



Universidad de Sevilla

TRABAJO FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

INSTITUCIÓN: Universidad de Sevilla,
Facultad de Ciencias de la Educación.

GRADO Y CURSO: Grado en
Educación Primaria, mención Educación
Física; Cuarto curso.

CURSO ACADÉMICO: 2013-2014

PRESENTADO: Ramón Roldán Vergara

DIRIGIDO: Eduardo García Jiménez

LOCALIDAD: El Viso del Alcor (Sevilla)

FECHA: 4 de Junio de 2014

ÍNDICE

RESUMEN	5
Palabras claves	5
1. INTRODUCCIÓN / JUSTIFICACIÓN	7
2. MARCO Y OBJETIVOS.....	9
2.1. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS	9
2.2. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA DE GARDNER.....	17
2.3. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	19
2.3.1 PRINCIPALES RESULTADOS DE PROCEDIMIENTOS O INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN SUS AUTORES.....	25
2.4. OBJETIVOS.....	29
3. METODOLOGÍA.....	33
3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA	33
3.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS	41
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS	43
4.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PARA EL CONJUNTO DE LA MUESTRA	43
4.2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS EN FUNCIÓN DEL GRUPO.....	48
4.3 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO.....	54
4.4 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS Y LAS CALIFICACIONES ESCOLARES	56
5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES	61
5.1 CONCLUSIONES:	61
5.2 IMPLICACIONES:.....	62
5.3. LIMITACIONES:	63
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
ANEXOS	71

RESUMEN

La evaluación del rendimiento de los/as alumnos/as en Educación primaria es muy importante para el correcto proceso enseñanza-aprendizaje. En este trabajo nos hemos planteado como objetivo evaluar el nivel de consecución de las competencias básicas en el área de Educación física en el primer ciclo de Educación primaria. Para dar respuesta a este objetivo hemos realizado una revisión de la literatura sobre las competencias básicas, la inteligencia corporal-cinestésica de Gardner y la evaluación en Educación física. De igual modo hemos llevado a cabo una investigación que combina los métodos descriptivo, correlacional y ex post-facto. El estudio se ha llevado a cabo en una muestra de 99 discentes de un centro público de la provincia de Sevilla a los que se ha observado utilizando una rúbrica de elaboración propia, validada por profesores especialistas en Educación física. Los resultados obtenidos nos permiten describir el rendimiento de los/as alumnos/as en dicha área en cada una de las competencias básicas, además hemos podido analizar la relación entre competencias y calificaciones escolares, grupos/sexo. Los resultados obtenidos muestra una relación consistencia de la evaluación de las competencias con las calificaciones escolares pero también la no existencia de diferencias, salvo en autonomía e iniciativa personal, entre sexos.

Palabras claves: Educación Primaria, Educación Física, Competencias Básicas, Rúbrica y Evaluación formativa.

Descriptors: Primary Education, Physical Education, Basic Skills, Rubrics and Formative Assessment.

1. INTRODUCCIÓN / JUSTIFICACIÓN

Las competencias básicas deben de ser unas de las cuestiones mínimas que nos debemos de plantear en cualquier proceso E/A (enseñanza-aprendizaje) que atañe al alumnado como eje vertebrador del aprendizaje; pues así lo establece el vigente Real decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria¹.

Siendo una obligación por parte del profesorado de Educación primaria el trabajar en competencia, también debiera de ser una inquietud o preocupación conocer el nivel o grado de consecución de las diferentes competencias en educación. Pues me resulta complicado de imaginar un contexto en el cual el docente no precise de dicho conocimiento para el correcto desarrollo y potenciación del alumnado en este campo.

A razón de todo ello nace la necesidad de una evaluación diagnóstica y formativa que permita el adecuado progreso de desarrollo competencial de cada individuo. La evaluación no entendida como una mera calificación final, sino como un algo más que contribuye al correcto bucle de funcionamiento de todo el proceso E/A a fin de que este sea lo más eficaz y eficiente posible.

Trabajar en competencias y evaluar en ellas no es tarea sencilla. Muestra de ello tenemos que no es frecuente ver centros en los que se dé especial importancia a este enfoque; no hablamos entonces de normalidad, sino de algo muy cercano a la excelencia que en ocasiones hasta se adentra en ella. Para bien o para mal, no me he encontrado con ningún maestro o maestra de Educación primaria en general y Educación física en particular que me diga o me incite a pensar que trabajar y evaluar en competencias sea una labor relativamente sencilla. No sin olvidar que la evaluación en Educación física tampoco es tarea simple, ni muchísimo menos, la evaluación de las competencias desde la perspectiva de la Educación física.

Descrito el marco en el cual me encuentro, siento la necesidad de formarme en este ámbito puesto que existe cierta posibilidad de que el día de mañana todo esto pase a ser un deber inexcusable. Todo ello es sin olvidar que este Trabajo de fin de grado pueda ayudar a otras personas que se encuentren en una situación similar a la mía.

¹ MEC (2006b).

2. MARCO Y OBJETIVOS

2.1. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

La inclusión de las competencias básicas como un nuevo elemento curricular llegó a través de diversas instituciones y organismos, a nivel europeo; en torno a lo establecido por la Ley orgánica, 2/2006 de 3 de mayo, de Educación², el Real decreto 1513/2006³, así como los distintos Decretos perteneciente a cada una de las Comunidades autónomas, se pretende conseguir una mayor calidad en los procesos E/A⁴. Todo ello hace que las competencias básicas sean elementos que debamos estudiar y tener presentes en todo momento.

Para llevar a cabo este estudio en el que pretendemos conocer el nivel o grado de contribución de la Educación física a las competencias básicas, vamos a seguir un procedimiento de desarrollo que va a consistir en describir las ocho competencias básicas y posteriormente resaltar la contribución del área de estudio al desarrollo de la competencia previamente descrita. No obstante, antes de nada es de vital importancia delimitar -aunque solo sea brevemente- qué es y cuáles son las competencias básicas; por ello aparece el siguiente párrafo.

Dado que debemos apoyarnos en un marco legislativo, vamos a optar por la definición que realiza el Real decreto 1513/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria⁵. La definición es la siguiente: *Aquellas que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.* Este documento distingue las siguientes ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística;
2. Competencia matemática;
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico;
4. Tratamiento de la información y competencia digital;
5. Competencia social y ciudadana;
6. Competencia cultural y artística;

² MEC (2006a).

³ MEC (2006b).

⁴ ZAMORANO GARCÍA, D. (2011)

⁵ MEC (2006b).

7. Competencia para aprender a aprender; y
8. Autonomía e iniciativa personal.

1. Competencia en comunicación lingüística

Esta está destinada a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación, de representación, interpretación y comprensión. Con el fin de expresar pensamiento, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formar juicios crítico y ético, generar ideas y estructuras coherentes y cohesionadas al discurso. Comunicarse y conversar con su entorno. Debe ser instrumento para la igualdad, motor de la resolución pacífica. Escuchar, exponer, y dialogar implica ser consciente de los principales tipos de interacción verbal. Supone la utilización activa y efectiva de código y habilidades en diferentes situaciones. Leer y escribir supone y refuerzan las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información, y ser competente a la hora de comprender, componer y utilizar distintos tipos de textos, facilitando la interpretación de los distintos textos. Desarrollo de habilidades para representaciones mentales, interpretar y comprender la realidad, y organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándola de coherencia. Comprender y saber comunicar deben apoyarse en la reflexión. Esto implica tener conciencia de las convenciones sociales, culturales y de la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa. Implica capacidad empática, leer, escuchar, analizar, respetar y expresar correctamente.

El lenguaje extranjero debe permitir comunicarse, enriquecer las relaciones sociales y desenvolverse en contextos distintos así como una ampliación en la capacidad de buscar más y en mejores fuentes.

Educación física: Ofrece una gran variedad de intercambio comunicativo, del uso de las normas y del vocabulario específico de área. Ejemplo: Propuesta actividad-estrategia para trabajar el intercambio comunicativo:

1. Acentuar contenidos lingüísticos escritos u orales mediante juegos y tareas. Ejemplo: a) Representar letras o palabras en grupos pequeños; b) repasar oralmente contenidos lingüísticos (preposiciones, sustantivos, verbos, adverbios...) tanto de la lengua materna como de la extranjera, a la vez que se realiza ejercicios físicos mecánicos (saltar, botar, pasar...).
2. Observar el proceso E/A en parejas. La lengua es una buena aliada para los procesos evaluativos de la EF cuando el alumnado lee, buscan y escriben, reescribe respuestas; al contemplar al resto de compañeros/as o evaluar realizan algunas de estas habilidades.

2. Competencia matemática

Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático. Habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones. Conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básico. Implica una disposición favorable y de progresiva seguridad y confianza hacia la información y situaciones que contienen elementos o soportes matemáticos, así como situaciones que lo aconseja.

Educación física: Las aportaciones son escasas salvo que el profesorado se lo proponga, en dicho caso, sí que estaría presente; de no ser así, solo levemente resaltaría. Ejemplo: Propuesta de actividades-estrategias para desarrollar la competencia matemática:

1. Resolver cálculos matemáticos mediante ejercicios motrices; por ejemplo: calcular la distancia recorrida tras 10-15 minutos de carrera continua conociendo la distancia del circuito.
2. Cálculo de porcentajes de éxito grupal o individual en actividades, por ejemplo, calcular el porcentaje total de puntuación de su equipo mediante tiros libres, lanzamientos de dos puntos o de triples).

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, es decir, habilidades para desenvolverse adecuadamente, con autonomía e iniciativa personal en ámbitos de la vida, conocimientos muy diversos y para interpretar el mundo. Destinada a una adecuada percepción e interacción con el espacio físico. Permite argumentar racionalmente los distintos modos de vida y adoptar posiciones encaminada a una vida física y mental saludable. Supone reconocer la doble dimensión humana: individual y colectiva; mostrando actitudes de responsabilidad y respeto. Hace posible identificar preguntas y problemas y obtener conclusiones. Supone dar respuesta a lo que se percibe. También incorpora la aplicación de algunas nociones, conceptos científicos y técnicos, y de teorías científicas. Significa reconocer la naturaleza, fortalezas y límites de la actividad investigadora. Proporciona destreza asociada a la planificación y manejo de soluciones técnicas.

Educación física: Percepción e interacción del propio cuerpo con el espacio, los objetos y los/as compañeros/as potenciando las destrezas, conocimientos y posibilidades motrices. Práctica y colaboración de la actividad física. Adquisición de una condición física orientada al aprendizaje e interiorización de hábitos saludables,

así como contenidos vinculados con las actividades físicas en la naturaleza asumiendo valores y actitudes de colaboración y respeto a fin de desarrollar un uso responsable del entorno natural. Ejemplo: Propuesta de actividades-estrategias para afrontar la interacción con el mundo físico:

1. Simular una competición deportiva oficial (Campeonatos Provinciales, Federales, Nacionales, Internacionales...) representando a diferentes equipos. A fin de reforzar el aprendizaje se puede plantear como trabajo cooperativos que el equipo se informen de la historia, geografía, economía, cultura... de sus correspondientes organizaciones para poder exponerla ante los demás equipos rivales.
2. Construir recursos deportivos con material reutilizables para jugar a juegos con temáticas ecológicas, clasificado, consumo..., por ejemplo⁶.

4. Tratamiento de la información y competencia digital

Dispone de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información; y transformar en conocimiento. Incorpora habilidades de acceso a la información, transmisión, utilización de tecnologías de la información y de la comunicación. Asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información; utilizando técnicas y estrategias para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se emplee. Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos y de sus pautas; así como aplicar en situaciones y contextos de conocimientos diversos. Transformar la información en conocimiento, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones. Significa comunicar la información y los conocimientos. Incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Incluye utilizar las tecnologías extrayendo su máximo rendimiento.

Educación física: Se realiza un análisis o crítica de los mensajes y estereotipos pudiendo así modificar la imagen corporal. Ejemplo: Propuesta de actividades-estrategias para desarrollar la competencia digital:

1. Retransmisión de un partido de tenis, fútbol, béisbol... para la web, tablón de anuncios, revista, blog, webquest... del colegio. Los roles diferentes a los del jugador (periodista, comentarista, publicista...) facilita el registro y tratamiento de mucha información, pudiendo estar estas apoyadas en la TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación).

⁶ MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2003)

2. Exposición deportiva. Con el consentimiento de sus padres, el alumnado es fotografiados durante la práctica deportiva, por ejemplo, entrada a canasta de baloncesto, lanzamiento de pelota, bateo.... Se le explica al alumno/a cómo descargar la imagen e importarla a algún software de edición de presentaciones, por ejemplo, Power point; aprovechando además la oportunidad para trabajar el manejo de texto incorporando comentarios de cómo se debe realizar el gesto técnico y cuáles son los errores más comunes. Tras toda la preparación y elaboración los discentes están en disposición de exponer sus presentaciones al resto de compañero/a⁷.

5. Competencia social y ciudadana

Hace posible comprender la realidad social, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática. Supone desenvolverse socialmente. Favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. La comprensión crítica de la realidad exige experiencia, conocimientos y conciencia de distintas perspectivas. Significa entender los rasgos de las sociedades actuales, su creciente pluralidad y su carácter evolutivo. Desarrollar habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía. Entraña ser consciente de los valores del entorno, evaluarlos y reconstruirlos afectiva y racionalmente para crear progresivamente un sistema de valores propio y comportarse en coherencia con ellos el afrontar una decisión o un conflicto. Destaca conocerse y valorarse, saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista aunque sea diferente del propio, y tomar decisiones en los distintos niveles de la vida comunitaria, valorando conjuntamente los intereses individuales y los del grupo. Ejercer de una ciudadanía activa e integradora, permitiendo reflexionar críticamente sobre los conceptos de democracia, libertar, igualdad, solidaridad, corresponsabilidad, participación y ciudadanía, son particular atención a los derechos y deberes y mostrar una actitud coherente con los valores democráticos.

Educación física: Aparición de habilidades sociales como las relaciones, la integración y el respeto. Así como el desarrollo de la cooperación y la solidaridad. Las actividades deportivas y los juegos motores colectivos crean entornos de trabajos que facilitan el desarrollo de dicha competencia. Las dinámicas de clase pueden promover valores como el respeto, la cooperación, la igualdad, la

⁷ MÉNDEZ GIMÉNEZ, A., y MÉNDEZ GIMÉNEZ, C. (1996)

integración, el trabajo en equipo... Además, las actividades basadas en esta competencia pueden crear conflictos que demandan una negociación apoyada en el diálogo como instrumento de resolución. Todo esto, junto con el seguimiento y elaboración del funcionamiento colectivo, normas y reglas de las actividades cooperan para la aceptación de códigos de conducta de una sociedad. Ejemplo: Propuesta de actividades-estrategias sociales:

1. Reelaborar el juego a fin de promover la inclusión. Por ejemplo, limitando el número de botes permitidos en el balonmano o baloncesto se facilita una mayor cantidad de intervenciones de todo el alumnado⁸.
2. Trabajar con grupos heterogéneos en los juegos, actividades o ejercicios. Es recomendable el uso de equipos fijos y heterogéneos (habilidad, sexo, etnia...) durante el transcurso de toda una unidad deportiva para que se puedan dar roles de docente entre todos los miembros del equipo; propiciando así la reflexión de los más dotados sobre la inclusión de los menos hábiles a la vez que estos tienden a sentirse afiliados al grupo⁹.

6. Competencia cultural y artística

Supone el conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas. Apreciar el hecho cultural en general y el hecho artístico en particular. Implica poner en juego habilidades divergentes y convergentes. Encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados. Se trata de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura. Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad. Incorpora el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones. Supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad. Significa tener conciencia de la evolución del pensamiento, corrientes estéticas, modas y gustos. Implica además aprecio de la creatividad; así como valorar la libertad, la expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo y las experiencias artísticas compartidas.

