

Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado de Educación Física

Connection between the attitudinal style and students' assessment responsibility in Physical Education

David Hortigüela Alcalá¹, Ángel Pérez Pueyo², Javier Fernández Río³

¹ Facultad de Educación. Universidad de Burgos. España.

² Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Universidad de León. España.

³ Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Universidad de Oviedo. España.

CORRESPONDENCIA:

David Hortigüela Alcalá

dhortiguela@ubu.es

Recepción: diciembre 2015 • Aceptación: noviembre 2016

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar en qué medida influye el enfoque pedagógico utilizado por el docente en la percepción de los estudiantes de Educación Física sobre su nivel de responsabilidad en el proceso evaluador. Participaron 684 alumnos (57.3% mujeres y 42.7% varones) de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, con una media de edad de 13.72 ± 1.12 años. Todos ellos vivenciaron una Unidad Didáctica de acrobacias, 332 bajo una metodología técnica-tradicional (grupo control) y 352 bajo el estilo actitudinal (grupo experimental), cumplimentando antes y después de la intervención la Escala de Responsabilidad del Alumno en la Evaluación de Educación Física. Los resultados mostraron que la percepción de responsabilidad sobre el proceso evaluador aumentó significativamente en el grupo que experimentó el estilo actitudinal ($p < .005$), lo que indica la incidencia del estilo. Posteriores análisis señalaron en el grupo experimental diferencias significativas en la implicación en la evaluación en función del expediente académico ($p = .024$), así como en los cursos más elevados ($p = .036$).

Palabras clave: Evaluación, metodología, educación secundaria, acrobacias.

Abstract

The goal of the present study was to assess to what extent the pedagogical approach influences physical education students' perceptions of their degree of responsibility in the assessment procedure. 684 students (57.3% females and 42.7% males) from the four grades of secondary education with a mean age of 13.72 ± 1.12 years participated within this study. They all experienced the same learning unit on acrobatics under two different instructional approaches: 332 students in the technical-traditional methodology (control group) and 352 in the attitudinal style (experimental group), and completed the Scale of Student's Responsibility in the Physical Education Assessment prior and post intervention. Results showed that the students' perception of the transfer of responsibility during the assessment procedure significantly changed only in the attitudinal style group ($p < .005$). Further analysis in the experimental group indicated significant differences in involvement in the assessment according to the academic results ($p = .024$) and in the higher grades ($p = .036$).

Key words: Assessment, methodology, secondary education, acrobatics.

Introducción

Enseñar, aprender y evaluar son procesos inseparables en cualquier contexto educativo (Jorba & Sanmartí, 1996). La metodología que el docente emplea en el aula, incluida la evaluación, delimita en gran parte su concepción y fines sobre la materia en cualquier nivel educativo (Benett, 2011), además del paradigma en el que se ubica. Tinning (1996) plantea la existencia de dos paradigmas en la materia de Educación Física (EF): *el Discurso del Rendimiento y el Discurso de la Participación*. En este área ha existido una tendencia predominante del discurso del rendimiento que lleva a la calificación, sin cuestionarse en muchos casos el verdadero aprendizaje que conlleva para el alumnado en otros ámbitos más allá del físico (Domangue & Solmon, 2012; López-Pastor, 2006). Esto parece convertirse en un factor limitante a la hora de que el estudiante relacione lo aprendido en la materia y pueda aplicarlo a diferentes contextos sociales fuera del aula.

Así mismo, la evaluación que cada docente emplea atiende a diferentes enfoques metodológicos con una mayor o menor implicación del alumnado (Conderman, Bresnahan, & Hedin, 2012). Sin embargo, para el desarrollo de otros ámbitos, más allá del rendimiento, parece imprescindible permitir que el alumnado forme parte de su propio proceso de evaluación, garantizando así una mayor regulación de su trabajo (autonomía y responsabilidad) e implicación en el día a día (Calderón, Hastie, & Martínez de Ojeda, 2010; Calderón, Martínez de Ojeda, & Hastie, 2013; Capllonch, Buscá, Horcajo, Martínez, & Camerino, 2008). Esto además favorece la clarificación en la objetividad de las mejoras experimentadas por el estudiante, reforzando así la identidad de la materia. Por ello, la metodología empleada se antoja fundamental en función de las intenciones del docente en relación al proceso de aprendizaje que pretende desarrollar. Así, la Metodología Tradicional (MT) tiene una serie de características vinculadas a un carácter preferentemente individual, y que en lo motriz tiene un enfoque eminentemente técnico, basado en progresiones (Casey & O'Donovan, 2015). En este caso, el docente decide qué debe realizar el alumno, sin posibilidad de elección, y el proceso de evaluación se reduce exclusivamente a la calificación, con un carácter final y sumativo (Gurvitch & Lund, 2011). Sin embargo, ha quedado demostrado que el rol del docente es fundamental para influir en la percepción del alumnado sobre su trabajo en el aula (Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Wright, 2013; García-González, Aibar, Sevil, Almolda & Julián, 2015), y para autores como Wirszyła (2002) el docente debe

intentar desarrollar en sus estudiantes la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propias acciones y aprendizaje, y esto se produce más fácilmente si el alumnado participa regularmente en los procesos de evaluación (Barbier, 1993; López-Pastor, 2011; López-Pastor, 2012). Las propuestas de trabajo fundamentadas en metodologías abiertas y participativas parecen favorecer respuestas cognitivas del alumnado más elevadas, acercándose a la adquisición de una mayor responsabilidad (Hernández & Velázquez, 2010). No obstante, algunos docentes parecen reacios a usar este tipo de metodologías debido a que generan más descontrol en la clase (Shehu, 2009). Cuando no existe una formación permanente del docente a lo largo del tiempo provoca que se repitan tareas motoras más enfocadas al ensayo error. Además, los cambios positivos que pueden experimentarse con las metodologías abiertas y participativas no son a corto plazo, ya que se requiere constancia, variedad en los contenidos abordados y cambio de filosofía sobre la identidad de la EF (Webster, Beets, Weaver, Vazou, & Rus, 2015).

