tabla 50 se comprueba que:

1. Relacionado con los objetivos didácticos 1 (conocimiento de los efectos positivos que la actividad física regular tiene sobre la salud...) y 3 (conocimiento de instrumentos para evaluar el estado de las capacidades físicas vinculadas a la salud), la puntuación media que se obtiene del par 2 (2,89), viene a señalar que las conductas observadas en relación a ambos objetivos pueden ser consideradas como bastante adecuadas.

2. Respecto al objetivo didáctico nº 2 (conocer las características de una actividad física saludable así como los riesgos inherentes a la práctica de actividades físicas), la puntuación media que se obtiene (2,92) a partir de las valoraciones otorgadas por los alumnos y por el profesor en los pares 2, 4, 5 y 9, señala que las conductas observadas con relación a dicho objetivo pueden ser consideradas, de igual forma, como bastante adecuadas.

3. En cuanto al objetivo didáctico nº 4 (realizar actividades de calentamiento y de vuelta a la calma de manera autónoma), la puntuación media que corresponde al par 5 (2,77) indica que la valoración obtenida puede ser considerada como adecuada.

4. Concerniente al objetivo didáctico nº 5 (actuar de forma responsable y autónoma en la realización de un programa de mejora de la

resistencia aeróbica...), la puntuación media obtenida (2,68) a partir de las puntuaciones de los pares 4 y 6, determina una valoración respecto al grado de consecución del objetivo que es estimada como adecuada.

5. Acerca de los objetivos didácticos nº 6 (aplicar adecuadamente los sistemas estático y dinámico en el desarrollo de la flexibilidad...) y nº 7 (realizar, individualmente o por parejas, ejercicios para mejorar la fuerza-resistencia...), la puntuación media obtenida (2,99), derivada de las valoraciones otorgadas por los alumnos y por el profesor en los pares 3, 4 y 7, viene a señalar que las conductas observadas con relación a ambos objetivos pueden ser consideradas como bastante adecuadas.

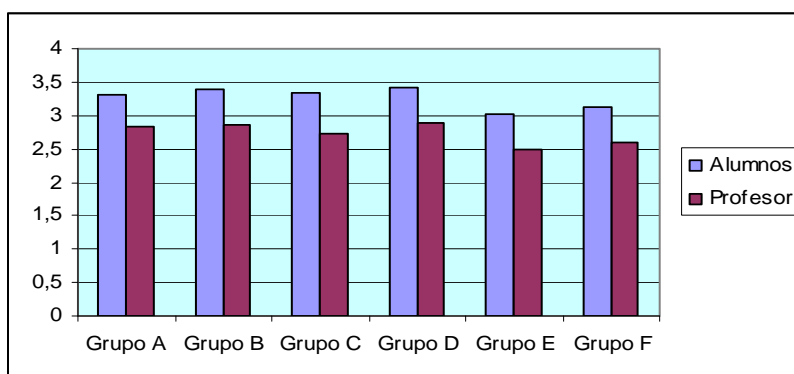
6. En cuanto al objetivo nº 8 (mostrar una disposición favorable hacia la práctica de ejercicio físico...), la puntuación media obtenida (3,09), procedente de las valoraciones de los pares 1, 3, 6, 7, 8, 9 y 10, también determina como bastante adecuadas las conductas observadas.

7. Por último, respecto al objetivo nº 9 (adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva), la puntuación media obtenida en el par 11 (2,67) establece como aceptable el valor alcanzado respecto al grado de consecución del objetivo.

Por grupos, la comparación de las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos y por el profesor se muestra en la tabla 51 y en la gráfica 22.

Grupo	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	Alumnos (a)	27	3,31	0,27	0,000
	Profesor (p)		2,84	0,41	
B	Alumnos (a)	26	3,38	0,27	0,000
	Profesor (p)		2,87	0,51	
C	Alumnos (a)	27	3,35	0,25	0,000
	Profesor (p)		2,74	0,28	
D	Alumnos (a)	26	3,42	0,27	0,000
	Profesor (p)		2,90	0,39	
E	Alumnos (a)	31	3,03	0,31	0,000
	Profesor (p)		2,50	0,26	
F	Alumnos (a)	28	3,12	0,27	0,000
	Profesor (p)		2,59	0,31	

Tabla 51. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.



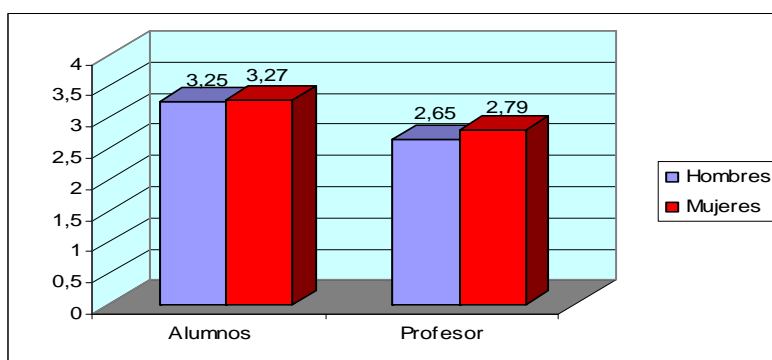
Gráfica 22. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.

Los datos de la tabla 51 y de la gráfica 22 ponen de manifiesto la existencia de diferencias significativas en todos los grupos al comparar las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos y por el profesor, localizando los valores máximos en el grupo D y los mínimos en el grupo E.

Según el género, los resultados obtenidos se presentan en la tabla y gráfica siguientes:

Género	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	Alumnos (a)	72	3,25	0,29	0,000
	Profesor (p)	72	2,65	0,35	
Mujeres	Alumnos (a)	93	3,27	0,33	0,000
	Profesor (p)	93	2,79	0,41	

Tabla 52. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica en función del género.



Gráfica 23. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica en función del género.

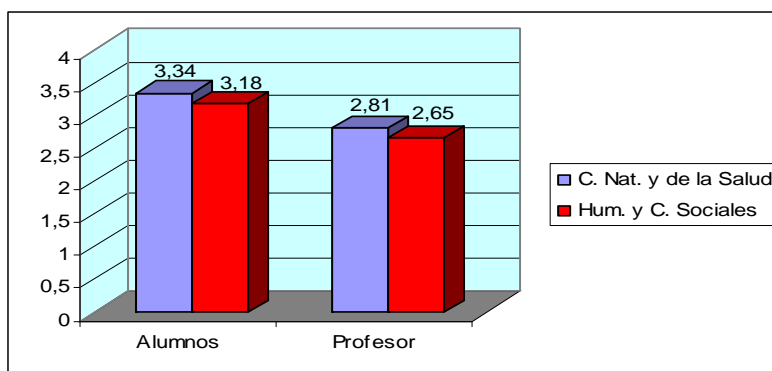
Los datos de la tabla 52 y de la gráfica 23 señalan que los valores de los alumnos y del profesor en el caso de las chicas son ligeramente

superiores a los de los chicos, existiendo diferencias significativas tras comparar las puntuaciones medias de alumnos y profesor, tanto en hombres como en mujeres ($p=0,000$).

Atendiendo a la modalidad de Bachillerato, los datos obtenidos configuran la tabla 53 y la gráfica 24.

Modalidad	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
C. de la Naturaleza y de la Salud	Alumnos (a)	80	3,34	0,26	0,000
	Profesor (p)	80	2,81	0,41	
Humanidades y C. Sociales	Alumnos (a)	85	3,18	0,33	0,000
	Profesor (p)	85	2,65	0,34	

Tabla 53. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 24. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica según la modalidad de Bachillerato.

En la tabla 53 y en la gráfica 24 se advierte que las puntuaciones medias obtenidas en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud son ligeramente superiores a las de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas al comparar en ambas modalidades las puntuaciones medias de alumnos y profesor ($p=0,000$).

3.2.1.3 Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica.

En cuanto a la adecuación de los elementos que constituyen la unidad didáctica, se ha utilizado para su valoración dos cuestionarios, uno aplicado al alumnado (anexo XIX) y otro realizado por el profesor (anexo XX). La fiabilidad de ambos cuestionarios se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, arrojando un valor de 0,565 en el caso del cuestionario aplicado a los alumnos y de 0,878 en el realizado por el

profesor. La validez de ambos instrumentos se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

3.2.1.3.1 Cuestionario (alumnos).

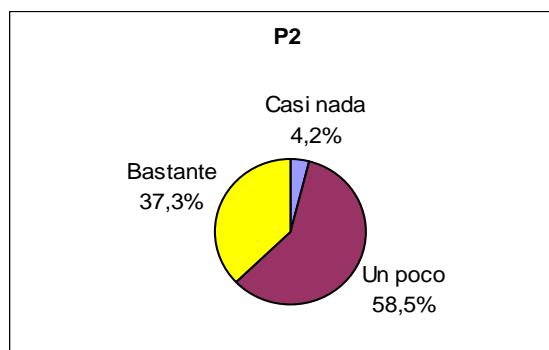
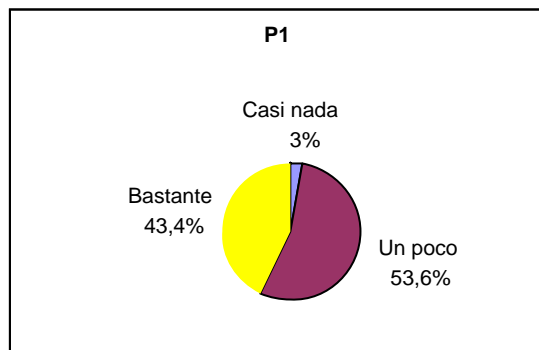
Concerniente al cuestionario de valoración aplicado a los alumnos, presentamos la tabla 54, en la que se establece la relación entre los ítems contemplados y los elementos de la unidad didáctica objeto de valoración.

Ítem	Elementos U. Didáctica
P1 y P2	Pertinencia de los objetivos
P3, P4 y P5	Ajuste de contenidos y actividades
P6	Suficiencia de tiempo y recursos
P7, P8, P9 y P10	Idoneidad de la metodología
P11 y P12	Adecuación procedimientos evaluación

Tabla 54. Correspondencia entre los ítems del cuestionario aplicado a los alumnos y los elementos de la unidad didáctica.

Seguidamente, se presentan por elementos que integran la unidad didáctica los resultados que se han obtenido:

Respecto a la **pertinencia de los objetivos**, los datos obtenidos se muestran en las gráficas 24 Y 25.



Gráficas 24 y 25. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración respecto a la pertinencia de los objetivos.

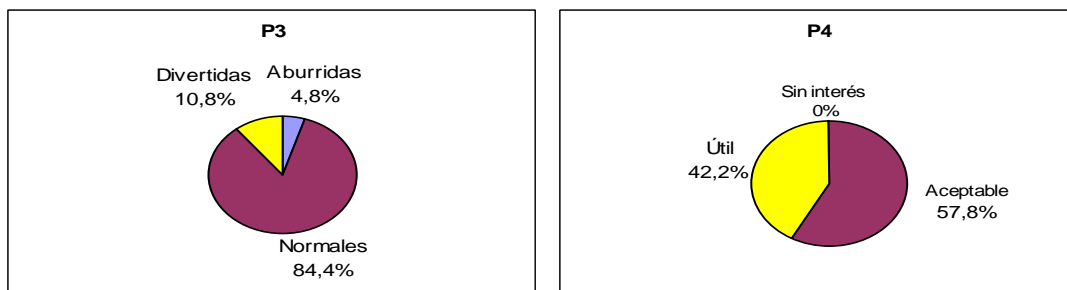
Como se muestra en la gráfica 24, en lo que se refiere al ítem nº 1, el 43,4% del alumnado se considera bastante capacitado para realizar pruebas de evaluación de la condición física de manera autónoma, mientras que el 53,6% opina que un poco y el 3% casi nada. Esta valoración es coincidente con la obtenida en el par 2 del cuestionario de autoevaluación y de la escala de estimación gráfica, en el que la conducta observada en relación al objetivo didáctico nº 3 es estimada como bastante adecuada.

Igualmente, respecto al ítem nº 2 (gráfica 25), el 37,3% de los alumnos consideran que ha mejorado bastante su nivel de conocimientos y de práctica en relación con lo que sabía y realizaba antes de empezar la unidad didáctica, en tanto que el 58,5% y el 4,2% señalan que un poco o casi nada, respectivamente. En lo que se refiere al nivel de conocimientos, tal apreciación concuerda con la valoración obtenida en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica en los ítems relacionados con los objetivos didácticos 1 y 2, que es estimada como bastante adecuada, aunque se advierte que es ligeramente superior a la puntuación media global obtenida en la prueba de conocimientos, que determina que el nivel de adquisición respecto a los mencionados objetivos didácticos es aceptable.

Asimismo, acerca del nivel de práctica, se observa que se producen valoraciones coincidentes con estos porcentajes en los ítems del cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica referidos a los objetivos didácticos 4, 6, 7, 8 y 9, siendo consideradas las conductas observadas como adecuada en el primero de ellos y como bastante adecuada en el resto de objetivos.

De igual forma, relativo al objetivo didáctico 5, la valoración obtenida respecto al grado de consecución del mismo también es estimada como adecuada. Dicha valoración viene a constatar la conseguida en la prueba de carrera de larga duración, en la que, como señalamos anteriormente, se advierte un importante progreso en los resultados obtenidos en todos los niveles, verificándose una mejora en la capacidad evaluada.

En cuanto al **ajuste de los contenidos y actividades desarrolladas**, los datos obtenidos figuran en las gráficas 26 y 27.

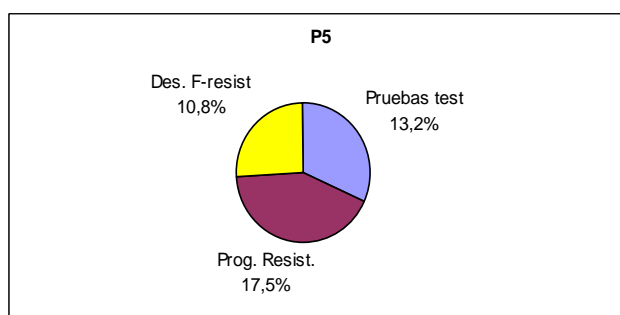


Gráficas 26 y 27. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración respecto al ajuste de contenidos y actividades desarrolladas.

Respecto al ítem nº 3 (gráfica 26), los contenidos impartidos y las actividades realizadas les han parecido normales al 84,4% del alumnado,

divertidas al 10,8% y aburridas al 4,8%. Concerniente al ítem nº 4 (gráfica 27), el 42,2% de los alumnos califican los contenidos de la unidad didáctica como útiles y el 57,8% como aceptables, no existiendo registros que la califiquen sin interés.

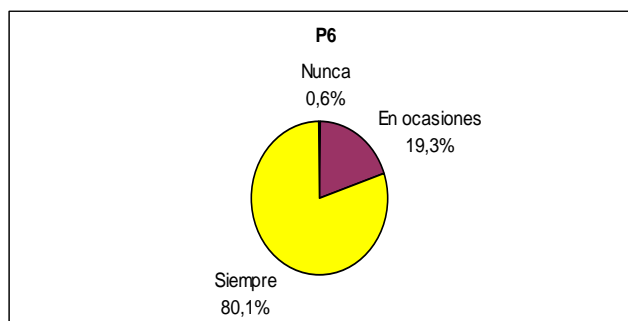
Acerca de las **actividades en las que encontraron mayor dificultad**, se obtuvieron los resultados siguientes:



Gráfica 28. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración respecto a las actividades en las que encontraron mayor dificultad.

Referido al ítem nº 5, los datos obtenidos indican como actividades de mayor dificultad la aplicación del programa individual para la mejora de la resistencia aeróbica (17,5%), la realización de las pruebas de la condición física (13,2%) y las dirigidas al desarrollo de la fuerza-resistencia (10,8%).

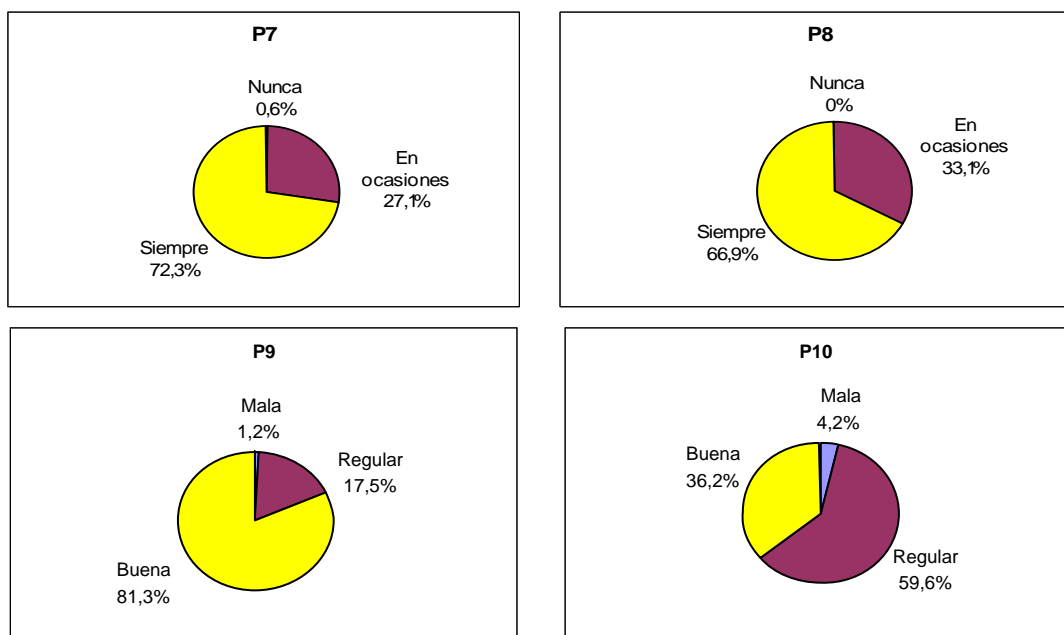
Respecto a la **suficiencia de los recursos empleados**, en la siguiente gráfica podemos observar las valoraciones otorgadas:



Gráfica 29. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración respecto a la suficiencia de los recursos empleados.

Acerca del ítem nº 6, el 80,1% de los alumnos opina que el material empleado ha sido siempre suficiente, el 19,3% estima que solo en ocasiones y el 0,6% que nunca.

Concerniente a la **idoneidad de la metodología** utilizada, los datos obtenidos figuran en las gráficas siguientes:

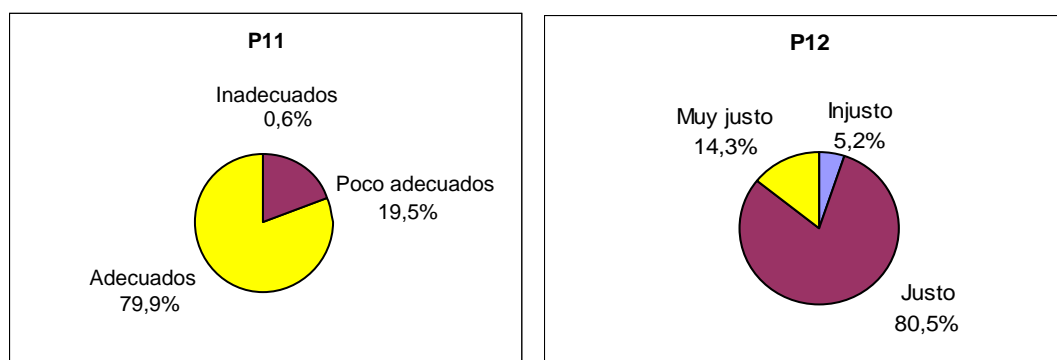


Gráficas 30, 31, 32 y 33. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración respecto a la idoneidad de la metodología utilizada.

Según los datos de la gráfica 30, con relación al ítem nº 7, el 72,3% de los alumnos opina que el profesor siempre ha explicado con claridad las actividades de clase, mientras que el 27,1% indica que en ocasiones y el 0,6% considera que nunca. Igualmente, respecto al ítem nº 8 (gráfica 31), referido a si el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase, el 66,9% del alumnado considera que siempre y el 33,1% estima que en ocasiones.

Respecto a la valoración de las relaciones entre los alumnos en las diferentes sesiones (gráfica 32), el 81,3% opina que es buena, el 17,5% que es regular y el 1,2% que es mala. Asimismo, concerniente a la relación del profesor con los alumnos (gráfica 33), el 36,2% estima que es buena, el 59,6% que es regular y el 4,2% que es mala.

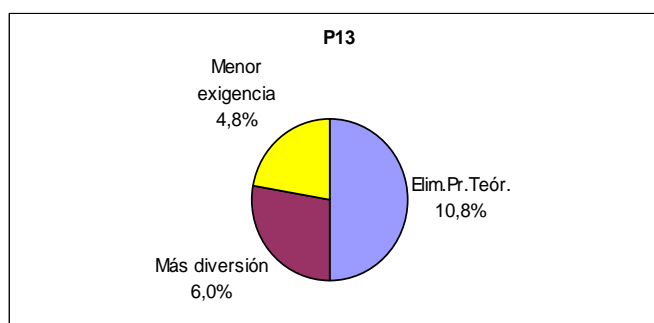
En relación con la **adecuación de los procedimientos de evaluación** empleados, los resultados figuran en las gráficas 34 y 35



Gráficas 34 y 35. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración respecto a la adecuación de los procedimientos de evaluación.

Acerca del ítem nº 11 (gráfica 34), el 79,9% de los alumnos considera que los criterios e instrumentos utilizados por el profesor fueron los adecuados, el 19,5% que son poco adecuados y el 0,6% que son inadecuados. Asimismo, correspondiente al ítem nº 12 (gráfica 35), el 80,5% de los alumnos considera que el profesor ha sido justo a la hora de calificar, el 14,3% que ha sido muy justo y el 5,2% opina que ha sido injusto.

Por último, respecto a las **opiniones y sugerencias del alumnado** acerca del desarrollo de la unidad didáctica, éstas fueron emitidas únicamente por 36 alumnos, pudiéndose contemplar las mismas en la gráfica 36.



Gráfica 36. Distribución de porcentajes respecto a las opiniones y sugerencias acerca del desarrollo de la unidad didáctica.

Como se muestra en la gráfica 36, las opiniones y sugerencias del alumnado van referidas a la eliminación de la prueba de conocimientos (10,8%), a una mayor diversión en las actividades de clase (6%) y a la disminución del nivel de exigencia en la realización de las diferentes tareas (4,8%).

Por grupos, los datos obtenidos en términos de frecuencias y porcentajes fueron los siguientes:

ÍTEM	VALORACIÓN	GR. A		GR. B		GR. C		GR. D		GR. E		GR. F	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
p1	Casi nada	0	0	1	33,8	1	3,7	0	0	1	3,2	2	6,9
	Un poco	12	44,4	12	46,2	18	66,7	8	30,8	22	71	17	58,6
	Bastante	15	55,6	13	50	8	29,6	18	69,2	8	25,8	10	34,5
p2	Casi nada	1	3,7	3	11,5	1	3,7	0	0	1	3,2	1	3,4
	Un poco	19	70,4	11	42,3	14	51,9	13	50	17	54,8	23	79,3
	Bastante	7	25,9	12	46,2	12	44,4	13	50	13	41,9	5	17,2

ÍTEM (cont.)	VALORACIÓN (cont.)	GR. A		GR. B		GR. C		GR. D		GR. E		GR. F	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P3	Aburridas	1	3,7	2	7,7	1	3,7	1	3,8	1	3,2	2	6,9
	Normales	23	85,2	20	76,9	24	88,9	21	80,8	27	87,1	25	86,2
	Divertidas	3	11,1	4	15,4	2	7,4	4	15,4	3	9,7	2	6,9
P4	Sin interés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aceptable	14	51,9	19	73,1	18	66,7	8	30,8	17	54,8	20	69
	Útil	13	48,1	7	26,9	9	33,3	18	69,2	14	45,2	9	31
P5	Pruebas test	3	11,1	3	11,5	4	14,8	3	11,5	4	12,9	5	17,2
	P. resistencia a.	6	22,2	6	23	3	11,1	4	15,3	5	16,1	5	17,2
	D. Fuerza-Res.	3	11,1	2	7,7	4	14,8	3	11,5	3	9,6	3	10,3
P6	Nunca	1	3,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	4	14,8	5	19,2	2	7,4	8	30,8	9	29	4	13,8
	Siempre	22	81,5	21	80,8	25	92,6	18	69,2	22	71	25	86,2
P7	Nunca	1	3,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	8	29,6	6	23,1	8	29,6	2	7,7	9	29	12	41,4
	Siempre	18	66,7	20	76,9	19	70,4	24	92,3	22	71	17	58,6
P8	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	8	29,6	10	38,5	11	40,7	4	15,4	10	32,3	12	41,4
	Siempre	19	70,4	16	61,5	16	59,3	22	84,6	21	67,7	17	58,6
P9	Mala	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Regular	3	11,1	3	11,5	3	11,1	2	7,7	4	12,9	5	17,2
	Buena	24	88,9	23	88,5	24	88,9	24	92,3	27	87,1	24	82,8
P10	Mala	2	7,4	3	11,5	0	0	0	0	2	6,5	0	0
	Regular	11	40,7	17	65,4	19	70,4	10	38,5	20	64,5	22	75,9
	Buena	14	51,9	6	23,1	8	29,6	16	61,5	3	29	7	24,1
P11	Inadecuados	0	0	1	3,8	0	0	0	0	0	0	0	0
	Poco adecuados	6	22,2	5	19,2	4	16	2	7,7	11	35,5	4	13,8
	Adecuados	21	77,8	20	76,9	21	84	24	92,3	20	64,5	25	86,2
P12	Injusto	1	3,7	4	15,4	0	0	0	0	3	9,7	0	0
	Justo	13	48,1	16	61,5	18	28,3	22	84,6	28	90,3	27	93,1
	Muy justo	5	18,5	6	23,1	5	21,7	4	15,4	0	0	2	6,9
P13	Elim. P. Teórica	1	3,7	1	3,8	3	11,1	3	11,5	4	13	6	20,7
	Más diversión	1	3,7	2	7,7	1	3,7	0	0	3	9,6	3	10,3
	Menor exigencia	1	3,7	1	3,8	1	3,7	0	0	2	6,4	3	10,3

Tabla 55. Distribución de frecuencias y porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica en los distintos grupos.

Con carácter general, los datos de la tabla 55 determinan que las puntuaciones más altas corresponden a las valoraciones efectuadas por el

grupo D, seguido del grupo A, y las más bajas pertenecen a las valoraciones realizadas por los grupos F y E.

Por otra parte, atendiendo a la modalidad de Bachillerato cursada, en la tabla 56 podemos observar la distribución de frecuencias y porcentajes.

ÍTEM	VALORACIÓN	C. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD		HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
P1	Casi nada	2	2,5%	3	3,5%
	Un poco	42	52,5%	47	54,7%
	Bastante	36	45%	36	41,9%
P2	Casi nada	5	6,3%	2	2,3%
	Un poco	44	55%	53	61,6%
	Bastante	31	38,8%	31	36,0%
P3	Aburridas	4	5,0%	4	4,7%
	Normales	67	83,8%	73	84,9%
	Divertidas	9	11,3%	9	10,5%
P4	Sin interés	0	0%	0	0%
	Aceptable	51	63,8 %	45	52,3%
	Útil	29	36,3%	41	47,7%
P5	Pruebas test	10	29,4%	12	34,3%
	Prg. Res. Aerób.	15	44,1%	14	40%
	Des. Fuerza-Res.	9	26,5%	9	25,7%
P6	Nunca	1	1,3%	0	0%
	En ocasiones	11	3,8%	21	24,4%
	Siempre	68	85,0%	65	75,6%
P7	Nunca	1	1,3%	0	0%
	En ocasiones	22	27,5%	23	26,7%
	Siempre	57	71,3%	63	73,3%
P8	Nunca	0	0%	0	0%
	En ocasiones	29	36,3%	26	30,2%
	Siempre	51	63,8%	60	69,8%
P9	Mala	0	0%	2	2,3%
	Regular	9	11, %3	20	23,3%
	Buena	71	88,8%	64	74,4%
P10	Mala	5	6,3%	2	2,3%
	Regular	47	58,8%	52	60,5%
	Buena	28	35,0%	32	37,2%
P11	Inadecuados	1	1,3%	0	0%
	Poco adecuados	15	19,2%	17	19,8%
	Adecuados	62	79,5%	69	80,2%
P12	Injusto	5	7,4%	3	3,5%
	Justo	47	69,1%	77	89,5%
	Muy justo	16	23,5%	6	7,0%
P13	El. Pr. Teórica	5	41,7%	13	54%
	Más diversión	4	33,3%	6	25%
	Menor exigencia	3	25%	5	21%

Tabla 56. Distribución de frecuencias y porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica según la modalidad de Bachillerato.

A partir de los datos que figuran en la tabla 56, podemos señalar que no se observan grandes diferencias en las valoraciones otorgadas por los alumnos según la modalidad cursada, salvo ligeras discrepancias en las correspondientes a los ítems nº 4, nº 9 y nº 12.

3.2.1.3.2 Cuestionario (profesor).

Respecto al cuestionario realizado por el profesor, presentamos la tabla 57, en la que se establece la relación entre los ítems contemplados y los elementos objeto de valoración.

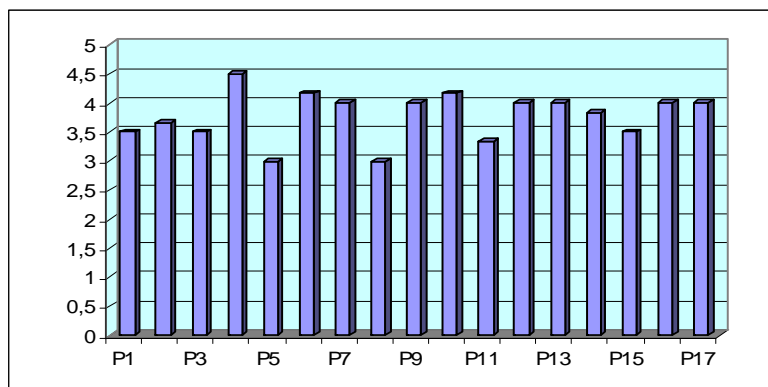
Ítem	Elementos U. Didáctica
P1	Pertinencia de los objetivos
P2 y P17	Suficiencia de tiempo y recursos
P3,P4,P7	Ajuste de contenidos y actividades
P5,P6,P8,P9,P10,P11,P12, P13, P14,P15	Idoneidad de la metodología
P16	Adecuación procedimientos evaluación

Tabla 57. Correspondencia entre ítems del cuestionario y los elementos que integran la unidad didáctica.

Tras la aplicación del cuestionario, que fue codificado de 1 a 5 puntos, los datos obtenidos se muestran en la tabla y gráfica siguientes:

P	N Grupos	Media	Desv. Típica
P1	6	3,50	0,84
p2	6	3,67	0,52
P3	6	3,50	0,55
P4	6	4,50	0,55
p5	6	3,00	0,00
p6	6	4,17	0,41
P7	6	4,00	0,00
P8	6	3,00	0,63
P9	6	4,00	0,00
P10	6	4,17	0,41
P11	6	3,33	0,52
P12	6	4,00	0,00
P13	6	4,00	0,00
P14	6	3,83	0,75
P15	6	3,50	0,55
P16	6	4,00	0,00
P17	6	4,00	0,00
Media	6	3,77	0,26

Tabla 58. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de evaluación realizado por el profesor acerca de la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



Gráfica 37. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem en el cuestionario de evaluación realizado por el profesor acerca de la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

Como apreciamos en la tabla 58, la puntuación media global obtenida (3,77) viene a señalar que, conforme a la escala establecida, la valoración del profesor acerca de la adecuación de los elementos que integran esta unidad didáctica se estima como bastante adecuada.

Igualmente, observando dicha tabla y la gráfica 37 se comprueba que la puntuación media más alta se obtiene en el ítem P4, que alude al tratamiento de los temas transversales. Dicha valoración resulta comprensible puesto que los contenidos desarrollados mantienen vinculación con aquellos que tienen por objeto la educación para la salud.

Además, se observa que las valoraciones iguales o superiores a los cuatro puntos hacen referencia a aspectos relacionados con la metodología, (P10, P6, P9, P12 y P13), con los contenidos (P7), con las actividades de evaluación (P16) y con los recursos y materiales didácticos (P17). Asimismo, se advierte que las puntuaciones más bajas se localizan en los ítems P5 y P8, que aluden, respectivamente, al enfoque interdisciplinar y al grado de autonomía alcanzado por el alumnado.

Seguidamente, se presentan las puntuaciones que corresponden a los elementos de la unidad didáctica objeto de valoración.

Elementos U. Didáctica	Media	D. Típica
Pertinencia de los objetivos	3,50	0,84
Suficiencia del tiempo y recursos	3,83	0,26
Ajuste de contenidos y actividades	4,00	0,29
Idoneidad de la metodología	3,70	0,24
Adecuación proced. evaluación	4,00	0,00

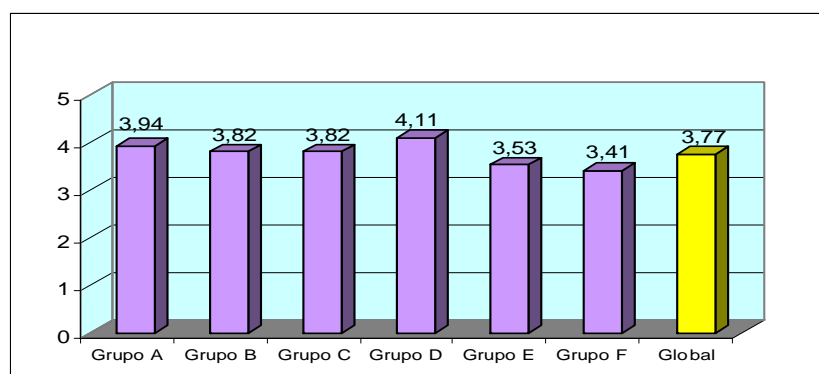
Tabla 59. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario de evaluación realizado por el profesor correspondiente a los elementos de la unidad didáctica.

De acuerdo con la codificación empleada, los datos de la tabla 59 señalan que la valoración concerniente a la **pertinencia de los objetivos**, a la **suficiencia del tiempo y recursos**, y a la **idoneidad de la metodología** utilizada puede ser considerada como bastante adecuada, y que la valoración que corresponde al **ajuste de los contenidos y actividades**, así como a la **adecuación de los procedimientos de evaluación** se considera muy adecuada.

Por grupos, las puntuaciones que se obtienen tras la aplicación del cuestionario quedan recogidas en la tabla 60 y en la gráfica 38.

P	A	B	C	D	E	F	Media	D. Típ.
P1	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	2,00	3,50	0,84
P2	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,67	0,52
P3	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,50	0,55
P4	5,00	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,50	0,55
P5	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	3,00	0,00
P6	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P7	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P8	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	2,00	3,00	0,63
P9	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P10	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P11	4,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,33	0,52
P12	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P13	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P14	4,00	4,00	4,00	5,00	3,00	3,00	3,83	0,75
P15	4,00	3,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,50	0,55
P16	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P17	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
Global	3,94	3,82	3,82	4,11	3,53	3,41	3,77	0,26

Tabla 60. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo en el cuestionario para determinar la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



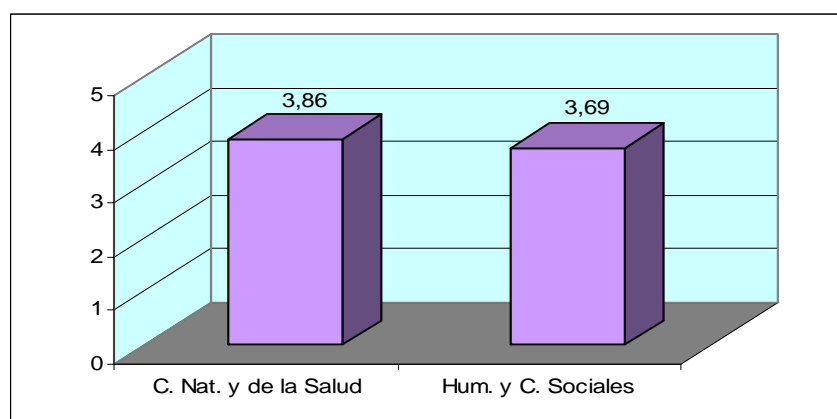
Gráfica 38. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo en el cuestionario para determinar la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

Como se aprecia en la tabla 60 y en la gráfica 38, las puntuaciones medias más altas corresponden al grupo D (4,11) y al grupo A (3,94), y las más bajas a los grupos F (3,41) y E (3,52).

Por otra parte, atendiendo a la modalidad de Bachillerato, en la tabla 61 y en la gráfica 39 se contemplan las puntuaciones medias obtenidas:

Modalidad de Bachillerato	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	3,86	0,07	0,471
Humanidades y Ciencias Sociales	3,69	0,38	

Tabla 61. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario para determinar la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



Gráfica 39. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario para determinar la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

Los datos de la tabla 61 y de la gráfica 39, ponen de manifiesto que la valoración efectuada en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es ligeramente superior a la de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, no existiendo significación estadística entre ambas puntuaciones medias ($p=0,471$).

3.2.2 UNIDAD DIDÁCTICA Nº 2.

En el anexo XXI mostramos la relación entre los objetivos de esta unidad didáctica, que tiene como núcleo temático el desarrollo de habilidades relacionadas con la modalidad deportiva del voleibol, y los instrumentos utilizados para su evaluación.

3.2.2.1 Nivel inicial.

3.2.2.1.1 Prueba de habilidad.

Para conocer el nivel inicial que presentan los alumnos, se ha efectuado una situación jugada de 2x2 y utilizado como instrumento de recogida de información una escala de estimación numérica, en la que cada observación a valorar está codificada de 1 a 3 puntos (anexo XXII). La fiabilidad de dicha prueba se ha determinado mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,646. La validez se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Tras su realización, las puntuaciones obtenidas se muestran en la tabla 62.

P	N	Media	Desv. Típica
p1	137	2,08	0,54
p2	137	1,91	0,71
p3	137	1,59	0,72
p4	137	1,45	0,61
p5	137	1,96	0,43
Global	137	1,80	0,39

Tabla 62. Puntuaciones medias obtenidas en cada observación y global en la prueba de evaluación inicial.

Tal y como refleja la tabla 62, la puntuación media global obtenida (1,8) determina que los alumnos presentan un nivel aceptable al inicio de la unidad, observando que la puntuación media más alta se alcanza en p1 (anticipación a la trayectoria de un móvil) y la más baja en p4 (adecuación de la superficie de contacto con el balón en el pase de antebrazo).

En lo que respecta a los resultados alcanzados en cada uno de los grupos, éstos se muestran en la siguiente tabla:

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	26	1,71	0,37	0,019
B	25	1,93	0,35	
C	24	1,78	0,39	
D	19	1,57	0,22	
E	22	1,92	0,48	
F	21	1,87	0,41	
Global	137	1,80	0,39	

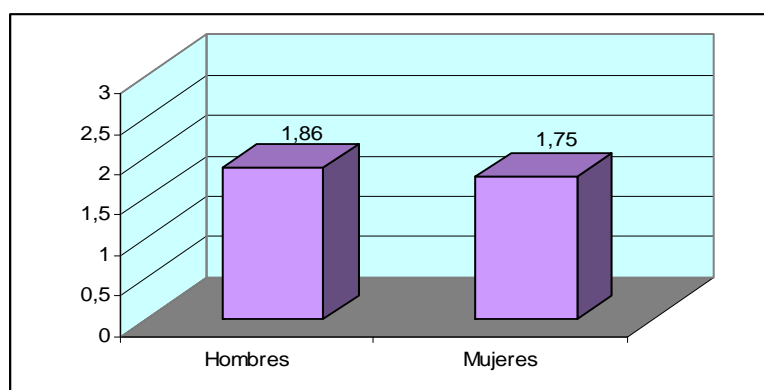
Tabla 63. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en la prueba de evaluación inicial.

Como se aprecia en la tabla 63, las puntuaciones medias más altas las obtienen los grupos B y E, mientras que las más bajas pertenecen a los grupos D y A. Asimismo, se ha podido determinar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo B con relación al grupo D ($p=0,028$) y por el grupo E con relación al grupo D ($p=0,045$).

Respecto al género, en la tabla 64 y en la gráfica 40 se presentan las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	64	1,86	0,39	0,099
Mujeres	73	1,75	0,39	

Tabla 64. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de evaluación inicial.



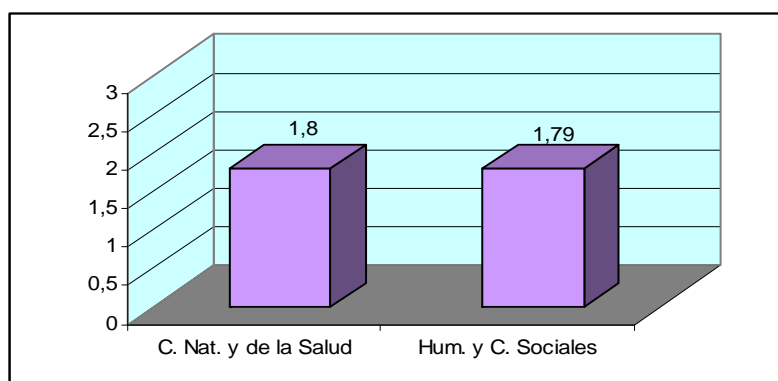
Gráfica 40. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de evaluación inicial.

Como se muestra en la tabla 64 y en la gráfica 40 la puntuación media obtenida por los hombres es mayor que la conseguida por las mujeres, no existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,099$).

Atendiendo a la modalidad de Bachillerato, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 65 y en la gráfica 41.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	75	1,80	0,38	0,862
Humanidades y Ciencias Sociales	62	1,79	0,41	

Tabla 65. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de evaluación inicial según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 41. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de evaluación inicial según la modalidad de Bachillerato.

Los datos de la tabla 65 y de la gráfica 41 indican que las puntuaciones medias obtenidas en ambas modalidades son muy similares, no existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de ambas modalidades ($p=0,862$).

3.2.2.2 Consecución de objetivos didácticos.

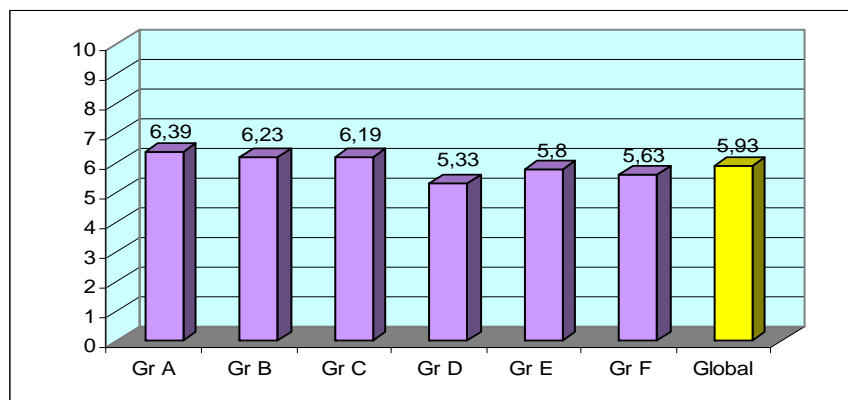
Con el fin de comprobar el grado de consecución de los objetivos didácticos se ha aplicado una prueba de conocimientos, una escala de estimación numérica y un cuestionario de autoevaluación, así como una escala de estimación gráfica, efectuada por el profesor. Seguidamente se presentan los resultados que se han obtenido.

3.2.2.2.1 Prueba de conocimientos.

Para establecer el nivel alcanzado con relación al objetivo didáctico nº 1, referido al conocimiento de la historia, características y reglas de juego del voleibol como deporte de cooperación-oposición, concluida la unidad se realizó una prueba de conocimientos, codificada de 0 a 10 puntos (anexo XXIII). La prueba presenta un índice de homogeneidad significativo y una alta validez de contenido. Las puntuaciones medias obtenidas, globales y por grupos, se presentan en la tabla 66 y en la gráfica 42.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	28	6,39	2,19	0,376
B	25	6,23	1,98	
C	24	6,19	2,00	
D	26	5,33	2,02	
E	31	5,80	1,80	
F	26	5,63	2,14	
Global	160	5,93	2,02	

Tabla 66. Puntuaciones medias obtenidas por grupos y global en la prueba de conocimientos.



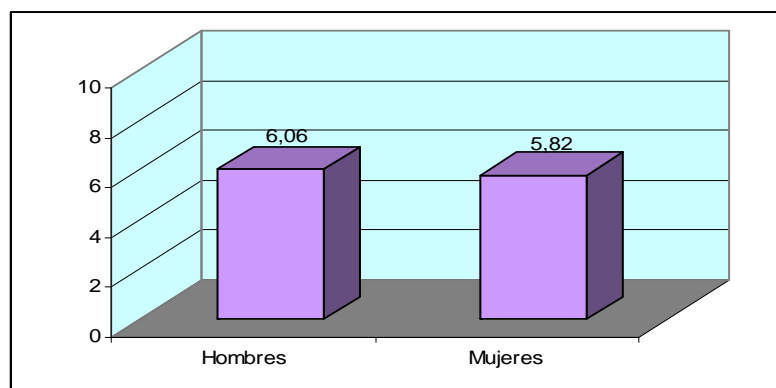
Gráfica 42. Puntuaciones medias obtenidas por grupos y globalmente en la prueba de conocimientos.

Los datos de la tabla 66 y de la gráfica 42 muestran que el nivel conseguido puede considerarse satisfactorio, ya que todos los grupos alcanzan valores por encima de los cinco puntos, logrando los grupos A y B las puntuaciones más altas, mientras que los grupos D y F obtienen las más bajas. Igualmente, tras el correspondiente análisis de varianza, se ha podido determinar que no existe significación estadística al comparar las puntuaciones medias entre los diferentes grupos ($p=0,376$).

En cuanto al género, en la tabla 67 y en la gráfica 43 se presentan las puntuaciones medias obtenidas.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	70	6,06	2,14	0,453
Mujeres	90	5,82	1,93	

Tabla 67. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos.



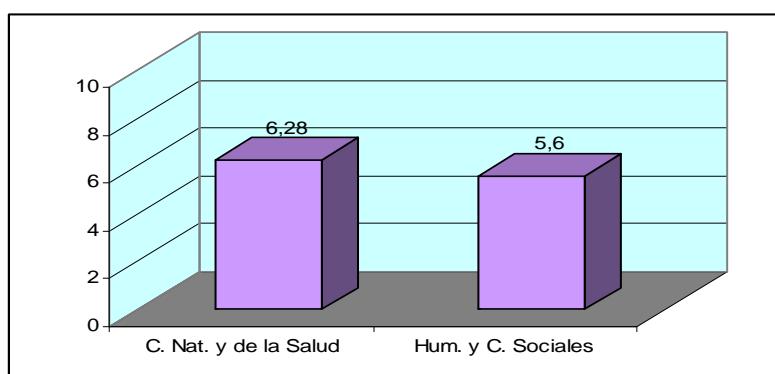
Gráfica 43. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos.

Los datos de la tabla 67 y de la gráfica 43 ponen de manifiesto que la puntuación media de los chicos es ligeramente superior a la puntuación media de las chicas, no encontrándose significación estadística al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,453$).

Por otra parte, en la tabla 68 y en la gráfica 44 figuran los resultados obtenidos atendiendo a la modalidad de Bachillerato:

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	77	6,28	2,04	0,034
Humanidades y Ciencias Sociales	83	5,60	1,96	

Tabla 68. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos según la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 44. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos según la modalidad de Bachillerato cursada.

Los datos de la tabla 68 y de la gráfica 44 señalan que la puntuación media obtenida por el alumnado que cursó la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la puntuación media alcanzada por los que estudiaron la modalidad de Humanidades y C. Sociales, existiendo diferencias significativas entre sendas puntuaciones medias ($p=0,034$).

3.2.2.2.2 Prueba de habilidad.

Para determinar el grado de consecución de los objetivos didácticos nº 2 y nº 3, que aluden, respectivamente, a la adquisición de los fundamentos técnicos y tácticos necesarios para jugar y disfrutar con la práctica del voleibol y al ajuste de las respuestas motrices individuales a la estrategia de grupo en situaciones juego de 4x4, se aplicó una prueba de habilidad, llevándose a cabo diversos registros por medio de una escala de estimación numérica, codificada de 1 a 3 puntos (anexo XXIV).

La fiabilidad de dicha prueba se ha determinado mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,894. Respecto a la validez de la misma, ésta se ha obtenido a partir de una validez de contenido. Las puntuaciones medias obtenidas se presentan en la tabla 69.

P	N	Media	Desv. Típica
P1	151	2,09	0,74
P2	151	2,40	0,58
P3	145	2,31	0,69
P4	135	1,73	0,59
P5	136	2,15	0,64
P6	135	1,95	0,76
Global	151	2,15	0,55

Tabla 69. Puntuaciones medias obtenidas en cada observación y globalmente en la prueba de habilidad de voleibol.

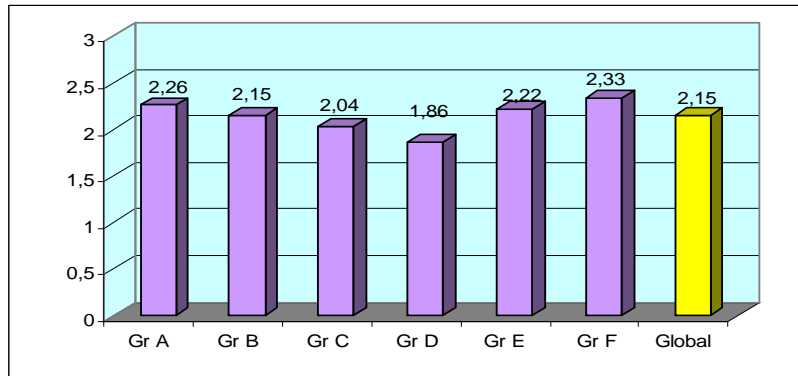
Como muestra la tabla 69, la puntuación global obtenida (2,15) determina que el nivel alcanzado puede ser considerado como adecuado, localizando la puntuación más alta en p2 ("coordinación del movimiento de piernas y brazos en la ejecución del pase de dedos") y la más baja en p4 ("golpeo con la parte media del antebrazo en el pase de antebrazo").

Al comparar estos resultados con los obtenidos en la prueba realizada al inicio de la unidad didáctica para determinar el nivel inicial, se advierte una mejora en la puntuación media global, siendo más evidente en los ítems referidos a la técnica de ejecución del pase de dedos y de antebrazo; sin embargo, se aprecia un leve descenso en la puntuación obtenida en el ítem que alude a la anticipación de la trayectoria del balón. Esta circunstancia puede explicarse dado que el espacio de juego en esta última prueba (9 x 6) es más grande que el utilizado en la prueba para determinar el nivel inicial (4,5 x 4,5).

Por grupos, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 70 y en la gráfica 45.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	27	2,26	0,50	0,040
B	25	2,15	0,43	
C	26	2,04	0,57	
D	22	1,86	0,57	
E	26	2,22	0,57	
F	25	2,33	0,55	
Global	151	2,15	0,55	

Tabla 70. Puntuaciones medias obtenidas por grupo y global en la prueba de habilidad de voleibol.



Gráfica 45. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo y global en la prueba de habilidad de voleibol.

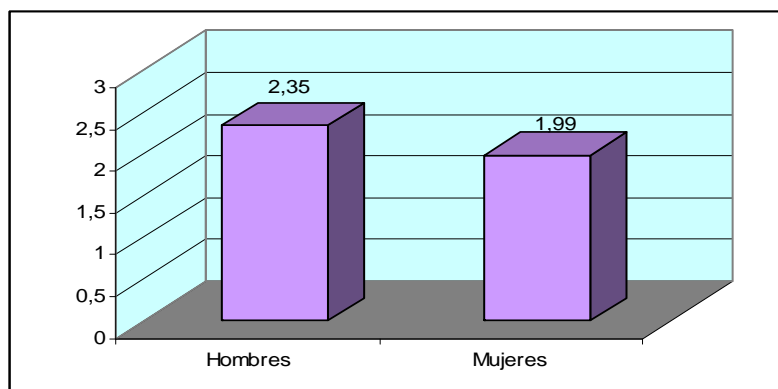
Los datos de la tabla 70 y de la gráfica 45 muestran que en todos los grupos se alcanza el objetivo didáctico, siendo los grupos F, A y E los que logran las puntuaciones más altas, mientras que los grupos C y D obtienen las más bajas. Asimismo, se ha podido determinar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo F con relación al grupo D ($p=0,035$).

Al comparar estos resultados con los obtenidos en la prueba de evaluación inicial, se advierte que en ambas pruebas las puntuaciones más altas las obtiene el grupo E, produciéndose un evidente progreso en los grupos A y F, mientras que en los grupos B, C y D el avance no es tan relevante.

Respecto al género, en la tabla 71 y en la gráfica 46 se muestran las puntuaciones medias obtenidas.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	66	2,35	0,44	0,000
Mujeres	85	1,99	0,57	

Tabla 71. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de habilidad de voleibol



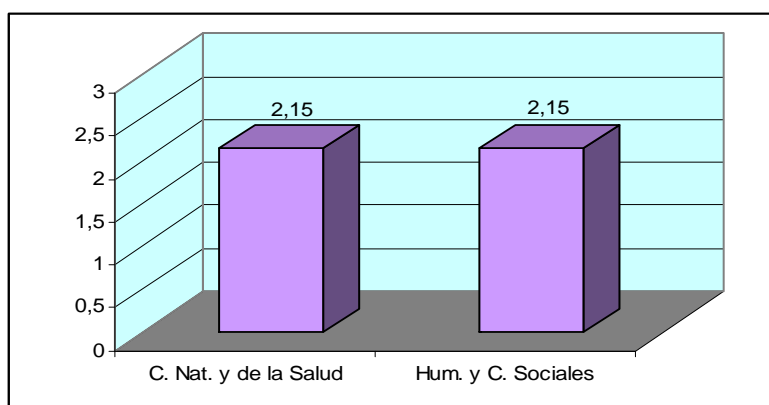
Gráfica 46. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de habilidad de voleibol.

Como se aprecia en la tabla 71 y en la gráfica 46, la puntuación media de los chicos es superior a la de las chicas, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,000$). Comparando estos resultados con los obtenidos en la prueba de evaluación inicial, se observa un aumento en la diferencia de puntuación entre ambos sexos, siendo favorable a las conseguidas por los hombres.

Asimismo, los datos obtenidos según la modalidad de Bachillerato quedan reflejados en la tabla 72 y en la gráfica 47.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	78	2,15	0,51	0,935
Humanidades y Ciencias Sociales	73	2,15	0,59	

Tabla 72. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de habilidad de voleibol en función de la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 47. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de habilidad de voleibol en función de la modalidad de Bachillerato.

En la tabla 72 y en la gráfica 47 se advierte que las puntuaciones medias obtenidas en ambas modalidades son coincidentes, no existiendo, por tanto, significación estadística tras comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,935$). Estos resultados son similares a los obtenidos en la prueba de evaluación inicial y confirma que no existen diferencias en cuanto al nivel de habilidad en esta disciplina deportiva según la modalidad de Bachillerato cursada.

3.2.2.2.3 Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica.

En el transcurso de la unidad didáctica se aplicó un cuestionario de autoevaluación al alumnado (anexo XXV) y, por parte del profesor, se

confeccionó una escala de estimación gráfica (anexo XXVI), ambas con una gradación de cuatro categorías y con los mismos ítems, con el propósito de determinar los aprendizajes adquiridos relacionados con los objetivos didácticos. En la tabla 73 se presenta la relación existente entre los ítems de ambos instrumentos y los mencionados objetivos.

Ítem nº	Objetivos didácticos
1	Nº 1
1	Nº 2
1	Nº 3
2, 3 y 4	Nº 4
5, 6 y 9	Nº 5
7	Nº 6
8	Nº 7

Tabla 73. Correspondencia entre los ítems de los instrumentos empleados y los objetivos didácticos.

Realizado el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, la fiabilidad del cuestionario arroja un valor de 0,472 en el caso del aplicado a los alumnos y de 0,764 en el efectuado por el profesor. La validez de ambos instrumentos se ha obtenido a partir de la validez de contenido.

Tras la aplicación de ambos instrumentos, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 74.

Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Alumnos (a)	157	3,23	0,31	0,000
Profesor (p)	157	2,83	0,40	

Tabla 74. Puntuaciones medias globales obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.

Como se observa en la tabla 74, la valoración realizada por los alumnos (3,23) es superior a la valoración efectuada por el profesor (2,83), existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,000$).

Por ítem, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 75.

Par		Media	N	Desv. Típica	Sig
Par 1	P1a	3,31	157	0,63	0,000
	P1p	2,96	157	0,70	
Par 2	P2a	3,38	157	0,74	0,000
	P2p	3,10	157	0,80	
Par 3	P3a	3,37	157	0,72	0,000
	P3p	2,80	157	0,73	
Par 4	P4a	1,63	157	0,79	0,000
	P4p	1,31	157	0,51	
Par 5	P5a	2,94	157	0,98	0,019
	P5p	2,73	157	0,78	
Par 6	P6a	3,56	157	0,64	0,000
	P6p	3,45	157	0,62	
Par 7	P7a	3,64	157	0,62	0,000
	P7p	2,77	157	0,63	
Par 8	P8a	3,38	157	0,78	0,000
	P8p	2,74	157	0,67	
Par 9	P9a	3,82	157	0,42	0,002
	P9p	3,68	157	0,60	

Tabla 75. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por ítem en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.

Los datos de la tabla 75 señalan que las puntuaciones de los alumnos en cada uno de los ítems son superiores a la del profesor, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de cada par.

Partiendo de las puntuaciones de la tabla anterior y con el fin de determinar el nivel adquirido, se ha calculado la media de las puntuaciones otorgadas por los alumnos y por el profesor, mostrándose en la tabla 76 el valor de las mismas respecto a la consecución de cada objetivo y su correspondencia con los ítems de los instrumentos empleados.

Objetivos didácticos	Ítem nº	Media a-p
Nº 1	1	3,13
Nº 2	1	3,13
Nº 3	1	3,13
Nº 4	2, 3 y 4	2,60
Nº 5	5, 6 y 9	3,36
Nº 6	7	3,30
Nº 7	8	3,06

Tabla 76. Puntuaciones medias obtenidas en los ítems del cuestionario de autoevaluación y de la escala de estimación gráfica, y su correspondencia con los objetivos didácticos.

Tras el análisis de los datos de la tabla 76 se observa que:

1. Respecto a los objetivos didácticos nº 1 (conocer la historia, características y reglas de juego del voleibol como deporte de cooperación-oposición), nº 2 (adquirir los fundamentos técnicos y tácticos necesarios para jugar y disfrutar con la práctica del voleibol en situaciones de 1x1, 2x2 y 3x3) y nº 3 (ajustar las respuestas motrices individuales a la estrategia de grupo en situaciones de juego de 4x4), la puntuación media obtenida del par 1 (3,13), indica que el valor alcanzado respecto al grado de consecución del objetivo se considere como bastante adecuado.

2. Acerca del objetivo didáctico nº 4 (mostrar una actitud de esfuerzo y superación en la mejora del nivel de habilidad), la puntuación media que se obtiene (2,60) en los pares 2, 3 y 4, señala que las conductas observadas con relación a dicho objetivo son consideradas como adecuadas.

3. En cuanto al objetivo didáctico nº 5 (participar con autonomía y deportividad en las diferentes actividades, haciendo un uso correcto de las instalaciones y materiales), la puntuación media obtenida a partir de los pares 5, 6 y 9 (3,36), determina que la valoración respecto al grado de consecución del objetivo se estime como muy adecuada.

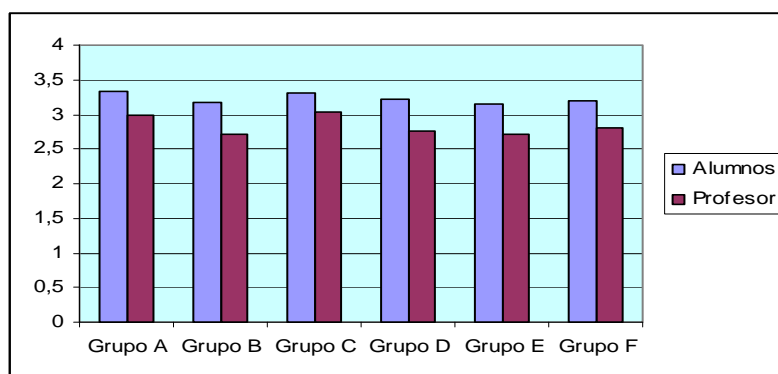
4. En lo referente al objetivo didáctico nº 6 (valorar la incidencia de la práctica deportiva habitual en la salud), la puntuación media obtenida del par 7 (3,20), indica que el valor alcanzado respecto al grado de consecución del objetivo se considere, también, como muy adecuada.

5. Finalmente, concerniente al objetivo didáctico nº 7 (valorar la función de integración social que tiene el juego deportivo), la puntuación media obtenida en el par 8 (3,06), determina que la valoración alcanzada respecto al grado de consecución del objetivo se estime como bastante adecuada.

Seguidamente, en la tabla 77 y en la gráfica 48 se presentan, por grupos, los resultados que se obtienen al comparar las puntuaciones medias de los alumnos y del profesor.

Grupo	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	Alumnos (a)	27	3,33	0,06	0,000
	Profesor (p)		2,99	0,48	
B	Alumnos (a)	23	3,17	0,06	0,000
	Profesor (p)		2,72	0,39	
C	Alumnos (a)	24	3,31	0,06	0,001
	Profesor (p)		3,04	0,37	
D	Alumnos (a)	26	3,21	0,06	0,000
	Profesor (p)		2,76	0,41	
E	Alumnos (a)	31	3,14	0,06	0,000
	Profesor (p)		2,71	0,31	
F	Alumnos (a)	26	3,20	0,06	0,000
	Profesor (p)		2,81	0,32	

Tabla 77. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.



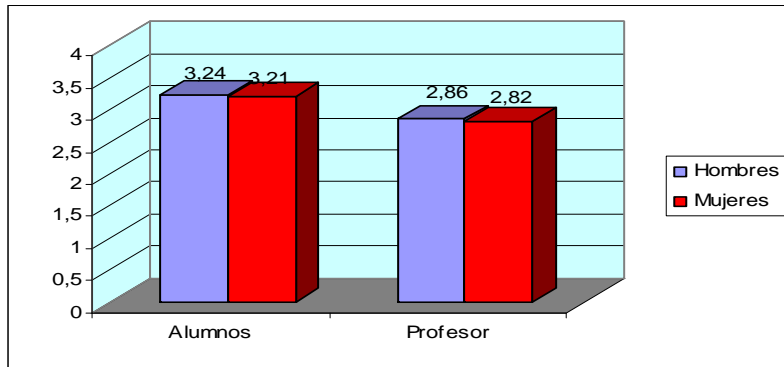
Gráfica 48. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.

Como se muestra en la tabla 77 y en la gráfica 48, los valores máximos se localizan en los grupos A y C, mientras que las puntuaciones mínimas se sitúan en los grupos B y E. Igualmente, se observa la existencia de diferencias significativas en todos los grupos al comparar las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos y el profesor.

Según el género, los resultados obtenidos figuran en la tabla 78 y en la gráfica 49.

Género	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	Alumnos (a)	69	3,24	0,30	0,000
	Profesor (p)	69	2,86	0,43	
Mujeres	Alumnos (a)	88	3,21	0,32	0,000
	Profesor (p)	88	2,82	0,37	

Tabla 78. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica en función del género.



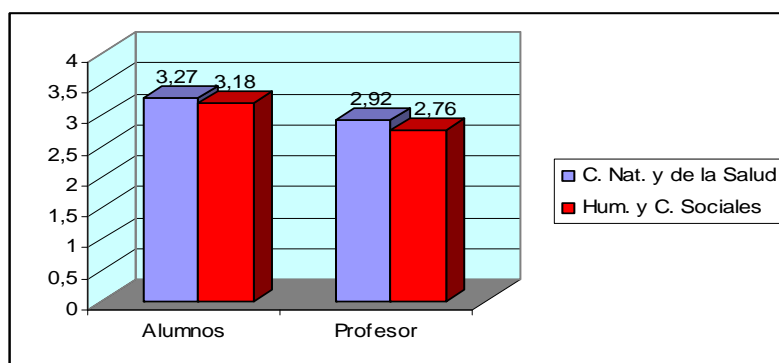
Gráfica 49. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica en función del género.

Los datos de la tabla 78 y de la gráfica 49 indican que en el caso de chicos, los valores de los alumnos y del profesor son ligeramente superiores a los de las chicas, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de ambos, tanto en chicos como en chicas ($p=0,000$).

Asimismo, los resultados obtenidos según la modalidad de Bachillerato quedan reflejados en la tabla 79 y en la gráfica 50.

Modalidad	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
C. de la Naturaleza y de la Salud	Alumnos (a)	74	3,27	0,31	0,000
	Profesor (p)	74	2,92	0,44	
Humanidades y C. Sociales	Alumnos (a)	83	3,18	0,31	0,000
	Profesor (p)	83	2,76	0,35	

Tabla 79. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 50. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica según la modalidad de Bachillerato.

Los datos de la tabla 79 y de la gráfica 50 muestran que las puntuaciones medias de los alumnos y del profesor en la modalidad de

Ciencias de la Naturaleza y de la Salud son ligeramente superiores a las obtenidas en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo en ambas modalidades diferencias significativas al comparar sendas puntuaciones medias ($p=0,000$).

3.2.2.3 Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica.

Para efectuar la valoración de los elementos que constituyen esta unidad se han empleado dos cuestionarios, uno aplicado a los alumnos (anexo XXVII) y otro realizado por el profesor (anexo XX).

3.2.2.3.1 Cuestionario (alumnos).

Respecto al cuestionario de valoración aplicado a los alumnos, presentamos la tabla 80 en la que se establece la relación entre los ítems contemplados y los elementos de la unidad didáctica objeto de valoración.

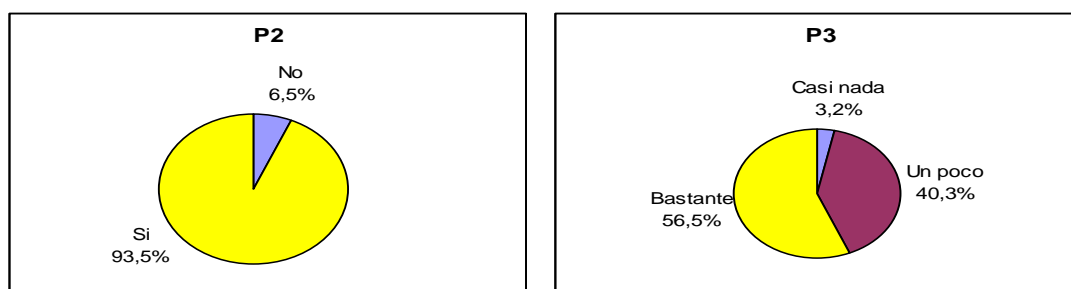
Ítem	Elementos U. Didáctica
P2 y P3	Pertinencia de los objetivos
P1, P4, P5, P6 y P7	Ajuste de contenidos y actividades
P8	Suficiencia de tiempo y recursos
P9, P10, P11, P12 y P13	Idoneidad de la metodología
P14 y P15	Adecuación procedimientos evaluación

Tabla 80. Correspondencia entre los ítems del cuestionario aplicado a los alumnos y los elementos de la unidad didáctica.

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,712. La validez se ha obtenido a partir de la validez de contenido.

A continuación, se presentan por elementos los resultados derivados de la aplicación del cuestionario realizado por el alumnado.

Referente a la **pertinencia de los objetivos**, los datos obtenidos figuran en las gráficas siguientes:

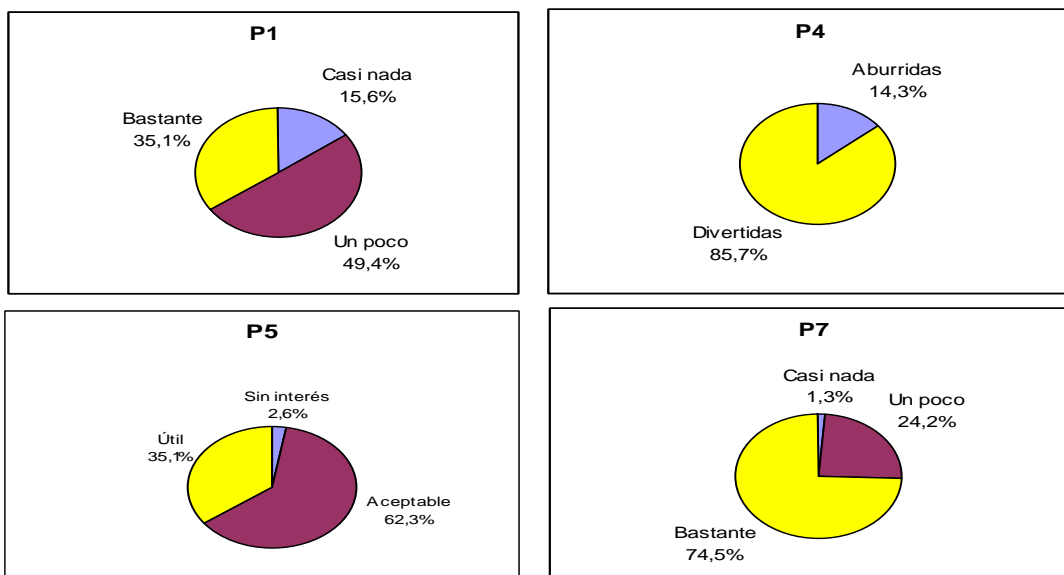


Gráficas 51 y 52. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a la pertinencia de los objetivos (P2 y P3).

Concerniente al ítem n° 2, los datos de la gráfica 51 indican que el 93,5% del alumnado se considera capacitado para realizar una práctica recreativa del voleibol de forma autónoma, mientras que el 6,5% opina no sentirse capacitado. Estos porcentajes superan la valoración obtenida en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica (par 5 de la tabla 75), por lo que entre la aplicación de tales instrumentos se observa una mejora del criterio observado.

Asimismo, respecto al ítem n° 3 (gráfica 52), el 56,5% estima que ha mejorado bastante su nivel de conocimientos y de habilidad en relación con lo que sabía y realizaba antes de empezar la unidad didáctica, en tanto que el 40,3 señala que un poco y el 3,2% casi nada. En estos datos encontramos correspondencia con los resultados obtenidos tanto en la prueba de conocimientos, en las que el nivel conseguido fue valorado como satisfactorio, como en la prueba de habilidad específica, en la que el nivel alcanzado se estimó como adecuado.

En cuanto al **ajuste de los contenidos y actividades desarrolladas**, los datos obtenidos figuran en las gráficas 53, 54, 55 y 56.



Gráficas 53, 54, 55 y 56. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto al ajuste de contenidos y actividades desarrolladas (P1, P4, P5 y P7).

Los datos de las gráficas señalan lo siguiente:

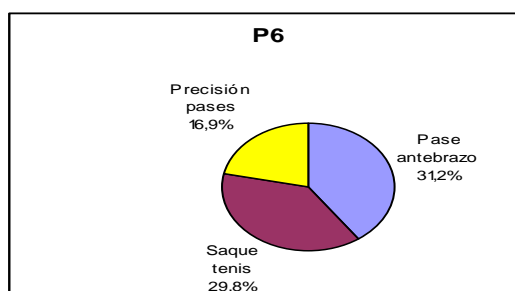
- Relativo a si se ha considerado el nivel de partida en cuanto a conocimientos y habilidades, (P1) el 35,1% del alumnado estima que bastante, el 49,4% opina que un poco y el 15,6% considera que casi nada.

- Respecto a la pregunta nº 4, el 85,7% opina que las actividades desarrolladas han sido divertidas, mientras que el 14,3% las considera aburridas.

- En cuanto los contenidos y las actividades desarrolladas (p5), el 35,1% del alumnado las califica como útiles, el 62,3% como aceptables y el 2,6% las considera sin interés.

- Por último, acerca de la relación entre las clases teóricas y las clases prácticas, en la gráfica 56 se observa que el 74,5% considera que ha existido bastante relación, el 24,2% estima que un poco y el 1,3% manifiesta que casi nada.