Educación física: Fomenta la expresión de ideas o sentimientos de forma creativa e innovadora. Tales actividades como los juegos tradicionales, por ejemplo, contribuyen a la comprensión de la cultura. Contribuye aprendiendo, valorando y comprendiendo los juegos tradicionales, las actividades expresivas o danza como

⁸ MÉNDEZ GIMÉNEZ, A (2001 y 2003)

⁹ SIEDENTOP, D., HASTIE, H., y VAN DER MARS, H. (2004)

manifestaciones culturales de la expresión corporal, parte inherente de la cultura expresando sentimiento, emociones e ideas de una forma creativa e innovadora; posicionándose en un punto de vista abierto, flexible y respetuoso hacia las diversidades lúdicas, expresivas y deportivas. Además de acercar las grandes citas deportivas como un espectáculo a través de los procesos analíticos y reflexivos-críticos ante situaciones violentas y que van en contra de la dignidad humana. Ejemplo: Propuesta de actividades-estrategias:

1. Desencadenar procesos E/A centrados en la danza y el baile del mundo. En las sesiones o unidades didácticas el/la profesor/a puede iniciar al alumnado en el baile, ritmo, movimiento... o sugerirle que indaguen y busquen información en múltiples formatos (CD-ROM, DVD, internet, revistas, libros...).
2. Diseñar y crear elementos para competiciones deportivas, por ejemplo, carteles, anagramas de equipos, escudos, mascotas, himnos, banderas, premios, medallas...; pudiendo estar conectados a su vez con contenidos de tecnología, música, plástica.

7. Competencia para aprender a aprender

Habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera eficaz y autónoma, de acuerdo con los objetivos y necesidades. Adquisición en la conciencia de las propias capacidades, del proceso y las estrategias para desarrollarlas. Disponer de un sentimiento de competencia personal. Ser consciente de lo que se sabe y de lo que es necesario aprender, de cómo se aprenden, gestionan, controlan, optimizan y orientan las satisfacciones personales. Conocer las propias capacidades y carencias personales. Comporta la atención, la concentración, la memoria, la comprensión, y la expresión lingüística o la motivación de logro, así como obtener un rendimiento máximo. Implica curiosidad, habilidades para obtener información, para transformarlas en conocimientos propios. Requiere los planteamientos de metas alcanzables a corto, medio y largo plazo y cumplirlas. Necesita de la perseverancia como instrumento que enriquece la vida y conlleva ser capaz de autoevaluarse y autorregularse, responsabilidad y compromiso, saber administrar el esfuerzo, aceptar los errores y aprender de y con los demás.

Educación física: Conocimiento en sí mismo y de las posibilidades y carencias como punto de partida del aprendizaje. Permite establecer metas alcanzables que generan autoconfianza. Por último cabe citar que favorece la cooperación y la actividad física en el tiempo libre. Ejemplo: Propuesta de actividades-estrategias:

1. Suscitar la toma de consciencia de las habilidades adquiridas y las mejorables¹⁰. Tablas de progresos, se le facilita al alumnado una cuadrícula que recoja los principales estados del acondicionamiento físico general (capacidades básicas: Fuerza, Resistencia, Velocidad, Flexibilidad y Coordinación¹¹), así como las capacidades específicas (Técnica, Táctica, Física, Psicológica y Biológica), e incluso escalas de Borg sobre la percepción subjetiva del esfuerzo; siendo el propio alumno/a el/la que se vaya evaluando a lo largo de las diferentes sesiones, pudiendo comparar diferentes estados y llegar así a posibles conclusiones.
2. Promover tareas de auto-reflexión sobre el cumplimiento de normas, reglas o el respeto hacia los demás. Una situación deportiva violenta ocurrida fuera o dentro del aula puede dar pie a un análisis de la misma y síntesis de ideas, normas, reglas, principios a tener presentes.

8. Autonomía e iniciativa personal

Hace alusión a la adquisición de la consciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgo y de afrontar los problemas. Capacidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos. Capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y de llevar adelante las acciones. Supone poder transformar las ideas en acciones. Requiere poder reelaborar los planteamientos además de analizar posibilidades y limitaciones. Exige una visión estratégica, ser capaz de poner en relación la oferta con las capacidades, deseo y proyectos personales. Comportar una actitud positiva hacia el cambio y la innovación.

Educación física: La actividad física contribuye a afrontar los problemas y tener una actitud positiva. Permite enfrentar al alumnado ante situaciones motrices en las que cobra sentido su habilidad de autosuperación, actitud positiva y perseverancia; otorgando al discente un papel importante en cuestiones de organización colectiva e individual. Propuesta de actividades-estrategias:

1. Facilitar información y promover información sobre los lugares cercanos y externos a centro en los que se puede practicar deporte en horario extraescolar.

¹⁰ LLEIXÀ ARRIBAS, T. (2007)

¹¹ TOUS FAJARDO, J. (1999); y TOUS FAJARDO, J. (2006)

2. Realizar competiciones o exhibiciones, deportivas o festivas inter e intra clase en la que los discentes asuman ciertos y diferentes roles organizativos.

Si tuviéramos que realizar una síntesis podríamos decir que el área de Educación física tiene una intersección directa y claramente con el desarrollo de la competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico y la Competencia social y ciudadana; y en menor medida o de una forma menos directa con el resto de competencias¹².

2.2. CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA INTELIGENCIA CORPORAL-CINESTÉSICA DE GARDNER

El nacimiento efectivo de las inteligencias múltiples de Gardner tuvo lugar en 1983 gracias a su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Estructura de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples). Destacamos algunas de sus conclusiones más interesantes y que resumen en cierto sentido su teoría.

“En mi opinión, la mente tiene la capacidad de tratar distintos contenidos, pero resulta en extremo improbable que la capacidad para abordar un contenido permita predecir su facilidad en otros campos. En otras palabras, es de esperar que el genio (y a posteriori, el desempeño cotidiano) se incline hacia contenidos particulares: los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible”¹³.

Finalmente ultimó que la inteligencia es múltiple, potenciable y no únicamente innata e inamovible; permitiendo dominar todas las destrezas y habilidades para la resolución de problemas, haciendo uso de las diferentes áreas del cerebro. Para Gardner una inteligencia es la “capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”¹⁴. Todas las inteligencias están presentes en el ser humano y es por ello por lo que “la pregunta no es: ¿Qué tan inteligente eres?, sino: ¿En qué manera eres inteligente?” (GARDNER). A día de hoy se distinguen ocho inteligencias múltiples que son las siguientes:

¹² Véase MOLINA ALVENTOSA, J. P., y ANTOLÍN JIMENO, L. (2008) para una valoración crítica de las competencias básicas en Educación física.

¹³ GARDNER, H. (1994)

¹⁴ GARDNER, H. (1994)

1. Inteligencia lingüística-verbal.
2. Inteligencia lógica-matemática.
3. Inteligencia espacial.
4. Inteligencia naturalista.
5. Inteligencia musical.
6. Inteligencia interpersonal.
7. Inteligencia intrapersonal.
8. Inteligencia corporal-cinestésica.

Nuestro objeto de estudio radica en esta última inteligencia y es por ello por lo que vamos a desarrollarla y dedicarle un mayor tiempo. La inteligencia corporal-cinestésica, corporal-kinestésica o física-cinestésica es la habilidad o capacidad para emplear el cuerpo humano a fin de expresar ideas, sentimiento y las capacidades básicas (Fuerza, Resistencia, Velocidad, Flexibilidad y Coordinación¹⁵), así como las capacidades específicas (Técnica, Táctica, Física, Psicológica y Biológica) o la mera resolución de problemas; todo ello utilizando o no instrumentos. Inteligencia de los deportistas, artesanos, cirujanos y bailarines.

En Educación primaria existe un objetivo general de la etapa educativa que está estrechamente relacionado con la inteligencia de estudio. Aquel que dice: “Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales”. No obstante, este no es el único objetivo cuya intersección con la inteligencia corporal-cinestésica es visible, pero sí que es el único en el que la interacción es total. Podríamos citar algún fragmento como “utilizar la educación física y el deporte como medios para favorecer el desarrollo personal”¹⁶ en él que también sigue estando presente la inteligencia corporal-cinestésica. Estos dos objetivos generales de la etapa de Educación primaria no son los únicos que se deben de trabajar en Educación física, pero sí que son los dos que respetan la relación “Educación física – Objetivos generales de educación primaria – Inteligencia corporal-cinestésica”; vinculados con las capacidades motrices, léase, desarrollo íntegro del cuerpo.

En cuanto a los objetivos generales de área de Educación física en Educación primaria destacamos solo aquellos que contribuirían directamente al desarrollo de la inteligencia corporal-cinestésica descrita por Gardner. Los objetivos a resaltar son los siguientes:

¹⁵ TOUS FAJARDO, J. (1999); y TOUS FAJARDO, J. (2006)

¹⁶ MEC (2006a). *Artículo 17. Objetivos de la educación primaria. j) utilizar diferentes representaciones expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales.*

1. Conocer y valorar su cuerpo y la actividad física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.
2. Utilizar sus capacidades físicas, habilidades motrices y su conocimiento de la estructura y funcionamiento del cuerpo para adaptar el movimiento a las circunstancias y condiciones de cada situación.
3. Adquirir, elegir y aplicar principios y reglas para resolver problemas motores y actuar de forma eficaz y autónoma en la práctica de actividades físicas, deportivas y artísticoexpresivas.
4. Regular y dosificar el esfuerzo, llegando a un nivel de autoexigencia acorde con sus posibilidades y la naturaleza de la tarea.
5. Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.

Tras haber realizado una breve exposición sobre qué y cuáles son las Inteligencias múltiples de Gardner y haber analizado la intersección *Educación física – Objetivos generales y de área – Inteligencia corporal-cinestésica* podemos concluir que existe contribución de la Educación física a la inteligencia corporal-cinestésica y no solo esto, sino que dicha contribución solo viene generada por una sección del vasto campo de la Educación física propiamente dicha y de la Educación física en Educación primaria en concreto, pues existen vertientes de la Educación física que están más cercanas a otros tipos de inteligencias como el objetivo de área: “Participar en actividades físicas compartiendo proyectos, estableciendo relaciones de cooperación para alcanzar objetivos comunes, resolviendo mediante el diálogo los conflictos que pudieran surgir y evitando discriminaciones por características personales, de género, sociales y culturales” que está mucho más relacionada con las inteligencias inter e intrapersonal que con la propia inteligencia corporal-cinestésica.

2.3. LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En este subapartado vamos a realizar una revisión sobre los procedimientos o instrumentos más utilizados y estudiados para la evaluación de la Educación física en la etapa educativa de estudio. Es importante resaltar que las herramientas de evaluación no siempre han sido las mismas y que estas están estrechamente relacionadas con los objetivos propuestos de la Educación física en la escuela; es por todo ello, por lo que nos vemos obligado a realizar una genérica y simple distinción

entre la evaluación tradicional (enfocada en el rendimiento físico-deportivo) y una evaluación alternativa (“Evaluación Formativa y Compartida”¹⁷).

Por norma general, cuando hablamos de “modelo tradicional de evaluación en EF” hacemos reverencia al uso sistemático de test de condición física y/o habilidad motriz como medio calificador del alumnado obteniéndose a través del resultado de uno o varios test concretos y que supone una nota final o porcentaje de la misma en comparación a unos porcentajes aplicados, tablas normalizadas o criterios de progresión aplicados. Modelo de trabajo citado como “EF orientada al rendimiento”, currículo como unos objetivos y componente racional técnico. Existen múltiples razones por las que esta estrategia de evaluación no debe de ser empleada, o por lo menos, no como único medio de evaluación; entre ellas podemos citar: Se produce un grave reduccionismo de la EF; Su utilización es meramente calificadora; Disminución del tiempo de aprendizaje...¹⁸.

Por otro lado a este modelo evaluador de “Racionalidad técnica” (o instrumental, o centradas en los medios), nos encontramos con otra vertiente denominada “Racionalidad práctica” (o ética, o centrada en los valores)¹⁹. Este último modelo forma parte de una propuesta muy diferente –por no decir, opuesta– del enfoque tradicional y que supone ver la Educación física como “La EF orientada a la educación y participación”, reconocida como la “EF inclusiva”.

Es necesario además tener presente los elementos a evaluar en el proceso didáctico, pues siendo consciente de ellos es posible diseñar instrumentos de evaluación para cada componente. Por este motivo vamos a realizar una breve descripción de los siguientes elementos:

- A. Programa de Educación física. Objetivos, contenidos, actividades, evaluación, metodología...²⁰
- B. Contexto de aplicación del programa. Entorno físico (instalaciones, vestuarios, lavabos, duchas, almacenes, materiales, temperatura, clima...), aspectos organizativos (horas, días de práctica a la semana, tiempo para cambiarse, ducharse...) y aspectos socio-culturales (cultura deportiva, higiene personal...).

¹⁷ LÓPEZ PASTOR, V. M. (1999a, 1999b, 2004, 2006 y 2011), LÓPEZ PASTOR, V. M., BARBA MARTÍN, J. J., y otros (2007), LÓPEZ PASTOR, V. M., MONJAS AGUADO, R., GÓMEZ GARCÍA, J. M., y otros (2007), y LÓPEZ PASTOR, V. M., MONJAS AGUADO, R., y PÉREZ, D. (2003). Para más información.

¹⁸ LÓPEZ PASTOR, V. M. (1999a, 1999b, 2004, 2006 y 2011), LÓPEZ PASTOR, V. M., BARBA MARTÍN, J. J., y otros (2007), LÓPEZ PASTOR, V. M., MONJAS AGUADO, R., GÓMEZ GARCÍA, J. M., y otros (2007), y LÓPEZ PASTOR, V. M., MONJAS AGUADO, R., y PÉREZ, D. (2003). Para más información.

¹⁹ Véase ANEXO: TABLA 1: Marcos de Racionalidad y Educación física. Para más información.

²⁰ HOUSE, E.R. (1980); HOWE, C.Z. (1980); PÉREZ, A.I. (1985); y KEMMIS, S., STAKE, R. (1988). Para más información.

- C. Profesorado. Evaluación de las competencias y tareas del docente. Estrategias didácticas-subdimensión (proceso E/A; motivación y afectividad; disciplina en el aula; tipos de actividades; organización de aula...)²¹.
- D. Alumnado. Instrucción (conocimientos disciplinarios) y formación (valores, cultura, etc.); ;

No obstante, aun existiendo cuatro grandes vertientes a evaluar en la Educación física en Educación primaria, nosotros nos vamos a centrar en la evaluación del alumnado –concretamente, en los métodos e instrumentos de evaluación- y es por eso por lo que la revisión de la literatura va a estar enfocada en esta área de estudio.

En el Trabajo fin de grado en Educación primaria de Valero García para la Universidad de Valladolid con el título “La evaluación formativa en Educación física en el municipio de Gandía” se obtuvo los siguientes resultados:

- A. El profesorado está completamente de acuerdo en considerar la evaluación formativa como un aspecto importante de la educación física;*
- B. La observación directa es la técnica de evaluación más utilizada por el profesorado;*
- C. Hay poca participación del alumnado en la evaluación; y*
- D. En esta localidad, no existen grupos de trabajo o seminarios donde se trabaje la evaluación formativa.*

A razón de estos cuatro resultados podemos deducir y sintetizar que la evaluación formativa debe de ser un elemento importante en la evaluación; esta evaluación formativa debe poder ser mejorada-difundida en grupos de trabajo o seminarios, puesto que su utilización es positiva para él alumnado; la observación directa es la técnica más utilizada y por tanto tal vez la más práctica; y posiblemente sea buena práctica incluir o aumentar la participación de los discentes en la evaluación. Todas estas son cuestiones que debemos tener en cuenta a la hora de diseñar nuestra propuesta de evaluación.

Partiendo de este último párrafo y a fin de completar esta cuestión destacamos a continuación los criterios de calidad de la evaluación formativa y compartida propuestos por López Pastor (2006):

- A. Adecuación. Instrumentos y sistemas de evaluación coherentes y adecuados en función del diseño curricular, características del alumnado, planteamiento docente y contexto.

²¹ GIL JAURENA, I. (2012).

- B. Relevancia. Información significativa, relevante y útil para los sujetos del proceso E/A.
- C. Viabilidad. Uso sistemático de técnicas e instrumentos viables en condiciones específicas de trabajo.
- D. Veracidad. Cumplimiento de los criterios de veracidad y credibilidad.
- E. Integrada. Instrumentos y sistemas de evaluación integrados en todo el proceso E/A y en sujetos-ámbitos-aspectos evaluados.
- F. Ética. No utilizar la calificación como poder o control sobre el sujeto evaluado, confidencialidad-anonimato de los resultados y respeto ante el alumnado.
- G. Formativa. La evaluación como mejora de los procesos en los que interviene esta.