Dinan-Thompson y Penney (2015) indican que la evaluación es uno de los aspectos pedagógicamente más críticos en el área de la Educación Física escolar. No obstante, si se pretende que la EF sea algo más que realizar pruebas de condición física y reproducir patrones técnico-deportivos aislados es necesario modificar la manera en la que se desarrolla la clase, incluyendo el proceso evaluador. Así, la diversidad de estrategias metodológicas y evaluativas y la facilitación en la toma de decisiones por el alumnado en el desarrollo de las tareas se convierten en factores fundamentales que el docente tendrá que manejar en función del tipo de contenidos que aborde, el curso en el que se encuentre el alumnado y sus características psicopedagógicas (Pérez-Pueyo, 2010a). Se debe tener en cuenta que el alumnado disfruta cuando comprueba que es capaz y tiene mecanismos y alternativas suficientes para conseguir sus metas, no teniendo que ser necesariamente las mismas que las del resto de compañeros. Esto hace fomentar su motivación intrínseca hacia el trabajo corporal, aumentando las posibilidades de realizar actividad física fuera del aula (Baena, Gómez, Granero, & Ortíz, 2015).

El Estilo Actitudinal (EA) (Pérez-Pueyo, 2010a) se estructura a partir del desarrollo de las capacidades del alumnado partiendo de sus características psicopedagógicas, utilizando para ello un enfoque motivacional. Esta propuesta metodológica, aplicada en el contexto de la EF escolar durante los últimos años en multitud de contenidos (Pérez-Pueyo, 2010b; Pérez-Pueyo, 2013; Pérez-Pueyo, Heras, & Herrán, 2008), pretende que el alumnado comprenda la esencia

del trabajo, y a partir del fomento de las relaciones interpersonales y la inserción social adquiera roles para desarrollar la práctica de una manera coherente y significativa. Busca un planteamiento inclusivo e integrador donde el alumnado aprende a partir de la reflexión crítica de su proceso de enseñanza. Intenta generar autonomía entre los estudiantes para que estos regulen su propio aprendizaje, pudiendo diseñar sus tareas, modificar y adaptar parte de las reglas... En definitiva, desarrolla un enfoque cooperativo estructurado a partir de la interdependencia positiva y promotora, planteando retos grupales en los que se favorece la responsabilidad individual de cada uno de sus integrantes. Es fundamental que el alumnado sea consciente de la secuencia de tareas planteadas en cada una de las Unidades Didácticas (UDD), algo que favorece la regulación de sus tareas y su nivel de aplicación de cara a demostrar lo aprendido delante de los demás. Para ello se emplea la evaluación formativa como elemento sustancial de aprendizaje, implantando para ellos procesos de autoevaluación formativa a través de procesos de autoevaluación y coevaluación que permiten el desarrollo de la responsabilidad del estudiante en el aula. El EA otorga especial importancia al modo en el que se realizan los agrupamientos, a la justificación de las progresiones de tareas en base a su implicación emocional y, sobre todo, al logro de todos y todas en cada una de las actividades que se plantean. Se trata de que el alumno se sienta importante dentro del grupo clase y necesite de los demás para conseguir los objetivos planteados. Los tres componentes principales del EA son: a) organización secuencial hacia las actitudes, b) el trabajo corporal intencionado y c) los montajes finales. De esta manera lo motriz no es el fin, sino que se transforma en el medio para lograr los aprendizajes, potenciando las capacidades del alumnado para que puedan demostrar lo aprendido en función de la competencia adquirida (Pérez-Pueyo, 2016). Para ello, y a diferencia de los enfoques de enseñanza tradicionales, más basados en la calificación del profesor, se emplean estrategias de evaluación formativa para fomentar la mejora y la regulación de su trabajo, algo que permite desarrollar procesos de coevaluación entre grupos y autoevaluaciones a lo largo del proceso.

Autores como Del Valle, Ruiz, Vega, Velázquez, y Díaz (2005) señalan que el profesorado debe intentar desarrollar en sus estudiantes la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propias acciones y su aprendizaje. Esta forma de construcción del conocimiento parece tener más efectividad si el alumnado participa en el proceso de evaluación, aprendiendo a evaluar las tareas en las que está involucrado (Hortigüela, Abella

& Pérez-Pueyo, 2015). Estudios preliminares han encontrado que el diseño de programas específicos para ceder parte de la responsabilidad del proceso evaluador al alumnado tiene efectos positivos sobre su orientación de meta o el clima de aula percibido (Moreno & Vera, 2008; Moreno, Vera, & Cervelló, 2009). No obstante, estos programas han sido realizados con muestras limitadas de estudiantes y estaban centrados en la Educación Primaria. Parece interesante comprobar si se pueden lograr los mismos resultados positivos en muestras más amplias de estudiantes y en otros niveles educativos.

De acuerdo a todo lo anteriormente dicho, el objetivo fundamental de esta investigación fue analizar, en una muestra amplia de estudiantes de secundaria, la influencia de dos planteamientos metodológicos diferentes sobre la percepción que tiene el alumnado de sus niveles de responsabilidad en el proceso evaluador tras experimentar un mismo contenido a lo largo de una unidad didáctica (UD). Un segundo objetivo fue comprobar el nivel de diferencias intragrupal existentes en la implicación en la evaluación en función del expediente académico del alumno, la práctica de actividad física extraescolar y el curso de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Método

Participantes

Accedieron a participar en la investigación un total de 684 alumnos (57.3% mujeres y 42.7% varones) de los cuatro cursos de la ESO, con una media de edad de 13.72 ± 1.12 años. El alumnado cursaba estudios en diferentes institutos. En función del enfoque pedagógico aplicado se crearon dos grupos en cada centro educativo: el A, control, que recibió un enfoque técnico-tradicional, con 332 alumnos (61.4% mujeres y 38.6% varones) y el B, experimental, que recibió el estilo actitudinal (EA) con 352 alumnos (53.2% mujeres y 46.8% varones). En la Tabla 1 se puede observar el número de participantes en el estudio por cursos, centros educativos y metodología recibida.

