

Autoevaluación en Educación Física: la vivencia escolar de uno mismo

VÍCTOR MANUEL LÓPEZ PASTOR

Profesor Interino de Educación Física en el I.E.S.
de La Granja de San Ildefonso (Segovia)

BLAS JIMÉNEZ COBO

Profesor de Educación Física en el I.E.S.
Fuenlabrada (Madrid)

UNA EXPERIENCIA DE AUTOEVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

La evaluación en general, y en Educación Física en particular, sigue siendo la piedra angular sobre la que basculan las diferentes experiencias educativas. En este artículo analizamos los resultados de una forma de evaluación nueva para nuestra material: la autoevaluación del alumno a través de una redacción personal (López Pastor, 1994).

Esta experiencia surge como reacción a nuestra insatisfacción ante el modelo tradicional de evaluación en Educación Física: los tests de rendimiento físico y motriz (Fraile Aranda, 1990); y por la necesidad de encontrar un modelo de evaluación coherente con el planteamiento de una Educación Física orientada a la Salud (ver Devis, 1990-1992), que intenta superar el modelo dominante de EF basado principalmente en la condición física y el Deporte (ver Barbero, 1992; Bores y Díaz, 1993; Devis y Peiro, 1992; Fraile Aranda, 1990; Kirk, 1990; Tininng, 1992).

La autoevaluación consistió en la redacción de una carta personal dirigida a una amiga o amigo (o incluso al profesor). Con esta pequeña variación respecto al planteamiento inicial perseguíamos facilitar aún más el clima de confianza y sinceridad sin cuya existencia no se pueden llevar a cabo experiencias de este tipo.

Después de una breve introducción sobre las propuestas de autoevaluación en EF existentes en la actualidad, y la finalidad que nosotros asignamos a la evaluación, explicaremos con más detalle los diferentes pasos que tuvieron lugar en su realización, para posteriormente analizar sus resultados y sacar las respectivas conclusiones.

1. Propuestas de autoevaluación en EF

Aclaremos primero las diferentes formas de entender la «Autoevaluación» en nuestra disciplina.

Se distinguen aquí tres grandes bloques:

- Autoevaluación del rendimiento físico y motriz.
- La evaluación como estilo de enseñanza.
- Redacción de una autoevaluación personal.

Primero: Autoevaluación del rendimiento físico y motriz

Este bloque abarca todas las propuestas de «automedición» y «autovaloración» en una serie de tests físicos y motrices. A pesar de la variedad de propuestas existentes, y su diferente valor formativo, continúan teniendo los mismos problemas de fondo, pues no son sino modificaciones técnicas del modelo tradicional de evaluación en Educación Física.

La primera, y la más simple, es la propuesta por PILA-TELEÑA (1988: 190), que tan sólo confiere al alumno la medición de sus propios resultados. En esta línea de «automedición» está también Jiménez Cobo (1992), aunque añade una evaluación criterial (en vez de normativa) al valorar el progreso a lo largo del curso en los resultados obtenidos en los tests.

Dentro de este bloque, la propuesta de Pérez Cerdán (1992) es la más interesante y completa, pues deja en manos de las alumnas/os la realización de todo del proceso (bajo su supervisión, y en horas lectivas): desde la ejecución hasta la calificación, pasando por la medición y valoración; para ello facilita a los discentes toda la información y documentación necesaria para que conozcan y comprendan las cualidades físicas que se evalúan, los tests que se aplican, y su correcta ejecución y medición. El mayor problema (aparte de los comunes al Modelo) reside en el hecho de ser una evaluación normativa y sumativa, donde la valoración se convierte en una comparación respecto a una tabla-tabulada de resultados, que se traduce en una puntuación.

Segundo: La autoevaluación como estilo de enseñanza

En este bloque, más que con un método o técnica de evaluación, nos encontramos con un «Estilo de Enseñanza» (Mosston, 1993: 125-138) que busca desarrollar la conciencia de la propia ejecución motriz (conciencia kinestésica).

Al alumno se le facilita una ficha de criterios con la que autoevalúa su propia acción, pudiendo utilizarla como *feed-back* para su mejora.