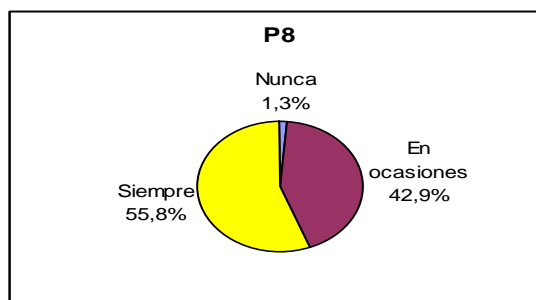
Entre las **actividades en las que encontraron mayor dificultad**, las respuestas de los alumnos se recogen en la gráfica 57.



Gráfica 57. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a las actividades en las que encontraron mayor dificultad.

Como se muestra en la gráfica 57, las actividades de mayor dificultad para el alumnado han sido la ejecución del pase de antebrazos (31,2%) y del saque de tenis (29,8%), así como las tareas en las que se requiere precisión en el pase (16,9%).

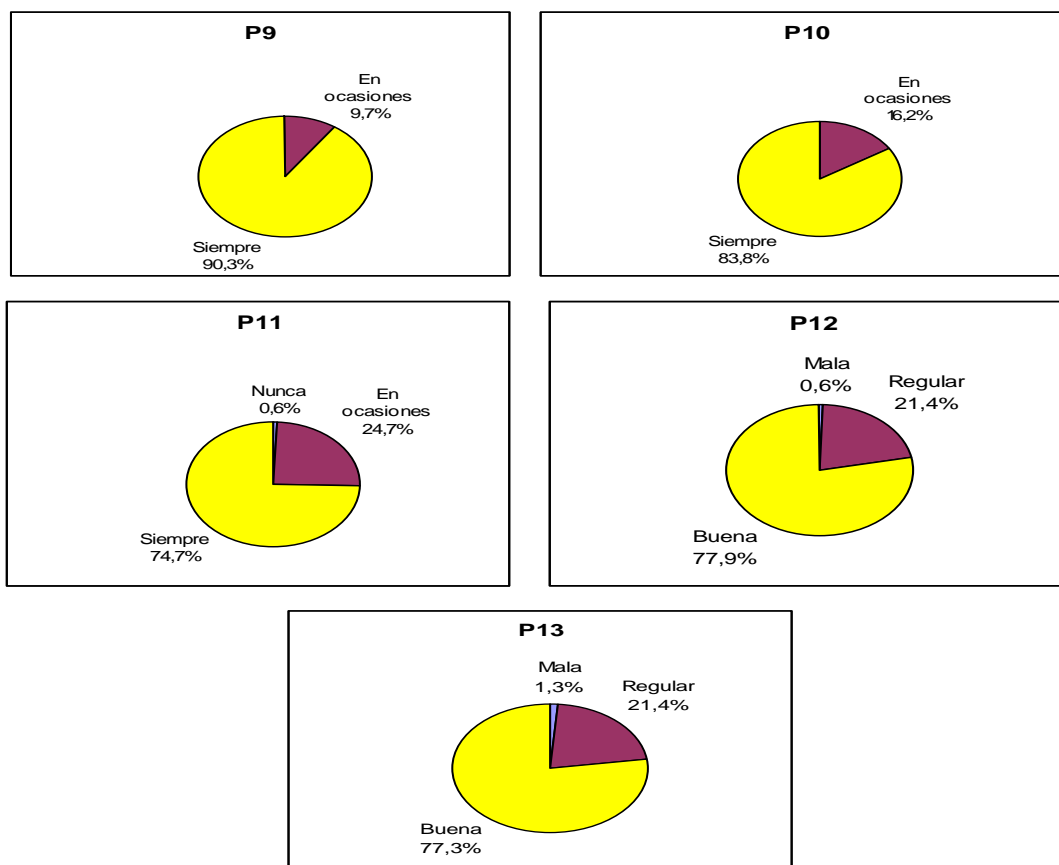
En lo que se refiere a la **suficiencia de los recursos empleados**, en la gráfica siguiente podemos contemplar las valoraciones otorgadas:



Gráfica 58. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a la idoneidad de los recursos empleados.

La gráfica 58 señala que el 55,8% de los alumnos consideran que el material empleado ha sido siempre suficiente, el 42,9% opina que solo en ocasiones y el 0,7% estima que nunca.

En lo concerniente a la **idoneidad de la metodología**, los datos obtenidos se muestran en las siguientes gráficas:



Gráficas 59, 60, 61, 62 y 63. Datos obtenidos del cuestionario de valoración acerca de la pertinencia de la metodología utilizada (P9, P10, P11, P12 y P13).

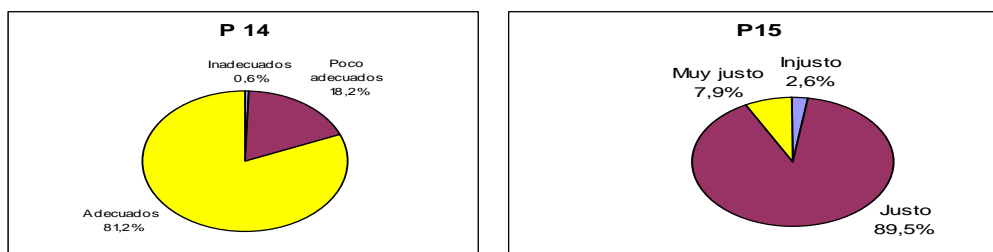
Referente al ítem nº 9, el 90,3% del alumnado considera que el profesor siempre ha explicado con claridad las actividades de clase, mientras que el 9,7% señala que en ocasiones. También, relativo a si el profesor ha respondido con precisión a las dudas planteadas (P10), el 83,8% indica que siempre y 16,2% que en ocasiones.

En cuanto a si el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase (P11), los datos señalan que el 74,7% de los alumnos considera que siempre, el 24,7% estima que en ocasiones y el 0,6% opina que nunca.

Acerca de la valoración de las relaciones entre los alumnos en las clases (P12), el 77,9% del alumnado opina que es buena, el 21,4% que es

regular y el 0,6% estima que es mala. Igualmente, en lo que se refiere a la relación del profesor con los alumnos (P13), el 77,3% opina que es buena, el 21,4% señala que es regular y el 1,3% considera que es mala.

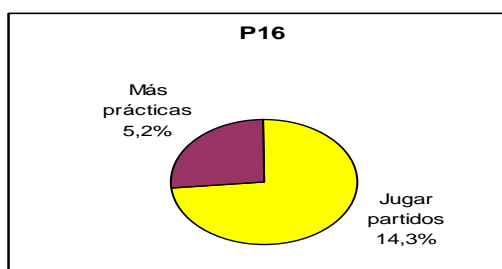
Respecto a la **adecuación de los procedimientos de evaluación** empleados, los resultados obtenidos figuran en las gráficas 64 y 65.



Gráficas 64 y 65. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a la adecuación de los procedimientos de evaluación (P14 y P15).

Acercas de los criterios e instrumentos de evaluación empleados (gráfica 64), el 81,2% del alumnado estima que fueron los adecuados, el 18,2% los considera poco adecuados y el 0,6% opina que son inadecuados. Asimismo, en relación al ítem nº 15 (gráfica 65), el 7,9% del alumnado opina que el profesor ha sido muy justo a la hora de calificar, el 89,5% que ha sido justo y el 2,6% estima que ha sido injusto.

Finalmente, concerniente a las **opiniones y sugerencias del alumnado** acerca del desarrollo de la unidad didáctica, las respuestas se recogen en la gráfica 66.



Gráfica 66. Distribución de porcentajes respecto a las opiniones y sugerencias acerca del desarrollo de la unidad didáctica.

Observando la gráfica 66, las opiniones y sugerencias del alumnado en relación al desarrollo de la unidad didáctica van dirigidas a jugar partidos de voleibol en clase (14,3%) y a incrementar el número de sesiones prácticas (5,2%).

Por grupos, las frecuencias y porcentajes que se obtienen tras la aplicación del cuestionario se presentan en la tabla 81.

ÍTEM	VALORACIÓN	GR. A		GR. B		GR. C		GR. D		GR. E		GR. F	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P1	Casi nada	5	18,5	3	13	2	9,5	7	26,9	2	6,5	5	19,2
	Un poco	11	40,7	13	56,5	11	52,4	10	38,5	15	48,4	16	61,5
	Bastante	11	40,7	7	30,4	8	38,1	9	34,6	14	45,2	5	19,2
P2	No	3	11,1	1	4,3	0	0	0	0	2	6,5	4	15,4
	Sí	24	88,9	22	95,7	21	100	26	100	29	93,5	22	84,6
P3	Casi nada	1	3,7	1	4,3	0	0	2	7,7	0	0	1	3,8
	Un poco	9	33,3	10	43,5	4	9	14	53,8	15	48,4	10	38,5
	Bastante	17	63	12	52,2	17	81	10	38,5	16	51,6	15	57,7
P4	Aburridas	3	11,1	7	30,4	1	4,8	4	15,4	2	6,5	5	19,2
	Divertidas	24	88,9	16	69,6	20	95,2	22	84,6	29	93,5	21	80,8
P5	Sin interés	0	0	2	8,7	0	0	2	7,7	0	0	0	0
	Aceptable	17	63	19	82,6	12	57,1	13	50	16	51,6	19	73,1
	Útil	10	37	2	8,7	9	42,9	11	42,3	15	48,4	7	26,9
P6	Pase antebr.	8	29,6	5	21,7	7	33,3	11	42,3	7	22,5	10	38,4
	Saque de tenis	5	18,5	6	26	8	38	7	27	10	32,2	10	38,4
	Precisión pase	2	7,4	4	14,8	3	14,2	6	23	8	25,8	3	11,5
P7	Casi nada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7,7
	Un poco	3	11,1	7	30,4	1	4,8	9	34,6	8	25,8	9	34,6
	Bastante	24	88,9	16	69,6	20	95,2	17	65,4	23	74,2	15	57,7
P8	Nunca	0	0	0	0	0	0	1	3,8	0	0	1	3,8
	En ocasiones	16	59,3	15	65,2	8	38,1	7	26,9	5,1	16,1	15	57,7
	Siempre	11	40,7	8	34,8	13	61,9	18	69,2	26	83,9	10	38,5
P9	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	1	3,7	5	21,7	1	4,8	4	15,4	0	0	4	15,4
	Siempre	26	96,3	18	78,3	20	95,2	22	84,6	31	100	22	84,6
P10	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	4	14,8	7	30,4	0	0	5	19,2	0	0	9	34,6
	Siempre	23	85,2	16	69,6	21	100	21	80,8	31	100	17	65,4
P11	Nunca	1	3,7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	6	22,2	10	43,5	1	4,8	8	30,8	4	12,9	9	34,6
	Siempre	20	74,1	13	56,5	20	95,2	18	69,2	27	87,1	17	65,4
P12	Mala	0	0	0	0	0	0	1	3,8	0	0	0	0
	Regular	12	44,4	2	8,7	5	23,8	5	19,2	0	0	9	34,6
	Buena	15	55,6	21	91,3	16	76,2	20	76,9	31	100	17	65,4
P13	Mala	2	7,4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Regular	0	0	11	47,8	3	14,3	5	19,2	0	0	14	53,8
	Buena	25	92,6	12	52,2	18	85,7	21	80,8	31	100	12	46,2
P14	Inadecuados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,8
	Poco adecuad.	4	14,8	8	34,8	2	9,5	10	38,5	0	0	4	15,4
	Adecuados	23	85,2	15	65,2	19	90,5	16	61,5	31	100	21	80,8
P15	Injusto	0	0	0	0	0	0	3	11,5	0	0	1	3,8
	Justo	24	88,9	23	100	15	71,4	21	80,8	31	100	23	88,5
	Muy justo	3	11,1	0	0	6	28,6	2	7,7	0	0	2	7,7
P16	Jugar partidos	5	18,5	6	26	4	19	3	11,5	4	13	0	0
	Más práctica	2	7,4	2	8,7	1	4,7	0	0	0	0	3	11,5

Tabla 81. Distribución de frecuencias y porcentajes en los diferentes grupos del cuestionario de valoración de la unidad didáctica.

En la tabla 81 se advierte que los valores más altos corresponden a los grupos C y E, mientras que los más bajos pertenecen a los grupos B y F.

Asimismo, en la tabla 82 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes según la modalidad de Bachillerato cursada.

ÍTEM	VALORACIÓN	C. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD		HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
P1	Casi nada	10	14,1%	14	16,9%
	Un poco	35	49,3%	41	49,4%
	Bastante	26	36,6%	28	33,7%
P2	No	4	5,6%	6	7,2%
	Sí	67	94,4%	77	92,8%
P3	Casi nada	2	2,8%	3	3,6%
	Un poco	23	32,4%	39	47%
	Bastante	46	64,8%	41	49,4%
P4	Aburridas	11	15,5%	11	13,3%
	Divertidas	60	84,5%	72	86,7%
P5	Sin interés	2	2,8%	2	2,4%
	Aceptable	48	67,6%	48	57,8%
	Útil	21	29,6%	33	39,8%
P6	Pase antebrazo	20	28,1%	28	33,7%
	Saque de tenis	19	26,7%	27	32,5%
	Precisión pase	9	12,7%	17	20,5%
P7	Casi nada	0	0%	2	2,4%
	Un poco	11	15,5%	27	32,5%
	Bastante	60	84,5%	54	65,1%
P8	Nunca	0	0%	2	2,4%
	En ocasiones	39	54,9%	27	32,5%
	Siempre	32	45,1%	54	65,1%
P9	Nunca	0	0%	0	0%
	En ocasiones	7	9,9%	8	9,6%
	Siempre	64	90,1%	75	90,4%
P10	Nunca	0	0%	0	0%
	En ocasiones	11	15,5%	14	16,9%
	Siempre	60	84,5%	69	83,1%
P11	Nunca	1	1,4%	0	0%
	En ocasiones	17	23,9%	21	25,3%
	Siempre	53	74,6%	62	74,7%
P12	Mala	0	0%	1	1,2%
	Regular	19	26,8%	14	16,9%
	Buena	52	73,2%	68	81,9%
P13	Mala	2	2,8%	0	0%
	Regular	14	19,7%	19	22,9%
	Buena	55	77,5%	64	77,1%
P14	Inadecuados	0	0%	1	1,2%
	Poco adecuados	14	19,7%	14	16,9%
	Adecuados	57	80,3%	68	81,9%
P15	Injusto	0	0%	4	4,8%
	Justo	61	88,4%	75	90,4%
	Muy justo	8	11,6%	4	4,8%
P16	Jugar partidos	15	21,1%	7	8,4%
	Más práctica	5	7%	3	3,6%

Tabla 82. Distribución de frecuencias y porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica según la modalidad de Bachillerato.

A partir de los datos que figuran en la tabla 82, podemos señalar que salvo mínimas diferencias en los ítems nº 3 y 7, en el resto no se observan importantes contrastes en las valoraciones otorgadas por los alumnos en función de la modalidad cursada.

3.2.2.3.2 Cuestionario (profesor).

En cuanto al cuestionario efectuado por el profesor, presentamos la tabla 83 en la que se contempla la correspondencia entre los ítems del mismo y los elementos de la unidad didáctica objeto de valoración.

Ítem	Elementos U. Didáctica
P1 y P8	Pertinencia de los objetivos
P2 y P17	Suficiencia del tiempo y recursos
P3,P4,P7	Ajuste de contenidos y actividades
P5,P6,P9,P10,P11,P12, P13, P14,P15	Idoneidad de la metodología
P16	Adecuación procedimientos de evaluación

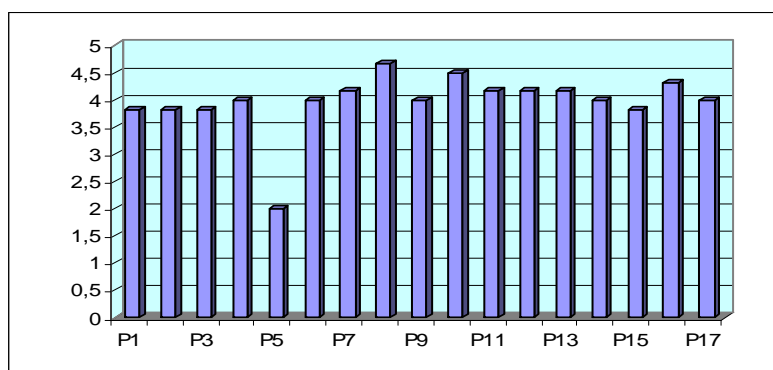
Tabla 83. Correspondencia entre los ítems del cuestionario y los elementos que integran la unidad didáctica

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,863. La validez del instrumento se ha obtenido a partir de la validez de contenido.

Los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario tipo likert (codificado de 1 a 5 puntos), se presentan en la tabla y gráfica siguientes:

P	N Grupos	Media	Desv. Típica
P1	6	3,83	0,41
p2	6	3,83	0,41
P3	6	3,83	0,41
P4	6	4,00	0,00
p5	6	2,00	0,00
p6	6	4,00	0,00
P7	6	4,17	0,41
P8	6	4,67	0,52
P9	6	4,00	0,00
P10	6	4,50	0,55
P11	6	4,17	0,75
P12	6	4,17	0,41
P13	6	4,17	0,41
P14	6	4,00	0,63
P15	6	3,83	0,75
P16	6	4,33	0,52
P17	6	4,00	0,00
Media	6	3,97	0,25

Tabla 84. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario para determinar la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



Gráfica 67. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem en el cuestionario para determinar la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

Como muestra la tabla 84, la puntuación media obtenida (3,97) pone de manifiesto que respecto al desarrollo de esta unidad didáctica, la valoración alcanzada puede estimarse como bastante adecuada.

Del mismo modo, apreciamos, tanto en la mencionada tabla como en la gráfica 67, que las valoraciones iguales o superiores a los cuatro puntos se logran en once de los diecisiete ítems, siendo la puntuación media más alta la obtenida en el ítem nº 8 (4,67), que hace referencia al grado de autonomía alcanzado por el alumnado en el desarrollo de las diferentes actividades y en la práctica recreativa del deporte tratado, mientras que la más baja se sitúa en el ítem nº 5 (2,00), que alude al enfoque interdisciplinar.

Seguidamente, se presenta en la tabla 85 las puntuaciones medias obtenidas en dicho cuestionario correspondientes a cada elemento de la unidad didáctica.

Elementos U. Didáctica	Media	D. Típica
Pertinencia de los objetivos	4,25	0,42
Suficiencia del tiempo y recursos	3,92	0,20
Ajuste de contenidos y actividades	4,00	0,21
Idoneidad de la metodología	3,87	0,29
Adecuación procedimientos de evaluación	4,33	0,52

Tabla 85. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario de evaluación realizado por el profesor correspondiente a los elementos de la unidad didáctica.

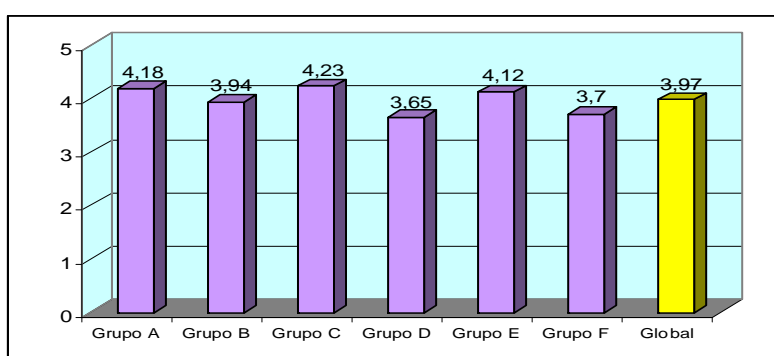
De acuerdo con la codificación empleada en la escala, los datos de la tabla 85 señalan que la valoración concerniente a la **pertinencia de los objetivos** y a la **adecuación de los procedimientos de evaluación**, así como al **ajuste de contenidos y actividades**, puede estimarse como bastante adecuada. Igualmente, las puntuaciones alcanzadas respecto a la

suficiencia del tiempo y recursos y a la idoneidad de la metodología se encuentran muy próximas a la mencionada valoración.

Por grupos, las puntuaciones obtenidas tras la aplicación del cuestionario figuran en la tabla 86 y en la gráfica 68.

P	A	B	C	D	E	F	Media	D. Típ.
P1	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,83	0,41
P2	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,83	0,41
P3	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	4,00	3,83	0,41
P4	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P5	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	0,00
96	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
97	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P8	5,00	5,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,67	0,52
P9	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P10	5,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,50	0,55
P11	5,00	4,00	4,00	4,00	5,00	3,00	4,17	0,75
P12	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P13	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P14	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	4,00	0,63
P15	4,00	4,00	5,00	3,00	4,00	3,00	3,83	0,75
P16	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,33	0,52
P17	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
Global	4,18	3,94	4,23	3,65	4,12	3,70	3,97	0,25

Tabla 86. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



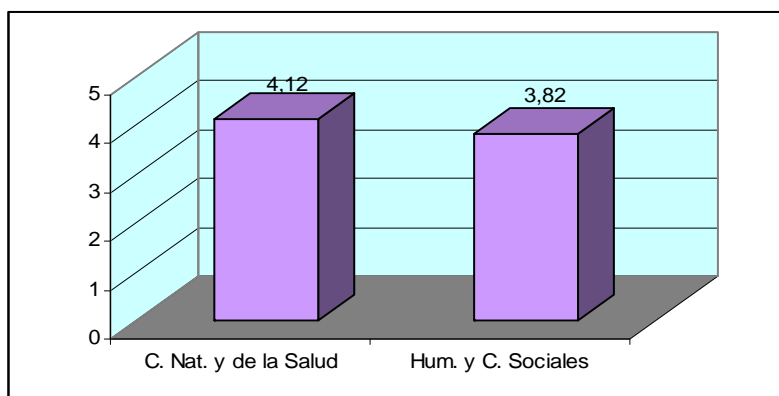
Gráfica 68. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

La tabla 86 y la gráfica 68 muestran que las puntuaciones medias más altas corresponden a los grupos C (4,23) y A (4,18), y las más bajas a los grupos D (3,65) y F (3,70).

Seguidamente, se presentan las puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato cursada:

Modalidad de Bachillerato	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	4,12	0,15	0,165
Humanidades y Ciencias Sociales	3,82	0,26	

Tabla 87. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



Gráfica 69. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

En la tabla 87 y en la gráfica 69 se advierte que la puntuación media obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la de Humanidades y Ciencias Sociales, si bien no existe significación estadística entre ambas puntuaciones medias ($p=0,165$).

3.2.3 UNIDAD DIDÁCTICA Nº 3.

En el anexo XXVIII presentamos los objetivos didácticos de esta unidad, que contempla contenidos del núcleo temático de condición física y salud, y los instrumentos que hemos empleado para su evaluación.

Antes de determinar el grado de adquisición de dichos objetivos, mostramos el nivel inicial que presentan los alumnos con relación a esta unidad didáctica.

3.2.3.1 Nivel inicial.

3.2.3.1.1 Prueba de conocimientos previos.

La prueba consta de cinco ítems (anexo XXIX), siendo valorado cada uno de ellos hasta un máximo de 2 puntos. La prueba presenta un índice de homogeneidad significativo de cada uno de los ítems y una alta validez de contenido.

Tanto las puntuaciones medias obtenidas en cada ítem como la global, se presentan en la tabla 88.

P	N	Media	Desv. Típica
p1	152	1,00	0,34
p2	152	1,03	0,60
p3	152	0,89	0,35
p4	152	1,25	0,64
p5	152	0,78	0,57
Global	152	4,96	1,42

Tabla 88. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem y global en la prueba de conocimientos previos.

De acuerdo con la tabla 88, la puntuación global obtenida pone de manifiesto que al inicio de esta unidad didáctica los alumnos presentan un nivel inicial medio, hallándose los valores más bajos en los ítems nº 5 (“señala los nutrientes esenciales que deben estar presentes en la dieta así como sus funciones básicas”) y nº 3 (“características básicas del trabajo de flexibilidad dinámica y estática. Dibuja dos ejercicios de uno de los sistemas señalando los grupos musculares implicados”) y los más altos en el nº 4 (“cita algunos beneficios que se obtienen con la práctica de la relajación”) y en el nº 2 (“señala las características del trabajo para desarrollar la fuerza-resistencia”).

Respecto a los resultados alcanzados en los diferentes grupos, en la tabla 89 se presentan las puntuaciones medias obtenidas:

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	26	6,17	1,62	0,000
B	22	4,60	1,21	
C	26	5,27	1,12	
D	24	4,27	1,26	
E	30	5,41	1,06	
F	24	3,78	0,89	
Global	152	4,96	1,42	

Tabla 89. Puntuaciones medias obtenidas por grupo en la prueba de conocimientos previos.

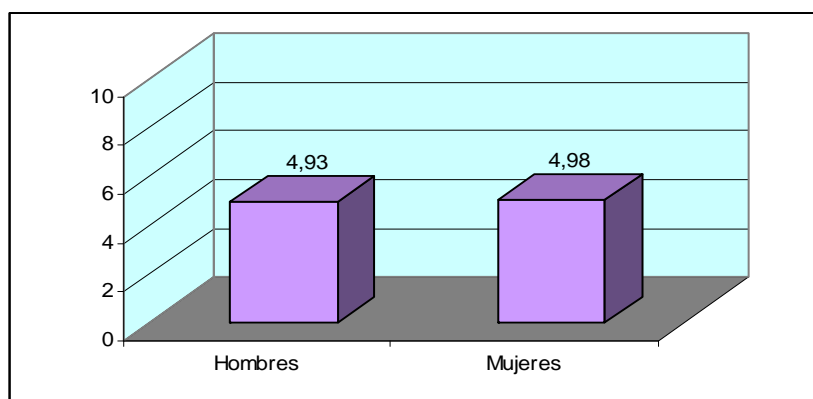
Los datos de la tabla 89 muestran que las puntuaciones medias más altas se localizan en los grupos A y E, y las más bajas en los grupos F y D. Asimismo, tras el correspondiente análisis de varianza, se ha podido comprobar la existencia de diferencias significativas entre la puntuación media del grupo A con relación a los grupos B ($p=0,028$), D ($p=0,003$) y F

($p=0,000$); entre la puntuación media del grupo C con relación al grupo F ($p=0,035$) y entre la puntuación media del grupo E con relación al grupo F ($p=0,011$).

Respecto al género, en la tabla 90 y en la gráfica 70 se presentan las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	66	4,93	1,33	0,873
Mujeres	86	4,98	1,49	

Tabla 90. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos previos.



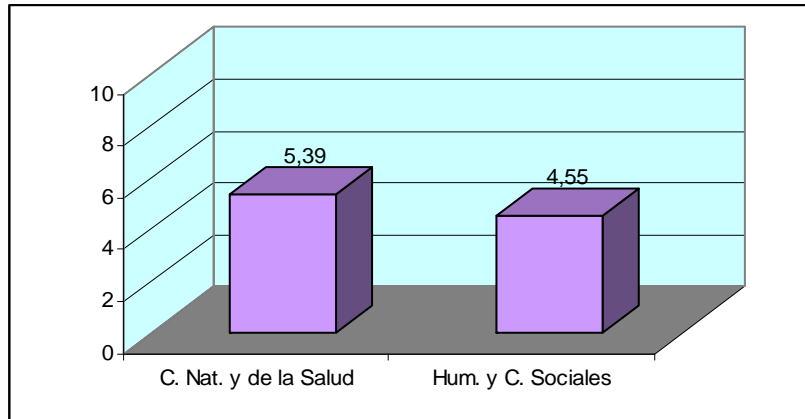
Gráfica 70. Puntuaciones medias obtenidas según el género en la prueba de conocimientos previos.

Como se advierte tanto en la tabla 90 como en la gráfica 70, la puntuación media de las mujeres es ligeramente superior a la de los hombres, no existiendo diferencias significativas entre sendas puntuaciones medias ($p=0,873$).

Relativo a la modalidad de Bachillerato, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 91 y en la gráfica 71.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	74	5,39	1,45	0,010
Humanidades y Ciencias Sociales	78	4,55	1,27	

Tabla 91. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos en función de la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 71. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos en función de la modalidad de Bachillerato cursada.

En la tabla 91 y en la gráfica 71 se aprecia que la puntuación media obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la obtenida por el alumnado de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,010$).

3.2.3.2 Consecución de objetivos didácticos.

Para determinar el grado de adquisición de los objetivos didácticos parciales de esta unidad se ha analizado el registro del programa personal de actividad física y salud, y utilizado una escala de estimación numérica para reflejar el seguimiento del mismo; se ha aplicado una prueba de conocimientos; se han realizado pruebas de aptitud física y se ha empleado un cuestionario de autoevaluación de la unidad didáctica así como una escala de estimación gráfica. A continuación, se presentan los resultados obtenidos tras la aplicación de los diferentes instrumentos.

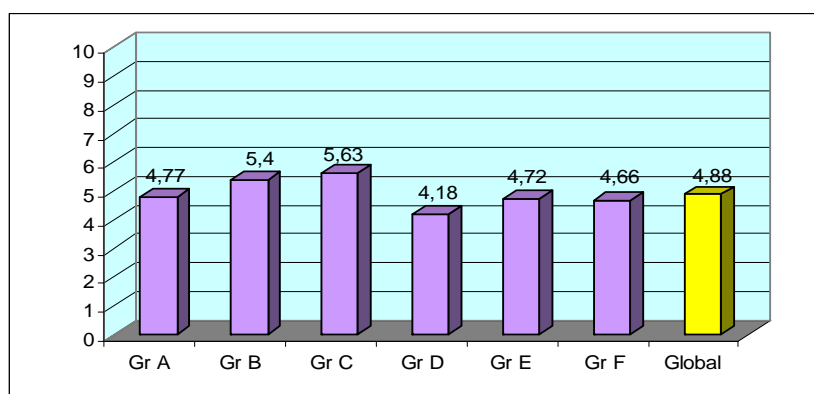
3.2.3.2.1 Registro y escala de estimación numérica del programa personal de actividad física y salud.

Con relación al objetivo didáctico nº 2 (“elaborar y poner en práctica de manera autónoma un plan personal de desarrollo de las capacidades físicas relacionadas con la salud...”), se llevó a cabo la elaboración y posterior aplicación de un programa personal de actividad física y salud, centrado en el desarrollo de la resistencia aeróbica, la fuerza-resistencia y la flexibilidad (anexo XXX). La fiabilidad del instrumento viene avalada por la evaluación formativa realizada por el profesor en busca de la estabilidad de la prueba.

En lo que se refiere a su elaboración, los resultados obtenidos, tanto globales como por grupos, se muestran en la tabla 92 y en la gráfica 72.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	28	4,77	1,68	0,003
B	25	5,40	1,30	
C	27	5,63	1,42	
D	28	4,18	1,87	
E	32	4,72	1,06	
F	25	4,66	1,07	
Global	165	4,88	1,49	

Tabla 92. Puntuaciones medias obtenidas en la elaboración de un programa personal de actividad física y salud.



Gráfica 72. Puntuaciones medias obtenidas en la elaboración del programa personal de actividad física y salud.

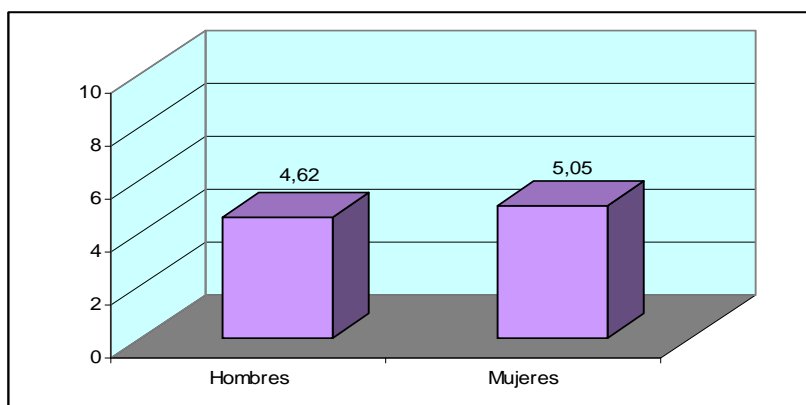
Los datos de la tabla 92 y de la gráfica 72 muestran que, globalmente, el nivel conseguido por el alumnado puede estimarse como insatisfactorio, alcanzando únicamente los grupos C y B puntuaciones que determinan la superación del objetivo señalado. No obstante, se observa que los valores que presentan los grupos A, E y F se hallan muy próximos a la puntuación media de la prueba, obteniendo el grupo D la valoración más baja. Igualmente, se ha podido determinar la existencia de diferencias significativas entre la puntuación media obtenida por el grupo B con relación al grupo D ($p=0,027$) y la alcanzada por el grupo C con relación al grupo D ($p=0,003$).

Con el fin de corregir tales deficiencias, se llevaron a cabo tareas de refuerzo por medio de diversas actividades de carácter teórico-práctico, tras las cuales fue posible proceder a su puesta en práctica.

Respecto al género, las puntuaciones medias obtenidas se presentan en la tabla 93 y en la gráfica 73.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	70	4,62	1,65	0,102
Mujeres	95	5,05	1,33	

Tabla 93. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la elaboración del programa personal de actividad física y salud.



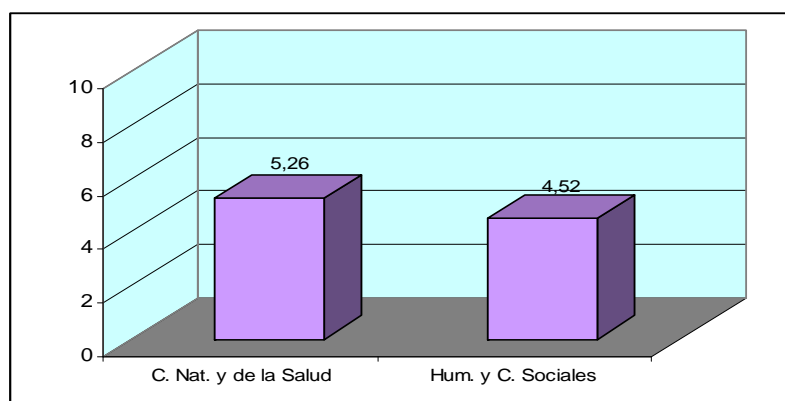
Gráfica 73. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la elaboración del programa personal de actividad física y salud.

Como muestra la tabla 93 y la gráfica 73, la puntuación media de las chicas es ligeramente superior a la de los chicos, no existiendo significación estadística al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,102$).

Según la modalidad de Bachillerato, los resultados obtenidos figuran en la tabla 94 y en la gráfica 74.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	80	5,26	1,51	0,001
Humanidades y Ciencias Sociales	85	4,52	1,39	

Tabla 94. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en la elaboración de un programa personal de actividad física y salud.



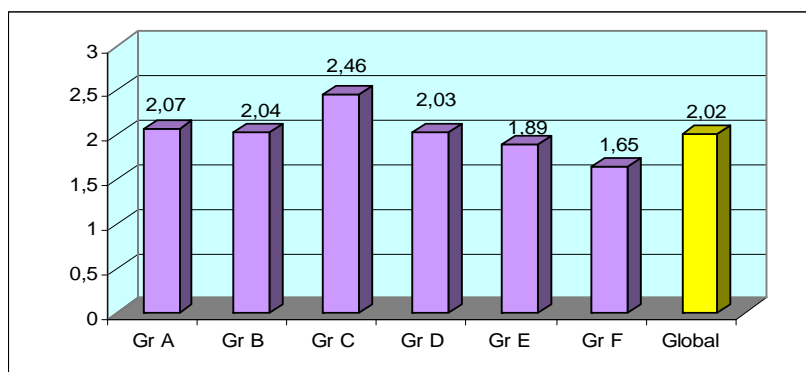
Gráfica 74. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en la elaboración de un programa personal de actividad física y salud.

Los datos de la tabla 94 y de la gráfica 74 establecen que la puntuación media obtenida por el alumnado de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la conseguida por los que cursaron Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones ($p=0,001$).

Tras las revisiones y pertinentes ajustes y modificaciones en los programas elaborados, se llevó a cabo la **puesta en práctica** de los mismos durante un periodo de ocho semanas con una frecuencia de tres sesiones semanales¹³, efectuándose un seguimiento y sometido a una evaluación formativa. Para ello, se ha utilizado una escala de estimación numérica (anexo XXXI), codificada de 1 a 3 puntos, siendo las puntuaciones medias obtenidas las que se muestran en la tabla y gráfica siguientes:

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	28	2,07	0,48	0,000
B	25	2,04	0,55	
C	27	2,46	0,56	
D	28	2,03	0,51	
E	32	1,89	0,42	
F	25	1,65	0,43	
Global	165	2,02	0,54	

Tabla 95. Puntuaciones medias obtenidas en el desarrollo del programa personal de actividad física y salud.



Gráfica 75. Puntuaciones medias obtenidas en el desarrollo del programa personal de actividad física y salud.

Los datos de la tabla 95 y de la gráfica 75 muestran que el trabajo desarrollado por el alumnado durante la puesta en práctica del programa personal de actividad física y salud puede considerarse, globalmente, como adecuado, obteniendo los grupos C y A las puntuaciones medias más altas y

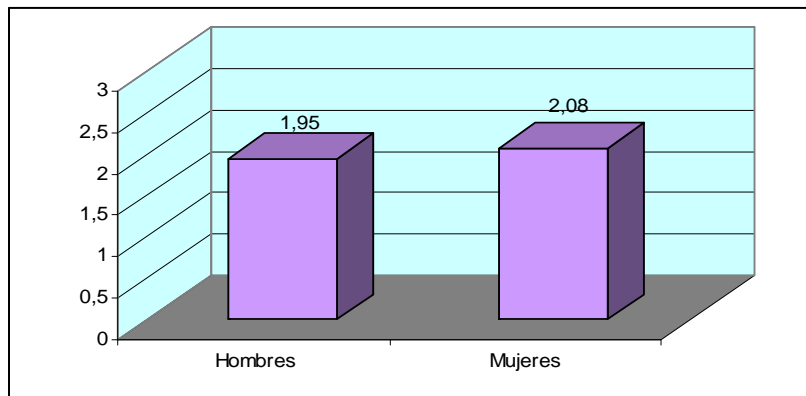
¹³ De las 24 sesiones de trabajo, 16 se desarrollaron en horario lectivo y las 8 restantes en el tiempo libre del alumnado.

los grupos F y E las más bajas. Asimismo, se ha podido determinar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo A con relación a los grupos C ($p=0,044$) y F ($p=0,029$); por el grupo B con relación también a los grupos C ($p=0,031$) y F ($p=0,065$); por el grupo C con relación a los grupos D ($p=0,020$), E ($p=0,000$) y F ($p=0,000$), y al grupo D con relación al grupo F ($p=0,061$).

En cuanto al género, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 96 y en la gráfica 76.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	70	1,95	0,54	0,120
Mujeres	95	2,08	0,54	

Tabla 96. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en el desarrollo del programa personal de actividad física y salud.



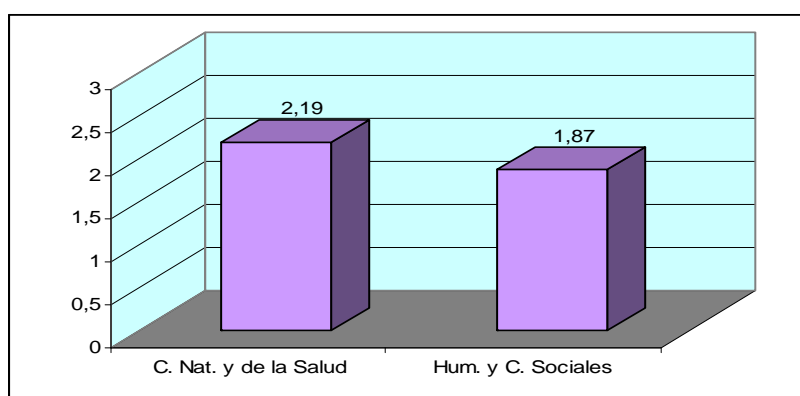
Gráfica 76. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en el desarrollo del programa personal de actividad física y salud.

Como se aprecia en la tabla 96 y en la gráfica 76, los datos obtenidos vienen a señalar que los valores alcanzados por las chicas y por los chicos son similares, no existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de hombres y mujeres ($p=0,120$).

Asimismo, según la modalidad de Bachillerato, los resultados alcanzados pueden contemplarse en la tabla 97 y en la gráfica 77.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	80	2,19	0,56	0,000
Humanidades y Ciencias Sociales	85	1,87	0,48	

Tabla 97. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el desarrollo de un programa personal de actividad física y salud.



Gráfica 77. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el desarrollo de un programa personal de actividad física y salud.

Los datos de la tabla 97 y de la gráfica 77 muestran que la puntuación media obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la conseguida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones ($p=0,000$).

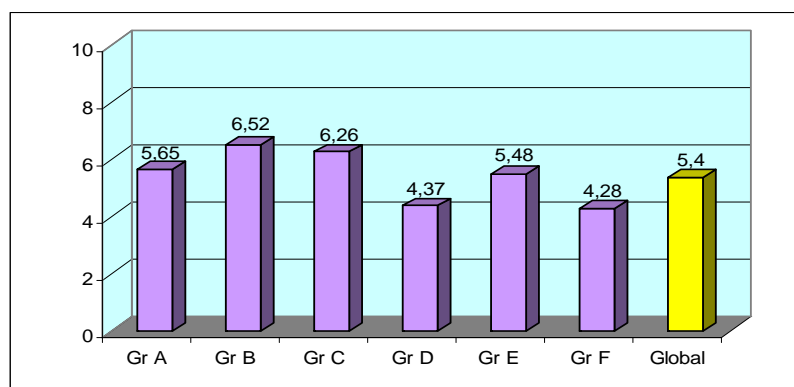
3.2.3.2.2 Prueba de conocimientos.

Desarrollada la unidad didáctica, se realizó una prueba de conocimientos (anexo XXXII), calificada de cero a diez puntos, para comprobar el nivel adquirido con relación a los objetivos didácticos 1, 3 y 4. La prueba presenta un índice de homogeneidad significativo y una alta validez de contenido.

Tras su aplicación, las puntuaciones obtenidas se presentan en la tabla 98 y en la gráfica 78.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	29	5,65	2,19	0,001
B	23	6,52	2,11	
C	27	6,26	2,09	
D	27	4,37	3,18	
E	31	5,48	2,00	
F	28	4,28	2,01	
Global	165	5,40	2,41	

Tabla 98. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos.



Gráfica 78. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos.

Los datos de la tabla 98 y de la gráfica 78 muestran que, globalmente, el nivel adquirido puede estimarse como satisfactorio, observando que los grupos A, B, C y E consiguen puntuaciones por encima de la puntuación media global, mientras que los grupos D y F obtienen valores inferiores a la media, aunque muy próximos a ella, llevándose a cabo actividades de refuerzo dirigidas a superar las deficiencias detectadas.

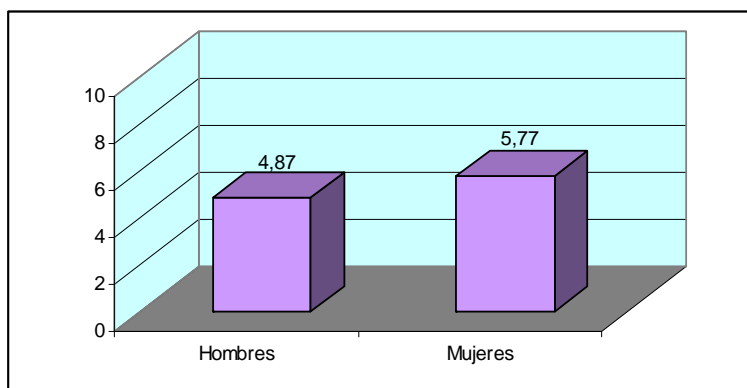
Asimismo, tras el correspondiente análisis de varianza, se ha podido determinar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo B con relación al grupo D ($p=0,015$) y al grupo F ($p=0,009$) así como por el grupo C con relación al grupo D ($p=0,034$) y al grupo F ($p=0,021$).

Al comparar tales resultados con los obtenidos en la prueba de conocimientos previos, se advierte progreso en los grupos B y C, y un ligero retroceso en el grupo A, mientras que los grupos E y D mantienen niveles similares en ambas pruebas.

En cuanto al género, en la tabla 99 y en la gráfica 79 se presentan las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	71	4,87	2,03	0,032
Mujeres	94	5,77	2,60	

Tabla 99. Puntuaciones medias obtenidas según el género en la prueba de conocimientos.



Gráfica 79. Puntuaciones medias obtenidas según el género en la prueba de conocimientos.

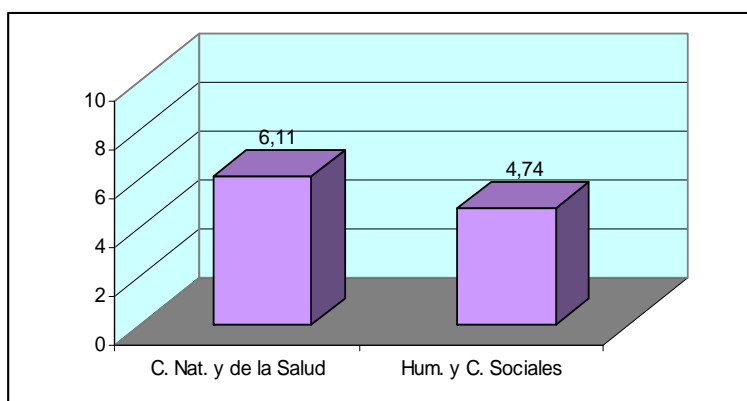
Los datos de la tabla 99 y de la gráfica 79 ponen de manifiesto que la puntuación media de las mujeres es superior a la de los hombres, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones ($p=0,032$).

Al comparar estos resultados con los obtenidos en la prueba de evaluación inicial, se aprecia un avance en la puntuación de las mujeres, que incrementan su diferencia con relación a la puntuación media obtenida por los hombres. En cambio, los hombres obtienen valores similares en ambas pruebas.

De la misma manera, en la tabla 100 y en la gráfica 80 se presentan los resultados obtenidos según la modalidad de Bachillerato cursada:

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	79	6,11	2,14	0,000
Humanidades y Ciencias Sociales	86	4,74	2,47	

Tabla 100. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos según la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 80. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos según la modalidad de Bachillerato cursada.

Los datos que se muestran en la tabla 100 y en la gráfica 80 señalan que la puntuación media obtenida por el alumnado que cursó la modalidad

de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la conseguida por los que estudiaron la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas entre sendas puntuaciones medias ($p=0,000$). Tales resultados son, también, análogos a los obtenidos en la prueba de conocimientos previos, en la que la puntuación media obtenida por el alumnado de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es mayor que la conseguida por los que estudiaron la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

3.2.3.2.3 Pruebas de aptitud física.

Para comprobar el grado de consecución del objetivo nº 5, referido al progreso alcanzado en el desarrollo de las diferentes capacidades físicas, tras el desarrollo del programa personal de actividad física y salud, se repitieron las pruebas de aptitud física llevadas a cabo en la unidad didáctica nº 1. Las puntuaciones medias globales obtenidas se muestran en la tabla 101.

Prueba	N	Media	Desv. Típica
Carrera de 1.000 m.	140	312,95 seg.	56,25
Carrera de 50 m.	142	8,61 seg.	1,44
Lanzamiento de balón medicinal	139	6,59 m.	1,33
Salto horizontal con pies juntos	142	1,76 m.	0,35
Carrera de obstáculos	141	13,95 seg.	2,09
Abdominales	144	36,36 r.	10,61
Flexión profunda de tronco	144	30,74 cm.	5,41
Flexión-extensión de brazos	H M	H M	H M
	60 82	22,40 r. 10,85 r.	7,07 6,61

Tabla 101. Puntuaciones medias obtenidas en las diferentes pruebas físicas al finalizar la unidad didáctica.

Para determinar el grado de mejora alcanzado, se comparan estos resultados con los obtenidos en la prueba de valoración inicial, realizados al inicio de la unidad didáctica nº 1, obteniéndose los datos que se contemplan en la tabla 102.

Prueba	N	Media Inicial	Media Final	Diferencia	Sig.
Carrera de 1.000 m.	140	326,15 seg.	312,95 seg.	-13,20 seg.	0,000
Carrera de 50 m.	132	8,68 seg.	8,57 seg.	- 0,11 seg.	0,007
Lanz. balón medic.l	130	6,49 m.	6,64 m.	+ 0,15 m.	0,000
Salto horizontal	136	1,73 m.	1,77 m.	+ 0,04 m.	0,000
Carrera obstáculos	141	14,32 seg.	13,96 seg.	- 0,36 seg.	0,000
Abdominales	143	31,01 r.	36,41 r.	+ 5,4 r.	0,000
Flex. Prof. tronco	143	27,67 cm.	30,78 cm.	+3,11 cm.	0,000
Flex.-ext. brazos	H M	H M	H M	H M	
	58 82	20,03 r. 9,41 r.	22,53 10,85	+2,5 +1,44	0,000

Tabla 102. Comparación de puntuaciones medias inicial y final obtenidas en las pruebas de aptitud física.

Como se muestra en la tabla 102, al comparar la puntuación media inicial y final de las diferentes pruebas se aprecia una mejora en los registros de cada una de ellas, existiendo diferencias significativas entre sendas puntuaciones medias. Por tanto, podemos determinar como muy satisfactorio el grado de consecución del citado objetivo.

Estos resultados, en los que se constata una mejora general en los niveles de condición física del alumnado, complementaria a su desarrollo físico natural, son coincidentes con los obtenidos en los trabajos desarrollados por Vidal y Carrasco (2000) y por Fernández-Río y col. (2001). En el primero de ellos, realizado con un grupo de 60 alumnos de tercero de B.U.P. (16-17 años) de un Instituto de Castellón, se pone de manifiesto la mejora de algunas cualidades físicas (flexibilidad y resistencia aeróbica) tras la aplicación del programa escolar con una frecuencia de dos sesiones semanales durante dos meses.

En el segundo de los estudios, efectuado en Plasencia (Cáceres) con participación de 204 alumnos de Secundaria, se comprueba que el 78,4% del alumnado mejora globalmente sus resultados en las diferentes pruebas - velocidad 50 m., test de Cooper, lanzamiento de balón medicinal de 3 k. y abdominales- tras la realización de programas personales diseñados por el propio alumnado, con una frecuencia de tres sesiones semanales durante dos meses.

No obstante, tales resultados contrastan con los obtenidos en el estudio realizado por Ureña, Velandrino y Parra (1998), en la Comunidad Autónoma de Murcia, en el que intervinieron 613 escolares de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. En dicho trabajo, se pone de manifiesto la poca incidencia que la actividad física que realizan los alumnos de segundo ciclo de ESO tiene sobre la mejora de las capacidades físicas.

Por grupos, en la tabla 103 se presentan los valores medios alcanzados en las distintas pruebas:

Prueba	Media												Sig.	
	Gr. A		Gr. B		Gr. C		Gr. D		Gr. E		Gr. F			
Carrera de 1.000 m.	294,12		308,26		299,55		334,10		330,17		308,71		0,075	
Carrera de 50 m.	7,92		8,48		8,49		8,99		9,18		8,45		0,027	
Lanz. balón medic.l	7,52		6,58		6,59		6,12		6,18		6,50		0,003	
Salto horizontal	1,96		1,82		1,72		1,69		1,67		1,73		0,030	
Carrera obstáculos	12,73		13,28		14,15		14,72		14,67		13,95		0,003	
Abdominales	43,13		37,91		36,71		32,38		31,64		38,10		0,001	
Flex. Prof. tronco	34,92		33,09		29,00		28,57		29,76		29,15		0,000	
Flex.-ext. brazos	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
	23,7	8,5	23,9	11,1	22,4	6,3	18,8	13,6	20,5	12,1	22,4	11,7	0,704	0,035

Tabla 103. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos en las pruebas de aptitud física al finalizar la unidad didáctica.

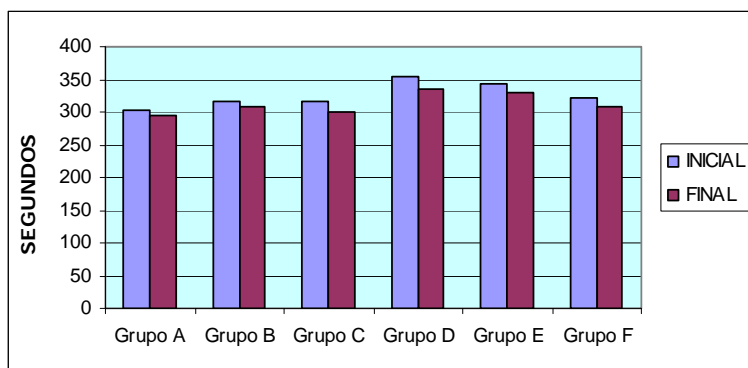
Los datos de la tabla 103 señalan que, al igual que ocurriera en las pruebas efectuadas al inicio de la unidad didáctica nº 1, los mejores resultados se concentran en el grupo A, salvo en la prueba de flexión-extensión de brazos, tanto en hombres como en mujeres, que se localiza en el grupo B. En cambio, los valores más bajos se encuentran en el grupo D y en el grupo E.

Igualmente, se verifica la existencia de diferencias significativas en la prueba de carrera de 50 metros, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con el grupo E ($p=0,015$); en la prueba de lanzamiento de balón medicinal, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con el grupo D ($p=0,006$) y con el grupo E ($p=0,002$); en la prueba de salto horizontal con pies juntos, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con el grupo E ($p=0,022$); en la prueba de carrera de obstáculos, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con el grupo D ($p=0,014$) y con el grupo E ($p=0,006$); en la prueba de abdominales, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con los grupos D ($0,006$) y E ($p=0,000$), en la prueba de flexión profunda del tronco, al comparar las puntuaciones medias del grupo A con los grupos C ($p=0,001$), D ($p=0,000$), E ($p=0,002$) y F ($p=0,002$), y las del grupo B con el grupo D ($p=0,038$) y, por último, en la prueba de flexión-extensión de brazos (mujeres), al comparar las puntuaciones medias del grupo C con el grupo D ($p=0,025$).

Con el fin de determinar el grado de progreso alcanzado en cada grupo, seguidamente se presentan las medias obtenidas en las pruebas inicial y final, así como la existencia o no de significación estadística al comparar sendas medias.

Grupo	N	Carrera de 1.000 m.		
		Inicial	Final	Sig
A	24	301,50 seg.	294,13 seg.	0,044
B	23	317,04 seg.	308,26 seg.	0,033
C	22	317,18 seg.	299,55 seg.	0,000
D	21	353,48 seg.	334,10 seg.	0,005
E	29	343,76 seg.	330,17 seg.	0,000
F	18	322,05 seg.	308,71 seg.	0,017

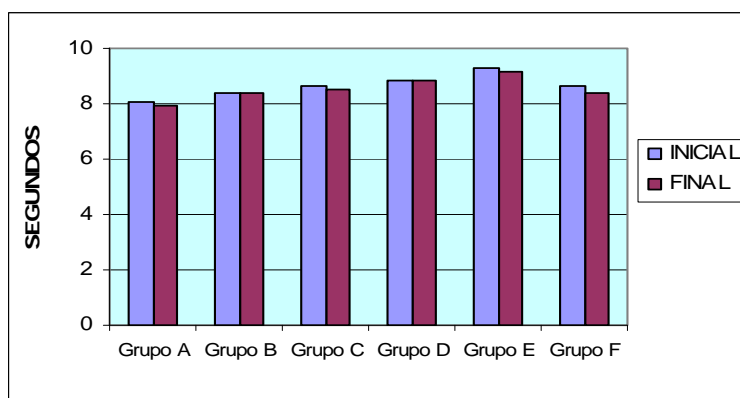
Tabla 104. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de 1.000 metros.



Gráfica 81. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de 1.000 metros.

Grupo	N	Carrera de 50 m.		
		Inicial	Final	Sig
A	24	8,04 seg.	7,92 seg.	0,153
B	23	8,40 seg.	8,41 seg.	0,915
C	24	8,63 seg.	8,49 seg.	0,032
D	17	8,87 seg.	8,82 seg.	0,525
E	32	9,27 seg.	9,18 seg.	0,273
F	17	8,62 seg.	8,39 seg.	0,100

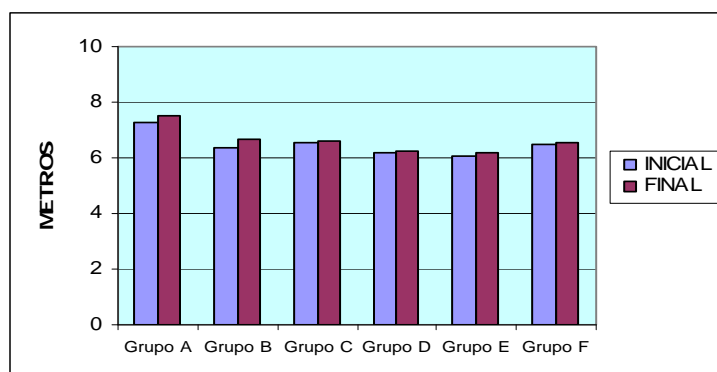
Tabla 105. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de 50 metros.



Gráfica 82. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de 50 metros.

Grupo	N	Lanzamiento de balón (3 k)		
		Inicial	Final	Sig
A	24	7,26 m.	7,52 m.	0,015
B	20	6,36 m.	6,67 m.	0,007
C	24	6,53 m.	6,59 m.	0,057
D	16	6,19 m.	6,27 m.	0,592
E	29	6,07 m.	6,19 m.	0,026
F	17	6,50 m.	6,53 m.	0,680

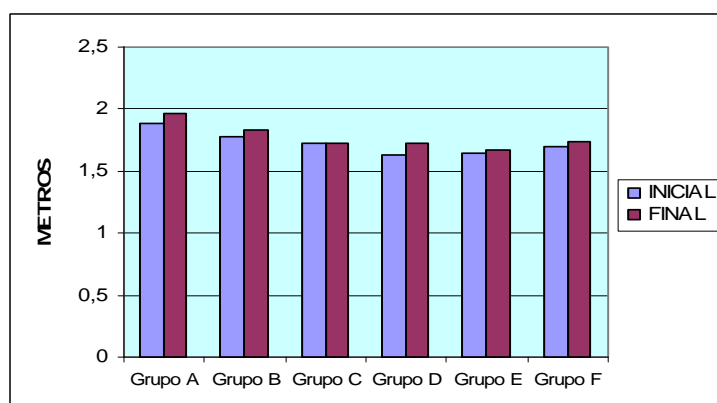
Tabla 106. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de lanzamiento de balón medicinal.



Gráfica 83. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de lanzamiento de balón medicinal.

Grupo	N	Salto horizontal		
		Inicial	Final	Sig
A	24	1,88 m.	1,96 m.	0,000
B	21	1,78 m.	1,83 m.	0,004
C	24	1,72 m.	1,72 m.	0,894
D	18	1,63 m.	1,72 m.	0,002
E	32	1,65 m.	1,67 m.	0,296
F	17	1,70 m.	1,74 m.	0,200

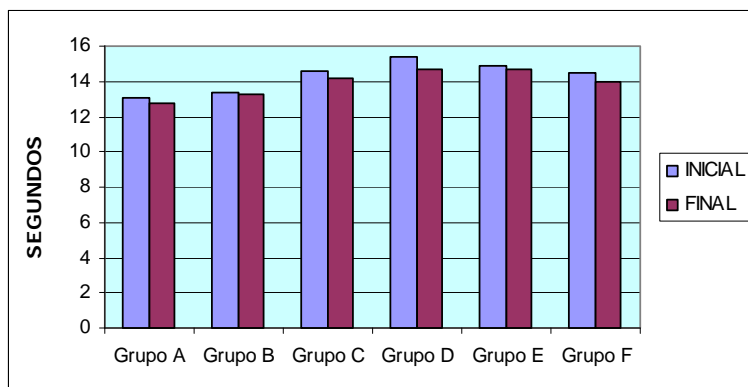
Tabla 107. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de salto horizontal con pies juntos.



Gráfica 84. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de salto horizontal con pies juntos.

Grupo	N	Carrera de obstáculos		
		Inicial	Final	Sig
A	24	13,05 seg.	12,73 seg.	0,000
B	21	13,36 seg.	13,28 seg.	0,296
C	24	14,60 seg.	14,15 seg.	0,004
D	21	15,35 seg.	14,72 seg.	0,000
E	32	14,92 seg.	14,67 seg.	0,000
F	19	14,46 seg.	13,95 seg.	0,000

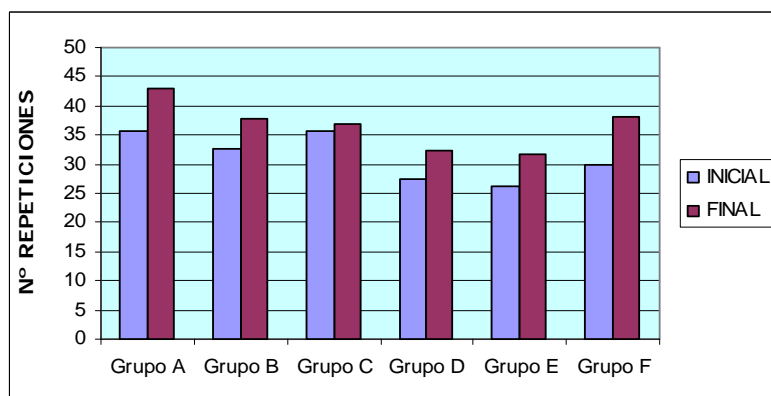
Tabla 108. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de obstáculos.



Gráfica 85. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de obstáculos.

Grupo	N	Abdominales		
		Inicial	Final	Sig
A	24	35,63 r.	43,12 r.	0,000
B	22	32,64 r.	37,91 r.	0,000
C	23	35,57 r.	37,00 r.	0,011
D	21	27,52 r.	32,38 r.	0,000
E	33	26,36 r.	31,64 r.	0,000
F	20	29,75 r.	38,10 r.	0,000

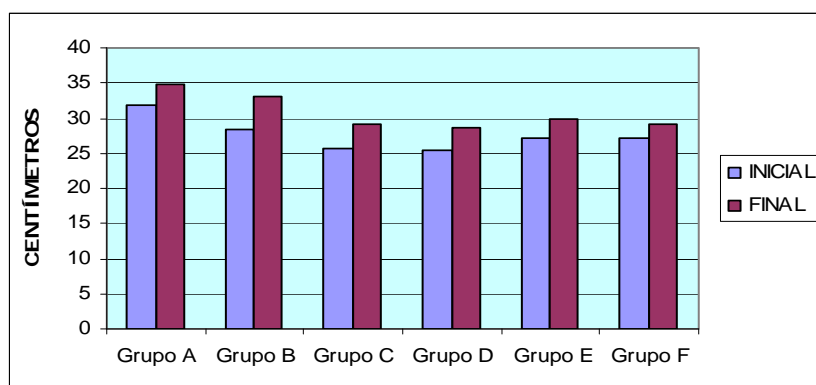
Tabla 109. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de abdominales.



Gráfica 86. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de abdominales.

Grupo	N	Flexión profunda del tronco		
		Inicial	Final	Sig
A	24	31,79 cm.	34,92 cm.	0,000
B	22	28,50 cm.	33,09 cm.	0,000
C	23	25,74 cm.	29,17 cm.	0,000
D	21	25,48 cm.	28,57 cm.	0,000
E	33	27,12 cm.	29,76 cm.	0,000
F	20	27,25 cm.	29,15 cm.	0,002

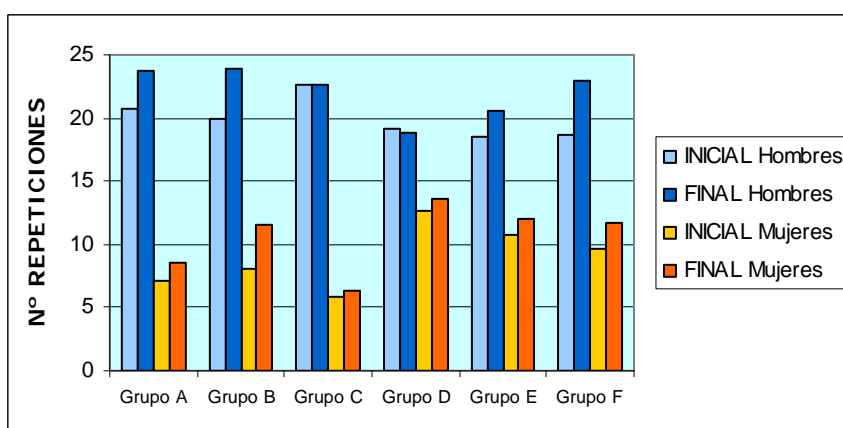
Tabla 110. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de flexión profunda del tronco.



Gráfica 87. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de flexión profunda del tronco.

Grupo	N		Flexión-extensión brazos					
			Inicial		Final		Sig	
	H	M	H	M	H	M	H	M
A	18	6	20,6	7,1	23,7	8,5	0,000	0,346
B	9	13	20	8,1	23,9	11,5	0,033	0,008
C	8	15	22,6	5,8	22,7	6,3	0,802	0,277
D	6	15	19,2	12,7	18,8	13,6	0,830	0,208
E	8	24	18,5	10,8	20,5	12,1	0,104	0,008
F	9	9	18,7	9,7	23	11,7	0,002	0,009

Tabla 111. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de flexión-extensión de brazos.



Gráfica 88. Puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de flexión-extensión de brazos.

Como se aprecia en las anteriores tablas y gráficas, en todos los grupos se produce una mejora en los resultados obtenidos al comparar las puntuaciones medias inicial y final, verificándose una disminución en los tiempos empleados en las pruebas de carrera de 1.000 m., carrera de 50 m. (salvo en el grupo B, que prácticamente son los mismos) y carrera de obstáculos; un incremento en la distancia obtenida en las pruebas de

lanzamiento de balón medicinal, salto horizontal con pies juntos (excepto en el grupo C, que son las mismas), y en la prueba de flexión profunda del tronco, y, por último, un aumento en el número de repeticiones en la prueba de abdominales y de flexión-extensión de brazos (salvo en el caso de los chicos en el grupo D).

Asimismo, se advierte la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias inicial y final en cada una de las pruebas y en todos los grupos, salvo en los siguientes casos: prueba de carrera de 50 m., en los grupos A ($p=0,153$), B ($p=0,915$), D ($p=0,525$), E ($p=0,273$) y F ($p=0,100$); prueba de lanzamiento de balón medicinal, en los grupos C ($p=0,057$), D ($p=0,592$) y F ($p=0,680$); prueba de salto horizontal, en los grupos C ($p=0,894$), E ($p=0,296$) y F ($p=0,200$); prueba de carrera de obstáculos, en el grupo B ($P=0,296$); prueba de flexión-extensión de brazos en mujeres, en los grupos A ($p=0,346$), C ($p=0,277$) y D ($p=0,346$), y en la prueba de flexión-extensión de brazos en hombres, en los grupos C ($p=0,802$), D ($p=0,830$) y E ($p=0,104$).

Considerando el género, las puntuaciones medias obtenidas en cada prueba se presentan en la tabla 112.

Pruebas Físicas	Hombres			Mujeres			Sig.
	N	Media	D. Típ.	N	Media	D. Típ.	
Carrera de 1.000 m.	62	260,34 seg.	26,28	78	354,77 seg.	34,14	0,000
Carrera de 50 m.	60	7,36 seg.	0,68	82	9,53 seg.	1,13	0,000
Lanzamiento de balón medicinal	59	7,69 m.	1,09	80	5,77 m.	0,80	0,000
Salto horizontal con pies juntos	60	2,10 m.	0,21	82	1,52 m.	0,19	0,000
Carrera de obstáculos	60	12,17 seg.	0,94	81	15,27 seg.	1,70	0,000
Abdominales	61	66,15 r.	6,29	83	29,17 r.	6,60	0,000
Flexión profunda de tronco	61	30,02 cm.	5,82	83	31,28 cm.	5,05	0,168
Flexión-extensión de brazos	60	22,40 r.	7,07	82	10,85 r.	6,61	---

Tabla 112. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en las diferentes pruebas físicas al finalizar la unidad didáctica.

Los datos de la tabla 112 muestran que los hombres consiguen mejores registros que las mujeres en las pruebas de carrera de 1.000 m., carrera de 50 m., lanzamiento de balón medicinal, salto horizontal, carrera de obstáculos y abdominales, advirtiendo la existencia de diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de ambos sexos en las

citadas pruebas físicas. Por su parte, las mujeres obtienen mejores marcas que los hombres en la prueba de flexión profunda de tronco, no apreciándose significación estadística al comparar sendas puntuaciones medias.

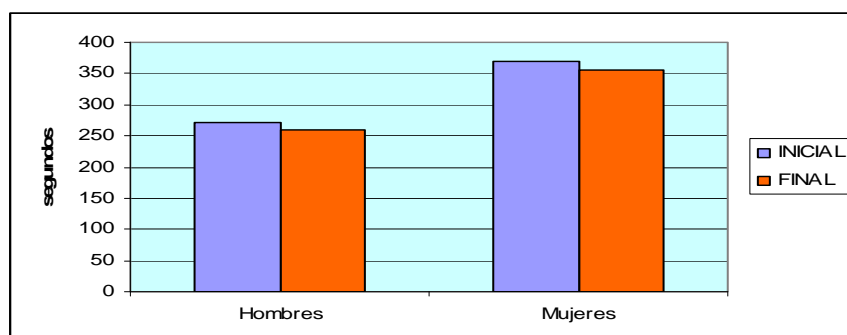
Si se comparan las puntuaciones medias inicial y final, tanto en hombres como en mujeres, se obtienen los datos que configuran las tablas y gráficas siguientes:

Pruebas Físicas	Hombres				
	N	Media Inicial	Media Final	Diferencia	Sig.
Carrera de 1.000 m.	62	272,21 seg.	260,34 seg.	-11,87 seg.	0,000
Carrera de 50 m.	59	7,50 seg.	7,36 seg.	-0,14 seg.	0,006
Lanzamiento de balón (3 k.)	58	7,51 m.	7,69 m.	+0,18 m.	0,004
Salto horizontal pies juntos	59	2,06 m.	2,10 m.	+0,04 m	0,011
Carrera de obstáculos	60	12,46 seg.	12,17 seg.	-0,29 seg.	0,000
Abdominales	60	39,20 r.	46,42 r.	+7,22 r.	0,000
Flexión profunda de tronco	60	27,60 cm.	30,10 cm.	+2,50 cm.	0,000
Flexión-extensión de brazos	58	20,03 r.	22,53 r.	+2,50	0,000

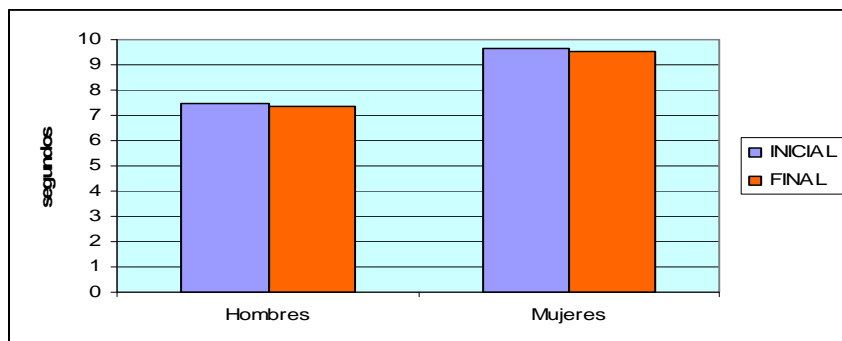
Tabla 113. Comparación de puntuaciones medias inicial y final en los hombres.