La evaluación formativa no solo se puede reforzar teniendo en cuenta los anteriores criterios de calidad, sino que según CANABAL Y CASTRO (2012) existen procedimientos para fomentar la evaluación formativa. Estos son los siguientes:

- A. Autoevaluación. Potenciación de habilidades metacognitivas y evaluativas personales.
- B. Evaluación basada en grupos. Mejora en el aprendizaje significativo e interpersonal.
- C. Co-evaluación. Retroalimentación o feedback entre la comunidad de trabajo.
- D. Negociaciones o contratos de aprendizaje. El alumnado participa en el proceso E/A planificando tareas y acciones, mostrando sus aprendizajes.

Por último y antes de centrarnos más en los instrumentos y técnicas de evaluación veremos cómo algunos autores realizan una clasificación de la evaluación en función a diferentes enfoques.

López Pastor (2006) estableció la siguiente clasificación atendiendo a las siguientes características:

- A. Fiabilidad:
 - a. Diagnóstica.
 - b. Formativa.
 - c. Sumativa.
- B. Momento de aplicación:
 - a. Inicial.
 - b. Continua.
 - c. Final.
 - d. Puntual.
 - e. Íntegra.
- C. Quién la realiza:

- a. Autoevaluación.
 - b. Coevaluación.
 - c. Heteroevaluación.
 - d. Evaluación compartida.
- D. Quién participa:
- a. Interna.
 - b. Externa.
- E. Técnicas:
- a. Experimentales.
 - b. Observacionales.
- F. Tipo de datos:
- a. Cualitativos.
 - b. Cuantitativos.

Blázquez Sánchez (1990) realizó otra clasificación que en cierto modo coincide con la ya presentada de López Pastor. Tipo de evaluación según Blázquez, características y tipos:

- A. Sistematización y regularización²²:
- a. Inicial.
 - b. Formativa.
 - c. Sumativa.
- B. Referencia:
- a. Comparativa (con el sujeto).
 - b. No comparativa (comparada con la norma).
- C. Campo de aplicación:
- a. Interna.
 - b. Externa.
- D. Participación del alumnado
- a. Heteroevaluación.
 - b. Autoevaluación.

Además de la ha clasificación resaltada al comienzo de este punto sobre dos tipos de evaluación atendiendo al modelo de Educación física empleada y distingüendo la *Racionalidad técnica* y la *Racionalidad práctica*.

La propuesta alternativa de instrumentos y dinámicas de evaluación formativa y compartida descrita por López Pastor (2006) describe las siguientes herramientas:

- A. Cuaderno del docente. Diario o cuaderno del profesor o profesora el cual recoge información relevante sobre el transcurso de todo el proceso E/A (enseñanza-aprendizaje). Existen dos puntos extremos y tantos como posibilidades intermedias haya: 1) cuaderno muy estructurado (derivó en lo

²² Blázquez (1990), no describe la evaluación continua como una más, sino como resultado de englobar las otras tres.

- que se conoce como “Fichas de autoevaluación” por parte del profesorado; y 2) cuaderno nada o poco estructurado (cuestiones anecdóticas, reflexivas sobre la práctica, cuestiones claves, vivencias...).
- B. Ficha-sesión y Ficha-unidades didácticas. Importancia de planificar mediante apartados generando ciclos de trabajo reflexión-acción. Proceso: planificar, aplicar, observar, analizar, reflexionar, decidir (replanificar)...; diseñando macro, meso y micro ciclos sobre el trabajo investigación-acción de la práctica educativa.
- C. Carpeta y cuaderno del alumnado. Producciones, documentos, informes... individuales o colectivos del propio discente. Algunos de estos documentos son: trabajos monográficos, proyectos, fichas de sesiones, planes personales... De cara a una reflexión más profunda y extensiva del proceso E/A es interesante que los trabajos estén relacionados entre sí mediante lo que hemos citado como una carpeta o lo que tal vez sea más conocido como portafolio o dossier. Esta herramienta, es decir, el portafolio también puede ser reemplazado por el cuaderno de clase o del alumno o alumna; siempre y cuando, este se entienda como una vía de comunicación bidireccional y con carácter de retroalimentación (conocido como “Aprendizaje dialogado docente-discente”). No obstante, este recurso requiere de una exhaustiva precisión para no caer en justo lo contrario, evaluación sumativa con el único fin de calificar.
- D. Fichas y hojas para el alumnado. Existe todo un vasto repertorio de instrumentos de estas características: lista de control, escalas numéricas/verbales/gráficas/descriptivas.... Mas de todas ellas, destacamos: 1) fichas de seguimiento individual y hoja de observación grupal (recogen información de aprendizaje del alumnado de forma continua y sistemática; ejemplos: curso, trimestre, unidad didáctica...); y 2) autoinformes, fichas y/o cuestionarios de autoevaluación (individuales o grupales, facilitan la participación del discente en la evaluación; potenciando su aprendizaje, autonomía y responsabilidad).
- E. Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación. Dinámicas de clase grupales y colaborativas enfocadas a la mejora de la praxis en torno a un problema o temática. Normalmente se usan dinámicas de Investigación colaborativa o Investigación-acción mediante métodos como las narraciones, descripciones, observaciones externas, grabaciones de audio y/o vídeo, fotografía, observación sistemática, informes...

De cara a la evaluación del plano de desarrollo físico hablaremos de la novedosa batería ALPHA-Fitness (test de campo para la evaluación de la condición

física relacionada con la salud en niños y adolescentes)²³. Consiste de una serie de test relacionados con el desarrollo puberal, composición corporal, capacidad músculo-esquelética, capacidad motora y capacidad aeróbica -clasificando los resultados en Muy bajos, Bajos, Medio, Altos y Muy altos- que tienen como objeto averiguar la condición física relacionada con la salud en niños/as y adolescentes de una forma eficiente en cuanto al tiempo, requiriendo muy poco material y pudiendo ser aplicable a un gran número de personas simultáneamente. Esta batería incluyen los siguientes test:

- A. Desarrollo puberal:
 - a. Niñas.
 - b. Niños.
- B. Composición corporal:
 - a. Índice de masa corporal (IMC).
 - b. Perímetro de la cintura.
 - c. Pliegue del tríceps.
 - d. Pliegue subescapular.
- C. Capacidad músculo-esquelética:
 - a. Fuerza de prensión manual o test de dinamometría manual. Evalúa la fuerza máxima isométrica de prensión manual.
 - b. Salto a pies juntos o test de salto de longitud sin impulso. Evalúa la fuerza explosiva del tren inferior mediante la máxima distancia saltada horizontalmente.
- D. Capacidad motora.
 - a. Velocidad y agilidad 4*10m.
- E. Capacidad aeróbica.
 - a. Test de ida y vuelta de 20m o test de Course-Navette. Evalúa la capacidad aeróbica máxima mediante un test de campo indirecto e incremental.

A continuación se presenta un cuadro a modo de resumen que recoge los principales trabajos relacionados con los procedimientos o instrumentos de evaluación de educación física según autores, así como los resultados obtenidos en las investigaciones e informes a los que hacen referencia.

2.3.1 PRINCIPALES RESULTADOS DE PROCEDIMIENTOS O INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN SUS AUTORES

La siguiente tabla contempla autor, fecha, ámbito de aplicación (educación primaria, secundaria...), procedimiento o instrumento de evaluación y sus principales resultados (finalidad de la herramienta de estudio).

²³ En el caso de que se desee más información sobre la batería citada, véase: RUIZ, J. R., y otros (2011a y 2011b).

AUTORES	ÁMBITO Y ALCANCE	PROCEDIMIENTOS, INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	PRINCIPALES RESULTADOS
LÓPEZ RODRÍGUEZ, A. (2013)	Evaluación de la enseñanza	Fase pre-interactiva: análisis documental y diario del docente. Creencias y valoraciones relacionadas con la programación de la UD	
		Fase interactiva: diario del docente, cuaderno del alumno o reflexiones en asambleas grupales al inicio o al final de la sesión, hoja de observación de la intervención docente (realizado por el docente). Información del proceso de enseñanza	
		Fase post-interactiva: Diario del docente. Estimulación del recuerdo al final de la sesión (observador externo). Reflexiones de cómo ha ido la fase interactiva en cuanto a la intervención docente y a la adecuación de los elementos de la sesión programados. Información asociada a otras fases	
	Evaluación de los aprendizajes	Al principio del proceso: cuestionario, asamblea grupal, hoja de observación, cuaderno del alumno/a. Recoge ámbitos cognitivos, cognitivo-motriz, afectivos-sociales, conocimiento declarativo del alumnado	
		Durante el proceso: cuestionario, asamblea grupal, hoja de observación, cuaderno del alumno/a, rúbricas y dilemas morales. Recoge ámbitos cognitivos, cognitivo-motriz, afectivos-sociales, conocimiento declarativo del alumnado	
		Al final el proceso: cuestionario, hoja de observación, cuaderno del alumno/a, rúbricas y dilemas morales. Recoge ámbitos cognitivos, cognitivo-motriz, afectivos-sociales	
	Evaluación del proceso de E/A	Durante el proceso: cuestionario, asamblea grupal o conversaciones informales con el alumnado, cuaderno del alumno, diario del docente, hoja de observación. Recogida de información sobre el proceso E/A	
Al final del proceso: cuestionario, asamblea grupal o conversaciones informales con el alumnado, cuaderno del alumno, diario del docente. Recogida de información sobre el proceso E/A			
LÓPEZ PASTOR, V. M. (2011)	Ed. Primaria y Secundaria	Cuaderno del profesor. Tipos (extremos): A) Fichas de autoevaluación (cuaderno muy estructurado); B) Registro anecdótico (cuaderno poco estructurado). Recoge máxima información posible: 1) sobre la participación individual de todo el alumnado (participación e iniciativa, sí o no); 2) comportamiento diario de la mitad del alumnado, reflejando la opinión del alumnado; y 3) análisis de lo descrito. Según el tipo: A) Recoge datos fijos y concretos previamente planificados; y B) Recoge datos (aspectos claves, vivencias...) para posteriormente realizar reflexiones conjuntas que se adjuntan a las anécdotas	
		Ficha-sesión y Ficha-unidades didácticas. Planificación de ciclos de trabajo reflexión-acción. Reestructuración de la planificación	
		Producciones del alumno. Carpeta y cuaderno del alumnado. Reflexión más profunda y extensiva del proceso E/A. Vía de comunicación bidireccional y con carácter de retroalimentación	
		Fichas y hojas para el alumnado. Tipos: A) Fichas de seguimiento individual y hoja de observación grupal (permiten recoger información sobre los procesos de aprendizaje del alumnado de forma sistemática y continua); y B) Autoinformes, fichas y/o cuestionario de autoevaluación (facilitan la	

		participación del alumnado en los procesos de evaluación)	
		Dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación (narraciones, descripciones, observaciones externas, grabaciones de audio y/o vídeo, fotografía, observaciones sistemáticas, informes). Mejora de la praxis en torno a un problema o temática	
	Ed. Primaria	Instrumentos-base: Fichas de seguimiento individual y fichas individuales (lista de control). Recogen el cumplimiento de los criterios de evaluación o aspectos fijados para un informe final o seguimiento	
		Diario y cuaderno del profesor. Muy estructurado (ficha de autoevaluación del profesor y el proceso). Poco estructurado (diario del profesor)	Aporta mucha información. Es necesario marcar previamente puntos clave
		Fichas de seguimiento individual y grupal. Las fichas individuales recogen datos muy individualizados del discente en concreto. Las fichas grupales recogen información de aprendizaje del alumnado de forma continua y sistemática	Fichas individuales: fundamentales en cualquier contexto por ser fáciles de realizar y requerir poco tiempo
		Otro, cuatro tipos: A) Cuaderno del alumno semiestructurado (recoge resultados de procesos reflexivos del alumnado de su propia práctica y procesos de autoevaluación sobre su actuación en clase); B) Cuaderno/diario del profesor (plan de actuación, real y reflexión); C) Entrevistas grupales (sobre la base del informe desarrollado por cada alumno); y D) Ciclos de investigación-acción (sobre problemáticas concretas)	
	Ed. Secundaria	Cuaderno del alumno. Tres tipo: A) Cuaderno del alumno (evaluación predominantemente formativa y muy vinculada con el proceso de aprendizaje); B) Ficha de sesión (recoge información sobre una serie de aspectos); y C) Carpeta personal (corrección diaria y acumulativa para una revisión futura global)	
		Cuaderno del profesor. Permite la mejora y perfeccionamiento del proceso E/A y de sus principales implicados. Tipos: A) Fichas de autoevaluación de sesión y del profesor (elaboración de un diario del profesor); y B) Cuestionarios de autoevaluación y coevaluación grupal del alumnado)	
		Cuestionarios de autoevaluación, hojas de seguimiento (...).Registro, seguimiento, recuerdo y reflexión de información sobre aspectos prefijados.	
		Cuestionarios de evaluación de unidad didáctica (UD). Permite evaluar una unidad didáctica centrada en la elaboración por el/la alumnado/a de un programa	
RUIZ, J. R., y otros (2011a y 2011b)	Ed. Primaria y Secundaria	Batería ALPHA-Fitness. Test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes	
RUIZ NEBRERA, J. J. (2009)	Ed. Primaria	Dos grandes tipos: A) Procedimientos experimentales: Test motores; Pruebas funcionales (campo y laboratorio); Pruebas de ejecución (Circuito técnico y Listado progresivo de tareas técnicas); Técnicas sociométricas (Sociograma y Ludograma); Entrevistas; Cuestionarios; y Propuestas de trabajo escritas y gráficas (Trabajos monográficos, Comentarios críticos de texto físico-deportivo, Elaboración de mapas conceptuales). B) Procedimientos observacionales: Observación directa (procedimiento de apreciación: Registro de Anécdotas); Observación indirecta (procedimiento de apreciación: Lista de control y Escalas de puntuación-clasificación –escalas ordinales o	Test motores: son válidos cuando miden lo que realmente se proponen; fiables cuando los márgenes de error son pequeños; y objetivos cuando varios docentes obtiene resultados sensiblemente iguales.

		cualitativas/numéricas/gráficas/descriptivas-; y Observación indirecta (procedimiento de verificación: Registro de acontecimientos, Cronometraje, Muestreo de tiempo y Registro de intervalos	
Department of Education and Early Childhood Development (2009)	Ed. Primaria	Lista de verificación (o control). Aplicado en: Habilidades de examen; Observación estructurada; Webquest; Registro anecdótico; Posters; Autoevaluación; Evaluación por parte; Análisis de vídeo; Prueba de aptitud; Análisis de habilidad/juegos; Organizadores gráficos; Juegos de rol; Escritura reflexiva; Test (pruebas); Entrevista; Establecimiento de objetivos; Mapas conceptuales; Rúbricas; Podómetros; Monitores de frecuencia cardíaca...	
		Productos. Artículos tangibles que el alumnado crea mediante cualquier medio visual, escrito o auditivo	
		Tareas orientadas a los procesos. Muestra los procesos de pensamiento y estrategias de aprendizajes que el alumnado utiliza en sus trabajos	
		Portfolio o carpeta del discente. Recoge un largo proceso de aprendizaje del alumnado	
		Performances (actuaciones). Recoge comportamientos afectiva o psicomotores observables durante la puesta en acción	
		Lista de verificación (o control). Consideración por separados de diferentes criterios atendiendo a si se han o no cumplido. Fáciles de entender, desarrollar y utilizar por los discentes	
		Rating Scales (escalas de estimación). Valoran el grado en el que se cumple un criterio. Fáciles de administrar, desarrollar y entender; aunque más subjetivas. Eficaces para actividades de evaluación por partes	
		Rúbrica. Recoge el nivel o la calidad de desempeño de cada criterios en una tarea de evaluación según directrices o declaraciones prefijadas	
New Hampshire State Department of Education (2007)	Ed. Primaria y Secundaria	Etapas: A) 6-8 años (Diario del estudiante, Fitness log, Lista de control, Examen escrito, Diario del estudiante y Cuestionarios); y 9-12 años (Proyecto estudiantil, Anotaciones o diario del discente, Registro-grabación de sesión, Examen escrito, Diario del discente y Rúbrica	
PRAT, J. A. (1988)	Ed. Primaria y Secundaria	Batería EUROFIT: Test de flexibilidad; test de fuerza máxima de presión manual; test de fuerza explosiva de tren inferior; test de fuerza resistencia de tren superior; test de velocidad-agilidad; y test de resistencia aeróbica ²⁴ .	
SHEPHARD, R. J. (1988)	Ed. Secundaria (15-69 años)	PAR-Q. Cuestionario de aptitud para la actividad física. En el caso de ser aplicado en Ed. Primaria debe de ser adaptado al vocabulario del alumnado o simplemente rellenado con la ayuda de el/la padre/madre/tutor/a	

Cuadro 1. Revisión de los principales estudios realizados en el ámbito de la evaluación de competencias y resultados de aprendizaje en Educación Física.