Consideramos que aunque sea un estilo de enseñanza (muy próximo al de «Asignación de Tareas»¹), y por tanto su principal finalidad no sea evaluadora, sí podría ser aplicado como método específico de evaluación de la ejecución técnica del alumno en algunas acciones motrices.

Sus inconvenientes provienen de su proximidad a (sí no de su «integración en») los modelos tecnológicos de enseñanza de la EF, más preocupados de una correcta «performance» de los sujetos implicados que del resto de consideraciones educativas. Esto es, aunque pueda ser un método más «didáctico» que los anteriores, su error de fondo continúa siendo el mismo que el del modelo tradicional: sólo considerar como objeto «formal» de evaluación la conducta motriz observable, medible, comparable (y si es posible, cuantificable).

Las ventajas provienen de su orientación formativa, ya que el principal objetivo planteado mediante la utilización de este método es el de favorecer el autoaprendizaje del alumno, y la consecución de su autonomía personal².

Tercero: Redacción de una autoevaluación personal

En este bloque se encuentra nuestra propuesta; pretende ser una alternativa real de evaluación en nuestra área curricular. Sobre sus finalidades, metodología y resultados hablaremos en el presente artículo³.

2. Nuestra propuesta de autoevaluación en educación física

Antes de entrar en aspectos metodológicos, consideramos importante encuadrar nuestra propuesta en un marco más amplio que el puramente técnico, que la dote de sentido y la haga más comprensible, de forma que pueda ser transferida y adaptada a otras situaciones didácticas.

2.1. Finalidad que conferimos a la evaluación

Si queremos que de una vez se rompa el anacronismo histórico en nuestra asignatura (Fernández y Navarro, 1989) de formular y defender los presupuestos formativos y cualitativos de la evaluación en EF, pero aplicar

¹ Para una mayor información sobre este Estilo de Enseñanza (y otros existentes) en la EF, se puede ver Mosston (1982) y Delgado Noguera (1992).

² Al igual que Santos Berrocal en la «Introducción» de esta obra (Mosston y Aswhord, 1993) consideramos que:

«La independencia del alumno es uno de los retos más sugerentes, que más vale la pena y qué justifica una vida profesional» (*ibid.*, p. 12).

³ Un desarrollo más detallado de esta propuesta se puede encontrar en López Pastor (1993 y 1994).

de forma (casi) exclusiva la sumativa, es absolutamente necesario eliminar sin más dilación toda técnica, método y/o sistema de evaluación que no sirva para formar a los alumnos/as, toda evaluación que no sea útil a ellos y a su proceso de aprendizaje, toda evaluación que no eduque (Alvarez Méndez, 1993a).

Esto es, buscar una evaluación que sea significativa para alumnos y profesoras/es en dos planos; el personal y el pedagógico.

Y si, como afirmamos anteriormente, el principal objetivo de la Enseñanza de la Educación Física es la autonomía de los alumnos⁴, la evaluación que proponemos debe ser consecuente con este planteamiento.

Si concebimos el aprendizaje con voluntad y responsabilidad compartida (Alvarez Méndez, 1985: 68), la evaluación juega un papel fundamental como regulador del proceso educativo, y como momento privilegiado de aprendizaje, siempre que el alumno esté IMPLICADO en él; siempre que el alumno se AUTOEVALÚE (López Pastor, 1994).

2.2. Metodología empleada

En cuanto al análisis de la experiencia, para su posterior elaboración y redacción, nos basamos principalmente en la información obtenida en las entrevistas entre los autores y en el análisis de documentos («cartas» de los alumnos/as); en los casos en que la formulación textual nos ha parecido especialmente esclarecedora, la transcribimos directamente.

Se trataría, por tanto, de un «Estudio de Caso», con una orientación predominantemente etnográfica (Woods, 1987).

En lo que constituye la experiencia evaluadora en sí, el profesor (llamémosle «Pedro» a partir de ahora) prefiere introducir una pequeña modificación, a la que ya nos hemos referido, en la formulación habitual de la autoevaluación como redacción individual, buscando una mayor sinceridad por parte de sus alumnas/os; y así, al explicarles lo que tenían que hacer, les dice que escriban una carta personal a un amigo (o a un profesor), contando lo que han hecho esta evaluación, lo que han sentido, lo que opinan (y que lo valoren⁵); que lo hagan en plan distendido o en plan más serio, según les

⁴ Autonomía personal que implica la adquisición de conocimientos, instrumentos y hábitos que la permitan, así como una actitud crítica y reflexiva.