Pruebas Físicas	Mujeres				
	N	Media Inicial	Media Final	Diferencia	Sig.
Carrera de 1.000 m.	78	369,03 seg.	354,77 seg.	-14,25 seg.	0,000
Carrera de 50 m.	73	9,63 seg.	9,55 seg.	-0,08 seg.	0,179
Lanzamiento de balón (3 k.)	72	5,67 m.	5,79 m.	+0,12 m.	0,003
Salto horizontal pies juntos	77	1,47 m.	1,52 m.	+0,05 m.	0,000
Carrera de obstáculos	81	15,70 seg.	15,28 seg.	-0,42 seg.	0,000
Abdominales	83	25,08 r.	29,17 r.	+4,09 r.	0,000
Flexión profunda de tronco	83	27,72 cm.	31,28 cm.	+3,56 cm.	0,000
Flexión-extensión de brazos	82	9,41 r.	10,85 r.	+1,44 r.	0,000

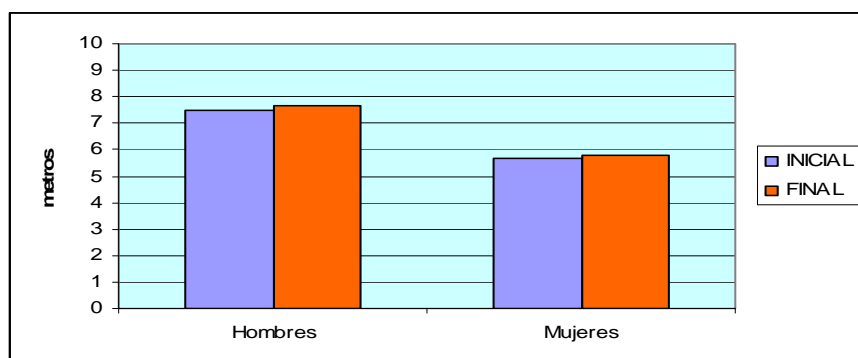
Tabla 114. Comparación de puntuaciones medias inicial y final en las mujeres.



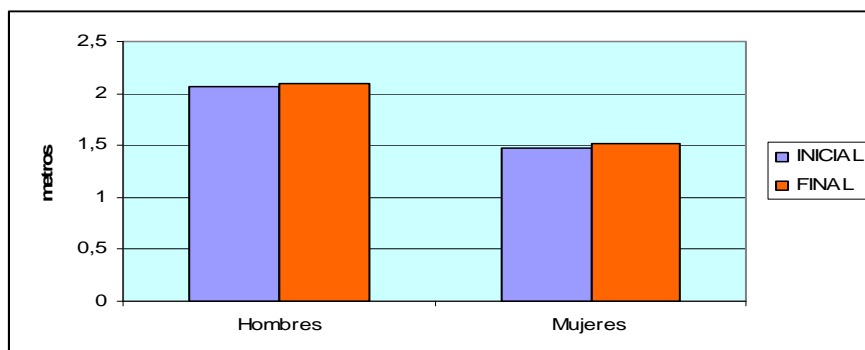
Gráfica 89. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de 1.000 metros según el género.



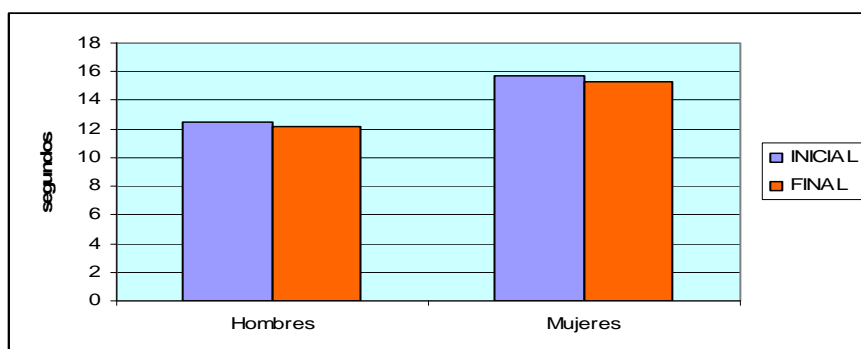
Gráfica 90. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de 50 metros según el género.



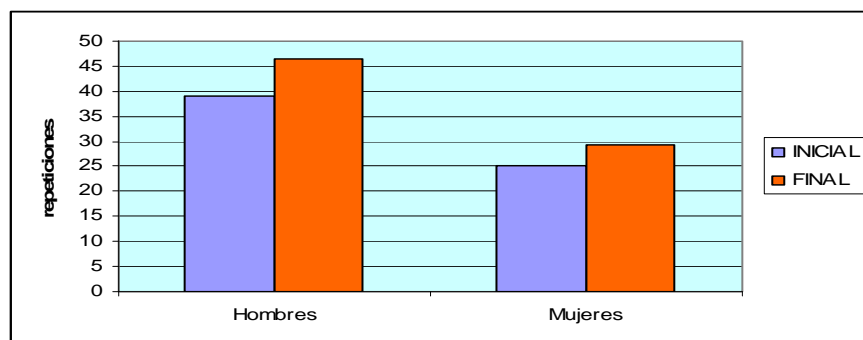
Gráfica 91. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de lanzamiento de balón medicinal según el género.



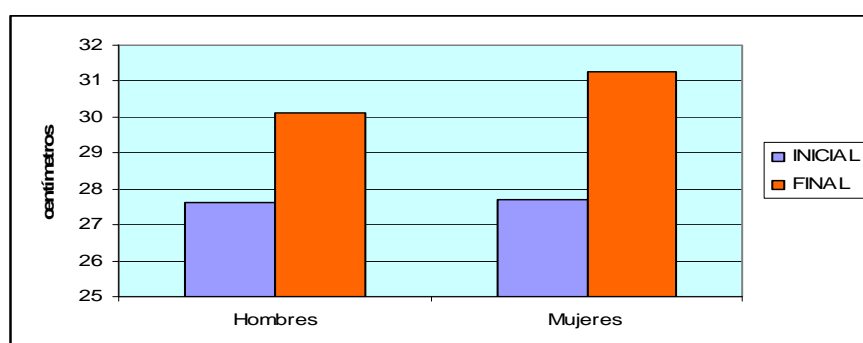
Gráfica 92. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de salto horizontal con pies juntos según el género.



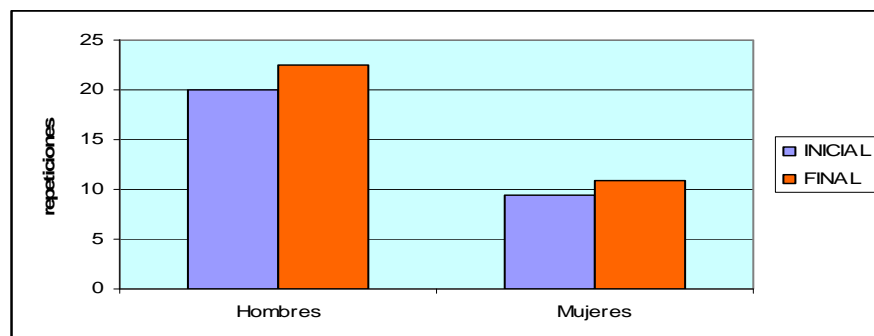
Gráfica 93. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de obstáculos según el género.



Gráfica 94. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de abdominales según el género.



Gráfica 95. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de flexión profunda de tronco según el género.



Gráfica 96. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de flexión-extensión de brazos según el género.

Como se observa en las tablas 113 y 114 así como en las gráficas 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95 y 96, los datos obtenidos ponen de manifiesto que se han producido mejoras en las marcas de cada una de las pruebas aplicadas, tanto en chicos como en chicas, existiendo diferencias significativas entre las puntuaciones medias inicial y final de cada una de ellas, excepto en la prueba de carrera de 50 m. en el caso de las chicas en la que no se observa

significación estadística ($p=0,179$). Respecto a la prueba de flexión profunda de tronco, cuyos registros en la prueba inicial eran ligeramente favorables a los chicos, se produce un cambio en los resultados obtenidos; en este caso, se advierte que las marcas de las chicas superan a las obtenidas por los chicos, por lo que podría deducirse, de acuerdo con Beunen y Simons (1990) y Espinosa (1998), que el progreso logrado es consecuencia de la ejercitación de la flexibilidad durante la realización del programa de actividad física y salud.

En cuanto a la modalidad de Bachillerato cursada, presentamos en la tabla 115 los resultados obtenidos:

Pruebas Físicas	Ciencias de la Naturaleza y de la Salud						Humanidades y Ciencias Sociales						Sig.
	N		Media		D. Típ.		N		Media		D. Típ.		
Carrera de 1.000 m.	69		300,57 seg.		52,18		71		324,99 seg.		57,80		0,010
Carrera de 50 m.	71		8,29 seg.		1,24		71		8,93 seg.		1,57		0,008
Lanzamiento de balón medicinal	71		6,90 m.		1,46		68		6,25 m.		1,09		0,004
Salto horizontal	71		1,83 m.		0,36		71		1,69 m.		0,33		0,016
Carrera obstáculos	69		13,39 seg.		1,89		72		14,50 seg.		2,15		0,002
Abdominales	70		39,29 r.		10,30		74		33,59 r.		10,20		0,001
Flexión prof. tronco	70		32,31 cm.		5,87		74		29,26 cm.		4,48		0,001
Flexión-extensión de brazos	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	0,000
	36	34	23,42 r.	8,53 r.	7,79	5,73	24	48	20,88 r.	12,50 r.	5,64	6,74	

Tabla 115. Puntuaciones medias obtenidas en las diferentes pruebas físicas al finalizar la unidad didáctica según la modalidad de Bachillerato.

Los datos de la tabla 115 determinan que, al igual que ocurriera en la evaluación inicial, el alumnado que cursó la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud obtiene mejores resultados que los que estudiaron la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, con la excepción de la prueba de flexión-extensión de brazos en las chicas, que es favorable a esta última modalidad. Igualmente, se comprueba la existencia de diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de cada una de las pruebas en ambas modalidades.

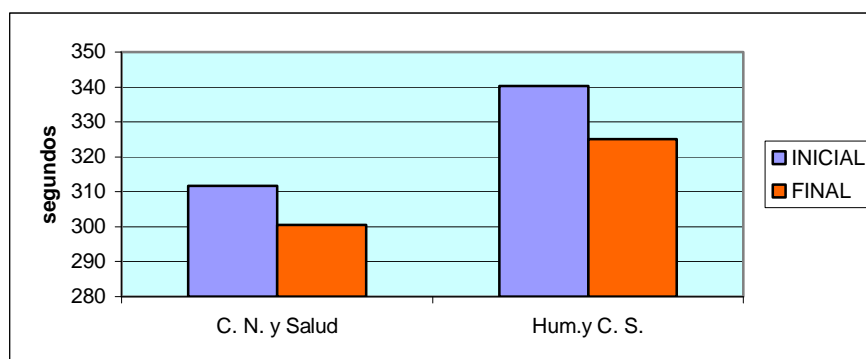
Por modalidad, al comparar las puntuaciones medias obtenemos las siguientes tablas y gráficas:

Pruebas Físicas	Ciencias de la Naturaleza y de la Salud						
	N	Media Inicial		Media Final		Diferencia	Sig.
Carrera de 1.000 m.	69	311,68 seg.		300,57 seg.		-11,11	0,000
Carrera de 50 m.	66	8,35 seg.		8,26 seg.		-0,09	0,082
Lanzamiento de balón medicinal	68	6,74 m.		6,94 m.		+0,20	0,000
Salto horizontal pies juntos	69	1,79 m.		1,84 m.		+0,05	0,000
Carrera de obstáculos	69	13,68 seg.		13,39 seg.		-0,29	0,000
Abdominales	69	34,65 r.		39,42 r.		+4,77	0,000
Flexión profunda de tronco	69	28,72 cm.		32,42 cm.		+3,70	0,000
Flexión-extensión de brazos	H M	H M	H M	H M	+2,6 +1,5		0,000
	35 34	20,89 r.	6,94 r.	23,51 r.	8,53 r.		

Tabla 116. Comparación de puntuaciones medias de las pruebas de aptitud física en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.

Pruebas Físicas	Humanidades y Ciencias Sociales						
	N	Media Inicial		Media Final		Diferencia	Sig.
Carrera de 1.000 m.	71	340,21 seg.		324,99 seg.		-15,22	0,000
Carrera de 50 m.	66	9,00 seg.		8,88 seg.		-0,12	0,041
Lanzamiento de balón medicinal	62	6,22 m.		6,30 m.		+0,08	0,086
Salto horizontal pies juntos	67	1,66 m.		1,70 m.		+0,04	0,003
Carrera de obstáculos	72	14,93 seg.		14,50 seg.		-0,43	0,000
Abdominales	74	27,61 r.		33,59 r.		+5,98	0,000
Flexión profunda de tronco	74	26,69 cm.		29,26 cm.		+2,57	0,000
Flexión-extensión de brazos	H M	H M	H M	H M	+2,3 +1,3		0,000
	23 48	18,74 r.	11,17 r.	21,04 r.	12,50 r.		

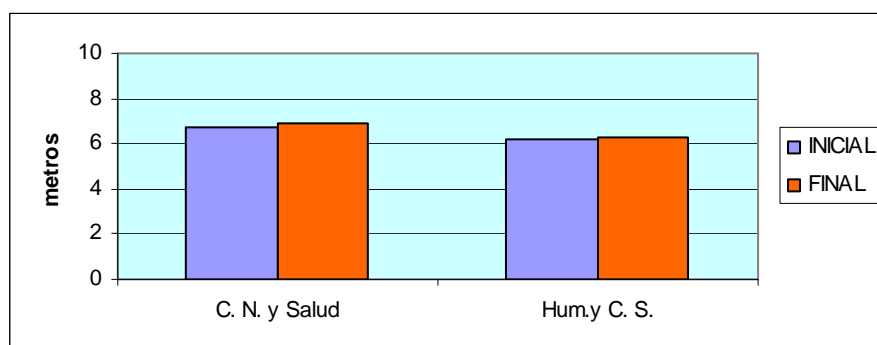
Tabla 117. Comparación de puntuaciones medias en las pruebas de aptitud física en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.



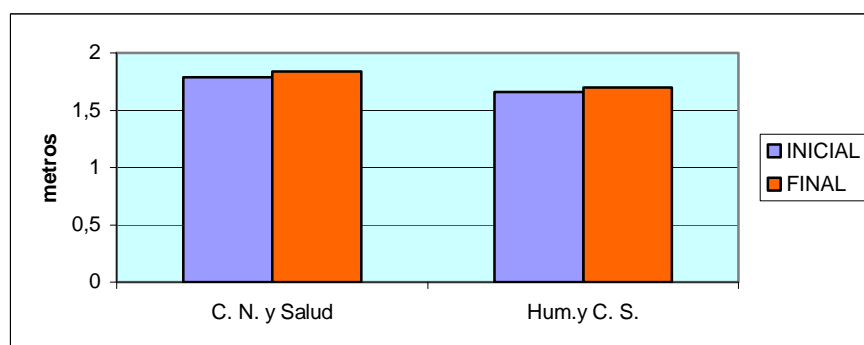
Gráfica 97. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de 1.000 metros según la modalidad de Bachillerato.



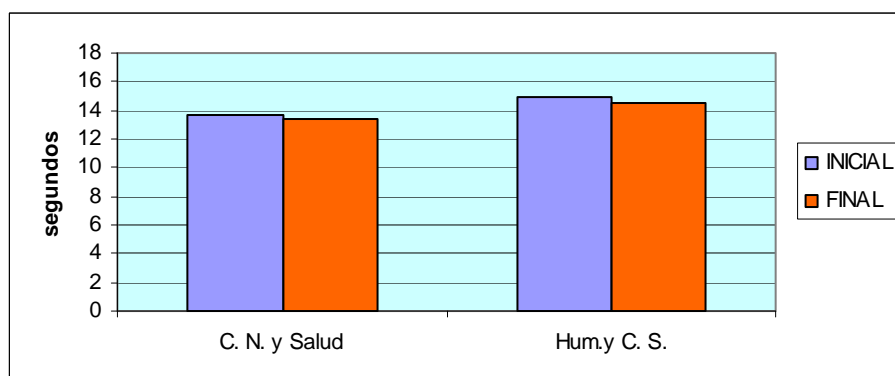
Gráfica 98. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de 50 metros según la modalidad de Bachillerato.



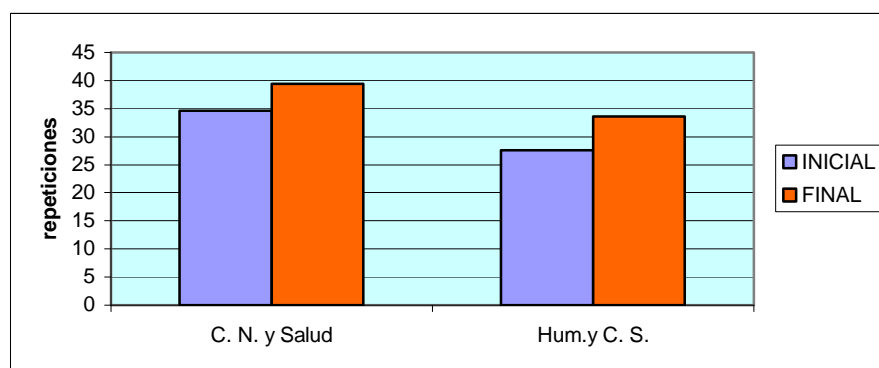
Gráfica 99. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de lanzamiento de balón medicinal según la modalidad de Bachillerato.



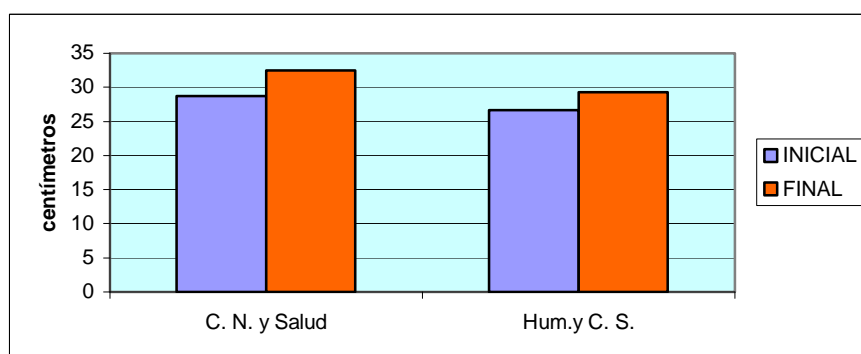
Gráfica 100. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de salto horizontal con pies juntos según la modalidad de Bachillerato.



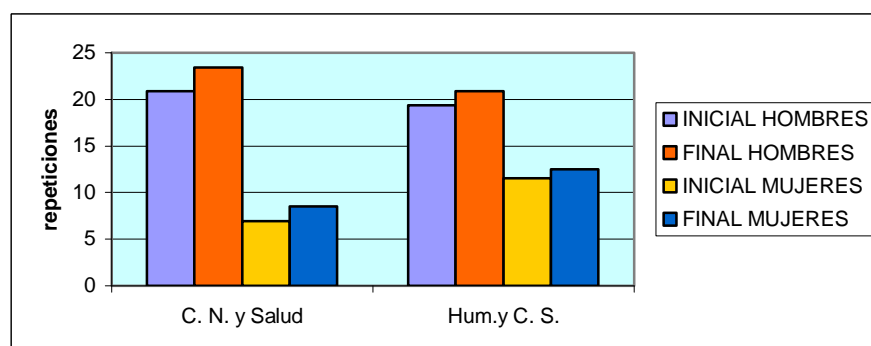
Gráfica 101. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de carrera de obstáculos según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 102. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de abdominales según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 103. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de flexión profunda de tronco según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 104. Diferencia entre las puntuaciones medias inicial y final obtenidas en la prueba de flexión-extensión de brazos según la modalidad de Bachillerato.

Como se advierte en las tablas 116 y 117, y en las gráficas 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103 y 104, los registros alcanzados presentan incrementos en la totalidad de pruebas aplicadas, tanto en el alumnado de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud como en los de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas en cada una de ellas al comparar las puntuaciones medias inicial y final, con la excepción de la prueba de carrera de 50 m. en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y de lanzamiento de balón medicinal en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

3.2.3.2.4 Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica.

Durante el desarrollo de la unidad didáctica se aplicó un cuestionario al alumnado (anexo XXXIII) y se confeccionó y autoaplicó por parte del profesor una escala de estimación gráfica (anexo XXXIV), ambas con los mismos ítems y una gradación de cuatro niveles, con el fin de verificar los aprendizajes adquiridos con relación a las capacidades explicitadas en los objetivos didácticos. En la tabla 118 se presenta la relación entre los ítems que aparecen en dichos instrumentos y los objetivos didácticos objeto de valoración.

Ítem nº	Objetivos didácticos
1	Nº 1
1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10	Nº 2
7	Nº 3
1	Nº 4
8	Nº 6
9	Nº 7

Tabla 118. Correspondencia entre los ítems de los instrumentos empleados y los objetivos didácticos.

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, alcanzando un valor de 0,612 en el aplicado a los alumnos y de 0,894 en el realizado por el profesor. La validez de ambos instrumentos se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Los resultados globales que se obtienen, tanto del cuestionario aplicado al alumnado como de la escala de estimación gráfica del profesor, se presentan en la tabla 119.

Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Alumnos (a)	161	3,28	0,32	0,000
Profesor (p)	161	2,78	0,49	

Tabla 119. Puntuaciones medias globales obtenidas por el alumnado y por el profesor.

En la tabla 119 se observa que la puntuación media obtenida en la valoración realizada por los alumnos (3,28) es superior a la valoración efectuada por el profesor (2,78), existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,000$).

Por ítem, los resultados se presentan en la tabla 120.

Par	N	Media	Desv. Típica	Sig	
Par 1	P1a	161	3,17	0,60	0,000
	P1p	161	2,76	0,69	
Par 2	P2a	158	2,84	0,67	0,000
	P2p	158	2,30	0,60	
Par 3	P3a	161	3,41	0,72	0,000
	P3p	161	2,78	0,76	
Par 4	P4a	160	3,27	0,68	0,000
	P4p	160	2,51	0,77	
Par 5	P5a	161	3,02	0,71	0,000
	P5p	161	2,18	0,61	
Par 6	P6a	157	2,80	0,80	0,000
	P6p	157	2,33	0,73	
Par 7	P7a	161	3,47	0,74	0,000
	P7p	161	3,20	0,77	
Par 8	P8a	161	3,53	0,71	0,000
	P8p	161	2,93	0,70	
Par 9	P9a	160	3,40	0,75	0,000
	P9p	160	3,09	0,74	
Par 10	P10a	161	3,86	0,41	0,006
	P10p	161	3,78	0,51	

Tabla 120. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por ítem.

Los datos que figuran en la tabla 120 ponen de manifiesto que en cada ítem la valoración realizada por los alumnos es superior a la valoración efectuada por el profesor, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de cada par.

Partiendo de las puntuaciones de la tabla anterior y con el propósito de determinar el grado de adquisición de los objetivos de esta unidad didáctica, se ha calculado la media de los valores otorgados por el profesor y por los alumnos. Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 121.

Objetivos didácticos	Ítem nº	Media a-p
Nº 1	1	2,96
Nº 2	1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10	2,93
Nº 3	7	3,33
Nº 4	1	2,96
Nº 6	8	3,23
Nº 7	9	3,24

Tabla 121. Puntuaciones medias obtenidas en los ítems referidos al cuestionario y a la escala de estimación gráfica, y su correspondencia con los objetivos didácticos.

Tras el análisis de las puntuaciones obtenidas en los ítems que figuran en la tabla 121, se determina lo siguiente:

1. Acerca de los objetivos didácticos nº 1 (conocer los principios del ejercicio físico planificado y los factores a considerar en la elaboración de programas personales de actividad física y salud) y nº 4 (conocer los fundamentos de una nutrición equilibrada y el aporte energético requerido para la realización de actividades físico-deportivas), la puntuación media que corresponde al par 1 (2,96) indica que la valoración obtenida puede ser considerada como bastante adecuada.

2. En cuanto al objetivo didáctico nº 2 (elaborar y poner en práctica de manera autónoma un plan personal de desarrollo de las capacidades físicas relacionadas con la salud...), la puntuación media que se obtiene (2,93) a partir de las valoraciones otorgadas por los alumnos y por el profesor en los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10, viene a señalar que las conductas observadas con relación a dicho objetivo también pueden ser consideradas como bastante adecuadas. De forma más precisa y de acuerdo con los resultados que se muestran en la tabla 120, se aprecia que:

- a. Referido al ítem nº 1, que alude a si se ha atendido convenientemente a las explicaciones dadas en clase, la puntuación media obtenida (2,96) señala como bastante adecuada la actitud observada.
- b. Respecto al ítem nº 2, referido a si se han tenido en cuenta los factores o variables necesarios para la elaboración del programa, la puntuación media obtenida (2,57) permite establecer como adecuado dicho proceder.
- c. En cuanto al ítem nº 3, acerca de la realización de las actividades de calentamiento y de vuelta a la calma, la puntuación media obtenida (3,09) señala como bastante adecuada dicha actuación.
- d. Concerniente a la actuación responsable y autónoma en la ejecución del programa (ítem nº 4), la puntuación media resultante (2,89) determina como bastante adecuada la conducta observada
- e. Con relación al ítem nº 5, que alude a la realización de sesiones del plan al margen del horario de clase, la puntuación media obtenida (2,60) establece como adecuada dicha pauta.

- f. Respecto al ítem nº 6, que hace mención a si se ha ejercido el control del esfuerzo realizado, la puntuación media obtenida (2,56) señala como adecuado dicho proceder.
- g. Por último, en relación con el ítem nº 10, referido al uso correcto de las instalaciones y del material, la puntuación media obtenida (3,82) señala como excelente el comportamiento observado.

3. En lo que concierne al objetivo didáctico nº 3 (aplicar de manera autónoma técnicas de relajación), la puntuación obtenida en el ítem nº 7 (3,33) determina como muy adecuada dicha pauta.

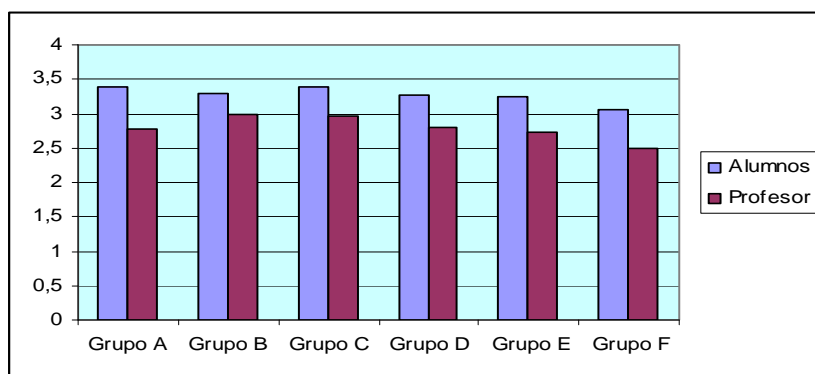
4. Respecto al objetivo nº 6 (valoración de la influencia en la salud de una alimentación adecuada y de un estilo de vida activo), la puntuación media obtenida en el ítem nº 8 (3,23) también permite establecer como muy adecuada dicha valoración.

5. Finalmente, acerca del objetivo didáctico nº 7 (valoración de la relajación como medio de conocimiento y desarrollo personal), la puntuación obtenida en el ítem nº 9 (3,24) revela que la valoración resultante puede estimarse, también, como muy adecuada.

Por grupos, las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos y por el profesor se presentan en la tabla 122 y en la gráfica 105.

Grupo	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	Alumnos (a)	27	3,40	0,26	0,000
	Profesor (p)		2,78	0,42	
B	Alumnos (a)	23	3,30	0,33	0,000
	Profesor (p)		2,98	0,46	
C	Alumnos (a)	27	3,40	0,33	0,000
	Profesor (p)		2,97	0,53	
D	Alumnos (a)	25	3,28	0,28	0,000
	Profesor (p)		2,81	0,52	
E	Alumnos (a)	31	3,25	0,29	0,000
	Profesor (p)		2,72	0,45	
F	Alumnos (a)	28	3,06	0,34	0,000
	Profesor (p)		2,50	0,47	

Tabla 122. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos por los alumnos y el profesor.



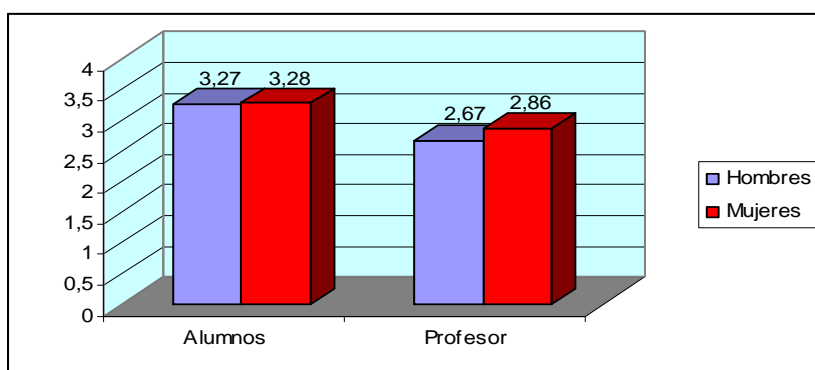
Gráfica 105. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos por los alumnos y por el profesor.

En los datos de la tabla 122 se advierte que en todos los grupos existen diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos y las obtenidas por el profesor.

Según el género, los datos obtenidos se muestran en la tabla 123 y en la gráfica 106.

Género	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	Alumnos (a)	65	3,27	0,32	0,000
	Profesor (p)	65	2,67	0,51	
Mujeres	Alumnos (a)	96	3,28	0,32	0,000
	Profesor (p)	96	2,86	0,47	

Tabla 123. Puntuaciones medias obtenidas en la evaluación del proceso según el género.



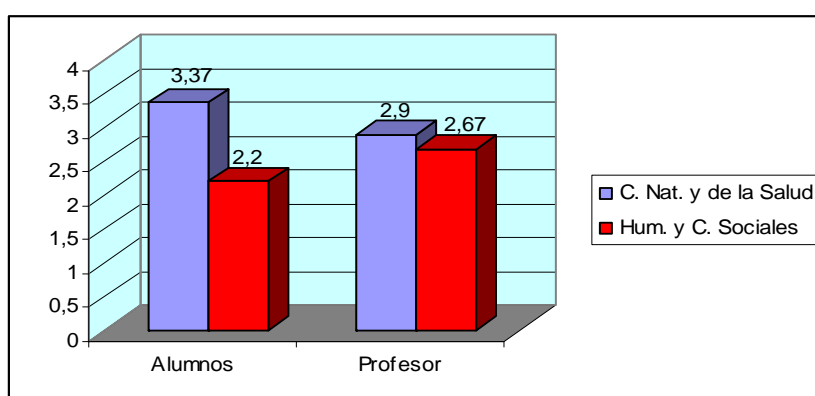
Gráfica 106. Puntuaciones medias obtenidas en función del género.

Los datos de la tabla 123 y de la gráfica 106 muestran que la puntuación media que otorga el profesor a las chicas es ligeramente superior a la de los chicos, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de alumnos y profesor, tanto en chicos como en chicas ($p=0,000$).

En cuanto a la modalidad de Bachillerato, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 124 y en la gráfica 107.

Modalidad	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
C. de la Naturaleza y de la Salud	Alumnos (a)	77	3,37	0,30	0,000
	Profesor (p)	77	2,90	0,47	
Humanidades y C. Sociales	Alumnos (a)	84	3,20	0,32	0,000
	Profesor (p)	84	2,67	0,49	

Tabla 124. Puntuaciones medias obtenidas en la evaluación del proceso según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 107. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato.

En los datos de la tabla 124 y de la gráfica 107 se observa que la valoración realizada por los alumnos y por el profesor en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es ligeramente superior a la efectuada en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de alumnos y profesor en ambas modalidades ($p=0,000$).

3.2.3.3 Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica.

En lo que respecta a la adecuación de los elementos que componen esta unidad didáctica, para su valoración se han empleado como instrumentos de recogida de información sendos cuestionarios aplicados al alumnado (anexo XXXV) y al profesor (anexo XX).

3.2.3.3.1 Cuestionario (alumnos).

Relativo al cuestionario de valoración aplicado a los alumnos, en la tabla 125 se muestra la relación entre los ítems contemplados y los elementos de la unidad didáctica objeto de valoración.

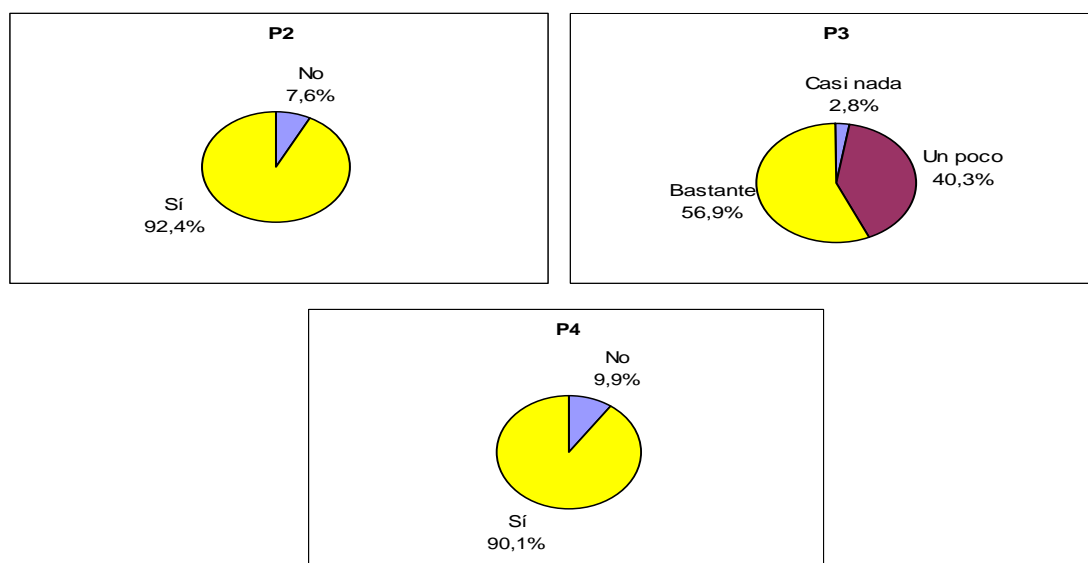
Ítem	Elementos U. Didáctica
P2, P3 y P4 P1, P5, P6 y P7 P8 P9, P10, P11, P12 y P13 P14 y P15	Pertinencia de los objetivos Ajuste de contenidos y actividades Suficiencia de tiempo y recursos Idoneidad de la metodología Adecuación procedimientos evaluación

Tabla 125. Correspondencia entre los ítems del cuestionario aplicado a los alumnos y los elementos de la unidad didáctica.

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, arrojando un valor de 0,720. La validez se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Seguidamente, se presentan por elementos que componen la unidad didáctica los resultados obtenidos en los diferentes ítems.

Referente a la **pertinencia de los objetivos**, los datos obtenidos se muestran en las gráficas siguientes:



Gráficas 108, 109 y 110. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a la pertinencia de objetivos (P2, P3 y P4).

Los datos de las gráficas ponen de manifiesto que:

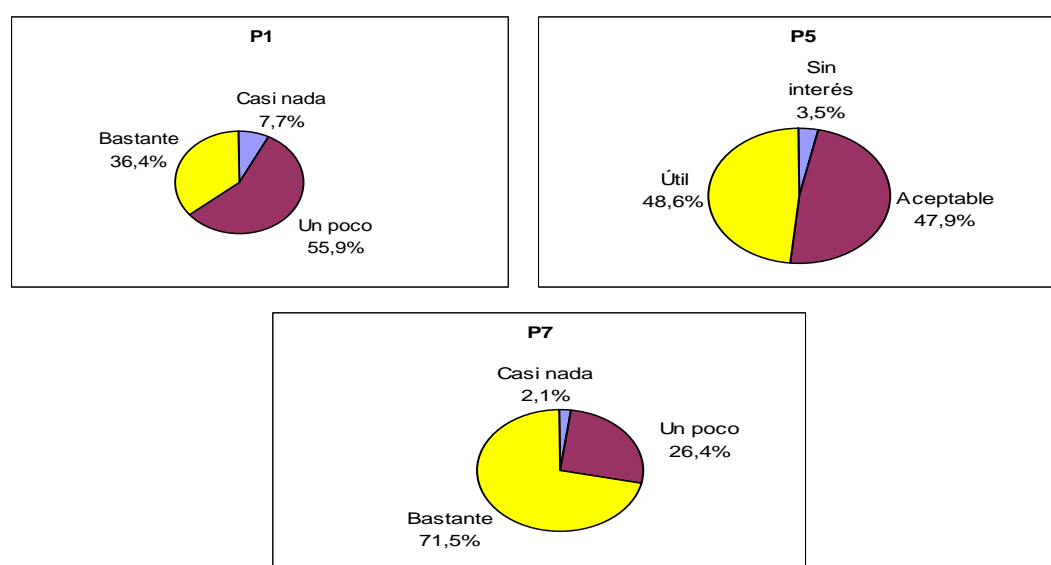
- Respecto a la pregunta si se considera capacitado para elaborar y ejecutar de forma autónoma un programa de ejercicio físico (P2), el 92,4% del alumnado estima encontrarse capacitado, mientras que el 7,6% opina no encontrarse capacitado (gráfica 108). Esta valoración del alumnado es coincidente con la alcanzada en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica aplicadas y contrasta con la obtenida en el registro y en la escala de estimación numérica del programa personal de

actividad física y salud, en el que se determina que, globalmente, el nivel alcanzado por el alumnado es poco adecuado en la elaboración del programa, si bien queda establecido como adecuado en la ejecución del mismo. En este sentido, estimamos que los ajustes realizados en torno a la elaboración de los programas han sido pertinentes y acertados, permitiendo el progreso en la adquisición de la capacidad aludida.

- Relativo a si cree que ha mejorado su nivel de conocimientos y de práctica en relación con lo que sabía y realizaba antes de iniciar la unidad didáctica (ítem nº 3), el 56,9% de los alumnos estima que ha mejorado bastante, en tanto que el 40,3% señala que un poco y el 2,8% casi nada (gráfica 109). Esta estimación es coincidente con la obtenida en la prueba de conocimientos, que es valorada como satisfactoria, aunque inferior a la obtenida respecto al nivel de práctica, que es considerada como muy satisfactoria.

- Referido a si se cree capacitado para utilizar de manera autónoma alguna de las técnicas de relajación practicadas en clase (P4), el 90,1% estima encontrarse capacitado, mientras que el 9,9% considera que no (gráfica 110). Este dato constituye la única evidencia que permite determinar el nivel de adquisición de este objetivo didáctico, por lo que consideramos necesario incorporar nuevos instrumentos que completen esta información.

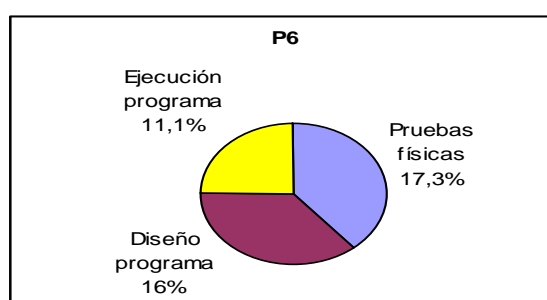
En cuanto al **ajuste de los contenidos y actividades desarrolladas**, los datos obtenidos figuran en las gráficas 111, 112 y 113.



Gráficas 111, 112 y 113. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto al ajuste de contenidos y actividades desarrolladas (P1, P5 y P7).

Relativo a si se ha considerado el nivel de partida en cuanto a conocimientos y habilidades (P1), el 36,4% del alumnado estima que bastante, el 55,9% opina que un poco y el 7,7% considera que casi nada (gráfica 111). Igualmente, acerca de los contenidos y actividades desarrolladas (P5), el 48,6% del alumnado las califica como útiles, el 47,9% como aceptables y el 3,5% las considera sin interés (gráfica 112). Asimismo, acerca de la relación entre las clases teóricas y las clases prácticas (P7), el 71,5% considera que sí ha existido, el 26,4% estima que un poco y el 2,1% manifiesta que casi nada (gráfica 113).

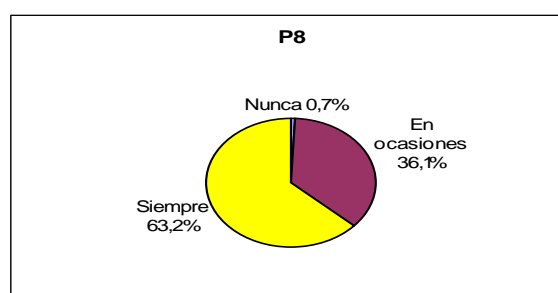
Entre las **actividades en las que encontraron mayor dificultad**, las respuestas de los alumnos se recogen en la gráfica 114.



Gráfica 114. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a las actividades en las que encontraron mayor dificultad.

La gráfica 114 muestra como actividades de mayor dificultad la realización de las pruebas físicas (17,3%), el diseño del programa de actividad física y salud (16%) y la ejecución del mismo (11,1%).

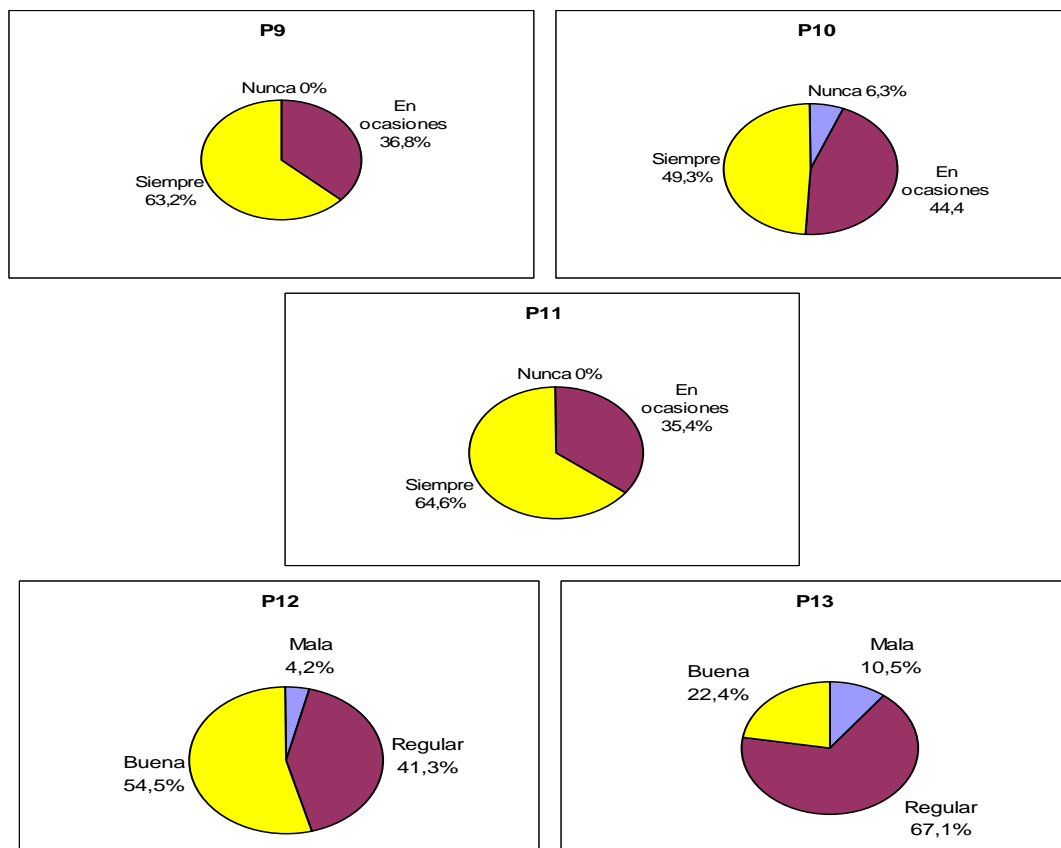
Concerniente a la **suficiencia de los recursos empleados**, en la siguiente gráfica podemos observar las valoraciones otorgadas:



Gráfica 115. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a la suficiencia de los recursos empleados.

La gráfica 115 muestra que el 62,3% de los alumnos opinan que el material empleado ha sido siempre suficiente, el 36,1% estima que solo en ocasiones y el 0,7% que nunca.

Acerca de la **idoneidad de la metodología**, los datos obtenidos se muestran en las siguientes gráficas:



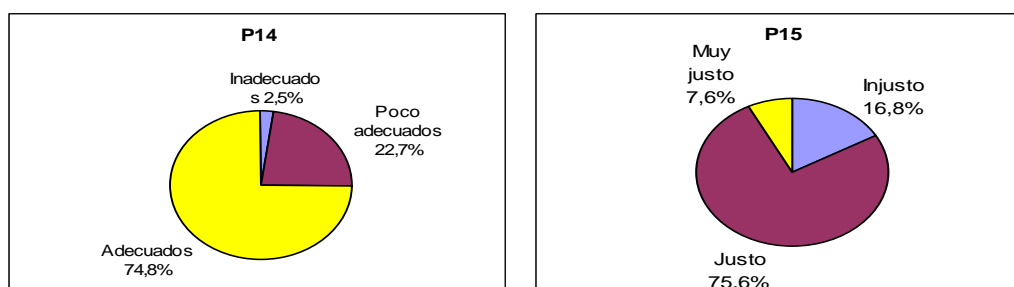
Gráficas 116, 117, 118, 119 y 120. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a la idoneidad de la metodología utilizada (P9, P10, P11, P12 y P13).

Como se aprecia en la gráfica 116, en relación a P9, el 63,2% del alumnado opina que el profesor siempre ha explicado con claridad las actividades de clase, mientras que el 36,8% indica que en ocasiones. Igualmente, relativo a si el profesor ha respondido con precisión a las dudas planteadas (P10), el 49,3% manifiesta que siempre, el 44,4% que en ocasiones y el 6,3% que nunca (gráfica 117).

Relativo a si el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase (P11), los datos señalan que el 64,6% de los alumnos considera que siempre y el 35,4% estima que en ocasiones (gráfica 118).

En cuanto a la valoración de las relaciones entre los alumnos en las clases (P12), el 54,5% del alumnado estima que es buena, el 41,3% que es regular y el 4,2% opina que es mala (gráfica 119). Asimismo, sobre la relación del profesor con los alumnos (P13), el 22,4% considera que es buena, el 67,1% opina que es regular y el 10,5% que es mala (gráfica 120).

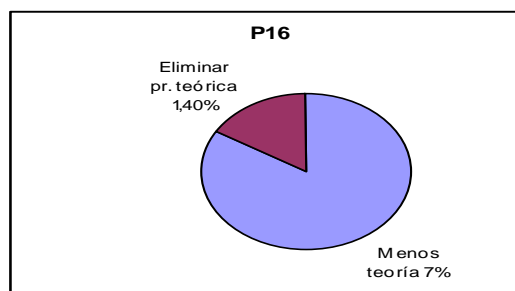
Concerniente a la **adecuación de los procedimientos de evaluación** empleados, los resultados obtenidos figuran en las gráficas 121 y 122.



Gráficas 121 y 122. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a la adecuación de los procedimientos de evaluación (P14 y P15).

A partir de los datos de la gráfica 121 advertimos que, referido a P14, el 74,8% de los alumnos opina que los criterios e instrumentos utilizados por el profesor fueron los adecuados, el 22,7% los considera poco adecuados y el 2,5% estima que son inadecuados. Igualmente, en la gráfica 122 se pone de manifiesto que el 7,6% del alumnado considera que el profesor ha sido muy justo a la hora de calificar, el 75,6% que ha sido justo y el 16,8% estima que ha sido injusto (P15).

Por último, las **opiniones y sugerencias del alumnado** respecto al desarrollo de la unidad didáctica se recogen en la gráfica 123.



Gráfica 123. Distribución de porcentajes respecto a las opiniones y sugerencias acerca del desarrollo de la unidad didáctica.

Como se observa en la gráfica 123, las opiniones y sugerencias del alumnado con relación al desarrollo de la unidad didáctica hacen mención a la disminución de los contenidos de tipo teórico (7%) así como a la eliminación de la prueba referida a los conceptos (1,4%).

Por grupos, las frecuencias y porcentajes obtenidos fueron los siguientes:

ÍTEM	VALORACIÓN	GR. A		GR. B		GR. C		GR. D		GR. E		GR. F	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P1	Casi nada	0	0	4	25	0	0	0	0	5	16,1	2	9,1
	Un poco	15	68,2	8	50	6	22,2	20	80	17	54,8	14	63,6
	Bastante	7	31,8	4	25	21	77,8	5	20	9	29	6	27,3
P2	No	1	4,3	1	6,3	2	7,4	2	8	2	6,5	3	13,6
	Sí	22	95,7	15	93,8	25	92,6	23	92	29	93,5	19	86,4
P3	Casi nada	1	4,3	1	6,3	0	0	0	0	0	0	2	9,1
	Un poco	5	21,7	5	31,3	6	22,2	9	34	16	51,6	17	77,3
	Bastante	17	73,9	10	62,5	21	77,8	16	64	15	48,4	3	13,6
P4	No	6	28,6	4	25	1	3,7	0	0	3	9,7	0	0
	Sí	15	71,4	12	25	26	96,3	25	100	28	90,3	22	100
P5	Sin interés	0	0	0	0	0	0	1	4	1	3,2	3	13,6
	Aceptable	8	34,8	11	68,8	5	18,5	16	64	16	51,6	13	59,1
	Útil	15	65,2	5	31,3	22	81,5	8	32	14	45,2	6	27,3
P6	Pruebas test	5	21,7	6	37,5	3	11,1	3	12	3	9,6	5	22,7
	Diseño progr.	1	4,3	6	37,5	4	14,8	5	20	3	9,6	4	18,1
	Ejecución progr.	1	4,3	3	18,7	5	18,5	4	16	0	0	3	13,6
P7	Casi nada	2	8,7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5
	Un poco	4	17,4	5	31,3	4	14,8	8	32	11	35,5	6	27,3
	Bastante	17	73,9	11	68,8	23	85,2	17	68	20	64,5	15	68,2
P8	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,5
	En ocasiones	5	21,7	6	37,5	8	29,6	11	44	12	38,7	10	45,5
	Siempre	18	78,3	10	62,5	19	70,4	14	56	19	61,3	11	50
P9	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	7	30,4	6	37,5	7	25,9	8	32	15	48,4	10	45,5
	Siempre	16	69,6	10	62,5	20	74,1	17	68	16	51,6	12	54,5
P10	Casi nada	1	4,3	1	6,3	1	3,7	3	12	2	6,5	1	4,5
	Un poco	11	47,8	8	50	9	33,3	8	32	17	54,8	11	50
	Bastante	11	47,8	7	43,8	17	63	14	56	12	38,7	10	45,5
P11	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	5	21,7	4	25	9	33,3	9	36	13	41,9	11	50
	Siempre	18	78,3	12	75	18	66,7	16	64	18	58,1	11	50
P12	Mala	2	9	0	0	0	0	2	8	1	3,2	1	4,5
	Regular	8	36,4	7	43,8	7	25,9	15	60	13	41,9	9	40,9
	Buena	12	54,5	9	56,3	20	74,1	8	32	17	54,8	12	54,5
P13	Mala	3	13,6	1	6,3	0	0	0	0	5	16,2	6	27,3
	Regular	12	54,5	12	75	15	55,6	19	76	23	74,2	15	68,2
	Buena	7	31,8	3	18,7	12	44,4	6	24	3	9,7	1	4,5
P14	Inadecuados	0	0	1	6,3	0	0	0	0	0	0	2	9,1
	Poco adecuados	4	17,4	4	25	2	7,4	5	20	6	19,4	6	27,3
	Adecuados	17	73,9	10	62,5	14	51,9	9	36	25	80,6	14	63,6
P15	Injusto	2	8,7	1	6,3	1	3,7	1	4	8	25,8	7	31,8
	Justo	18	78,3	12	75	13	48,1	11	44	21	67,7	15	68,2
	Muy justo	1	4,3	3	18,7	2	7,4	2	8	2	6,5	0	0
P16	Menos teoría	2	8,6	2	12,5	1	3,7	1	4	1	3,2	3	13,6
	Eliminar pr. Teor.	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,4	0	0

Tabla 126. Distribución de frecuencias y porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica en los distintos grupos.

Los datos de la tabla 126 determinan que las puntuaciones más altas corresponden a las valoraciones efectuadas por el grupo C y las más bajas pertenecen a las valoraciones realizadas por el grupo F.

Respecto a la modalidad de Bachillerato, en la tabla 127 se presenta la distribución de frecuencias y porcentajes a partir de los datos obtenidos:

ÍTEM	VALORACIÓN	C. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD		HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
P1	Casi nada	4	6,1%	7	9%
	Un poco	29	43,9%	51	65,4%
	Bastante	32	48,5%	20	25,6%
P2	No	4	6,1%	7	9%
	Sí	62	93,9%	71	91%
P3	Casi nada	2	3%	2	2,6%
	Un poco	16	24,2%	42	53,8%
	Bastante	48	72,7%	34	43,6%
P4	No	11	16,7%	3	3,8%
	Sí	53	80,3%	75	96,2%
P5	Sin interés	0	0%	5	6,4%
	Aceptable	24	36,4%	45	57,7%
	Útil	42	63,6%	28	35,9%
P6	Pruebas test	14	21,2%	11	14,1%
	Diseño programa	11	16,6%	12	15,3%
	Ejec. programa	9	13,6%	7	9%
P7	Casi nada	2	3%	1	1,3%
	Un poco	13	19,7%	25	32,1%
	Bastante	51	77,3%	52	66,7%
P8	Nunca	0	0%	1	1,3%
	En ocasiones	19	28,8%	33	42,3%
	Siempre	47	71,2%	44	56,4%
P9	Nunca	0	0%	0	0%
	En ocasiones	20	30,3%	33	42,3%
	Siempre	46	69,7%	45	57,7%
P10	Nunca	3	4,5%	6	7,7%
	En ocasiones	28	42,4%	36	46,2%
	Siempre	35	53%	36	46,2%
P11	Nunca	0	0%	0	0%
	En ocasiones	18	27,3%	33	42,3%
	Siempre	48	72,7%	45	57,7%
P12	Mala	2	3%	4	5,1%
	Regular	22	33,3%	37	47,4%
	Buena	41	62,1%	37	47,4%
P13	Mala	4	6,2%	11	14,1%
	Regular	39	60%	57	73,1%
	Buena	22	33,8%	10	12,8%
P14	Inadecuados	1	1,9%	2	3%
	Poco adecuados	10	19,2%	17	25,4%
	Adecuados	41	78,8%	48	71,6%
P15	Injusto	4	6,1%	16	23,9%
	Justo	43	65,2%	47	70,1%
	Muy justo	5	7,6%	4	6%
P16	Menos teoría	5	7,6%	4	5,1%
	Eliminar pr. Teor.	0	0%	2	0%

Tabla 127. Distribución de frecuencias y porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica según la modalidad de Bachillerato.

Los datos de la tabla 127 muestran diferencias en las valoraciones otorgadas por los alumnos según la modalidad de Bachillerato cursada, sobre todo en los ítems nº 1, nº 3, nº 5 y nº 13.

3.2.3.3.2 Cuestionario (profesor).

Referente al cuestionario cumplimentado por el profesor acerca del desarrollo de esta unidad didáctica, presentamos a continuación la tabla 128, en la que se establece la relación entre los ítems utilizados y los elementos a valorar.

Ítem	Elementos U. Didáctica
P1 y P8	Pertinencia de los objetivos
P2 y P17	Suficiencia de tiempo y recursos
P3,P4,P7	Ajuste de contenidos y actividades
P5,P6,P9,P10,P11,P12, P13, P14,P15	Idoneidad de la metodología
P16	Adecuación procedimientos evaluación

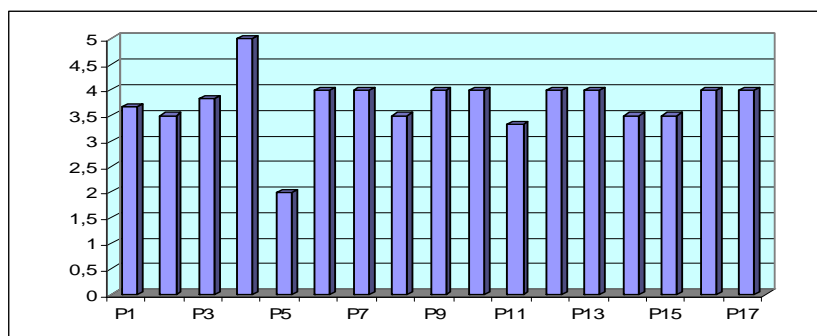
Tabla 128. Correspondencia entre ítems del cuestionario y los elementos que integran la unidad didáctica.

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,864. La validez de se ha obtenido a partir de la validez de contenido.

Aplicado el cuestionario, que fue codificado de 1 a 5 puntos, los datos obtenidos se muestran en la tabla 129 y en la gráfica 124.

P	N Grupos	Media	Desv. Típica
p1	6	3,67	0,52
p2	6	3,50	0,55
p3	6	3,83	0,41
p4	6	5,00	0,00
p5	6	2,00	0,00
p6	6	4,00	0,00
p7	6	4,00	0,00
p8	6	3,50	0,55
p9	6	4,00	0,00
p10	6	4,00	0,00
p11	6	3,33	0,52
p12	6	4,00	0,00
p13	6	4,00	0,00
p14	6	3,50	0,55
p15	6	3,50	0,55
p16	6	4,00	0,00
p17	6	4,00	0,00
Media	6	3,75	0,19

Tabla 129. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario acerca de la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



Gráfica 124. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem en el cuestionario acerca de la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

Como podemos apreciar en la tabla 129, la puntuación media global obtenida (3,75) determina que la valoración acerca del desarrollo de la unidad didáctica se puede considerar como bastante adecuada. Asimismo, al observar la mencionada tabla así como la gráfica 124, se advierte que la puntuación media más baja se localiza en el ítem P5, referido al enfoque interdisciplinar, y que, al igual que ocurriera en la unidad didáctica nº 1, la puntuación media más alta se obtiene en el ítem P4, que alude a la enseñanza de temas transversales, ya que los contenidos desarrollados se integran en aquellos que conforman la educación para la salud.

Igualmente, se aprecia que los valores iguales o por encima de los cuatro puntos inciden en aspectos concernientes a la metodología, (P6, P9, P10, P12 y P13), a las actividades (P7) y a la idoneidad de las actividades de evaluación (P16) y de los recursos y materiales didácticos (P17).

A partir de las puntuaciones contempladas en la tabla anterior y con el fin de determinar la valoración de los elementos que integran la unidad didáctica, se configura la siguiente tabla:

Elementos U. Didáctica	Media	D. Típica
Pertinencia de los objetivos	3,58	0,49
Suficiencia del tiempo y recursos	3,75	0,27
Ajuste de contenidos y actividades	4,28	0,14
Idoneidad de la metodología	3,58	0,20
Adecuación proced. evaluación	4,00	0,00

Tabla 130. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario acerca de la adecuación de los elementos que integran la unidad didáctica.

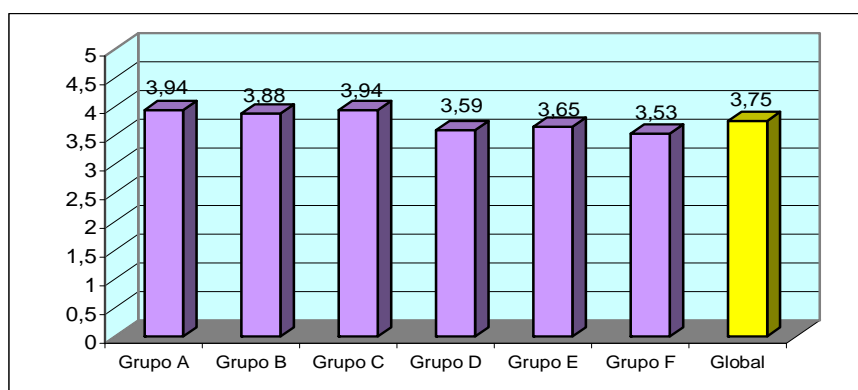
Los datos de la tabla 130 señalan que la valoración concerniente a la **pertinencia de los objetivos**, a la **suficiencia del tiempo y de los recursos** empleados, y a la **idoneidad de la metodología** utilizada puede estimarse como bastante adecuada. Igualmente, la valoración correspondiente a la **adecuación de los procedimientos de evaluación** y

al **ajuste de los contenidos y actividades desarrolladas** puede considerarse como muy adecuada.

Por grupos, las puntuaciones obtenidas se presentan en la tabla 131 y en la gráfica 125.

P	A	B	C	D	E	F	Media	D. Típ.
P1	4,00	4,00	4,00	3,00	4,00	3,00	3,67	0,52
P2	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,50	0,55
P3	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,83	0,41
P4	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
P5	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	0,00
96	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
97	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P8	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,50	0,55
P9	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P10	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P11	4,00	3,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,33	0,52
P12	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P13	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P14	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,50	0,55
P15	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,00	3,50	0,55
P16	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P17	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
Media	3,94	3,88	3,94	3,59	3,65	3,53	3,75	0,19

Tabla 131. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en el cuestionario respecto a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



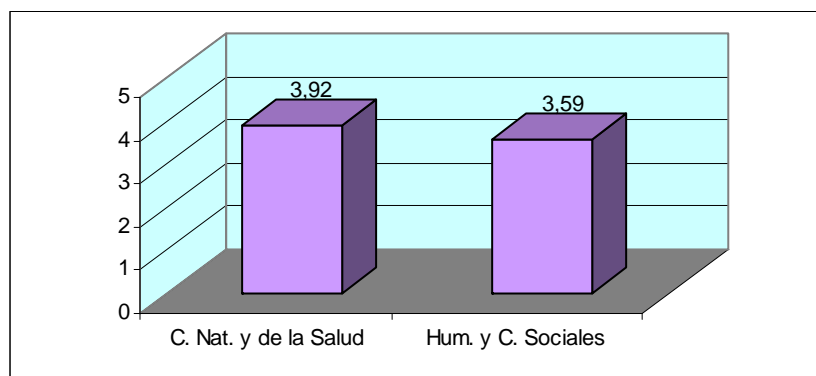
Gráfica 125. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo en el cuestionario acerca de la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

Como se observa en la tabla 131 y en la gráfica 125, las puntuaciones medias más altas corresponden a los grupos A y C (3,94), y las más bajas a los grupos F (3,53) y D (3,59).

Asimismo, atendiendo a la modalidad de Bachillerato, en la tabla 132 y en la gráfica 126 se muestran las puntuaciones medias obtenidas:

Modalidad de Bachillerato	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	3,92	0,03	0,001
Humanidades y Ciencias Sociales	3,59	0,06	

Tabla 132. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario acerca de la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



Gráfica 126. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario acerca de la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

En la tabla 132 y en la gráfica 126 se advierte que la valoración en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,001$).

3.2.4 UNIDAD DIDÁCTICA Nº 4.

En el anexo XXXVI se muestra la relación existente entre los objetivos de esta unidad didáctica, constituida por contenidos pertenecientes al bloque de ritmo y expresión, y los instrumentos utilizados para su evaluación. Antes de comprobar el grado de adquisición de dichos objetivos, presentamos el nivel inicial que poseen los alumnos respecto a la misma.

3.2.4.1 Nivel inicial.

3.2.4.1.1 Prueba de conocimientos previos.

Para averiguar el nivel de partida que presentan los alumnos con relación a esta unidad didáctica se ha aplicado una prueba de conocimientos previos (anexo XXXVII). La prueba consta de cuatro ítems, valorados cada uno hasta un máximo de 2,5 puntos, presentando una alta validez de contenido y un índice de homogeneidad significativo de cada uno de los ítems.

Las puntuaciones medias obtenidas, tanto por ítem como global, se presentan en la tabla 133.

P	N	Media	Desv. Típica
p1	148	2,06	0,63
p2	148	0,61	0,82
p3	148	1,44	0,78
p4	148	0,96	0,64
Global	148	5,07	1,70

Tabla 133. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem y global en la prueba de conocimientos previos.

Las puntuaciones de la tabla 133 muestran que el nivel que presentan los alumnos al inicio de esta unidad didáctica puede estimarse como satisfactorio, situándose las puntuaciones medias más bajas en el ítem nº 2 (“explica qué es el tiempo musical, la frase musical y el acento musical”) y nº 4 (“señala cinco normas básicas a considerar en la elaboración de una coreografía”), y las más altas en el nº 1 (“señala tres ejemplos de actividades físico-deportivas, competitivas o de ocio, en las que el ritmo sea un elemento importante”) y nº 3 (“describe, como mínimo, tres pasos básicos que se puedan emplear en una coreografía”).

Por grupos, los datos obtenidos se muestran en la siguiente tabla:

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	24	4,80	1,17	0,317
B	24	5,00	1,32	
C	24	5,75	1,44	
D	25	5,89	2,11	
E	27	3,96	2,17	
F	24	4,96	1,40	
Global	148	5,07	1,69	

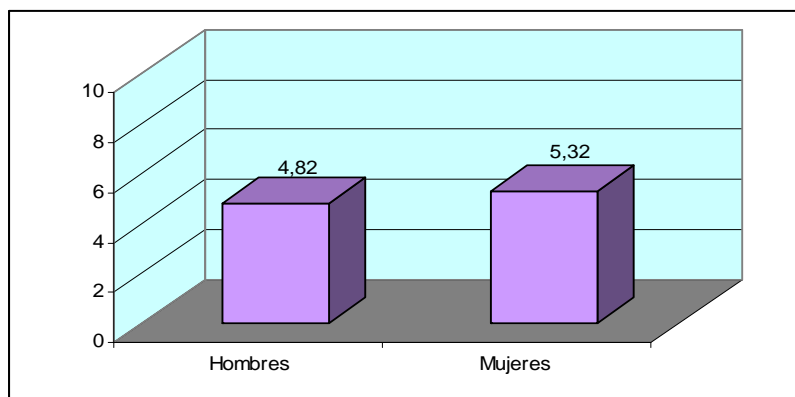
Tabla 134. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo y global en la prueba de conocimientos previos.

Los registros que figuran en la tabla 134 revelan que los grupos D y C logran las puntuaciones medias más altas, mientras que las más bajas se localizan en los grupos E y A. Igualmente, tras el correspondiente análisis de varianza, se ha podido comprobar que no existe significación estadística al comparar las puntuaciones medias de todos los grupos ($p=0,317$).

Respecto al género, se muestran a continuación las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	64	4,82	1,30	0,388
Mujeres	84	5,32	1,97	

Tabla 135. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos previos.



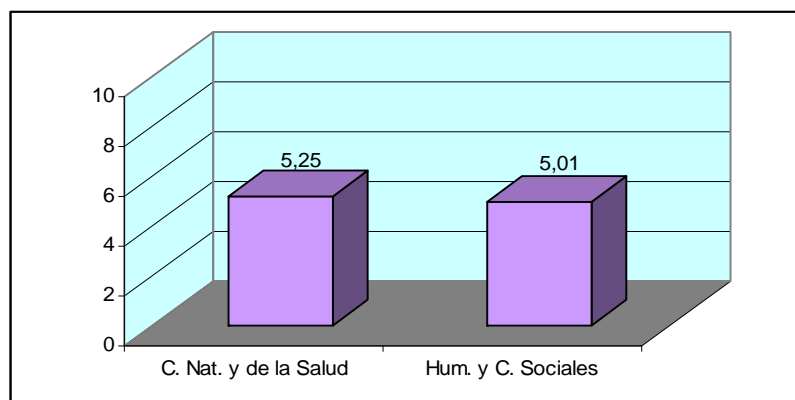
Gráfica 127. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos previos.

Como se muestra en la tabla 135 y en la gráfica 127 la puntuación media obtenida por las mujeres es superior a la conseguida por los hombres, no existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,388$).

Concerniente a la modalidad de Bachillerato, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 136 y en la gráfica 128.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	72	5,25	1,32	0,677
Humanidades y Ciencias Sociales	76	5,01	2,05	

Tabla 136. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 128. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos según la modalidad de Bachillerato.

En los datos de la tabla 136 y de la gráfica 128 se advierte que la puntuación media obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la conseguida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, no existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de ambas modalidades ($p=0,677$).

3.2.4.2 Consecución de objetivos didácticos.

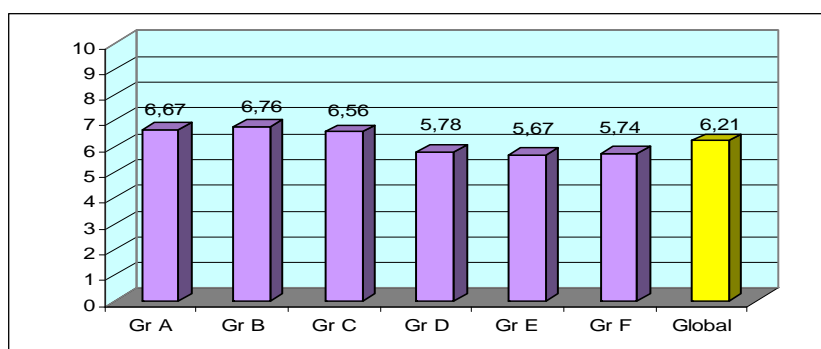
A fin de establecer el grado de adquisición de los objetivos didácticos, se ha aplicado una prueba de conocimientos y empleado una lista de control, un cuestionario de autoevaluación y una escala de estimación gráfica efectuada por el profesor. Seguidamente, se presentan los resultados que se han obtenido.

3.2.4.2.1 Prueba de conocimientos.

Para determinar el nivel adquirido referido a los objetivos didácticos nº 1 y nº 2, que aluden, respectivamente, al conocimiento del origen y evolución histórica de las manifestaciones rítmicas, así como a los aspectos constituyentes del ritmo y su relación con la actividad física, se llevó a cabo una prueba de conocimientos (anexo XXXVIII), valorada de 0 a 10 puntos. La prueba presenta un índice de homogeneidad significativo y la validez se ha obtenido a partir de una validez de contenido. Los resultados se muestran en la tabla 137 y en la gráfica 129.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	28	6,67	1,18	0,000
B	23	6,76	1,24	
C	24	6,56	0,85	
D	21	5,78	1,52	
E	28	5,67	1,13	
F	22	5,74	1,09	
Global	146	6,21	1,25	

Tabla 137. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo y global en la prueba de conocimientos.



Gráfica 129. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo y global en la prueba de conocimientos.

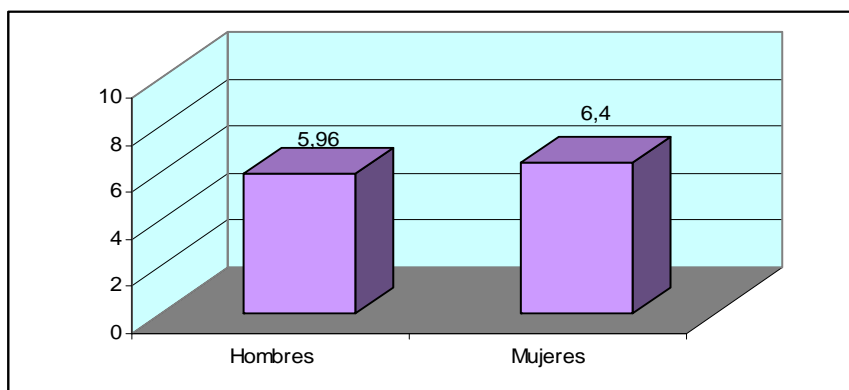
A partir de los datos que se muestran en la tabla 137 y en la gráfica 129, se desprende que el nivel alcanzado en la prueba de conocimientos puede considerarse como adecuado al obtenerse una calificación media global de 6,21 puntos. Igualmente, se aprecia que las puntuaciones medias de todos los grupos se sitúan por encima de los cinco puntos, logrando los grupos B y C las puntuaciones más altas, mientras que los grupos E y F obtienen las más bajas.

Asimismo, se ha podido determinar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo A con relación al grupo E ($p=0,022$) y por el grupo B con relación al grupo E ($p=0,015$) y al grupo F ($p=0,046$).

Concerniente al género, seguidamente presentamos las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	64	5,96	1,23	0,032
Mujeres	82	6,40	1,24	

Tabla 138. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos.



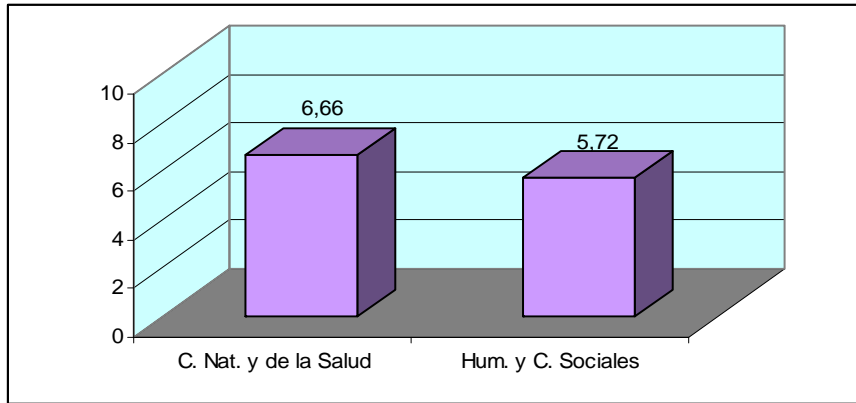
Gráfica 130. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos.