²⁴ Véase Spanishexernet (2008) para más información.

2.4. OBJETIVOS

La revisión de la literatura sobre evaluación realizada en los apartados anteriores viene a indicar que el área de Educación física tiene una intersección directa y claramente con el desarrollo de la competencia en el Conocimiento e interacción con el mundo físico y la Competencia social y ciudadana; y en menor medida o de una forma menos directa con el resto de competencias. Asimismo, del análisis de la interacción *Educación física – Objetivos generales y de área – Inteligencia corporal-cinestésica* concluimos que existe contribución de la Educación física a la inteligencia corporal-cinestésica y no solo esto, sino que además, existen vertientes de la Educación física que están más cercanas a otros tipos de inteligencias como las inteligencias inter e intrapersonal.

Podemos decir además que existen cuatro grandes dimensiones que es necesario evaluar en la Educación física dentro del ámbito de la Educación primaria: el programa de Educación física, el contexto de aplicación del programa, el profesorado y el alumnado. La evaluación alternativa (evaluación formativa y compartida) representa la tendencia de futuro, hacia la que tenderá la evaluación del aprendizaje en este ámbito y disciplina.

Finalmente, también podemos indicar que no hemos encontrado ningún instrumento o herramienta de evaluación diseñado para evaluar el nivel o grado de consecución de las competencias básicas desde la perspectiva de la Educación física. Conforme a esta revisión nos hemos planteado las siguientes hipótesis de investigación:

1. Hipótesis 1. Existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los/as alumnos/as en las ocho competencias básicas.
2. Hipótesis 2. Existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los/as alumnos/as en las ocho competencias básicas y las calificaciones escolares.
3. Hipótesis 3. Existen diferencias estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los/as alumnos/as en las ocho competencias básicas y la variable grupo.
4. Hipótesis 4. Existen diferencias estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los/as alumnos/as en las ocho competencias básicas y la variable sexo.

El contraste de estas hipótesis en términos estadísticos se realizará para un nivel de confianza del 95%.

Objetivo general

Evaluar el nivel o grado de consecución de las competencias básicas desde la perspectiva de la Educación física en el primer ciclo de Educación primaria.

Objetivos específicos

1. Conocer la contribución de la Educación física a las competencias básicas, así como la contribución a la inteligencia corporal-cinestesia de Gardner.
2. Diseñar un instrumento o herramienta de evaluación para conocer el nivel o grado de consecución de las competencias básicas desde la perspectiva de la Educación física en el primer ciclo de Educación primaria.
3. Determinar la relación entre las competencias básicas.
4. Determinar la relación entre el nivel competencial de los/las alumnos/as y las calificaciones escolares.
5. Establecer las posibles diferencias observadas en el nivel competencial del alumnado en función del curso y grupo observado y del sexo.

3. METODOLOGÍA

El método de investigación utilizado en este trabajo combina diferentes métodos: descriptivo, correlacional y causal-comparativo o ex post-facto. El primero de ellos nos ha permitido describir a través de puntuaciones de tendencia central como la media o de dispersión, como la desviación típica, el grado de consecución de las competencias básicas en el área de Educación física.

El segundo, de naturaleza correlacional, nos ha facilitado el análisis de las relaciones entre las competencias básicas. Y el tercero, de tipo causal-comparativo, nos ha facilitado establecer posibles diferencias entre las competencias básicas en función de variables como el curso y grupo o el sexo.

En los tres casos, las evidencias utilizadas se han apoyado en las observaciones realizadas por los profesores de Educación física durante las clases de dicha asignatura. Estas evidencias han sido completadas con las calificaciones escolares del curso 2012-13 en dicha área y con las del primer trimestre del presente curso escolar.

3.1. POBLACIÓN Y MUESTRA

Este estudio toma como referencia la población de alumnos/as del Primer ciclo de Educación primaria escolarizados en Andalucía. Estadísticamente el alumnado total en Educación primaria para el curso 2013-2014 es de 567.994 alumnos/as; de los cuales 438.763 estarían en centro públicos, 114.209 en centros concertados y 15.022 en centros privados²⁵. Si deseásemos conocer una relación aproximada del alumnado para el Primer ciclo, sería necesario recurrir a datos del curso anterior, puesto que son los últimos oficiales. En el curso 2012-2013 hubo un total de 560.524 discentes; de todos ellos 195.735 estarían en el Primer ciclo, 185.480 en el Segundo ciclo y 179.309 en el Tercer ciclo²⁶.

Muestra correspondiente a los/las alumnos/as matriculado en un centro público de El Viso del Alcor (Sevilla). El centro cuenta con enseñanzas para el Segundo ciclo de Educación infantil, Educación primaria y Educación básica especial (Educación especial apoyo a la integración); además de tener como servicios complementarios un Plan de apertura para las Actividades extraescolares y otro para

²⁵ Junta de Andalucía. (2014). Cifras sobre el alumnado escolarizado en los centros docentes de Andalucía. Curso 2013-2014.

²⁶ Junta de Andalucía. (2014). Cifras sobre el alumnado escolarizado en los centros docentes de Andalucía. curso 2012-2013.

el Aula matinal²⁷. Concretamente 99 discentes del Primer ciclo de Educación primaria; este ciclo está organizado en dos grupos por cada nivel, es decir, dos clases para el primer curso y otras dos para el segundo. El número de alumnos/as por clase es de: 25 discentes (11 masculino y 14 femenino) para 1ºA, 25 alumnos/as (10 masculino y 15 femenino) para 1ºB, 24 discentes (16 masculino y 8 femenino) para 2ºA y 25 alumnos/as (16 masculino y 9 femenino) para 1ºA; suponiendo un total de 53 alumnos y 46 alumnas. En la muestra encontramos dos alumnos/as con necesidades específicas de apoyo educativo, uno de ellos presenta necesidades educativas especiales (discapacidad intelectual leve) y la otra persona tienen altas capacidades intelectuales (sobredotación intelectual).

La muestra ha sido elegida de forma incidental, en función de la disponibilidad con la que contábamos para el trabajo.

3.2. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La recogida de información se ha llevado a cabo mediante una rúbrica (guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Tablas que desglosan los niveles de desempeño de los/as estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento²⁸); este instrumento es de elaboración propia. La construcción del instrumento se ha realizado atendiendo al siguiente proceso:

- 1. Elaboración de una tabla de especificaciones.** En la siguiente tabla estableceremos los diferentes grados de consecución de las ocho competencias básicas en Educación primaria, respetando las enseñanzas mínimas del Real decreto 1513/2006²⁹. La primera columna de esta tabla recoge las ocho competencias básicas y en la primera fila encontramos el progresivo nivel de contribución de la Educación física al desarrollo de cada competencia; la intersección entre la vertiente horizontal (niveles de consecución de la competencia) y la vertiente vertical (competencias básicas) -todo ello desde la perspectiva del Real decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria³⁰- hacen que al igual que tenemos que distinguir ocho competencias, optemos por diferencias cinco niveles de consecución. Estos niveles de enseñanzas mínimas -en realidad solo son los tres centrales- los hemos denominado “1”, “2”, “3”, “4” y “5”. Adquiriendo como significado general:

²⁷ Junta de Andalucía. (2014). Ruta: \Servicios\Consulta de Centros\Colegio de Educación Infantil y Primaria LA ALUNADA\Ver detalles del centro.

²⁸ GATICA-LARA, F., y URIBARREN-BERRUETA, T. D. N. J. (2012)

²⁹ MEC (2006b).

³⁰ MEC (2006b).

- A. Nivel 1. Alumno/a con NEE (necesidades educativas especiales).
- B. Nivel 2. Primer ciclo de Educación primaria.
- C. Nivel 3. Segundo ciclo de Educación primaria.
- D. Nivel 4. Tercer ciclo de Educación primaria.
- E. Nivel 5. Alumno/a con altas capacidades intelectuales.

Estos niveles o estadios están diseñada para facilitar la evaluación de la Educación física tras los finales de ciclos, pudiendo evaluar o aplicar este instrumento al final de segundo, cuarto y sexto curso de Educación primaria; y ver así la consecución o no de las enseñanzas mínimas propuestas por el Real decreto 1513/2006³¹. (Véase *Cuadro 2*)

2. Elaboración de una rúbrica mediante una tabla de especificaciones.

Finalizada la tabla de especificaciones, confeccionamos su correspondiente rúbrica. El instrumento de evaluación se puede describir como una tabla de doble entrada; en ella tenemos: por un lado, los diferentes niveles (cinco) de consecución de cada competencia en la sección horizontal (primera fila) y por otro lado, las ocho competencias básicas en el plano vertical (primera columna). Además del contenido, es importante destacar una fila inicial a modo de título, una columna final para el registro de resultados y un cuadrante final para la recogida de datos localizadores. El instrumento de evaluación fue construido con la intención de ser aplicado el área de Educación física, en el ámbito del primer ciclo de Educación primaria. (Véase *Cuadro 3*)

3. Validación por jueces de la rúbrica.

Una vez diseñada la herramienta de evaluación y previo a su aplicación práctica, elaboramos una escala para la validación por jueces con el objeto de recoger las valoraciones de los maestros y maestras de la especialidad de Educación física sobre la pertinencia (importancia, utilidad...) y claridad de dicho instrumento. La escala contempla cinco valores para la pertinencia y otros cinco para la claridad por cada nivel (cinco niveles) y competencia (ocho competencias); además de tener dos filas en la zona inferior con las finalidades de mejorar la redacción y proponer alternativas a la ya citada rúbrica, en el caso de que fuera necesario. La escala para la validación se encontraba apoyada con los objetivos, instrucciones para la misma y de la propia rúbrica; todo ello con el pretexto de intentar garantizar la validez de los resultados que se iban a obtener. (Véase *Cuadro 4*)

³¹ MEC (2006b).

TRABAJO FIN DE GRADO

Niv. Com.	1	2	3	4	5
Competencia en comunicación lingüística	Intercambio comunicativo, uso de normas y vocabulario nulo o muy reducido y/o potencialidad del aprendizaje limitada	Intercambio comunicativo, uso de normas y vocabulario específico sobre movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, resolución de problemas motrices sencillos, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales, bienestar, materiales espacios y juegos	Intercambio comunicativo, uso de normas y vocabulario específico sobre la percepción de movimientos, elementos orgánicos-funcionales, tensión-relajación-respiración, representación corporal, adecuación postural, consolidación de la lateralidad, equilibrio estático-dinámico, organización espacio-temporal, consolidación-utilización de habilidades motrices básicas, control-dominio motor, cualidades física básicas, competencia motriz, cuerpo-movimiento como instrumento expresivo, estructuras rítmicas coreografiadas simples, emociones y sentimientos, recreación de personajes, expresión, hábitos posturales-alimenticios-higiénicos, condición física-salud-bienestar, calentamiento-dosificación, seguridad-entorno, materiales-espacio, juego...	Intercambio comunicativo, uso de normas y vocabulario específico sobre elementos orgánicos-funcionales del movimiento, conciencia-control del cuerpo-movimiento-postura-tono-respiración, anticipación-discriminación de estímulos, movimientos difíciles con segmentos no dominantes, equilibrios estáticos-dinámico, estructuración espacio-temporal, modelos estéticos- corporales, habilidades motrices en contexto de práctica, dominio motor-corporal previo acción, AF para la mejora motriz, actividades diversas, exploración-conciencia-posibilidades-recursos del lenguaje corporal (estímulos rítmicos-musicales), bailes y coreografías simples, expresión-comunicación de sentimientos-emociones, objetos-materiales, participación-respeto, hábitos saludables-alimenticios-posturales-higiénicos en autonomía, efectos beneficiosos de la EF en la salud, prevención de lesiones, respeto por los materiales, juego...	Intercambio comunicativo, uso de normas y vocabulario específico vastamente desarrollado por encima de las exigencias mínimas y/o potencialidad llamativa
Competencia matemática	Inexistencia o breve manejo de situaciones de espacio-distancia-giros, formas planas-espaciales; sencillos	Manejo de estrategias de cálculo, longitud, peso-masa, capacidad, medida de tiempo, situaciones de espacio-distancia-giros, formas planas-espaciales; sencillos	Manejo de estrategias de cálculo, longitud, peso-masa, capacidad, medida de tiempo, situaciones de espacio-distancia-giros, formas planas-espaciales; medios	Manejo de estrategias de cálculo, longitud, peso-masa, capacidad, medida de tiempo, situaciones de espacio-distancia-giros, formas planas-espaciales; complejos	Manejo de estrategias de cálculo, longitud, peso-masa, capacidad, medida de tiempo, situaciones de espacio-distancia-giros, formas planas-espaciales; vastamente desarrollado por encima de las exigencias mínimas y/o potencialidad llamativa
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Percepción e interacción cuerpo-entorno reducida o no se llega apreciar dicha percepción o interacción. Lejos de los	Percepción e interacción cuerpo-entorno de movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, resolución de problemas motrices	Percepción e interacción cuerpo-entorno en movimientos, elementos orgánicos-funcionales, tensión-relajación-respiración, representación corporal, adecuación postural, consolidación de la lateralidad, equilibrio estático-dinámico, organización espacio-temporal, consolidación-utilización de habilidades motrices básicas, control-dominio motor, cualidades física básicas, competencia motriz, cuerpo-movimiento, estructuras rítmicas, emociones y	Percepción e interacción cuerpo-entorno, elementos orgánicos-funcionales del movimiento, conciencia-control del cuerpo-movimiento-postura-tono-respiración, anticipación-discriminación de estímulos, movimientos difíciles, equilibrios estáticos-dinámico, estructuración espacio-temporal, modelos estéticos- corporales, habilidades motrices, dominio motor-corporal, AF para la mejora motriz, exploración-conciencia-	Percepción e interacción cuerpo-entorno vastamente desarrollado por encima de las exigencias mínimas y/o potencialidad llamativa