Tabla 1. Participantes de la investigación

Curso	Centro educativo	MT	EA	Total
1º ESO	IES 1 e IES 2	63	75	138
2º ESO	IES 2 e IES 3	86	78	164
3º ESO	IES 1, IES 2 e IES 3	90	103	193
4º ESO	IES 1, IES 2 e IES 3	91	98	189
	Total	332	352	684

Instrumento

La recogida de datos se ha realizado a través de la Escala de Responsabilidad del Alumno en la Evaluación de Educación Física (ERAEEF) validada por Moreno, Vera, y Cervelló (2006). Consta de un total de 11 ítems respondidos en grado al acuerdo con el enunciado en una escala tipo Likert de 0 a 10, siendo el 0 = totalmente en desacuerdo y el 10 = totalmente de acuerdo. Se modificaron los términos necesarios para adaptar el cuestionario a la edad de la muestra utilizada (secundaria). La fiabilidad de la escala utilizada fue alta, con un Alpha de Cronbach de .83, obteniendo para los ítems un $r = .831$, superior al límite inferior que según Corbetta (2007) es aceptado como fiable. Se aplica un nivel de confianza del 95%.

Con el fin de comprobar el grado de adecuación del cuestionario a la muestra utilizada se realizó un Análisis Factorial de Componentes Principales y evaluar así la bondad del ajuste de los datos. Se obtuvieron valores adecuados para el índice KMO (.847) y en el test de esfericidad de Barlett ($p > .00$). Este test presenta un valor de Chi-cuadrado de 161.131 y 16 grados de libertad. Los índices obtenidos en la matriz de covarianzas presentaron ajustes satisfactorios para el índice RMSEA (*Root Mean Square Error Aproximation*) = .61. En este índice los valores inferiores a .05 indican un buen ajuste, y valores de hasta .08 representan errores razonables de aproximación (Herrero, 2010). En el CFI (*Comparative Fit Index*) y el GFI (*Goodness of Fit Index*) se alcanza un valor de .91 y .92 respectivamente, indicativo de buen ajuste. El Análisis Factorial Exploratorio ha revelado una solución de dos factores con un autovalor superior a uno. Estos dos factores explican el total de la varianza, una vez corregida y rotada la matriz de componentes (Varimax Normalizada). El autovalor inicial para el primer factor (valoración de la cesión de responsabilidad en la evaluación) corresponde al 52.417% de la varianza, mientras que el segundo factor (rol de cesión de la responsabilidad en la evaluación) corresponde al 41.583% de la misma. Por lo tanto, de este análisis resultaron dos factores de estudio: 1-Valoración de la cesión de responsabilidad en la evaluación (cinco ítems): se abordan cuestiones relacionadas con la decisión de la nota conjunta entre profesor y alumnado, el interés de este en la evaluación, el conocimiento del aprendizaje obtenido y el merecimiento de la nota en función del esfuerzo percibido (p.e., “trabajar junto al profesor de Educación Física en decidir mi nota es importante”...) y 2-Rol de cesión de la responsabilidad en la evaluación (seis ítems): se atiende a la valoración de la opinión y el feedback del docente, al planteamiento de las tareas por parte del

alumnado, su toma de decisión y autonomía (p.e., “el profesor de Educación Física me pregunta la opinión que tengo de mi evaluación”).

Diseño

El estudio responde a un diseño cuasi-experimental de comparación entre grupos equivalentes (grupos naturales) pre-test/pos-test, en el que se utilizó un cuestionario validado para obtener información de los participantes antes y después de vivenciar una misma UD bajo dos planteamientos metodológicos diferentes. Este tipo de diseño plantea dos dudas (Campbell & Stanley, 1980): sobre su validez interna, que se intentó minimizar usando grupos naturales de alumnos (seleccionados por los centros educativos y no por los investigadores) y sobre su validez externa, que se intentó limitar explicando detalladamente el procedimiento seguido para que pueda ser trasferido en otros centros educativos similares y usando una muestra de un tamaño grande.

Procedimiento

En el grupo control los estudiantes realizan por grupos las figuras representadas gráficamente en imágenes. Lo importante es que el elemento sea realizado finalmente, sin importar tanto el procedimiento para ejecutarlo. El ámbito emocional y las particularidades de los estudiantes no son muy relevantes. El alumnado no debe tomar decisiones más allá de la participación en las diferentes tareas (Wirszyla, 2002). La toma de decisiones en la clase está centrada en el docente y este es responsable de casi todo lo que sucede en el aula, incluido el proceso evaluador (Metzler, 2005). Por el contrario, en el grupo experimental se presta especial atención al cómo se realizan cada uno de los elementos, alternando los ritmos de ejecución para que se produzca un verdadero aprendizaje. Se realizan pequeños grupos con el objetivo de que la clase finalmente realice un montaje, con la posibilidad de incorporar música. La unión progresiva de los mismos en cada sesión, hasta el gran grupo y con un enfoque cooperativo compensa las pequeñas discriminaciones que pudiese generar la afinidad inicial (Pérez-Pueyo, 2012). La responsabilidad cumple un rol fundamental, pues el alumnado debe registrar y ser consciente de todo el trabajo llevado a cabo tanto por él como por sus compañeros. Se utilizan procesos de autoevaluación y coevaluación intragrupal. Por tanto, el aprendizaje previo generado en las primeras sesiones se demuestra posteriormente a los compañeros mediante la realización de montajes grupales finales. Este procedimiento refleja

Tabla 2. Comparación entre la Metodología Tradicional y el Estilo Actitudinal

Aspectos comparables	Metodología Tradicional	Estilo Actitudinal
Responsabilidad	De carácter individual.	De carácter grupal. Existe interdependencia positiva entre compañeros.
Modelo de sesión	Calentamiento, desarrollo y vuelta a la calma.	Actividades de arranque, actividades corporales intencionadas, cuñas de interés y reflexiones finales.
Elementos metodológicos	Progresiones o presentación de imágenes (Figuras) a modo de asignación de tareas mediante fichas.	Secuenciación (adecuación a las características del grupo) a través de las actividades corporales intencionadas, la organización secuencial hacia las actitudes y los montajes finales.
Cantidad y tipo de actividades	Muchas y variadas, aunque no todo el alumnado las realiza.	Pocas y siempre con la posibilidad de ser realizadas de forma conjunta por toda la clase a la vez y sin ayudas.
Criterios de agrupamiento	Variado: libre, aleatorio, condicionado por el docente.	Desde el trabajo inicial en parejas por afinidad, al montaje final con todos los miembros de la clase, sin exclusión.
Nivel de logro	El docente decide qué debe realizar el alumno y este no pasa por todos los roles.	Todo el alumnado decide y debe pasar por todos los roles.
Capacidades fundamentales	Motriz desde un enfoque técnico. Lo motriz es el fin.	Desarrollo integral de las cinco capacidades. Lo motriz es el medio y no el fin.
Aspectos relacionales y emocionales	Carácter secundario respecto a lo motriz.	Punto de partida para el desarrollo integral de todo el alumnado.
Evaluación	Final y sumativa. Heteroevaluación.	Formativa. Coevaluación, autoevaluación, heteroevaluación.