Sobre esta finalidad parece existir cierto acuerdo en diferentes fuentes documentales: Alvarez Méndez (1985: 35), Orlick (1986), MEC (1992), Fraile Aranda (1992:3), Pascual Baños (1992), Devis (1992: p. 32, nos señala dos autores anglosajones con referencias similares: Corbin y Pate, 1981; y Pate, 1988), Mosston (1993), etc.

⁵ ...y por tanto evaluándolo, ya que como afirma Alvarez Méndez (1985: 59):

«Evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, emitir un juicio sobre la base de una información (e interpretación de la misma) obtenida por distintos medios.»

parezca mejor; al final de la misiva deben incluir la AUTOCALIFICACION que creen que se merecen (y que debe ser consecuencia de todo lo anterior), con la promesa de que será respetada.

La siguiente fase consiste en encontrarse con casi doscientas «cartas» personales, e inmediatamente después con los problemas que surgen al intentar analizar todos los valiosos datos que contienen. A este respecto Pedro confiesa:

—«Me encontré con todo el material, y entonces hice una valoración muy general; porque al principio empecé apuntando las cuestiones que yo consideraba más importantes (iba tomando nota)... pero me di cuenta que lo que estaba haciendo era intentar cuantificar eso... y, bueno, me sentí desbordado.»

En un primer momento Pedro intenta cuantificar los aspectos que emergen (tomando nota de los mismos, y de las veces que aparecen en las sucesivas «cartas»), pero rápidamente se da cuenta de los problemas que conlleva: por una parte un excesivo empleo de tiempo y esfuerzo (y extensión de los resultados, si se va —«apuntando todo lo interesante»—; y por otra, el hacerse consciente de que está intentando analizar cuantitativamente un material extremadamente cualitativo.

—«Yo no supe... todavía no he leído nada de cómo... tratar este tipo de metodología cualitativa.»

—«Ni sabía cómo, no veía la necesidad.»

Sobre esta situación Carr y Kemmis (1988: 139) aseguran que los problemas a los que enfrentarse sólo se plantean a los practicantes de la educación, y sólo por ellos pueden ser resueltos; y en efecto, aunque no hemos encontrado nada escrito sobre este tipo de autoevaluación (así que mucho menos sobre formas de tratar la información que contienen), sí existe una profesora que propone dos estrategias de análisis de las redacciones personales de alumnos (Díaz Martínez, 1983): la codificación de los temas que aparecen explícitamente, y la cuantificación de los mismos cuando aparecen de forma recurrente (siempre que sea posible).

Como ya hemos visto, son las mismas que rechaza Pedro después de comenzar poniéndolas en práctica.

¿Qué soluciones encuentra entonces?

Se centra en la lectura de las «cartas», y se va —«quedando con la idea»—; por ejemplo, la preocupación por la nota, o que la mayoría quería seguir en la siguiente evaluación con un plan de trabajo de EF para la Salud⁶, o que echaban en falta un mejor conocimiento de sus compañeros/as.

⁶ El sistema de trabajo desarrollado durante este segundo trimestre consistía en un Programa de Educación Física para la Salud (individual y adaptado a sus características), en la línea marcada por Devis y Peiro (1992).

Respecto a la propuesta original (Redacción personal de la Autoevaluación trimestral), en la que previamente se explican las posibilidades de realización y se entrega una pequeña guía orientativa para realizarla en su casa —luego se recogen—, Pedro no quiere dar un modelo a seguir, y opta por hacerlo en clase sin darles criterios previos de análisis.

De esta forma los criterios que salen son dispares; lo cual tiene sus ventajas y sus inconvenientes; por un lado favorece el conocimiento individual, la sinceridad, la creación, y permite que emerjan los criterios que cada alumna/o considera más valioso.

«Había muchas cosas..., pero individuales. opiniones que me resultaban muy interesantes. Digamos que, cada carta era distinta una de otra, y de cada una se podían sacar muchas cosas.»