	estándares mínimos y/o potencialidad del aprendizaje limitada	sencillos, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales, bienestar, materiales espacios y juegos	sentimientos, recreación, expresión, hábitos posturales-alimenticios-higiénicos, condición física-salud-bienestar, calentamiento-dosificación, seguridad-entorno, materiales-espacio, juego...	posibilidades-recursos del lenguaje corporal, objetos-materiales, participación-respeto, hábitos saludables-alimenticios-posturales-higiénicos en autonomía, efectos beneficiosos, prevención de lesiones, respeto por los materiales, juego...	
Tratamiento de la información y competencia digital	Análisis/crítica de mensajes/estereotipos muy simple-superficiales en relación a los estándares mínimos o simplemente no se da	Análisis/crítica de mensajes/estereotipos sobre movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, resolución de problemas motrices sencillos, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales, bienestar, materiales espacios y juegos	Análisis/crítica de mensajes/estereotipos sobre contextos relacionados con la percepción de movimientos, elementos orgánicos-funcionales, tensión-relajación-respiración, representación corporal, adecuación postural, consolidación de la lateralidad, equilibrio estático-dinámico, organización espacio-temporal, consolidación-utilización de habilidades motrices básicas, control-dominio motor, cualidades física básicas, competencia motriz, cuerpo-movimiento, estructuras rítmicas, emociones y sentimientos, recreación, expresión, hábitos posturales-alimenticios-higiénicos, condición física-salud-bienestar, calentamiento-dosificación, seguridad-entorno, materiales-espacio, juego...	Análisis/crítica de mensajes/estereotipos sobre elementos orgánicos-funcionales del movimiento, conciencia-control del cuerpo-movimiento-postura-tono-respiración, anticipación-discriminación de estímulos, movimientos difíciles, equilibrios estáticos-dinámico, estructuración espacio-temporal, modelos estéticos- corporales, habilidades motrices, dominio motor-corporal, AF para la mejora motriz, exploración-conciencia-posibilidades-recursos del lenguaje corporal, objetos-materiales, participación-respeto, hábitos saludables-alimenticios-posturales-higiénicos en autonomía, efectos beneficiosos, prevención de lesiones, respeto por los materiales, juego...	Análisis/crítica de mensajes/estereotipos vastamente desarrollado por encima de las exigencias mínimas y/o potencialidad llamativa
Competencia social y ciudadana	Habilidades sociales (igualdad, respeto, colaboración...) no desarrolladas. Se tiende a la injusticia, desigualdad, violencia, oposición...	Habilidades sociales (igualdad, respeto, colaboración...) desarrolladas en movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, resolución de problemas motrices sencillos, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales, bienestar, materiales espacios y juegos	Habilidades sociales (igualdad, respeto, colaboración...) desarrolladas entornos vinculados con la percepción de movimientos, elementos orgánicos-funcionales, tensión-relajación-respiración, representación corporal, adecuación postural, consolidación de la lateralidad, equilibrio estático-dinámico, organización espacio-temporal, consolidación-utilización de habilidades motrices básicas, control-dominio motor, cualidades física básicas, competencia motriz, cuerpo-movimiento, estructuras rítmicas, emociones y sentimientos, recreación, expresión, hábitos posturales-alimenticios-higiénicos, condición física-salud-bienestar, calentamiento-dosificación, seguridad-entorno, materiales-espacio, juego...	Habilidades sociales (igualdad, respeto, colaboración...) desarrolladas en elementos orgánicos-funcionales del movimiento, conciencia-control del cuerpo-movimiento-postura-tono-respiración, anticipación-discriminación de estímulos, movimientos difíciles, equilibrios estáticos-dinámico, estructuración espacio-temporal, modelos estéticos- corporales, habilidades motrices, dominio motor-corporal, AF para la mejora motriz, exploración-conciencia-posibilidades-recursos del lenguaje corporal, objetos-materiales, participación-respeto, hábitos saludables-alimenticios-posturales-higiénicos en autonomía, efectos beneficiosos, prevención de lesiones, respeto por los materiales, juego...	Habilidades sociales (igualdad, respeto, colaboración...) en elementos orgánicos-funcionales vastamente desarrollado por encima de las exigencias mínimas y/o potencialidad llamativa
Competencia cultural y artística	Valoración, comprensión, respeto de actividades creativas, innovadoras y culturales a un nivel muy por debajo de las	Desarrollo, valoración, comprensión, respeto de actividades creativas, innovadoras y culturales basadas en movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales,	Desarrollo, valoración, comprensión, respeto de actividades creativas, innovadoras y culturales basadas en la percepción de movimientos, elementos orgánicos-funcionales, tensión-relajación-respiración, representación corporal, adecuación postural, consolidación de la lateralidad, equilibrio estático-dinámico, organización espacio-temporal, consolidación-utilización de habilidades motrices básicas, control-dominio motor, cualidades física	Desarrollo, valoración, comprensión, respeto de actividades creativas, innovadoras y culturales basadas en elementos orgánicos-funcionales del movimiento, conciencia-control del cuerpo-movimiento-postura-tono-respiración, anticipación-discriminación de estímulos, movimientos difíciles, equilibrios estáticos-dinámico, estructuración espacio-temporal, modelos estéticos- corporales, habilidades motrices, dominio motor-corporal, AF	Desarrollo, valoración, comprensión, respeto de actividades creativas, innovadoras y culturales vastamente desarrollado por encima de las exigencias mínimas y/o potencialidad llamativa

TRABAJO FIN DE GRADO

	exigencias mínimas o prácticamente no se dan; no se conciben aspectos culturales, ni artísticos	realidades corporales, resolución de problemas motrices sencillos, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales, bienestar, materiales espacios y juegos	básicas, competencia motriz, cuerpo-movimiento, estructuras rítmicas, emociones y sentimientos, recreación, expresión, hábitos posturales-alimenticios-higiénicos, condición física-salud-bienestar, calentamiento-dosificación, seguridad-entorno, materiales-espacio, juego...	para la mejora motriz, exploración-conciencia- posibilidades-recursos del lenguaje corporal, objetos-materiales, participación-respeto, hábitos saludables-alimenticios-posturales-higiénicos en autonomía, efectos beneficiosos, prevención de lesiones, respeto por los materiales, juego...	
Competencia para aprender a aprender	Conocimiento de sí mismo y de las posibilidades-carencias; inexistente o muy superficial y/o potencialidad del aprendizaje muy limitada	Conocimiento de sí mismo y de las posibilidades-carencias de movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, resolución de problemas motrices sencillos, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales, bienestar, materiales espacios y juegos	Conocimiento de sí mismo y de las posibilidades-carencias de la percepción de movimientos, elementos orgánicos-funcionales, tensión-relajación-respiración, representación corporal, adecuación postural, consolidación de la lateralidad, equilibrio estático-dinámico, organización espacio-temporal, consolidación-utilización de habilidades motrices básicas, control-dominio motor, cualidades física básicas, competencia motriz, cuerpo-movimiento, estructuras rítmicas, emociones y sentimientos, recreación, expresión, hábitos posturales-alimenticios-higiénicos, condición física-salud-bienestar, calentamiento-dosificación, seguridad-entorno, materiales-espacio, juego...	Conocimiento de sí mismo y de las posibilidades-carencias de elementos orgánicos-funcionales del movimiento, conciencia-control del cuerpo-movimiento-postura-tono-respiración, anticipación-discriminación de estímulos, movimientos difíciles, equilibrios estáticos-dinámico, estructuración espacio-temporal, modelos estéticos- corporales, habilidades motrices, dominio motor-corporal, AF para la mejora motriz, exploración-conciencia- posibilidades-recursos del lenguaje corporal, objetos-materiales, participación-respeto, hábitos saludables-alimenticios-posturales-higiénicos en autonomía, efectos beneficiosos, prevención de lesiones, respeto por los materiales, juego...	Conocimiento de sí mismo y de las posibilidades-carencias vastamente desarrollado por encima de las exigencias mínimas y/o potencialidad llamativa
Autonomía e iniciativa personal	Autonomía, actitud positiva y perseverancia muy débiles. Sujeto muy dependiente para cualquier actividad, ideas predominantemente negativas y/o su perseverancia débil	Autonomía, actitud positiva y perseverancia en movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, resolución de problemas motrices sencillos, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales, bienestar, materiales espacios y juegos	Autonomía, actitud positiva y perseverancia en situaciones de percepción de movimientos, elementos orgánicos-funcionales, tensión-relajación-respiración, representación corporal, adecuación postural, consolidación de la lateralidad, equilibrio estático-dinámico, organización espacio-temporal, consolidación-utilización de habilidades motrices básicas, control-dominio motor, cualidades física básicas, competencia motriz, cuerpo-movimiento, estructuras rítmicas, emociones y sentimientos, recreación, expresión, hábitos posturales-alimenticios-higiénicos, condición física-salud-bienestar, calentamiento-dosificación, seguridad-entorno, materiales-espacio, juego...	Autonomía, actitud positiva y perseverancia en elementos orgánicos-funcionales del movimiento, conciencia-control del cuerpo-movimiento-postura-tono-respiración, anticipación-discriminación de estímulos, movimientos difíciles, equilibrios estáticos-dinámico, estructuración espacio-temporal, modelos estéticos- corporales, habilidades motrices, dominio motor-corporal, AF para la mejora motriz, exploración-conciencia- posibilidades-recursos del lenguaje corporal, objetos-materiales, participación-respeto, hábitos saludables-alimenticios-posturales-higiénicos en autonomía, efectos beneficiosos, prevención de lesiones, respeto por los materiales, juego...	Autonomía, actitud positiva y perseverancia vastamente desarrollada por encima de las exigencias mínimas y/o potencialidad llamativa

Cuadro 2. Tabla de especificaciones sobre la evaluación de la Educación Física en Educación Primaria desde la perspectiva de las competencias básicas.

Com. \ Niv.	1	2	3	4	5	Res.
Competencia en comunicación lingüística	Nunca utiliza vocabulario específico deportivo, no se comunica con sus compañeros/as en actividades lúdicas-recreativas que lo requieran y no entiende las normas de los juegos deportivos	Casi nunca utiliza vocabulario específico deportivo, se comunica en muy pocas ocasiones de juego con sus compañeros/as y solo comprende las reglas de juego si se le explica gráficamente y con detenimiento	Normalmente utiliza vocabulario específico deportivo, se comunica con sus compañeros/as en los juegos si es imprescindible y le cuesta trabajo comprender las reglas de juego	Siempre utiliza vocabulario específico deportivo, se comunica con sus compañeros/as para mejorar el resultado del equipo y comprende rápidamente las normas de juego	Utiliza vocabulario específico deportivo más allá del dado a conocer en la clase, se comunica cada vez que puede aportar algún beneficio individual o grupal y comprende las reglas de juego, además de ayudar a que otros compañeros también las comprendan.	
Competencia matemática	No sabe calcular: longitud, peso-masa, capacidad, ni tiempo. No distingue situaciones de espacio-distancia-giros, ni formas planas-espaciales en actividades lúdicas-recreativas	Sabe calcular con ayuda: longitud, peso-masa, capacidad y/o tiempo; pero no sabe que significa. Casi nunca distingue situaciones de espacio-distancia-giros, ni formas planas-espaciales en actividades lúdicas-recreativas	Sabe calcular: longitud, peso-masa, capacidad y/o tiempo; pero no sabe que significa. Normalmente distingue situaciones de espacio-distancia-giros y formas planas-espaciales en actividades lúdicas-recreativas	Sabe calcular: longitud, peso-masa, capacidad y/o tiempo; y tienen significado. Siempre distingue situaciones de espacio-distancia-giros y formas planas-espaciales en actividades lúdicas-recreativas	Sabe calcular de una forma eficiente: longitud, peso-masa, capacidad y/o tiempo; en contextos no destinados a ellos. Distingue situaciones de espacio-distancia-giros y formas planas-espaciales en actividades lúdicas-recreativas; de una forma muy eficiente	
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	No tiene una percepción e interacción cuerpo-entorno en movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales y materiales-espacios-juegos	A veces tiene percepción en movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales y/o materiales-espacios-juegos; pero no posee interacción cuerpo-entorno	Casi siempre posee una percepción e interacción cuerpo-entorno en movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales y/o materiales-espacios-juegos	Siempre tiene una percepción e interacción cuerpo-entorno en movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales y/o materiales-espacios-juegos	Tiene una percepción e interacción cuerpo-entorno muy profunda en movimientos, sensaciones, emociones, lateralidad, equilibrio-desequilibrio, nociones espacio-temporales, realidades corporales, hábitos higiénicos-alimenticios-posturales y/o materiales-espacios-juegos	
Tratamiento de la información y competencia digital	Nunca usa reloj, ordenador, ni internet para búsqueda/análisis/crítica de información/mensajes/estereotipos deportivos	Casi nunca utiliza reloj, ordenador y/o internet para búsqueda/análisis/crítica de información/mensajes/estereotipos deportivos	A veces utiliza reloj, ordenador y/o internet para búsqueda/análisis/crítica de información/mensajes/estereotipos deportivos en diacronía	Siempre utiliza reloj, ordenador y/o internet para búsqueda/análisis/crítica de información/mensajes/estereotipos deportivos	Utiliza simultáneamente reloj, ordenador y/o internet para búsqueda/análisis/crítica de información/mensajes/estereotipos deportivos	
Competencia social y ciudadana	Nunca respeta, colabora, atiende... durante la práctica deportiva. Genera injusticia, desigualdad, violencia, oposición... en actividades lúdicas-recreativas	Suele respetar, colaborar, atender, pero genera injusticia, desigualdad, violencia, oposición... durante la práctica deportiva	Casi siempre respeta, colabora, atiende... durante la práctica deportiva. Y no suele generar injusticia, desigualdad, violencia, oposición... en actividades lúdicas-recreativas	Siempre respeta, colabora, atiende... durante la práctica deportiva. Y no genera injusticia, desigualdad, violencia, oposición... en actividades lúdicas-recreativas	Respeto, colabora, atiende... durante la práctica deportiva. Y no genera injusticia, desigualdad, violencia, oposición... en actividades lúdicas-recreativas. Además de contribuir activamente a que todo esto ocurra	
Competencia cultural y artística	Nunca valora, comprende, respeta y/o conoce las actividades lúdicas-recreativas creativas, innovadoras y culturales; ni la normativa, registros, materiales, historia, equipos...	Casi nunca valora, comprende, respeta y/o conoce las actividades lúdicas-recreativas creativas, innovadoras y culturales; ni la normativa, registros, materiales, historia, equipos...	Conoce, pero no valora, comprende, respeta las actividades lúdicas-recreativas creativas, innovadoras y culturales; ni la normativa, registros, materiales, historia, equipos...	Siempre valora, comprende, respeta y/o conoce las actividades lúdicas-recreativas creativas, innovadoras y culturales; así como la normativa, registros, materiales, historia, equipos...	Valora, comprende, respeta y/o conoce las actividades lúdicas-recreativas creativas, innovadoras y culturales; así como la normativa, registros, materiales, historia, equipos... Velando por su difusión y vasto conocimiento	
Competencia para aprender a aprender	Nunca muestra conocimiento de sí mismo, ni de sus posibilidades-carencias deportivas	En ocasiones muestra conocimiento de sí mismo, pero no de sus posibilidades-carencias deportivas	Casi siempre muestra conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades-carencias deportivas	Siempre muestra conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades-carencias deportivas	Muestra conocimiento de sí mismo y de sus posibilidades-carencias deportivas; y ayuda a que otras personas también lo hagan	
Autonomía e iniciativa personal	Muy dependiente, negativo y nada perseverante en actividades lúdicas-recreativas	Negativo y nada perseverante, no siendo dependiente en actividades lúdicas-recreativas	Casi siempre es autónomo, positivo y perseverante en actividades lúdicas-recreativas	Siempre es autónomo, positivo y perseverante en actividades lúdicas-recreativas	Autónomo, positivo y perseverante en actividades lúdicas-recreativas. Y una iniciativa personal (experiencias, variante, modificaciones...) muy destacada	
		Grupo (1, 2, 3 4):		Sexo (Mas.: 1; Fem.: 2):		

Cuadro 3. Rúbrica para la evaluación de competencias básicas desde la perspectiva de la Educación Física en el primer ciclo de Educación Primaria.

ESCALA PARA LA VALIDACIÓN POR JUECES DE LA RÚBRICA: EVALUACIÓN DE LA EF EN EP (1ER CICLO)

Objetivos: La siguiente Escala ha sido elaborada para recoger las valoraciones de los maestros y maestras de la especialidad de Educación Física sobre la pertinencia y claridad de un instrumento de evaluación del aprendizaje (una rúbrica) en esa área, en el ámbito del primer ciclo de Educación Primaria.

Instrucciones: Valore la pertinencia (importancia, utilidad) y la claridad de la redacción de los elementos que componen la rúbrica para cada una de las competencias. Para ello, utilice una escala de 5 valores en la que 1 significa "Nada", 2 "Casi Nada", 3 "Algo", 4 "Bastante" y 5 "Mucho". Al final de la escala puede hacer algunas sugerencias para mejorar la redacción de los elementos o proponer una redacción alternativa.

Niveles Competencias	1					2					3					4					5														
	Pertinencia					Claridad					Pertinencia					Claridad					Pertinencia					Claridad									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
(A) Competencia en comunicación lingüística																																			
(B) Competencia matemática																																			
(C) Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico																																			
(D) Tratamiento de la información y competencia digital																																			
(E) Competencia social y ciudadana																																			
(F) Competencia cultural y artística																																			
(G) Competencia para aprender a aprender																																			
(H) Autonomía e iniciativa personal																																			
Mejorar la redacción <i>(por favor indique el valor de referencia p.e. A4)</i>																																			
Propuesta alternativa <i>(por favor indique el valor de referencia p.e. A4)</i>																																			

Cuadro 4. Validación por jueces de la rúbrica.

3.3. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

El procedimiento de análisis de la información recogida ha supuesto la organización y tabulación de la información de los datos como primer paso. Para ello se ha construido una matriz de codificación asignando un valor a cada modalidad de respuesta, a continuación, se ha elaborado una matriz de datos utilizando el software informático Excel del paquete de ofimática Microsoft Office Professional Plus 2013.