la importancia de adquirir desde el comienzo una gran dosis de responsabilidad tanto individual como grupal por parte del alumnado (la Tabla 2 resume los aspectos más representativos de la MT y del EA). Todas estas pautas metodológicas en el tratamiento de las acrobacias, que han sido detalladas en publicaciones previas (Pérez-Pueyo et al., 2012), permiten comprender que no es tan importante el número de elementos que se realizan y su complejidad motriz como la secuencia establecida entre los mismos y la implicación emocional que supone para los alumnos. Además, se ha demostrado como el EA ofrece mejoras en el clima de grupo en relación a otros contenidos de la EF escolar como el fútbol (Hortigüela, Fernández-Río, & Pérez-Pueyo, 2016).

En ambos planteamientos la duración de la UD fue de ocho sesiones, trabajando en las mismas diferentes elementos acrobáticos en parejas y en pequeños grupos. En el EA se emplea una evaluación formativa a lo largo del proceso de enseñanza, dando el docente un feedback al alumnado en la ejecución de cada uno de los elementos que le permita posteriormente poder integrarlos de manera coordinada en su montaje final. Cada grupo de trabajo registra en su diario de campo las pautas de realización de las figuras practicadas en la sesión, lo que conlleva una responsabilidad a la hora de revisarlas y de preparar su escenificación final. Se les entrega desde el comienzo de la UD la escala de valoración que utilizará el profesor para calificar el montaje, lo que favorece que cada grupo se autoevalúe a lo largo del proceso y coevalúe a otros mediante una retroalimentación del trabajo elaborado. En las cin-

co primeras sesiones el docente enseña una serie de figuras que atienden a una progresión no solamente motriz, sino emocional: invertido sobre portor en cuadrupedia, invertido sobre portor de pie, volteo sobre el eje longitudinal del portor, subir encima de portor de pie, en hombros... En todas las figuras se atenderá a un aumento progresivo de los integrantes del grupo (organización secuencial hacia las actitudes). Los requisitos fundamentales son que siempre se desempeñen los tres roles de ágil, portor y ayuda y que todos pasen por todas las posiciones para asegurar su logro. En las sesiones sexta y séptima cada grupo preparará su montaje final, en el que deberán integrar todos los elementos trabajados en la unidad. Es en esta fase del trabajo cuando el profesor asesora a cada uno de los grupos en su elaboración, aplicando una evaluación formativa para su mejora final. Es en la octava sesión cuando la clase, dividida en dos grandes grupos, presenta su montaje coevaluado por los compañeros y calificado por el docente.

Antes de la experiencia, los docentes participantes en el Estilo Actitudinal (grupo experimental) cursaron un seminario específico desarrollado por los investigadores a través del Centro de Formación e Innovación Educativa para asegurar la fidelidad de la intervención a la metodología correspondiente (Armour & Yelling, 2004). El seminario incluyó clases teóricas, clases prácticas ejemplificadas y grupos de discusión con el objetivo de conocer las pautas fundamentales que caracterizan al EA y el desarrollo práctico y real de cada una de las sesiones que integran la UD. Además de haber vivido el taller práctico sobre la UD de acro-

Tabla 3. Diferencias entre pretest y posttest en los grupos acerca de la responsabilidad en el proceso evaluador

	Pre-test			Post-test		f
	n	Media	Des. Tip	Media	Des. Tip	
Grupo control (a)						
Factor 1	332	6.35	1.35	6.54	1.53	-
Factor 2	332	6.25	1.72	6.82 ^{ab}	1.12	-
Grupo experimental (b)						
Factor 1	352	6.71	1.21	7.45	.831	-
Factor 2	352	6.54	.945	8.03 ^{bb}	.792	.92*

*p < .05. f: tamaño del efecto.

bacias, se facilitó a los docentes participantes diverso material didáctico (escalas de valoración, modelos de ejemplificación de agrupamientos...) para que pudieran utilizarlo en su intervención docente. Para evitar problemas con el modelo original, el trabajo fue enteramente supervisado por los investigadores, con más de 10 años de experiencia en ambos tipos de metodología. A lo largo de estos diez últimos años se ha formado a diversidad de profesores de EF acerca del EA, impartiendo los investigadores diversidad de cursos y talleres en seminarios, congresos...en los que se establecían las diferencias con enfoques más tradicionales asociados al concepto de "Acrosport".

Para poner en marcha la investigación, en primer lugar se obtuvo permiso del Comité de Ética de la Universidad del investigador principal, así como de los diferentes centros educativos participantes. Posteriormente, se obtuvo el consentimiento informado de la familia del alumnado participante. Finalmente, los estudiantes completaron de forma anónima el cuestionario durante una sesión de EF, antes y después de experimentar la UD. Se les animó a que contestaran lo más verazmente posible a las preguntas y se les aseguró que sus respuestas no afectarían a sus calificaciones de EF.

Análisis de datos

Todos los datos obtenidos fueron analizados mediante el programa informático SPSS, 20.0 (IBM, IL). Se llevó a cabo un tratamiento descriptivo para cada uno de los grupos: medias y DT, y uno inferencial: Anova de dos vías mixta con medidas repetidas para grupos independientes (ver diferencias entre pre y post en cada uno de los grupos) correlaciones (diferencias entre factores intragrupal), tablas de Contingencia y χ^2 (diferencias entre ítems intragrupal) y Anova Bonferroni (influencia de las variables independientes en la implicación del alumno en la evaluación). Este análisis se realiza para obtener la percepción del alumnado sobre su grado de responsabilidad en el proceso evaluador, comparando y extrayendo el grado de significatividad de cada uno de los dos factores que componen el cuestionario.