«Algunos se han metido tanto en la "carta" que realmente es una carta.»

Pero por otro dificulta el análisis, y se corre el peligro de no considerar aspectos importantes (de «salirse del tema»).

3. Algunos resultados

La verdad es que la utilización de un instrumento de este tipo genera una cantidad ingente de información, la mayor parte de la cual es enormemente significativa para el profesor, tanto en lo que respecta al mejor conocimiento de cada una/o de sus alumnas/os, como del proceso de enseñanza-aprendizaje que está teniendo lugar, y de la percepción que del profesor tienen los alumnos/as.

Y aunque organicemos esta información por núcleos temáticos⁷, pronto nos daremos cuenta de las múltiples interrelaciones que existen entre ellos (hasta tal punto es así, que las hojas-resumen obtenidas tras analizar las redacciones de cada grupo suelen constituir auténticas redes conceptuales con numerosas flechas relacionándolos entre sí, y de las casi infinitas posibilidades que existen de tratar este material, según cuáles sean las perspectivas iniciales de que partamos.

Por nuestra parte nos vamos a centrar en dos temáticas: una, la que relaciona la evaluación con la calificación (y todos los procesos que esta última genera); otra, la de las ventajas e inconvenientes que este sistema de evaluación plantea en la Educación Física.

⁷ De alguna forma debe resumirse, compendiarse, tratarse, analizarse... la información, si no queremos optar por el engorroso —y habitualmente poco efectivo procedimiento— de presentar la totalidad de la información «en bruto».

3.1. Evaluación y calificación

Sin detenernos demasiado en el papel puramente burocrático y administrativo de la calificación en Educación (Alvarez Méndez, 1993b), ni en las funciones de selección, estratificación, clasificación y distribución (social, económica y laboral) que desempeña a nivel social (Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1981; Bowless y Gintis, 1985); o sus fines específicos de acreditación, promoción, control y selección en cuanto a administración educativa (Alvarez Méndez, 1994); es importante denunciar la grave problemática que genera una evaluación tan radicalmente sumativa (y extendida en la práctica) que identifica evaluación y calificación, viciando de raíz su sentido formativo y educativo.

Uno de sus principales efectos es que la evaluación pasa a convertirse, de ejercicio de aprendizaje, en aprendizaje para sobrevivir al ejercicio de la evaluación (Alvarez Méndez, 1993b); esto es, en vez de servir la evaluación para la educación, acaba poniéndose la educación al servicio de la evaluación (MEC, 1989).

Consecuentemente con esta realidad, Perrenoud (1990) explica como el profesor «práctico», «realista», se dedica a preparar a sus alumnos para «sobrevivir» en la escuela, y para sobrepasar exitosamente cualquier tipo de selectividad.

Los alumnos aprenden rápidamente la lección implícita (pues nadie se la expone verbalmente, pero todos se la demuestran), tienden a buscar (y a hacer) lo que el profesor quiere; aprenden como aprobar, no como aprender. A Pedro le llama la atención como lo plantea un alumno:

«Hay una frase que se me quedó de uno: —...hasta que averigüé lo que querían los profesores.»

También le resultan muy curiosos otra serie de efectos del curriculum oculto a la hora de autocalificarse; comprueba como los grupos de «ciencias» tienden a calificarse más alto que los de «letras», y las chicas más bajo que los chicos⁸.

Recordarán que según instrucciones del profesor, la calificación final debía basarse en la opinión que ellos tenían de como habían trabajado. En este sentido casi todos se daban cuenta de que no habían cumplido como deberían, que se habían dejado llevar por el grupo, aunque siempre acababan exculpándose a través de otros (era frecuente encontrar frases como:

—el resto de los alumnos no hacían nada..., pero yo sí).

⁸ Existen aquí aspectos socio-educativos muy interesantes para analizar con más profundidad: la diferente vivencia de la competitividad y necesidad de obtención de calificaciones más construcción de la cultura física, el sexismo en Educación Física... (Barbero, 1993; MEC, 1990).

Y aunque a muchos les parezca increíble, la inmensa mayoría no se «aprovechan» de la posibilidad de autocalificarse:

«Tienden a valorarse en menos de lo que han trabajado, sobre todo las chicas.»