Con los datos una vez organizados se ha llevado a cabo un análisis descriptivo a través de descripciones de frecuencia, estadísticos de tendencia central (media) y de dispersión (desviación típica). El cálculo de las correlaciones entre las competencias y entre éstas y las calificaciones escolares se ha realizado a partir del coeficiente de correlación r de Spearman. La prueba de contraste utilizada para determinar las diferencias entre los grupos al analizar sus puntuaciones en las ocho competencias básicas se ha llevado a cabo a partir del análisis de la varianza. Finalmente, la prueba t de Student para grupos independientes nos ha permitido determinar las posibles diferencias existentes entre las puntuaciones de los/as alumnos/as en las ocho competencias básicas en función del sexo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

4.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS PARA EL CONJUNTO DE LA MUESTRA

A continuación presentaremos los resultados obtenidos en el análisis de las puntuaciones de los discentes en las ocho competencias.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Competencia no conseguida en absoluto	2	2,0	2,0
Nivel competencial con muchas carencias	21	21,2	23,2
Nivel competencial con algunas carencias	50	50,5	73,7
Competencia conseguida	26	26,3	100,0
Total	99	100,0	

Tabla 1. Distribución de frecuencias para la competencia en comunicación lingüística.

En la tabla de distribución de frecuencias para la competencia en comunicación lingüística podemos observar que la muestra total es de 99 alumnos/as; de los cuales 50 discentes (50,5%) presentan un nivel competencial con algunas carencias, 26 alumnos/as (26,3%) tienen adquirida la competencia, 21 discentes (21,2%) consiguieron un nivel competencial con muchas carencias y 2 alumnos/as (2%) no consiguieron en absoluto la competencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Competencia no conseguida en absoluto	34	34,3	34,3
Nivel competencial con muchas carencias	16	16,2	50,5
Nivel competencial con algunas carencias	17	17,2	67,7
Competencia conseguida	32	32,3	100,0
Total	99	100,0	

Tabla 2. Distribución de frecuencias para la competencia matemática.

En la tabla de distribución de frecuencias para la competencia matemática podemos observar que la muestra total es de 99 alumnos/as; de los cuales 34 discentes (34,3%) no consiguieron en absoluto la competencia, 32 alumnos/as (32,3%) tienen adquirida la competencia, 17 discentes (17,2%) presentan un nivel competencial con algunas carencias y 16 alumnos/as (16,2%) consiguieron un nivel competencial con muchas carencias.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Competencia no conseguida en absoluto	7	7,1	7,1
Nivel competencial con muchas carencias	32	32,3	39,4
Nivel competencial con algunas carencias	41	41,4	80,8
Competencia conseguida	19	19,2	100,0
Total	99	100,0	

Tabla 3. Distribución de frecuencias para la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

En la tabla de distribución de frecuencias para la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico podemos observar que la muestra total es de 99 alumnos/as; de los cuales 41 discentes (41,4%) presentan un nivel competencial con algunas carencias, 32 alumnos/as (32,3%) consiguieron un nivel competencial con muchas carencias, 19 discentes (19,2%) tienen adquirida la competencia y 7 alumnos/as (7,1%) no consiguieron en absoluto la competencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Competencia no conseguida en absoluto	50	50,5	50,5
Nivel competencial con algunas carencias	49	49,5	100,0
Total	99	100,0	

Tabla 4. Distribución de frecuencias para la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.

En la tabla de distribución de frecuencias para la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital podemos observar que la muestra total es de 99 alumnos/as; de los cuales 50 discentes (50,5%) no consiguieron en absoluto la competencia y 49 alumnos/as (49,5%) consiguieron un nivel competencial con muchas carencias.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel competencial con muchas carencias	11	11,1	11,1
Nivel competencial con algunas carencias	51	51,5	62,6
Competencia conseguida	33	33,3	96,0
Nivel competencial superior al esperado	4	4,0	100,0
Total	99	100,0	

Tabla 5. Distribución de frecuencias para la competencia social y ciudadana.

En la tabla de distribución de frecuencias para la competencia social y ciudadana podemos observar que la muestra total es de 99 alumnos/as; de los cuales 51 discentes (51,5%) presentan un nivel competencial con algunas carencias, 33 alumnos/as (33,3%) tienen adquirida la competencia, 11 discentes (11,1%) consiguieron un nivel competencial con muchas carencias y 4 alumnos/as (4%) obtuvieron un nivel competencial superior al esperado.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel competencial con muchas carencias	18	18,2	18,2
Nivel competencial con algunas carencias	45	45,5	63,6
Competencia conseguida	36	36,4	100,0
Total	99	100,0	

Tabla 6. Distribución de frecuencias para la competencia cultural y artística.

En la tabla de distribución de frecuencias para la competencia cultural y artística podemos observar que la muestra total es de 99 alumnos/as; de los cuales 45 discentes (45,5%) presentan un nivel competencial con algunas carencias, 36 alumnos/as (36%) tienen adquirida la competencia, y 18 discentes (18,2%) consiguieron un nivel competencial con muchas carencias.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nivel competencial con muchas carencias	31	31,3	31,3
Nivel competencial con algunas carencias	41	41,4	72,7
Competencia conseguida	27	27,3	100,0
Total	99	100,0	

Tabla 7. Distribución de frecuencias para la competencia aprender a aprender.

En la tabla de distribución de frecuencias para la competencia aprender a aprender podemos observar que la muestra total es de 99 alumnos/as; de los cuales 41 discentes (41,4%) presentan un nivel competencial con algunas carencias, 31 alumnos/as (31,3%) consiguieron un nivel competencial con muchas carencias y 27 discentes (27,3%) tienen adquirida la competencia.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Competencia no conseguida en absoluto	2	2,0	2,0
Nivel competencial con muchas carencias	15	15,2	17,2
Nivel competencial con algunas carencias	39	39,4	56,6
Competencia conseguida	41	41,4	98,0
Nivel competencial superior al esperado	2	2,0	100,0
Total	99	100,0	

Tabla 8. Distribución de frecuencias para la competencia en autonomía e iniciativa personal.

En la tabla de distribución de frecuencias para la competencia en autonomía e iniciativa personal podemos observar que la muestra total es de 99 alumnos/as; de los cuales 41 alumnos/as (41,4%) tienen adquirida la competencia, 39 discentes (39,4%) presentan un nivel competencial con algunas carencias, 15 discentes (15,2%) consiguieron un nivel competencial con muchas carencias, 2 alumnos/as (2%) obtuvieron un nivel competencial superior al esperado y 2 alumnos/as (2%) no consiguieron en absoluto la competencia.

La tabla 9 recoge en cada una de las casillas dos valores: el primero de ellos supone el coeficiente de correlación o valor de la correlación³²; y el segundo, la significación bilateral o significación estadística asociada a la correlación³³. Los dos asteriscos (**) suponen que la correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

Si nos fijamos en la tabla de correlaciones nos daremos cuenta que todas las correlaciones son estadísticamente significativas, pues todas ellas presentan una correlación estadística significativa al menos al 99%. No obstante, los grados o niveles de correlación no siempre son los mismos. Las tres correlaciones más elevadas son: Competencia matemática con tratamiento de la información y competencia digital (0,905**); competencia matemática con competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (0,834**); y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico con tratamiento de la información y competencia digital (0,741**).

En cuanto a las tres correlaciones más bajas, destacamos las observadas entre: Competencia social y ciudadana y competencia para aprender a aprender (0,377**); competencia en comunicación lingüística y competencia social y ciudadana (0,440**); y competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia social y ciudadana (0,470**); y tratamiento de la información y competencia digital y competencia social y ciudadana (0,470**).

³² Un valor más alto indica una mayor correlación; en este sentido 0,834 es una correlación más alta que 0,377

³³ Si un valor tiene un grado de significación inferior a 0,05 cabría afirmar que la correlación entre dos competencias no es fruto del azar. Con relación a esto último, los asteriscos nos indican de un modo rápido y sencillo cómo interpretar la significación de la correlación: si no hay asterisco la correlación no es estadísticamente significativa, por tanto el valor de la correlación se debe al azar; si hay un asterisco la correlación es estadísticamente significativa al 95%; y, si hay dos asteriscos la correlación es estadísticamente significativa al menos al 99%.

Tabla 9. Correlaciones entre las competencias básicas.

	Competencia en comunicación lingüística	Competencia matemática	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia social y ciudadana	Competencia cultural y artística	Competencia para aprender a aprender	Autonomía e iniciativa personal
Competencia en comunicación lingüística	1,000	,623**	,688**	,472**	,440**	,603**	,680**	,636**
Competencia matemática		1,000	,834**	,905**	,513**	,714**	,593**	,731**
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico			1,000	,741**	,470**	,572**	,653**	,704**
Tratamiento de la información y competencia digital				1,000	,470**	,624**	,528**	,643**
Competencia social y ciudadana					1,000	,702**	,377**	,686**
Competencia cultural y artística						1,000	,497**	,724**
Competencia para aprender a aprender							1,000	,563**
Autonomía e iniciativa personal								1,000

4.2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS EN FUNCIÓN DEL GRUPO

En este subapartado vamos a presentar los resultados obtenidos en el análisis de las puntuaciones de los/as alumnos/as en las ocho competencias considerando la variable grupo.

		N	Media	Desviación estándar			N	Media	Desviación estándar
Competencia en comunicación lingüística	1º A	25	3,60	,500	Competencia social y ciudadana	1º A	25	3,52	,653
	1º B	25	2,68	,852		1º B	25	3,00	,500
	2º A	24	3,13	,448		2º A	24	3,75	,794
	2º B	25	2,64	,700		2º B	25	2,96	,611
Competencia matemática	1º A	25	3,56	,507	Competencia cultural y artística	1º A	25	3,56	,507
	1º B	25	1,36	,490		1º B	25	2,76	,523
	2º A	24	3,75	,442		2º A	24	3,71	,464
	2º B	25	1,28	,458		2º B	25	2,72	,737
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	1º A	25	3,44	,507	Competencia para aprender a aprender	1º A	25	3,92	,277
	1º B	25	2,28	,614		1º B	25	2,68	,690
	2º A	24	3,25	,608		2º A	24	2,79	,415
	2º B	25	1,96	,611		2º B	25	2,44	,583
Tratamiento de la información y competencia digital	1º A	25	3,00	,000	Autonomía e iniciativa personal	1º A	25	3,68	,476
	1º B	25	1,00	,000		1º B	25	2,68	,748
	2º A	24	3,00	,000		2º A	24	3,88	,537
	2º B	25	1,00	,000		2º B	25	2,84	,746

Tabla 10. Medias y desviaciones estándar en función del grupo, teniendo en cuenta las competencias básicas

Viendo la tabla que recoge las medias y desviaciones estándar podemos observar que todos los grupos A tienen medias superiores a los grupos B en todas y cada una de las competencias básicas. Las medias más elevadas teniendo en cuenta todas las competencias y grupos son las siguientes: Competencia para aprender a aprender en 1ºA (3,92); autonomía e iniciativa personas en 2ºA (3,88); y competencia matemática y la competencia social y ciudadana en 2ºA, ambas con la misma puntuación (3,75). Las medias más bajas aparecen en las siguientes competencias y grupos: Tratamiento de la información y competencia digital en los grupos 1ºB y 2ºB (1,00); competencia matemática en 2ºB (1,28); y nuevamente la competencia matemática en 1ºB (1,36).

A diferencia de la media, la desviación estándar que viene a indicar el grado de variabilidad dentro de un conjunto de puntuaciones (hay más diferencias entre los alumnos de un mismo grupo) no parece determinar si un valor pertenece al grupo A o al grupo B de un mismo nivel. Las desviaciones estándar más elevadas son las siguientes: Competencia en comunicación lingüística en 1ºB (0,852); competencia social ciudadana en 2ºA (0,794); y autonomía e iniciativa personal en 1ºB (0,748). Las desviaciones estándar más pequeñas se encuentran todas ellas en la competencia para el Tratamiento de la información y competencia digital (0,000).

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F ³⁴	Sig ³⁵
Competencia en comunicación lingüística	Entre grupos	15,165	3	5,055	12,058	,000
	Dentro de grupos	39,825	95	,419		
	Total	54,990	98			
Competencia matemática	Entre grupos	135,227	3	45,076	199,543	,000
	Dentro de grupos	21,460	95	,226		
	Total	156,687	98			
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Entre grupos	38,976	3	12,992	37,791	,000
	Dentro de grupos	32,660	95	,344		
	Total	71,636	98			
Tratamiento de la información y competencia digital	Entre grupos	98,990	3	32,997		
	Dentro de grupos	,000	95	,000		
	Total	98,990	98			
Competencia social y ciudadana	Entre grupos	11,209	3	3,736	8,941	,000
	Dentro de grupos	39,700	95	,418		
	Total	50,909	98			
Competencia cultural y artística	Entre grupos	20,009	3	6,670	20,627	,000
	Dentro de grupos	30,718	95	,323		
	Total	50,727	98			
Competencia para aprender a aprender	Entre grupos	32,440	3	10,813	40,446	,000
	Dentro de grupos	25,398	95	,267		
	Total	57,838	98			
Autonomía e iniciativa personal	Entre grupos	26,307	3	8,769	21,434	,000
	Dentro de grupos	38,865		,409		
	Total	65,172	98			

Tabla 11. Análisis de la varianza (ANOVA) en función del curso y grupo, en las competencias básicas.

Analizando la tabla ANOVA puede observarse la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre todos los cursos (primero y segundo) y grupos considerados (A y B), cuando se toman en cuenta las puntuaciones de los alumnos en siete de las ocho competencias básicas. De hecho, los valores de la prueba F vienen a indicar que el error que cometemos al rechazar la hipótesis nula que niega tales diferencias es insignificante ($p=0,0001$). En el caso de la competencia 'Tratamiento de la información y competencia digital', los registros de los profesores fueron un valor constante; de hecho puntuaron con el mismo valor a todos los alumnos.

En las siguientes figuras puede comprarse las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos en las distintas competencias básicas.

³⁴ Permite determinar la existencia de diferencias entre los grupos que se comparan, en este caso los cursos y grupos.

³⁵ Grado de significación, es una probabilidad que viene a indicar el grado de error que se comete al rechazar la hipótesis nula; también indica que el resultado obtenido es/no es debido al azar, a menor grado de significación menor probabilidad.

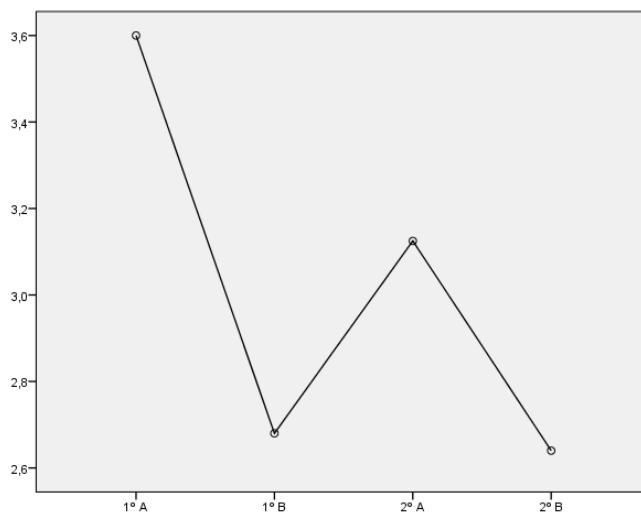


Figura 1. Medias en la competencia en comunicación lingüística según grupo.

En la figura de medias en la competencia en comunicación lingüística según grupo, observamos como los grupos A tienen media superior a los grupos B, teniendo 1ºA una media considerablemente superior a todos los demás; y los grupos B estando situados prácticamente a un mismo nivel.

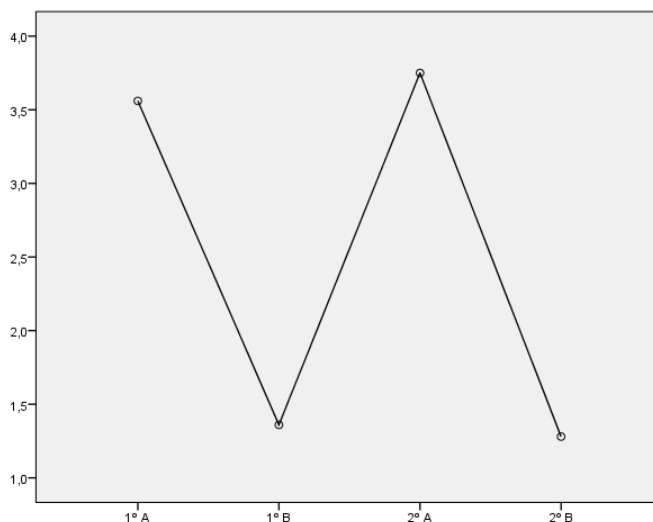


Figura 2. Medias en la competencia matemática según grupo.