Resultados

Responsabilidad en el proceso evaluador. Diferencias entre grupos

A pesar de que en el pre-test hay diferencias en las medias de un grupo y otro para los dos factores, estas no son significativas (Tabla 3). Tras finalizar la UD se obtuvieron diferencias significativas en el segundo factor favorables al grupo que vivenció el Estilo Actitudinal, tanto en relación al pretest como en el posttest respecto al grupo control. El tamaño del efecto fue de .092, considerado como grande. (Cohen, 1988).

Relación entre el rol y valoración de la cesión de responsabilidad en cada uno de los grupos al finalizar la UD

En la Tabla 4 se refleja cómo, al finalizar la UD, existe una correlación significativa entre los dos factores de estudio en el grupo experimental ($r_{(352)} = .171$, $p < .034$). Se confirma por lo tanto una percepción más elevada de su responsabilidad en la evaluación en este grupo que en el control.

Tabla 4. Correlaciones de Pearson entre factores en el post-test

Correlaciones entre factores	n	Correlación de Pearson	Sig. (2-tailed)
Grupo control			
Factor 1/Factor 2	332	.132	.612
Grupo experimental			
Factor 1/Factor 2	352	.178	.034

Análisis de la relación existente entre ítems asociados a la responsabilidad del alumno en su evaluación en cada uno de los grupos

En la Tabla 5 se expone la relación existente para cada uno de los grupos entre los ítems relativos al rol y cesión de la responsabilidad adquirida por el alumnado. Se han seleccionado los ítems de los dos factores de

Tabla 5. Tablas de contingencia y Chi cuadrado para ítems relativos a la valoración y a la cesión del rol de responsabilidad en el post-test

Relación entre ítems de la escala (Factores 1 y 2)	Chi- Square Test		
	χ^2	gl	p
Grupo control			
Los alumnos deben interesarse por decidir la nota de EF (F2) / En clase de EF los alumnos decidimos las actividades que queremos hacer (F1)	18.231	4	.237
El alumno me pregunta la opinión que tengo sobre la habilidad física de mis compañeros (F2) / El maestro me pregunta sobre lo que opino de los juegos realizados en clase (F1)	8.451	3	.287
El maestro de EF me permite plantear mis propios juegos (F2) / Trabajar con el maestro para decidir mi nota es importante (F1)	9.567	2	.311
Grupo experimental			
Los alumnos deben interesarse por decidir la nota de EF (F2) / En clase de EF los alumnos decidimos las actividades que queremos hacer (F1)	11.371	5	.038
El alumno me pregunta la opinión que tengo sobre la habilidad física de mis compañeros (F2) / El maestro me pregunta sobre lo que opino de los juegos realizados en clase (F1)	8.756	4	.156
El maestro de EF me permite plantear mis propios juegos (F2) / Trabajar con el maestro para decidir mi nota es importante (F1)	11.519	3	.027

estudio que más carga presentan en cada uno de ellos. Este tipo de análisis permite una mayor concreción de los datos obtenidos en las correlaciones, ya que se contrastan los ítems concretos de cada factor en función de la metodología utilizada. Seorean los mismos ítems en ambos grupos con el fin de observar el grado de significatividad alcanzado en las respuestas.

Únicamente se encuentra relación significativa en los ítems relativos al grupo que recibió el estilo actitudinal. La primera acontece entre las preguntas referentes a la decisión de la nota de EF y las actividades a realizar ($\chi^2_{(352)} = 11.371, p = .038$). Lo mismo sucede con el planteamiento de los juegos en clase y el consenso con el maestro en la nota de la asignatura ($\chi^2_{(352)} = 11.519, p = .027$).

Análisis de la influencia del centro educativo, el número de alumnos y el curso en el nivel de responsabilidad percibida en cada uno de los grupos

Una vez realizado el análisis factorial y a partir de las diferencias encontradas en el pre-post respecto a la responsabilidad del alumnado en su propia evaluación, se generó la variable dependiente de escala denominada "implicación en la evaluación", comprendida entre 1 y 5 puntos (Tabla 6.) Se realizó un Anova de una vía de grupos independientes para comprobar si existían diferencias estadísticamente significativas en el nivel de responsabilidad percibido según diferentes variables como expediente académico, práctica de deporte extraescolar y el curso. Estas son las variables independientes en las cuáles se miden las diferencias intragrupos respecto a la implicación en la evaluación. Además, se realizó un post hoc indicando en qué grupos se encuentra esa diferencia significativa. Para la

Tabla 6. Anova (Bonferroni) para cada una de las variables independientes

Implicación en la evaluación	F	gl	p
Grupo control			
Expediente académico	83.12	2	.317
Práctica deporte extraescolar	94.37	2	.235
Curso	72.27	3	.311
Grupo experimental			
Expediente académico	96.32	1	.024*
Práctica deporte extraescolar	87.51	1	.193
Curso	72.35	2	.036**

* $p < .05$ entre "ninguna" (media 4.31) y "más de tres" (media 3.21).

** $p < .05$ entre "primero" (media 3.54) y "cuarto" (media 4.41).

variable de expediente académico se tomó como referencia el número de asignaturas suspensas en el trimestre anterior, quedando categorizada en: 1- "ninguna", 2- "entre una y dos", 3- "más de tres". La segunda variable de práctica deportiva extraescolar se divide en: 1- "ninguna", 2- "entre dos y tres veces semana", 3- "más de tres veces a la semana". La última variable referida al curso se dividió en: 1- "primero", 2- "segundo", 3- "tercero", 4- "cuarto".

Únicamente se encontraron diferencias significativas en el grupo que experimentó el Estilo Actitudinal. Dos fueron las variables. En primer lugar, el expediente académico, donde fueron los alumnos que no tenían ninguna asignatura suspensa los que presentaron una mayor implicación en la evaluación respecto a los que tenían más de tres ($f_{(352)} = 96.32, p = .024$). En segundo lugar, el curso, siendo los estudiantes de cuarto los que mejores valores presentaron en relación a los de primero ($f_{(352)} = 72.35, p = .036$). En la variable de práctica deportiva extraescolar no se encontraron diferencias en ninguno de los dos grupos.