Al igual que ocurriera en la prueba que determina el nivel inicial, apreciamos, tanto en la tabla 138 como en la gráfica 130, que las chicas obtienen una puntuación superior a la de los chicos, existiendo diferencias significativas al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,032$).

Asimismo, en la tabla 139 y en la gráfica 131 se muestran los resultados obtenidos según la modalidad de Bachillerato estudiada.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	75	6,66	1,09	0,000
Humanidades y Ciencias Sociales	71	5,72	1,23	

Tabla 139. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 131. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos según la modalidad de Bachillerato cursada.

De la misma manera que en la prueba de conocimientos previos, la tabla 139 y la gráfica 131 indican que la puntuación media obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la obtenida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,000$).

3.2.4.2.2 Composición coreográfica.

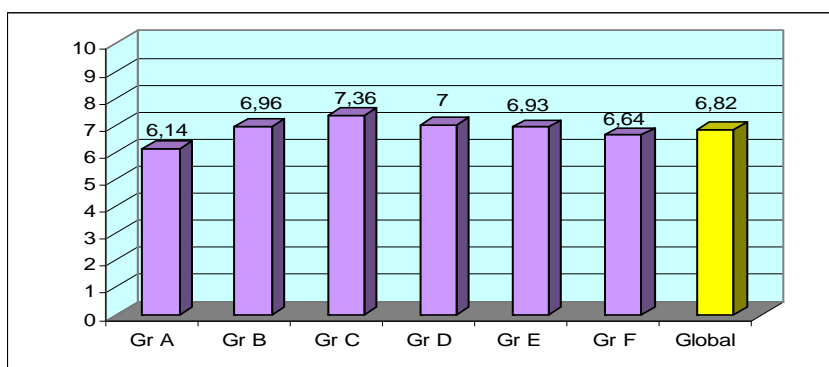
En relación con el objetivo didáctico nº 3, referido a la elaboración y realización en pequeños grupos de una composición coreográfica, se utilizó una lista de control (anexo XXXIX), valorada de forma conjunta por los alumnos y por el profesor, con una puntuación global de cero a diez puntos. La validez de la misma se ha obtenido a partir de una validez de contenido y la fiabilidad se ha determinado mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,759¹⁴.

Los resultados obtenidos, por grupos y global, se presentan en la tabla 140 y en la gráfica 132.

¹⁴ Aunque para los ítems con valores dicotómicos se emplea el método de la equivalencia racional de Kuder-Richardson (KR), Thomas y Nelson (2007) vienen a señalar que el coeficiente alfa tiene la misma fiabilidad estimada que la de KR-20, que la consideran como un caso particular del coeficiente alfa.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	28	6,14	2,66	0,143
B	23	6,96	1,58	
C	25	7,36	0,95	
D	22	7,00	1,02	
E	28	6,93	1,01	
F	22	6,64	1,68	
Global	148	6,82	1,65	

Tabla 140. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo y global en la composición coreográfica.



Gráfica 132. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo y global en la composición coreográfica.

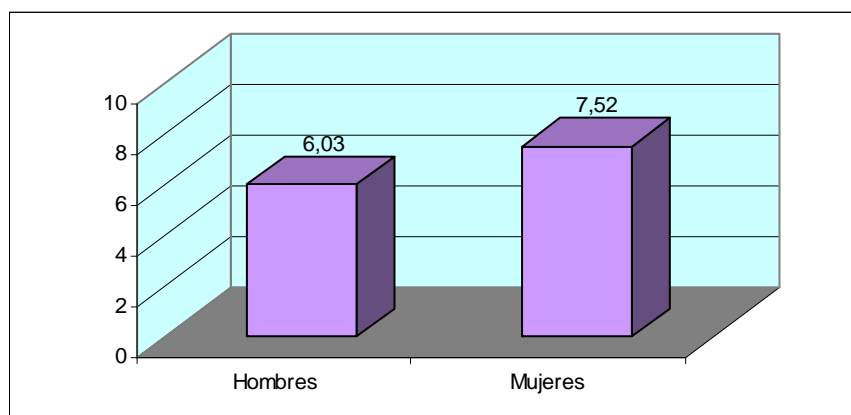
Los datos de la tabla 140 y de la gráfica 132 muestran que todos los grupos consiguen valores superiores a los seis puntos, localizando las puntuaciones más altas en los grupos C y D, y las más bajas en los grupos A y F. Asimismo, la puntuación media global obtenida (6,82) permite considerar como adecuado el grado de consecución del objetivo didáctico. Igualmente, tras el correspondiente análisis de varianza, se ha podido determinar que no existe significación estadística al comparar las puntuaciones medias entre los diferentes grupos ($p=0,143$).

Los resultados de la prueba, que representa la aplicación práctica de los contenidos desarrollados, representa un avance respecto a los obtenidos en la prueba de evaluación inicial, de carácter teórico, destacando el progreso experimentado en todos los grupos, especialmente en el grupo E.

Concerniente al género, las puntuaciones medias obtenidas figuran en la tabla 141 y en la gráfica 133.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	69	6,03	1,73	0,000
Mujeres	79	7,52	1,21	

Tabla 141. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la composición coreográfica.



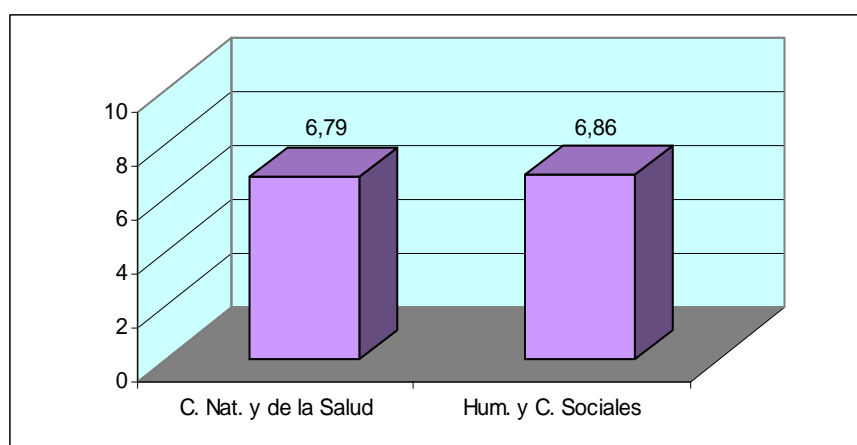
Gráfica 133. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la composición coreográfica.

Como se aprecia en la tabla 141 y en la gráfica 133, la puntuación media de las chicas es superior a la obtenida por los chicos, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,000$).

Por otra parte, los resultados obtenidos en función de la modalidad de Bachillerato cursada se muestran en la siguiente tabla y gráfica.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	76	6,79	1,96	0,793
Humanidades y Ciencias Sociales	72	6,86	1,25	

Tabla 142. Puntuaciones medias obtenidas en la composición coreográfica según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 134. Puntuaciones medias obtenidas en la composición coreográfica según la modalidad de Bachillerato.

Los datos de la tabla 142 y de la gráfica 134 ponen de manifiesto que las puntuaciones medias obtenidas son muy similares en las dos modalidades, no existiendo significación estadística al efectuar la comparación entre ambas puntuaciones medias ($p=0,793$).

3.2.4.2.3 Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica.

Durante el desarrollo de la unidad didáctica se aplicó un cuestionario al alumnado (anexo XL) y se autoaplicó una escala de estimación gráfica por parte del profesor (anexo XLI), ambas con los mismos ítems y con una gradación de cuatro niveles, con el fin de determinar los aprendizajes adquiridos con relación a la consecución de los objetivos didácticos. Para ilustrar la relación existente entre los ítems de ambos instrumentos y los objetivos didácticos, presentamos la siguiente tabla:

Ítem nº	Objetivos didácticos
1	Nº 1
1	Nº 2
3, 4 y 5	Nº 3
2 y 8	Nº 4
6	Nº 5
7	Nº 6

Tabla 143. Correspondencia entre los ítems de los instrumentos empleados y los objetivos didácticos.

Realizado el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, la fiabilidad del cuestionario arroja un valor de 0,766 en el caso del aplicado a los alumnos y de 0,869 en el efectuado por el profesor, obteniéndose la validez de ambos instrumentos a partir de la validez de contenido. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 144.

Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Alumnos (a)	140	3,38	0,43	0,000
Profesor (p)	140	3,06	0,56	

Tabla 144. Puntuaciones medias globales obtenidas por el alumnado y por el profesor.

En la tabla 144 se advierte que la puntuación del cuestionario aplicado al alumnado es superior a la valoración efectuada por el profesor, existiendo significación estadística al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,000$).

Seguidamente, presentamos en la tabla 145 las puntuaciones medias obtenidas por ítem:

Par	Media	N	Desv. Típica	Sig	
Par 1	P1a	3,35	140	0,57	0,000
	P1p	3,09	140	0,67	
Par 2	P2a	3,29	139	0,73	0,000
	P2p	2,98	139	0,77	
Par 3	P3a	3,65	140	0,78	0,000
	P3p	3,35	140	1,05	
Par 4	P4a	3,23	139	0,83	0,000
	P4p	2,34	139	0,87	
Par 5	P5a	3,00	139	0,85	0,000
	P5p	2,36	139	0,78	
Par 6	P6a	3,38	140	0,68	0,038
	P6p	3,31	140	0,74	
Par 7	P7a	3,30	137	0,71	0,001
	P7p	3,18	137	0,78	
Par 8	P8a	3,86	140	0,39	0,019
	P8p	3,91	140	0,34	

Tabla 145. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por ítem.

Los datos de la tabla 145 señalan que, exceptuando las puntuaciones del par nº 8, las valoraciones de los alumnos son superiores a la valoración realizada por el profesor, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de cada par.

A partir de las puntuaciones contempladas en la tabla anterior y para determinar el nivel adquirido, se ha calculado la media de las puntuaciones otorgadas por los alumnos y por el profesor. En la tabla 146 se muestra el valor de las mismas respecto a la consecución de cada objetivo y su correspondencia con los ítems de los instrumentos empleados.

Objetivos didácticos	Ítem nº	Media a-p
Nº 1	1	3,22
Nº 2	1	3,22
Nº 3	3, 4 y 5	2,99
Nº 4	2 y 8	3,50
Nº 5	6	3,34
Nº 6	7	3,24

Tabla 146. Puntuaciones medias obtenidas en los ítems referidos al cuestionario de autoevaluación y la escala de estimación gráfica, y su correspondencia con los objetivos didácticos.

Los datos de la tabla 146 determinan que:

1. En lo que concierne a los objetivos didácticos nº 1 (conocer el origen y la evolución histórica de las manifestaciones rítmicas) y nº 2

(conocer los aspectos constituyentes del ritmo y su relación con la actividad física), la puntuación media obtenida en el par 1 (3,22), indica que la valoración obtenida puede estimarse como muy adecuada.

2. Respecto al objetivo didáctico nº 3 (elaborar y realizar en pequeños grupos una composición coreográfica dándole un matiz expresivo), la puntuación media que se obtiene (2,99) a partir de las valoraciones otorgadas por los alumnos y por el profesor en los pares 3, 4 y 5, señala que las conductas observadas con relación a dicho objetivo pueden ser consideradas como bastante adecuadas.

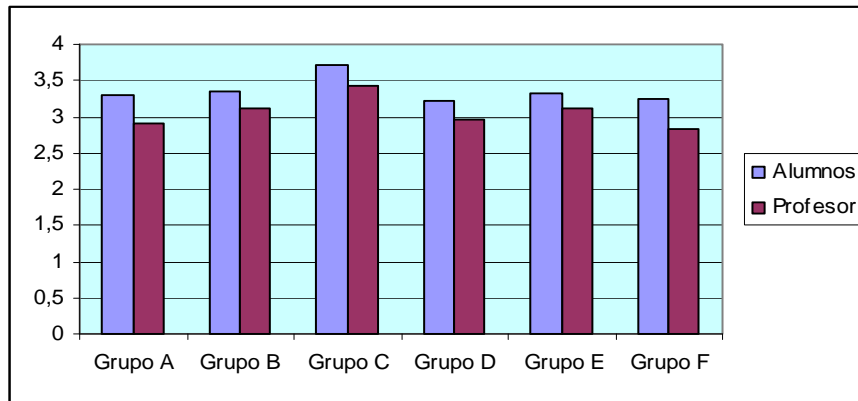
3. Acerca del objetivo didáctico nº 4 (participar en las actividades de ritmo y expresión desarrolladas en clase mostrando actitudes de desinhibición y haciendo un uso correcto de las instalaciones y material empleado), la puntuación media en los pares 2 y 8 (3,50), indica que la valoración obtenida puede estimarse como muy adecuada.

4. En cuanto a los objetivos didácticos nº 5 (valorar positivamente las posibilidades de relación con los demás que ofrecen las actividades de ritmo y expresión) y nº 6 (valorar de forma positiva el valor expresivo y comunicativo de las actividades rítmicas), la puntuación media obtenida en el par 6 y en el par 7 (3,24) revela que la valoración alcanzada también puede estimarse como bastante adecuada.

Por grupos, los resultados que se obtienen al comparar las puntuaciones medias de los alumnos y del profesor se muestran en la tabla 147 y en la gráfica 135.

Grupo	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	Alumnos (a)	28	3,39	0,31	0,000
	Profesor (p)		2,92	0,48	
B	Alumnos (a)	24	3,35	0,60	0,000
	Profesor (p)		3,11	0,70	
C	Alumnos (a)	24	3,71	0,22	0,000
	Profesor (p)		3,42	0,33	
D	Alumnos (a)	14	3,21	0,55	0,009
	Profesor (p)		2,95	0,52	
E	Alumnos (a)	27	3,32	0,34	0,010
	Profesor (p)		3,11	0,46	
F	Alumnos (a)	23	3,25	0,41	0,000
	Profesor (p)		2,83	0,61	

Tabla 147. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos por los alumnos y por el profesor.



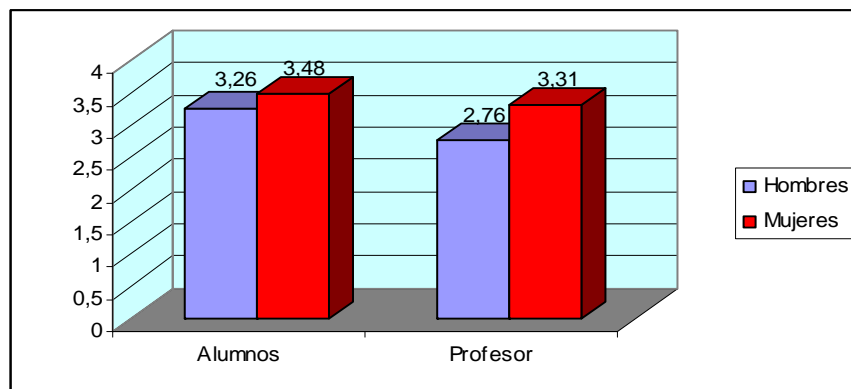
Gráfica 135. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos por los alumnos y por el profesor.

La tabla 147 y la gráfica 135 muestran que los valores máximos se localizan en el grupo C, mientras que los mínimos se sitúan en los grupos D y F. Asimismo, se advierte la existencia de diferencias significativas en todos los grupos al comparar las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos y por el profesor.

En lo que respecta al género, en la tabla 148 y en la gráfica 136 se presentan los resultados obtenidos en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.

Género	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	Alumnos (a)	63	3,26	0,48	0,000
	Profesor (p)	63	2,76	0,55	
Mujeres	Alumnos (a)	77	3,48	0,37	0,000
	Profesor (p)	77	3,31	0,42	

Tabla 148. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica en función del género.



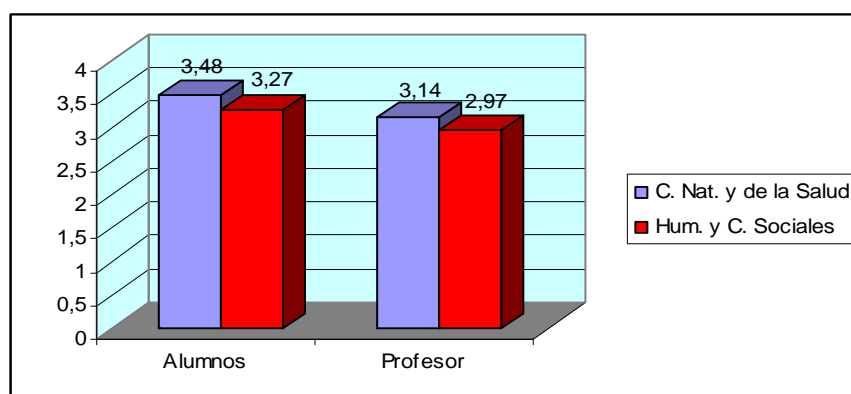
Gráfica 136. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica en función del género.

Los datos de la tabla 148 y de la gráfica 136 muestran que las puntuaciones medias, tanto de alumnos como del profesor, en las mujeres son ligeramente superiores a las que obtienen los hombres, existiendo diferencias significativas tras comparar las puntuaciones medias de ambos, tanto en chicos como en chicas ($p=0,000$).

Asimismo, los resultados obtenidos según la modalidad de Bachillerato se muestran en la tabla 149 y en la gráfica 137.

Modalidad	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
C. de la Naturaleza y de la Salud	Alumnos (a)	76	3,48	0,43	0,000
	Profesor (p)	76	3,14	0,56	
Humanidades y C. Sociales	Alumnos (a)	64	3,27	0,41	0,000
	Profesor (p)	64	2,97	0,54	

Tabla 149. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 137. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica según la modalidad de Bachillerato.

Los datos de la tabla 149 y de la gráfica 137 muestran que las puntuaciones medias obtenidas en la modalidad de C. de la Naturaleza y de la Salud son ligeramente superiores a las de la modalidad de Humanidades y C. Sociales, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de los alumnos y del profesor en ambas modalidades ($p=0,000$).

3.2.4.3 Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica.

Para efectuar la valoración de los elementos que constituyen la unidad didáctica, se han empleado dos cuestionarios, uno aplicado al alumnado (anexo XLII) y otro realizado por el profesor (anexo XX).

3.2.4.3.1 Cuestionario (alumnos).

Concerniente al cuestionario de valoración aplicado a los alumnos, se presenta la tabla 150 en la que se muestra la relación entre los ítems contemplados y los elementos de la unidad didáctica objeto de valoración.

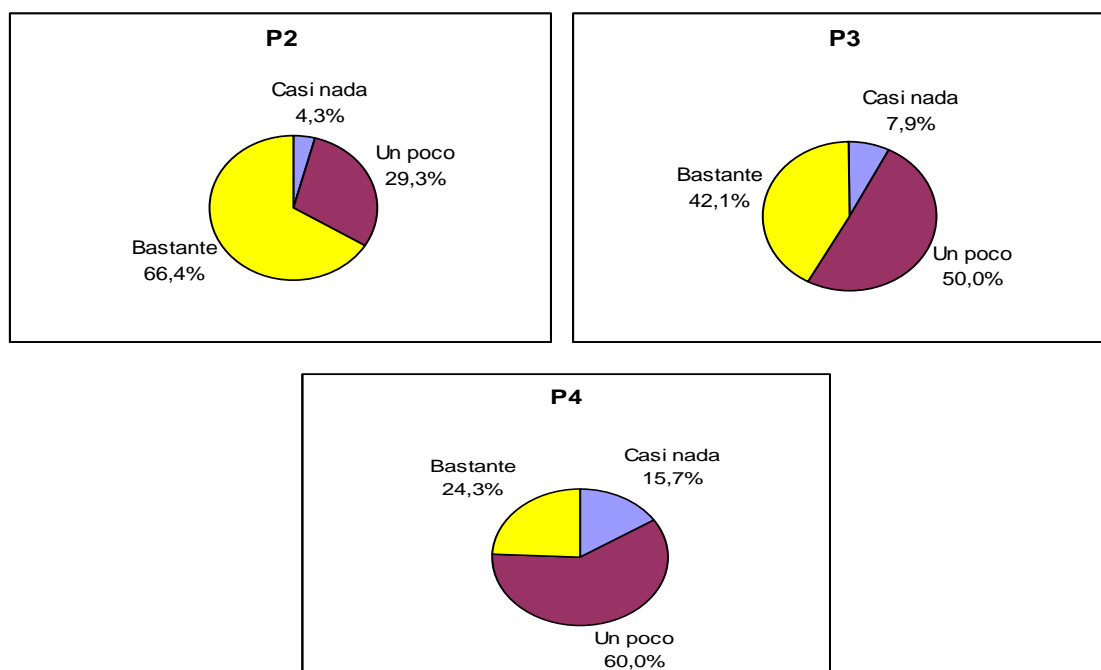
Ítem	Elementos U. Didáctica
P2, P3 y P4	Pertinencia de los objetivos
P1, P5, P6 y P7	Ajuste de contenidos y actividades
P8	Suficiencia de tiempo y recursos
P9, P10, P11, P12 y P13	Idoneidad de la metodología
P14 y P15	Adecuación procedimientos evaluación

Tabla 150. Correspondencia entre los ítems del cuestionario aplicado a los alumnos y los elementos de la unidad didáctica.

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,784. La validez del instrumento se ha obtenido a partir de la validez de contenido.

Seguidamente, presentamos por elementos los resultados obtenidos.

Relativo a la **pertinencia de los objetivos**, los resultados se muestran en las gráficas siguientes:



Gráficas 138, 139 y 140. Datos obtenidos del cuestionario aplicado a los alumnos respecto a la pertinencia de los objetivos (P2, P3 y P4).

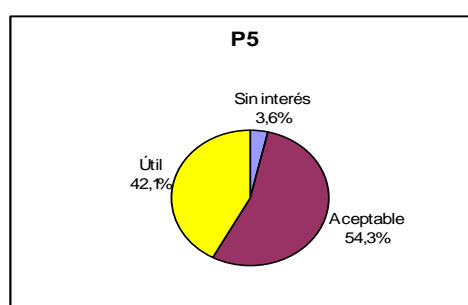
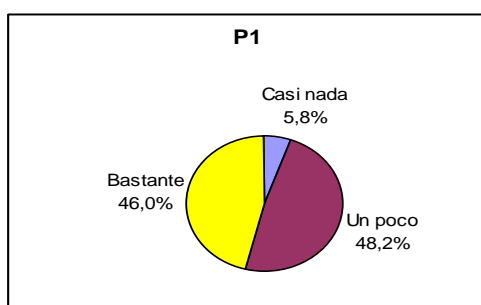
Los datos de las gráficas 138, 139 y 140 ponen de manifiesto que:

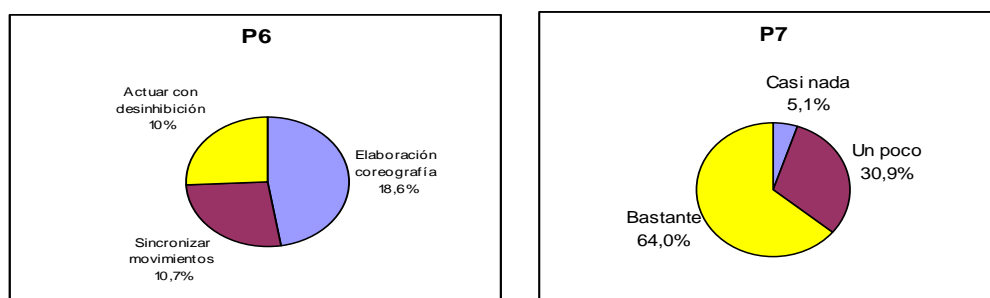
- Respecto al ítem nº 2, el 66,4% del alumnado se cree capacitado para diseñar y ejecutar una coreografía básica, mientras que el 29,3% estima encontrarse poco capacitado y el 4,3% opina que casi nada. Estas cifras guardan relación con los resultados obtenidos en la elaboración y realización de una composición coreográfica, indicada en el apartado B.2 de esta misma unidad didáctica, cuya valoración acerca del nivel alcanzado se estimó como adecuada.

- En lo que concierne al ítem nº 3, el 42,1% de los alumnos estima que ha mejorado bastante su nivel, tanto de conocimientos como de práctica, en lo que a las actividades rítmicas se refiere en relación con lo que sabía y realizaba antes de iniciar la unidad didáctica, en tanto que el 50% señala que un poco y el 7,9% casi nada. En estos datos encontramos correspondencia con los resultados obtenidos tanto en la prueba de conocimientos como en la lista de control empleada para valorar la elaboración y realización en pequeños grupos de una composición coreográfica, en las que el nivel alcanzado en ambas se estimó como adecuado.

- En cuanto a si cree que ha superado algunas inhibiciones en la práctica de actividades rítmicas (P4), el 24,3% de los alumnos estima que bastante, el 60% considera que las ha superado un poco y el 15,7% opina que casi nada. Estos porcentajes contrastan con los datos que corresponden al par 2 de la tabla___, contemplada en el apartado B.3 de esta unidad didáctica, en las que la valoración es estimada como bastante adecuada.

Respecto al **ajuste de los contenidos y actividades desarrolladas**, los datos obtenidos figuran en las gráficas 141, 142, 143 y 144.



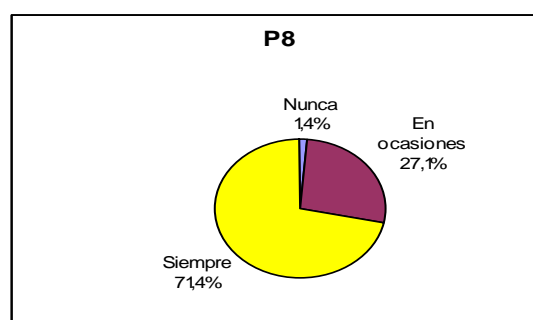


Gráficas 141, 142, 143 y 144. Datos obtenidos del cuestionario aplicado a los alumnos respecto al ajuste de contenidos y actividades desarrolladas (P1, P5, P6 y P7).

Los datos de las gráficas 141, 142, 143 y 144 vienen a señalar que:

- Concerniente a si se ha considerado los conocimientos previos del alumnado (P1), el 46,4% estima que bastante, el 48,2% considera que un poco y 5,8% del alumnado opina que casi nada.
- Relativo al ítem nº 5, el 42,1% indica que los contenidos y las actividades desarrolladas les han parecido útiles, mientras que el 54,3% del alumnado las considera aceptables y el 3,6% las califica sin interés.
- Acerca de las actividades en las que han encontrado mayor dificultad (P6), el 18,6% del alumnado señala la elaboración de la coreografía, el 10,7% sincronizar los movimientos del grupo con la música y el 10% actuar con desinhibición.
- Referente a la relación entre las clases teóricas y las clases prácticas (P7), el 64% considera que sí ha existido, el 30,9% manifiesta que un poco y el 5,1% que casi nada.

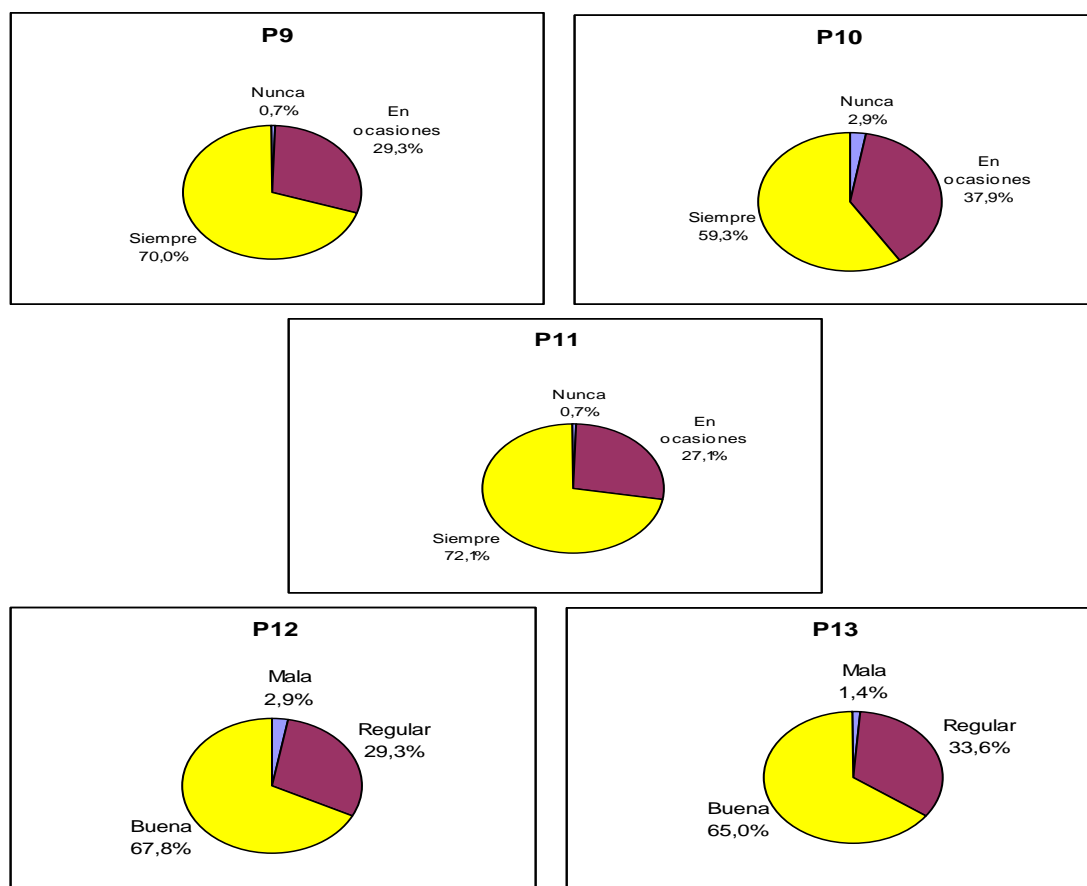
En cuanto a la **suficiencia de los recursos empleados**, en la gráfica siguiente observamos las valoraciones otorgadas:



Gráfica 145. Datos obtenidos del cuestionario aplicado a los alumnos respecto a la suficiencia de los recursos empleados.

En la gráfica 145 se aprecia que el 71,4% de los alumnos considera que el material empleado ha sido siempre suficiente, el 27,1% estima que solo en ocasiones y el 1,4% que nunca.

Con respecto a la **idoneidad de la metodología**, los datos obtenidos se muestran en las siguientes gráficas:



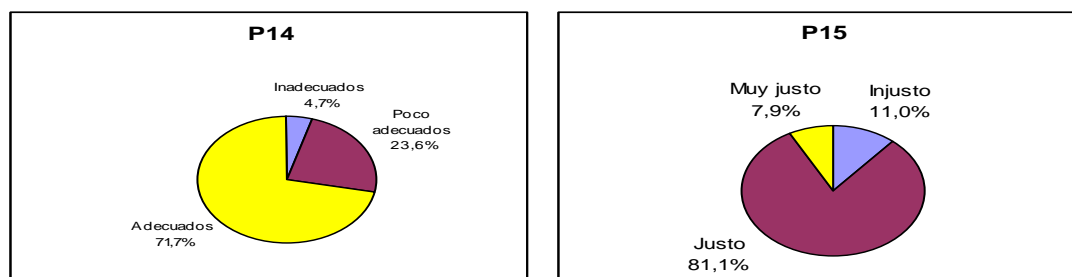
Gráficas 146, 147, 148, 149 y 150. Datos obtenidos del cuestionario aplicado a los alumnos respecto a la idoneidad de la metodología utilizada (P9, P10, P11, P12 y P13).

En relación al ítem nº 9, el 70% del alumnado considera que el profesor siempre ha explicado con claridad las actividades de clase, mientras que el 29,3% opina que en ocasiones y el 0,7% que nunca. Asimismo, concerniente a si el profesor ha respondido con precisión a las dudas planteadas (P10), el 59,3% señala que siempre, el 37,9% que en ocasiones y el 2,9% que nunca. Igualmente, relativo a si el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase (P11), el 72,1% de los alumnos considera que siempre, el 27,1% estima que en ocasiones y el 0,7% que nunca.

Acerca de la valoración de las relaciones entre los alumnos en las clases (P12), el 67,8% del alumnado opina que es buena, el 29,3% que es

regular y el 2,9% señala que es mala. Igualmente, sobre la relación del profesor con los alumnos (P13), el 65% considera que es buena, el 33,6% opina que es regular y el 1,4% estima que es mala.

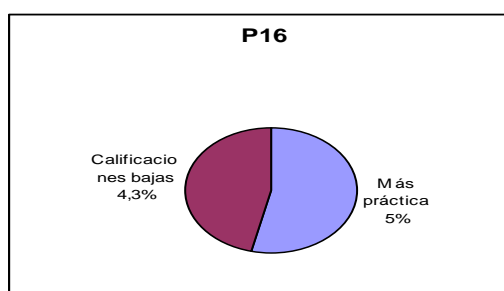
Referente a la **adecuación de los procedimientos de evaluación** utilizados, los resultados se muestran en las gráficas 151 y 152.



Gráficas 151 y 152. Datos obtenidos del cuestionario de valoración aplicado a los alumnos respecto a la adecuación de los procedimientos de evaluación (P14 y P15).

Los datos muestran que el 71,7% de los alumnos opina que los criterios e instrumentos utilizados por el profesor fueron los adecuados, el 23,6% los considera poco adecuados y el 4,7% estima que son inadecuados (P14). Asimismo, el 7,9% del alumnado considera que el profesor ha sido muy justo a la hora de calificar, el 81,1% que ha sido justo y el 11% estima que ha sido injusto (P15).

Respecto a las **opiniones y sugerencias del alumnado** acerca del desarrollo de la unidad didáctica, las respuestas figuran en la gráfica 152.



Gráfica 152. Distribución de porcentajes respecto a las opiniones y sugerencias acerca del desarrollo de la unidad didáctica.

La gráfica 152 muestra que las opiniones y sugerencias con relación al desarrollo de la unidad didáctica van dirigidas a disponer de más tiempo de práctica y a las calificaciones otorgadas por los compañeros, que son valoradas como bajas.

Seguidamente, se presentan por grupos las frecuencias y porcentajes obtenidos de la aplicación del cuestionario:

ÍTEM	VALORACIÓN	GR. A		GR. B		GR. C		GR. D		GR. E		GR. F	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P1	Casi nada	2	7,1	0	0	4	16,7	0	0	0	0	2	8,7
	Un poco	15	53,6	8	34,8	9	37,5	9	64,3	15	55,6	11	47,8
	Bastante	11	39,3	15	65,2	11	45,8	5	35,7	12	44,4	10	43,5
P2	Casi nada	1	3,6	1	4,2	0	0	1	7,1	2	7,4	0	0
	Un poco	8	28,6	6	25	8	33,3	3	21,4	7	25,9	9	39,1
	Bastante	19	67,9	16	66,7	16	66,7	10	71,4	18	66,7	14	60,9
P3	Casi nada	2	7,1	2	8,3	0	0	2	14,3	3	11,1	2	8,7
	Un poco	10	35,7	13	54,2	8	33,3	7	50	17	63	15	65,2
	Bastante	16	57,1	9	37,5	16	66,7	5	35,7	7	25,9	6	26,1
P4	Casi nada	2	7,1	9	37,5	2	8,3	1	7,1	5	18,5	3	13
	Un poco	19	67,9	12	50	12	50	10	71,4	16	59,3	15	65,2
	Bastante	7	25	3	12,5	10	41,7	3	21,4	6	22,2	5	21,7
P5	Sin interés	1	3,6	1	4,2	0	0	1	7,1	1	3,7	1	4,3
	Aceptable	17	60,7	13	54,2	11	45,8	7	50	15	55,6	13	56,5
	Útil	10	35,7	10	41,7	13	54,2	6	42,9	11	40,7	9	39,1
P6	Elabor. coreogr.	4	14,3	8	33,3	6	25	4	42,9	1	3,7	3	13
	Sincron. Movim	2	7,1	2	8,3	5	20,8	1	7,1	1	3,7	4	17,4
	Desinhibición	2	7,1	5	20,8	1	41	1	7,1	1	3,7	4	17,4
P7	Casi nada	3	10,7	23	8,73	0	0	0	0	0	0	2	8,7
	Un poco	6	21,4	10	41,7	3	12,5	6	46,2	11	40,7	7	30,4
	Bastante	19	67,9	12	50	21	87,5	7	53,8	16	59,3	14	60,9
P8	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7,4	0	0
	En ocasiones	6	21,4	3	12,5	5	20,8	8	57,1	8	29,6	8	34,8
	Siempre	22	78,6	21	87,5	19	79,2	6	42,9	17	63	15	65,2
P9	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3
	En ocasiones	7	25	5	20,8	7	29,2	9	64,3	8	29,6	2	21,7
	Siempre	21	75	19	79,2	17	70,8	52	35,7	19	70,4	17	73,9
P10	Nunca	0	0	1	4,2	0	0	1	7,1	1	3,7	1	4,3
	En ocasiones	9	32,1	4	16,7	7	29,2	6	42,9	14	51,9	13	56,5
	Siempre	19	67,9	19	79,2	17	70,8	7	50	12	44,4	9	39,1
P11	Nunca	1	3,6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	7	25	7	29,2	5	20,8	2	14,3	6	22,2	11	47,8
	Siempre	20	71,4	17	70,8	19	79,2	12	85,7	21	77,8	12	52,2
P12	Mala	1	3,7	0	0	0	0	1	7,1	0	0	2	8,7
	Regular	6	22,2	10	41,7	3	12,5	11	78,6	6	22,2	5	21,7
	Buena	20	74,1	14	58,3	21	87,5	2	14,3	21	77,8	16	69,6
P13	Mala	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	1	4,3
	Regular	10	35,7	10	41,7	7	29,2	8	57,1	3	11,1	9	39,1
	Buena	18	64,3	14	58,3	17	30,8	6	42,9	23	85,2	13	56,5
P14	Inadecuados	2	8,7	2	8,3	0	0	0	0	2	7,7	0	0
	Poco adecuados	7	30,4	6	25	3	12,5	4	33,3	6	23,1	4	21,1
	Adecuados	14	60,9	16	66,7	20	87	8	66,7	18	69,2	15	78,9
P15	Injusto	4	17,4	2	8,3	1	4,3	1	8,3	2	7,7	4	21,1
	Justo	16	69,6	20	83,3	19	82,6	11	91,7	22	84,6	15	78,9
	Muy justo	3	13	2	8,3	3	13	0	0	2	7,7	0	0
P16	Más práctica	2	7,1	2	8,3	1	4,1	0	0	1	3,7	0	0
	Califa. bajas	2	7,1	3	12,5	0	0	0	0	1	3,7	1	4,3

Tabla 151. Distribución de frecuencias y porcentajes del cuestionario aplicado a los alumnos en los diferentes grupos.

En la tabla 151 se advierte que no hay diferencias importantes en las valoraciones de los diferentes grupos, si bien los valores más altos aparecen con más asiduidad en los grupos C y B, mientras que los más bajos se localizan en los grupos D y F.

Por otra parte, en la tabla 152 se refleja la distribución de frecuencias y porcentajes según la modalidad de Bachillerato.

ÍTEM	VALORACIÓN	C. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD		HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
P1	Casi nada	6	8%	2	3,1%
	Un poco	32	42,7%	35	54,7%
	Bastante	37	49,3%	27	42,2%
P2	Casi nada	3	3,9%	3	4,7%
	Un poco	22	28,9%	19	29,7%
	Bastante	51	67,1%	42	65,6%
P3	Casi nada	4	5,3%	7	10,9%
	Un poco	31	40,8%	39	60,9%
	Bastante	41	53,9%	18	28,1%
P4	Casi nada	13	17,1%	9	14,1%
	Un poco	43	65,6%	41	64,1%
	Bastante	20	26,3%	14	21,9%
P5	Sin interés	2	2,6%	3	4,7%
	Aceptable	41	53,9%	35	54,7%
	Útil	33	43,4%	26	40,6%
P6	Elabor. coreografía.	18	23,7%	8	12,5%
	Sincronizar movim.	9	11,8%	6	9,4%
	Desinhibición	8	10,5%	6	9,4%
P7	Casi nada	5	6,6%	2	3,2%
	Un poco	19	25%	24	38,1%
	Bastante	52	68,4%	37	58,7%
P8	Nunca	-	-	2	3,1%
	En ocasiones	14	18,4%	24	37,5%
	Siempre	62	81,6%	38	59,4%
P9	Nunca	-	-	1	1,6%
	En ocasiones	19	25%	22	34,4%
	Siempre	57	75%	41	64,1%
P10	Nunca	1	1,3%	3	4,7%
	En ocasiones	20	26,3%	33	51,6%
	Siempre	55	72,4%	28	43,8%
P11	Nunca	1	1,3%	-	-
	En ocasiones	19	25%	19	29,7%
	Siempre	56	73,7%	45	70,3%
P12	Mala	1	1,3%	3	4,7%
	Regular	19	25,3%	22	34,4%
	Buena	55	73,3%	39	60,9%
P13	Mala	-	-	2	3,1%
	Regular	27	35,5%	20	31,3%
	Buena	49	64,5%	42	65,6%
P14	Inadecuados	4	5,7%	2	3,5%
	Poco adecuados	16	22,9%	14	24,6%
	Adecuados	50	71,4%	41	71,9%
P15	Injusto	7	10%	7	12,3%
	Justo	55	78,6%	48	84,2%
	Muy justo	8	11,4%	2	3,5%
P16	Más práctica	5	6,5%	2	3,1%
	Calificaciones bajas	5	6,5%	1	1,5%

Tabla 152. Distribución de frecuencias y porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica aplicado a los alumnos según la modalidad de Bachillerato.

Los datos de la tabla 152 muestran discordancias en los ítems nº 3, 8 y 10. En el resto no se advierten importantes diferencias en las valoraciones otorgadas por los alumnos en función de la modalidad cursada.

3.2.4.3.2 Cuestionario (profesor).

Para observar la relación entre los ítems del cuestionario realizado por el profesor y los elementos de la unidad didáctica objeto de valoración, presentamos la tabla 153.

Ítem	Elementos U. Didáctica
P1 y P8	Pertinencia de los objetivos
P2 y P17	Suficiencia de tiempo y recursos
P3,P4,P7	Ajuste de contenidos y actividades
P5,P6,P9,P10,P11,P12, P13, P14,P15	Idoneidad de la metodología
P16	Adecuación procedimientos evaluación

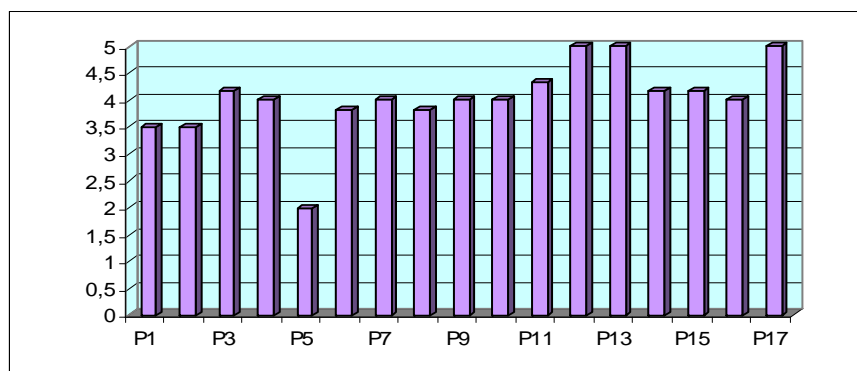
Tabla 153. Correspondencia entre ítems del cuestionario y los elementos que integran la unidad didáctica nº 4.

A partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, la fiabilidad de la prueba arroja un valor de 0,837. La validez se ha obtenido a partir de la validez de contenido.

Aplicado el cuestionario tipo likert, graduado en cinco niveles, los resultados obtenidos se presentan en la tabla y gráfica siguientes:

P	N Grupos	Media	Desv. Típica
P1	6	3,50	0,55
p2	6	3,50	0,55
P3	6	4,17	0,41
P4	6	4,00	0,00
p5	6	2,00	0,00
p6	6	3,83	0,41
P7	6	4,00	0,00
P8	6	3,83	0,75
P9	6	4,00	0,00
P10	6	4,00	0,00
P11	6	4,33	0,52
P12	6	5,00	0,00
P13	6	5,00	0,00
P14	6	4,17	0,41
P15	6	4,17	0,41
P16	6	4,00	0,00
P17	6	5,00	0,00
Media	6	4,03	0,18

Tabla 154. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario realizado por el profesor acerca de la adecuación de los elementos de la unidad didáctica



Gráfica 153. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario realizado por el profesor acerca de la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

Como se advierte en la tabla 154, la puntuación media obtenida (4,03) permita valorar el desarrollo de la unidad didáctica como muy adecuada. Asimismo, tanto en la mencionada tabla como en la gráfica 153, observamos valores iguales o superiores a los cuatro puntos en doce de los diecisiete ítems, alcanzándose las máximas puntuaciones en los ítems 12, 13 y 17, referidos a aspectos metodológicos y a materiales y recursos utilizados, mientras que la más baja se localiza en el ítem nº 5, que hace mención a la interdisciplinariedad.

A continuación, en la tabla 155 se presentan las puntuaciones medias obtenidas del citado cuestionario correspondiente a la evaluación de cada elemento de la unidad didáctica.

Elementos U. Didáctica	Media	D. Típica
Pertinencia de los objetivos	3,67	0,60
Suficiencia del tiempo y recursos	4,25	0,27
Ajuste de contenidos y actividades	4,05	0,14
Idoneidad de la metodología	4,05	0,15
Adecuación procedimientos de evaluación	4,00	0,00

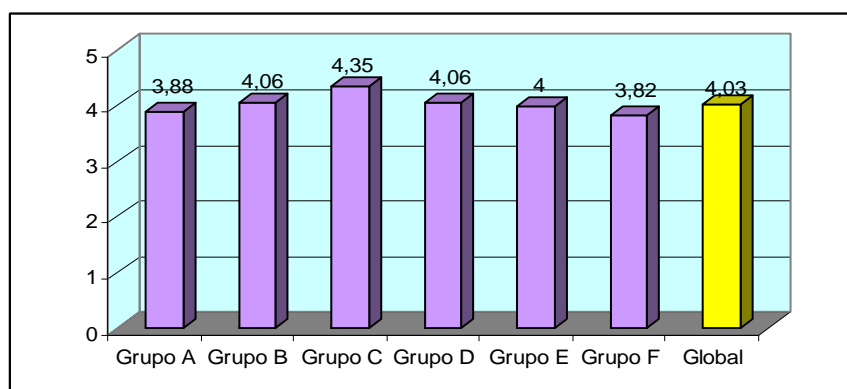
Tabla 155. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario realizado por el profesor acerca de la adecuación de los elementos de la unidad didáctica nº 4.

Los datos que muestra la tabla 155 establece que la valoración concerniente a la **pertinencia de los objetivos** puede considerarse como bastante adecuada, mientras que las puntuaciones referidas a la **suficiencia del tiempo y recursos**, al **ajuste de contenidos y actividades**, a la **idoneidad de la metodología** y a la **adecuación de los procedimientos de evaluación** pueden estimarse como muy adecuadas.

Por grupos, las puntuaciones obtenidas se contemplan en la tabla 156 y en la gráfica 154.

P	A	B	C	D	E	F	Media	D. Típ.
P1	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,50	0,55
P2	3,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,00	3,50	0,55
P3	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P4	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P5	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	0,00
96	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00	3,83	0,41
97	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P8	3,00	4,00	5,00	4,00	4,00	3,00	3,83	0,75
P9	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P10	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P11	4,00	4,00	5,00	4,00	5,00	4,00	4,33	0,52
P12	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
P13	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
P14	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P15	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P16	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P17	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
Global	3,88	4,06	4,35	4,06	4,00	3,82	4,03	0,18

Tabla 156. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en el cuestionario referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



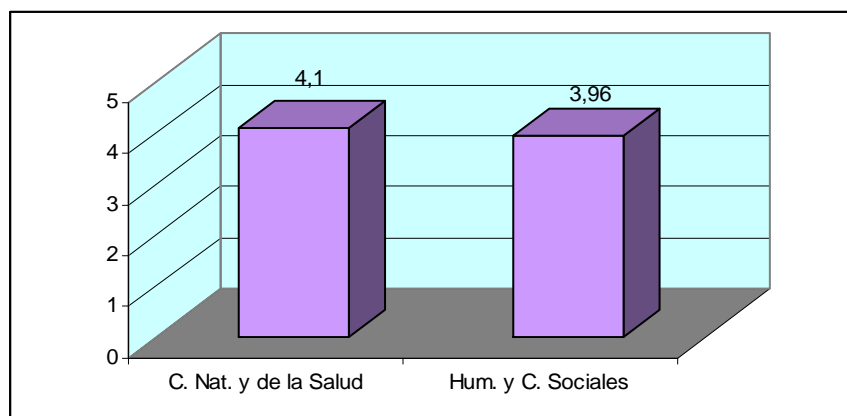
Gráfica 154. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en el cuestionario referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

La tabla 156 y la gráfica 154 muestran que la puntuación media más alta corresponde al grupo C (4,35) y la más baja al grupo F (3,82).

Según la modalidad de Bachillerato, las puntuaciones medias obtenidas en el citado cuestionario pueden observarse en la tabla 157 y en la gráfica 155.

Modalidad de Bachillerato	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	4,10	0,24	0,424
Humanidades y Ciencias Sociales	3,96	0,12	

Tabla 157. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica nº 4.



Gráfica 155. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica nº 4.

Como se muestra en la tabla 157 y en la gráfica 155, la valoración efectuada en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es ligeramente superior a la de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, no existiendo significación estadística entre ambas puntuaciones medias ($p=0,424$).

3.2.5 UNIDAD DIDÁCTICA Nº 5.

En el anexo XLIII presentamos los objetivos de esta unidad didáctica, que comprende el desarrollo de habilidades integradas en el marco de las actividades físicas en el medio natural, y los instrumentos utilizados para su evaluación. Seguidamente, se muestra el nivel inicial que presentan los alumnos con relación a la unidad didáctica.

3.2.5.1 Nivel inicial.

3.2.5.1.1 Prueba de conocimientos previos.

Para determinar el nivel inicial que presentan los alumnos se ha aplicado una prueba de conocimientos previos, la cual consta de cuatro ítems con un valor máximo de 2,5 puntos cada uno de ellos (anexo XLIV).

La prueba presenta un índice de homogeneidad significativo de cada uno de los ítems y la validez se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Tras su realización, las puntuaciones medias obtenidas, por ítem y global, se muestran en la tabla 158.

P	N	Media	Desv. Típica
p1	136	1,72	0,58
p2	136	0,80	0,46
p3	136	0,66	0,34
p4	136	0,67	0,28
Global	136	3,86	1,03

Tabla 158. Puntuaciones medias obtenidas en cada observación y global en la prueba de evaluación inicial.

Como se advierte en la tabla 158, la puntuación media global obtenida (3,86) determina que los alumnos presentan un nivel insatisfactorio al inicio de la unidad, observando que la puntuación media más alta se alcanza en el ítem nº 1 ("relaciona las actividades físicas de aventura en la naturaleza que hayas practicado") y la más baja en el ítem nº 3 ("señala las medidas de seguridad y protección que consideres necesarias para la realización de actividades en el medio natural").

A raíz de los datos obtenidos en los ítems nº 2, nº 3 y nº 4, se estima necesario reforzar los contenidos correspondientes al mismo bloque que se desarrolla en los dos últimos cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, así como abordar los propios de la unidad didáctica tomando en consideración tales deficiencias.

En lo que respecta a los resultados alcanzados en cada uno de los grupos, éstos se muestran en la siguiente tabla:

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	24	3,64	1,26	0,004
B	23	3,16	0,59	
C	27	4,02	1,13	
D	24	4,18	1,12	
E	18	4,03	0,62	
F	20	4,20	0,89	
Global	136	3,86	1,04	

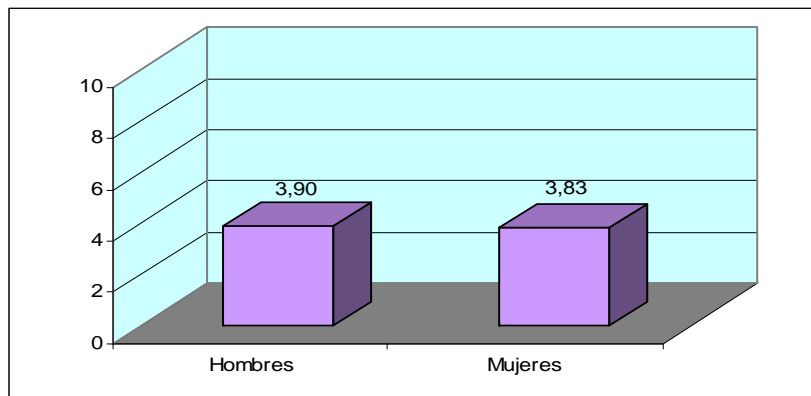
Tabla 159. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo y global en la prueba de evaluación inicial.

Como se aprecia en la tabla 159, las puntuaciones medias más altas las obtienen los grupos F y D, mientras que las más bajas pertenecen a los grupos B y A. Asimismo, se comprueba la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo B con relación al grupo C ($p=0,033$), al grupo D ($p=0,008$) y al grupo F ($p=0,010$).

Concerniente al género, en la tabla 160 y en la gráfica 156 se muestran las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	65	3,90	1,11	0,670
Mujeres	71	3,83	0,97	

Tabla 160. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos previos.



Gráfica 156. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos previos.

En la tabla 160 y en la gráfica 156 se advierte que la puntuación media obtenida por los hombres es ligeramente superior a la conseguida por las mujeres, no existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,670$).

Concerniente a la modalidad de Bachillerato, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 161 y en la gráfica 157.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	74	3,63	1,18	0,004
Humanidades y Ciencias Sociales	62	4,14	0,98	

Tabla 161. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos según la modalidad de Bachillerato.

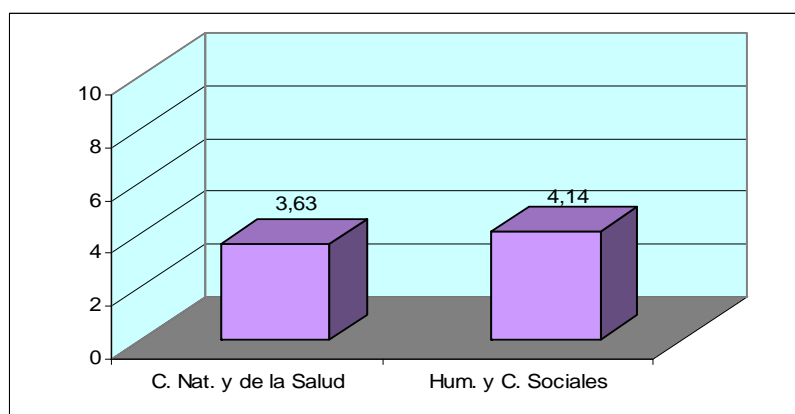


Tabla 157. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos según la modalidad de Bachillerato.

Tanto en la tabla 161 como en la gráfica 157 se aprecia que la puntuación media obtenida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales es mayor que la conseguida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de ambas modalidades ($p=0,004$).

3.2.5.2 Consecución de objetivos didácticos.

Para comprobar el grado de consecución de los objetivos didácticos, se ha aplicado una prueba de conocimientos, una escala de estimación numérica, para valorar el nivel de habilidad referido a la práctica del piragüismo, y un cuestionario de autoevaluación así como una escala de estimación gráfica realizada por el profesor, presentado a continuación los resultados que se han obtenido.

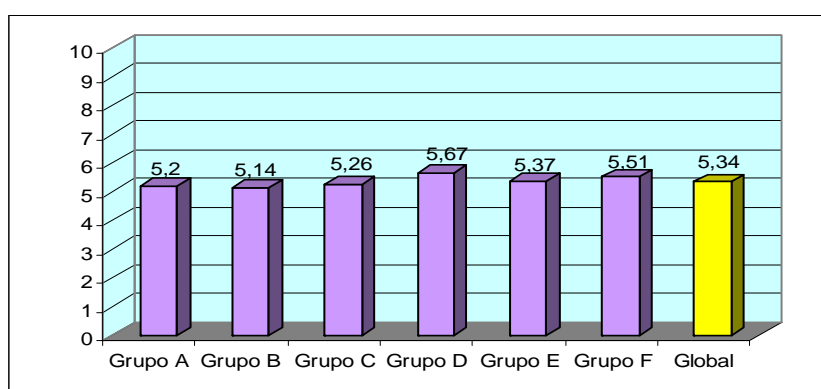
3.2.5.2.1 Prueba de conocimientos.

Para establecer el nivel alcanzado con relación a los objetivos didácticos nº 1 y nº 2, referidos, respectivamente, al conocimiento de las características básicas de las actividades físicas de aventura en el medio natural, así como los aspectos a considerar en la planificación y organización de las mismas, y al conocimiento de espacios naturales de la Región de Murcia para su utilización como práctica deportiva y recreativa, se realizó una prueba de conocimientos que contemplaba seis ítems (anexo XLV). Los cinco primeros, que estaban relacionados con el objetivo nº 1, presentaban un valor cada uno de ellos de dos puntos, mientras que el sexto, relativo al objetivo nº 2, fue codificado de cero a diez puntos. La prueba presenta un índice de homogeneidad significativo y una alta validez de contenido.

Respecto al objetivo nº 1, las puntuaciones medias obtenidas, globales y por grupos, se presentan en la tabla 162 y en la gráfica 158.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	26	5,20	2,27	0,974
B	22	5,14	2,08	
C	25	5,26	2,01	
D	21	5,67	2,64	
E	23	5,37	2,24	
F	18	5,51	2,49	
Global	135	5,34	2,25	

Tabla 162. Puntuaciones medias obtenidas, por grupos y global, en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 1.



Gráfica 158. Puntuaciones medias obtenidas, por grupos y global, en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 1.

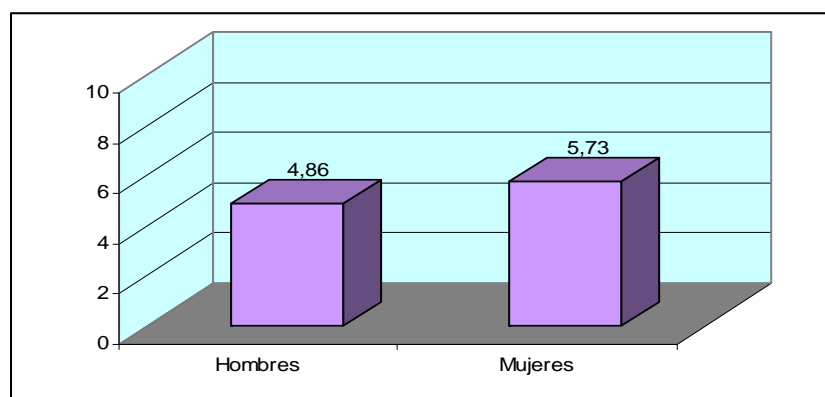
Los datos de la tabla 162 y de la gráfica 158 permiten establecer que el grado de consecución del objetivo didáctico nº 1 puede considerarse satisfactorio, observando que todos los grupos alcanzan valores por encima de los cinco puntos. Asimismo, tras el correspondiente análisis de varianza, se ha podido determinar que no existe significación estadística al comparar las puntuaciones medias entre los diferentes grupos ($p=0,974$).

Al cotejar estos resultados con los obtenidos en la prueba realizada para determinar el nivel inicial, se advierte un evidente progreso en cada uno de los grupos así como una mejora en la puntuación media global.

En lo que respecta al género, en la tabla 163 y en la gráfica 159 se presentan las puntuaciones medias obtenidas.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	60	4,86	2,03	0,025
Mujeres	75	5,73	2,35	

Tabla 163. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 1.



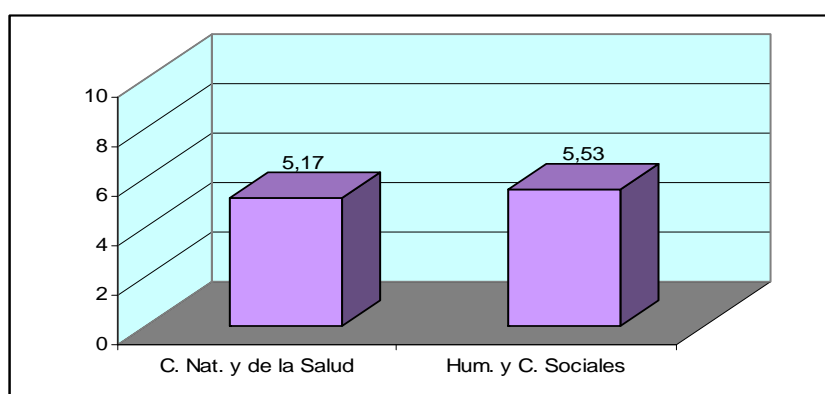
Gráfica 159. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 1.

Los datos de la tabla 163 y de la gráfica 159 muestran que la puntuación media de las chicas es superior a la de los chicos. Asimismo, tras el correspondiente análisis de varianza se advierte la existencia de diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,025$).

Según la modalidad de Bachillerato cursada, en la tabla 164 y en la gráfica 160 se presentan los resultados obtenidos:

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	71	5,17	2,09	0,351
Humanidades y Ciencias Sociales	64	5,53	2,41	

Tabla 164. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 1 según la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 160. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 1 según la modalidad de Bachillerato cursada.

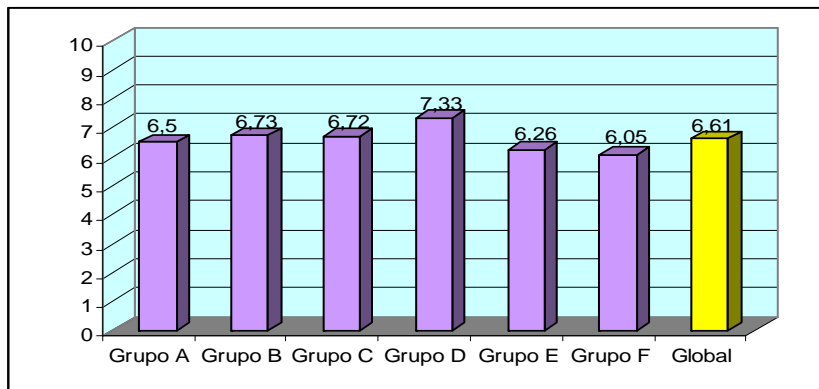
De acuerdo con los datos de la tabla 164 y de la gráfica 160, como ya sucediera en la prueba de conocimientos previos, se advierte que la

puntuación media alcanzada por el alumnado que cursó la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales es superior a la puntuación media obtenida por los alumnos que estudiaron la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, no existiendo significación estadística al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,351$).

Acercas del objetivo didáctico nº 2, las puntuaciones medias obtenidas, globales y por grupos, se presentan en la tabla 165 y en la gráfica 161.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	26	6,50	2,45	0,432
B	22	6,73	1,69	
C	25	6,72	1,81	
D	21	7,33	1,59	
E	23	6,26	1,93	
F	18	6,05	2,53	
Global	135	6,61	2,03	

Tabla 165. Puntuaciones medias obtenidas, por grupos y global, en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 2.



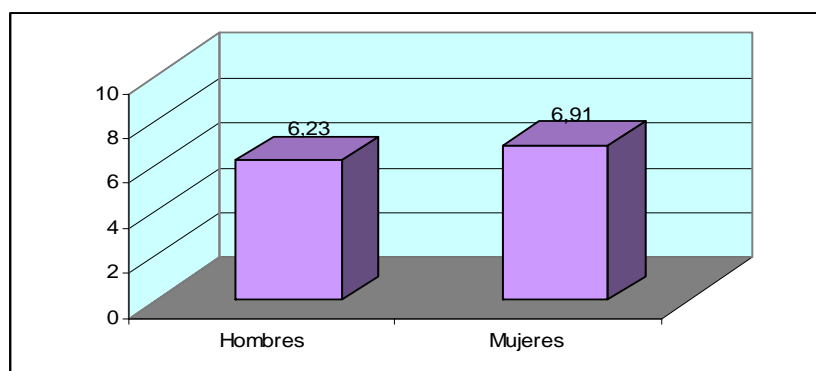
Gráfica 161. Puntuaciones medias obtenidas, por grupos y global, en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 2.

Los datos que se muestran en la tabla 165 y en la gráfica 161 permiten determinar que el grado de consecución del objetivo didáctico nº 2 puede estimarse como adecuado, apreciando que todos los grupos alcanzan valores por encima de los seis puntos. Igualmente, se ha podido comprobar que no hay significación estadística al comparar las puntuaciones medias de los diferentes grupos ($p=0,432$).

En cuanto al género, en la tabla 166 y en la gráfica 162 se presentan las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	60	6,23	2,04	0,055
Mujeres	75	6,91	1,98	

Tabla 166. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 2



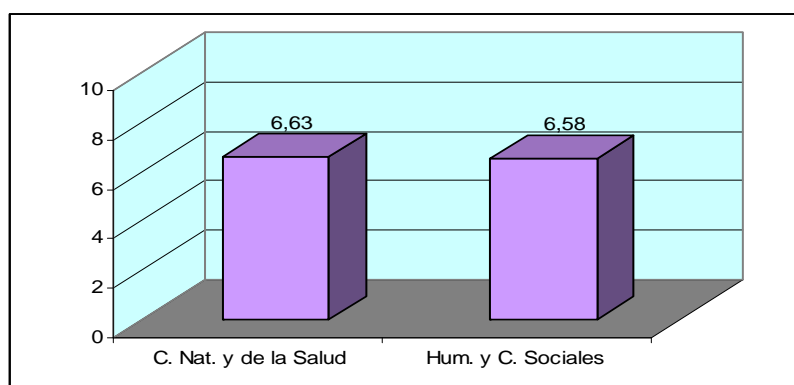
Gráfica 162. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 2.

En los datos de la tabla 166 y de la gráfica 162 se advierte que la puntuación media de las chicas es superior a la de los chicos, no existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,055$).

Atendiendo a la modalidad de Bachillerato cursada, presentamos en la tabla 167 y en la gráfica 163 los resultados que se han obtenido:

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	71	6,63	2,03	0,874
Humanidades y Ciencias Sociales	64	6,58	2,04	

Tabla 167. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 2 según la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 163. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos referida al objetivo didáctico nº 2 según la modalidad de Bachillerato cursada.

La tabla 167 y la gráfica 163 señalan que la puntuación media obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es ligeramente superior a la puntuación media conseguida en la la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, no existiendo significación estadística al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,874$).

3.2.5.2.2 Prueba de habilidad.

Para determinar el grado de consecución del objetivo didáctico nº 3 (“realizar con autonomía un recorrido en piragua, empleando las técnicas específicas de esta modalidad deportiva y adoptando las medidas de seguridad y precaución básicas”), se aplicó una prueba de habilidad específica que consistió en la realización de una travesía de 14 kilómetros en el río Segura (Cieza-Blanca), llevándose a cabo diversos registros por medio de una escala de estimación numérica, con una gradación de cuatro niveles (anexo XLVI). La fiabilidad de dicha prueba se ha determinado mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,823. Respecto a la validez de la misma, ésta se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Las puntuaciones medias obtenidas se presentan en la tabla 168.

P	N	Media	Desv. Típica
P1	125	1,67	0,29
P2	125	1,62	0,33
P3	125	1,34	0,34
P4	125	1,42	0,35
P5	125	1,84	0,23
Total	125	7,90	1,21

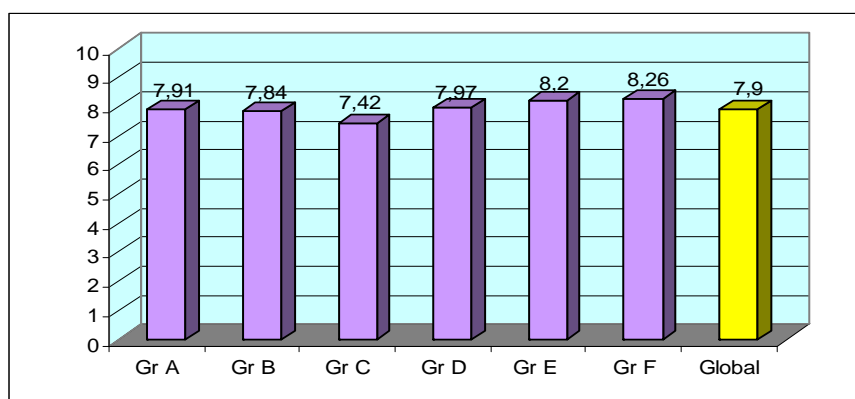
Tabla 168. Puntuaciones medias obtenidas en cada observación y total en la prueba de habilidad de piragüismo.

Como se aprecia en la tabla 168, la puntuación total obtenida (7,90) establece que el nivel alcanzado se considere como bastante adecuado, localizando el valor más alto en p5 (“utiliza el equipo básico recomendado”) y el más bajo en p3 (“sabe subir a la piragua si vuelca”).

Por grupos, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 169 y en la gráfica 164.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	26	7,91	1,23	0,223
B	19	7,84	1,04	
C	26	7,42	1,58	
D	17	7,97	0,97	
E	20	8,20	0,99	
F	17	8,26	1,00	
Global	125	7,90	1,21	

Tabla 169. Puntuaciones medias obtenidas por grupo y global en la prueba de habilidad de piragüismo.



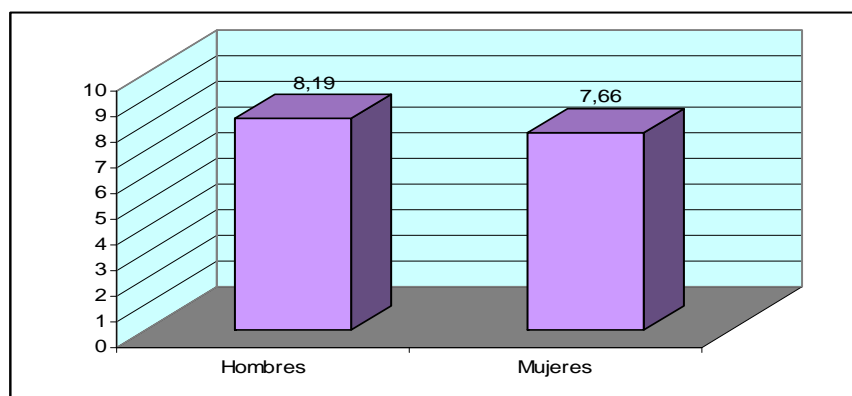
Gráfica 164. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo y global en la prueba de habilidad de piragüismo.

Los datos de la tabla 169 y de la gráfica 164, muestran que en la totalidad de los grupos se alcanza el objetivo didáctico, obteniéndose valores por encima de los siete puntos. Asimismo, tras el correspondiente análisis de varianza, se ha podido comprobar que no existe significación estadística al comparar las puntuaciones medias de todos los grupos ($p=0,223$).

En cuanto al género, seguidamente se muestran en la tabla 170 y en la gráfica 165 las puntuaciones medias obtenidas.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	58	8,19	1,13	0,014
Mujeres	67	7,66	1,22	

Tabla 170. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de habilidad de piragüismo.



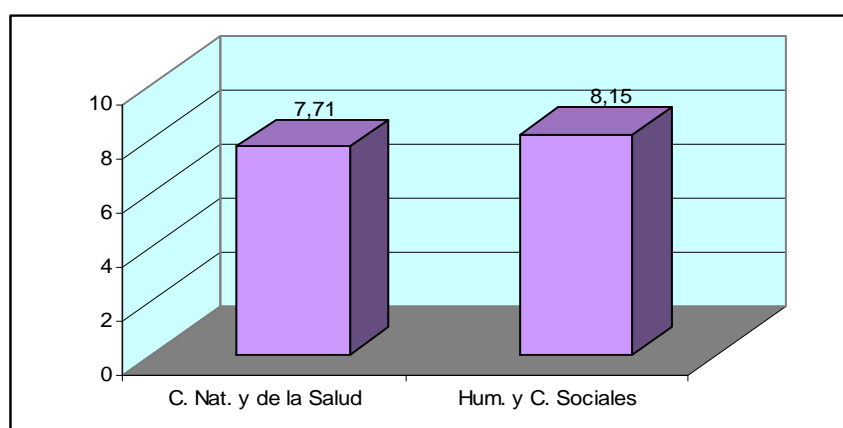
Gráfica 165. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de habilidad de piragüismo.