La figura de medias en la competencia matemática según grupo nos hace resaltar que los grupos A, simultáneamente, se encuentre casi a un mismo nivel de media; y que los grupos B, ídem salvo que a unos valores de media mucho más pequeño (inferior a $\frac{1}{2}$ de los valores de 1ºA y 2ºA).

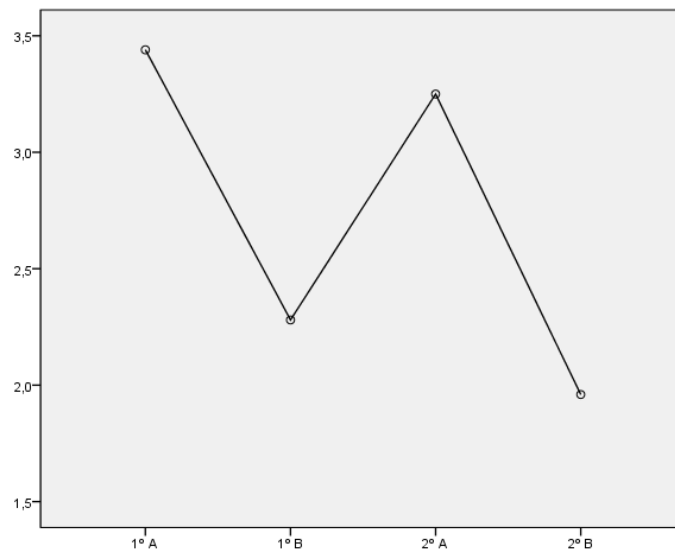


Figura 3. Medias en la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico según grupo.

La anterior figura sobre las medias en la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico según grupo resalta los valores superiores en los grupos A, junto con niveles inferiores si comparamos dentro de los grupos A o los grupos B (1ºA frente a 2ºA; y 1ºB frente a 2ºB).

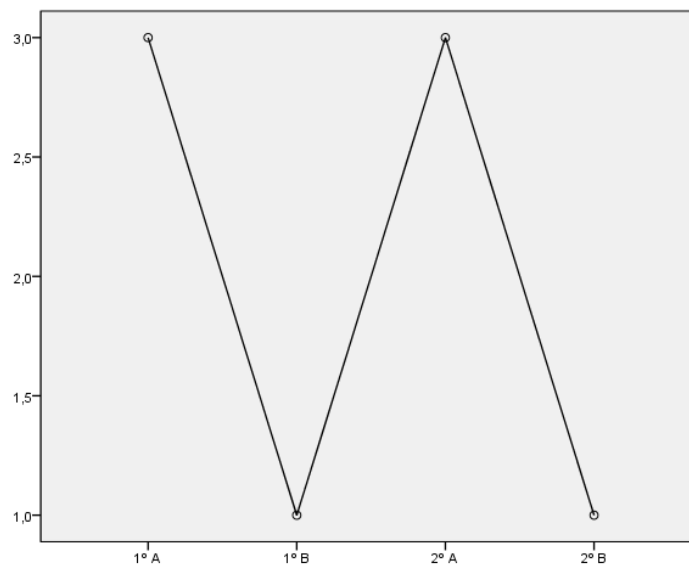


Figura 4. Medias en la competencia para el tratamiento de la información y competencia digital según grupo.

En la figura sobre las medias en la competencia para el tratamiento de la información y competencia digital según grupo nos hace resaltar mismos resultados para los grupos A (1ºA y 2ºA) e idénticos resultados para los grupos B (1ºB y 2ºB).

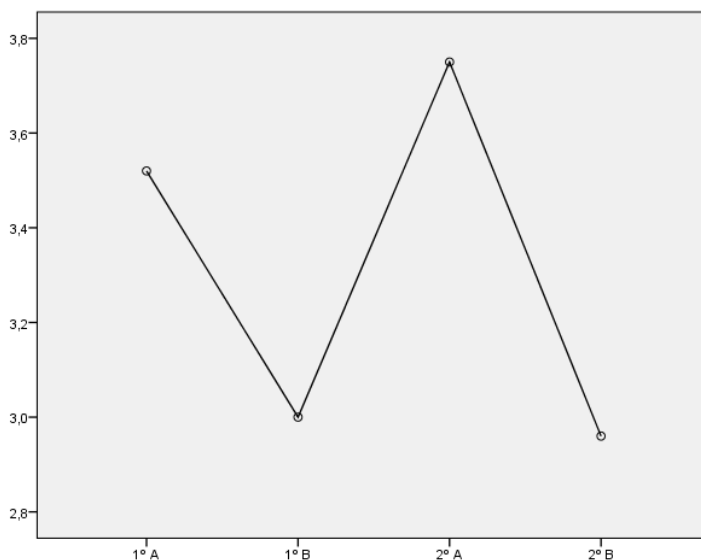


Figura 5. Medias en la competencia social y ciudadana según grupo.

Esta última figura sobre las medias en la competencia social y ciudadana según grupo muestra valores superiores para los grupos A, frente a los grupos B. Teniendo 1ºB y 2ºB unos datos muy similares; y 1ºA un resultados considerablemente inferiores a 2ºA.

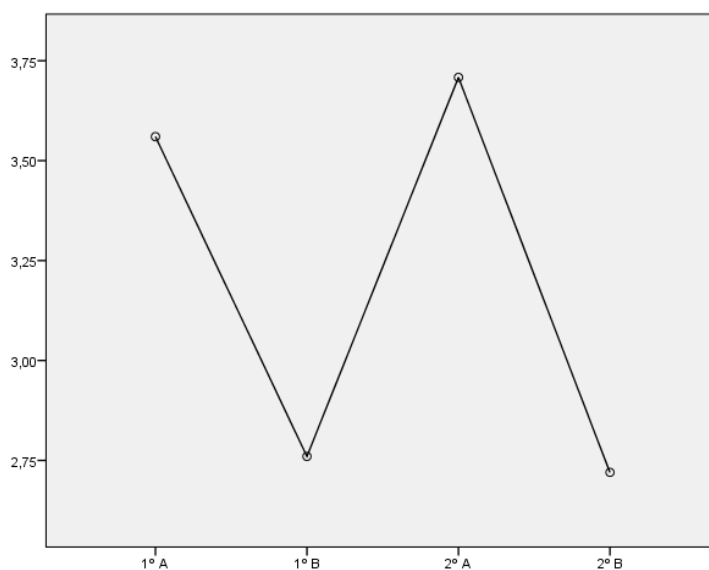


Figura 6. Medias en la competencia cultural y artística según grupo.

La figura sobre las medias en la competencia cultural y artística según grupo ilustra valores muy similares para los cursos 1ºB y 2ºB; siendo estos considerablemente inferiores a los resultados de los grupos A, destacando una media inferior de 1ºA frente a 2ºA.

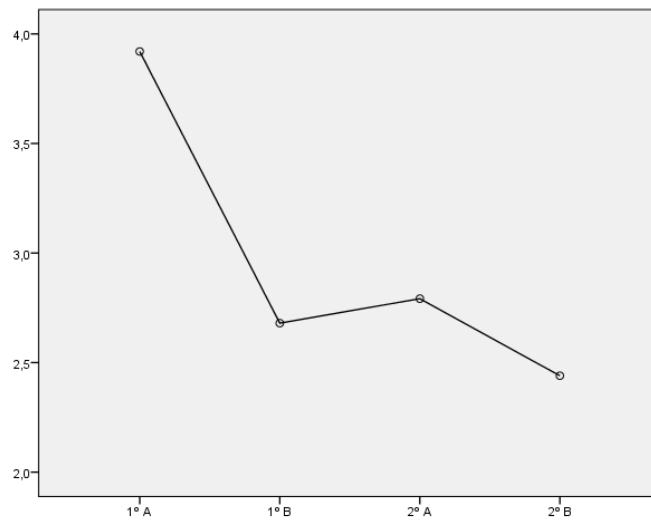


Figura 7. Medias en la competencia para aprender a aprender según grupos.

Esta figura sobre las medias en la competencia para aprender a aprender según grupos es muy diferente con respecto a las anteriores figuras. La diferencia fundamental radica en 2ºA, ya que ostenta un resultado muy similar a 1ºB y a 2ºB; levemente superior, pero quedando 1ºA muy por encima de los demás grupos.

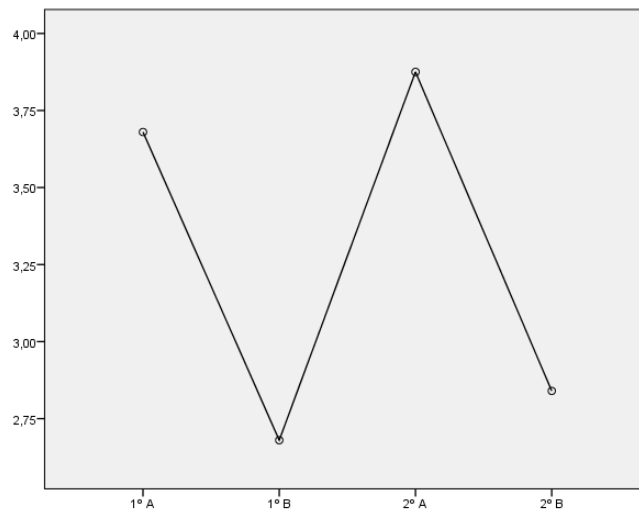


Figura 8. Medias en la competencia en autonomía e iniciativa personal según grupos.

La última figura sobre las medias en la competencia en autonomía e iniciativa personal según grupos nos viene a recordar parámetros muy similares a los que estamos acostumbrados a analizar en esta sección, salvo por la última figura; resultados considerablemente superiores de los grupos A frente a los grupos B. Figura idéntica a la *Figura 3. Media de competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico según grupo* con la excepción de que los valores de 1º son inferiores a los de 2º; en la *Figura 3* ocurría todo lo contrario.

4.3 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LAS COMPETENCIAS EN FUNCIÓN DEL SEXO

A continuación vamos a presentar los resultados obtenidos en el análisis de las puntuaciones de los discentes en las ocho competencias considerando la variable sexo.

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Competencia en comunicación lingüística	Masculino	53	3,13	,708	,097
	Femenino	46	2,87	,778	,115
Competencia matemática	Masculino	53	2,57	1,323	,182
	Femenino	46	2,37	1,199	,177
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Masculino	53	2,79	,840	,115
	Femenino	46	2,65	,875	,129
Tratamiento de la información y competencia digital	Masculino	53	2,02	1,009	,139
	Femenino	46	1,96	1,010	,149
Competencia social y ciudadana	Masculino	53	3,23	,847	,116
	Femenino	46	3,39	,537	,079
Competencia cultural y artística	Masculino	53	3,23	,750	,103
	Femenino	46	3,13	,687	,101
Competencia para aprender a aprender	Masculino	53	2,89	,776	,107
	Femenino	46	3,04	,759	,112
Autonomía e iniciativa personal	Masculino	53	<u>3,42</u>	<u>,719</u>	,099
	Femenino	46	3,09	,890	,131

Tabla 12. Medias y desviaciones típicas en cada competencia, en función del sexo.

La tabla de medias y desviaciones típicas en cada competencia, en función del sexo, resalta una desviación notoria en competencia matemática (1,323 para el sexo masculino y 1,199 en el femenino) y en el tratamiento de la información y competencia digital (1,009 para el sexo masculino y 1,010 en el femenino) tanto en el sexo masculino, como en el femenino; y no solo eso, sino que además las medias vinculadas con esa desviaciones típicas son las más bajas de las ocho competencias básicas. Destacar además, en el lado opuesto, la competencia en autonomía e iniciativa personal que ostenta la media más elevada de todas las competencias básicas en el valor para el sexo masculino (3,42) con una desviación típica de las más bajas (0,719). Todas las competencias el sexo masculino presenta

una media superior, a excepción de dos competencias (competencia social y ciudadana y competencia para aprender a aprender). Siendo especialmente significativo el valor de la competencia social y ciudadana femenino por ser el segundo más elevado de todas las medias (3,39); por detrás de la ya citada autonomía e iniciativa personal masculina y por delante de la competencia social y ciudadana masculina (3,23), junto con la competencia cultural y artística masculina (3,23).

En último lugar, destacamos la media de error estándar. Los valores más altos se encuentran: Competencia matemática masculina (,182); competencia matemática femenina (0,177); y tratamiento de la información y competencia digital femenina (0,149). Los indicadores más bajos son: Competencia social y ciudadana femenina (0,079); competencia en comunicación lingüística masculina (0,097); y autonomía e iniciativa personal masculina (0,099).

	Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba para la igualdad de medias							
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		
								Inferior	Superior	
Competencia en comunicación lingüística	,052	,820	1,758	97	,082	,263	,149	-,034	,559	
			1,746	91,888	,084	,263	,150	-,036	,561	
Competencia matemática	2,652	,107	,769	97	,443	,196	,255	-,310	,703	
			,775	96,805	,440	,196	,254	-,307	,700	
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	,069	,794	,813	97	,418	,140	,173	-,202	,483	
			,810	93,850	,420	,140	,173	-,203	,484	
Tratamiento de la información y competencia digital	,053	,818	,306	97	,760	,062	,203	-,341	,466	
			,306	95,031	,760	,062	,203	-,342	,466	
Competencia social y ciudadana	7,455	,008	-1,137	97	,258	-,165	,145	-,453	,123	
			-1,172	89,188	,244	-,165	,141	-,444	,115	
Competencia cultural y artística	1,934	,168	,660	97	,511	,096	,145	-,193	,385	
			,664	96,715	,508	,096	,144	-,191	,383	
Competencia para aprender a aprender	,339	,562	-1,012	97	,314	-,157	,155	-,464	,151	
			-1,014	95,605	,313	-,157	,155	-,463	,150	
Autonomía e iniciativa personal	1,001	,320	2,028	97	,045	,328	,162	,007	,649	
			1,998	86,404	,049	,328	,164	,002	,655	

Tabla 13. Prueba t de Student para determinar diferencias entre puntuaciones en las competencias básicas considerando la variable sexo.

La tabla 13 recoge en cada una de las casillas dos valores: en el primero de ellos se asumen varianzas iguales; y en el segundo no se asumen varianzas iguales.

Atendiendo a la prueba de Levene de calidad de varianza debemos de resaltar la prueba de contraste de Snedecor (F), junto con, la significación ($Sig.$) asociada. En todos los casos, se asume la existencia de varianzas iguales dado que el valor de significación es superior al nivel de significación de 0,05.

De acuerdo con los datos de la Tabla 13 podemos afirmar que únicamente se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos y las alumnas en la competencia en autonomía e iniciativa personal, con un grado de significación de 0,045. En este sentido, se acepta la hipótesis nula que niega la existencia de diferencias entre alumnos y alumnas con relación a su grado de consecución de las competencias básicas, a excepción de la competencia en autonomía e iniciativa personal en la que se rechaza dicha hipótesis. En este último caso, las diferencias observadas lo son a favor de los alumnos que obtienen una media superior a las alumnas (3,42 frente a 3,09) con una menor dispersión (0,719 frente a 0,80).

4.4 RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS Y LAS CALIFICACIONES ESCOLARES

Por último, vamos a presentar los resultados obtenidos en el análisis de las puntuaciones de los/as alumnos/as en las ocho competencias relacionados con las calificaciones escolares.

La tabla 14 recoge en cada una de las casillas dos valores: el primero de ellos supone el coeficiente de correlación o valor de la correlación; y el segundo, la significación bilateral o significación estadística asociada a la correlación. Los dos asteriscos (**) suponen que la correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas); un solo asterisco (*) implica que la correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas). El total en todos los casos es 99 alumnos/as; salvo en las puntuaciones del curso 2012-2013, cuyo total es 49 discentes a causa de que solo se presentan las calificaciones del alumnado de primero de Educación primaria que en el actual curso académico está en segundo curso de primaria.