Discusión

El objetivo fundamental de esta investigación fue analizar la influencia de dos planteamientos metodológicos diferentes sobre la percepción que tiene el alumnado de sus niveles de responsabilidad en el proceso evaluador. Un segundo objetivo fue comprobar el grado de influencia que tiene el expediente académico, la práctica deportiva extraescolar y el curso en su implicación hacia la evaluación. Los resultados de la investigación han mostrado que dentro del grupo que recibió el Estilo Actitudinal fueron los alumnos con mejor expediente académico y los de cuarto curso los que se implicaron más en su proceso evaluador. En el grupo control no se encontraron diferencias en ninguna de las tres variables independientes.

En relación al primer objetivo de la investigación, al inicio de la misma no existían diferencias significativas en relación a la responsabilidad percibida por los estudiantes en el proceso evaluador entre los dos grupos de la investigación. Sin embargo, tras la aplicación del planteamiento basado en el EA, se obtuvieron diferencias significativas en el segundo factor, favorables al grupo que vivenció el Estilo Actitudinal, tanto en relación al pretest como en el postest respecto al grupo control. Esto muestra que este grupo de estudiantes percibió que en el trabajo realizado se había alcanzado una mayor autonomía en la toma de decisiones hacia su propia evaluación, entre otras cosas porque había existido un contacto directo con el docente durante toda la UD. Por lo tanto, las respuestas obtenidas reflejaron la percepción de un nivel significativamente mayor de responsabilidad durante el proceso de evaluación relativas al segundo factor, que integra cuestiones como el feedback con el docente, planteamiento o el fomento de autonomía. Este dato muestra la bondad del EA para promover un desarrollo positivo de la percepción de la responsabilidad entre el alumnado de secundaria, por lo que parece una metodología recomendable para ser utilizada por los docentes. Tal y como señalan Escartí et al. (2013), el docente desempeña un papel absolutamente fundamental para influir en la percepción que puede llegar a tener el alumnado de su rol en clase, convirtiéndose los modelos que favorecen la responsabilidad personal y social los que más se vinculan con el disfrute y aprovechamiento de los contenidos. En esta línea, Wirszyla (2002) considera que el docente debe intentar desarrollar en sus estudiantes la capacidad de reflexionar críticamente sobre sus propias acciones y aprendizaje, por lo que esta forma de construcción del conocimiento parece tener más efectividad si el alumnado participa regularmente en los procesos de evaluación (Barbier, 1993).

Los resultados obtenidos corroboran que el EA promociona este tipo de aprendizaje. Escartí, Gutiérrez, Pascual, y Llopis (2011) señalan que es importante el contenido elegido para producir cambios positivos en valores como la responsabilidad, siempre y cuando se le otorgue la posibilidad al alumnado de autoevaluarse y reflexionar durante su proceso de aprendizaje. Sin embargo, los dos grupos de investigación compartieron el mismo contenido, pero solo el EA produjo cambios positivos en el grado de responsabilidad que los estudiantes percibían, por lo que la metodología empleada parece más importante que el propio contenido. Nuestros resultados muestran que un mismo contenido no tiene por qué ser abordado de la misma forma y la percepción del alumnado tras su práctica varía significativamente según el planteamiento. Si el alumnado participa activamente en el mismo, y no es únicamente el profesor quién lo desarrolla, estaremos contribuyendo a la creación de alumnos más críticos, conscientes y autónomos (Howley & Tannehill, 2014; Gaviria & Castejón-Oliva, 2016). Para Koh, Ong, y Camire (2016) la metodología en Educación Física adquiere un rol fundamental en el transcurso del proceso educativo, favoreciendo la implicación del alumnado en sus tareas y beneficiando la transferencia del aprendizaje fuera del aula sobre los valores adquiridos. Metodologías abiertas y participativas como el EA tienen como característica fundamental una mayor autonomía en la toma de decisiones del alumnado sobre aquello que hace en clase, incluido el proceso evaluador (Engle, Nguyen, & Mendelson, 2011). Es por lo tanto importante destacar la relación existente entre la implicación en el proceso educativo del alumnado y la transferencia que este hará del conocimiento aprendido y de las competencias sociales adquiridas en la materia. En un aprendizaje competencial, el alumnado tiene que ser capaz de decidir y valorar lo que hace, así como de buscar información e interrelacionar autónomamente los aprendizajes adquiridos. Por ello, no parece lógico que el discente sea únicamente un agente reproductor de lo que dice el profesor, como ocurre en la MT, ya que de este modo es verdaderamente difícil que se genera autonomía (Batia, 2013).

Los resultados reflejan una percepción más elevada para el grupo del EA en las respuestas relativas al interés del docente sobre el aprendizaje, la implicación del alumnado en su propio proceso de evaluación, y la decisión de su nota conjuntamente con el docente, existiendo una relación significativa entre ambas cuestiones. También se encuentra una correlación positiva entre los dos factores de estudio en dicho grupo experimental. En relación a estos datos, Hortigüela, Fernández-Río, y Pérez-Pueyo (2016) establecen que

el docente debe reflexionar sobre el porqué y para qué de las clases, planteándose qué es lo que el alumnado tiene que aprender y qué utilidad tendrá ese conocimiento fuera del aula. Es por ello fundamental que los docentes de EF reflexionen acerca de qué enseñamos en la materia y qué herramientas utilizamos para ello. Que el alumnado perciba que el docente muestra un mayor interés hacia las clases favorece y mejora el clima de aprendizaje que se genera en el aula, sintiéndose el alumno más cómodo y comunicativo tanto con el docente como con los compañeros. Este hecho se relaciona directamente con la autoeficacia del docente (Pan, 2014).