Como se aprecia en la tabla 170 y en la gráfica 165, la puntuación media de los chicos es superior a la de las chicas, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,014$).

Asimismo, los datos obtenidos según la modalidad de Bachillerato quedan reflejados en la tabla 171 y en la gráfica 166.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	71	7,71	1,33	0,047
Humanidades y Ciencias Sociales	54	8,15	0,98	

Tabla 171. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de habilidad de piragüismo en función de la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 166. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de habilidad de piragüismo en función de la modalidad de Bachillerato cursada.

Los datos de la tabla 171 y de la gráfica 166 muestran que la puntuación media obtenida por el alumnado que cursó la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales es superior a la conseguida en la

modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,047$).

3.2.5.2.3 Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica.

Para comprobar el logro de los aprendizajes vinculados con los objetivos didácticos 2, 3, 4 y 5, se utilizó un cuestionario de autoevaluación (anexo XLVII), por parte del alumnado, y, por parte del profesor, una escala de estimación gráfica (anexo XLVIII), ambas con los mismos ítems y con una gradación de cuatro niveles.

Seguidamente, en la tabla 172, se presenta la relación entre los ítems de dichos instrumentos y los objetivos didácticos.

Ítem nº	Objetivos didácticos
6	Nº 2
1, 2, 4, 5	Nº 3
3	Nº 4
7	Nº 5

Tabla 172. Correspondencia entre los ítems de los instrumentos empleados y los objetivos didácticos.

Realizado el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, la fiabilidad del cuestionario arroja un valor de 0,446 en el caso del aplicado a los alumnos y de 0,536 en el efectuado por el profesor. La validez de ambos instrumentos se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Los resultados globales obtenidos, tanto en el cuestionario como en la escala de estimación gráfica, se muestran en la tabla 173.

Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Alumnos (a)	116	3,64	0,23	0,000
Profesor (p)	116	3,56	0,26	

Tabla 173. Puntuaciones medias globales obtenidas por los alumnos y el profesor.

En los datos de la tabla 173 se aprecian algunas diferencias entre ambas valoraciones medias, siendo algo mayor la realizada por los alumnos y existiendo significación estadística entre sendas puntuaciones medias ($p=0,000$).

Por ítem, los resultados que se obtienen se presentan en la siguiente tabla.

Par	Media	N	Desv. Típica	Sig.	
Par 1	P1a	3,74	116	0,44	0,007
	P1p	3,66	116	0,51	
Par 2	P2a	3,85	116	0,44	0,032
	P2p	3,78	116	0,47	
Par 3	P3a	3,87	116	0,34	0,007
	P3p	3,78	116	0,43	
Par 4	P4a	3,43	116	0,59	0,016
	P4p	3,31	116	0,65	
Par 5	P5a	3,92	116	0,27	0,158
	P5p	3,94	116	0,24	
Par 6	P6a	2,77	116	0,80	0,118
	P6p	2,69	116	0,70	
Par 7	P7a	3,92	116	0,27	0,000
	P7p	3,74	116	0,46	

Tabla 174. Descripción de las puntuaciones medias obtenidas por ítem.

Los datos que se muestran en la tabla 174 vienen a señalar que la valoración realizada por los alumnos en cada uno de los ítems es superior a la efectuada por el profesor, con la excepción del ítem nº 5. Asimismo, se comprueba la existencia de diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias del par 1 ($p=0,007$), del par 2 ($p=0,032$), del par 3 ($p=0,007$), del par 4 ($0,016$) y del par 7 ($p=0,000$). En el resto de casos, la diferencia de las puntuaciones medias no tiene significación estadística.

Para establecer el nivel alcanzado, se ha efectuado el cálculo de la media de los valores que corresponden al alumnado y al profesor, presentando en la tabla 175 dichas medias respecto a la consecución de cada objetivo así como la correspondencia de estos con los ítems de los instrumentos utilizados.

Objetivos didácticos	Ítem nº	Media a-p
Nº 2	6	2,73
Nº 3	1, 2, 4, 5	3,70
Nº 4	3	3,82
Nº 5	7	3,93

Tabla 175. Puntuaciones medias obtenidas en los ítems referidos al cuestionario y a la escala de estimación gráfica y su correspondencia con los objetivos didácticos.

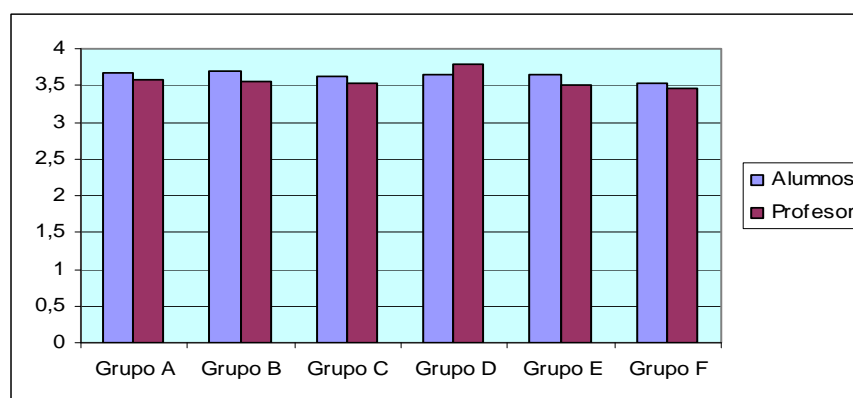
Los datos que figuran en la tabla 175 establecen que:

1. En cuanto al objetivo didáctico nº 2 (conocer espacios naturales de la Región de Murcia para su utilización como práctica deportiva y recreativa), la puntuación media que corresponde al par 6 (2,73) indica que la valoración obtenida puede ser considerada como adecuada. Esta valoración viene a ser coincidente con la anteriormente señalada en la prueba de conocimientos referida al citado objetivo didáctico.
2. Respecto al objetivo didáctico nº 3 (realizar con autonomía un recorrido en piragua, empleando las técnicas específicas de esta modalidad deportiva y adoptando las medidas de seguridad y precaución básicas), la puntuación media que se obtiene (3,70) a partir de las valoraciones correspondientes a los pares 1, 2, 4 y 5, indica que las conductas observadas con relación a dicho objetivo pueden ser consideradas como excelentes. Esta valoración es ligeramente superior a la obtenida en la prueba de habilidad específica (B.2), puesto que en la misma se obtuvo una puntuación media global de 7,9 puntos.
3. En lo que concierne al objetivo didáctico nº 4 (respetar el medio ambiente durante la realización de actividades en el medio natural), la puntuación media obtenida a partir de las valoraciones del par 3 (3,82) determina que la valoración alcanzada respecto al grado de consecución del objetivo también puede estimarse como excelente.
4. En cuanto al objetivo nº 5 (hacer un uso correcto de las instalaciones y materiales utilizados en las diferentes actividades), la puntuación media obtenida (3,93), procedente de las valoraciones del par 7, viene a señalar que las conductas observadas con relación a dicho objetivo puede ser considerada, también, como excelentes.

Por grupos, la comparación de las puntuaciones medias de los alumnos y del profesor se presenta en la tabla 176 y en la gráfica 167.

Grupo	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	Alumnos (a)	26	3,67	0,24	0,003
	Profesor (p)		3,57	0,27	
B	Alumnos (a)	17	3,70	0,18	0,000
	Profesor (p)		3,55	0,22	
C	Alumnos (a)	26	3,63	0,19	0,019
	Profesor (p)		3,52	0,17	
D	Alumnos (a)	14	3,65	0,18	0,013
	Profesor (p)		3,79	0,11	
E	Alumnos (a)	19	3,65	0,32	0,005
	Profesor (p)		3,50	0,37	
F	Alumnos (a)	14	3,54	0,24	0,071
	Profesor (p)		3,46	0,28	

Tabla 176. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos por los alumnos y por el profesor.



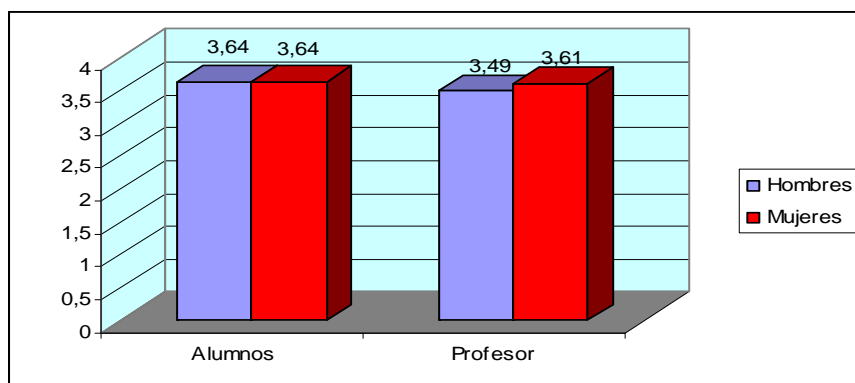
Gráfica 167. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos por los alumnos y por el profesor.

Los datos de la tabla 176 y de la gráfica 167 muestran que en los grupos A, B, C, E y F las puntuaciones medias del alumnado son ligeramente superiores a las del profesor, mientras que en el grupo D la puntuación media del profesor alcanza un valor más alto que la puntuación media de los alumnos. Igualmente, se observa la existencia de diferencias significativas en todos los grupos al comparar las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos y por el profesor, exceptuando el grupo F en el que no existe significación estadística ($p=0,071$).

Según el género, los resultados obtenidos se presentan en la tabla y gráfica siguientes:

Género	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	Alumnos (a)	52	3,64	0,25	0,000
	Profesor (p)	52	3,49	0,25	
Mujeres	Alumnos (a)	64	3,64	0,22	0,175
	Profesor (p)	64	3,61	0,26	

Tabla 177. Puntuaciones medias obtenidas en función del género.



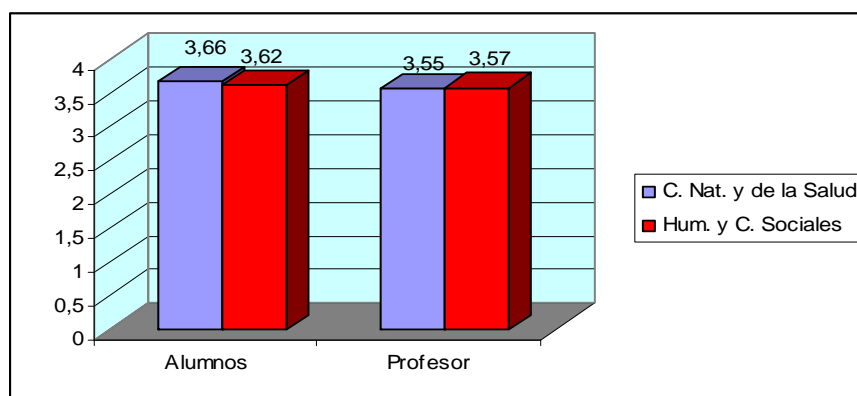
Gráfica 168. Puntuaciones medias obtenidas en función del género.

Según los datos de la tabla 177 y de la gráfica 168 se advierte que los valores de los alumnos son los mismos en hombres y en mujeres, mientras que los valores del profesor en las chicas son ligeramente superiores a los de los chicos. Asimismo, se comprueba en el caso de los hombres la existencia de diferencias significativas tras comparar las puntuaciones medias del profesor y de los alumnos ($p=0,000$), mientras que la diferencia de ambas puntuaciones en las mujeres no tiene significación estadística ($p=0,175$).

Igualmente, según la modalidad de Bachillerato, los datos obtenidos configuran la tabla 178 y la gráfica 169.

Modalidad	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
C. de la Naturaleza y de la Salud	Alumnos (a)	69	3,66	0,21	0,000
	Profesor (p)	69	3,55	0,22	
Humanidades y C. Sociales	Alumnos (a)	47	3,62	0,26	0,193
	Profesor (p)	47	3,57	0,31	

Tabla 178. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 169. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato

Los datos de la tabla 178 y de la gráfica 169 revelan que las puntuaciones medias del alumnado de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud son ligeramente superiores a las puntuaciones medias de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, y que en el caso de las puntuaciones medias del profesor, se observa que son algo más altas en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Igualmente, se advierte la existencia de diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de alumnos y profesor en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud ($p=0,000$), mientras que en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales dicha diferencia no tiene significación estadística ($p=0,193$).

3.2.5.3 Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica.

En lo que concierne a la adecuación de los elementos que constituyen esta unidad didáctica, se han empleado dos cuestionarios, diferenciados, realizados por los alumnos y por el profesor.

3.2.5.3.1 Cuestionario (alumnos).

Respecto al cuestionario de valoración aplicado a los alumnos (anexo XLIX), presentamos la tabla 179 en la que se muestra la relación entre los ítems y los elementos de la unidad didáctica objeto de valoración.

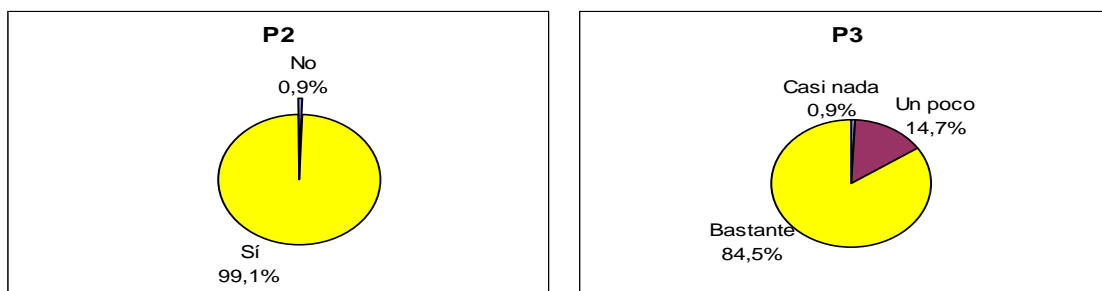
Ítem	Elementos U. Didáctica
P2 y P3	Pertinencia de los objetivos
P1, P4, P5, P6	Ajuste de contenidos y actividades
P7	Suficiencia de tiempo y recursos
P8, P9, P10 y P11	Idoneidad de la metodología
P12 y P13	Adecuación procedimientos evaluación

Tabla 179. Correspondencia entre los ítems del cuestionario aplicado a los alumnos y los elementos de la unidad didáctica.

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,641. La validez se ha obtenido a partir de la validez de contenido.

Los resultados obtenidos en el cuestionario de valoración aplicado a los alumnos acerca de los elementos que integran la unidad didáctica se presentan en las gráficas siguientes.

En cuanto a la **pertinencia de los objetivos**, los datos obtenidos se muestran en las gráficas 170 y 171.



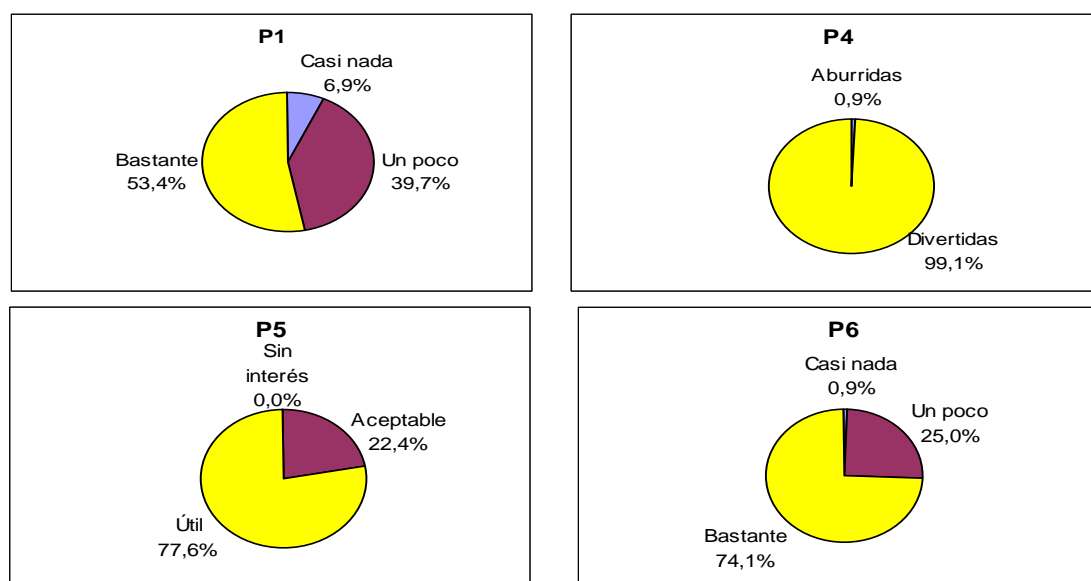
Gráficas 170 y 171. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica nº 5 respecto a la pertinencia de los objetivos.

Acerca de si el alumnado se cree capacitado para practicar actividades de piragüismo en aguas tranquilas (P2), la gráfica 170 muestra que el 99,1% de los alumnos consideran que sí, mientras que el 0,9% opina que no. Estos datos confirman la valoración obtenida, tanto en la prueba de habilidad específica (B.2) como en el cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica (B.3) con relación al objetivo didáctico nº 3.

Asimismo, respecto al ítem nº 3 (gráfica 171), el 84,5% del alumnado estima que ha mejorado bastante su nivel de conocimientos y de práctica en relación con lo que sabía y realizaba antes de empezar la unidad didáctica, en tanto que el 14,7% señala que un poco y 0,92% opina que casi nada.

Al cotejar estas estimaciones con los resultados obtenidos en la prueba de conocimientos previos, se advierte que se produce una notable mejora, que se ve ratificada con los datos derivados de la aplicación de la prueba de conocimientos contemplada en el apartado B.1 de esta unidad didáctica, en la que se obtuvo una valoración estimada como satisfactoria, así como con los resultados alcanzados en la prueba de habilidad específica (apartado B.2), cuya valoración fue considerada como bastante adecuada.

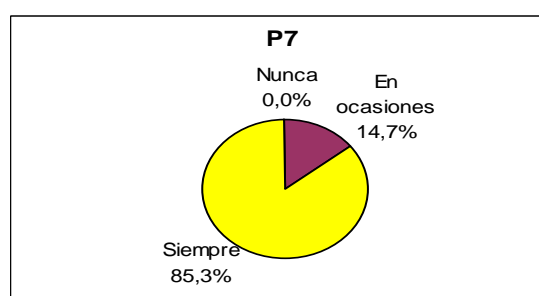
Respecto al **ajuste de los contenidos y actividades desarrolladas**, los datos obtenidos se presentan en las gráficas 172, 173, 174 y 175.



Gráficas 172, 173, 174 y 175. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica n° 5 respecto al ajuste de contenidos y actividades desarrolladas.

Acerca de si se ha considerado los conocimientos previos del alumnado (P1), el 53,4% estima que bastante, el 39,7% considera que un poco y 6,9% opina que casi nada (gráfica 172). En cuanto al ítem n° 4 (gráfica 173), los contenidos impartidos y las actividades realizadas les han parecido divertidas al 99,1% del alumnado y aburridas al 0,9%. Relativo al ítem n° 5, el 77,6% de los alumnos califican los contenidos de la unidad didáctica como útiles y el 22,4% como aceptables (gráfica 174). Por último, referente a la relación entre las clases teóricas y las clases prácticas (P6), el 74,1% considera que ha existido bastante relación, el 25% manifiesta que un poco y el 0,9% que casi nada (gráfica 175).

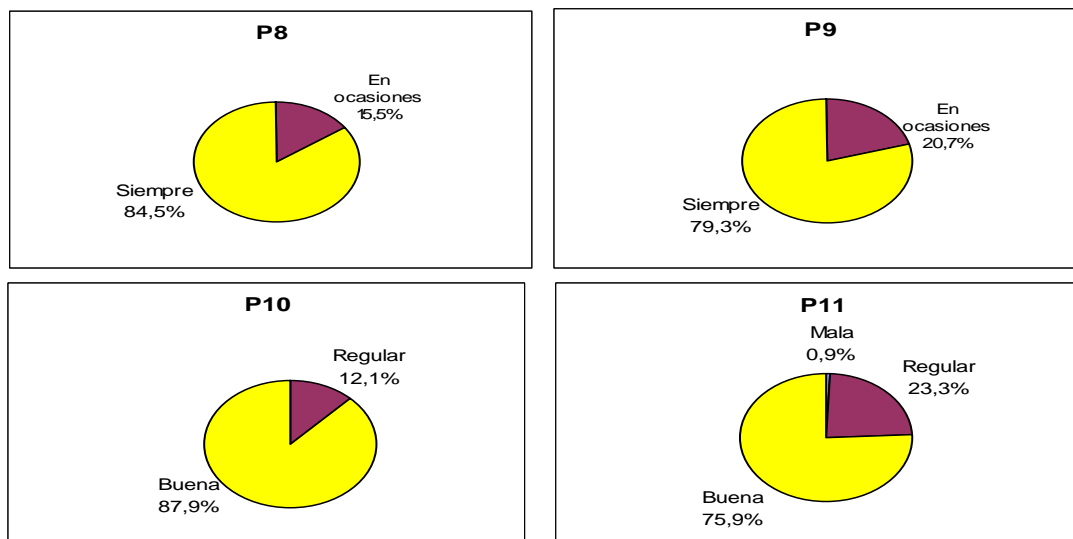
En cuanto a la **suficiencia de los recursos empleados**, las valoraciones obtenidas se muestran en la gráfica 176.



Gráfica 176. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica n° 5 respecto a la suficiencia de los recursos empleados.

Como muestra la gráfica 176, el 85,3% de los alumnos opina que el material empleado ha sido siempre suficiente y el 14,7% estima que solo en ocasiones.

Respecto a la **idoneidad de la metodología**, los datos obtenidos figuran en las gráficas siguientes:

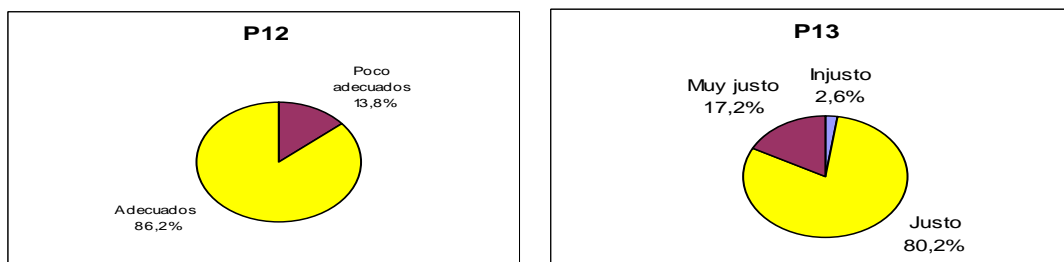


Gráficas 177, 178, 179 y 180. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica nº 5 respecto a la idoneidad de la metodología utilizada.

Con relación al ítem nº 8 (gráfica 177), el 84,5% del alumnado opina que el profesor siempre ha explicado con claridad las actividades de clase, mientras que el 15,5% indica que en ocasiones. Igualmente, respecto al ítem nº 9, referido a si el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase, el 79,3% de los alumnos considera que siempre y el 20,7% estima que en ocasiones (gráfica 178).

En cuanto a la valoración de las relaciones entre el alumnado en las diferentes sesiones (P10), el 87,9% opina que es buena, mientras que el 12,1% estima que es regular (gráfica 179). Igualmente, referido a la relación del profesor con los alumnos (P11), el 75,9% considera que es buena, el 23,3% estima que es regular y el 0,9% opina que es mala (gráfica 180).

Acerca de la **adecuación de los procedimientos de evaluación** empleados, los resultados obtenidos figuran en las gráficas 181 y 182.



Gráficas 181 y 182. Distribución de porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica nº 5 respecto a la adecuación de los procedimientos de evaluación.

Como se muestra en la gráfica 181, el 86,2% de los alumnos opina que los criterios e instrumentos utilizados por el profesor fueron los adecuados y el 13,8% los considera poco adecuados (P12). Igualmente, relativo al ítem nº 13, en la gráfica 182 se advierte que el 80,2% de los alumnos considera que el profesor ha sido justo a la hora de calificar, el 17,2% opina que ha sido muy justo y el 2,6% estima que ha sido injusto.

Por grupos, los resultados obtenidos en términos de frecuencias y porcentajes fueron los siguientes:

ÍTEM	VALORACIÓN	GR. A		GR. B		GR. C		GR. D		GR. E		GR. F	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P1	Casi nada	4	16,7	2	11,1	1	3,8	0	0	1	5,3	0	0
	Un poco	10	41,7	7	38,9	8	30,8	4	28,6	11	57,9	6	40
	Bastante	10	41,7	9	50	17	65,4	10	71,4	7	36,8	9	60
P2	No	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5,3	0	0
	Sí	24	100	18	100	26	100	14	100	18	94,7	15	100
P3	Casi nada	0	0	0	0	0	0	1	7,1	0	0	0	0
	Un poco	7	29,2	2	11,1	0	0	2	14,3	3	15,8	3	20
	Bastante	17	70,8	16	88,9	26	100	11	78,6	16	84,2	12	80
P4	Aburridas	1	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Divertidas	23	95,8	18	100	26	100	14	100	19	100	15	100
P5	Sin interés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Aceptable	6	25	2	11,1	7	26,9	4	28,6	6	31,6	1	6,7
	Útil	18	75	16	88,9	19	73,1	10	71,4	13	68,4	14	93,3
P6	Casi nada	1	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Un poco	5	20,8	3	16,7	5	19,2	4	28,6	6	31,6	6	40
	Bastante	18	75	15	83,3	21	80,8	10	71,4	13	68,4	9	60
P7	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	5	20,8	1	5,6	5	19,2	3	21,4	3	15,8	0	0
	Siempre	19	79,2	17	94,4	21	80,8	11	78,6	16	84,2	15	100
P8	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	8	33,3	1	5,6	2	7,7	3	21,4	3	15,8	1	6,7
	Siempre	16	66,7	17	94,4	24	92,3	11	78,6	16	84,2	14	93,3
P9	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	5	20,8	3	16,7	7	26,9	4	28,6	3	15,8	2	13,3
	Siempre	19	79,2	15	83,3	19	73,1	10	71,4	16	84,2	13	86,7
P10	Mala	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Regular	2	8,3	2	11,1	3	11,5	2	14,3	1	5,3	4	26,7
	Buena	22	91,7	16	88,9	23	88,5	12	85,7	18	94,7	11	73,3
P11	Mala	1	4,2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Regular	3	12,5	5	27,8	4	15,4	0	0	5	26,3	10	66,7
	Buena	20	83,3	13	72,2	22	84,6	14	100	14	73,7	5	33,3
P12	Inadecuados	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Poco adecuados	6	25	1	5,6	0	0	4	28,6	3	15,8	2	13,3
	Adecuados	18	75	17	94,4	26	100	10	71,4	16	84,2	13	86,7
P13	Injusto	1	4,2	0	0	0	0	0	0	2	10,5	0	0
	Justo	22	91,7	11	61,1	22	84,6	13	92,9	13	68,4	12	80
	Muy justo	1	4,2	7	38,9	4	15,4	1	7,1	4	21,1	3	20

Tabla 180. Distribución de frecuencias y porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica nº 5 en los distintos grupos.

En la tabla 180 se observa que las frecuencias y porcentajes obtenidos en los ítems no presentan importantes diferencias entre los grupos, correspondiendo las valoraciones más altas a los grupos B y C, y las más bajas a las efectuadas por los grupos A y E.

Seguidamente, se muestra en la tabla 181 la distribución de frecuencias y porcentajes según la modalidad de Bachillerato cursada:

ÍTEM	VALORACIÓN	C. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD		HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
P1	Casi nada	7	10,3%	1	2,1%
	Un poco	25	36,8%	21	43,8%
	Bastante	36	52,9%	26	54,2%
P2	No	0	0%	1	2,1%
	Sí	68	100%	47	97,9%
P3	Casi nada	0	0%	1	2,1%
	Un poco	9	13,2%	8	16,7%
	Bastante	59	86,8%	39	81,3%
P4	Aburridas	1	1,5%	0	0%
	Divertidas	67	98,5%	48	100%
P5	Sin interés	0	0%	0	0%
	Aceptable	15	22,1%	11	22,9%
	Útil	53	77,9%	37	77,1%
P6	Casi nada	1	1,5%	0	0%
	Un poco	13	19,1%	16	33,3%
	Bastante	54	79,4%	32	66,7%
P7	Nunca	0	0%	0	0%
	En ocasiones	11	16,2%	6	12,5%
	Siempre	57	83,8%	42	87,5%
P8	Nunca	0	0%	0	0%
	En ocasiones	11	16,2%	7	14,6%
	Siempre	57	83,8%	41	85,4%
P9	Nunca	0	0%	0	0%
	En ocasiones	15	22,1%	9	18,8%
	Siempre	53	77,9%	39	81,3%
P10	Mala	0	0%	0	0%
	Regular	7	10,3%	7	14,6%
	Buena	61	89,7%	41	85,4%
P11	Mala	1	1,5%	0	0%
	Regular	12	17,6%	15	31,3%
	Buena	55	80,9%	33	68,8%
P12	Inadecuados	0	0%	0	0%
	Poco adecuados	7	10,3%	9	18,8%
	Adecuados	61	89,7%	39	81,3%
P13	Injusto	1	1,5%	2	4,2%
	Justo	55	80,9%	38	79,2%
	Muy justo	12	7,6%	8	16,7%

Tabla 181. Distribución de frecuencias y porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica nº 5 según la modalidad de Bachillerato.

En la tabla 181 se advierte que los valores obtenidos del cuestionario de valoración aplicado al alumnado son muy similares en ambas modalidades, si bien se aprecia un leve contraste en el ítem nº 6, referido a la relación existente entre la parte teórica y la parte práctica.

3.2.5.3.2 Cuestionario (profesor).

En lo que se refiere al cuestionario cumplimentado por el profesor (anexo XX), presentamos en la tabla 182 la correlación entre los ítems del mismo y los elementos de la unidad didáctica.

Ítem	Elementos U. Didáctica
P1 y P8	Pertinencia de los objetivos
P2 y P17	Suficiencia del tiempo y recursos
P3,P4,P7	Ajuste de contenidos y actividades
P5,P6,P9,P10,P11,P12, P13, P14,P15	Idoneidad de la metodología
P16	Adecuación procedimientos de evaluación

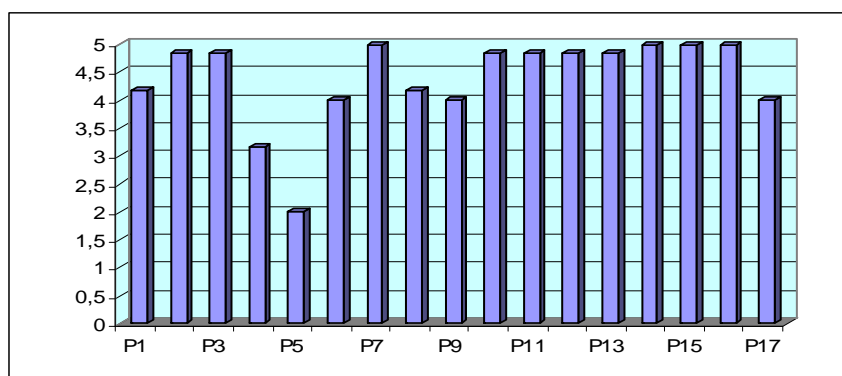
Tabla 182. Correspondencia entre los ítems del cuestionario y los elementos que integran la unidad didáctica nº 5.

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, arrojando un valor de 0,723, mientras que la validez del instrumento se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario, codificado de 1 a 5 puntos, se muestran en la tabla y gráfica siguientes:

P	N Grupos	Media	Desv. Típica
P1	6	4,17	0,41
p2	6	4,83	0,41
P3	6	4,83	0,41
P4	6	3,17	0,41
p5	6	2,00	0,00
p6	6	4,00	0,00
P7	6	5,00	0,00
P8	6	4,17	0,41
P9	6	4,00	0,00
P10	6	4,83	0,41
P11	6	4,83	0,41
P12	6	4,83	0,41
P13	6	4,83	0,41
P14	6	5,00	0,00
P15	6	5,00	0,00
P16	6	5,00	0,00
P17	6	4,00	0,00
Media	6	4,38	0,13

Tabla 183. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario para determinar la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



Gráfica 183. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem en el cuestionario para determinar la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

Como se advierte en la tabla 183, la puntuación media obtenida (4,38) permite estimar como muy adecuada la valoración alcanzada. Asimismo, tanto en la citada tabla como en la gráfica 183, se aprecia que las valoraciones iguales o superiores a los cuatro puntos se logran en quince de los diecisiete ítems, alcanzando las puntuaciones más altas los ítems nº 7 (idoneidad de las actividades propuestas), nº 14 (nivel de participación del alumnado), 15 (grado de motivación conseguido) y nº 16 (idoneidad de las actividades de evaluación). Igualmente, las puntuaciones más bajas se sitúan en el ítem nº 5, que alude al enfoque interdisciplinar, y en el nº 4, referido al tratamiento de los temas transversales.

Seguidamente, presentamos en la tabla 184 las puntuaciones medias de cada elemento de la unidad didáctica obtenidas en dicho cuestionario.

Elementos U. Didáctica	Media	D. Típica
Pertinencia de los objetivos	4,17	0,41
Suficiencia del tiempo y recursos	4,42	0,20
Ajuste de contenidos y actividades	4,33	0,21
Idoneidad de la metodología	4,37	0,13
Adecuación procedimientos de evaluación	5,00	0,00

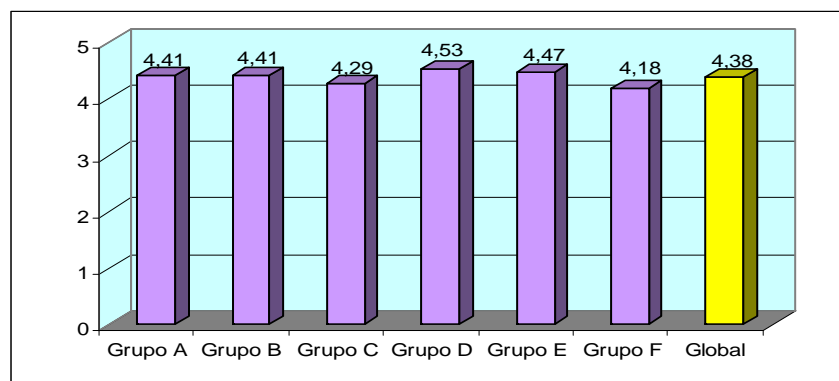
Tabla 184. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario de evaluación para establecer la adecuación de los elementos que integran la unidad didáctica.

Los datos de la tabla 184 señalan que la valoración concerniente a la **adecuación de los procedimientos de evaluación** puede considerarse como excelente. Asimismo, las valoraciones alcanzadas respecto a la **pertinencia de los objetivos**, al **ajuste de contenidos y actividades**, a la **suficiencia del tiempo y recursos** y a la **idoneidad de la metodología**, se estiman como muy adecuadas.

Por grupos, las puntuaciones obtenidas tras la aplicación del cuestionario figuran en la tabla 185 y en la gráfica 184.

P	A	B	C	D	E	F	Media	D. Típ.
P1	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P2	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,83	0,41
P3	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,83	0,41
P4	3,00	3,00	3,00	3,00	4,00	3,00	3,17	0,41
P5	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	0,00
P6	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P7	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
P8	4,00	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P9	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P10	5,00	5,00	4,00	5,00	5,00	5,00	4,83	0,41
P11	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,83	0,41
P12	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,83	0,41
P13	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,83	0,41
P14	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
P15	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
P16	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
P17	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
Global	4,41	4,41	4,29	4,53	4,47	4,18	4,38	0,13

Tabla 185. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



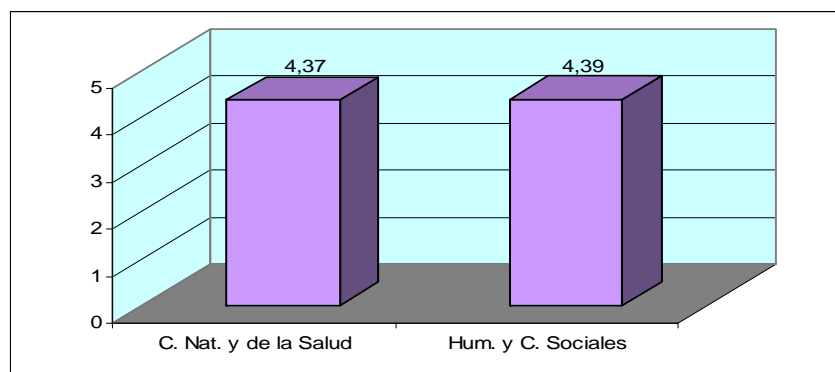
Gráfica 184. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

En la tabla 185 y en la gráfica 184 se observa que las puntuaciones medias más altas corresponden a los grupos D (4,53) y E (4,47), y las más bajas a los grupos F (4,18) y C (4,29).

Atendiendo a la modalidad de Bachillerato cursada, presentamos en la tabla 186 y en la gráfica 185 las puntuaciones medias obtenidas:

Modalidad de Bachillerato	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	4,37	0,07	0,874
Humanidades y Ciencias Sociales	4,39	0,19	

Tabla 186. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.



Gráfica 185. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la unidad didáctica.

Los datos de la tabla 186 y de la gráfica 185 ponen de manifiesto que las puntuaciones medias en ambas modalidades son prácticamente las mismas, por lo que no existe significación estadística entre sendas puntuaciones medias ($p=0,874$).

3.2.6 UNIDAD DIDÁCTICA Nº 6.

En el anexo L se presenta la relación existente entre los objetivos de esta unidad didáctica -que integra contenidos de los núcleos temáticos de habilidades deportivas y de condición física y salud- y los instrumentos utilizados para su evaluación. Antes de determinar el grado de adquisición de los mismos, presentamos el nivel inicial que poseen los alumnos.

3.2.6.1 Nivel inicial.

3.2.6.1.1 Prueba de conocimientos previos.

Para averiguar el nivel que presentan los alumnos respecto a esta unidad didáctica se ha aplicado una prueba de conocimientos previos, que consta de cuatro ítems con un valor máximo de 2,5 puntos cada uno de ellos (anexo LI). La prueba presenta un índice de homogeneidad significativo y la validez se ha obtenido a partir de una validez de contenido. Tras su realización, las puntuaciones medias obtenidas, por ítem y global, se muestran en la tabla 187.

P	N	Media	Desv. Típica
p1	147	0,95	0,42
p2	147	0,83	0,32
p3	147	0,84	0,49
p4	147	0,88	0,41
Global	147	3,51	0,92

Tabla 187. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem y global en la prueba de evaluación inicial.

Los valores de la tabla 187 muestran que el nivel de conocimientos que presentan los alumnos al comienzo de esta unidad didáctica es bajo, localizando la puntuación media más alta en el ítem nº 1 (“señala las diferencias existentes entre la práctica de un deporte de forma competitiva y la realizada de manera recreativa”) y la más baja en el ítem nº 2, referida a aspectos reglamentarios relacionados con la práctica del korbál.

En lo que respecta a los resultados alcanzados en cada uno de los grupos, éstos se muestran en la siguiente tabla:

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	27	3,25	1,30	0,105
B	21	3,18	0,89	
C	24	3,91	0,83	
D	21	4,03	0,78	
E	27	3,78	0,62	
F	27	3,00	0,65	
Global	147	3,51	0,92	

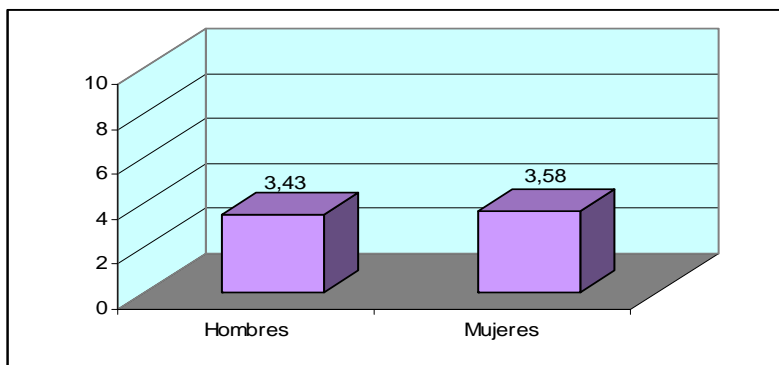
Tabla 188. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en la prueba de evaluación inicial.

Como se aprecia en la tabla 188, los grupos D y C obtienen las puntuaciones medias más altas, mientras que los grupos F y B obtienen las puntuaciones medias más bajas. Asimismo, tras el correspondiente análisis de varianza, se ha comprobado que no existe significación estadística al comparar las puntuaciones medias de todos los grupos ($p=0,105$).

Acerca del género, en la tabla 189 y en la gráfica 186 se muestran las puntuaciones medias obtenidas:

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	69	3,43	1,05	0,595
Mujeres	78	3,58	0,80	

Tabla 189. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos previos.



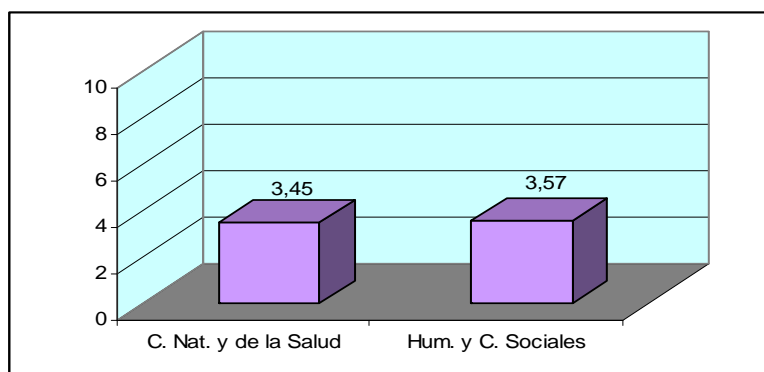
Gráfica 186. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de conocimientos previos.

En la tabla 189 y en la gráfica 186 se advierte que la puntuación media obtenida por las mujeres es superior a la conseguida por los hombres, no existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,595$).

Respecto a la modalidad de Bachillerato, los resultados obtenidos se muestran en la tabla 190 y en la gráfica 187.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	72	3,45	1,05	0,648
Humanidades y Ciencias Sociales	75	3,57	0,79	

Tabla 190. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 187. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de conocimientos previos según la modalidad de Bachillerato.

Los datos que se muestran en la tabla 190 y en la gráfica 187 señalan que la puntuación media obtenida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales es superior a la conseguida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, no existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de ambas modalidades ($p=0,648$).

3.2.6.2 Consecución de objetivos didácticos.

Para comprobar el grado de consecución de los objetivos didácticos se utilizaron como instrumentos de recogida de información los trabajos de los alumnos, una lista de control, una escala de estimación numérica para establecer el nivel alcanzado en la aplicación de los primeros auxilios, otra escala para determinar el nivel de habilidad adquirido en la práctica del korfbal, un cuestionario de autoevaluación y una escala de estimación gráfica efectuada por el profesor, presentando, a continuación, los resultados obtenidos.

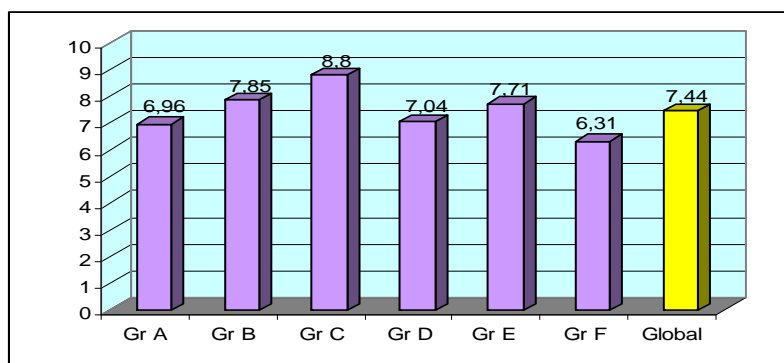
3.2.6.2.1 Trabajos y exposición de los mismos.

En relación con el objetivo didáctico nº 1 (analizar la repercusión del fenómeno deportivo en la sociedad actual, valorando los comportamientos sociales que genera), se llevó a cabo un trabajo de carácter grupal encaminado a la búsqueda de información de diferentes temáticas relacionadas con dicho objetivo. El trabajo fue valorado de 0 a 10 puntos y en su exposición se utilizó una lista de control (anexo LII), puntuada, también, de cero a diez. La fiabilidad se ha determinado mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,607. Respecto a la validez de la misma, ésta se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Los resultados procedentes de ambas valoraciones, tanto por grupos como global, se presentan en la tabla 191 y en la gráfica 188.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	29	6,96	3,36	0,003
B	26	7,85	2,65	
C	25	8,80	1,41	
D	23	7,04	2,24	
E	28	7,71	1,51	
F	26	6,31	1,35	
Global	157	7,44	2,34	

Tabla 191. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo y global en el trabajo acerca de las repercusiones del fenómeno deportivo.



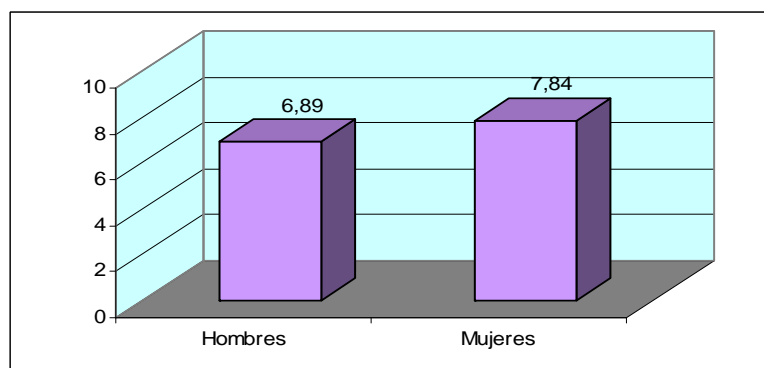
Gráfica 188. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo y global en el trabajo acerca de las repercusiones del fenómeno deportivo.

Los datos de la tabla 191 y de la gráfica 188 muestran que todos los grupos consiguen valores superiores a los cinco puntos, localizando las puntuaciones más altas en los grupos C y B, y las más bajas en los grupos F y A. Asimismo, la puntuación media global obtenida (7,44) permite estimar como bastante adecuado el grado de consecución del objetivo didáctico. Igualmente, se ha podido determinar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas por el grupo C con relación al grupo A ($p=0,037$) y al grupo F ($p=0,002$).

En cuanto al género, las puntuaciones medias que se han obtenido se presentan en la tabla 192 y en la gráfica 189.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	67	6,89	2,92	0,012
Mujeres	90	7,84	1,70	

Tabla 192. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en el trabajo acerca de las repercusiones del fenómeno deportivo.



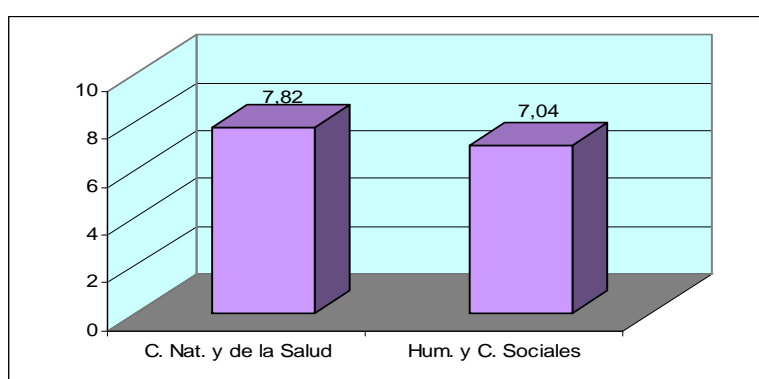
Gráfica 189. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en el trabajo acerca de las repercusiones del fenómeno deportivo.

Tanto en la tabla 192 como en la gráfica 189, advertimos que la puntuación media de las mujeres es superior a la de los hombres, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,012$).

Por otra parte, los resultados obtenidos en función de la modalidad de Bachillerato cursada se muestran en la tabla 193 y en la gráfica 190.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	80	7,82	2,72	0,035
Humanidades y Ciencias Sociales	77	7,04	1,79	

Tabla 193. Puntuaciones medias obtenidas en el trabajo acerca de las repercusiones del fenómeno deportivo según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 190. Puntuaciones medias obtenidas en el trabajo acerca de las repercusiones del fenómeno deportivo según la modalidad de Bachillerato.

Los datos de la tabla 193 y de la gráfica 190 muestran que la puntuación media conseguida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es mayor que la obtenida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas al comparar sendas puntuaciones medias ($p=0,035$).

3.2.6.2.2 Prueba de Primeros Auxilios.

Para determinar el grado de consecución del objetivo didáctico nº 3, que alude al conocimiento y aplicación del protocolo de intervención ante accidentes, se aplicó una prueba en la que se llevaron a cabo diversos registros por medio de una escala de estimación numérica, codificada de 1 a 3 puntos (anexo LIII). La fiabilidad de dicha prueba se ha determinado mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose un

valor de 0,808. Acerca de la validez de la misma, ésta se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Las puntuaciones medias obtenidas se presentan en la tabla 194.

P	N	Media	Desv. Típica
P1	155	2,68	0,53
P2	155	2,56	0,59
P3	155	2,55	0,57
P4	155	2,08	0,73
P5	155	2,11	0,79
Global	155	2,40	0,49

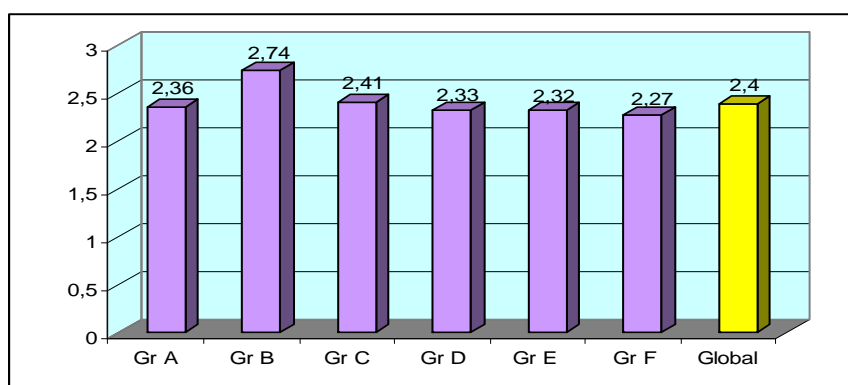
Tabla 194. Puntuaciones medias obtenidas en cada observación y globalmente en la prueba de primeros auxilios.

Como muestra la tabla 194, la puntuación global obtenida (2,40) determina que el nivel alcanzado puede estimarse como muy adecuado, localizando la puntuación más alta en p1 ("maniobras básicas: consciencia, respiración, pulso") y la más baja en p5 ("masaje cardíaco").

Por grupos, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 195 y en la gráfica 190.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	29	2,36	0,48	0,012
B	22	2,74	0,30	
C	26	2,41	0,43	
D	23	2,33	0,42	
E	28	2,32	0,53	
F	27	2,27	0,59	
Global	155	2,40	0,49	

Tabla 195. Puntuaciones medias obtenidas por grupo y global en la prueba de primeros auxilios.



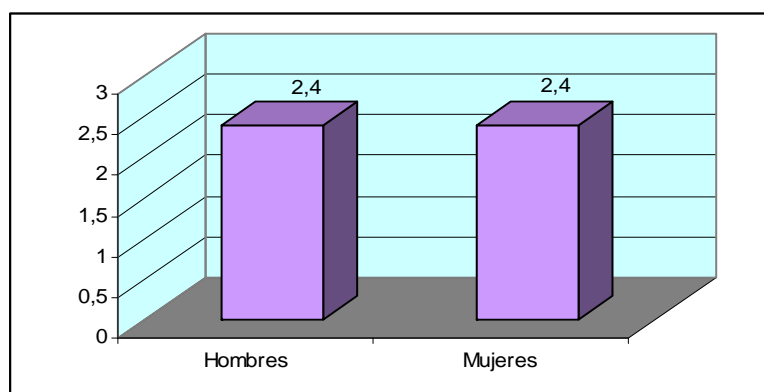
Gráfica 190. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo y global en la prueba de primeros auxilios.

Los datos de la tabla 195 y de la gráfica 190 muestran que en todos los grupos se consigue el objetivo didáctico, siendo, nuevamente, los grupos B, C y A los que logran las puntuaciones más altas e, igualmente, los grupos F, D y E los que obtienen las puntuaciones más bajas. Asimismo, se comprueba la existencia de diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias del grupo A con el grupo B ($p=0,05$), así como las del grupo B con relación a los grupos D ($p=0,043$), E ($p=0,024$) y F ($p=0,009$).

En cuanto al género, en la tabla 196 y en la gráfica 191 se muestran las puntuaciones medias obtenidas.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	69	2,40	0,46	0,994
Mujeres	86	2,40	0,51	

Tabla 196. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de primeros auxilios.



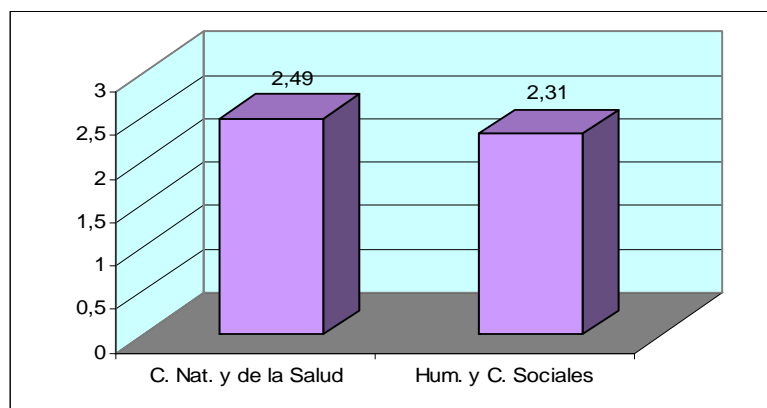
Gráfica 191. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de primeros auxilios.

En la tabla 196 y en la gráfica 191 se advierte que las puntuaciones medias obtenidas en hombres y mujeres son las mismas, no existiendo, por tanto, significación estadística entre ambas puntuaciones ($p=0,994$).

Asimismo, los datos obtenidos según la modalidad de Bachillerato quedan reflejados en la tabla 197 y en la gráfica 192.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	77	2,49	0,44	0,021
Humanidades y Ciencias Sociales	78	2,31	0,52	

Tabla 197. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de primeros auxilios según la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 192. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de primeros auxilios según la modalidad de Bachillerato cursada.

Como se aprecia en la tabla 197 y en la gráfica 192, la puntuación media que se obtiene en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es mayor que la obtenida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,021$).

3.2.6.2.3 Prueba de habilidad.

Para determinar el grado de consecución del objetivo didáctico nº 4, que se refiere al conocimiento y aplicación de los fundamentos básicos técnicos, tácticos y reglamentarios del korfball, se aplicó una prueba de habilidad específica, llevándose a cabo diversos registros por medio de una escala de estimación numérica, codificada de 1 a 4 puntos (anexo LIV). La prueba presenta una alta validez de contenido y la fiabilidad de la misma, tras el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, arroja un valor de 0,851. Las puntuaciones medias obtenidas se presentan en la tabla 198.

P	N	Media	Desv. Típica
P1	156	2,78	0,53
P2	156	2,61	0,57
P3	156	2,53	0,77
P4	156	2,77	0,68
P5	156	3,01	0,70
P6	156	3,51	0,62
Global	156	2,87	0,49

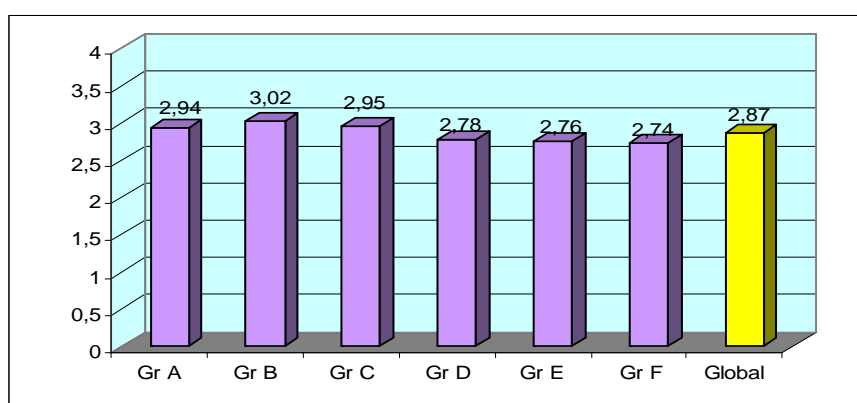
Tabla 198. Puntuaciones medias obtenidas en cada observación y globalmente en la prueba de habilidad de korfball.

Como se muestra en la tabla 198, la puntuación global obtenida (2,87) permite determinar como bastante adecuado el nivel alcanzado,

localizando la puntuación más alta en p6 ("tiene una actitud participativa") y la más baja en p3 ("acción de defensa individual"). Por grupos, los resultados obtenidos se presentan en la tabla 199 y en la gráfica 193.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	29	2,94	0,45	0,178
B	25	3,02	0,45	
C	26	2,95	0,50	
D	22	2,78	0,51	
E	28	2,76	0,42	
F	26	2,74	0,57	
Global	156	2,87	0,49	

Tabla 199. Puntuaciones medias obtenidas por grupo y global en la prueba de habilidad de korbball.



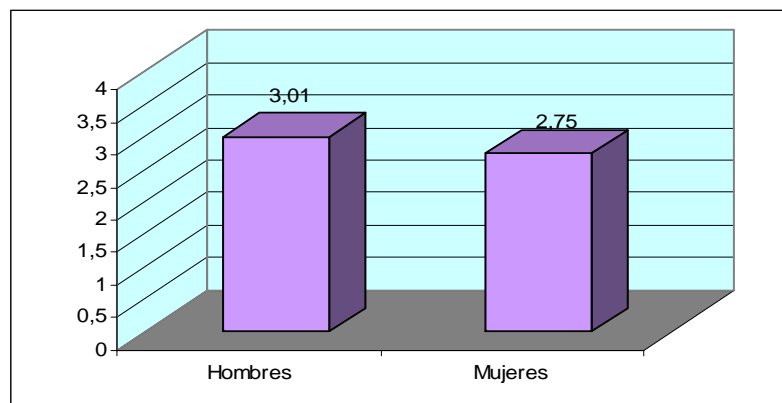
Gráfica 193. Puntuaciones medias obtenidas por cada grupo y global en la prueba de habilidad de korbball.

En la tabla 199 y en la gráfica 193 observamos que en todos los grupos se alcanza el objetivo didáctico, siendo los grupos B, C y A los que consiguen las puntuaciones más altas y los grupos F, D y E los que obtienen las puntuaciones más bajas. Asimismo, tras el correspondiente análisis de varianza, se ha comprobado que no existe significación estadística al comparar las puntuaciones medias de todos los grupos ($p=0,178$).

Respecto al género, en la tabla 200 y en la gráfica 194 se muestran las puntuaciones medias obtenidas.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	68	3,01	0,47	0,001
Mujeres	88	2,75	0,48	

Tabla 200. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de habilidad de korbball.



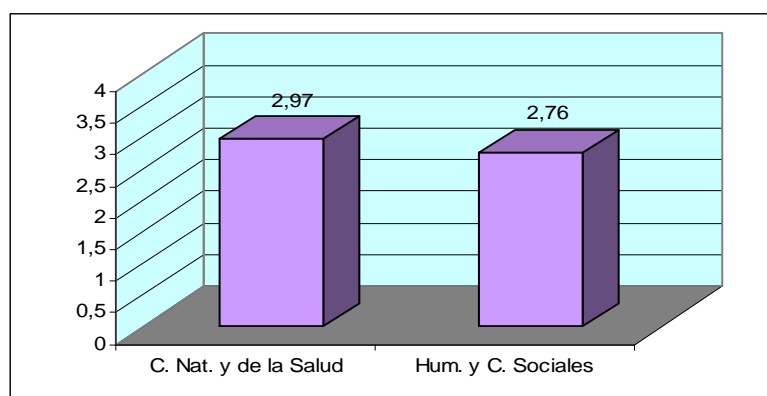
Gráfica 194. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en la prueba de habilidad de korbball.

Apreciamos, tanto en la tabla 200 como en la gráfica 194, que la puntuación media de los chicos es superior a la de las chicas, existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,001$).

Igualmente, los datos obtenidos según la modalidad de Bachillerato quedan reflejados en la tabla 201 y en la gráfica 195.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	80	2,97	0,46	0,007
Humanidades y Ciencias Sociales	76	2,76	0,50	

Tabla 201. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de habilidad de korbball según la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 195. Puntuaciones medias obtenidas en la prueba de habilidad de korbball en función de la modalidad de Bachillerato cursada.

La tabla 201 y la gráfica 195 muestran que la puntuación obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la conseguida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,007$).

3.2.6.2.4 Cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica.

Durante el desarrollo de la unidad didáctica se aplicó al alumnado un cuestionario de autoevaluación (anexo LV) y, por parte del profesor, se confeccionó una escala de estimación gráfica (anexo LVI), ambas con una gradación de cuatro categorías y con los mismos ítems, con el propósito de determinar el nivel de los aprendizajes adquiridos relacionados con los objetivos didácticos.

En la tabla 202 presentamos la relación existente entre los ítems de ambos instrumentos y los mencionados objetivos.

Ítem nº	Objetivos didácticos
1 y 6	Nº 3
1 y 5	Nº 4
4	Nº 5
2, 3, 5, 6 y 9	Nº 6
7 y 8	Nº 7

Tabla 202. Correspondencia entre los ítems de los instrumentos empleados y los objetivos didácticos.

Realizado el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, la fiabilidad del cuestionario arroja un valor de 0,609 en el caso del cuestionario aplicado a los alumnos y de 0,822 en el efectuado por el profesor. La validez de ambos instrumentos se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Tras la aplicación de ambos instrumentos, se obtuvieron los resultados que se presentan en la tabla 203.

Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Alumnos (a)	132	3,41	0,31	0,000
Profesor (p)	132	3,19	0,40	

Tabla 203. Puntuaciones medias globales obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.

Los datos de la tabla 203 muestran que la puntuación media que se obtiene de la valoración efectuada por los alumnos (3,41) es superior a la valoración realizada por el profesor (3,19), existiendo diferencias significativas entre ambas puntuaciones medias ($p=0,000$).

Por ítem, los resultados obtenidos se exponen en la tabla 204.

Par	Media	N	Desv. Típica	Sig	
Par 1	P1a	3,49	132	0,55	0,000
	P1p	3,20	132	0,65	
Par 2	P2a	3,69	132	0,53	0,515
	P2p	3,67	132	0,55	
Par 3	P3a	3,12	132	0,63	0,000
	P3p	2,77	132	0,57	
Par 4	P4a	2,42	132	0,93	0,000
	P4p	1,88	132	0,59	
Par 5	P5a	3,50	132	0,74	0,000
	P5p	3,16	132	0,77	
Par 6	P6a	3,20	132	0,71	0,000
	P6p	2,89	132	0,78	
Par 7	P7a	3,76	132	0,48	0,032
	P7p	3,70	132	0,58	
Par 8	P8a	3,63	132	0,60	0,207
	P8p	3,60	132	0,64	
Par 9	P9a	3,89	132	0,38	0,566
	P9p	3,88	132	0,41	

Tabla 204. Comparación de las puntuaciones medias obtenidas por ítem en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.

Observamos en la tabla 204 que las puntuaciones del alumnado en cada uno de los ítems son superiores a las del profesor, existiendo diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de los pares 1, 3, 4, 5, 6 y 7, y no encontrando significación estadística al comparar las puntuaciones medias de los pares 2, 8 y 9.

A partir de las puntuaciones de la tabla anterior y con el propósito de establecer el nivel adquirido, se ha calculado la media de las puntuaciones otorgadas por los alumnos y por el profesor, mostrándose en la tabla 205 el valor de las mismas respecto a la consecución de cada objetivo y su correspondencia con los ítems de los instrumentos empleados.

Objetivos didácticos	Ítem nº	Media a-p
Nº 3	1 y 6	3,19
Nº 4	1 y 5	3,34
Nº 5	4	2,14
Nº 6	2, 3, 5, 6 y 9	3,37
Nº 7	7 y 8	3,67

Tabla 205. Puntuaciones medias obtenidas en los ítems del cuestionario de autoevaluación y de la escala de estimación gráfica, y su correspondencia con los objetivos didácticos.

El análisis de los datos de la tabla 205 determina lo siguiente:

1. Acerca del objetivo didáctico nº 3 (conocer y aplicar el protocolo de intervención ante accidentes), la puntuación media obtenida de los pares 1 y 6 (3,19), establece que el valor alcanzado respecto al grado de consecución del objetivo se pueda estimar como muy adecuado.

2. Respecto al objetivo didáctico nº 4 (conocer y aplicar los fundamentos básicos técnicos, tácticos y reglamentarios del korfbal en situación de juego), la puntuación media que se obtiene en los pares 1 y 5 (3,34), determina que las conductas observadas con relación a dicho objetivo son consideradas como muy adecuadas.

3. En cuanto al objetivo didáctico nº 5 (mostrar una actitud de esfuerzo y superación en la mejora del nivel de habilidad), la puntuación media obtenida del par 4 (2,14), determina que la valoración respecto al grado de consecución del objetivo se estime como satisfactoria.

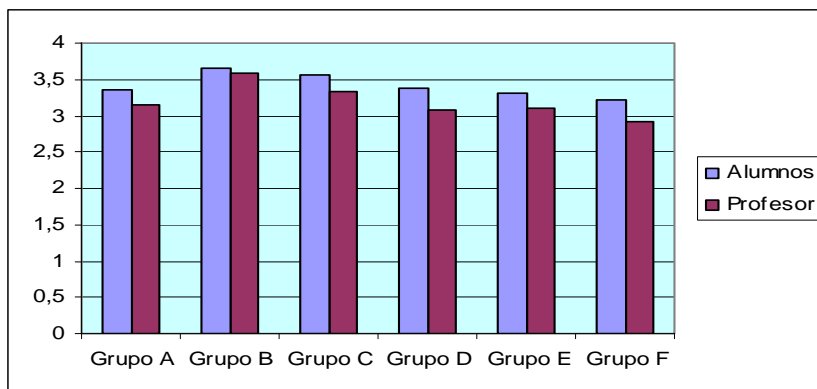
4. En lo referente al objetivo didáctico nº 6 (participar con autonomía y deportividad en las diferentes actividades, haciendo un uso correcto de las instalaciones y materiales), la puntuación media obtenida de los pares 2, 3, 5, 6 y 9 (3,37) indica que el valor alcanzado con relación al grado de consecución del objetivo se considere como muy adecuado.

5. Por último, acerca del objetivo didáctico nº 7 (valorar la incidencia que tiene la práctica de actividades deportivas de carácter recreativo para la salud y como elemento de integración social), la puntuación media obtenida de los pares 7 y 8 (3,67), determina que la valoración alcanzada respecto al grado de consecución del objetivo se estime como excelente.

Por grupos, las puntuaciones medias obtenidas, tanto por los alumnos como por el profesor se presentan en la tabla 206 y en la gráfica 196

Grupo	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
A	Alumnos (a)	22	3,36	0,26	0,001
	Profesor (p)		3,16	0,36	
B	Alumnos (a)	18	3,65	0,20	0,048
	Profesor (p)		3,58	0,18	
C	Alumnos (a)	25	3,57	0,28	0,000
	Profesor (p)		3,34	0,28	
D	Alumnos (a)	20	3,39	0,20	0,000
	Profesor (p)		3,08	0,32	
E	Alumnos (a)	27	3,30	0,33	0,000
	Profesor (p)		3,10	0,41	
F	Alumnos (a)	20	3,22	0,36	0,011
	Profesor (p)		2,93	0,44	

Tabla 206. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.



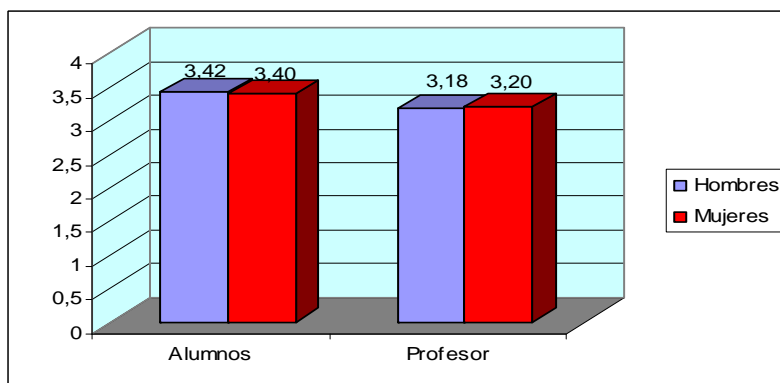
Gráfica 196. Puntuaciones medias obtenidas en los diferentes grupos en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica.

Como podemos advertir en la tabla 206 y en la gráfica 196, los valores máximos se localizan en el grupo B, mientras que las puntuaciones mínimas se sitúan en el grupo F. Igualmente, se observa la existencia de diferencias significativas en todos los grupos al comparar las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos y por el profesor.

Atendiendo al género, los resultados obtenidos en el cuestionario de autoevaluación así como en la escala de estimación gráfica se reflejan en la tabla 207 y en la gráfica 197.

Género	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	Alumnos (a)	55	3,42	0,30	0,000
	Profesor (p)	55	3,18	0,40	
Mujeres	Alumnos (a)	77	3,40	0,32	0,000
	Profesor (p)	77	3,20	0,40	

Tabla 207. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica en función del género.



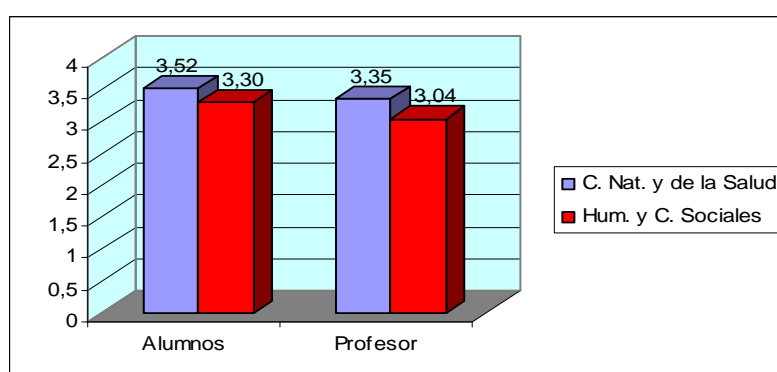
Gráfica 197. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica en función del género.

En la tabla 207 y en la gráfica 197 se observa que en la valoración que realizan los alumnos existe una diferencia favorable en la puntuación obtenida por los hombres, mientras que en la realizada por el profesor se aprecia diferencia en la puntuación a favor de las mujeres. Igualmente, se ha comprobado la existencia de diferencias significativas al comparar las puntuaciones medias de ambos, tanto en chicos como en chicas ($p=0,000$).

Asimismo, los resultados obtenidos según la modalidad de Bachillerato quedan reflejados en la tabla 208 y en la gráfica 198.

Modalidad	Agentes	N	Media	Desv. Típica	Sig.
C. de la Naturaleza y de la Salud	Alumnos (a)	65	3,52	0,28	0,000
	Profesor (p)	65	3,35	0,35	
Humanidades y C. Sociales	Alumnos (a)	67	3,30	0,31	0,000
	Profesor (p)	67	3,04	0,39	

Tabla 208. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica según la modalidad de Bachillerato.



Gráfica 198. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario de autoevaluación y en la escala de estimación gráfica según la modalidad de Bachillerato.

Los datos de la tabla 208 y de la gráfica 198 muestran que las puntuaciones medias de los alumnos y del profesor en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud son algo más altas que las obtenidas en la modalidad de Humanidades y C. Sociales, existiendo diferencias significativas al comparar sendas puntuaciones medias ($p=0,000$).