(Probablemente esto ocurra porque algunos no acaban de creérselo,

—«En cuanto a mi nota, por mucho que yo diga vas a poner la que quieras...» (Alumno 3.º de BUP).

pero la mayoría lo hace por una verdadera ética personal.)

Se dieron, también, algunas valoraciones muy interesantes por parte de alumnos «especiales», como las de la «múltiple repetidora»: —*Siempre considero que soy peor que las demás*—, o el «eterno evitador» de la Educación Física, a los que se les «abre el cielo» cuando ven la posibilidad de aprobar EF al poder calificarse según su esfuerzo personal, y no sus resultados físicos y motores.

3.2. Ventajas e inconvenientes

Las ventajas están estrechamente relacionadas con la finalidad que conferimos a la enseñanza, en general, y a la evaluación en particular.

De una forma escueta recordaremos que nuestro principal objetivo educativo es el de favorecer el autoaprendizaje del alumno y formar para la autonomía personal⁴ en todo lo relacionado con la actividad física y el deporte.

En cuanto a la evaluación, defendíamos la búsqueda de modelos, sistemas y técnicas que fueran útiles al proceso de enseñanza-aprendizaje, y especialmente a las personas en él implicadas (discentes y docentes).

Creemos que la propuesta presentada es consecuencia con este planteamiento, desde los niveles más elementales (donde se considera y valora lo que se ha realizado y aprendido), hasta los objetivos educativos superiores (en que se reflexiona⁹, evalúa y aprende sobre la independencia, responsabilidad y ética personal).

La evaluación se convierte así en un momento privilegiado de aprendizaje (Fernández Pérez, 1986); y no sólo de contenidos conceptuales y procedimentales, sino también actitudinales y, sobre todo, éticos.

Son muchas las alumnas/os que valoran positivamente la responsabilidad y la confianza que se deposita en ellos, así como la utilización de un

⁹ Se da el caso de una alumna que explícitamente plantea este ejercicio de autoevaluación como una visión o reflexión sobre lo hecho en el trimestre.

sistema de trabajo⁶ que favorezca la autonomía; veámoslo en las siguientes citas textuales obtenidas de las «cartas» de varias alumnas de 3.º de BUP:

—(Hablando del sistema de trabajo)— «Se ve cómo es cada persona, quienes cumplen sus objetivos sin engañarse a sí mismos, quién no cumple lo que había escrito... es este sistema... nos da la confianza; es más adulto.»

—«...me demuestra que me tengo que hacer responsable de mis cosas y ser consciente de mis actos. Me he dado cuenta de que ha llegado el momento de valerme por mí misma y demostrar que yo sola, y sin ayuda de nadie, me puedo valer en cualquier campo.»

—«...me ha servido para saber la capacidad de responsabilidad, que yo misma desconocía de mí misma.»

—«Es una gran responsabilidad y un total compromiso.»

Otra de sus grandes ventajas es que permite un conocimiento más profundo de cada alumno/a, de sus intereses, sus valoraciones, su autoconcepto, y su proceso personal, en todo lo relacionado con el ámbito de la enseñanza y la práctica de la actividad física y deportiva.

En cuanto a nosotros/as, profesionales de la EF, puede sernos extraordinariamente útil para readaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje (pues nos informa de cómo van las cosas, si funcionan o no, de las necesidades que existen, de los fallos que se han producido, etc.). Puede convertirse en fuente de un abundante y esclarecedor *feed-back* respecto a nuestra práctica docente.

Además, a un nivel personal, puede llegar a ser tremendamente satisfactorio. En este sentido, Pedro confesada:

«Yo disfruté mucho leyéndolo; incluso me resultaba emocionante.»

Una posible explicación de este hecho es que las implicaciones afectivas sean aquí muy poderosas: el reconocimiento explícito de tu labor por parte de los alumnos/as, el poder conseguir una mejor comunicación entre ambas partes (incluso cierto halo de confidencialidad), el clima de confianza mutua, los pequeños detalles personales, y quizás —por qué negarlo— una cierta dosis de satisfacción narcisista.

Claro, que esta es un arma de doble filo, y puede tornarse en un grave inconveniente si no se maneja con mucho tacto, gran cautela, cierto escepticismo, y una gran dosis de humildad.