En relación al segundo objetivo de la investigación, los resultados muestran que únicamente en el grupo que recibió el Estilo Actitudinal se encontraron diferencias significativas. En primer lugar, en el expediente académico, donde fueron los alumnos que no tenían ninguna asignatura suspensa los que presentaron una mayor implicación en la evaluación respecto a los que tenían más de tres. Una posible explicación es que la metodología del EA conlleva una mayor responsabilidad hacia el trabajo diario, hacia las tareas encomendadas y una continuidad de cada una de las sesiones, lo que, en parte, puede asociarse a lo demandado en otras asignaturas. Esto va más allá que el trabajo corporal descontextualizado del aprendizaje, debiéndose convertir el profesor en guía y asesor de las inquietudes del estudiante en lugar de un calificador de habilidades motrices, permitiendo de este modo generar evidencias reales del aprendizaje obtenido Casey y Donovan (2015). Por ello, el docente no tiene que centrarse únicamente en los contenidos a impartir o en los objetivos a conseguir, ya que para que el alumnado se involucre en la práctica y aprenda han de valorarse otros aspectos como el tipo de comunicación, el grado de exigencia entre lo demandado y percibido o la responsabilidad que ha de tener el alumnado en sus tareas para desarrollarlas con eficacia (Ozorio, 2014; Hortigüela, Pérez-Pueyo, & López-Pastor, 2015). En segundo lugar, los estudiantes de cuarto curso fueron los que mejores valores presentaron sobre la implicación en su evaluación, contrastando en mayor medida con los de primero. Esto puede deberse a la mayor autonomía que presentan los estudiantes a esta edad, pasando de experiencias vivenciales y lúdicas de los primeros cursos a otorgar más importancia a la calificación final y a los procesos evaluativos asociados. En este sentido, diseñar y llevar a cabo una verdadera progresión en la autonomía de las tareas y del aprendizaje a lo largo de los cursos permite tener la oportunidad de experimentar lo aprendido, cada vez con un resultado más satisfactorio, coherente y de una mane-

ra progresiva (Vera & Moreno, 2007). Por lo tanto, la planificación del docente en cuanto al qué impartir y a la manera de hacerlo es fundamental, estableciendo consensos que favorezcan la búsqueda de líneas metodológicas comunes en el área que fomenten una autonomía progresiva del alumnado a lo largo de los diferentes cursos de su escolarización obligatoria (Standal & Moe, 2013).

El estudio presenta algunas limitaciones. La primera es que el número de sesiones pudo haber sido corto. Investigaciones con una duración mayor son necesarias para ver si el efecto se mantiene o se acentúa. La segunda limitación es que solamente se desarrolló un contenido (acrobacias). Sería interesante llevar a cabo otras experiencias en las que se realizaran otro tipo de contenidos más habituales en EF. La tercera limitación es que no se valoró la influencia de ese cambio en la percepción de cesión de la responsabilidad en otras variables. Futuras investigaciones deberían valorar cómo influye uno u otro planteamiento metodológico sobre variables como el nivel de motivación o de actitud del alumnado. Finalmente, queremos reflexionar sobre el hecho de utilizar grupos experimentales y de control en el ámbito educativo, sobre todo si puede preverse de antemano las mejoras resultantes. En este caso, quería comprobarse en qué medida las metodologías de carácter abierto y participativo incidían en la responsabilidad del alumno sobre su evaluación.

Conclusiones

En relación al objetivo del estudio, los resultados han mostrado que la metodología que un docente emplea en el aula influye en la percepción que tiene el alumnado sobre su responsabilidad en el proceso evaluador. En la presente investigación esta percepción muestra cierta tendencia significativa en los grupos que experimentaron el EA. Respecto al segundo objetivo, se observó que la respuesta fue significativamente mejor en los grupos con menos asignaturas suspensas y en los de 4º curso de la ESO. El EA se ha mostrado capaz de incidir en estos efectos, mientras que el MT no ha presentado mejoras tan sustanciales.

La principal aportación de este estudio ha sido demostrar cómo el enfoque pedagógico utilizado por el docente de EF influye directamente en la implicación del alumno hacia su evaluación. Sin embargo, el artículo presenta algunas limitaciones. En primer lugar, porque previamente ya puede esperarse que el empleo de esta metodología obtenga mejoras respecto al otro grupo por la implicación del alumno que requiere. En segundo lugar, porque en el grupo que recibió la meto-

dología tradicional el docente llevó el peso de la evaluación y la calificación de la UD. Para futuros estudios sería muy interesante comprobar el nivel de diferencia existente entre la aplicación dos metodologías de carácter participativo, así como aplicar el EA a otros bloques de contenidos diferentes para ver los resultados que ofrece. También consideramos oportuno llevar a cabo procesos de intervención más longitudinales, por ejemplo varias UDD en un trimestre. Esto permitiría que los resultados fueran más trascendentales al reflejar una tendencia más que una conclusión.

Consideramos que el estudio puede ser de especial interés para todos aquellos maestros y profesores de EF en la etapa de primaria y de secundaria, ya que permite reflexionar sobre el rol fundamental que desempeña la metodología a la hora de implicar al alumnado en su evaluación y aprendizaje. Por lo tanto, parece recomendable que los docentes de EF utilicen planteamientos abiertos y activos como el EA para intentar mejorar la percepción que sus estudiantes tienen de su nivel de responsabilidad en el proceso evaluador.