3.2.6.3 Adecuación de los elementos de la Unidad Didáctica.

Para efectuar la valoración de los elementos que constituyen esta unidad se han empleado dos cuestionarios, uno aplicado a los alumnos (anexo LVII) y el otro realizado por el profesor (anexo XX). La fiabilidad de ambos cuestionarios se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha

de Cronbach, arrojando un valor de 0,777 en el caso del cuestionario aplicado a los alumnos y de 0,866 en el realizado por el profesor. La validez de ambos instrumentos se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

3.2.6.3.1 Cuestionario (alumnos).

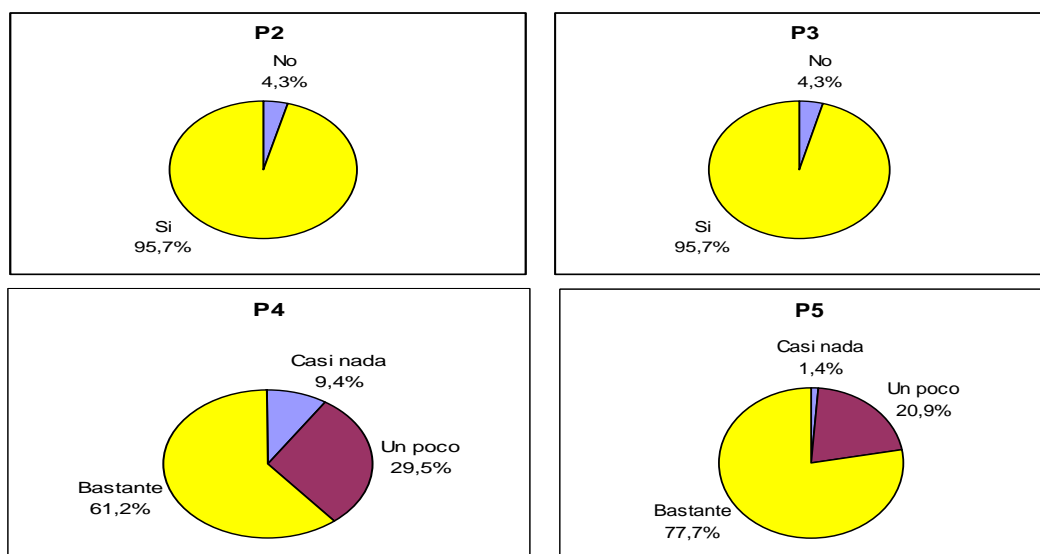
Respecto al cuestionario de valoración aplicado a los alumnos, en la tabla 209 se muestra la relación entre los ítems contemplados y los elementos de la unidad didáctica objeto de valoración.

Ítem	Elementos U. Didáctica
P2, P3, P4 y P5	Pertinencia de los objetivos
P1, P6, P7, P8 y P9	Ajuste de contenidos y actividades
P10	Suficiencia de tiempo y recursos
P11, P12, P13, P14 y P15	Idoneidad de la metodología
P16 y P17	Adecuación procedimientos evaluación

Tabla 209. Correspondencia entre los ítems del cuestionario aplicado a los alumnos y los elementos de la unidad didáctica.

A continuación, se presentan por elementos los resultados derivados de la aplicación del mencionado cuestionario.

Referente a la **pertinencia de los objetivos**, los datos obtenidos figuran en las gráficas siguientes:



Gráficas 199, 200, 201 y 202. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a la pertinencia de los objetivos (P2, P3, P4 y P5).

Los datos de la gráfica 199 muestran que concerniente al ítem nº 2, el 95,7% del alumnado se considera capacitado para realizar una práctica recreativa del korbball, mientras que el 4,3% opina no sentirse capacitado. Al

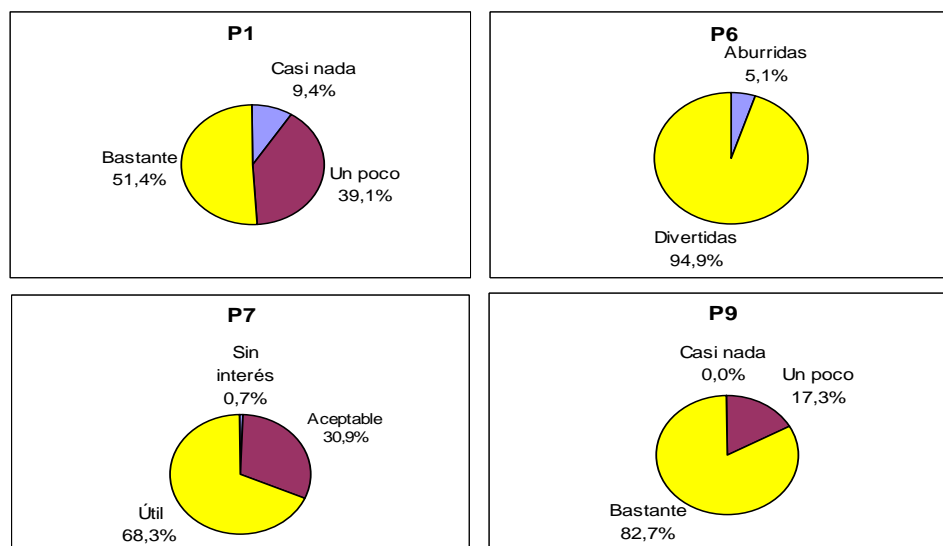
comparar estos resultados con los obtenidos en la prueba de habilidad a la que se hace mención en el apartado B.3, se aprecia coherencia con los mismos, ya que el nivel conseguido en la aplicación de dicha prueba es valorado como bastante adecuado. Asimismo, tal relación se advierte al comparar estos datos con los obtenidos en el par 5 del cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica, que se contempla en el apartado B.4.

Idénticos porcentajes a los conseguidos en el ítem anterior se obtienen en el ítem nº 3 (gráfica 200), en el que el 95,7% del alumnado se considera capacitado para aplicar las técnicas básicas de primeros auxilios y el 4,3% opina no encontrarse capacitado. Dichos resultados son congruentes con los obtenidos, por un lado, en la prueba aplicada en el apartado B.2 de esta misma unidad didáctica, referida al protocolo de intervención ante accidentes, y por otro lado, con los obtenidos en el par 6 del cuestionario de autoevaluación y escala de estimación gráfica (apartado B.4). En ambos casos, la valoración efectuada fue estimada como muy adecuada.

En cuanto al ítem nº 4 (gráfica 201), el 61,2% de los alumnos opinan que ha mejorado su nivel de conocimiento acerca de los estudios y salidas profesionales relacionados con la actividad física y el deporte, mientras que el 29,5% considera que un poco y el 9,4% casi nada. Dado que este dato es el único disponible para valorar el grado de adquisición del objetivo didáctico nº 2, estimamos necesario incorporar en futuros estudios otros instrumentos que permitan obtener una valoración más completa.

Por último, acerca de si ha mejorado su nivel de conocimientos y de habilidad en relación con lo que sabía y realizaba antes de iniciarse la unidad didáctica (P5), se advierte en la gráfica 202 que el 77,7% estima que ha mejorado bastante, en tanto que el 20,9 señala que un poco y el 1,4% casi nada. Tales porcentajes son análogos con las valoraciones que, referido al nivel alcanzado, se observan en el trabajo de carácter grupal acerca de las repercusiones del fenómeno deportivo en la sociedad actual (bastante adecuada), en la prueba de primeros auxilios (muy adecuada) y en la prueba de habilidad específica (muy adecuada).

Respecto al **ajuste de los contenidos y actividades desarrolladas**, los datos obtenidos figuran en las gráficas 203, 204, 205 y 206:

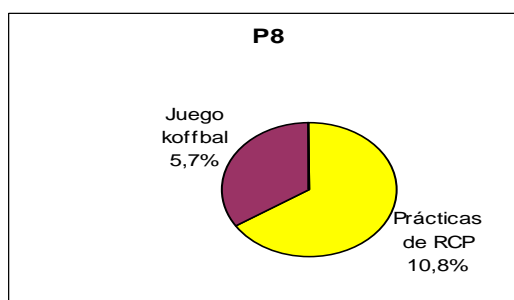


Gráficas 203, 204, 205 y 206. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto al ajuste de contenidos y actividades desarrolladas (P1, P6, P7 y P9).

Como se aprecia en la gráfica 203, relativo al ítem nº 1, el 51,4 del alumnado estima que se ha considerado bastante el nivel de partida en cuanto a conocimientos y habilidades, el 39,1% opina que un poco y el 9,4% considera que casi nada. Asimismo, respecto al ítem nº 6 (gráfica 204), el 94,9% opina que las actividades desarrolladas han sido divertidas, mientras que el 5,1% las considera aburridas.

Igualmente, en cuanto los contenidos y las actividades desarrolladas (p7), el 68,3% del alumnado las califica como útiles, el 30,9% como aceptables y el 0,7% las considera sin interés (gráfica 205). Por último, referente al ítem nº 9, que alude a la relación entre las clases teóricas y las clases prácticas, el 82,7% considera que ha existido bastante y el 17,3% manifiesta que un poco (gráfica 206).

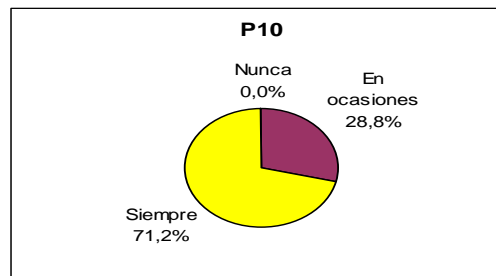
Entre las **actividades en las que encontraron mayor dificultad**, las respuestas de los alumnos se recogen en la gráfica siguiente:



Gráfica 207. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a las actividades en las que encontraron mayor dificultad.

Como se muestra en la gráfica 207, las actividades de mayor dificultad para el alumnado han sido las prácticas de RCP con maniquí (10,8%) y las situaciones jugadas en la práctica del korbball (5,7%).

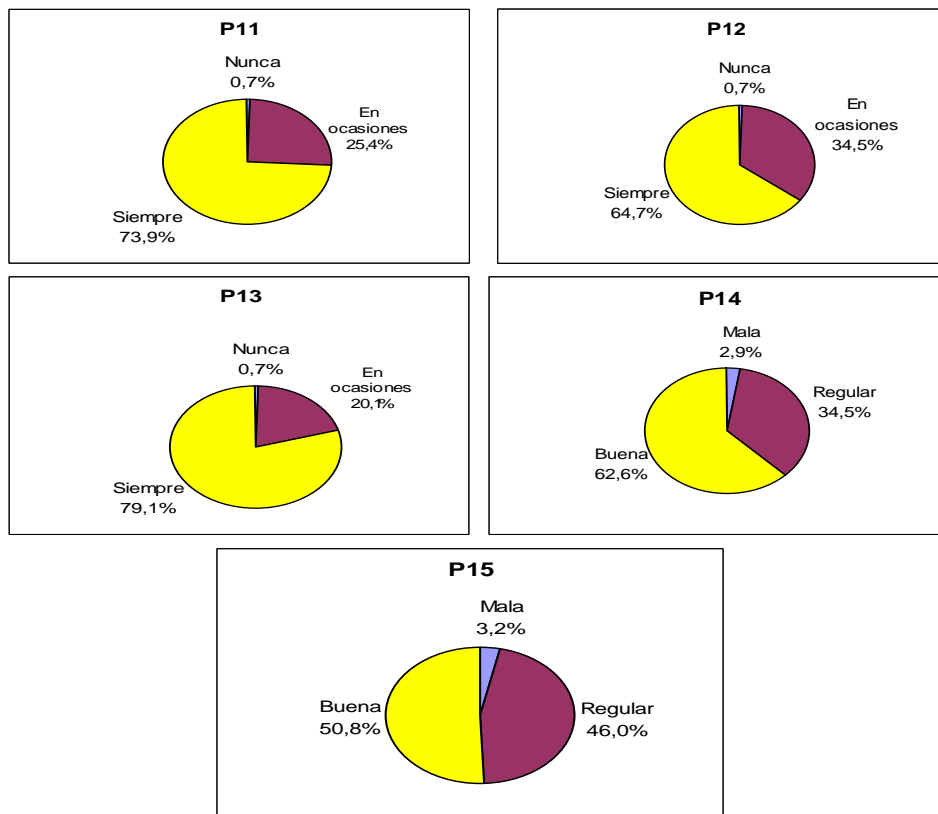
En lo que se refiere a la **suficiencia de los recursos empleados**, en la gráfica 208 podemos contemplar las valoraciones otorgadas:



Gráfica 208. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a la idoneidad de los recursos empleados.

En la gráfica 208 se advierte que el 71,2% del alumnado considera que el material empleado ha sido siempre suficiente y el 28,8% opina que solo en ocasiones.

En lo concerniente a la **idoneidad de la metodología**, los datos obtenidos se muestran en las siguientes gráficas:



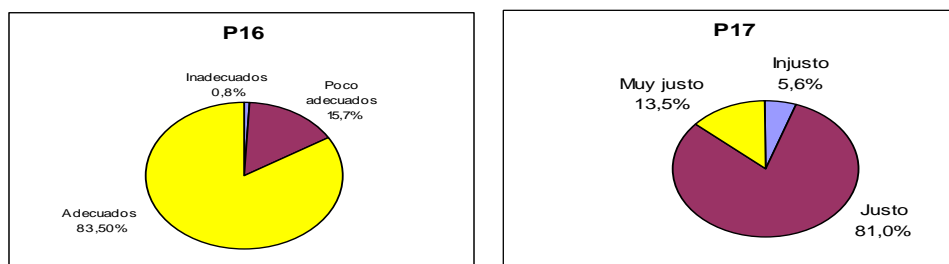
Gráficas 209, 210, 211, 212 y 213. Datos obtenidos del cuestionario de valoración acerca de la pertinencia de la metodología utilizada (P11, P12, P13, P14 y P15).

Referente al ítem nº 11, el 73,9% del alumnado considera que el profesor siempre ha explicado con claridad las actividades de clase, mientras que el 25,4 manifiesta que en ocasiones y el 0,7% que nunca. Asimismo, relativo a si el profesor ha respondido con precisión a las dudas planteadas (P12), el 64,7% indica que siempre, el 34,5% señala que en ocasiones y el 0,7% opina que nunca.

En cuanto a si el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase (P13), los datos señalan que el 79,1% de los alumnos considera que siempre, el 20,1% estima que en ocasiones y el 0,7% opina que nunca.

Acerca de la valoración de las relaciones entre los alumnos en las clases (P14), el 62,6% opina que es buena, el 34,5% que es regular y el 2,9% estima que es mala. Y relativo a la relación del profesor con los alumnos (P15), el 50,8% opina que es buena, el 46% señala que es regular y el 3,2% considera que es mala.

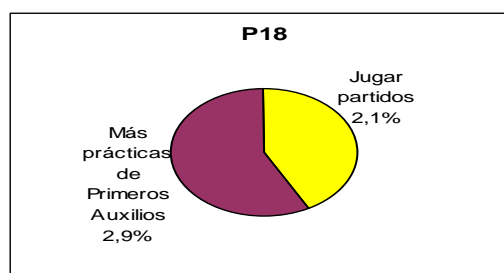
Respecto a la **adecuación de los procedimientos de evaluación** empleados, los resultados obtenidos figuran en las gráficas 214 y 215.



Gráficas 214 y 215. Datos obtenidos del cuestionario de valoración respecto a la adecuación de los procedimientos de evaluación (P16 y P17).

Acerca de los criterios e instrumentos de evaluación empleados (P16), el 83,5% del alumnado estima que fueron los adecuados, el 15,7% los considera poco adecuados y el 0,8% opina que son inadecuados. Asimismo, en relación al ítem nº 17, el 13,5% del alumnado opina que el profesor ha sido muy justo a la hora de calificar, el 81% que ha sido justo y el 5,6% estima que ha sido injusto.

Finalmente, concerniente a las **opiniones y sugerencias del alumnado** acerca del desarrollo de la unidad didáctica, las respuestas se recogen en la gráfica 216.



Gráfica 216. Distribución de porcentajes respecto a las opiniones y sugerencias acerca del desarrollo de la unidad didáctica.

Como se observa en la gráfica 216, las escasas opiniones y sugerencias del alumnado en relación al desarrollo de la unidad didáctica van dirigidas a que se realicen más sesiones prácticas de primeros auxilios (2,9%) y a jugar partidos de korbball en clase (2,1%).

Por grupos, las frecuencias y porcentajes que se obtienen tras la aplicación del cuestionario se presentan en la tabla siguiente:

ÍTEM	VALORACIÓN	GR. A		GR. B		GR. C		GR. D		GR. E		GR. F	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P1	Casi nada	3	13,6	3	15,8	1	4	3	15	0	0	3	12,5
	Un poco	12	54,5	3	15,8	9	36	9	45	12	42,9	9	37,5
	Bastante	7	31,8	13	68,4	15	60	8	40	16	57,1	12	50
P2	No	2	9,1	0	0	2	8	0	0	0	0	2	8
	Sí	20	90,9	19	100	23	92	20	100	28	100	23	92
P3	No	1	4,5	0	0	0	0	0	0	1	10,7	2	8
	Sí	21	95,5	19	100	25	100	20	100	25	89,3	23	92
P4	Casi nada	2	9,1	2	10,5	2	8	2	10	2	7,1	3	12
	Un poco	8	36,4	6	31,6	6	24	8	40	6	21,4	7	28
	Bastante	12	54,5	11	57,9	17	68	10	50	20	71,4	15	60
P5	Casi nada	1	4,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
	Un poco	10	45,5	1	5,3	5	24	5	25	2	7,1	5	20
	Bastante	11	50	18	94,7	19	76	15	75	26	92,9	19	76
P6	Aburridas	4	19	1	5,3	0	0	2	10,5	0	0	0	0
	Divertidas	17	81	18	94,7	25	100	17	89,5	28	100	25	100
P7	Sin interés	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4
	Aceptable	10	45,5	4	21,1	7	28	5	25	9	32,1	8	32
	Útil	12	54,5	15	78,9	18	72	15	75	19	67,9	16	64
P8	Prácticas RCP	4	18,2	3	15,8	1	4	2	10	1	3,6	4	16
	Sit. jugadas k.	0	0	1	5,3	1	4	2	10	0	0	4	16
P9	Casi nada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Un poco	5	22,7	2	10,5	0	0	5	25	6	21,4	6	24
	Bastante	17	77,3	17	89,5	25	100	15	75	22	78,6	19	76
P10	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	9	40,9	3	15,8	4	16	9	45	8	28,6	7	28
	Siempre	13	59,1	16	84,2	21	84	11	55	20	71,4	18	72

ÍTEM (cont.)	VALORACIÓN	GR. A		GR. B		GR. C		GR. D		GR. E		GR. F	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
P11	Nunca	1	4,8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	8	38,1	1	5,3	8	32	7	35	6	21,4	5	20
	Siempre	12	57,1	18	94,7	17	68	13	65	22	78,6	20	80
P12	Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,6	0	0
	En ocasiones	10	45,5	3	15,8	5	20	10	50	9	32,1	11	44
	Siempre	12	54,5	16	84,2	20	80	10	50	18	64,3	14	56
P13	Nunca	1	4,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	En ocasiones	8	36,4	2	10,5	5	20	7	35	4	14,3	2	8
	Siempre	13	59,1	17	89,5	20	80	13	65	24	85,7	23	92
P14	Mala	1	4,5	0	0	0	0	3	15	0	0	0	0
	Regular	10	45,5	6	31,6	6	24	12	60	9	32,1	5	20
	Buena	11	50	13	68,4	19	76	5	25	19	67,9	20	80
P15	Mala	1	6,7	1	5,6	0	0	0	0	0	0	2	8,3
	Regular	10	66,7	8	44,4	9	39,1	9	45	8	32	13	54,2
	Buena	4	26,7	9	50	14	60,9	10	52,6	17	68	9	37,5
P16	Inadecuados	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,8	0	0
	Poco adecuad.	4	23,5	2	11,1	3	13	6	31,6	2	7,7	3	12,5
	Adecuados	13	76,5	16	88,9	20	87	13	68,4	23	88,5	21	87,5
P17	Injusto	1	5,9	0	0	0	0	1	5,3	3	11,5	2	8,7
	Justo	15	88,2	12	66,7	21	91,3	15	78,9	20	76,9	19	82,6
	Muy justo	1	5,9	6	3,3	2	8,7	3	15,8	3	11,5	2	8,7
P18	Jugar partidos	1	4,5	1	5,3	0	0	0	0	0	0	1	4
	Más sesiones Pr. Auxilios	0	0	0	0	0	0	1	5	1	3,6	2	8

Tabla 210. Distribución de frecuencias y porcentajes en los diferentes grupos del cuestionario de valoración de la unidad didáctica.

De forma global, apreciamos en la tabla 210 que los valores más altos corresponden a los grupos B y C, mientras que los más bajos pertenecen a los grupos A y D.

De la misma manera, en la tabla 211 se muestra la distribución de frecuencias y porcentajes según la modalidad de Bachillerato cursada.

ÍTEM	VALORACIÓN	C. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD		HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
P1	Casi nada	7	10,6%	6	8,3%
	Un poco	24	36,4%	30	41,7%
	Bastante	35	53%	36	50%
P2	No	4	6,1%	2	2,7%
	Sí	62	93,9%	71	97,3%
P3	No	1	1,5%	5	6,8%
	Sí	65	98,5%	68	93,2%

ÍTEM (cont.)	VALORACIÓN	C. DE LA NATURALEZA Y DE LA SALUD		HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
P4	Casi nada	6	9,1%	7	9,6%
	Un poco	20	30,3%	21	28,8%
	Bastante	40	60,6%	45	61,6%
P5	Casi nada	1	1,5%	1	1,4%
	Un poco	17	25,8%	12	16,4%
	Bastante	48	72,7%	60	82,2%
P6	Aburridas	5	7,7%	2	2,8%
	Divertidas	60	92,3%	70	97,2%
P7	Sin interés	0	0%	1	1,4%
	Aceptable	21	31,8%	22	30,1%
	Útil	45	68,2%	50	68,5%
P8	Prácticas RCP	8	12,1%	7	9,5%
	Situaciones jug.	2	3%	6	8,2%
P9	Casi nada	0	0%	0	0%
	Un poco	7	10,6%	17	23,3%
	Bastante	59	89,4%	56	76,7%
P10	Nunca	0	0%	0	0%
	En ocasiones	16	24,2%	24	32,9%
	Siempre	50	75,8%	49	67,1%
P11	Nunca	1	1,5%	0	0%
	En ocasiones	17	26,2%	18	24,7%
	Siempre	47	72,3%	55	75,3%
P12	Nunca	0	0%	1	1,4%
	En ocasiones	18	27,3%	30	41,1%
	Siempre	48	72,7%	42	57,5%
P13	Nunca	1	1,5%	0	0%
	En ocasiones	15	22,7%	13	17,8%
	Siempre	50	75,8%	60	82,2%
P14	Mala	1	1,5%	3	4,1%
	Regular	22	33,3%	26	35,6%
	Buena	43	65,2%	44	60,3%
P15	Mala	2	3,6%	2	2,9%
	Regular	27	48,2%	30	44,1%
	Buena	27	48,2%	36	52,9%
P16	Inadecuados	0	0%	1	1,4%
	Poco adecuados	9	15,5%	11	15,9%
	Adecuados	49	84,5%	57	82,6%
P17	Injusto	1	1,7%	6	8,8%
	Justo	48	82,8%	54	79,4%
	Muy justo	9	15,5%	8	11,8%
P18	Jugar partidos	2	3%	1	1,4%
	Más sesiones Pr. Auxilios	0	0%	4	5,5%

Tabla 211. Distribución de frecuencias y porcentajes del cuestionario de valoración de la unidad didáctica según la modalidad de Bachillerato.

A partir de los datos que figuran en la tabla 211 podemos señalar que salvo mínimas diferencias en los ítems P9 y P12, en el resto no se observan importantes contrastes en las valoraciones otorgadas por los alumnos en función de la modalidad cursada.

3.2.6.3.2 Cuestionario (profesor).

En cuanto al cuestionario efectuado por el profesor, presentamos la tabla 212 en la que se contempla la correspondencia entre los ítems del mismo y los elementos de la unidad didáctica objeto de valoración.

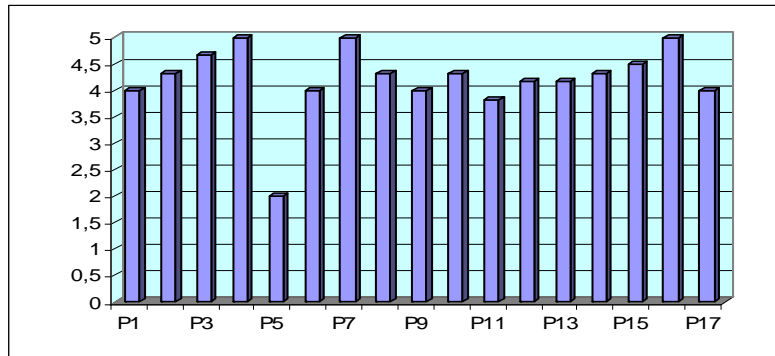
Ítem	Elementos U. Didáctica
P1 y P8	Pertinencia de los objetivos
P2 y P17	Suficiencia del tiempo y recursos
P3,P4,P7	Ajuste de contenidos y actividades
P5,P6,P9,P10,P11,P12, P13, P14,P15	Idoneidad de la metodología
P16	Adecuación procedimientos de evaluación

Tabla 212. Correspondencia entre los ítems del cuestionario y los elementos que integran la unidad didáctica.

Aplicado el cuestionario tipo likert, graduado en cinco niveles, los datos obtenidos se presentan en la tabla y gráfica siguientes:

P	N Grupos	Media	Desv. Típica
P1	6	4,00	0,00
p2	6	4,33	0,52
P3	6	4,67	0,52
P4	6	5,00	0,00
p5	6	2,00	0,00
p6	6	4,00	0,00
P7	6	5,00	0,00
P8	6	4,33	0,52
P9	6	4,00	0,00
P10	6	4,33	0,52
P11	6	3,83	0,75
P12	6	4,17	0,75
P13	6	4,17	0,41
P14	6	4,33	0,52
P15	6	4,50	0,55
P16	6	5,00	0,00
P17	6	4,00	0,00
Media	6	4,21	0,23

Tabla 213. Puntuaciones medias obtenidas en el cuestionario para determinar la adecuación de los elementos de la UD.



Gráfica 217. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem en el cuestionario para determinar la adecuación de los elementos de la UD.

Como se observa en la tabla 213, la puntuación media obtenida (4,21) permite establecer que la valoración del profesor respecto a la adecuación de los elementos que conforman la unidad didáctica pueda estimarse como muy adecuada. Igualmente, en la tabla 213 y en la gráfica 217 se advierte que de los diecisiete ítems, en quince se obtienen puntuaciones iguales o superiores a los cuatro puntos, alcanzándose las máximas puntuaciones (5 puntos) en los ítems nº 4 (referido al tratamiento de los temas transversales), nº 7 (que alude a la idoneidad de las actividades propuestas) y nº 16 (acerca de la idoneidad de las actividades de evaluación). Asimismo, las puntuaciones más bajas se obtienen en el ítem nº 5 (2,00), que se refiere al enfoque interdisciplinar, y en el ítem nº 11 (3,83), que alude al nivel de comunicación profesor-alumno.

A partir de las puntuaciones contempladas en la tabla anterior y con el fin de determinar la valoración de los elementos que integran la unidad didáctica, se configura la siguiente tabla:

Elementos U. Didáctica	Media	D. Típica
Pertinencia de los objetivos	4,17	0,26
Suficiencia del tiempo y recursos	4,17	0,26
Ajuste de contenidos y actividades	4,89	0,17
Idoneidad de la metodología	3,97	0,32
Adecuación procedimientos de evaluación	5,00	0,00

Tabla 214. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario de evaluación para establecer la adecuación de los elementos que integran la UD.

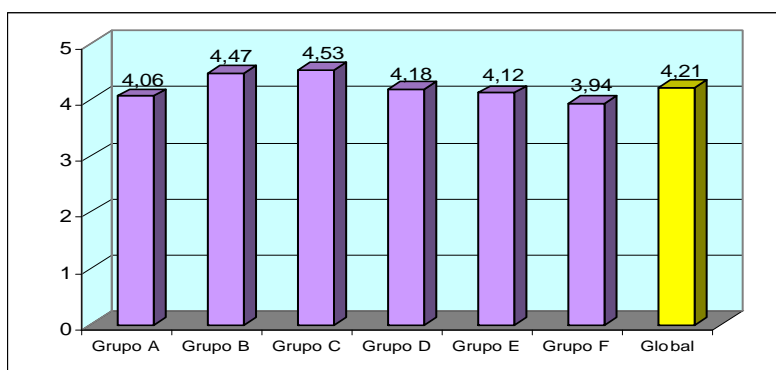
Los datos que muestra la tabla 214 permiten determinar que la valoración obtenida acerca de la **adecuación de los procedimientos de evaluación** y del **ajuste de contenidos y actividades** puede considerarse como excelente. Asimismo, en lo que respecta a la **pertinencia de los objetivos** y a la **suficiencia del tiempo y recursos**, la valoración alcanzada puede estimarse como muy adecuada, mientras que

la puntuación referida a la **idoneidad de la metodología** también se halla muy próxima a esta última valoración.

Por grupos, las puntuaciones obtenidas quedan reflejadas en la tabla 215 y en la gráfica 218.

P	A	B	C	D	E	F	Media	D. Típ.
P1	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P2	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,33	0,52
P3	5,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,67	0,52
P4	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
P5	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	2,00	0,00
P6	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
p7	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
P8	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,33	0,52
P9	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
P10	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,33	0,52
P11	3,00	4,00	4,00	4,00	5,00	3,00	3,83	0,75
P12	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	3,00	4,17	0,75
P13	4,00	4,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,17	0,41
P14	4,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,00	4,33	0,52
P15	4,00	5,00	5,00	5,00	4,00	4,00	4,50	0,55
P16	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	0,00
P17	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	0,00
Global	4,06	4,47	4,53	4,18	4,12	3,94	4,21	0,23

Tabla 215. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la UD.



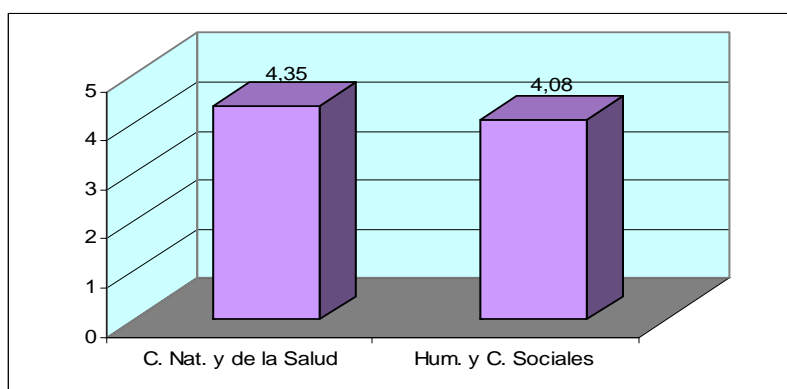
Gráfica 218. Puntuaciones medias obtenidas en cada grupo en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la UD.

Tanto en la tabla 215 como en la gráfica 218 se advierte que las puntuaciones medias más altas corresponden a los grupos C (4,53) y B (4,46), y las más bajas a los grupos F (3,94) y A (4,06).

Atendiendo a la modalidad de Bachillerato, en la tabla 216 y en la gráfica 219 se presentan las puntuaciones medias obtenidas:

Modalidad de Bachillerato	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	4,35	0,26	0,170
Humanidades y Ciencias Sociales	4,08	0,12	

Tabla 216. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la UD.



Gráfica 219. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario de evaluación referido a la adecuación de los elementos de la UD.

Los datos de la tabla 216 y de la gráfica 219 ponen de manifiesto que la puntuación media obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la de Humanidades y C. Sociales, no existiendo significación estadística entre ambas puntuaciones medias ($p=0,170$).

3.3 OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 3.

Valorar e interpretar los resultados obtenidos tras la aplicación del currículo en función de su eficacia, funcionalidad, estrategias metodológicas, recursos y evaluación.

Tras la aplicación del currículum, los alumnos cumplieron un cuestionario, con una gradación de cinco niveles, a fin de recabar información encaminada a valorar e interpretar los resultados obtenidos (anexo LVIII). En la tabla 217 se muestra la correspondencia entre los ítems del mismo y las dimensiones a valorar.

Ítem	Dimensiones a valorar
P1, P2, P3, P4 y P10 P5 y P7	Eficacia
P6, P8, P9, P11, P12, P13, P14 y P15	Funcionalidad
P16 y P17	Metodología
P18, P19 y P20	Recursos
	Evaluación

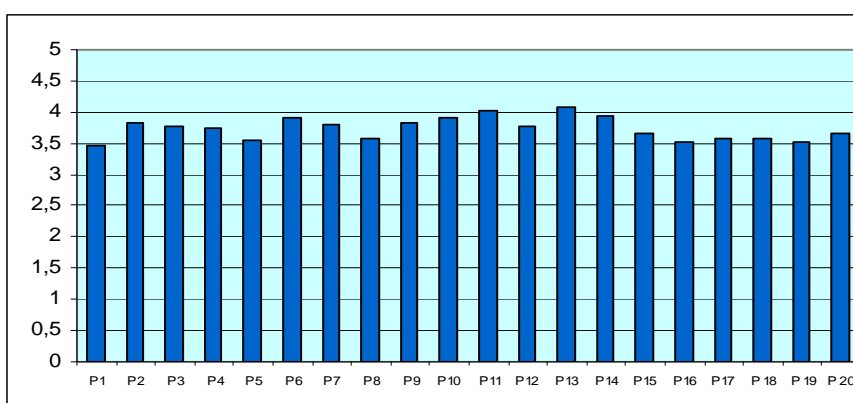
Tabla 217. Correspondencia entre los ítems del cuestionario y las dimensiones a valorar.

La validez del cuestionario se hay obtenido a partir de una validez de contenido y la fiabilidad mediante el cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, arrojando un valor de 0,893.

Las puntuaciones medias obtenidas en cada ítem, así como la global, se presentan en la tabla 218 y en la gráfica 220.

P	N	Media	Desv. Típica
P1	152	3,47	0,78
P2	152	3,84	0,68
P3	152	3,77	0,71
P4	152	3,75	0,63
P5	152	3,55	0,66
P6	152	3,92	0,66
P7	152	3,81	0,65
P8	152	3,57	0,71
P9	152	3,84	0,78
p10	152	3,91	0,73
P11	152	4,03	0,67
P12	152	3,77	0,72
P13	152	4,07	0,70
P14	152	3,93	0,72
P15	152	3,65	0,63
P16	152	3,53	0,70
P17	152	3,57	0,69
P18	152	3,57	0,76
P19	152	3,53	0,81
P20	152	3,67	0,75
Global	152	3,74	0,41

Tabla 218. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem y globalmente en el cuestionario para la valoración de los resultados y de la acción docente.



Gráfica 220. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem y globalmente en el cuestionario para la valoración de los resultados y de la acción docente.

Como se aprecia en la tabla 218, la puntuación media global obtenida (3,74) determina que la valoración alcanzada puede ser considerada como bastante adecuada. Igualmente, tanto en la tabla mencionada como en la gráfica 220 se observa que exceptuando los ítem 11 y 13, cuyos valores son ligeramente superiores a los cuatro puntos, el resto de ítems se sitúan entre los tres y cuatro puntos, que corresponden a las categorías codificadas como adecuada y muy adecuada.

Seguidamente, se presenta en la tabla 219 las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las dimensiones señaladas.

Dimensiones	Media	D. Típica
Eficacia	3,75	0,48
Funcionalidad	3,68	0,52
Metodología	3,85	0,42
Recursos	3,55	0,62
Evaluación	3,59	0,71

Tabla 219. Puntuaciones obtenidas en el cuestionario para la valoración de los resultados y de la acción docente.

Analizados los valores de la tabla 219 se comprueba que:

1. Concerniente a la **eficacia** del programa, la puntuación media obtenida (3,75) permite establecer como bastante adecuada la valoración alcanzada.

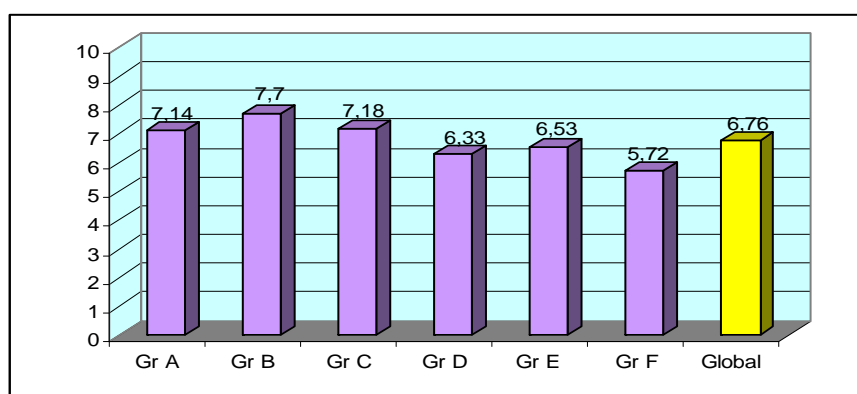
De forma más concreta, podemos señalar que la diferencia de las puntuaciones obtenidas en los ítems 1 (3,47) y 2 (3,84), que aluden, respectivamente, a la opinión del alumnado respecto a la asignatura antes y después de la aplicación del currículo, pone de manifiesto que dicha opinión experimenta una mejora al obtenerse una puntuación favorable de 0,43 puntos. Tras la aplicación de la T de Student para determinar la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en sendos ítems, se advierte un nivel de probabilidad de 0,000, por lo que se verifica la existencia de tales diferencias.

Asimismo, la mencionada valoración de bastante adecuada procede de las puntuaciones obtenidas en el ítem 3 (3,77), referido al grado de satisfacción alcanzado respecto a la asignatura, en el ítem 4 (3,75), acerca de la mejora experimentada respecto al nivel de conocimientos y práctica, y en el ítem 10 (3,91), relacionado con el grado de esfuerzo y superación del alumnado a lo largo del programa.

Dado que esta dimensión (eficacia) integra los resultados que se derivan del rendimiento académico del alumnado, presentamos en la tabla 220 y en la gráfica 221 las calificaciones medias finales, por grupos y global, obtenidas en la convocatoria ordinaria del mes de junio.

Grupo	N	Media	Desv. Típica	Sign.
A	29	7,14	1,53	0,005
B	27	7,70	2,11	
C	28	7,18	2,18	
D	27	6,33	2,50	
E	32	6,53	2,02	
F	29	5,72	1,64	
Global	172	6,76	2,09	

Tabla 220. Calificaciones medias finales obtenidas por grupos y global.



Gráfica 221. Calificaciones medias finales obtenidas por grupos y global.

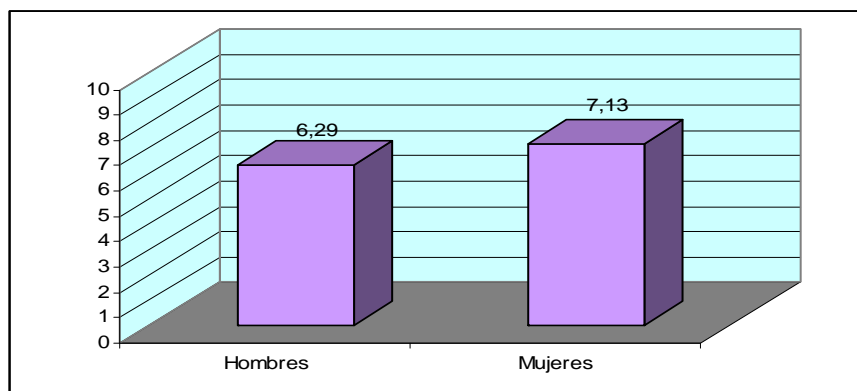
Los datos de la tabla 220 y de la gráfica 221 muestran que a tenor de la calificación media global obtenida (6,76), el nivel de rendimiento alcanzado puede estimarse como adecuado, observándose que en todos los grupos se alcanzan valores superiores a los cinco puntos.

Por grupos, la valoración obtenida tanto en el grupo B, como en el grupo C y en el grupo A, puede ser considerada como bastante adecuada, mientras que en los grupos D y E se puede estimar como adecuada y en el grupo F como satisfactoria. Asimismo, para un nivel de significación $\alpha=0.05$, se comprueba la existencia de diferencias significativas al comparar la puntuación media del grupo B con el grupo F ($p=0,004$).

Respecto al género, en la tabla 221 y en la gráfica 222 se presentan las puntuaciones medias obtenidas.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	76	6,29	2,09	0,009
Mujeres	96	7,13	2,02	

Tabla 221. Calificaciones medias finales obtenidas en función del género.



Gráfica 222. Calificaciones medias finales obtenidas en función del género

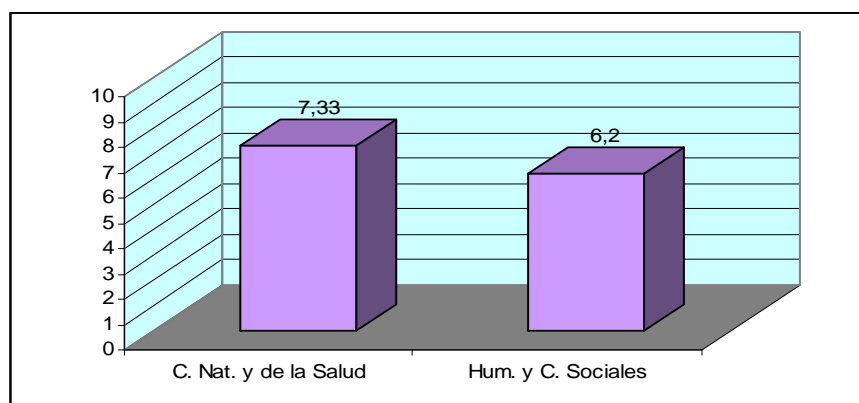
Los datos de la tabla 221 y de la gráfica 222 muestran que la puntuación media de las mujeres es superior a la puntuación media de los hombres, existiendo diferencias significativas entre sendas puntuaciones medias ($p=0,009$).

Estos datos ponen de manifiesto la tendencia observada en el estudio llevado a cabo por Luengo y García Sanz (2004, 2005) en el que se aprecia un incremento de la diferencia entre las calificaciones medias de hombres y mujeres, favorable a estas últimas.

Por otra parte, en la tabla 222 y gráfica 223 figuran los resultados obtenidos atendiendo a la modalidad de Bachillerato cursada:

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	84	7,33	1,95	0,000
Humanidades y Ciencias Sociales	88	6,20	2,07	

Tabla 222. Calificaciones medias finales obtenidas según la modalidad de Bachillerato cursada.



Gráfica 223. Calificaciones medias finales obtenidas según la modalidad de Bachillerato cursada.

Los datos de la tabla 222 y de la gráfica 223 señalan que la puntuación media obtenida por el alumnado que cursó la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es superior a la puntuación media alcanzada por el alumnado que estudió la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, existiendo diferencias significativas entre sendas puntuaciones medias ($p=0,000$).

Los datos obtenidos apoyan, de nuevo, los resultados del estudio realizado por Luengo y García Sanz (2004), durante los cursos académicos 2001/02 y 2002/03, en el que se señala *"la existencia de diferencias significativas en el rendimiento académico según la modalidad de Bachillerato cursada, siendo los resultados superiores en el alumnado de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud"* (p.250).

2. Respecto a la **funcionalidad** del programa, la puntuación media que se obtiene (3,68) determina, también, como bastante adecuada la valoración alcanzada. En este sentido, señalar que la puntuación media del ítem nº 5, acerca de la utilidad posterior de los contenidos desarrollados, y la del ítem 7, referido a la conexión entre los contenidos prácticos y los teóricos, es de 3,55 y 3,81 puntos, respectivamente.

3. De la misma manera, relativo a las **estrategias metodológicas**, la puntuación media obtenida (3,85) establece como bastante adecuada la valoración conseguida. En el desglose de dichos ítems, apreciamos que las puntuaciones obtenidas son las siguientes:

- Respecto al grado de aceptación de las actividades realizadas en las diferentes unidades didácticas (ítem nº 6), se obtiene una valoración de 3,92 puntos.
- Acerca del ítem nº 8, que alude al grado de participación del grupo de alumnos en clase, se obtiene una valoración de 3,57 puntos.
- Concerniente al ítem nº 9, que se refiere al nivel de participación de cada uno de los alumnos en clase, la puntuación obtenida es de 3,84 puntos.
- En cuanto a las relaciones entre el alumnado en las clases (ítem nº 11), se obtiene una valoración de 4,03 puntos.
- Referido al clima de relación entre el profesor y los alumnos (ítem nº 12), la puntuación que se obtiene es de 3,77 puntos.
- Acerca de la preparación de las clases por parte del profesor (ítem nº 13), se obtiene una puntuación de 4,07 puntos.
- En cuanto a las explicaciones del profesor durante las clases (ítem nº 14), se obtiene una valoración de 3,93 puntos.
- En lo que se refiere al ítem nº 15, que hace mención a la contribución del profesor a la participación de los alumnos en las clases, la puntuación que se obtiene es de 3,65 puntos

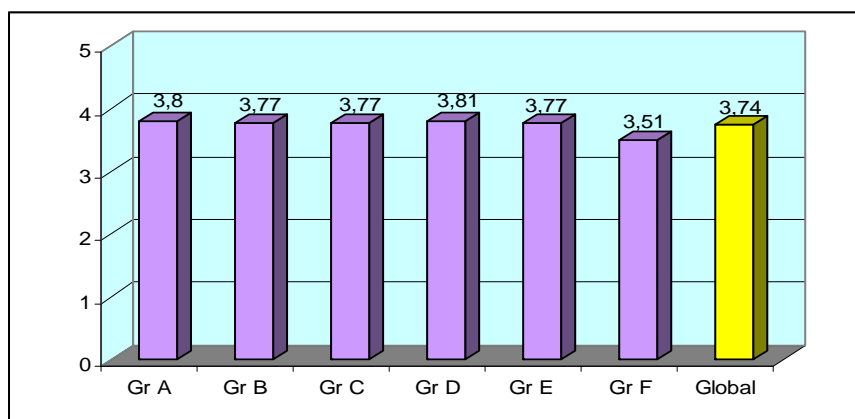
4. Respecto a los **recursos** y materiales empleados, la puntuación media que se obtiene (3,55) determina, del mismo modo, como bastante adecuada la valoración alcanzada.

5. Por último, relativo a la **evaluación**, la puntuación media obtenida (3,59) establece, de igual forma, como bastante adecuada la valoración conseguida. Respecto al ítem nº 18, que se refiere a los instrumentos y procedimientos utilizados, la puntuación media obtenida es de 3,57 puntos; acerca del ítem nº 19, relativo a los criterios de calificación empleados, la valoración obtenida es de 3,53 puntos, y concerniente a la forma de proceder del profesor a la hora de calificar, la valoración que se obtiene es de 3,67 puntos.

Por grupos, los resultados obtenidos se presentan en la tabla y en la gráfica siguiente:

Ítem	Grupo A		Grupo B		Grupo C		Grupo D		Grupo E		Grupo F	
	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}	N	\bar{X}
P1	26	3,69	24	3,33	25	3,48	23	3,43	28	3,50	26	3,38
P2	26	3,92	24	3,96	25	3,80	23	3,96	28	3,75	26	3,65
P3	26	3,96	24	3,92	25	3,72	23	3,96	28	3,61	26	3,50
P4	26	3,77	24	3,88	25	3,76	23	3,74	28	3,75	26	3,62
P5	26	3,42	24	3,67	25	3,64	23	3,61	28	3,43	26	3,54
P6	26	3,85	24	4,00	25	4,08	23	4,09	28	3,89	26	3,65
P7	26	3,92	24	3,83	25	3,76	23	4,00	28	3,68	26	3,69
P8	26	3,54	24	3,54	25	3,64	23	3,70	28	3,50	26	3,54
P9	26	3,85	24	3,92	25	3,96	23	3,78	28	3,75	26	3,81
P10	26	4,08	24	3,96	25	3,84	23	3,87	28	3,89	26	3,85
P11	26	3,81	24	4,08	25	4,12	23	4,09	28	4,25	26	3,81
P12	26	3,77	24	3,83	25	3,92	23	4,00	28	4,00	26	3,12
P13	26	4,08	24	4,04	25	4,08	23	4,30	28	4,14	26	3,77
P14	26	3,88	24	4,00	25	4,04	23	3,87	28	4,11	26	3,69
P15	26	3,62	24	3,67	25	3,84	23	3,65	28	3,75	26	3,38
P16	26	3,69	24	3,33	25	3,40	23	3,57	28	3,57	26	3,58
P17	26	3,73	24	3,58	25	3,44	23	3,61	28	3,71	26	3,35
P18	26	3,77	24	3,63	25	3,56	23	3,70	28	3,75	26	3,04
P19	26	3,81	24	3,63	25	3,60	23	3,57	28	3,57	26	3,00
P20	26	3,85	24	3,71	25	3,76	23	3,74	28	3,79	26	3,19
Global	3,80		3,77		3,77		3,81		3,77		3,51	

Tabla 223. Puntuaciones medias por grupos en cada ítem y globalmente en el cuestionario para la valoración de los resultados y de la acción docente.



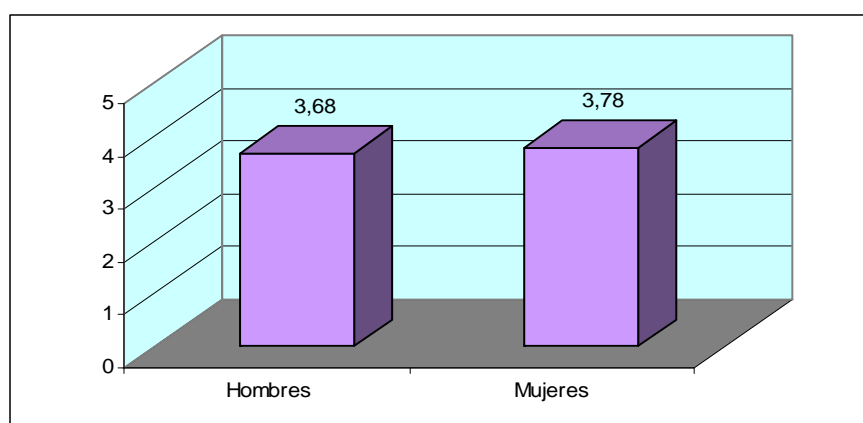
Gráfica 224. Puntuaciones medias por grupos y global en el cuestionario para la valoración de los resultados y de la acción docente

Los datos de la tabla 223 y de la gráfica 224 muestran que las puntuaciones más altas las obtienen los grupos D y A, mientras que la más baja pertenece al grupo F. Igualmente, tras el correspondiente análisis de varianza, se ha podido determinar que no existe significación estadística al comparar las puntuaciones medias entre los diferentes grupos ($p=0,068$).

Respecto al género, en la tabla 224 y en la gráfica 225 se muestran las puntuaciones medias obtenidas.

Género	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Hombres	70	3,68	0,41	0,128
Mujeres	82	3,78	0,40	

Tabla 224. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en el cuestionario para la valoración de los resultados y de la acción docente.



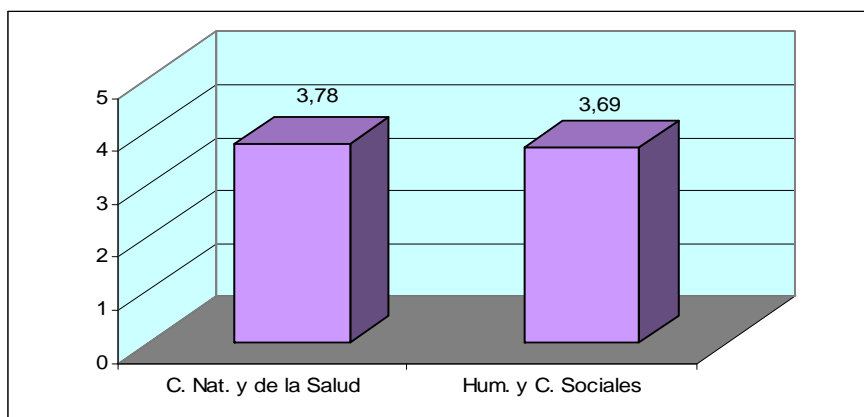
Gráfica 225. Puntuaciones medias obtenidas en función del género en el cuestionario para la valoración de los resultados y de la acción docente.

Como se aprecia en la tabla 224 y en la gráfica 225, la valoración media obtenida por las chicas es ligeramente superior a la de los chicos, no existiendo significación estadística al comparar sendas puntuaciones medias ($p=0,128$).

Igualmente, los datos obtenidos según la modalidad de Bachillerato quedan reflejados en la tabla 225 y en la gráfica 226.

Modalidad de Bachillerato	N	Media	Desv. Típica	Sig.
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	75	3,78	0,39	0,179
Humanidades y Ciencias Sociales	77	3,69	0,42	

Tabla 225. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario para la valoración de la asignatura y de la acción docente.



Gráfica 226. Puntuaciones medias obtenidas según la modalidad de Bachillerato en el cuestionario para la valoración de la asignatura y de la acción docente

En la tabla 225 así como en la gráfica 226, advertimos que la valoración obtenida en la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud es mayor que la obtenida en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, no existiendo significación estadística al comparar ambas puntuaciones medias ($p=0,179$).

3.4 OBJETIVO ESPECÍFICO Nº 4.

Determinar la calidad de la evaluación del currículo a través de procesos de metaevaluación, controlando la utilidad, viabilidad, corrección y precisión del proceso evaluativo emprendido.

Para obtener información acerca de la calidad de la evaluación llevada a cabo en sus fases de diseño, desarrollo y resultados, se aplicó un cuestionario con una gradación de cinco niveles (anexo LIX), el cual fue cumplimentado por el profesor como evaluador interno, así como por un evaluador externo que ha seguido todo el proceso evaluativo. En la tabla 226 se muestra la correspondencia entre los ítems del mismo y las dimensiones a valorar.

Ítem	Dimensiones
P1, P2, P3, P4, P5 y P6	Utilidad
P7, P8, P9 y P10	Viabilidad
P11, P12, P13, P14, P15 y P16	Precisión
P17, P18, P19 y P20	Corrección

Tabla 226. Correspondencia entre los ítems del cuestionario y las dimensiones a valorar en la metaevaluación.

Concerniente a la **evaluación del diseño**, las puntuaciones medias obtenidas en cada ítem se presentan en la siguiente tabla:

Evaluación del Diseño			
P	Profesor	E. Externo	Media
P1	5	5	5,00
p2	4	3	3,50
P3	4	4	4,00
P4	4	4	4,00
p5	5	5	5,00
p6	5	5	5,00
P7	5	5	5,00
P8	4	4	4,00
P9	4	4	4,00
P10	5	-	5,00
P11	5	5	5,00
P12	5	4	4,50
P13	5	5	5,00
P14	5	5	5,00
P15	5	5	5,00
P16	5	5	5,00
P17	5	5	5,00
P18	5	5	5,00
P19	5	4	4,50
P20	5	5	5,00

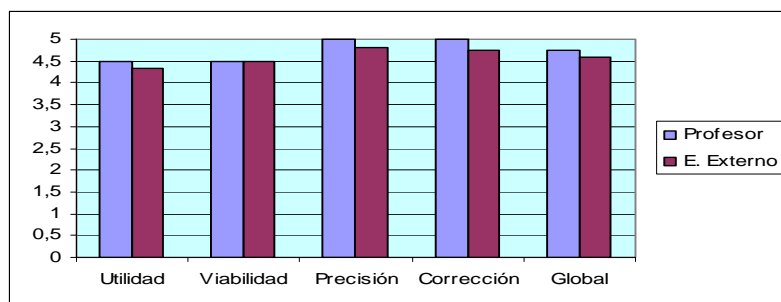
Tabla 227. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem en el cuestionario de metaevaluación referido a su diseño.

Como se aprecia en la tabla 227, las puntuaciones medias obtenidas pueden considerarse como muy altas en la casi totalidad de ítems, salvo en el ítem nº 2 en que la valoración media es de 3,5 puntos.

Seguidamente, en la tabla 228 y en la gráfica 227 se muestran las puntuaciones medias alcanzadas en cada una de las dimensiones valoradas así como la global en la mencionada fase de evaluación del diseño del currículum.

Evaluación del Diseño			
Dimensiones	Profesor	E. Externo	Media
Utilidad	4,50	4,33	4,42
Viabilidad	4,50	4,50	4,50
Precisión	5,00	4,80	4,90
Corrección	5,00	4,75	4,87
Global	4,75	4,58	4,66

Tabla 228. Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones valoradas y de forma global en el cuestionario de metaevaluación referido a su diseño.



Gráfica 227. Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones valoradas y de forma global en el cuestionario de metaevaluación referido a su diseño.

Como se advierte en la tabla 228 y en la gráfica 227, las puntuaciones medias obtenidas a partir de la valoración efectuada por el profesor y por el evaluador externo en cada una de las dimensiones evaluadas en la fase de diseño, así como la global, pueden estimarse como muy altas, apreciándose que las puntuaciones medias del profesor son ligeramente superiores a las del evaluador externo. De las cuatro dimensiones evaluadas, se observa que las puntuaciones medias más altas se consiguen en los ítems referidos a la precisión (4,90) y a la corrección de la evaluación (4,87), obteniéndose valores algo más bajos en las puntuaciones medias correspondientes a las dimensiones referidas a la viabilidad (4,50) y a la utilidad (4,42).

Acerca de la **evaluación del desarrollo**, las puntuaciones medias obtenidas en cada ítem se presentan en la tabla 229.

Evaluación del Desarrollo			
P	Profesor	E. Externo	Media
P1	5	5	5,00
p2	4	4	4,00
P3	4	4	4,00
P4	5	4	4,50
p5	5	5	5,00
p6	5	5	5,00
P7	4	4	4,00
P8	4	4	4,00
P9	4	3	3,50
P10	5	-	5,00
P11	5	5	5,00
P12	5	5	5,00
P13	5	5	5,00
P14	5	5	5,00
P15	5	5	5,00
P16	5	5	5,00
P17	5	5	5,00
P18	5	5	5,00
P19	5	5	5,00
P20	5	5	5,00

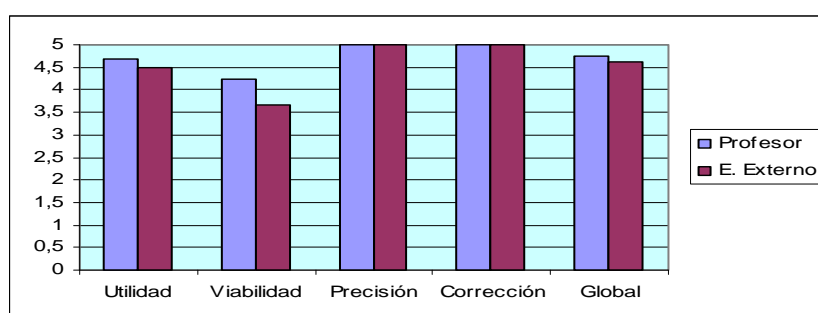
Tabla 229. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem en el cuestionario de metaevaluación referido a su desarrollo.

Como se observa en la tabla 229, las puntuaciones medias obtenidas también pueden considerarse como muy altas en la casi totalidad de ítems, salvo en el nº 9 en que la puntuación media es de 3,5 puntos.

Con el fin de determinar la valoración conseguida acerca de la utilidad, viabilidad, precisión y corrección de esta fase, se presenta la tabla 230 y la gráfica 228 en la que se muestran las puntuaciones medias que se han obtenido en cada una de las dimensiones señaladas, así como la global.

Evaluación del Desarrollo			
Dimensiones	Profesor	E. Externo	Media
Utilidad	4,67	4,50	4,58
Viabilidad	4,25	3,67	3,96
Precisión	5,00	5,00	5,00
Corrección	5,00	5,00	5,00
Global	4,75	4,63	4,69

Tabla 230. Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones valoradas y la global en el cuestionario de metaevaluación referido a su desarrollo.



Gráfica 228. Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones valoradas y de forma global en el cuestionario de metaevaluación referido a su desarrollo.

Como se observa en la tabla 230 y en la gráfica 228, a raíz de la puntuación media obtenida (4,69) se deduce una alta valoración en lo que respecta a la fase de evaluación del desarrollo del currículum, siendo superior la puntuación media que corresponde a la valoración del profesor (4,75) con relación a la del evaluador externo (4,63).

Igualmente, se aprecia que se obtiene la máxima puntuación, tanto por parte del profesor como por parte del evaluador externo, en las dimensiones concernientes a la precisión (5,00) y a la corrección (5,00) de la evaluación, mientras que la puntuación media más baja es obtenida en la dimensión referida a la viabilidad de la misma (3,96).

Respecto a la **evaluación de resultados**, en la tabla 231 se exponen las puntuaciones medias obtenidas en cada ítem.

Evaluación de Resultados			
P	Profesor	E. Externo	Media
P1	5	5	5,00
p2	4	4	4,00
P3	4	4	4,00
P4	4	4	4,00
p5	5	5	5,00
p6	5	5	5,00
P7	4	4	4,00
P8	4	4	4,00
P9	4	4	4,00
P10	5	-	5,00
P11	5	5	5,00
P12	4	4	4,00
P13	5	5	5,00
P14	5	5	5,00
P15	5	5	5,00
P16	5	5	5,00
P17	5	5	5,00
P18	5	5	5,00
P19	5	4	4,50
P20	5	5	5,00

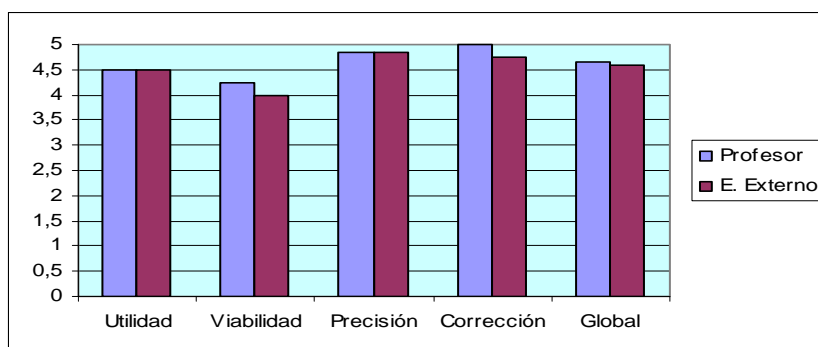
Tabla 231. Puntuaciones medias obtenidas en cada ítem en el cuestionario de metaevaluación referido a los resultados.

En la tabla anterior se advierte que las puntuaciones medias obtenidas pueden estimarse como muy altas en la totalidad de ítems.

Acerca de las dimensiones valoradas en la mencionada fase de evaluación de resultados, presentamos en la tabla 232 y en la gráfica 229 las puntuaciones medias obtenidas en cada una de ellas, así como la global.

Evaluación de Resultados			
Dimensiones	Profesor	E. Externo	Media
Utilidad	4,50	4,50	4,50
Viabilidad	4,25	4,00	4,12
Precisión	4,83	4,83	4,83
Corrección	5,00	4,75	4,87
Global	4,65	4,58	4,61

Tabla 232. Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones valoradas y la global en el cuestionario de metaevaluación referido a los resultados.



Gráfica 229. Puntuaciones obtenidas en cada una de las dimensiones valoradas y la global en el cuestionario de metaevaluación referido a los resultados.

Como se muestra en la tabla 232 y en la gráfica 229, la puntuación media global obtenida (4,61) evidencia una alta valoración en esta fase, siendo la puntuación media de la valoración del profesor (4,65) superior a la valoración efectuada por el evaluador externo (4,58).

Del mismo modo, se observa coincidencia en las valoraciones efectuadas por el profesor y por el evaluador externo en las dimensiones referidas a la utilidad y a la precisión de la evaluación, mientras que en las dos restantes –utilidad y corrección- la puntuación media del profesor es superior a la del evaluador externo. Igualmente, se aprecia que las puntuaciones medias más altas se obtienen en los ítems que aluden a la corrección (4,87) y a la precisión de la evaluación (4,83), y se advierte que la puntuación media obtenida en la dimensión que alude a la viabilidad de la evaluación (4,12) es ligeramente inferior a las restantes.

Evaluación del Currículum de Educación Física en Bachillerato en el IES "Alfonso X El Sabio" de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.



CONCLUSIONES

- 1. Aspectos más relevantes y propuestas de mejora.**
- 2. Limitaciones.**
- 3. Proyecciones.**

1. ASPECTOS MÁS RELEVANTES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

Los buenos resultados del currículum vigente comienzan a detectarse en la evaluación del diseño de éste en los tres niveles de concreción curricular con respecto a su proceso de elaboración y en lo que concierne a la estimación crítica de su composición documental, utilidad, viabilidad y coherencia.

El importante nivel de participación y de implicación del profesorado que ha intervenido en cada uno de los niveles de elaboración curricular, la metodología de trabajo en equipo desarrollada y el alto grado de satisfacción mostrado ante el documento obtenido, constituyen las principales características a resaltar en su fase de elaboración. Esta implicación del profesorado en el proceso del diseño y planificación del currículum, además de democratizar los procesos de planificación curricular, supone un proceso de formación permanente en la práctica que enriquece al profesorado y toma en consideración las diversas realidades educativas.

Respecto al primer nivel de concreción, sobresale el desarrollo del proceso de elaboración del diseño curricular, el cual se inicia a partir de propuestas procedentes de los propios centros de enseñanza que, posteriormente, fueron analizadas por una comisión de expertos, constituyendo dichas propuestas la base sobre la que se elaboró el documento final. Sin embargo, en este mismo nivel, se deja entrever que la envergadura y repercusión del documento hubiera requerido mayor tiempo en su confección, circunstancia que podría ser el origen de algunos de los desajustes señalados por el profesorado en el segundo y tercer nivel de concreción, y que han quedado evidenciados en este estudio.

A la hora de determinar la viabilidad del currículum, se señalan, por un lado, carencias de formación en el profesorado para el desarrollo adecuado del bloque de contenidos de ritmo y expresión, y, por otro, la conveniencia de ampliar la asignación horaria para desarrollar convenientemente la totalidad de los contenidos que integran el currículum, que es calificado como "amplio", "completo", "interesante para los alumnos", "realista" y "ambicioso".

Asimismo, se ponen de manifiesto algunas deficiencias provenientes de la etapa anterior, tales como los bajos niveles de condición física y de habilidad que muestran los alumnos y el escaso bagaje alcanzado en los

procesos de autonomía propuestos. A pesar de ello, en los tres niveles se constata su contribución al logro de las capacidades establecidas en los objetivos de la etapa.

Igualmente, se advierte una alta valoración en aquellas dimensiones referidas a la composición documental –en la que resalta la claridad expositiva y la adecuada redacción del documento–, la utilidad y la coherencia del currículum en sus diferentes niveles de concreción, alcanzándose la máxima valoración en el segundo y tercer nivel en lo que a la composición documental se refiere, mientras que en el primer nivel de concreción es la utilidad del documento la dimensión que obtiene la valoración más alta.

Por otra parte, ya en el tercer nivel, se estima como poco satisfactorio el grado de conocimientos que presenta el alumnado antes de su aplicación, quedando patente la necesidad de incrementar el nivel de exigencia en los últimos cursos de la etapa educativa anterior y de reforzar, de manera más concreta, aquellos contenidos que pertenecen al bloque de condición física y salud.

Referente a la consecución de los objetivos didácticos, el nivel de logro puede estimarse como adecuado en las tres primeras unidades didácticas desarrolladas, conteniendo la primera y la tercera contenidos pertenecientes al bloque de condición física y salud, y la segunda contenidos concernientes al bloque de habilidades deportivas. Asimismo, se estima como bastante adecuado el nivel de logro alcanzado en la cuarta y en la quinta unidad didáctica, que, respectivamente, contemplan contenidos pertenecientes a los bloques de ritmo y expresión, y de habilidades en el medio natural. Por último, se valora como muy adecuado el nivel de logro conseguido en la unidad didáctica nº 6, que integra contenidos de los núcleos temáticos de habilidades deportivas y de condición física y salud.

Además, de acuerdo con la correspondencia establecida entre los objetivos didácticos y los de curso (anexo X), presentamos la tabla 233, en la que se estima el nivel de logro alcanzado en las capacidades contempladas en estos últimos:

OBJETIVOS DE LA MATERIA	NIVEL DE LOGRO
1. Conocer y aplicar instrumentos que le permitan planificar, organizar y practicar actividades físicas y deportivas que le permitan satisfacer sus propias necesidades y le sirvan como recurso para ocupar su tiempo libre, valorándolas como un elemento que favorece el desarrollo personal y facilita la mejora de la salud y calidad de vida.	MUY ADECUADO
2. Elaborar y poner en práctica un programa de actividad física y salud, conociendo su nivel de condición física y con el objeto de incrementar las capacidades físicas implicadas, adoptando una actitud de autoexigencia y responsabilidad en su desarrollo.	BASTANTE ADECUADO
3. Participar en actividades deportivas, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, cooperando con los compañeros y valorando los aspectos de relación que las mismas conllevan.	MUY ADECUADO
4. Planificar, organizar y realizar actividades físico-deportivas y recreativas en la naturaleza, respetando el medio ambiente y realizando aportaciones personales que favorezcan su conservación.	BASTANTE ADECUADO
5. Reconocer y valorar las técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.	MUY ADECUADO
6. Conocer los comportamientos que caracterizan un estilo de vida saludable y adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.	ADECUADO
7. Elaborar composiciones corporales de ritmo y expresión como medio de comunicación y expresión creativa, valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades.	ADECUADO
8. Conocer y practicar las modalidades deportivas aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.	ADECUADO
9. Entender las repercusiones sociales, culturales y económicas de las actividades físico-deportivas, y conocer los recursos existentes en el entorno para su práctica.	ADECUADO
10. Conocer los estudios y salidas profesionales relacionados con la actividad física y el deporte.	ADECUADO
11. Aplicar adecuadamente técnicas de primeros auxilios.	MUY ADECUADO

Tabla 233. Estimación del nivel de logro alcanzado en la consecución de los objetivos de curso.

De acuerdo con la tabla 233, podemos valorar el logro de las capacidades contempladas en los objetivos de la materia como muy adecuado en cuatro de ellos (nº 1, nº 3, nº 5 y nº 11), como bastante

adecuado en dos (nº 2 y nº 4) y como adecuado en los cinco objetivos restantes (nº 6, nº 7, nº 8, nº 9 y nº 10).

Respecto a los grupos, se observa que las puntuaciones más altas las consiguen los grupos B y C, mientras que las puntuaciones más bajas son obtenidas por los grupos F y E. Igualmente, se evidencia a lo largo de la implementación del currículo un mayor avance en lo que a niveles de aprendizaje se refiere en los grupos C, A y B, mientras que en los grupos F y D la evolución que se detecta es algo más baja.

Asimismo, concerniente al sexo, se advierte que los chicos obtienen mejores puntuaciones en las pruebas de aptitud física y de habilidad empleadas, circunstancia que, sin duda, es debida a los mayores niveles de actividad física y de práctica deportiva extraescolar que éstos suelen presentar. Sin embargo, las chicas obtienen puntuaciones más altas en las pruebas de conocimientos, en la elaboración de composiciones coreográficas y en la elaboración de trabajos y de programas personales de actividad física y salud. Consideramos que la explicación a esta tendencia podría ser los mayores niveles de responsabilidad y de madurez que en estas edades, a nivel general, muestran las chicas con relación a los chicos.

Del mismo modo, se comprueba que el alumnado de la modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud obtiene puntuaciones más altas que los que cursaron la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. Probablemente, uno de los motivos de esta tendencia sea el mayor nivel de motivación en la realización de las tareas escolares que se advierte en los primeros con relación a los segundos.

Con el propósito de optimizar el proceso seguido así como los efectos que se derivan tras la aplicación del currículo, se considera necesario:

1) De manera general:

- Mejorar la consistencia interna de los instrumentos empleados para la recogida de información.
- Añadir instrumentos que permitan efectuar la valoración de las actitudes con mayor precisión.
- Contemplar una mayor coordinación con el resto de materias para proporcionar un adecuado enfoque integrador e interdisciplinar.