Hay aquí varios aspectos a tener en cuenta, en los que aconsejamos ser rigurosos:

- Para que este sistema tenga éxito, es absolutamente necesario que exista una gran confianza entre docentes y discentes. Si no somos capaces de confiar plenamente en todos (o en una gran mayoría) de nuestras/os alumnas/os, mejor no intentarlo.
- Como la mayoría de los instrumentos de investigación cualitativa, la confidencialidad es un requisito fundamental.

A través de este tipo de documentos (autoevaluaciones) puede surgir información muy personal y confidencial. Nadie, absolutamente nadie, excepto tú y el alumno implicado, puede acceder a ella, si no está totalmente garantizado el anonimato.

Y por supuesto, jamás ser utilizado en su contra.

- Las relaciones personales son un tema delicado, también en la enseñanza; especialmente cuando hay una calificación por medio (por su trascendencia académica, social y laboral). Es importante ser extremadamente cuidadoso y respetuoso en nuestras valoraciones, opiniones y afirmaciones.

Así mismo, como toda relación personal, no está exenta de problemas y conflictos, especialmente cuando has renunciado voluntariamente al poder que da la calificación, y te ganas su respeto mediante tus conocimientos, razones y carisma.

- Por último, este sistema de evaluación necesita bastante tiempo para ser llevado a cabo, una fuerte y clara decisión, y mucha, mucha paciencia.

Otro serio inconveniente de este sistema de evaluación es la posibilidad de que tengan lugar algunas injusticias; ilustrémoslo con una cita de un alumno de 3.º de BUP (en la que como viene siendo habitual, se hace referencia al sistema de trabajo):

«...otra cosa que no me gusta de este sistema es que hay alumnos que verdaderamente se han esforzado y otros que se han estado tocando las narices, pero como el profesor no ha podido advertir esto no ha podido evitarlo, y encima pueden sacar buena nota; pero los que se engañan son ellos.»

Es toda una lección; especialmente la última frase.

Si pretendemos educar para la responsabilidad y la autonomía (hermanos pequeños de la libertad), debemos correr el riesgo de que «se engañen» (aunque los engañados podamos parecer nosotros). Hay que asumir esa posibilidad.

De todas formas, existen varias técnicas para corregir estos posibles «engaños» e «injusticias»; una es la entrevista personal en la que se analiza toda la autoevaluación y se decide de forma común la calificación definitiva (es el momento de llamar «caradura» al caradura, y demostrárselo); y si aquí no hay acuerdo, siempre se puede recurrir a la valoración de otros compañeros o grupos de alumnos.

Aconsejamos no imponer jamás nuestra voluntad (esto es, no abusar de nuestra posesión de la «última palabra» en materia de calificación) a no ser en casos excepcionales y muy fundados, pues todo el sistema evaluador se convertiría en una farsa carente de sentido.

(Si este planteamiento se lleva a la acción, hay que ser consecuente con él hasta el final, aunque duela.)

Una cita de Pedro al caso:

«Cuando las cosas te desbordan y ya no van como tú quieres tiendes a cortar; y tampoco me parece bien...; no sabes qué hacer.»

Conclusiones

Proponemos un sistema eminentemente cualitativo de evaluación en la Educación Física, que sí es POSIBLE de llevar a la PRACTICA.

Como todo sistema tiene sus ventajas e inconvenientes (que dependerán en gran medida del objetivo con el que se utilice), pero al menos guarda una fuerte coherencia con nuestras finalidades educativas, y ha demostrado ser tremendamente útil a la hora de avanzar en la dirección pretendida, y de conseguir lo que nosotros buscábamos.

Otra de sus mejores características es que suele resultar muy satisfactorio para el/la docente (y con toda probabilidad también para la mayor parte de sus alumnos/os); lo cual, en los tiempos que corren, no es poco.

Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1985): *Didáctica, curriculum y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas*. Barcelona: Ed. Alamex.
- (1993a): *La evaluación del rendimiento académico de los alumnos en el Sistema Educativo Español*. Congreso Nacional de Didáctica. La Coruña. Septiembre, 1993.
- (1993b): «La evaluación como actividad crítica de aprendizaje», en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219 (28-32).
- (1994): *Valor social y académico de la evaluación*. (Inédito.)
- BARBERO, J. (1992): «La difícil búsqueda de alternativas a la E.F. dominante». *Revista Perspectivas*, núm. 11 (46-48). León.
- (1993): *Cultura profesional y curriculum (oculto) en Educación Física*. Congreso Nacional de la EF y el deporte en el Siglo XXI. Celebrado en septiembre de 1992. UNISPORT.
- BAUDELLOT, C., y ESTABLET, R. (1976): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Ed. Siglo XXI.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1990): *Evaluar en EF*. Barcelona: INDE.
- BORES CALLE, N., y DÍAZ CRESPO, B. (1993): «La deportivización de la EF en el curriculum oficial de la Reforma». *Revista Perspectivas*, núm. 14 (pp. 18-20). León: INEF.
- BOURDIEAU, P., y PASSERON, J. C. (1981): *La reproducción*. Barcelona: Ed. Laia.
- BOWLESS, S., y GINTIS, H. (1985): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Ed. Siglo XXI.

- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martínez-Roca.
- DELGADO NOGUERA, M. A. (1992): *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma*. Granada: Ed. Universidad de Granada. ICE.
- DEVIS DEVIS, J., y PEIRO VELERT (ed.) (1992): *Nuevas perspectivas curriculares en EF. La salud y los juegos modificados*. Barcelona: Ed. INDE.
- DÍAZ MARTÍNEZ, C. (1983): «Las expectativas de un grupo de escolares». *ReviEducación y Sociedad*, núm. 2 (127-139).
- FERNÁNDEZ CALERO, G., y NAVARRO ADELANTADO, V. (1989): *Diseño curricular en Educación Física*. Barcelona: Ed. INDE.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1986): *Evaluación y cambio educativo: Análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Ed. Morata.
- FRAILE ARANDA, A. (1990): *La investigación-acción en la Educación Corporal*, en Pérez Serrano: *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Ed. Dykinson (259-277).
- FRAILE ARANDA, A., y MARTÍN, F. J. (1992): «La EF: una experiencia de formación permanente», en la revista *Perspectivas*, núm. 9 (2-5).
- JIMÉNEZ COBO, B. (1992): *Proyecto Curricular de Área, de EF. I.B. «José Luis López de Aranguren»*. (Inédito.)
- KIRK, D. (1990): *Educación Física y Curriculum*. Valencia: Ed. Universidad de Valencia.
- LÓPEZ PASTOR, V. y E. (1993): *Patología evaluativa en EF*. Inédito.
- (1994): *Patología evaluativa en EF. Modelos Alternativos (II y III)*. Inéditos.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base de Secundaria*. Madrid: Ed. M.E.C.
- (1990): *Guía para una Educación Física no sexista*. Ed. Dirección de Renovación Pedagógica. Madrid: M.E.C.
- (1992): *Materiales didácticos ESO: Área Educación Física*. Madrid: Ed. M.E.C.
- MOSSTON, M., y ASHWORH, S. (1993): *La enseñanza de la Ed. Física*. Barcelona: Ed. Hispano-Europea.
- MOSSTON, M. (1982): *La Enseñanza en la Educación Física*. Barcelona: Ed. Paidós.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1992): «El curriculum de EF en la formación inicial del profesorado: algunas reflexiones», en *Rev. I. de Formación del Profesorado*, núm. 15 (87-96). Zaragoza.
- PÉREZ CERDÁN, J. (1992): «Propuesta de autoevaluación de la conducta física en enseñanzas medias». *Revista Perspectivas*, núm. 9 (pp. 42-48). Ed. INEF-León.
- PERRENOUD, Ph. (1990): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ed. Morata.
- PILA-TELEÑA, A. (1988): *Educación Físico-Deportiva*. Madrid: Ed. A. E. Pila-Teleña.
- ORLICK, T. (1986): *Juegos y deportes cooperativos*. Madrid: Ed. Popular.
- TINNING, R. (1992): *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Valencia: Ed. Universidad Valencia.
- WOODS, P. (1987): *La escuela por dentro. Etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Ed. Paidós-MEC.