BIBLIOGRAFÍA

- Armour, K., & Yelling, M. R. (2004). Continuing professional development for experienced physical education teachers: towards effective provision. *Sport, Education and Society*, 9(1), 95-114. doi:10.1080/1357332042000175836
- Baena, A., Gómez, M., Granero, A., & Ortiz, M. M. (2015). Predicting satisfaction in physical education from motivational climate and self-determined motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 210-224. doi.org/10.1123/jtpe.2013-0165
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Paidós.
- Batia, A. (2013). Do choices in physical education enhance students' autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(9), 21-25. doi:10.1080/07303084.2013.838109
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. doi:10.1080/0969594X.2010.513678
- Calderón, A., Hastie, P. A., & Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el modelo de educación deportiva (sport education). Experiencia inicial en educación primaria. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 5(15), 169-180. doi:10.12800/ccd.v5i15.103
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., & Hastie, P. (2013). Valoración de alumnado y profesorado de educación física tras la aplicación de dos modelos de enseñanza. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 9(32), 137-153. doi:10.5232/ricyde2013.03204
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1980). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dinan-Thompson, M., & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European Physical Education Review*, 21(4), 485-503. doi:10.1177/1356336X15584087
- Capllonch, M., Buscá, F., Horcajo, M., Martínez, L., & Camerino, O. (2008). Trabajo docente en equipo en evaluación formativa: redes de trabajo y trabajo en red en educación física. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 8(1), 35-44.
- Casey, A., & Donovan, T. (2015). Examination physical education: adhering to pedagogies of the classroom when coming in from the cold. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 347-365. doi:10.1080/17408989.2013.837439
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conderman, G., Bresnahan, V., & Hedín, L. (2012). Promoting active involvement in classrooms. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 47(4), 174-180. doi:10.1080/00228958.2011.10516587
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y técnicas de investigación social*. Madrid: McGrawHill.
- Del Valle, S., Ruiz, L. M., De la Vega, R., Velázquez, R., & Díaz, P. (2005). ¿Sabemos qué contenidos aprenden los escolares en Educación Física? *European Journal of Human Movement*, 13(1), 87-106.
- Domangue, E., & Solmon, M. (2012). Fitness testing: how do students make sense of the gender disparities? *Sport, Education and Society*, 17(2), 207-224. doi:10.1080/13573322.2011.607950
- Engle, R. A., Nguyen, P. D., & Mendelson, A. (2011). The influence of framing on transfer: Initial evidence from a tutoring experiment. *Instructional Science*, 39, 603-628. doi:10.1007/s11251-010-9145-2
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2011). Implementation of the personal and social responsibility model to improve self-efficacy during physical education classes for primary school children. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(3), 387-402.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Wright, P. (2013). Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 159-166.
- García-González, L., Aibar, A., Sevil, J., Almolda, F. J., & Julián, J.J. (2015). Soporte de autonomía en Educación Física: evidencias para mejorar el proceso de enseñanza. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 10(29), 103-111. doi: http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v10i29.547.
- Gaviria, D.F., & Castejón-Oliva, F.J. (2016). La educación física en la voz de los estudiantes de secundaria. Un estudio de caso. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 10(32), 107-118. doi: http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i32.711.
- Gurvitch, R., & Lund, J. (2011). The (missing) link between instruction and assessment. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 25(1), 32-34. doi:10.1080/08924562.2011.10592131
- Hernández, J. L., & Velázquez, R. (Eds.). (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Herrero, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: Un ejemplo con el cuestionario de autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300. doi:10.5093/in2010v19n3a9.
- Hortigüela, D., Abella, V., & Pérez-Pueyo, A. (2015). Percepción de Equipos Directivos y docentes de Educación Física de Secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo de las Competencias Básicas en la ciudad de Burgos. *Cultura_Ciencia_Deporte*, 10(28), 19-30. doi: https://doi.org/10.12800/ccd.v10i28.512.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & López-Pastor, V.M. (2015). Student involvement and management of students' workload in formative assessment in higher education. *Relieve: revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 21(1), 1-5. doi:10.7203/relieve.21.1.5171
- Hortigüela, D., Fernández-Río, J., & Pérez-Pueyo, A. (2016). Efectos del planteamiento docente en la enseñanza del fútbol sobre el clima de aula. Percepciones de alumnado y profesorado. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 279-290.
- Howley, D., & Tannehill, D. (2014). Crazy ideas: Student involvement in negotiating and implementing the physical education curriculum in the Irish senior cycle. *Physical Educator*, 71(3), 23-35.
- Jorba, J., & Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar, un proceso de regulación continua: Propuestas didácticas para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Madrid: Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Koh, K. T., Ong, S. W., & Camire, M. (2016). Implementation of a values training program in Physical Education and sport: Perspectives from

- teachers, coaches, students, and athletes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 295-312. doi:10.1080/17408989.2014.990369.
- 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. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: Clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la red interuniversitaria de evaluación formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias, aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173.
- Metzler, M. W. (2005). *Instructional models for physical education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Moreno, J. A., & Vera, J. A. (2008). Un estudio experimental de las diferencias por género en la percepción de competencia a partir de la cesión de responsabilidad en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(8), 1-10.
- Moreno, J. A., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en Educación Física. *Revista de Educación*, 340(1), 731-754.
- Ozorio, K. (2014). *Understanding social and emotional needs as an approach in developing a positive classroom environment* (Tesis doctoral). Universidad de California, EEUU. Recuperado de <http://scholar.dominican.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=senior-theses>
- Pan, Y. (2014). Relationships among teachers' self-efficacy and students' motivation, atmosphere, and satisfaction in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 33(1), 68-92. doi:10.1123/jtpe.2013-0069.
- Pérez-Pueyo, A. (2010a) *El estilo actitudinal: Una propuesta metodológica basada en actitudes*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (2010b). Fiestas, escenarios y espectáculos en la calle: La satisfacción de conseguir que los demás disfruten. *Tándem, Didáctica de la Educación Física*, 32, 25-35.
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.) (2012). *Acrobacias: Una propuesta para todos y con todos en el marco del estilo actitudinal*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (2013). El estilo actitudinal: Una propuesta para todos y todas desde la inclusión en la educación física. *Revista Lúdica Pedagógica. Educación Física, Recreación y Deporte*, 18(2), 81- 92.
- Pérez-Pueyo, A. (2016). Estilo actitudinal en educación física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29(1), 207-215.
- Pérez-Pueyo, A., Heras, C., & Herrán (2008). Evaluación formativa en la educación secundaria obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco del estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9(2), 45-66.
- Shehu, J. (2009). Professional development experiences of physical education teachers in Botswana: Epistemological implications. *Teacher Development*, 13(3), 267-283. doi:10.1080/13664530903335608.
- Standal, O., & Moe, V. (2013). Reflective practice in physical education and physical education teacher education: A review of the literature since 1995. *Quest*, 65(2), 220-240.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Vera, J. A., & Moreno, J. A. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(2), 1-15.
- Webster, C. A., Beets, M., Weaver, R. G., Vazou, S., & Rus, L. (2015). Rethinking recommendations for implementing comprehensive school physical activity programs: A partnership model. *Quest*, 67(2), 185-202. doi:10.1080/00336297.2015.1017588
- Wirszyla, C. (2002). State-mandated curriculum change in three high school physical education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 4-19.