2) De manera particular:

- En relación con la unidad didáctica nº 1, que contempla contenidos del núcleo temático de condición física y salud, incorporar nuevas actividades que refuercen los contenidos especificados en los objetivos didácticos nº 1 y nº 2, referidos, respectivamente, al conocimiento de los efectos positivos que la actividad física regular tiene sobre la salud así como las consecuencias de aquellas prácticas que inciden de forma negativa, tanto a nivel individual como colectivo (sedentarismo, consumo de sustancias tóxicas, etc.), y al conocimiento de las características de una actividad física saludable y los riesgos inherentes a la práctica de actividades físicas.
- Acerca de la unidad didáctica nº 2, que contempla el desarrollo de habilidades relacionadas con la modalidad deportiva del voleibol, incrementar el material didáctico requerido para su desarrollo.
- Concerniente a la unidad didáctica nº 3, cuyos contenidos de integran en el bloque de condición física y salud, añadir instrumentos que proporcionen una valoración más exacta sobre el grado de consecución del objetivo nº 3, que alude a la aplicación de manera autónoma de alguna de las técnicas de relajación aprendidas en clase y al conocimiento de los beneficios que aporta para su bienestar general.
- Relativo a la unida didáctica nº 6, que incluye contenidos de los núcleos temáticos de habilidades deportivas y de condición física y salud, añadir instrumentos que permitan efectuar una valoración más precisa acerca del grado de consecución del objetivo nº 2, referido al conocimiento de los estudios y salidas profesionales en el ámbito de las actividades físicas y el deporte.

Respecto a la eficacia, funcionalidad, estrategias metodológicas, recursos y materiales empleados, y evaluación del currículum, sobresale entre las dimensiones evaluadas:

- El grado de satisfacción que muestra el alumnado a la finalización del mismo y el cambio de opinión favorable que se produce hacia la asignatura tras su aplicación.
- La mejora observada acerca del nivel de conocimientos y práctica de los alumnos, lo que queda comprobado tras comparar dichos niveles antes y después de su aplicación.
- La conexión existente entre los contenidos prácticos y los teóricos y la utilidad posterior que el alumnado concede a los contenidos desarrollados. En este sentido, la percepción de utilidad alcanza su valor más alto en aquellos contenidos que pertenecen al núcleo temático de habilidades en el medio natural, seguido de los contenidos del bloque de habilidades deportivas, de condición física y salud, y del bloque de ritmo y expresión.
- El grado de aceptación de las actividades realizadas, el nivel de participación del alumnado en las clases y el clima de relación existente entre los alumnos y entre alumnos y profesor.
- La pertinencia de los materiales de estudio empleados y de los materiales e instalaciones utilizados en las prácticas.
- La adecuación de los instrumentos y procedimientos utilizados, de los criterios de calificación empleados y la forma de proceder del profesor a la hora de calificar.

Si bien se podrían considerar estos resultados como bastante adecuados, estimamos que en busca de una mayor excelencia se debe optimizar la propuesta de actividades e incrementar los recursos, así como incorporar instrumentos de evaluación que contemplen un mayor protagonismo del alumnado en su proceso de aprendizaje.

Por último, referido al proceso de metaevaluación, destaca la valoración obtenida acerca de la calidad de la evaluación llevada a cabo en sus fases de diseño, desarrollo y resultados. Asimismo, se han respetado y protegido los derechos y la dignidad de todos los participantes que han intervenido en el estudio

2. LIMITACIONES.

A la hora de señalar las limitaciones encontradas en la realización de esta tesis doctoral, no cabe la menor duda que la mayor dificultad presentada ha sido la de compaginar su elaboración con la actividad docente en el Instituto de Enseñanza Secundaria "Alfonso X El Sabio" y en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Aún habiendo obtenido una licencia por estudios durante el curso académico 2005-2006, concedida por la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, el tiempo requerido para la aplicación de la gran cantidad y variedad de instrumentos empleados, así como para su análisis e interpretación, ha superado con creces dicho período y ha alargado considerablemente su realización. Además, se ha procurado que la investigación no interfiriera el desarrollo de las actividades escolares, lo cual suponía una dificultad añadida, ya que, junto al desarrollo normal del currículum, había que aplicar de forma paralela la totalidad de los instrumentos utilizados en la investigación.

Dadas las horas de dedicación del profesorado en los Institutos de Enseñanza Secundaria, estimamos necesario que las investigaciones efectuadas en los propios centros dispongan de un sistema de apoyos, al margen de las licencias por estudios, que propiciara el desarrollo de investigaciones evaluativas así como de proyectos de investigación y de innovación en el mencionado nivel educativo. No obstante, consideramos que tal propuesta sería deseable hacerla extensible al desarrollo habitual de la enseñanza a fin de incorporar intervenciones que propicien un óptimo tratamiento personalizado con el alumnado.

3. PROYECCIONES.

La temática abordada en el presente estudio y los resultados obtenidos plantean diversas tendencias investigadoras relacionadas con la evaluación del currículum. Seguidamente señalamos las siguientes:

- El desarrollo de una investigación colaborativa con el profesorado que imparte el resto de materias de primer curso de Bachillerato en el IES Alfonso X El Sabio, de Murcia, con el fin de observar la coincidencia de los resultados de esta investigación.

- La evaluación del currículum de la materia optativa "Educación Física II", que se imparte en segundo curso de Bachillerato, y la comparación de resultados con los obtenidos en este trabajo.

- La evaluación del currículum de Educación Física en primer curso de Bachillerato en diferentes centros educativos de la Región de Murcia, con el fin de poder establecer las similitudes y diferencias con los resultados de esta investigación.

- Considerar este trabajo como punto de partida para desarrollar el nuevo currículum de Educación Física en la Región de Murcia a partir del establecido en el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

- Por último, tener en cuenta las aportaciones del estudio realizado como una referencia más en la elaboración de los nuevos planes de estudio de titulaciones universitarias adaptadas al Espacio Europeo de Educación Superior que guardan relación con la actividad física y el deporte.

*Evaluación del Currículum de Educación
Física en Bachillerato en el IES "Alfonso
X El Sabio" de la Comunidad Autónoma
de la Región de Murcia.*

IV

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, M. J. y ANDER-EGG, E. (1992). *Evaluación de servicios y programas sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- AGUIRRE, J., y GARROTE, N. (1993). *La Educación Física en Primaria*. Zaragoza: Edelvives.
- AHMAN, S. J. Y COOK, M. D. (1967). *Evaluating Pupil Growth. Principles of Tests Measure-ment*. Boston, Ma.: Allyn and Bacon.
- ALKIN, M. (1969). Evaluation theory development. *Evaluation Comment*, 2, (1), 2-7.
- ALMOND, L. (1976). Teacher in currículum planning. En J. Kane (Ed.). *Currículum development in Physical Education* (pp.97-121). Londres: Crosby Lockwood Staples.
- ALMOND, L. (1979). The evaluation of teacher's practice in school. *New Zealand Journal of Health, Physical Education, and Recreation*, 12 (3), 74-78.
- ALONSO, M.L. (1985). La evaluación del currículum. ¿Modelos cuantitativos o cualitativos? *Revista de las Ciencias de la Educación*, 124, 457-479.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987). Dos perspectivas contrapuestas sobre el currículum y su desarrollo. *Revista de Educación*, 282, 131-151.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1994). La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el Sistema Educativo Español. En J. Angulo y N. Blanco (Coords.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 311-339). Málaga: Aljibe.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ALVAREZ ROJO, V. y col. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: Eos.
- AMERICAN COLLEGE OF SPORTS MEDICINE (1990). The recommended quantity and quality of exercise for developing and maintaining cardiorespiratory and muscular fitness in healthy subjects. *Medicine and Science Sports Exercise*, 22, (2), 265-274.
- ANGULO, J. F. (1994a). ¿A qué llamamos currículum?. En J. Angulo y N. Blanco (Coords.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 17-30). Málaga: Aljibe.

- ANGULO, J. F. (1994b). ¿A qué llamamos evaluación?: Las distintas acepciones del término "evaluación" o por qué no todos los conceptos significan lo mismo. En J. Angulo y N. Blanco (Coords.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 283-296). Málaga: Aljibe.
- ANGULO, J. F., CONTRERAS, J. y SANTOS, M. A. (1994). Evaluación educativa y participación democrática. En J. Angulo y N. Blanco (Coords.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 343-354). Málaga: Aljibe.
- ARÁUZ, E. y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1991). La propuesta del MEC. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 8-12.
- ARIAS, B., VERDUGO, M. A. y RUBIO, V. (1995) *Evaluación de la calidad y modelo local de Valladolid* (Programa Helios). Valladolid: MEC.
- ARNAIZ, P., CASTRO, M. y GUIRAO, J.M. (2003). Alumnos en riesgo de exclusión social: La integración escolar de grupos culturales minoritarios en la Región de Murcia. *Bordón*, 55 (1), 61-80.
- ARNAU, J. (1990). Metodología experimental. En J. Arnau, M.T. Anguera y J. Gómez. *Metodología de la investigación en Ciencias del Comportamiento* (pp. 7-122). Murcia: Universidad de Murcia.
- ARNOLD, P. (1979). *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London: Heinemann.
- ARNOLD, P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- ATO, M. (1991). *Investigación en Ciencias del Comportamiento I; Fundamentos*. Barcelona: PPU.
- AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Méjico: Trillas.
- BARBERO, J. I. (1994). Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física. En J. I. Barbero (Ed.). *II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva. Investigación alternativa en educación física* (pp. 7-30). Málaga: Unisport.
- BARBERO, J. I. (1996). Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades de cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-45.

- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2000). Nuevas tendencias en la evaluación de programas de educación multicultural. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18 (2), 463-479.
- BEAUCHAMP, G. A. (1981). *Curriculum Theory*. Itasca, Illinois, Peacock.
- BEUNEN, G. y SIMONS, J. (1990). Physical growth maturation and performance. En J. Simons, G. Beunen, R. Renson, A. Claessens, B. Vanreusel y J. Lefevre (Eds.). *Growth and fitness of flemish girls: The leuven growth study* (pp. 69-118). Champaign Illinois: Human Kinetics Book.
- BIDDLE, S. J. (1993). Children, Exercise and Mental Health. *Internacional Journal of Sport Psychology*, 24, 200-216.
- BIDDLE, S. J. y GOUDAS, M. (1994). Sport, activité physique et santé chez l'enfant. *Enfance*, N 2-3, 135-144.
- BLANCO, F. (1996). *La evaluación en la educación secundaria*. Salamanca: Amarú.
- BLÁNDEZ, J. (2000). La evaluación de la titulación de Maestro Especialidad Educación Física de la Facultad de Educación de la UCM, a través del Plan nacional. En O. R. Contreras (Ed.), *Actas XVIII Congreso Nacional de Educación Física. La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (pp. 539-548). Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha.
- BLAZQUEZ, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- BOBBITT, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- BOBBITT, F. (1921). Objectives of physical education. *American Physical Education Review*, 26 (5), 229-233.
- BOLÍVAR, A. (1995). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Granada: Force/Universidad de Granada.
- BOLÍVAR, A. (1998). Evaluación cualitativa: Técnicas. En A. Medina, J. Cardona, S. Castillo y M. C. Domínguez. *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes* (pp. 159-177). Madrid: UNED.

- BOLÍVAR, A. (1999a). El currículum como un ámbito de estudio. En J. M. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 23-44). Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (1999b). La evaluación del currículum: enfoques, procesos y estrategias. En J. M. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 365-388). Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (1999c). Modelos de diseño curricular de corte crítico y postmoderno: descripción y balance. En J. M. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.
- BORDAS, I. (1995). La evaluación de programas para el cambio. En A. Medina y L. M. Villar (coords). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores* (pp. 177-205). Madrid: Universitas.
- BORES, N.; CASTRILLO, J.; DÍAZ, B. y MARTÍNEZ, L. (1994). Análisis de las concepciones de educación física de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente. En S. Romero (Coord.). *Didáctica de la educación física: diseños curriculares en primaria* (pp. 35-41). Sevilla: Wanceulen.
- BOUCHARD, C.; SHEPHARD, R.J.; STEPHENS, T.; SUTTON, J.R.; MCPHERSON, B.D. (1990). (Eds.). *Exercise, fitness and health. A consensus of current knowledge*. Champaign Illinois: Human Kinetics Book.
- BOUET, M. (1969). *Signification du sport*. Paris: PUF.
- BOZONNET, J. J. (1996). *Sport et Societé*. Paris: Le Mond Editions.
- BRINKERHOFF, R. y otros (1985). *Program Evaluation: A practitioner's guide for trainers and educators*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- BROHM, J. M. (1978a). La civilización del cuerpo: sublimación y desublimación represiva. En *Partisans: Deporte, cultura y represión* (pp. 59-85). Barcelona: G. Gili.
- BROHM, J. M. (1978b). Sociología política del deporte. En *Partisans: Deporte, cultura y represión* (pp. 17-31). Barcelona: G. Gili.
- BRUNNER, J. (1972). *El proceso de la educación*. México: Uthea.

- BUCES DEL CASTILLO, M. y col. (2000). Aptitud Física durante la adolescencia: análisis semilongitudinal en una población urbana. *Revista Habilidad Motriz*, 16, 52-60.
- BUENDÍA, L, COLÁS, P y HERNÁNDEZ PINA, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- CABRERA, F. (1987). La investigación evaluativa en educación. En Gelpi y otros. *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas de formación profesional* (pp. 97-137). Madrid: Largo Caballero.
- CABRERA, F. y ESPÍN, J. (1986). *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: PPU.
- CAGIGAL, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa Española.
- CAGIGAL, J. M. (1981). *¡Oh deporte!. Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.
- CALFAS, K. y TAYLOR, W. (1994). Effects of Physical Activity on Psychological Variables in Adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- CAMERINO, O. (2001). La práctica de las actividades físicas en la sociedad actual: Implicaciones pedagógicas. En B. Vázquez (Coord.). *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 103-117). Madrid: Síntesis.
- CANO, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.
- CARDONA, J. (2002). La evaluación y la calidad de los centros. En S. Castillo (Coord.). *Compromisos de la evaluación educativa* (pp. 163-188). Madrid: Pearson Educación.
- CARR, D. (1983). The place of physical education in the scholl currículo. *Momentum*, 8, 9-12.
- CARR, W. (1993). La calidad de la enseñanza. En W. Carr (Coord.). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción* (pp. 5-23). Sevilla: Diada Editora.
- CASANOVA, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.

- CASANOVA, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASIMIRO, A. (1999). Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares entre final de la Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años). *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.
- CASIMIRO, A. (2001). Efectos fisiológicos del ejercicio físico. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad* (pp. 185-199). Murcia: Consejería de Educación y Universidades.
- CASTAÑER, M. y CAMERINO, O. (1992). *Unidades didácticas para Primaria I*. Barcelona: INDE.
- CASTEJÓN, F.J. (1996). *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2003). *Vocabulario de evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO, J. (2003a). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson Educación.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO, J. (2003b). *Prácticas de evaluación educativa: materiales e instrumentos*. Madrid: Pearson Educación.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y CABRERIZO, J. (2004). *Evaluación de Programas de Intervención Socioeducativa: Agentes y Ámbitos*. Madrid: Pearson Educación.
- CASTILLO ARREDONDO, S. y GENTO, S. (1995). Modelos de evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar (Coords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 25-69). Madrid: Universitas.
- CASTILLO FERNÁNDEZ, I. y BALAGUER, I. (2001). Dimensiones De los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Revista Apunts de Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- CECCHINI, J. A. (1993). *Antropología y Epistemología de la Educación Física*. Oviedo: Ferrería.

- COLÁS, M. P. (2000). Evaluación educativa: Panorama científico y nuevos retos. En T. González Ramírez (Coord.). *Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.
- COLÁS, M. P. y REBOLLO, M. A. (1993). *Evaluación de Programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- COLL, C. (1991). Construcción constructivista y planteamiento curricular. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 8-11.
- CONTE, L. (2004). Evaluación del currículum del maestro especialista en Educación Física en la Universidad de Murcia. *Tesis doctoral*. Universidad de Murcia.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS JORDAN, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE.
- CONTRERAS JORDAN, O. (1999). Del acto didáctico a la teoría del currículum o del ejercicio físico al diseño y desarrollo curricular de la motricidad. *Revista Apunts Educación Física y Deportes*, 56, 25-31.
- CONTRERAS JORDAN, O. y SÁNCHEZ GARCÍA, L. J. (Coords.) (1992). *Actas del VIII Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del Profesorado de E.G.B.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- COOK, T. D. y REICHARDT, CH.S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En T.D. Cook y CH.S. Reichardts (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Morata.
- CRONBACH, L.J. (1963). Course improvement trough evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-683.
- D'AMOURS, Y. (1988). *Activité physique: santé et maladie*. Bibliothèque Nationale du Québec: Ed. Québec/Amerique.
- DE KETELE, J.M. y ROEGIERS, X. (1995). *Metodología para la recogida de la Información*. Madrid: La Muralla.

- DE LA ORDEN, A. (1985). *Investigación educativa*. Madrid: Anaya.
- DE LA ORDEN, A. (1989). Calidad de la educación. *Bordón*, 40 (2), 149-162.
- DE LA ORDEN, A. (1997). Evaluación y optimización educativa. En H. Salmerón (ed). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 13-28). Granada: Grupo editorial universitario.
- DE LA ORDEN, A. (2000). La función optimizante de la evaluación de programas evaluativos. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18 (2), 381-389.
- DE LA ORDEN, A. (2004). Nuevos horizontes en la investigación educativa. *Bordón*, 56 (1), 117-127.
- DE LA ORDEN, A. y MARTÍNEZ DE TODA, M.J. (1992). Metaevaluación educativa. *Bordón*, 43 (4), 517-527.
- DE MIGUEL, M. y col. (1994). *Evaluación para la Calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- DE MIGUEL, M. (1995). La calidad de la educación y las variables de proceso y producto. *Cuadernos de la Sección de Educación*, 8, 29-51.
- DE MIGUEL, M. (dir) y col. (1996). Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior. Comparación de resultados entre alumnos procedentes de la LOGSE y de COU. *Revista de Investigación Educativa*. 20 (2), 357-384.
- DE MIGUEL, M. (2000a). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*. 18 (2), 289-317.
- DE MIGUEL, M. (2000b). Modelos y diseños en la evaluación de programas. En L. Sobrado (ed). *Orientación profesional: Diagnóstico e inserción sociolaboral* (pp. 193-215). Barcelona: Estel.
- DE PRADA, M.D., MONGUILOT, I. y LEDESMA, A. (1995). *El nuevo Bachillerato. Organización y Currículo*. Madrid: Escuela Española.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1991). *Los estilos de enseñanza en la educación física*. Granada: ICE. Universidad de Granada.

- DELGADO NOGUERA, M. A. (1995). Evolución del currículum de la educación física en los años 1984-1993. *El deporte hacia el siglo XXI* (pp. 43-51). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- DELGADO M. A.; BARRERA, J. y MEDINA, J. (1992). Análisis del libro de texto en la enseñanza de la educación física. *Revista Habilidad Motriz*, 1, 11-18.
- DEVÍS, J. (1996). *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- DEVÍS, J. y MOLINA, J. P. (2001). Los estudios del currículum y la Educación física. En B. Vázquez (Coord.). *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 243-275). Madrid: Síntesis.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1993). Evaluación de programas: un programa de educación física y salud. *Revista Apunts Educación Física y Deportes*, 31, 62-69.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ, C. (1995). La salud en la enseñanza de la educación física: desarrollo y evaluación de una experiencia escolar. En P. L. Rodríguez y J. A. Moreno (Coords.) *Perspectivas de actuación en educación física* (pp. 61-91). Murcia: Universidad de Murcia.
- DÍAZ LUCEA, J. (1994). *El currículum de la educación física en la reforma educativa*. Barcelona: INDE.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DRAE) (1992). Madrid: Espasa Calpe.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (1988). Madrid: Santillana.
- DUMAZEDIER, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- EBEL, R. L. (1977). *Fundamentos de la medición educacional*. Buenos Aires: Guadalupe.
- EDWARDS V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OLREAC.

- ELIAS, N. y DUNNING, E. (1992): *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- ESCAMILLA, A. y LLANOS, E. (1995). *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Zaragoza: Edelvives.
- ESCRIBÁ, A. y col. (1999). *Psicomotricidad. Fundamentos teóricos aplicables a la práctica*. Madrid: Gymnos.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*: v. 9, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm. Consulta: 15/07/2006.
- ESPINOSA, M. (1998). *Exploración y pruebas básicas. Evaluación funcional y aptitud física en individuos sanos*. México: Dirección General de Servicios de Cómputo Académico de la Universidad Nacional Autónoma.
- ESTEBAN, M.C. y MONTIEL, J.U. (1990). Calidad en el centro escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 186, 73-76.
- EUROPHORUM EUPEA (1991). *Actas*. Madrid: Colegio Oficial de Profesores y Licenciados de Educación Física.
- EVANS, J. (1986). *Physical education, sport and schooling. Studies in the sociology of physical education*. London: The Falmer Press.
- EVANS, J. (1993). *Equality, education and physical education*. London: The Falmer Press.
- FERNÁNDEZ, G. y NAVARRO, V. (1989). *Diseño curricular en educación física*. Barcelona: INDE.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (1999). Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria. *Conceptos de educación*, 6, 15-32. Granada: Alhama.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. (2000). La educación física para el futuro: tendencias sociales y premisas educativo-profesionales. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física. Monográfico: La educación física hacia el siglo XXI*, 1, 15-26.
- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. (1987). Ciencia, ideología y política en evaluación de programas. *Revista de Psicología Social*, 2, 159-183.

- FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R. y col. (1996). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- FERNÁNDEZ BATANERO, J. M. (2003). *Como construir un currículum para "todos" los alumnos. De la teoría a la práctica educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, E. (1998). El deporte en la escuela. Diferentes modelos para la enseñanza del deporte. *ÉLIDE. Revista Anaya de Didáctica de la Educación Física*, 0, 71-76.
- FERNÁNDEZ-RIO, J., MEDINA, J. F., GARRO, J. y PÉREZ GONZÁLEZ, M. (2001). Un ejemplo de investigación-acción aplicado al bloque de contenidos de condición física en Enseñanza Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. VIII, (3), 19-26.
- FERNÁNDEZ SIERRA, J. (1996). ¿Evaluación? No, gracias, calificación. *Cuadernos de Pedagogía*, 243, 92-97.
- FETZ, F. y KORNEXL, E. (1976). *Tests deportivos motores*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FORNS SANTACANA, M. y GÓMEZ BENITO, J. (1996). Evaluación de programas en educación. En Fernández-Ballesteros (Ed). *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 241-282). Madrid: Síntesis Psicológica.
- GAIRÍN, J. (1993). Evaluación de programas y cursos. En A. Ferrández, J. Peiró y J. M. Puente (Coord.) *La evaluación en la educación de personas adultas* (pp. 77-109). Madrid: Diagrama.
- GARANTO, J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M. P. Abarca (Coord.) *La evaluación de programas educativos* (pp. 43-78). Madrid: Escuela Española.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (1998). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1995). Evaluación de programas educativos. En R. Pérez Juste, J. L. García Llamas y C. Martínez Mediano, (Coords.). *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 45-60). Madrid: UNED.

- GARCÍA MANSO, J. M.; NAVARRO, M. y RUIZ CABALLERO, J. A. (1996). *Pruebas para la valoración de la capacidad motriz en el deporte. Evaluación de la condición física*. Madrid: Gymnos.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). *Bases pedagógicas de la evaluación*. Madrid: Síntesis.
- GARCÍA ROLDÁN, J.L. (1995). *Cómo elaborar un proyecto de investigación*. Alicante: Universidad.
- GARCÍA RUSO, H. (1994). Diferentes perspectivas acerca de la teoría curricular en el campo de la Educación Física. *Actas del I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 67-87). Sevilla: Wanceulen.
- GARCÍA SANZ, M. P. (1998). Evaluación del Proyecto Curricular de Educación Secundaria Obligatoria en un Instituto de Educación Secundaria. Un caso de investigación cooperativa. *Tesis doctoral*. Universidad de Murcia.
- GARCÍA SANZ, M. P. (2003). *La evaluación de programas en la intervención socioeducativa*. Murcia: Diego Marín.
- GARVIN, D. (1988). *Managing Quality: the strategic and competitive edge*. London: Collier, MacMillan.
- GENERELO, E. y TIERZ, P. (1995). *Cualidades Físicas I. Resistencia y Flexibilidad*. Zaragoza: Imagen y Deporte.
- GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- GEORGE, D. y MALLERY, P (1995). *SPSS/Pc + Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- GIL MADRONA, P. (1997). Diseño y aplicación de un modelo de evaluación del Currículum de maestro especialista en Educación Física en la Escuela de Magisterio de Albacete. *Tesis Doctoral*. UNED.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983). Teoría Del currículum. En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Santillana. Tomo I, 51-73.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993). El currículum: ¿los contenidos de la enseñanza o un análisis de la práctica?. En J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Comps.). *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 113-125). Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIRALDES, M. (1973). *Metodología de la educación física*. Buenos Aires: Stadium.
- GLASER, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist*, 18, 519-521.
- GOBANTES, J. M. (2000). Calidad y evaluación de programas: usos y diseños de la evaluación. En T. González (Coord.). *Evaluación y gestión de la calidad educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 83-125). Málaga: Aljibe.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. y ESCUDERO MUÑOZ, J. M. (1987). *Innovación educativa: teoría y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.
- GONZÁLEZ HALCONES, M. A. (1999). *Manual para la evaluación de la educación física*. Madrid: Escuela Española.
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T (2000). *Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico*. Málaga: Aljibe.
- GROSS, J. y HUMPHREYS, B. (1985). *Evaluating Intervention Programs*. Columbia University. Nueva York: Techer Collage Press.
- GROSSER, M. y STARISCHKA, S. (1988). *Test de la Condición Física*. Barcelona: Martínez Roca.
- GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GUARRO PALLÁS, A. (1999). Modelos de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico. En J. M. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 99-122). Madrid: Síntesis.
- GUBA, E. G. Y LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Ca.: Sage Publications.

- HABERMAS, J. (1972). *Knowledge and human interests*. London: Heinemann.
- HABERMAS, J. (1974). *Theory and practice*. London: Heinemann.
- HAMILTON, D. (1991). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista de Educación*, 295, 187-205.
- HARVEY, L. Y GREEN, D. (1993). "Defining Quality", en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, (1), 9-34.
- HERNÁNDEZ, A.; CORTÉS, N.; RODRÍGUEZ, H.; MENÉNDEZ, M. y BARBERO, J. L. (1996). La formación del profesorado de educación física. El género como factor diferenciador. En R. Sánchez (Ed.). *Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte* (pp.161-169). Pamplona: AEISAD.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1992). El currículo oficial de la reforma: ¿una posibilidad para el perfeccionamiento profesional y la calidad de la educación física. *Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte*, 11, 34-40.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. (1996). La construcción histórica y social de la educación física. El currículo de la LOGSE, una nueva definición de la educación física escolar. *Revista de Educación*, 311, 51-76.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y GARCÍA DEL OLMO, M. (1992). El currículo de Educación para la educación primaria: un espacio de experimentación del profesor. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15, 21-33.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y MARTÍNEZ DE HARO, V. (2008). La Educación Física en la Educación Secundaria en el marco de la nueva Ley Orgánica de Educación: análisis y reflexiones. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 8, 11-26.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L. y VELÁZQUEZ, R. (Coords.) (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: GRAÓ.
- HERNÁNDEZ PINA, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Murcia: Diego Marín.

- HERNÁNDEZ PINA, F. y GARCÍA SANZ, M.P. (2001). *Evaluación del Proyecto Curricular. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: La Muralla.
- HEYWARD, V.H. (1996). *Evaluación y prescripción del ejercicio*. Barcelona: Paidotribo.
- HIRST, P. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HOUSE, E. R. (1992). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, 229, 43-55.
- JEWETT, A. (1974). *Curriculum design: purposes and process in Physical Education teaching-learning*. Washington D.C.: AAPHER.
- JEWETT, A. y BAIN, L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Dubuque: Wm. C. Brown.
- JEWETT, A., BAIN, L. y ENNIS, C. (1995). *The curriculum process in physical education*. Madison: Brown and Benchmark.
- JIMÉNEZ, C. (1997). *Pedagogía diferencial*. Madrid: UNED.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs Projects and Materials*. New York: McGraw-Hill.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994). *The Program Evaluation Standards*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Pub.
- JORNET, J.M., SUÁREZ, J.M. y PÉREZ CARBONELL, A (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18 (2), 341-356.
- KEMMIS, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- KEMMIS, S. (1990). *Curriculum, contestation and change: essays on education*. Geelong: Deakin University Press.
- KIRK, D. (1988). *Physical education and curriculum study. A critical introduction*. London: Croom Helm.
- KIRK, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.

- KIRK, D. (1998). El mito de la leyenda deportiva. La Educación Física y la nueva cultura física. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, Año 3. Nº 11. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com>
Consulta: 10/03/2005.
- KIRK, D. y TINNING, R. (Eds.) (1990). *Physical education, curriculum and culture: critical issues in the contemporary crisis*. London: The Falmer Press.
- KLIEBARD, H.M. (1985). Teoría del currículum. Póngame un ejemplo. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 224-230). Madrid: Akal.
- LAGARDERA, F. (2000). Perspectivas para una educación física integral para el siglo XXI. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física. Monográfico: La educación física hacia el siglo XXI*, 1, 67-68.
- LATORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.
- LAWSON, H. A. (1983). Tower a model of teacher socialization in physical education: the subject warrant, recruitment and teacher education (Part 1). *Journal of Teaching in Pysical Education*, 2, 3-16.
- LEGIDO, J. C., SEGOVIA, J. C. y BALLESTEROS, J. M. (1995). *Valoración de la condición física por medio de test*. Madrid: Ediciones pedagógicas.
- LERA, A. (2001). Evaluación de programas de educación física en la enseñanza primaria en la comunidad gallega. *Tesis doctoral*. Universidad da Coruña.
- LEVY, L. y ANDERSON, L. (1980). *La tensión psicosocial. Población, ambiente y calidad de vida*. México: El Manual Moderno.
- LE BOULCH, J. (1968). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- LE BOULCH, J. (1971). *Vers une science du mouvement humain*. París: Editions ESF.
- LITWIN, J y FERNÁNDEZ, G. (1977). *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte*. Buenos Aires: Stadium.
- LIZASOAÍN, L. y JOARISTI, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18 (2), 357-379.

- LLEIXÁ, T. (2003). *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona: Horsori.
- LOCKE, L.F. (1992). Changing Secondary School Physical Education. *Revista Quest* 44 (3), 361-372. USA: Human Kinetics.
- LÓPEZ MOJARRO, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coord.) (1999a). *Educación Física, Evaluación y Reforma*. Segovia: Diagonal.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (1999b). *Prácticas de evaluación en educación física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Secretariado de Publicaciones e Intercambio. Universidad de Valladolid.
- LÓPEZ ROMITO, F. S. (2003). Evaluación de la Calidad del sistema Nacional de Formación Profesional. *Bordón*, 55 (3), 461-466.
- LUENGO, L. y GARCÍA SANZ, M. P. (2004). Estudio comparativo de la aplicación de los currículos de educación física establecidos en el Real Decreto 1179/1992 y en el Decreto 113/2002. *Revista Educatio Siglo XXI*, 22, 231-252.
- LUENGO, L. y GARCÍA SANZ, M. P. (2005). Estudio comparativo del rendimiento académico en Educación Física tras la aplicación de los currículos establecidos en el Real Decreto 1179/1992 y en el Decreto 113/2002. *Revista de Educación Física*, 100, 5-13.
- LUNDGREN, U.P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MACHOTA BLAS, V. (2004). Del diseño al desarrollo del currículum de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Entre las intenciones y la práctica. *Tesis doctoral*. Universidad Politécnica de Madrid.
- MACHOTA BLAS, V. (2007). *Estudio del diseño y desarrollo del currículum de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de la región de Murcia. Valoración del Profesorado*. Murcia: IES Juan de la Cierva y Codorníu.

- MADAUS, G. y KELLAGHAN, H. (1992). Curriculum Evaluation and Assessment. En P. W. Jackson (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum* (pp.119-154). New York: Macmillan.
- MALINA, R. M. (1994). *Anthropometry, strength and motor fitness*. En S. J. Ulijaszek y C.G.N. Mascie-Taylor (Eds.). *Anthropometry: the individual and the population* (pp. 160-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- MALINA, R. M. y BOUCHARD, C. (1991). *Growth, maturation and physical activity*. Champaign Illinois: Human Kinetics Book.
- MARTÍN BERRIDO, M. M. (1997). Cómo evaluar el Departamento de Orientación desde la filosofía de la Calidad Total. En *Actas del VIII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa*. Sevilla: AIDIPE/ICE de la Universidad de Sevilla.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, L. (1994). Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en educación física. En S. Romero (Coord.). *Didáctica de la educación física: diseños curriculares en primaria* (pp. 225-232). Sevilla: Wanceulen.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1994). Los olvidados. Memoria de una pedagogía divergente. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 58-65.
- MARTÍNEZ DE HARO, V. (1999). La evolución de los objetivos en la Educación Física española. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*. 17. <http://www.efdeportes.com> Consulta: 28/01/2006
- MARTÍNEZ LÓPEZ, E. J. (2006) *Pruebas de aptitud física*. Barcelona: Paidotribo.
- MARTÍNEZ LÓPEZ, E. J.; ZAGALAZ, M. L. y LINARES, D. (2003). Las pruebas de aptitud física en la evaluación de la Educación física de la ESO. *Revista Apunts Educación Física y Deportes*. 71, 61-77.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. (1996). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: UNED.
- MARTÍNEZ MEDIANO, C. y GONZÁLEZ GALÁN, A. (2001). *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Madrid: UNED.

- MATEO, J. (1997). La evaluación en el aula. En H. Salmerón (Ed). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 207-224). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MATEO, J (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- MATEO, J. (2006). Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 24 (1), 165-186.
- McCORMICK, R. y JAMES, M. (1996). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- McDONALD, D. y BROKER, R. (1997). Moving behind the crisis in Secondary Physical Education: An Australian initiative. *Journal of teaching in Physical Education*, 16 (2), January 1997, 155-175.
- McMILLAN, J. H. y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación Educativa*. (5ª Ed.). Madrid: Pearson Educación.
- M.E.C. (1989). *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria. Volumen I y II*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- M.E.C. (1991). *Bachillerato. Estructura y Contenidos*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- M.E.C.D. (2001). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria: Datos básicos*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Madrid: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- MEDINA, A. y VILLAR, LM. (Coords.) (1995). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas.
- MEDINA, A., CARDONA, J., CASTILLO, S. y DOMÍNGUEZ, C. (1998). *Evaluación de los procesos y los resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.
- MENÉNDEZ, M.; RODRÍGUEZ, H.; CORTÉS, N.; HERNÁNDEZ, A. y BARBERO, J. L. (1996). Status de la educación física. Consideraciones a partir del estudio de un caso. En R. Sánchez (Ed.). *Los retos de las ciencias sociales aplicadas al deporte*. Pamplona: AEISAD.

- MESA, M. S., SÁNCHEZ-ANDRÉS, A. y MARRODÁN, M. D. (1996). Body composition of rural and urban children from the Central Region of Spain. *Annals of Huam Biology*, 23, 203-212.
- MOLINA, J.P y DEVÍS, J. (2001). La Educación física en la reforma educativa actual: análisis crítico. En B. Vázquez (Coord.). *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 301-331). Madrid: Síntesis.
- MORENO OLMEDILLA, J. M. (1999). Modelos de corte deliberativo y práctico: descripción y balance. En J. M. Escudero (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (123-144). Madrid: Síntesis.
- MUNICIO, P. (2004). La construcción de programas educativos de calidad. *Revista Complutense de Educación*. 15 (2), 485-508.
- MUÑOZ CANTERO, J. M. (2000). Evaluación y gestión de la calidad de los centros educativos. En T. González Ramírez (Coord.). *Evaluación y Gestión de la calidad Educativa. Un enfoque metodológico* (pp. 159-203). Málaga: Aljibe.
- MUROS, B. (2005). La puesta en práctica de la Pedagogía Crítica: estrategias metodológicas críticas. *Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física. Monográfico: Estrategias docentes*, 20, 33-44.
- NAVARRO, M. E., GARCÍA, J. M., GARCÍA, C. CALDERÓN, E., MERCADO, R. y LAÍZ, P. (2003). La currícula de Maestro-especialidad en Educación Física desde la perspectiva del alumnado. En *XXI Congreso Nacional de Educación Física. El pensamiento del profesorado*. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- NEVO, D. (1997). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- NORGAN, N. G. (1994). Anthropometry and physical performance. En Ulijaszek, S. J., y Mascie-Taylor, C. G. N. (Eds.). *Anthopometry: the individual and the population* (pp. 141-159). Cambridge: Cambridge University Press.
- NORRIS, N. (1998). Curriculum evaluation revisited. *Cambridge Journal of Education*, 28 (2), 207-219.
- NUÑEZ PÉREZ, J.C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Universidad. Servicio de Publicaciones.

- O.M.S. (1986). *Carta de Ottawa*. Ottawa: Organización Mundial de la Salud.
- O.M.S. (1998). *Glosario de promoción de salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- ORDOÑEZ, L (1996). Evaluación de un programa de educación física en el contexto educativo escolar. *Tesis doctoral*. Universidad de Barcelona.
- PALUMBO, D. (1987). Politics and Evaluation. En D. Palumbo (Ed.). *The politics of Program Evaluation*. Newbury Park: Sage Pub.
- PARLEBÀS, P. (1986). *Elements du sociologie du sport*. París: PUF.
- PASCUAL, C. (1994). Evaluación de un programa de Educación Física para formación inicial basado en la reflexión. *Tesis doctoral*. Universidad de Valencia.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- PEIRÓ, C. y DEVÍS, J. (1994). El análisis de materiales curriculares en educación física: Un ejemplo. En L. Montero y J. M. Vez (Eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado II* (2) (pp. 775-781). Santiago de Compostela: Tórculo.
- PÉREZ, M. J., GARCÍA-GALLO, J., GIL, G. y ALONSO, J. (Colab.). (1998). *Evaluación de la Educación Física en la Educación Primaria*. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE). Madrid: MEC.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 426-449). Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y GIMENO, J. (1985). La teoría del currículum. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 190-196). Madrid: Akal.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 25-30.
- PÉREZ JUSTE, R. (1995). Evaluación de programas educativos. En A. Medina y L. M. Villar (Cords.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 73-106). Madrid: Universitas.

- PÉREZ JUSTE, R. (1997). Evaluación de programas. En H. Salmerón (Ed). *Evaluación educativa. Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento* (pp. 111-150). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PÉREZ JUSTE, R. y GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). *Diagnóstico, Evaluación y Toma de Decisiones*. Madrid: Rialp.
- PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- PERONA, M. y CASTEJÓN, F.J. (2001). La utilización del PACEF62 en la evaluación de la programación de la Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. VIII (4), 10-21.
- PIERON, M. (1988). *Pedagogía de la Actividad Física y el Deporte*. Málaga: Unisport.
- PILA, A. (1978). *Metodología de la Educación Físico Deportiva*. Madrid: Pila Teleña.
- PILA, A. (1981). *Educación Físico Deportiva. Enseñanza-Aprendizaje*. Madrid: Pila Teleña.
- PINAR, W. (1985). La reconceptualización en los estudios del currículum. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 231-240). Madrid: Akal.
- PLANCHARD, E. (1960). *La investigación pedagógica*. Madrid: Fas.
- POCIELLO, C. (1994). *Sport et pouvoir an XXe siècle*. Grenoble: PU.
- POPHAM, W. J. (1975). *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Madrid: Anaya.
- POPKEWITZ, TH. (1985). Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 306-321). Madrid: Akal.
- PRAT, M. (2001): Tratamiento y valoración de los contenidos actitudinales desde la perspectiva del profesorado de Educación Física. En *Actas XIX Congreso Nacional de Educación Física* (pp.961-972). Murcia: Universidad de Murcia.

- PUIG, M. C. (1996). Planes de estudios de "Maestro especialista en Educación Física" de las universidades catalanas. En *Actas III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio* (pp. 331-338). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- PUIG, N. (1998). Individualización, diferencia y calidad de vida en el deporte. Educación Física y Calidad de Vida. En J. Martínez del Castillo (Ed.), *Deporte y Calidad de Vida* (pp. 20-36). Madrid: Esteban Sanz.
- RAMO TRAVER, Z. (2000). *Éxito y fracaso escolar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- RAMO, Z. y CASANOVA, M.A. (1996). *Teoría y práctica de la evaluación en la educación secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- RAMOS, L. A. y DEL VILLAR, F. (1999). Criterios de estructuración de contenidos para el Área de Educación Física en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Apunts Educación Física y Deportes*. 56, 32-38.
- RIBAS, A. y GUERRERO, J. A. (1992). Análisis del sexismo en los libros de texto de educación física. *L'ensenyament de l'educació física* (pp. 379-390). Valencia: Institut de la Dona de la Generalitat Valenciana.
- RIVERA, P. E. (1999). Evaluación de la elaboración y desarrollo del proyecto curricular del área de educación física en centros de educación primaria. *Tesis doctoral*. Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1998). El proceso de evaluación institucional. *Revista de Educación*, 315, 45-65.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, P. L. (2006). *Educación Física y Salud en Primaria. Hacia una educación corporal significativa y autónoma*. Barcelona: INDE.
- RODRÍGUEZ, J. A. Y GONZÁLEZ F. (1991). *Los objetivos educativos*. Madrid: Alhambra Longman.
- ROSSI, P. H. y FREEMAN, H. E. (1989). *Evaluación. Un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Trillas.

- RUIZ NAVARRO, F. (1996). Los aspectos perceptivos de la E.F. básica y su distribución por ciclos. En F. Ruiz Navarro (Coord.) *La Educación Física en Primaria* (pp. 255-278). Murcia: Universidad de Murcia.
- RUL, J. (1995). *La memoria avaluativa del centre educatiu. Un model integral d'avaluació organitzativa i curricular*. Col. lecció Eines de Gestió. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- SALINAS, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿Técnica, sentido común o saber profesional?. En J. Angulo y N. Blanco (Coords.) *Teoría y desarrollo del currículum* (pp. 135-160). Málaga: Aljibe.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SANCHO, J. M. (1990). *Los profesores y el currículum*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona-Horsori.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1991). El cuerpo, plataforma para el encuentro con el mundo (prólogo). En F. Corpas y otros. *Educación Física. Manual para el profesor*. Málaga: Aljibe.
- SANZ ORO, R. (1990). *Evaluación de programas de orientación educativa*. Madrid: Pirámide.
- SANZ ORO, R. (1995). Evaluación de programas de orientación. En Pérez Juste, García Ramos y Martínez Mediano, (Coords.). *Evaluación de programas y centros educativos* (pp. 207-237). Madrid: UNED.
- SAYLOR, A. (1994). *Currículum Planning for Better Teaching and Learning*. New York: Harcourt Brace Jovanovch.
- SCHUBERT, W (1986). *Currículum: Perspective, paradigm and possibility*. New York: Mac Millan Publishing Company.
- SCHWB, J. (1969). The practical: a language for the currículum. *School Review*, 78: 1-23.
- SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. Tayler, R. Gagne y M. Scriven (Eds.). *Perspectives of currículum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

- SCRIVEN, M. (1969). An introduction to metaevaluation. *Educational Product Report*, 2, 36-38.
- SCRIVEN, M. (1980). *The logic of evaluation*. Inverness, California: Edgepress.
- SHADISH, W. R. , COOK, T. D. Y LEVITON, L. C. (1991). *Foundations of Program Evaluation. Theories and Practice*. Londres: Sage.
- SIEDENTOP, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto California: Mayfield.
- SMITH, M.F. (1994). Present, futur. Assesments of the field of evaluation. *Evaluation Practice*, 15, número completo.
- STAKE, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*, 68, 523-540.
- STAKE, R. E. (1975). Program evaluation: particularly responsive evaluation. *Occasional Paper*, 5. University of Western Michigan.
- STAKE, R. E. (1976). A theoretical stament of responsive evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 2, 19-22.
- STAKE, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- STEINHARDT, M.A. (1992). Physical Education. En P. W. Jackson (Ed.). *Handbook of research on currículum* (pp. 964-1001). New York: Macmillan.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- STUFFLEBEAM, D.L. *et al.* (1971). *Educational evaluation and decisión making*. Itasca, ILL: Peacock.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1993). *Evaluación sistemática*. Barcelona: Paidós/MEC.

- SUCHMAN, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- TABA, H. (1980). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- TANNER, D. y TANNER, L.N. (1980). *Currículum Development. Theory into Practice*. New York: MacMillan.
- TAYLOR, P.H. y RICHARDS, C.M. (1987). *An Introduction to Currículum Studies*. Windsor: NFER-Nelson.
- TEJADA, J. (2005). *Didáctica-Currículum. Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Davinci Continental, S.L.
- TEJEDOR, F.J. (1990). Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 8 (16), 15-37.
- TEJEDOR, F.J., GARCÍA-VALCÁRCEL, A. y RODRÍGUEZ, M.J. (1994). Perspectivas metodológicas actuales de la evaluación de programas en el ámbito educativo. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 23, 93-125.
- TEJEDOR, F. J. (2000a). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18 (2), 319-339.
- TEJEDOR, F.J. (2000b). Evaluación de la calidad de la docencia. En D. González, H. Hidalgo y J. Gutierrez (Coords.). *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 21-57). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- TELAMA, R., NUPPONEN, H. y HOLOPAINEN, S. (1982). Motor fitness tests for finnish schools. *Evaluation of motor fitness* (169-198). Belgium: Council of Europe committee for development of Sport.
- TENBRINK, T.D. (1991). *Evaluación. Guía Práctica para Profesores*. Madrid: Narcea.
- TERCEDOR, P. (1998). Estudio sobre la relación entre actividad física habitual y condición física-salud en una población escolar de 10 años de edad. *Tesis Doctoral*. Universidad de Granada.
- THOMAS, J. y NELSON, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

- TINNING, R. y FITZCLARENCE, L. (1992). Postmodern Youth Cultura and the Crisis in Australian Secondary School Physical Education. *Revista Quest.* 3, 287-304.
- TORRE, S. de la (1998). *Cómo innovar en los centros educativos. Estudio de casos*. Madrid: Escuela Española
- TORRES GUERRERO, J. y DELGADO FERNÁNDEZ, M. (1998). Conclusiones a la Mesa Redonda "Deporte y sociedad del futuro". En *Actas del II Congreso nacional de Educación Física y Deporte escolar*. Almería: Universidad de Almería.
- TORRES GUERRERO, J. y RIVERA, E. (1998). *Educación Física. Colección de Materiales Curriculares para el Bachillerato nº 8*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- TRIGO AZA, E. (1996). Juventud, tiempo libre y educación en Galicia. En F. Del Villar (Coord.). *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (pp. 55-104). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- TYLER, R.W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- TYLER, R.W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- UREÑA, F. (Coord.) (1996). *El Currículum de Educación Física en Bachillerato*. Barcelona: INDE.
- UREÑA, F., VELANDRINO, A, y PARRA, J. (1998). La evaluación de la aptitud física en escolares de Educación Secundaria. *Revista Apunts de Educación Física y Deportes*, 52, 25-34.
- VACA ESCRIBANO, M. (1989). *Tratamiento pedagógico de lo corporal en 5º de EGB*. Málaga: Unisport.
- VACA ESCRIBANO, M. (1996). *La Educación Física en Primaria. Planificación, desarrollo y análisis de unidades didácticas*. Palencia: Asociación cultural "Cuerpo, Educación y Motricidad".
- VALERO, J.M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

- VÁZQUEZ, B. (1998). Bases teóricas de la educación física. En S. Castillo (Coord.). *Curso de especialización en educación física para la educación primaria*. Madrid: UNED.
- VÁZQUEZ, B. (2000). Modelos curriculares en educación física. En J. Cardona (Coord.). *Modelos de innovación educativa en la educación física. Educación Permanente. Formación del profesorado* (pp. 181-208). Madrid: UNED-SAFEKAT.
- VÁZQUEZ, B. (2001a). Deporte y educación. En B. Vázquez (Coord.). *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 333-355). Madrid: Síntesis.
- VÁZQUEZ, B. (2001b). Los fundamentos de la Educación Física. En B. Vázquez (Coord.). *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 47-68). Madrid: Síntesis.
- VÁZQUEZ, B. (2001c). Los valores corporales y la Educación física. En B. Vázquez (Coord.). *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 69-84). Madrid: Síntesis.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos: diez años de investigación*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- VELÁZQUEZ, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular?. Actas XIX Congreso Nacional de Educación Física. *El currículum de Educación Física a debate* (pp. 65-106). Murcia: Universidad de Murcia.
- VELÁZQUEZ, R. y HERNÁNDEZ, J. L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. L. Hernández y R. Velázquez (coords.). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11-47). Barcelona: GRAÓ
- VICIANA, J. y REQUENA, B. (2002). La planificación de la Educación Física por el profesorado en formación permanente. En J. Viciano. *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- VIDAL, M. y CARRASCO, F. (2000). Los Test de Valoración y la Mejora de la Condición Física en las Clases de Educación Física en Educación Secundaria. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. VII (1), 5-9.

- VIZUETE, M. (2000). La educación física en la enseñanza secundaria. Definición actual y prospectiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*. VII (3), 13-17.
- VIZUETE, M. (2002). Euroeducación física: encuentro de culturas. En A. Díaz, P. L. Rodríguez y J. A. Moreno (Eds.). *Actas III Congreso internacional de Educación Física e Interculturalidad* (CD-ROM). Cartagena. Consejería de Educación y Cultura.
- WALKER, D. F. (1990). *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt Brace Javanovich.
- WORTHEN, B. R. y SANDERS, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. London: Longman.
- ZABALZA, M.A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

- Decreto 113/2002, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. BORM de 14 de septiembre de 2002.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE de 4 de octubre de 1990.
- Ley General de Educación (LGE). BOE de 6 agosto de 1970
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). BOE de 24 de diciembre de 2002.
- Ley Orgánica de Educación (LOE). BOE de 4 mayo de 2006.
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Escolares (LOPEG). BOE de 21 de noviembre de 1995.
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE de 4 de julio de 1985.
- Orden de 18 de septiembre de 1987 por la que se modifica parcialmente el anexo I de la de 22 de marzo de 1975, que aprobaba los programas de Bachillerato Unificado y Polivalente. BOE de 23 de septiembre de 1987.

Orden de 22 de marzo de 1975, por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprobaba el Plan de Estudios de Bachillerato. BOE de 18 de abril de 1975.

Real Decreto 1178/92, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE de 21 de octubre.

Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato. BOE de 2 de diciembre de 1991.

Real Decreto 3474/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifican el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato, y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. BOE de 16 de enero de 2001.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 14 de julio de 2006.

*Evaluación del Currículum de Educación
Física en Bachillerato en el IES "Alfonso
X El Sabio" de la Comunidad Autónoma
de la Región de Murcia.*

ANEXOS

ANEXO I



UNIVERSIDAD
DE MURCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

23 de Noviembre de 2004

Estimado director/a:

Me es grato comunicarle que dentro de la línea de investigación "Evaluación de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en los niveles de Primaria, Secundaria y Universidad", perteneciente al Programa de Doctorado de Educación Física del bienio académico 2001-2003, se ha iniciado una investigación que tiene por título "La Evaluación del Currículo de Educación Física en Bachillerato en el IES Alfonso X El Sabio de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia", con el fin de determinar la eficacia, eficiencia y funcionalidad del mismo.

Dicha investigación está siendo desarrollada por D. Luis Luengo Maimone, profesor de Educación Física de ese centro educativo, y dirigida por la Dra. M^a Paz García Sanz, profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, de la Universidad de Murcia. Queremos significarle que todas las actividades de la investigación serán realizadas sin que comporte alteración de las tareas docentes del centro.

Dadas las dificultades que hoy día plantea la investigación educativa, deseo manifestarle de forma anticipada mi agradecimiento por la inestimable ayuda que, tanto Vd. como el equipo directivo que dirige, prestará para el correcto desarrollo de esta investigación.

Reciba un cordial saludo



Pdo. Francisco Ruiz Navarro
Director del Departamento

I. B. ALFONSO X EL SABIO MURCIA
24 NOV. 2004
REGISTRO DE ENTRADA Nº 479

ANEXO II

Entrevista a los integrantes de la comisión que elaboró el currículum de Educación Física en la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

PREGUNTAS:

1. ¿Cuántos años viene impartiendo clases de Educación Física en la Enseñanza Secundaria?
2. ¿Cree que el número de miembros de la Comisión que elaboró el currículo fue el adecuado?
3. ¿Considera que los miembros de la Comisión estaban suficientemente capacitados para desarrollar esa labor? (experiencia docente, cargos docentes desempeñados, etc.)
4. ¿Recuerda si la asistencia a las reuniones era mayoritaria?
5. ¿Cómo era la actitud de los miembros de la Comisión durante las reuniones de trabajo? (activa, pasiva, dispuesta al debate y la discusión, etc.).
6. ¿Cómo era la metodología de trabajo: individual, en equipo...? ¿Habían diferentes roles?
7. Respecto a las decisiones, ¿se tomaban por mayoría o por consenso?
8. Durante el diseño, ¿se recogían las decisiones que tomaban en algún documento?
9. ¿Utilizaron documentos de apoyo para su elaboración?, ¿los recuerda?
10. ¿De qué medios dispusieron para hacer el trabajo? (dependencias, ordenador, impresora, material informático, etc.?)
11. ¿De cuánto tiempo dispusieron para elaborarlo y redactarlo? ¿Fue suficiente?
12. ¿Cómo valoraría su grado de satisfacción una vez finalizada la redacción del currículo que elaboraron: alto, aceptable o bajo? ¿Puede explicar por qué?
13. ¿Cree que los restantes miembros de la Comisión darían la misma valoración que ha dado Vd.? ¿Puede explicar por qué?

14. ¿Cree que el proceso de elaboración tuvo carencias de algún tipo? En caso afirmativo, ¿podría señalarlas?
15. Una vez elaborado y entregado a la Consejería de Educación, ¿fueron necesarias aclaraciones o modificaciones a la propuesta presentada o, por el contrario, fue bien aceptado?
16. ¿Cómo valoraría globalmente el proceso de elaboración del currículo?
17. ¿Se considera preparado para desarrollar el currículo de primer curso de Bachillerato? En caso negativo, ¿qué deficiencias señalaría?
18. ¿Cree que las capacidades a desarrollar en el alumnado contribuyen al logro de los objetivos generales de la etapa?
19. ¿Considera que los contenidos del programa están en consonancia con la estructura intelectual y motora que corresponde al grupo de edad al que va dirigido?
20. Los conocimientos, experiencias y habilidades adquiridas en la etapa anterior, ¿permiten iniciar el programa o, por el contrario, aprecia que hay desajustes?, En caso afirmativo, ¿puede indicarlos?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO III

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ETAPA DE BACHILLERATO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE LA REGIÓN DE MURCIA

El siguiente cuestionario constituye uno de los instrumentos de recogida de información utilizados para valorar el diseño del currículo de Educación Física en Bachillerato en su primer nivel de concreción, con el propósito de recabar información acerca de su composición documental, utilidad y coherencia.

Para cumplimentarlo, le ruego que emita su opinión sobre los aspectos que se señalan seguidamente con arreglo a la escala de valoración que se presenta a continuación.

Escala de valoración: 1: No; 2: A veces; 3: Si

Si bien se solicita su identificación, la confidencialidad de los datos queda asegurada. En cualquier caso, siempre puede optar por no reflejar su identidad.

Apellidos y nombre: _____

	INDICADOR	1	2	3
C O M P O S I C I O N D O C U M E N T A L	1. En el diseño del currículo en Bachillerato, ¿se utilizó como marco de referencia el RD 3474/2000?			
	2. El currículo que se elaboró, ¿contiene todos los elementos curriculares?			
	3. ¿Se utilizó algún modelo para su redacción?			
	4. ¿Se aprecia claridad expositiva?			
	5. El vocabulario empleado, ¿es apropiado?			
	6. ¿Es adecuada la redacción?			
	7. ¿Se comprende el documento?			

	INDICADOR	1	2	3
U T I L I D A D	8. ¿Facilita la adquisición de los objetivos generales del Bachillerato?			
	9. ¿Responde a los intereses generales establecidos en la Ley (Constitución, Ley del Deporte, etc.)?			
	10. ¿Contempla los conocimientos y prácticas que demanda la sociedad?			
	11. ¿Se corresponde con los intereses y expectativas del alumnado?			
C O H E R E N C I A	12. ¿Existe relación entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación?			
	13. ¿Existe conexión entre la forma de explicitar los contenidos y las orientaciones metodológicas que se proponen?			
	14. ¿Existe conexión entre los objetivos y contenidos del currículo de ESO con los mismos elementos del currículo en Bachillerato?			
	15. ¿Existe relación con los currículos de otras materias u otros programas educativos?			
	16. ¿Es coherente el programa con estudios posteriores relacionados con el ámbito de las actividades físico-deportivas?			
	17. ¿Es coherente el programa con el acceso al mundo laboral específico o colateral?			

18. Añada cualquier observación que desee realizar acerca de la composición documental, utilidad y coherencia del diseño del currículo.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO IV

Entrevista a los profesores del Departamento de Educación Física del IES "Alfonso X El Sabio", de Murcia.

PREGUNTAS:

1. ¿Cuántos años viene impartiendo clases de Educación Física en la Enseñanza Secundaria?
2. ¿Cree que el número de miembros del Departamento que ha elaborado la programación de primer curso de Bachillerato fue el adecuado?
3. ¿Considera que los miembros del Departamento están suficientemente capacitados para desarrollar esa labor? (experiencia docente, cargos docentes desempeñados, etc.)
4. ¿Recuerda si la asistencia a las reuniones era mayoritaria?
5. ¿Cómo era la actitud de los miembros del Departamento durante las reuniones de trabajo? (activa, pasiva, dispuesta al debate y la discusión, etc.).
6. ¿Cómo era la metodología de trabajo: individual, en equipo...? ¿Habían diferentes roles?
7. Respecto a las decisiones, ¿se tomaban por mayoría o por consenso?
8. Durante el diseño, ¿se recogían las decisiones que tomaban en algún documento?
9. ¿Utilizaron documentos de apoyo para su elaboración?, ¿los recuerda?
10. ¿De qué medios dispusieron para hacer el trabajo? (dependencias, ordenador, impresora, material informático, etc.?)
11. ¿De cuánto tiempo dispusieron para elaborarlo y redactarlo? ¿Fue suficiente?
12. ¿Cómo valoraría su grado de satisfacción una vez finalizada la redacción del programa que elaboraron: alto, aceptable o bajo? ¿Puede explicar por qué?
13. ¿Cree que los restantes miembros del Departamento darían la misma valoración que ha dado Vd.? ¿Puede explicar por qué?
14. ¿Cree que el proceso de elaboración tuvo carencias de algún tipo? En caso afirmativo, ¿podría señalarlas?

15. Una vez elaborado y entregado al Claustro de Profesores, ¿fueron necesarias aclaraciones o modificaciones a la propuesta presentada o, por el contrario, fue bien aceptado?
16. ¿Cómo valoraría globalmente el proceso de elaboración del programa?
17. ¿Conoce el currículo de Educación Física en Bachillerato de la Región de Murcia?
18. ¿Se considera preparado para desarrollar la programación didáctica de primer curso de Bachillerato? En caso negativo, ¿qué deficiencias señalaría?
19. ¿Cree que las capacidades a desarrollar en el alumnado contribuyen al logro de los objetivos generales de la etapa?
20. ¿Considera que los contenidos del programa están en consonancia con la estructura intelectual y motora que corresponde al grupo de edad al que va dirigido?
21. Los conocimientos, experiencias y habilidades adquiridas en la etapa anterior, ¿permiten iniciar el programa o, por el contrario, aprecia que hay desajustes?, En caso afirmativo, ¿puede indicarlos?
22. ¿Conoce los recursos existentes en el centro y en el entorno para llevar a cabo el programa?
23. ¿Cree que los recursos materiales y documentales que tiene el centro son suficientes para desarrollar eficazmente el currículo?
24. ¿Se disponen de los equipamientos adecuados para implementar el programa?
25. ¿Se utilizan otros equipamientos deportivos del entorno?
26. ¿Existen los suficientes apoyos desde el exterior para desarrollar el currículo?: padres, otras instituciones (Ayuntamiento, CARM, etc.)?
27. ¿Existen los suficientes apoyos desde el propio centro para llevarlo a cabo? (valoración de la asignatura por el equipo directivo, por el profesorado, por el alumnado, etc.)
28. ¿Realiza el Departamento de Educación Física actividades complementarias y extraescolares con los alumnos de primer curso de Bachillerato para desarrollar el currículo?, ¿puede indicarnoslas?
29. ¿Conoce la comunidad educativa (alumnos, padres/madres y profesorado) la existencia de estas actividades?, ¿suscitan interés entre el alumnado?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO V

Entrevista al Jefe de Estudios del IES "Alfonso X El Sabio", de Murcia.

PREGUNTAS:

1. ¿Cuántos años lleva trabajando en el ámbito de la Enseñanza Secundaria?
2. ¿Conoce el currículo de Educación Física en Bachillerato de la Región de Murcia?
3. En caso afirmativo, ¿cree que las capacidades a desarrollar en el alumnado contribuyen al logro de los objetivos generales de la etapa?
4. ¿Cree que los recursos materiales y documentales que tiene el centro son suficientes para llevar a cabo el programa?
5. ¿Se disponen de los equipamientos adecuados para implementar el programa?
6. ¿Se utilizan otros equipamientos deportivos del entorno?
7. ¿Existen los suficientes apoyos desde el exterior para desarrollar el programa?: padres, otras instituciones (Ayuntamiento, CARM, Cruz Roja, etc.)?
8. ¿Existen los suficientes apoyos desde el propio centro para llevarlo a cabo? (valoración de la asignatura por el equipo directivo, por el profesorado, por el alumnado, etc.)
9. ¿Realiza el Departamento de Educación Física actividades complementarias y extraescolares con los alumnos de primer curso para desarrollar el currículo?, ¿puede indicarnoslas?, ¿conoce la comunidad educativa (alumnos, padres/madres y profesorado) la existencia de estas actividades?, ¿suscitan interés entre el alumnado?
10. Para finalizar, ¿desearía añadir algo más?

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO VI

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMER CURSO DE BACHILLERATO EN EL IES ALFONSO X EL SABIO, DE MURCIA

El siguiente cuestionario constituye uno de los instrumentos de recogida de información utilizados para valorar el diseño del currículo de Educación Física en Bachillerato, en su segundo nivel de concreción, con el propósito de recabar información acerca de su composición documental, utilidad y coherencia.

Para cumplimentarlo, le ruego que emita su opinión sobre los aspectos que se señalan seguidamente con arreglo a la escala de valoración que se presenta a continuación.

Escala de valoración: 1: No; 2: A veces; 3: Si

Si bien se solicita su identificación, la confidencialidad de los datos queda asegurada. En cualquier caso, siempre puede optar por no reflejar tu identidad.

Apellidos y nombre: _____

	INDICADOR	1	2	3
C O M P S I C I O N D O C U M E N T A L	1. En la elaboración de la programación didáctica de primer curso de Bachillerato, ¿se utilizó como marco de referencia el Decreto 113/2002?			
	2. La programación elaborada, ¿contiene todos los elementos curriculares?			
	3. ¿Se utilizó algún modelo para su redacción?			
	4. ¿Se aprecia claridad expositiva?			
	5. El vocabulario empleado, ¿es apropiado?			
	6. ¿Es adecuada la redacción?			
	7. ¿Se comprende el documento?			
U T I L I D A D	8. ¿Facilita la adquisición de los objetivos generales del Bachillerato?			
	9. ¿Responde a los intereses generales establecidos en la Ley (Constitución, Ley del Deporte, etc.)?			
	10. ¿Contempla los conocimientos y prácticas que demanda la sociedad?			
	11. ¿Se corresponde con los intereses y expectativas del alumnado?			

ANEXO VII

AUTOCUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL PROCESO DE ELABORACIÓN Y VIABILIDAD DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA

1. ¿Cuántos años viene impartiendo clases de Educación Física en la Enseñanza Secundaria?
2. ¿Se siente suficientemente capacitado para elaborar la programación de aula de primer curso de Bachillerato? (experiencia docente, cargos docentes desempeñados, etc.)
3. ¿Se han utilizado documentos de apoyo para su elaboración?, ¿los recuerda?
4. ¿De qué medios se disponen para hacer el trabajo? (dependencias, ordenador, impresora, material informático, etc.?)
5. ¿Qué tiempo se ha empleado en su elaboración y redacción? ¿Fue suficiente?
6. ¿Cómo valoraría el grado de satisfacción una vez finalizada la redacción de la programación de aula: alto, aceptable o bajo? ¿Puede explicar por qué?.
7. ¿Cómo valoraría globalmente el proceso de elaboración de la programación?
8. ¿Conoce el currículo de Educación Física en Bachillerato de la Región de Murcia?
9. ¿Se considera preparado para desarrollar la programación didáctica de primer curso de Bachillerato? En caso negativo, ¿qué deficiencias señalaría?
10. ¿Cree que las capacidades a desarrollar en el alumnado contribuyen al logro de los objetivos generales de la etapa?
11. ¿Considera que los contenidos del programa están en consonancia con la estructura intelectual y motora que corresponde al grupo de edad al que va dirigido?
12. Los conocimientos, experiencias y habilidades adquiridas en la etapa anterior, ¿permiten iniciar el programa o, por el contrario, aprecia que hay desajustes?, En caso afirmativo, ¿puede indicarlos?
13. ¿Conoce los recursos existentes en el centro y en el entorno para llevar a cabo el programa?,

14. ¿Cree que los recursos materiales y documentales que tiene el centro son suficientes para desarrollar eficazmente el currículo?
15. ¿Se disponen de los equipamientos adecuados para implementar el programa?
16. ¿Se utilizan otros equipamientos deportivos del entorno?
17. ¿Existen los suficientes apoyos desde el exterior para desarrollar el programa?: padres, otras instituciones (Ayuntamiento, CARM, Cruz Roja, etc.)?
18. ¿Existen los suficientes apoyos desde el propio centro para llevarlo a cabo? (valoración de la asignatura por el equipo directivo, por el profesorado, por el alumnado, etc.)
19. ¿Realiza el Departamento de Educación Física actividades complementarias y extraescolares con los alumnos de primer curso para desarrollar el currículo?, ¿puede indicarnoslas?, ¿conoce la comunidad educativa (alumnos, padres/madres y profesorado) la existencia de estas actividades?, ¿suscitan interés entre el alumnado?

ANEXO VIII

AUTOCUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO DE LA PROGRAMACIÓN DE AULA

	INDICADOR	1	2	3
C O M P S I C I O N D O C U M E N T A L	¿Se utilizó como marco de referencia la programación didáctica del Departamento?			
	La programación elaborada, ¿contiene todos los elementos curriculares?			
	¿Se utilizó algún modelo para su redacción?			
	¿Se aprecia claridad expositiva?			
	El vocabulario empleado, ¿es apropiado?			
	¿Es adecuada la redacción?			
	¿Se comprende el documento?			
U T I L I D A D	¿Facilita la adquisición de los objetivos generales del Bachillerato?			
	¿Responde a los intereses generales establecidos en la Ley (Constitución, Ley del Deporte, etc.)?			
	¿Contempla los conocimientos y prácticas que demanda la sociedad?			
	¿Se corresponde con los intereses y expectativas del alumnado?			
C O H E R E N C I A	¿Existe relación entre los objetivos, contenidos y criterios de evaluación?			
	¿Existe conexión entre la forma de explicitar los contenidos y las orientaciones metodológicas que se proponen?			
	¿Existe relación entre las capacidades a alcanzar y los recursos existentes?			
	¿Existe conexión entre los objetivos y contenidos del currículo de ESO con los mismos elementos del currículo en Bachillerato?			
	¿Existe relación con los currículos de otras materias u otros programas educativos?			
	¿Es coherente el programa con estudios posteriores relacionados con el ámbito de las actividades físico-deportivas?			
	¿Es coherente el programa con el acceso al mundo laboral específico o colateral?			

1. No

2. A veces

3. Si

ANEXO IX

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

La siguiente prueba tiene como propósito determinar el nivel de partida acerca de los conocimientos adquiridos en la etapa anterior. No supone una calificación. Responde con la mayor claridad posible a las preguntas que se plantean.

APELLIDOS Y NOMBRE	GRUPO

1. Señala cuatro actividades o ejercicios que formen parte de un calentamiento específico orientado a la práctica del baloncesto.

1	
2	
3	
4	

2. Efectos beneficiosos en la salud como consecuencia del trabajo de:

FUERZA Y RESISTENCIA MUSCULAR	FLEXIBILIDAD
1.	1.
2.	2.

3. **Calcula** la zona de actividad para el trabajo de resistencia aeróbica de un joven de 16 años:

--

4. Una baliza es:

-

ANEXO X

OBJETIVOS DE LA MATERIA	OBJETIVOS UNIDADES DIDÁCTICAS
1. Conocer y aplicar instrumentos que le permitan planificar, organizar y practicar actividades físicas y deportivas que le permitan satisfacer sus propias necesidades y le sirvan como recurso para ocupar su tiempo libre, valorándolas como un elemento que favorece el desarrollo personal y facilita la mejora de la salud y calidad de vida.	Nº 3 de UD 1 Nº 4 de UD 1 Nº 6 de UD 2 Nº 7 de UD 6
2. Elaborar y poner en práctica un programa de actividad física y salud, conociendo su nivel de condición física y con el objeto de incrementar las capacidades físicas implicadas, adoptando una actitud de autoexigencia y responsabilidad en su desarrollo.	Nº 5 de UD 1 Nº 6 de UD 1 Nº 7 de UD 1 Nº 1 de UD 3 Nº 2 de UD 3 Nº 5 de UD 3
3. Participar en actividades deportivas, con independencia del nivel de habilidad alcanzado, cooperando con los compañeros y valorando los aspectos de relación que las mismas conllevan.	Nº 5 de UD 2 Nº 7 de UD 2 Nº 6 de UD 6 Nº 7 de UD 6
4. Planificar, organizar y realizar actividades físico-deportivas y recreativas en la naturaleza, respetando el medio ambiente y realizando aportaciones personales que favorezcan su conservación.	Nº 1 de UD 5 Nº 2 de UD 5 Nº 3 de UD 5 Nº 4 de UD 5 Nº 5 de UD 5
5. Reconocer y valorar las técnicas de relajación como medio de conocimiento personal y como recurso para reducir desequilibrios y aliviar tensiones producidas en la vida diaria.	Nº 3 de UD 3 Nº 7 de UD 3
6. Conocer los comportamientos que caracterizan un estilo de vida saludable y adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.	Nº 1 de UD 1 Nº 2 de UD 1 Nº 8 de UD 1 Nº 9 de UD 1 Nº 4 de UD 3 Nº 6 de UD 3
7. Elaborar composiciones corporales de ritmo y expresión como medio de comunicación y expresión creativa, valorando los aspectos de relación que tienen estas actividades.	Nº 1 de UD 4 Nº 2 de UD 4 Nº 3 de UD 4 Nº 4 de UD 4 Nº 5 de UD 4 Nº 6 de UD 4
8. Conocer y practicar las modalidades deportivas aplicando los fundamentos reglamentarios, técnicos y tácticos en situaciones de juego.	Nº 1 de UD 2 Nº 2 de UD 2 Nº 3 de UD 2 Nº 4 de UD 2 Nº 4 de UD 6 Nº 5 de UD 6
9. Entender las repercusiones sociales, culturales y económicas de las actividades físico-deportivas, y conocer los recursos existentes en el entorno para su práctica.	Nº 1 de UD 6 Nº 2 de UD 5
10. Conocer los estudios y salidas profesionales relacionados con la actividad física y el deporte.	Nº 2 de UD 6
11. Aplicar adecuadamente técnicas de primeros auxilios.	Nº 3 de UD 6

ANEXO XI

OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA N° 1	INSTRUMENTOS
1. Conocer los efectos positivos que la actividad física regular tiene sobre la salud así como las consecuencias de aquellas prácticas que inciden de forma negativa, tanto a nivel individual como colectivo (sedentarismo, consumo de sustancias tóxicas, etc.).	Prueba de conocimientos. Cuestionario de autoevaluación (ítem 2). Escala de estimación gráfica (ítem 2).
2. Conocer las características de una actividad física saludable, así como los riesgos inherentes a la práctica de actividades físicas.	Prueba de conocimientos. Cuestionario de autoevaluación (ítems 2, 4, 5 y 9). Escala de estimación gráfica (ítems 2, 4, 5 y 9).
3. Conocer y aplicar instrumentos para evaluar el estado de las capacidades físicas vinculadas a la salud.	Pruebas de aptitud física. Cuestionario de autoevaluación (ítem 2) Escala de estimación gráfica (ítem 2). Cuestionario de valoración de los alumnos (ítem 1).
4. Realizar actividades de calentamiento y de vuelta a la calma de manera autónoma.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 5) Escala de estimación gráfica (ítem 5).
5. Actuar de forma responsable y autónoma en la realización de un programa de mejora de la resistencia aeróbica, según el nivel conseguido en la prueba de evaluación inicial, adecuando la intensidad del esfuerzo a las características personales	Prueba de carrera de larga duración. Cuestionario de autoevaluación (ítems 4 y 6). Escala de estimación gráfica (ítems 4 y 6).
6. Aplicar adecuadamente los sistemas estático y dinámico en el desarrollo de la flexibilidad con el propósito de mejorarla, teniendo como referencia sus valores iniciales.	Cuestionario de autoevaluación (ítems 3, 4 y 7). Escala de estimación gráfica (ítems 3, 4 y 7).
7. Realizar, individualmente o por parejas, ejercicios para mejorar la fuerza-resistencia, aplicando las características básicas del trabajo de esta capacidad y teniendo como referencia sus valores iniciales.	Cuestionario de autoevaluación (ítems 3, 4 y 7). Escala de estimación gráfica (ítems 3, 4 y 7).
8. Mostrar una disposición favorable hacia la práctica de ejercicio físico como pauta de conducta de un estilo de vida activo y saludable, empleando adecuadamente las instalaciones y materiales disponibles.	Cuestionario de autoevaluación (ítems 1, 3, 6, 7, 8, 9 y 10). Escala de estimación gráfica (ítems 1, 3, 6, 7, 8, 9 y 10).
9. Adoptar una actitud crítica ante las prácticas que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 11). Escala de estimación gráfica (ítem 11).