La tabla sobre *Correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los/as alumnos/as en las evaluaciones y las competencias básicas* es idéntica a la *Tabla 9. Correlaciones entre las competencias básicas*; con una salvedad, contiene dos filas y dos columnas pertenecientes a las *Notas del primer trimestre curso 2013-2014* y a las *Puntuaciones curso 2012-2013*. Si nos fijamos en esta última columna, nos daremos cuenta que tan solo tenemos dos correlaciones que son significativas en el nivel 0,05 (2 colas): Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (0,316*); y competencia social y ciudadana (0,285*). Muy diferente son los resultados obtenidos para las notas del primer trimestre del actual curso académico. Si nos fijamos, nos daremos cuenta de que todas las correlaciones son

estadísticamente significativas, pues todas ellas presentan una correlación estadística significativa al menos al 99%; adquiriendo valores de correlación muy similares, oscilantes entre 0,397 para la competencia social y ciudadana y 0,570 para la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Siendo estos dos últimos valores extremos los únicos que tiene una correlación significativa para las puntuaciones del curso académico 2012-2013; evidentemente, con correlaciones inferiores (0,316 para la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; y 0,285 para la competencia social y ciudadana) y niveles estadísticos de significación también inferiores (0,27 y 0,47 respectivamente).

Las correlaciones más elevadas en las notas del primer trimestre del curso 2013-2014 son: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico (0,570); competencia matemática (0,544); y competencia para aprender a aprender (0,528). Asimismo, los valores más bajos son: Competencia social y ciudadana (0,397); tratamiento de la información y competencia digital (0,475); y autonomía e iniciativa personal (0,478).

	Competencia en comunicación lingüística	Competencia matemática	Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia social y ciudadana	Competencia cultural y artística	Competencia para aprender a aprender	Autonomía e iniciativa personal	Notas del primer trimestre curso 2013-2014	Puntuaciones curso 2012-2013
Competencia en comunicación lingüística	1,000	,623**	,688**	,472**	,440**	,603**	,680**	,636**	,482**	,075
Competencia matemática		1,000	,834**	,905**	,513**	,714**	,593**	,731**	,544**	,190
Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico			1,000	,741**	,470**	,572**	,653**	,704**	,570**	,316*
Tratamiento de la información y competencia digital				1,000	,470**	,624**	,528**	,643**	,475**	,119
Competencia social y ciudadana					1,000	,702**	,377**	,686**	,397**	,285*
Competencia cultural y artística						1,000	,497**	,724**	,484**	,104
Competencia para aprender a aprender							1,000	,563**	,528**	,179
Autonomía e iniciativa personal								1,000	,478**	,101
Notas del primer trimestre curso 2013-2014									1,000	,185
Puntuaciones curso 2012-2013										1,000

Tabla 14. Correlaciones entre las puntuaciones obtenidas por los/as alumnos/as en las evaluaciones y las competencias básicas.

5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

5.1 CONCLUSIONES:

En esta investigación nos propusimos como objetivo general *Evaluar el nivel o grado de consecución de las competencias básicas desde la perspectiva de la Educación física en el primer ciclo de Educación primaria*. En función de este objetivo general desarrollamos los siguientes objetivos específicos que vamos a intentar concluir con la ayuda además de las hipótesis que nos formulamos en su día.

Con relación al objetivo *Conocer la contribución de la Educación física a las competencias básicas, así como la contribución a la inteligencia corporal-cinestesia de Gardner* concluimos que en el área de Educación física tiene una intersección directa y claramente con el desarrollo de la competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana; y en menor medida o de una forma menos directa con el resto de competencias. En la intersección *Educación física – Objetivos generales y de área – Inteligencia corporal-cinestésica* concluimos que existe contribución de la Educación física a la inteligencia corporal-cinestésica y no solo esto, sino que además, existen vertientes de la Educación física que están más cercanas a otros tipos de inteligencias como las inteligencias inter e intrapersonal.

En cuanto al segundo objetivo (*Diseñar un instrumento o herramienta de evaluación para conocer el nivel o grado de consecución de las competencias básicas desde la perspectiva de la Educación física en el primer ciclo de Educación primaria*) afirmamos que el eje vertebral del instrumento de evaluación está elaborado, queda pues, el inevitable y necesario proceso continuo de búsqueda de la mayor claridad y pertinencia posible.

El tercer objetivo consistía en: *Determinar la relación entre las competencias*. Ante este objetivo concluimos que las tres competencias que presentan una mayor correlación entre sí son: Competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; y tratamiento de la información y competencia digital. Así pues, la competencia social y ciudadana es la que menor relación presenta con el resto de competencias. Con ello comprobaríamos la veracidad de la hipótesis 1 (*Existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los/as alumnos/as en las ocho competencias básicas*).

Con relación al cuarto objetivo (*Determinar la relación entre el nivel competencial de los/as alumnos/as y las calificaciones escolares*) afinamos que tan solo tenemos dos correlaciones que son significativas, estadísticamente hablando: por un lado, la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; y por otro, la competencia social y ciudadana. No obstante, dichas correlaciones no son muy elevadas y se dan teniendo en cuenta las puntuaciones del curso 2012-2013; si nos fijamos en las notas del primer trimestre del curso 2013-2014 sí que existe correlación significativa para todas ellas (al menos al 99%). Es por esto último por lo que reafirmamos la hipótesis 2 (*Existe una relación estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los/as alumnos/as en las ocho competencias básicas y las calificaciones escolares*).

El último objetivo específico tenía como intención *Establecer las posibles diferencias observadas en el nivel competencial del alumnado en función del curso y grupo observado y del sexo*. Teníamos como tercera hipótesis que *Existen diferencias estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los/as alumnos/as en las ocho competencias básicas y la variable grupo*; y efectivamente esto se produjo, sobre todo en la variable grupos A frente a grupos B. En relación a la cuarta hipótesis afirmábamos que *Existen diferencias estadísticamente significativa entre las puntuaciones obtenidas por los/as alumnos/as en las ocho competencias básicas y la variable sexo*; esto no llegó a cumplirse por norma general, salvo en Autonomía e iniciativa personal en la cual la media masculina era muy superior a la femenina.

5.2 IMPLICACIONES:

Las tres implicaciones más relevantes que podemos sacar de este estudio son las siguientes:

- La consistencia de las calificaciones escolares. Existe una relación significativa, estadísticamente hablando, entre las calificaciones de Educación física más cercanas a la aplicación de la rúbrica y el nivel o grado de consecución de las competencias básicas evaluadas mediante el citado instrumento de evaluación.
- La no existencia de diferencias, salvo en autonomía e iniciativa personal, entre alumnos y alumnas. Por norma general no existe o no se puede asignar a priori un mejor o peor resultado a una muestra en función del sexo.
- La propia definición del área de Educación física a partir de las competencias. Debiera de ser inevitable plantearnos la Educación física en Educación primaria

mediante una perspectiva integral, mediante la cual, podamos contribuir al desarrollo de las ocho competencias básicas de una forma eficaz y eficiente.

5.3. LIMITACIONES:

A priori teníamos la intención de que la rúbrica de evaluación diseñada fuera aplicada durante el desarrollo de la propia sesión de Educación física, pero varios maestros de Educación física insistieron reiteradamente de que era muy complicado; y claro que lo es, pues requiere de un cierto nivel de abstracción para analizar una conducta que se dé en el aula de Educación física y ubicarla en la competencia y en el nivel o grado de consecución más preciso posible. No obstante, todos los profesores estaban de acuerdo en afirmar que era más sencillo evaluar en función del conocimiento previo que ya poseía sobre el alumnado que mediante algún procedimiento directo o indirecto que se pueda dar en el aula; advirtiendo de la posibilidad de que la evaluación sea más subjetiva y consecuentemente no tan real o precisa. Por todo ello, los resultados están obtenidos mediante este segundo procedimiento (a través de las concepciones o experiencias previas que el profesorado tiene sobre su alumnado).

La segunda limitación más relevante y a destacar es que para un mismo nivel de consecución de una competencia se evalúan muchos aspectos. Los dos profesores que aplicaron la rúbrica resaltaron esta cuestión, afirmando que se habían visto en una situación en la que un/a mismo/a alumno/a cumplía una característica de un nivel competencial, pero otra no; por ejemplo, en la competencia en comunicación lingüística puede darse la situación de haber un discente que no se comunica, pero sí entiende las normas de juego. Ante esta situación, destacamos dos razones, no podemos aligerar cada nivel por competencia porque si fuera así, caeríamos en no evaluar la consecución de la competencia; simplemente evaluaríamos algunos campos, pero no la competencia propiamente dicha; por el contrario, extender más allá de una página la rúbrica, dificulta la eficiencia en el proceso. No obstante, no debemos de olvidar que si un/a alumno/a está ubicado en un nivel, este es el nivel que más se aproxima a las características de dicha persona, pero no necesariamente todos y cada uno de los ítem son cumplido por el discente en concreto.

Presentamos una última posible limitación. La evaluación del alumnado o aplicación de la rúbrica la ha ejecutado dos maestros diferentes de Educación física en Educación Primaria, pudiendo existir cierta relación entre la diferencia notable que hemos estudiado de los grupos 1ºA y 2ºA frente a los grupos 1ºB y 2ºB; y haber sido evaluado los grupos A por un maestro y los grupos B por otro profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.

BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1993). *Perspectiva de la evaluación en educación física y deporte*. *APUNTS: Educación Física i Esports*, 31, 5-16.

Department of Education and Early Childhood Development. (2009). *What is standards based education?* Retrieved Enero 15, 2014, from <http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/teachingresources/social/physed/standardsedu.pdf>

GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura económica.

GATICA-LARA, F., y URIBARREN-BERRUETA, T. D. N. J. (2012) *¿Cómo elaborar una rúbrica?*

GIL JAURENA, I. (2012). *Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en educación primaria desde un enfoque intercultural*. *Revista De Educación*, (358), 85-110.

HOUSE, E. R. (1980). *Evaluating with validity*. London: Sage Publications.

HOWE, C. Z. (1980). *Models for evaluatinh public recreation programs: What the literature shows*. *Journal of Physical Education and Recreation*, 36-38.

Junta de Andalucía. (2014). *Conserjería de educación, cultura y deporte*. Retrieved Abril 11, 2014, from <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>

KEMMIS, S., y STAKE, R. (1988). *Evaluating curriculum*. Victoria: Deakin University Press.

LLEIXÁ ARRIBAS, T. (2007). *Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo*. *Tándem. Didáctica De La Educación Física*, (23), 31-37.

LÓPEZ PASTOR, V. M. (1999a). *Educación física, evaluación y reforma*. Segovia: Librería Diagonal.

- LÓPEZ PASTOR, V. M. (1999b). Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid).
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: La autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. In A. FRAILE ARANDA (Ed.), *Didáctica de la educación física: Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-291). Madrid: Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2006). La evaluación en educación física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2011). *La evaluación en educación física*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- LÓPEZ PASTOR, V. M., BARBA MARTÍN, J. J., MONJAS AGUADO, R., MANRIQUE ARRIBAS, J. C., HERAS BERNARDINO, C., GONZÁLEZ PASCUAL, M., y GÓMEZ GARCÍA, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional De Medicina y Ciencias De La Actividad Física y El Deporte*, 7(26), 69-86.
- LÓPEZ PASTOR, V. M., MONJAS AGUADO, R., GÓMEZ GARCÍA, J. M., LÓPEZ PASTOR, E. M., MARTÍN PINEDA, J. F., GÓNZALEZ BADIOLA, J., y MARUGÁN GARCÍA, L. (2007). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y comparativa. *RETOS. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (10), 31-41.
- LÓPEZ PASTOR, V. M., MONJAS AGUADO, R., y PÉREZ, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física*. Barcelona: INDE.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, A. (2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la educación física. Consideraciones en torno a un sistema de evaluación formativa. *Tándem. Didáctica De La Educación Física*, (43), 70-77.
- MEC (2006a). Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, BOE nº 106, de 4 de mayo, 17158-17207 (2006).

- MEC (2006b). Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, BOE nº 293, de 4 de diciembre, 43053-43102 (2006).
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2001). El diseño de juegos modificados: Un marco de encuentro entre la variabilidad estructural y la intencionalidad educativa. *Tándem. Didáctica De La Educación Física. Cuerpo y Creatividad*, (3), 110-122.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A. (2003). Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de educación física. *Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Pai-dotribo.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A., LÓPEZ TÉLLEZ, G., y SIERRA Y ARIZMENDIARRIETA, B. (2009). Competencias básicas: Sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la educación física. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, (16), 51-57.
- MÉNDEZ GIMÉNEZ, A., y MÉNDEZ GIMÉNEZ, C. (1996). *Los juegos en el currículum de la educación física. Más de 1000 juegos para el desarrollo motor (5ª ed.)*. Barcelona: Paidotribo.
- MOLINA ALVENTOSA, J. P., y ANTOLÍN JIMENO, L. (2008). Las competencias básicas en educación física: Una valoración crítica. *Ccd. cultura_ciencia_deporte*, 3(8), 81-86. Doi: 10.12800/ccd
- New Hampshire State Department of Education. (2007). In New Hampshire Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (Ed.), *New hampshire physical education K-12 assessment document*
- PRAT, J. A. (1988). *Test de la condición física. Batería Eurofit, 1*
- PÉREZ, A. I. (1985). In GIMENO J., PÉREZ A. I. (Eds.), *Modelos contemporáneos de evaluación (La enseñanza: su teoría y su práctica ed.)*. Madrid: Akal.
- RUIZ, J. R., ESPAÑA ROMERO, V., CASTRO PIÑERO, J., ARTERO, E. G., ORTEGA, F. B., CUENCA GARCÍA, M., y CASTILLO, M. J. (2011a). Batería ALPHA-fitness: Test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. [ALPHA-fitness test battery: health-related field-based fitness tests assessment in children and adolescents] *Nutrición Hospitalaria*, 26(6), 1210-1214.

- RUIZ, J. R., ESPAÑA ROMERO, V., CASTRO PIÑERO, J., ARTERO, E. G., ORTEGA, F. B., CUENCA GARCÍA, M., y CASTILLO, M. J. (2011b). MANUAL DE INSTRUCCIONES: Batería ALPHA-fitness: Test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 26(6), 1210-1214.
- RUIZ NEBRERA, J. J. (2009). Mecanismos e instrumentos de evaluación en educación física en la educación primaria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 48(4)
- SHEPHARD, R. J. (1988). PAR-Q, Canadian home fitness test and exercise screening alternatives. *Sports Medicine*, 5(3), 185-195.
- SIEDENTOP, D., HASTIE, H., y VAN DER MARS, H. (2004). Complete guide to sport education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Spanishexernet. (2008). Procedimientos. Evaluación deportiva-motora inicial. Batería Eurofit. Retrieved Enero 31, 2014, from http://www.spanishexernet.com/pdf/Adolescentes%20nuevo/EXERNET_adoles_c_2.2.3.PROCEDIM_eval_dep-motora_eurofit.pdf
- TOUS FAJARDO, J. (1999). Nuevas tendencias en fuerza y musculación. Barcelona: Ergo.
- TOUS FAJARDO, J. (2006). Avances en el entrenamiento de la fuerza. Unpublished manuscript.
- VALERO GARCÍA, F. (2013). In LÓPEZ PASTOR V. M. (Ed.), La evaluación formativa en educación física en el municipio de Gandía
- ZAMORANO GARCÍA, D. (2011). ¿Contribuciones del área de educación física al desarrollo de las competencias básicas o interdisciplinariedad? *EmásF Revista Digital De Educación Física*, 2(8), 59-73.

ANEXOS

TABLA 1: Marcos de Racionalidad y Educación física

	RACIONALIDAD TÉCNICA	RACIONALIDAD PRÁCTICA
Racionalidad o interés	Instrumental centrado en los medios	Práctico, ético centrado en los valores
Discurso, perspectiva, modelo	Rendimiento	Inclusivo, participativo-educativo
Enfoque curricular	Currículo por objetivos	Currículo por proyectos y procesos
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación como medio, control, calificación y/o poder - Obsesión por la objetividad - Utilización de tests de condición física y habilidad motriz y deportiva sobre ejecuciones técnicas concretas 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación como diálogo, mejora y comprensión - Se da más importancia al proceso que a los resultados Preocupación por los procesos de desarrollo personal y grupal - Metodología predominantemente cualitativa y enfocada a la mejora de los aprendizajes y procesos - Participación del alumnado en la evaluación.

Adaptado: LÓPEZ, V.M., MONJAS, R., y PÉREZ, D. (2003)