ANEXO XII

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO UNIDAD DIDÁCTICA N° 1

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Esta prueba pretende obtener información acerca del nivel de conocimientos que posees al inicio de esta unidad didáctica. No supone una calificación. Responde con la mayor claridad posible a las preguntas que se plantean.

APELLIDOS Y NOMBRE	GRUPO

1. Indica las pautas a seguir para la elaboración de un calentamiento específico.

2. Señala los efectos del trabajo de fuerza para la salud.

3. Cita algunos de los beneficios que se obtienen con la práctica de actividades de relajación.

4. La velocidad: concepto y tipos.

5. Cita dos ejercicios para mejorar la fuerza de los brazos y otros dos para desarrollar la fuerza de las piernas.

ANEXO XIII

PRUEBAS DE APTITUD FÍSICA

1. Carrera de 1.000 m.

Objetivo: Mide la adaptación del individuo a un tipo de esfuerzo mixto aeróbico-anaeróbico.

Descripción: El alumno ha de recorrer la distancia fijada en el menor tiempo posible a una orden acústica y con salida de pie.

Material e instalación: Cronómetro y recorrido controlado y medido (espacio de 80x20).

Medición: Se cronometra el tiempo empleado en recorrer los 1.000 metros (cinco vueltas) en minutos y segundos.

Indicaciones: Calentamiento previo y salida en grupos de rendimiento homogéneo.



2. Carrera de 50 m.

Objetivo: Velocidad de traslación.

Descripción: El alumno, preparado de pie para la salida, a una orden acústica ha de recorrer lo más rápido posible una distancia de 50 metros.

Material e instalación: Cronómetro y recta de 70 metros.

Medición: Se cronometra el tiempo en segundos y décimas desde que realiza el primer apoyo hasta llegar a la línea de llegada.

Indicaciones: Calentamiento previo.



3. Lanzamiento de balón medicinal.

Objetivo: Fuerza explosiva del tren superior.

Descripción: El alumno, colocado con los pies separados y detrás de la línea de lanzamiento, ha de lanzar, lo más lejos posible, un balón medicinal de 3 kilos de peso.

Durante la fase de lanzamiento y hasta que el balón llegue al suelo, los pies deben permanecer en contacto con el suelo.

Material e instalación: Balón medicinal de 3 kilos y cinta métrica.

Medición: Se registra la distancia en metros y centímetros entre la línea de lanzamiento y la huella de caída más próxima a ésta.

Indicaciones: Calentamiento previo. Se valora el mejor de dos intentos.



4. Salto horizontal pies juntos.

Objetivo: Fuerza explosiva de los miembros inferiores.

Descripción: El alumno con pies juntos y detrás de la línea marcada. Ligera flexión de piernas y salto hacia delante para caer lo más lejos posible de la línea de salida.

Material e instalación: Cinta métrica y superficie lisa.

Medición: Se mide en metros y centímetros la distancia entre la línea de salida y el talón del pie más atrasado.

Indicaciones: Calentamiento, dos ensayos previos y mantener la postura de caída. Se valora el mejor de dos intentos.



5. Carrera de obstáculos.

Objetivo: Agilidad.

Descripción: El alumno se sitúa detrás de la línea de salida, a la derecha de la valla 1. Voces de mando: "listos" y "ya". A la voz de "ya", correr a toda velocidad para bordear el cono 1, seguir corriendo, bordear la valla 2 y pasarla por debajo; seguidamente, bordear el cono 2, rodear la valla 1 y pasarla por arriba o por debajo, para dirigirse nuevamente a la valla 2 y volver a pasarla por arriba. El cronómetro se pone en marcha a la voz de "ya" y se detiene cuando el alumno toca con ambos pies el suelo después de pasar la última valla.

Material e instalación: Superficie lisa, cronómetro, dos vallas de atletismo, dos conos con pica en su interior (altura de 1,70 m,) y cinta métrica. Entre los conos hay una distancia de 6 metros y entre las vallas la misma distancia. La altura de la valla es de 0,72 m.

Medición: Se mide en segundos y décimas de segundo.

Indicaciones: Calentamiento, dos ensayos previos. Se permite dos intentos y se registra el mejor tiempo de ambos.



6. Abdominales.

Objetivo: Resistencia muscular localizada.

Descripción: El alumno colocado tendido supino con los pies apoyados en la espaldera, manteniendo las caderas y rodillas a 90°; la cabeza tocando la colchoneta y las manos cruzadas al pecho en contacto con el hombro contrario. En la realización, flexión del tronco y elevación de los codos para tocar con ellos los muslos (el codo derecho tocaba el muslo derecho y el codo izquierdo tocaba el muslo izquierdo) y vuelta a la posición inicial.

Material e instalación: Cronómetro, espaldera, colchoneta y terreno plano.

Medición: Se registra el número de repeticiones que realiza el alumno en el tiempo máximo de un minuto.

Indicaciones: Calentamiento, un ensayo previo y mantener la zona lumbar en contacto con la colchoneta.



7. Flexión profunda de tronco.

Objetivo: Flexión global de tronco y extremidades.

Descripción: De pie, descalzo, de manera que los talones coincidan con la línea marcada con el cero de la cinta. Flexión profunda de tronco, acompañada de flexión de rodillas, pasando las manos entre ambas piernas y llevándolas lo más atrás posible sobre la cinta. Se mantendrá la posición durante dos segundos.

Material e instalación: Cinta métrica y superficie lisa.

Medición: Se mide en centímetros la distancia alcanzada.

Indicaciones: Calentamiento, un ensayo previo. Los pies deben permanecer totalmente apoyados en el suelo durante la ejecución. Se permite dos intentos y se registra el mejor de ambos.



8. Flexión de brazos en el suelo.

Objetivo: Resistencia muscular localizada (musculatura pectoral y extensora del brazo).

Descripción:

A) Hombres: El alumno se coloca tendido prono con los pies apoyados en el suelo y el tronco y las piernas extendidas, de tal forma que tronco, caderas y rodillas forman una línea recta. Las manos apoyadas en el suelo, a la altura de los hombros, y los brazos extendidos. Flexión de brazos hasta que

el pecho y el mentón rocen el suelo. Vuelta a la posición inicial hasta que la nuca toca la cuerda horizontal colocada al efecto.



B) Mujeres: La alumna colocada tendido prono con las rodillas apoyadas en el suelo (sobre una almohadilla), piernas flexionadas con pies elevados y cruzados, y manos apoyadas en el suelo a la altura de los hombros con los brazos extendidos. El tronco y los muslos deben mantenerse en línea recta. Flexión de brazos hasta que el pecho y el mentón rocen el suelo. Vuelta a la posición inicial hasta que la nuca toca la cuerda.



Indicaciones: Calentamiento previo. No se permite alterar la línea tronco, caderas, rodillas.

Material e instalación: Cronómetro, cuerdas y soportes, superficie plana y almohadilla.

Medición: Se registra el número de flexiones-extensiones que se realizan correctamente en el tiempo máximo de un minuto.

9. Prueba de carrera de duración máxima de 45 minutos.

Objetivo: Resistencia aeróbica de larga duración.

Descripción: El alumno, situado de pie detrás de la línea de salida, iniciará la prueba a la señal y tratará de permanecer en carrera durante 45 minutos, autorregulando la intensidad y manteniendo el control de la misma a través de pulsómetro. Si durante la realización de la prueba se produce un periodo de marcha o de parada, la prueba finaliza y se anota el tiempo transcurrido hasta ese mismo momento.

Material e instalación: 15 pulsómetros, cronómetro y terreno liso y llano.

Medición: Se cronometra en minutos y segundos el tiempo de permanencia en carrera.

Indicaciones: Calentamiento previo. La salida se lleva a cabo en grupos de 15 alumnos, agrupados según el nivel obtenido en la prueba de 1000 metros. Durante la prueba, los participantes controlarán que la FC no sobrepase las 170 p/m.

ANEXO XV

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA N° 1

El propósito de esta prueba es determinar el nivel de conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica. Responde siguiendo las instrucciones de cada pregunta

Apellidos:

Nombre:

1. Responde V (verdadero) o F (falso), rodeando con un círculo (1,5 puntos):

- | | | |
|--|---|---|
| - Una actividad física es vigorosa cuando supera la FCM | V | F |
| - Para trabajar la flexibilidad, la FC debe superar las 170 p/m | V | F |
| - La flexibilidad, resistencia aeróbica y velocidad son las capacidades más vinculadas a la salud | V | F |
| - El trabajo dinámico en flexibilidad requiere mantener el estiramiento durante un mínimo de quince segundos | V | F |
| - Los esfuerzos de tipo aeróbico aumentan la cantidad de hemoglobina en sangre | V | F |

2. Completa las siguientes frases (2,5 puntos):

- En el trabajo de fuerza-resistencia, las repeticiones deben oscilar entre _____ y la carga a utilizar debe ser _____.
- Para mejorar la resistencia aeróbica, la intensidad debe oscilar entre _____ de la FCM, que en mi caso corresponden a _____ p/m, ya que _____.
- Los dos componentes básicos de la flexibilidad son la movilidad articular, que la desarrollamos a través del sistema _____ y la elasticidad muscular, que se puede trabajar mediante el sistema _____.
- La realización correcta de un estiramiento requiere una correcta alineación de _____, mantener la posición durante _____ y _____ de forma profunda.
- Los tres comportamientos que caracterizan un estilo de vida saludable son _____.

3. Cita los efectos del sedentarismo en el sistema cardiovascular y en el respiratorio (3 puntos).

4. Cita los efectos del trabajo de flexibilidad y de fuerza muscular (3 puntos).

ANEXO XVI

PROGRAMA DE MEJORA DE LA RESISTENCIA AERÓBICA

El siguiente programa tiene como propósito incidir en la mejora de tu resistencia aeróbica a través de la carrera continua. De acuerdo con la marca obtenida en la prueba de 1.000 metros, localiza tu nivel y realízalo tres veces a la semana. Para ello, debes seguir las indicaciones proporcionadas en clase acerca de su ejecución y del control de la frecuencia cardiaca (FC).

NIVEL BAJO (más de 5´ 30" / 1000 metros)	NIVEL MEDIO (4´ - 5´30" / 1000 metros)	NIVEL ALTO (menos de 4´ / 1000 metros)
PRIMERA SEMANA		
<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 5´ de carrera continua suave - 2´ marcha rápida (control FC) - 6´ de carrera (si es necesario, alternar con marcha) - 3´ marcha rápida (control FC) - 5´ de carrera muy suave - 5´ de vuelta a la calma 	<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 6´ de carrera continua suave - 2´ marcha rápida (control FC) - 8´ de carrera (si es necesario, alternar con marcha rápida) - 3´ marcha rápida (control FC) - 6´ de carrera suave - 5´ de vuelta a la calma 	<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 10´ de carrera continua suave - 3´ marcha (control FC) - 8´ de carrera continua con cambios de ritmo (3´-1´-3´-1´) - 3´ caminando - 7´ de carrera suave - 5´ de recuperación y relajación
SEGUNDA SEMANA		
<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 6´ de carrera continua suave - 2´ marcha rápida (control FC) - 8´ de carrera (si es necesario, alternarla con marcha) - 3´ marcha rápida (control FC) - 6´ de carrera muy suave - 5´ de vuelta a la calma 	<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 8´ de carrera a ritmo moderado - 3´ marcha rápida (control FC) - 9´ de carrera (si es necesario, alternar con marcha rápida) - 3´ marcha rápida (control FC) - 8´ de carrera suave - 5´ de vuelta a la calma 	<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 10´ de carrera suave - 2´ marcha (control FC) - 10´ de carrera a ritmo moderado. - 3´ marcha rápida (control FC) - 10´ de carrera suave - 5´ de vuelta a la calma
TERCERA SEMANA		
<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 6´ de carrera muy suave - 2´ marcha rápida (control FC) - 6´ carrera suave - 2´ marcha rápida (control FC) - 6´ carrera suave, alternada con marcha - 3´ caminando (control FC) - 6´ de carrera suave - 5´ de vuelta a la calma 	<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 10´ de carrera suave - 3´ marcha (control FC) - 8´ de carrera continua con cambios de ritmo (3´-1´-3´-1´) - 3´ caminando (control FC) - 10´ de carrera suave - 5´ de vuelta a la calma 	<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 12´ de carrera suave - 3´ marcha (control FC) - 10´ de carrera continua con cambios de ritmo (3´-1´-2´-1´-2´-1´) - 3´ marcha (control FC) - 12´ de carrera suave - 5´ de vuelta a la calma

CUARTA SEMANA		
<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 7´ de carrera muy suave - 2´ marcha rápida (control FC) - 7´ carrera suave - 2´ caminando (control FC) - 7´ carrera suave - 3´ marcha (control FC) - 7´ de carrera suave - 5´ de vuelta a la calma 	<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 12´ de carrera suave - 2´ marcha rápida (control FC) - 10´ de carrera continua con cambios de ritmo (3´-1´-3´-1´-2´) - 2´ caminando (control FC) - 10´ de carrera suave - 5´ de vuelta a la calma 	<ul style="list-style-type: none"> - 7´ calentamiento general - 12´ de carrera suave - 2´ marcha rápida (control FC) - 15´ de carrera con cambios de ritmo (4´-1´-4´-1´-4´-1´) - 3´ caminando (control FC) - 10´ de carrera suave - 5´ de vuelta a la calma

CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO		
<p style="text-align: center;">PRIMERA SEMANA SESIONES 1 - 2- 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 16´ - Distancia aproximada: 2.000 m. - Ritmo: 8´ / km. 	<p style="text-align: center;">PRIMERA SEMANA SESIONES 1 - 2- 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 20´ - Distancia aproximada: 2.800 m. - Ritmo: 7´ 15" / km. 	<p style="text-align: center;">PRIMERA SEMANA SESIONES 1 - 2- 3</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 25´ - Distancia aproximada: 4.000 m. - Ritmo: 6´ / km.
<p style="text-align: center;">SEGUNDA SEMANA SESIONES 4 - 5 - 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 20´ - Distancia aproximada: 2.500 m. - Ritmo: 8´ / km. 	<p style="text-align: center;">SEGUNDA SEMANA SESIONES 4 - 5 - 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 25´ - Distancia aproximada: 3.200 m. - Ritmo: 7´ 15" / km. 	<p style="text-align: center;">SEGUNDA SEMANA SESIONES 4 - 5 - 6</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 30´ - Distancia aproximada: 5.000 m. - Ritmo: 6´ / km.
<p style="text-align: center;">TERCERA SEMANA SESIONES 7 - 8 - 9</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 24´ - Distancia aproximada: 3.000 m. - Ritmo: 8´ / km 	<p style="text-align: center;">TERCERA SEMANA SESIONES 7 - 8 - 9</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 28´ - Distancia aproximada: 4.000 m. - Ritmo: 7´ / km 	<p style="text-align: center;">TERCERA SEMANA SESIONES 7 - 8 - 9</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 34´ - Distancia aproximada: 5.600 m. - Ritmo: 6´ / km
<p style="text-align: center;">CUARTA SEMANA SESIONES 10 - 11 - 12</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 28´ - Distancia aproximada: 3.700 m. - Ritmo: 7´ 30" / km 	<p style="text-align: center;">CUARTA SEMANA SESIONES 10 - 11 - 12</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 32´ - Distancia aproximada: 4.500 m. - Ritmo: 7´ / km 	<p style="text-align: center;">CUARTA SEMANA SESIONES 10 - 11 - 12</p> <ul style="list-style-type: none"> - Volumen: 37´ - Distancia aproximada: 6.600 m. - Ritmo: 5´ 45" / km

ANEXO XVII

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

UNIDAD DIDÁCTICA N° 1

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión acerca de tu actuación en el desarrollo de las actividades. Es muy importante que contestes con sinceridad a las cuestiones planteadas.

Alumno(a): _____

Grupo: _____

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Participo activamente en las actividades.				
2. Atiendo convenientemente a las explicaciones.				
3. Me esfuerzo en mejorar mis capacidades de fuerza-resistencia y flexibilidad.				
4. Controlo y dosifico el esfuerzo.				
5. Realizo correctamente el calentamiento y la vuelta a la calma.				
6. He actuado de forma responsable y autónoma en la ejecución del programa individual para la mejora de la resistencia.				
7. Realizo correctamente las tareas de fuerza-resistencia y flexibilidad.				
8. Hago un uso correcto de las instalaciones y del material.				
9. Cumplo con las normas básicas de higiene deportiva.				
10. Me preocupo en llevar un estilo de vida activo que mejore mi salud.				
11. Adopto una actitud crítica ante prácticas que tienen efectos negativos para la salud.				

ANEXO XVIII

ESCALA DE ESTIMACIÓN GRÁFICA

UNIDAD DIDÁCTICA N° 1

Alumno(a): _____

Grupo: _____

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Participa activamente en las actividades.				
2. Atiende convenientemente a las explicaciones.				
3. Se esfuerza en mejorar sus capacidades de fuerza-resistencia y flexibilidad.				
4. Controla y dosifica el esfuerzo.				
5. Realiza correctamente el calentamiento y la vuelta a la calma.				
6. Actúa de forma responsable y autónoma en la ejecución del programa individual para la mejora de la resistencia.				
7. Realiza correctamente las tareas de fuerza-resistencia y flexibilidad.				
8. Hace un uso correcto de las instalaciones y del material.				
9. Cumple con las normas básicas de higiene deportiva.				
10. Se preocupa en llevar un estilo de vida activo que mejore su salud.				
11. Adopta una actitud crítica ante prácticas que tienen efectos negativos para la salud.				

ANEXO XIX

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 1 (ALUMNO)

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información acerca del desarrollo de la unidad didáctica. Tu opinión es de gran interés, por lo que te ruego que respondas con sinceridad a las cuestiones que se plantean.
No es necesario que lo firmes.

1.- Con las actividades desarrolladas en clase, ¿te crees capacitado para realizar pruebas de evaluación de la condición física de manera autónoma?.

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

2.- ¿Crees que ha mejorado tu nivel de conocimientos y de práctica en relación con lo que sabías y realizabas antes de empezar la unidad didáctica?.

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

3.- ¿Los contenidos desarrollados en clase y las actividades realizadas te han parecido?

ABURRIDAS ____ NORMALES ____ DIVERTIDAS ____

4.- Finalizada la unidad didáctica, ¿cómo calificarías los contenidos y actividades desarrolladas?

SIN INTERÉS ____ ACEPTABLE ____ ÚTIL ____

5.- De las actividades realizadas, indica aquellas en las que hayas encontrado mayor dificultad.

-

-

6.- ¿Crees que el material empleado ha sido suficiente?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

7. - ¿Crees que el profesor ha explicado con claridad las actividades de clase?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

8. - ¿Crees que el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

9. - ¿Cómo valoras las relaciones entre los alumnos en las clases?

MALA ____ REGULAR ____ BUENA ____

10. - ¿La relación del profesor con los alumnos te parece?

MALA ____

REGULAR ____

BUENA ____

11. - ¿Los criterios e instrumentos que utiliza el profesor para evaluar te parecen?

INADECUADOS ____

POCO ADECUADOS ____

ADECUADOS ____

12. - A la hora de calificar, ¿cómo consideras al profesor?

INJUSTO ____

JUSTO ____

MUY JUSTO ____

13.- A continuación, indica las opiniones y sugerencias que estimes oportunas en relación con el desarrollo de esta unidad didáctica.

ANEXO XX

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO

GRUPO:

AUTOCUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA (PROFESOR)

<u>ASPECTOS A VALORAR</u>	1	2	3	4	5	<u>OBSERVACIONES</u>
1. Grado de obtención de objetivos						
2. Adecuación del tiempo para el desarrollo UD						
3. Nivel de los contenidos desarrollados						
4. Tratamiento de temas transversales						
5. Enfoque interdisciplinar						
6. Idoneidad de la línea metodológica						
7. Idoneidad de las actividades propuestas						
8. Grado de autonomía alcanzado						
9. Consideración diferentes ritmos aprendizaje.						
10. Información adecuada y estructurada						
11. Comunicación profesor-alumno						
12. Idoneidad de los agrupamientos						
13. Utilización de factores de organización						
14. Nivel de participación del alumno/a						
15. Grado de motivación conseguido						
16. Idoneidad actividades de evaluación						
17. Idoneidad recursos y materiales didácticos						

GRADO EN QUE SE OBSERVÓ

1= INADECUADO 2= EN OCASIONES 3= ACEPTABLE 4= ADECUADO 5= MUY ADECUADO

ANEXO XXI

OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 2	INSTRUMENTOS
1. Conocer la historia, características y reglas de juego del voleibol como deporte de cooperación-oposición.	Prueba de conocimientos. Cuestionario de autoevaluación (ítem 1). Escala de estimación gráfica (ítem 1).
2. Adquirir los fundamentos técnicos y tácticos necesarios para jugar y disfrutar con la práctica del voleibol en situaciones de 1x1, 2x2 y 3x3.	Escala de estimación numérica (prueba de habilidad). Cuestionario de autoevaluación (ítem 1). Escala de estimación gráfica (ítem 1).
3. Ajustar las respuestas motrices individuales a la estrategia de grupo en situaciones de juego de 4x4.	Escala estimación numérica (prueba de habilidad). Cuestionario de autoevaluación (ítem 1). Escala de estimación gráfica (ítem 1).
4. Mostrar una actitud de esfuerzo y superación en la mejora del nivel de habilidad.	Cuestionario de autoevaluación (ítems 2, 3 y 4). Escala de estimación gráfica (ítems 2, 3 y 4).
5. Participar con autonomía y deportividad en las diferentes actividades, haciendo un uso correcto de las instalaciones y materiales.	Cuestionario de autoevaluación (ítems 5, 6 y 9). Escala de estimación gráfica (ítems 5, 6 y 9). Cuestionario de valoración realizado por los alumnos (ítem 2).
6. Valorar la incidencia de la práctica deportiva habitual en la salud.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 7). Escala de estimación gráfica (ítem 7)
7. Valorar la función de integración social que tiene el juego deportivo.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 8). Escala de estimación gráfica (ítem 8).

ANEXO XXII

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 2

EVALUACIÓN INICIAL (VOLEIBOL)

ESCALA DE ESTIMACIÓN NUMÉRICA

ALUMNO/A	¿Se anticipa a la trayectoria del balón?	¿Golpea por encima de la frente en el toque de dedos?	¿La superficie de contacto es la correcta en el toque de dedos?	¿La superficie de contacto es la correcta en el toque de antebrazo?	¿Dobla los codos en el toque de antebrazo?
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3

GRADO EN QUE SE OBSERVÓ

1= NUNCA 2= EN OCASIONES 3 = SIEMPRE

ANEXO XXIII

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA N° 2

El propósito de esta prueba es determinar el nivel de conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica. Responde siguiendo las instrucciones de cada pregunta.

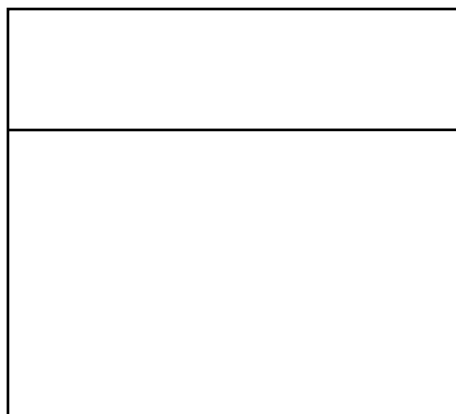
Apellidos:

Nombre:

1. Responde V (verdadero) o F (falso), rodeando con un círculo a las siguientes cuestiones relacionadas con el voleibol (6 puntos).

- | | | |
|--|---|---|
| - Para conseguir punto no es necesario tener la posesión del saque | V | F |
| - Durante el juego, se puede golpear el balón desde fuera del campo | V | F |
| - El jugador que está en zona 1 realiza siempre el saque | V | F |
| - Un equipo está compuesto por 11 jugadores como máximo | V | F |
| - La duración de un partido es de 25 minutos cada parte | V | F |
| - Siempre que el jugador atacante contacte con la red es falta | V | F |
| - El voleibol es un juego de origen japonés | V | F |
| - Los zagueros son jugadores que ocupan las zonas 4, 5 y 6 | V | F |
| - El balón se puede golpear con cualquier parte del cuerpo | V | F |
| - Cambiar el orden de los jugadores en el saque es falta | V | F |
| - En los desplazamientos laterales cortos no se deben cruzar los pies | V | F |
| - Al pasar el balón debo orientarme hacia el lugar de donde viene | V | F |
| - En el toque de dedos nunca debe intervenir el dedo meñique | V | F |
| - En el toque de dedos el balón se golpea a la altura de la barbilla | V | F |
| - En el toque de antebrazo la acción de las piernas carece de importancia | V | F |
| - En el toque de antebrazo la superficie de contacto son las muñecas | V | F |
| - El líbero es un jugador especializado en acciones ofensivas | V | F |
| - En el saque de mano baja el balón se golpea siempre con la mano cerrada | V | F |
| - En el saque de tenis, el brazo que golpea el balón debe permanecer recto | V | F |
| - En la posición básica, los brazos deben estar pegados al cuerpo | V | F |

2. Marca la zona que corresponde a cada jugador en el sistema defensivo 3-1-2, dibujando un círculo con un número en su interior, y señala las diferentes funciones de los jugadores según la línea que ocupan (4 puntos),



ANEXO XXIV

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 2

PRUEBA DE HABILIDAD (VOLEIBOL)

ESCALA DE ESTIMACIÓN NUMÉRICA

ALUMNO/A	¿Adopta la posición básica?			PASE: ¿Coordina el movimiento de piernas y brazos?			PASE: ¿Golpea simultáneamente con las dos manos?			ANTEBRAZO: ¿Golpea con la parte media del antebrazo?			ANTEBRAZO: ¿Coordina el movimiento de piernas y brazos?			Juego: ¿Ajusta sus intervenciones a la estrategia del grupo?		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3

GRADO EN QUE SE OBSERVÓ

1= NUNCA 2= EN OCASIONES 3 = SIEMPRE

ANEXO XXV

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

UNIDAD DIDÁCTICA N° 2

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión acerca de tu actuación en el desarrollo de las actividades. Es muy importante que contestes con sinceridad a las cuestiones planteadas.

Alumno(a): _____

Grupo: _____

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. He atendido convenientemente a las explicaciones dadas por el profesor en clase.				
2. He participado de forma activa en el desarrollo de las actividades propuestas en clase.				
3. Me he esforzado en mejorar mi nivel de habilidad en voleibol durante las actividades realizadas en clase.				
4. Me he esforzado en mejorar mi nivel de habilidad en voleibol practicando fuera del horario de clase.				
5. Soy capaz de jugar un partido de voleibol sin el control del profesor.				
6. En la realización de las actividades, me he comportado con deportividad en las diferentes situaciones de juego.				
7. Valoro de forma positiva la incidencia que tiene la práctica habitual de actividades deportivas para la salud.				
8. Valoro la función de integración social que tienen las actividades deportivas.				
9. Hago un uso correcto de las instalaciones y del material.				

ANEXO XXVI

ESCALA DE ESTIMACIÓN GRÁFICA

UNIDAD DIDÁCTICA N° 2

Alumno(a):

Grupo:

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Ha atendido convenientemente a las explicaciones dadas por el profesor en clase.				
2. Ha participado de forma activa en el desarrollo de las actividades propuestas en clase.				
3. Se ha esforzado en mejorar su nivel de habilidad en voleibol durante las actividades realizadas en clase.				
4. Se ha esforzado en mejorar su nivel de habilidad en voleibol practicando fuera del horario de clase.				
5. Es capaz de jugar un partido de voleibol sin el control del profesor.				
6. En la realización de las actividades, se ha comportado con deportividad en las diferentes situaciones de juego.				
7. Valora de forma positiva la incidencia que tiene la práctica habitual de actividades deportivas para la salud.				
8. Valora la función de integración social que tienen las actividades deportivas.				
9. Hace un uso correcto de las instalaciones y del material.				

ANEXO XXVII

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 2 (ALUMNO)

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información acerca del desarrollo de la unidad didáctica. Tu opinión es de gran interés, por lo que te ruego que respondas con sinceridad a las cuestiones que se plantean.
No es necesario que lo firmes.

1.- Para el desarrollo de esta U.D., ¿se ha partido de los conocimientos y habilidades previas de cada alumno?

CASI NADA ___ UN POCO ___ BASTANTE ___

2.- Con las actividades desarrolladas en clase, ¿te crees capacitado para realizar una práctica recreativa del voleibol de forma autónoma con tus amigos?.

NO ___ SI ___

3.- ¿Crees que ha mejorado tu nivel de conocimientos y de práctica en relación con lo que sabías antes de empezar la unidad didáctica?.

CASI NADA ___ UN POCO ___ BASTANTE ___

4.- ¿Las actividades realizadas en clase te han parecido?

ABURRIDAS ___ DIVERTIDAS ___

5.- Finalizada la unidad didáctica, ¿cómo calificarías su contenido y las actividades desarrolladas?

SIN INTERÉS ___ ACEPTABLE ___ ÚTIL ___

6.- De las actividades realizadas, indica aquellas en las que hayas encontrado mayor dificultad.

-

-

7.- ¿Ha existido relación entre las clases teóricas y las prácticas?

CASI NADA ___ UN POCO ___ BASTANTE ___

8.- ¿Crees que el material empleado ha sido suficiente?

NUNCA ___ EN OCASIONES ___ SIEMPRE ___

9.- ¿Crees que el profesor ha explicado con claridad las actividades de clase?

NUNCA ___ EN OCASIONES ___ SIEMPRE ___

10.- ¿Crees que el profesor ha respondido con precisión a las dudas planteadas?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

11. - ¿Crees que el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

12. - ¿Cómo valoras las relaciones entre los alumnos en las clases?

MALA ____ REGULAR ____ BUENA ____

13. - ¿La relación del profesor con los alumnos te parece?

MALA ____ REGULAR ____ BUENA ____

14. - ¿Los criterios e instrumentos que utiliza el profesor para evaluar te parecen?

INADECUADOS ____ POCO ADECUADOS ____ ADECUADOS ____

15. – A la hora de calificar, ¿cómo consideras al profesor?

INJUSTO ____ JUSTO ____ MUY JUSTO ____

16.- A continuación, indica las opiniones y sugerencias que estimes oportunas en relación con el desarrollo de esta unidad didáctica.

ANEXO XXVIII

OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA N° 3	INSTRUMENTOS
1. Conocer los principios del ejercicio físico planificado y los factores a considerar en la elaboración de programas personales de actividad física y salud.	Prueba de conocimientos. Cuestionario de autoevaluación (ítem 1). Escala de estimación gráfica (ítem 1).
2. Elaborar y poner en práctica de manera autónoma un plan personal de desarrollo de las capacidades físicas relacionadas con la salud, marcándose unos objetivos, realizando una temporalización y aplicando en su confección los conocimientos adquiridos sobre frecuencia, intensidad, volumen y tipo de actividad, empleando correctamente los recursos disponibles.	Registro del programa personal de actividad física y salud. Escala de estimación numérica para el seguimiento del programa. Cuestionario de autoevaluación (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10). Escala de estimación gráfica (ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 10). Cuestionario de valoración realizado por los alumnos (ítem 2).
3. Aplicar de manera autónoma alguna de las técnicas de relajación aprendidas en clase y conocer los beneficios que aporta para su bienestar general.	Prueba de conocimientos. Cuestionario de autoevaluación (ítem 7). Escala de estimación gráfica (ítem 7). Cuestionario de valoración realizado por los alumnos (ítem 4).
4. Conocer los fundamentos de una nutrición equilibrada y el aporte energético requerido para la realización de actividades físico-deportivas.	Prueba de conocimientos. Cuestionario de autoevaluación (ítem 1). Escala de estimación gráfica (ítem 1).
5. Mejorar las diferentes capacidades físicas dentro de las posibilidades individuales.	Pruebas de aptitud física.
6. Valoración de la influencia en la salud de una alimentación adecuada y de un estilo de vida activo.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 8). Escala de estimación gráfica (ítem 8).
7. Valoración de la relajación como medio de conocimiento y desarrollo personal.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 9) Escala de estimación gráfica (ítem 9).

ANEXO XXIX

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO UNIDAD DIDÁCTICA N° 3

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

Esta prueba pretende obtener información acerca del nivel de conocimientos que posees al inicio de esta unidad didáctica. No supone una calificación. Responde con la mayor claridad posible a las preguntas que se plantean.

APELLIDOS Y NOMBRE	GRUPO

1. Señala las características de los esfuerzos de tipo aeróbico y realiza el cálculo de la zona de actividad a partir de tu frecuencia cardiaca.

2. Señala las características de trabajo para desarrollar la fuerza-resistencia (carga o peso, número de repeticiones, series, pausa y velocidad de ejecución).

3. Características básicas del trabajo de flexibilidad dinámica y estática. Dibuja dos ejercicios de cada uno de los sistemas señalando los grupos musculares implicados.

4. Cita algunos de los beneficios que se obtienen con la práctica de actividades de relajación.

5. Señala los nutrientes esenciales que deben estar presentes en la dieta así como sus funciones básicas.

ANEXO XXX

REGISTRO DEL PROGRAMA PERSONAL DE ACTIVIDAD FÍSICA Y SALUD

Apellidos y nombre:		Curso y grupo:
Justificación:		
FECHAS DE REALIZACIÓN	FRECUENCIA SEMANAL	CAPACIDAD A MEJORAR
De: a:		
ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO		
MOVILIDAD ARTICULAR	DESPLAZAMIENTOS Y TONIFICACIÓN MUSCULAR	ESTIRAMIENTOS

RESISTENCIA AERÓBICA

	ACTIVIDAD/SISTEMA	TIEMPO/DISTANCIA	INTENSIDAD/CONTROL
PRIMERA SEMANA			
SEGUNDA SEMANA			
TERCERA SEMANA			
CUARTA SEMANA			
QUINTA SEMANA			
SEXTA SEMANA			
SÉPTIMA SEMANA			
OCTAVA SEMANA			

FUERZA Y RESISTENCIA MUSCULAR

GRUPO MUSCULAR/DESCRIPCIÓN	DIBUJO	1ª- 2ª SEMANA	3ª- 4ª SEMANA	5ª- 6ª SEMANA	7ª- 8ª SEMANA
		- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:
		- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:
		- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:
		- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:
		- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:
		- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:
		- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:
		- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:	- Nº Rep: - Series: - Pausa:

FLEXIBILIDAD

GRUPO MUSCULAR/DESCRIPCIÓN	DIBUJO	1ª - 2ª SEMANA	3ª - 4ª SEMANA	5ª - 6ª SEMANA	7ª - 8ª SEMANA
		- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:
		- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:
		- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:
		- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:
		- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:
		- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:
		- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:
		- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:
		- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:	- Tiempo: - Nº veces:

ACTIVIDADES DE VUELTA A LA CALMA

CRITERIO SEGUIDO PARA ESTABLECER LA PROGRESIÓN EN CANTIDAD E INTENSIDAD

REFLEXIÓN EN TORNO A LA ELABORACIÓN Y EJECUCIÓN DEL PROGRAMA

ANEXO XXXII

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 3

El propósito de esta prueba es determinar el nivel de conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica. Rodea con un círculo la respuesta (solo una es la correcta) o rellena los espacios en blanco.

Apellidos:

Nombre:

1. Las variables o factores esenciales para facilitar la ejecución de un plan de actividad física son:

- A. Frecuencia, intensidad, tiempo, progresión y volumen.
- B. Frecuencia, intensidad, tiempo, actividad a practicar, progresión y variedad
- C. Frecuencia, intensidad, tiempo, alternancia, progresión y continuidad.
- D. Individualización, continuidad, alternancia y progresión.

2. Equivalencia calórica:

Un gramo de hidratos de carbono proporciona _____ Kcal. , un gramo de _____ proteínas proporciona _____Kcal. y un gramo de grasas proporciona _____ Kcal.

3. El método de relajación de Jacobson tiene como objeto:

- A. Educar la conciencia identificando el contraste entre tensión y relajación.
- B. Reducir la relajación de los músculos.
- C. Inducir a percibir sensaciones de calor y pesadez.
- D. Todas las anteriores son correctas.

4. Los nutrientes que tienen función energética son:

- A. Hidratos de carbono, lípidos y vitaminas.
- B. Proteínas, lípidos y azúcares.
- C. Hidratos de carbono, minerales, proteínas y grasas.
- D. Ninguna de las anteriores es correcta.

5. El cálculo de la intensidad en un esfuerzo se obtiene de la fórmula:

I =

6. El principio de la alternancia hace referencia a:

- A. Alternar el trabajo de los diferentes grupos musculares en una misma sesión para evitar sobrecargas.
- B. La sucesión de períodos de trabajo-descanso.
- C. La combinación en el entrenamiento de las diferentes cualidades físicas.
- D. Todas las anteriores son correctas

7. En una dieta equilibrada los hidratos de carbono representan el _____%, las grasas el _____% y las proteínas el _____%.

8. El efecto de la sobrecompensación hace referencia al principio de:

- La progresión
- La adaptación
- La continuidad
- La alternancia

9. Señala tres efectos fisiológicos de la relajación:

-
-
-

10. Cita tres funciones básicas del agua:

-
-
-

ANEXO XXXIII

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

UNIDAD DIDÁCTICA N° 3

El presente cuestionario tiene por objeto conocer tu opinión acerca de tu actuación en el desarrollo de las actividades. Es muy importante que contestes con sinceridad a las cuestiones planteadas.

Alumno(a):

Grupo:

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Atiendo convenientemente a las explicaciones dadas por el profesor en clase.				
2. En la elaboración del programa, he considerado los factores o variables que son necesarios para ejecutarlo correctamente.				
3. Realizo en todas las sesiones las actividades de calentamiento y vuelta a la calma.				
4. Actúo de forma responsable y autónoma en la ejecución del programa de ejercicio físico que he diseñado.				
5. Realizo las sesiones del plan que debo desarrollar fuera del horario de clase.				
6. Llevo a cabo el control del esfuerzo que realizo.				
7. Realizo adecuadamente las actividades de relajación propuestas en clase.				
8. Valoro positivamente la influencia de una alimentación adecuada y de un estilo de vida activo en la salud.				
9. Valoro la práctica de la relajación como elemento que favorece la recuperación y como medio de desarrollo personal.				
10. Hago un uso correcto de las instalaciones y del material.				

ANEXO XXXIV

ESCALA DE ESTIMACIÓN GRÁFICA

UNIDAD DIDÁCTICA N° 3

Alumno(a):

Grupo:

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Atiende convenientemente a las explicaciones dadas en clase.				
2. En la elaboración del programa, considera los factores o variables que son necesarios para ejecutarlo correctamente.				
3. Realiza en todas las sesiones las actividades de calentamiento y vuelta a la calma.				
4. Actúa de forma responsable y autónoma en la ejecución del programa de ejercicio físico que ha diseñado.				
5. Realiza las sesiones del plan que corresponde desarrollar fuera del horario de clase.				
6. Lleva a cabo el control del esfuerzo que realiza.				
7. Realiza adecuadamente las actividades de relajación propuestas en clase.				
8. Valora positivamente la influencia de una alimentación adecuada y de un estilo de vida activo en la salud.				
9. Valora la práctica de la relajación como elemento que favorece la recuperación y como medio de desarrollo personal.				
10. Hace un uso correcto de las instalaciones y del material.				

ANEXO XXXV

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 3 (ALUMNO)

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información acerca del desarrollo de la unidad didáctica. Tu opinión es de gran interés, por lo que te ruego que respondas con sinceridad a las cuestiones que se plantean.
No es necesario que lo firmes.

1.- Para el desarrollo de esta UD, ¿se ha partido de los conocimientos previos de cada alumno?

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

2.- Con las actividades desarrolladas en clase, ¿te crees capacitado para elaborar y ejecutar de forma autónoma un programa de ejercicio físico?.

NO ____ SI ____

3.- ¿Crees que ha mejorado tu nivel de conocimientos y de práctica en relación con lo que sabías antes de empezar la unidad didáctica?.

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

4.- Con las actividades desarrolladas en clase, ¿te crees capacitado para utilizar de forma autónoma alguna de las técnicas de relajación?.

NO ____ SI ____

5.- Finalizada la unidad didáctica, ¿cómo calificarías los contenidos y las actividades desarrolladas?

SIN INTERÉS ____ ACEPTABLE ____ ÚTIL ____

6.- De las actividades realizadas, indica aquellas en las que hayas encontrado mayor dificultad.

-

-

7.- ¿Ha existido relación entre las clases teóricas y las prácticas?

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

8.- ¿Crees que el material empleado ha sido suficiente?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

9. - ¿Crees que el profesor ha explicado con claridad las actividades de clase?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

10.- ¿Crees que el profesor ha respondido con precisión a las dudas planteadas?

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

11. - ¿Crees que el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

12. - ¿Cómo valoras las relaciones entre los alumnos en las clases?

MALA ____ REGULAR ____ BUENA ____

13. - ¿La relación del profesor con los alumnos te parece?

MALA ____ REGULAR ____ BUENA ____

14. - ¿Los criterios e instrumentos que utiliza el profesor para evaluar te parecen?

INADECUADOS ____ POCO ADECUADOS ____ ADECUADOS ____

15. – A la hora de calificar, ¿cómo consideras al profesor?

INJUSTO ____ JUSTO ____ MUY JUSTO ____

16.- A continuación, indica las opiniones y sugerencias que estimes oportunas en relación con el desarrollo de esta unidad didáctica.

ANEXO XXXVI

OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 4	INSTRUMENTOS
1. Conocer el origen y la evolución histórica de las manifestaciones rítmicas.	Prueba de conocimientos. Cuestionario de autoevaluación (ítem 1). Escala de estimación gráfica (ítem 1).
2. Conocer los aspectos constituyentes del ritmo así como su relación con la actividad física.	Prueba de conocimientos. Cuestionario de autoevaluación (ítem 1). Escala de estimación gráfica (ítem 1).
3. Elaborar y realizar en pequeños grupos una composición coreográfica, dándole un matiz expresivo.	Lista de control. Cuestionario de autoevaluación (ítems 3, 4 y 5). Escala de estimación gráfica (ítems 3, 4 y 5). Cuestionario de valoración realizado por los alumnos (ítem 2).
4. Participar en las actividades de ritmo y expresión desarrolladas en clase mostrando actitudes de desinhibición y haciendo un uso correcto de las instalaciones y material.	Cuestionario de autoevaluación (ítems 2 y 8). Escala de estimación gráfica (ítems 2 y 8). Cuestionario de valoración realizado por los alumnos (ítem 4).
5. Valorar positivamente las posibilidades de relación con los demás que ofrecen las actividades de ritmo y expresión.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 6). Escala de estimación gráfica (ítem 6).
6. Valorar de forma positiva el valor expresivo y comunicativo de las actividades rítmicas.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 7). Escala de estimación gráfica (ítem 7).

ANEXO XXXVII

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO UNIDAD DIDÁCTICA N° 4

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

El objetivo de esta prueba es la obtención de información acerca de tu nivel de conocimientos al inicio de esta unidad didáctica. No supone una calificación
Responde con la mayor claridad posible a las preguntas que se plantean.

APELLIDOS Y NOMBRE	GRUPO

1. Señala tres ejemplos de actividades físico-deportivas competitivas o de ocio en las que el ritmo sea un elemento importante.

2. Explica qué es el tiempo musical, la frase musical y el acento musical.

3. Describe, como mínimo, tres pasos básicos que se puedan emplear en una coreografía.

4. Señala 5 normas básicas a considerar en la elaboración de una coreografía

ANEXO XXXVIII

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS

UNIDAD DIDÁCTICA N° 4

El propósito de esta prueba es determinar el nivel de conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica. Responde a las siguientes preguntas.

Apellidos:

Nombre:

-
-
1. Indica el origen de la manifestación rítmica que has investigado y señala algún aspecto relevante en su evolución histórica (3 puntos).
 2. Aspectos constituyentes del ritmo (4 puntos).
 3. Realiza un breve comentario acerca de la importancia del ritmo en la ejecución de actividades físicas (3 puntos).

ANEXO XXXIX

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO

UNIDAD DIDÁCTICA N° 4

LISTA DE CONTROL. COMPOSICIÓN COREOGRÁFICA

ALUMNO/A	¿Adecuación movimiento-música?	¿Realizan cambios de foco?	¿Incluyen 4 pasos básicos?	¿Realizan movimientos con los brazos	¿Interactúan entre sí?	CALIF.
.- .- .- .-	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	
.- .- .- .-	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	
.- .- .- .-	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	
.- .- .- .-	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	
.- .- .- .-	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	SI NO	

ANEXO XL

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 4

El presente cuestionario tiene por objeto conocer tu opinión acerca de tu actuación en el desarrollo de la unidad didáctica. Es muy importante que respondas con sinceridad a las cuestiones planteadas.

Alumno(a):

Grupo:

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. He atendido convenientemente a las explicaciones dadas por el profesor en clase.				
2. He participado con espontaneidad y naturalidad en las actividades de ritmo desarrolladas.				
3. En la elaboración de la coreografía, he contemplado un mínimo de cuatro pasos básicos practicados en clase.				
4. En la elaboración de la coreografía, he realizado con los brazos movimientos sencillos, evitando mantenerlos caídos o relajados.				
5. En la elaboración de la coreografía, he procurado realizar los movimientos dándole un matiz expresivo.				
6. Valoro positivamente las posibilidades de relación con los demás que ofrecen las actividades de ritmo y expresión.				
7. Valoro de forma positiva el valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.				
8. Hago un uso correcto de las instalaciones y del material.				

ANEXO XLI

ESCALA DE ESTIMACIÓN GRÁFICA

UNIDAD DIDÁCTICA N° 4

Alumno(a): _____

Grupo: _____

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Ha atendido convenientemente a las explicaciones dadas en clase.				
2. Ha participado con espontaneidad y naturalidad en las actividades de ritmo desarrolladas.				
3. En la elaboración de la coreografía, ha contemplado un mínimo de cuatro pasos básicos practicados en clase.				
4. En la elaboración de la coreografía, ha realizado con los brazos movimientos sencillos, evitando mantenerlos caídos o relajados.				
5. En la elaboración de la coreografía, ha procurado realizar los movimientos dándole un matiz expresivo.				
6. Valora positivamente las posibilidades de relación con los demás que ofrecen las actividades de ritmo y expresión.				
7. Valora de forma positiva el valor expresivo y comunicativo de las actividades practicadas.				
8. Hace un uso correcto de las instalaciones y del material.				

ANEXO XLII

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 4 (ALUMNOS)

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información acerca del desarrollo de la unidad didáctica. Tu opinión es de gran interés, por lo que te ruego que respondas con sinceridad a las cuestiones que se plantean.
No es necesario que lo firmes.

1.- Para el desarrollo de esta U.D., ¿se ha partido de los conocimientos previos de cada alumno?

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

2.- Con las actividades desarrolladas en clase, ¿te crees capacitado para diseñar y ejecutar una coreografía básica?.

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

3.- ¿Crees que ha mejorado tu nivel de conocimientos y de práctica de actividades rítmicas en relación con lo que sabías y realizabas antes de empezar la unidad didáctica?.

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

4.- Con las actividades desarrolladas en clase, ¿crees que has superado algunas inhibiciones personales con relación a la práctica de actividades rítmicas?.

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

5.- Finalizada la unidad didáctica, ¿cómo calificarías los contenidos y actividades desarrolladas?

SIN INTERÉS ____ ACEPTABLE ____ ÚTIL ____

6.- De las actividades realizadas, indica aquellas en las que hayas encontrado mayor dificultad.

-
-

7.- ¿Ha existido relación entre las clases teóricas y las prácticas?

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

8.- ¿Crees que el material empleado ha sido suficiente?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

9.- ¿Crees que el profesor ha explicado con claridad las actividades de clase?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

10.- ¿Crees que el profesor ha respondido con precisión a las dudas planteadas?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

11. - ¿Crees que el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

12. - ¿Cómo valoras las relaciones entre los alumnos en las clases?

MALA ____ REGULAR ____ BUENA ____

13. - ¿La relación del profesor con los alumnos en el desarrollo de la unidad didáctica te ha parecido?

MALA ____ REGULAR ____ BUENA ____

14. - ¿Los criterios e instrumentos que utiliza el profesor para evaluar te parecen?

INADECUADOS ____ POCO ADECUADOS ____ ADECUADOS ____

15. – A la hora de calificar, ¿cómo consideras al profesor?

INJUSTO ____ JUSTO ____ MUY JUSTO ____

16.- A continuación, indica las opiniones y sugerencias que estimes oportunas en relación con el desarrollo de esta unidad didáctica.

ANEXO XLIII

OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 5	INSTRUMENTOS
1. Conocer las características básicas de las actividades físicas de aventura en el medio natural, así como los aspectos a considerar en la planificación y organización de las mismas.	Prueba de conocimientos (ítems 1 al 5).
2. Conocer espacios naturales de la Región de Murcia para su utilización como práctica deportiva y recreativa.	Prueba de conocimientos (ítem 6). Cuestionario de autoevaluación (ítem 6). Escala de estimación gráfica (ítem 6).
3. Realizar con autonomía un recorrido en piragua, empleando las técnicas específicas de esta modalidad deportiva y adoptando las medidas de seguridad y precaución básicas.	Escala de estimación numérica. Cuestionario de autoevaluación (ítems 1, 2, 4 y 5). Escala de estimación gráfica (ítems 1, 2, 4 y 5). Cuestionario de valoración realizado por los alumnos (ítem 2).
4. Respetar el medio ambiente durante la realización de actividades en el medio natural.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 3). Escala de estimación gráfica (ítem 3).
5. Hacer un uso correcto de las instalaciones y materiales utilizados en las diferentes actividades.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 7). Escala de estimación gráfica (ítem 7).

ANEXO XLIV

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO UNIDAD DIDÁCTICA N° 5

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

El objetivo de la prueba no es otro que la obtención de información acerca del nivel de conocimientos que posees al inicio de esta unidad didáctica. No supone una calificación. Responde con claridad a las preguntas que se plantean.

APELLIDOS Y NOMBRE	GRUPO

1. Relaciona las actividades físicas de aventura en la naturaleza (AFAN) que hayas practicado.

2. Elige una actividad en el medio natural que hayas realizado e indica algunos de los recursos materiales, económicos y humanos que son necesarios para desarrollarla.

3. Señala las medidas de seguridad y protección que consideres necesarias en la realización de actividades en el medio natural.

4. Señala el equipo básico para practicar actividades náuticas, como el piragüismo y la vela.

ANEXO XLV

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 5

El propósito de esta prueba es determinar el nivel de conocimientos adquiridos a lo largo de la unidad didáctica. Responde a las siguientes preguntas.

Apellidos:

Nombre:

1.- Cita cuatro características comunes de las Actividades Físicas en el Medio Natural:

-
-
-
-

2.- Describe un ejemplo de riesgo aparente en la realización de actividades de aventura en el medio natural.

3.- A la hora de programar actividades en el medio natural, el nivel de dificultad de las mismas debe estar ajustado a:

-
-

4.- Indica los aspectos a considerar en la planificación y organización de las actividades físico-deportivas en la naturaleza.

5.- Señala el equipo básico necesario para la práctica del piragüismo.

6. Señala cinco espacios naturales de la Región de Murcia en donde se puedan realizar prácticas deportivas, indicando en cada una de ellas las diferentes modalidades que se pueden practicar.

ANEXO XLVI

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 5

PRUEBA DE HABILIDAD (PIGAGÜISMO)

ESCALA DE ESTIMACIÓN NUMÉRICA

ALUMNO/A	¿Utiliza la técnica básica de paleo para impulsarse?	¿Emplea la técnica básica para detenerse o girar?	¿Sabe subir a la piragua si vuelca?	¿Realiza la actividad con confianza y autonomía?	¿Utiliza el equipo básico recomendado?	CALIF.
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	
	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	

1 = NUNCA 2 = A VECES 3 = CASI SIEMPRE 4 = SIEMPRE

ANEXO XLVII

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 5

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer tu opinión acerca de tu actuación en el desarrollo de las actividades. Es muy importante que contestes con sinceridad a las cuestiones planteadas.

Alumno(a): _____

Grupo: _____

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. He participado con interés en las actividades realizadas.				
2. He adoptado las medidas de seguridad y protección necesarias durante la realización de las actividades en el medio natural.				
3. He actuado con responsabilidad respetando el medio durante la realización de las actividades.				
4. Durante la práctica de las actividades náuticas he actuado con confianza y autonomía.				
5. He utilizado el equipo básico recomendado durante el desarrollo de las actividades náuticas.				
6. Conozco las posibilidades que ofrece la Región de Murcia para realizar actividades en el medio natural.				
7. He hecho un uso correcto de las instalaciones y del material.				

ANEXO XLVIII

ESCALA DE ESTIMACIÓN GRÁFICA

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 5

Alumno(a): _____

Grupo: _____

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Ha participado con interés en las actividades realizadas.				
2. Ha adoptado las medidas de seguridad y protección necesarias durante la realización de las actividades en el medio natural.				
3. Ha actuado con responsabilidad respetando el medio durante la realización de las actividades.				
4. Durante la práctica de las actividades náuticas ha actuado con confianza y autonomía.				
5. Ha utilizado el equipo básico recomendado durante el desarrollo de las actividades náuticas.				
6. Conoce las posibilidades que ofrece la Región de Murcia para realizar actividades en el medio natural.				
7. Ha hecho un uso correcto de las instalaciones y del material.				

ANEXO XLIX

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 5 (ALUMNO)

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información acerca del desarrollo de la unidad didáctica. Tu opinión es de gran interés, por lo que te ruego que respondas con sinceridad a las cuestiones que se plantean.
No es necesario que lo firmes.

1.- Para el desarrollo de esta U.D., ¿se ha partido de los conocimientos y habilidades previas de cada alumno?

CASI NADA ___ UN POCO___ BASTANTE ___

2.- Con las actividades desarrolladas, ¿te crees capacitado para practicar actividades de piragüismo en aguas tranquilas?.

NO ___ SI ___

3.- ¿Crees que ha mejorado tu nivel de conocimientos y de práctica en relación con lo que sabías anteriormente?.

CASI NADA ___ UN POCO___ BASTANTE ___

4.- ¿Las actividades realizadas te han parecido?

ABURRIDAS ___ DIVERTIDAS___

5.- ¿Cómo calificarías los contenidos y actividades realizadas?

SIN INTERÉS ___ ACEPTABLE___ ÚTIL ___

6.- ¿Ha existido relación entre la parte teórica y la práctica?

CASI NADA ___ UN POCO___ BASTANTE ___

7.- ¿Crees que el material empleado ha sido suficiente?

NUNCA ___ EN OCASIONES ___ SIEMPRE ___

8. - ¿Crees que se han explicado con claridad las actividades desarrolladas?

NUNCA ___ EN OCASIONES ___ SIEMPRE ___

9. - ¿Crees que el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades?

NUNCA ___ EN OCASIONES ___ SIEMPRE ___

10. - ¿Cómo valoras las relaciones entre los alumnos durante la actividad en el medio natural?

MALA ____

REGULAR ____

BUENA ____

11. - ¿La relación del profesor con los alumnos te parece?

MALA ____

REGULAR ____

BUENA ____

12. - ¿Los criterios e instrumentos que utiliza el profesor para evaluar esta unidad te parecen?

INADECUADOS ____

POCO ADECUADOS ____

ADECUADOS ____

13. - A la hora de calificar, ¿cómo consideras al profesor?

INJUSTO ____

JUSTO ____

MUY JUSTO ____

ANEXO L

OBJETIVOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA N° 6	INSTRUMENTOS
1. Analizar la repercusión del fenómeno deportivo en la sociedad actual, valorando los comportamientos sociales que genera.	Trabajos de los alumnos y lista de control.
2. Conocer los estudios y salidas profesionales relacionados con la actividad física y el deporte.	Cuestionario de valoración realizado por los alumnos (Ítem 4).
3. Conocer y aplicar el protocolo de intervención ante cualquier accidente.	Escala de estimación numérica. Cuestionario de autoevaluación (ítems 1 y 6). Escala de estimación gráfica (ítems 1 y 6).
4. Conocer y aplicar en situación de juego los fundamentos básicos técnicos, tácticos y reglamentarios del korbball.	Escala de estimación numérica (prueba de habilidad). Cuestionario de autoevaluación (ítems 1 y 5). Escala de estimación gráfica (ítems 1 y 5).
5. Mostrar una actitud de esfuerzo y superación en la mejora del nivel de habilidad.	Cuestionario de autoevaluación (ítem 4). Escala de estimación gráfica (ítem 4).
6. Participar con autonomía y deportividad en las diferentes actividades, haciendo un uso correcto de las instalaciones y materiales.	Cuestionario de autoevaluación (ítems 2, 3, 5, 6 y 9). Escala de estimación gráfica (ítems 2, 3, 5, 6 y 9).
7. Valorar la incidencia que tiene la práctica de actividades deportivas de carácter recreativo para la salud y como elemento de integración social.	Cuestionario de autoevaluación (ítems 7 y 8). Escala de estimación gráfica (ítems 7 y 8).

ANEXO LI

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO UNIDAD DIDÁCTICA N° 6

PRUEBA DE CONOCIMIENTOS PREVIOS

El objetivo de esta prueba no es otro que la obtención de información acerca del nivel de conocimientos que posees al inicio de esta unidad didáctica. No supone una calificación. Responde con la mayor claridad posible a las preguntas que se plantean.

APELLIDOS Y NOMBRE	GRUPO

1. Señala las diferencias existentes entre la práctica de un deporte de forma competitiva y la realizada de manera recreativa

2. Responde a las siguientes cuestiones relacionadas con el korfbal:
 - a. Señala los jugadores que componen un equipo_____
 - b. De qué país es originario _____
 - c. Cita cinco infracciones que se puedan cometer durante el juego:
 -
 -
 -
 -
 -

3. Ante un accidentado inconsciente, ¿cómo podemos saber si respira?

4. Ante un accidentado, ¿cuándo debe aplicarse la RCP?

ANEXO LII

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO UNIDAD DIDÁCTICA N° 6 EXPOSICIÓN DE TRABAJOS. LISTA DE CONTROL

TEMÁTICA	ALUMNOS/AS	INDICADORES	CAL.
Importancia social de las actividades físico-deportivas		1. No ___ Sí ___ 2. No ___ Sí ___ 3. No ___ Sí ___ 4. No ___ Sí ___ 5. No ___ Sí ___	
El Movimiento Olímpico como fenómeno social y cultural		1. No ___ Sí ___ 2. No ___ Sí ___ 3. No ___ Sí ___ 4. No ___ Sí ___ 5. No ___ Sí ___	
Ética y deporte. Contradicciones: Deporte y violencia		1. No ___ Sí ___ 2. No ___ Sí ___ 3. No ___ Sí ___ 4. No ___ Sí ___ 5. No ___ Sí ___	
Ética y deporte. Contradicciones: Deporte y doping.		1. No ___ Sí ___ 2. No ___ Sí ___ 3. No ___ Sí ___ 4. No ___ Sí ___ 5. No ___ Sí ___	
Los medios de comunicación y el deporte.		1. No ___ Sí ___ 2. No ___ Sí ___ 3. No ___ Sí ___ 4. No ___ Sí ___ 5. No ___ Sí ___	
Las actividades físico-deportivas y la sociedad de consumo		1. No ___ Sí ___ 2. No ___ Sí ___ 3. No ___ Sí ___ 4. No ___ Sí ___ 5. No ___ Sí ___	
Manifestaciones culturales y artísticas en torno al deporte		1. No ___ Sí ___ 2. No ___ Sí ___ 3. No ___ Sí ___ 4. No ___ Sí ___ 5. No ___ Sí ___	
Política y deporte		1. No ___ Sí ___ 2. No ___ Sí ___ 3. No ___ Sí ___ 4. No ___ Sí ___ 5. No ___ Sí ___	

Indicadores:

1. ¿Se ajusta a la temática del trabajo?
2. ¿Ha trabajado en grupo?
3. ¿Utiliza dibujos o láminas en la exposición?
4. ¿Son relevantes los contenidos?
5. ¿Indica las fuentes consultadas?

ANEXO LIII

PRIMER CURSO DE BACHILLERATO

UNIDAD DIDÁCTICA N° 6

PRUEBA DE PRIMEROS AUXILIOS

ESCALA DE ESTIMACIÓN NUMÉRICA

ALUMNO/A	MANIOBRAS BÁSICAS	MANIOBRA DE HEIMLICH	POSICIÓN DE SEGURIDAD	RESPIRACIÓN BOCA A BOCA	MASAJE CARDÍACO	CALIF.
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	
	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	1 2 3	

GRADO EN QUE SE OBSERVÓ

1= INADECUADA 2= REGULAR 3= ADECUADA

ANEXO LV

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL ALUMNO

UNIDAD DIDÁCTICA Nº 6

El presente cuestionario tiene por objeto conocer tu opinión acerca de tu actuación en el desarrollo de la unidad didáctica. Es muy importante que respondas con sinceridad a las cuestiones planteadas.

Alumno(a):

Grupo:

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. He atendido convenientemente a las explicaciones dadas por el profesor en clase.				
2. En la realización de actividades, me he comportado con deportividad en las diferentes situaciones de juego.				
3. He realizado con autonomía las actividades de calentamiento y de vuelta a la calma.				
4. Me he esforzado en mejorar mi nivel de habilidad en korbball durante las actividades realizadas en clase.				
5. Soy capaz de jugar un partido de korbball sin el control del profesor.				
6. Soy capaz de actuar con autonomía y confianza en la aplicación de los primeros auxilios.				
7. Valoro de forma positiva la incidencia que tiene la práctica habitual de actividades deportivas para la salud.				
8. Valoro la función de integración social que tienen las actividades deportivas.				
9. Hago un uso correcto de las instalaciones y del material.				

ANEXO LVI

ESCALA DE ESTIMACIÓN GRÁFICA

UNIDAD DIDÁCTICA N° 6

Alumno(a):

Grupo:

PAUTAS DE OBSERVACIÓN	NUNCA	ALGUNAS VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE
1. Ha atendido convenientemente a las explicaciones dadas por el profesor en clase.				
2. En la realización de actividades, se ha comportado con deportividad en las diferentes situaciones de juego.				
3. Ha realizado con autonomía las actividades de calentamiento y de vuelta a la calma.				
4. Se ha esforzado en mejorar su nivel de habilidad en korbball durante las actividades realizadas en clase.				
5. Es capaz de jugar un partido de korbball sin el control del profesor.				
6. Es capaz de actuar con autonomía y confianza en la aplicación de los primeros auxilios.				
7. Valora de forma positiva la incidencia que tiene la práctica habitual de actividades deportivas para la salud.				
8. Valora la función de integración social que tienen las actividades deportivas.				
9. Hace un uso correcto de las instalaciones y del material.				

ANEXO LVII

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA Nº 6

(ALUMNO)

Este cuestionario tiene como objetivo recoger información acerca del desarrollo de la unidad didáctica. Tu opinión es de gran interés, por lo que te ruego que respondas con sinceridad a las cuestiones que se plantean.
No es necesario que lo firmes.

1.- Para el desarrollo de esta UD, ¿se ha partido de los conocimientos y habilidades previas de cada alumno?.

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

2.- Con las actividades desarrolladas en clase, ¿te crees capacitado para practicar el korfbal de forma recreativa con tus amigos?.

NO ____ SI ____

3.- Con las actividades desarrolladas en clase, ¿te crees capacitado para aplicar técnicas de primeros auxilios?.

NO ____ SI ____

4.- ¿Crees que ha mejorado tu nivel de conocimientos acerca de los estudios y salidas profesionales relacionados con la actividad física y el deporte?.

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

5.- Con las actividades realizadas en clase, ¿crees que ha mejorado tu nivel de conocimientos y de práctica en relación con lo que sabías antes de empezar la unidad didáctica?.

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

6.- ¿Las actividades realizadas en clase te han parecido?

ABURRIDAS ____ DIVERTIDAS ____

7.- Finalizada la unidad didáctica, ¿cómo calificarías los contenidos y actividades desarrolladas?

SIN INTERÉS ____ ACEPTABLE ____ ÚTIL ____

8.- De las actividades realizadas, indica aquellas en las que hayas encontrado mayor dificultad.

-

-

9.- ¿Ha existido relación entre las clases teóricas y las prácticas?

CASI NADA ____ UN POCO ____ BASTANTE ____

10.- ¿Crees que el material empleado ha sido suficiente?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

11. - ¿Crees que el profesor ha explicado con claridad las actividades de clase?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

12.- ¿Crees que el profesor ha respondido con precisión a las dudas planteadas?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

13. - ¿Crees que el profesor ha facilitado la participación de los alumnos en las actividades de clase?

NUNCA ____ EN OCASIONES ____ SIEMPRE ____

14. - ¿Cómo valoras las relaciones entre los alumnos en las clases?

MALA ____ REGULAR ____ BUENA ____

15. - ¿La relación del profesor con los alumnos te parece?

MALA ____ REGULAR ____ BUENA ____

16. - ¿Los criterios e instrumentos que utiliza el profesor para evaluar te parecen?

INADECUADOS ____ POCO ADECUADOS ____ ADECUADOS ____

17. – A la hora de calificar, ¿cómo consideras al profesor?

INJUSTO ____ JUSTO ____ MUY JUSTO ____

18.- A continuación, indica las opiniones y sugerencias que estimes oportunas en relación con el desarrollo de esta unidad didáctica.

ANEXO LVIII

CUESTIONARIO PARA LA VALORACIÓN DE LA ASIGNATURA Y DE LA ACCIÓN DOCENTE
--

A través de esta consulta se pretende obtener información para corregir errores y mejorar en futuras actuaciones. Tu opinión es de gran interés, por lo que te ruego contestaciones sinceras. No es necesario que firmes el cuestionario, aunque sí debes indicar el sexo y la modalidad de Bachillerato.

A la hora de responder, señala con una "X" la columna que corresponda.

1 = Muy mala; 2 = Mala; 3 = Aceptable; 4 = Buena; 5 = Excelente.

	1	2	3	4	5
1.- Mi opinión respecto a la Educación Física antes de comenzar el curso era...					
2.- Mi opinión respecto a la Educación Física a la finalización del curso es...					
3.- Finalizado el curso, mi grado de satisfacción respecto a esta asignatura es...					
4.- Con arreglo a los contenidos y actividades desarrolladas durante el curso, la mejora experimentada respecto a mi nivel de conocimientos y de práctica ha sido...					
5.- Mi valoración acerca de la utilidad posterior de los contenidos desarrollados es...					
6.- En general, las actividades realizadas en las diferentes unidades didácticas me han parecido...					
7.- La conexión entre los contenidos prácticos y los teóricos me ha parecido...					
8.- Globalmente, el grado de participación de los alumnos en clase me ha parecido...					
9.- Globalmente, mi nivel de participación en las clases ha sido...					
10.- Mi grado de esfuerzo y de superación con relación a esta asignatura ha sido...					
11.- Las relaciones entre los alumnos en las clases de Educación Física durante el curso han sido...					
12.- El clima de relación entre el profesor y los alumnos me ha parecido...					
13.- Mi opinión acerca de la preparación de las clases por parte del profesor es...					

	1	2	3	4	5
14.- En general, las explicaciones del profesor durante las clases me han parecido...					
15.- La contribución del profesor a la participación de los alumnos en las clases me ha parecido...					
16.- Los materiales de estudio empleados me han parecido...					
17.- El material e instalaciones utilizados en las prácticas han sido...					
18.- Los instrumentos y procedimientos utilizados para evaluar me han parecido...					
19.- Los criterios empleados para calificar me han parecido...					
20.- A la hora de calificar, la forma de proceder del profesor me parece...					
21. El nivel de información que tengo acerca de los estudios y salidas profesionales relacionados con la actividad física y el deporte es...					

Indica el sexo, señalando con una cruz la columna que corresponda	Hombre	Mujer
Indica la modalidad de Bachillerato, señalando con una cruz la columna que corresponda	C. Naturaleza y de la Salud	Humanidades y C. Sociales

Aspectos en los cuales crees que se debe mejorar:

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

ANEXO LIX

CUESTIONARIO DE METAEVALUACIÓN

Los ítems que se muestran a continuación tratan de determinar la calidad de la evaluación llevada a cabo mediante la presencia de indicadores referidos a la utilidad, viabilidad, precisión y corrección de la evaluación en sus fases de diseño, desarrollo y resultados. Para su realización, responda con sinceridad a cada uno de ellos con arreglo a la escala de valoración que se presenta a continuación.

Escala de valoración:

1: TOTALMENTE EN DESACUERDO 2: EN DESACUERDO 3: INDIFERENTE 4: DE ACUERDO
5: TOTALMENTE DE ACUERDO

DIMENSIONES	ÍTEMS	EVALUACIÓN DEL DISEÑO		EVALUACIÓN DEL DESARROLLO		EVALUACIÓN DE RESULTADOS	
		AUTOEVA	EV. EXTER	AUTOEVA	EV. EXTER	AUTOEVA	EV. EXTER
UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN	1. Se han logrado los objetivos planteados en la evaluación.						
	2. La evaluación ha servido para mejorar el currículum de Educación Física en Bachillerato.						
	3. Las personas que han participado en la evaluación están debidamente cualificadas.						
	4. La evaluación ha permitido identificar los puntos fuertes y débiles.						
	5. El informe elaborado describe con claridad los propósitos, procedimientos y resultados de la evaluación.						
	6. Se ha previsto que los resultados sean revelados tanto al Centro como a la Administración educativa.						
VIABILIDAD DE LA EVALUACIÓN	7. La evaluación se ha desarrollado según los tiempos establecidos.						
	8. Se ha contado con los suficientes recursos humanos, materiales y económicos para llevar a cabo la evaluación.						
	9. La información obtenida justifica los recursos empleados y los esfuerzos realizados.						
	10. La aplicación de instrumentos de recogida de información no ha entorpecido la marcha normal de la clase.						

PRECISIÓN DE LA EVALUACIÓN	11. La evaluación se ha llevado a cabo considerando el contexto en el que se ha desarrollado.						
	12. Los procedimientos y los instrumentos utilizados en la evaluación han sido variados.						
	13. La metodología empleada ha sido coherente con los propósitos de la evaluación.						
	14. Se ha garantizado la fiabilidad y la validez de los instrumentos de obtención de información.						
	15. Los análisis de datos cuantitativos y cualitativos se han realizado en función de los objetivos y de la naturaleza de la información obtenida.						
	16. Las conclusiones están debidamente argumentadas y acordes con los datos obtenidos.						
CORRECCIÓN DE LA EVALUACIÓN	17. La evaluación ha respetado la dignidad y los derechos de las personas que en ella han intervenido.						
	18. La evaluación se ha realizado con objetividad, evitando intereses partidistas o compromisos previos.						
	19. Se ha tenido en cuenta la información procedente de distintas fuentes de información.						
	20. Los informes de evaluación reflejan con exactitud los resultados obtenidos.						

21. Añada cualquier comentario u observación que considere pertinente en relación con la calidad de la evaluación.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN