

COMUNICACIÓN

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y RESULTADOS SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

ÁNGELA LERA NAVARRO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE LA CORUÑA

FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
C/ RECTOR ROYO VILLANOVA, S/N
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
28040 MADRID
jcastejo@edu.ucm.es

INTRODUCCIÓN

La evaluación de programas supone una actividad fundamental en la investigación sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. En EF se han realizado algunas investigaciones que han supuesto un avance considerable respecto a las condiciones en las que se desarrolla ese proceso de enseñanza aprendizaje, y los resultados permiten demostrar las fortalezas y las carencias en las que se encuentra la asignatura en la formación de los alumnos de Educación Primaria. Entre las distintas opciones a las que puede atender la evaluación de programas, una de ellas es al papel del profesorado, desde su formación inicial, hasta el desarrollo profesional.

En el presente trabajo se muestran los resultados de una investigación sobre el profesorado de EF en la enseñanza pública en la Comunidad Gallega basado en el marco de una evaluación de programas mucho más amplio como resultado de una tesis doctoral.

MATERIAL

Cuestionario sobre la formación inicial y permanente que tiene el profesorado de Educación Física convenientemente validado.

MÉTODO

Se han entrevistado a 340 profesores de los 916 activos en el momento de la investigación y se han elegido a 243 (26,5% del total del profesorado de EF en Educación Primaria en la Comunidad Gallega en centros públicos).

RESULTADOS

Los profesores especialistas en EF en la Comunidad son mayoritariamente masculina (65%), y esa especialización se ha conseguido fundamentalmente por cursos de especialización. Aumenta el número de maestros especialistas en EF y el número de licenciados es mínimo (1%).

El porcentaje de destinos definitivos es elevado (74%) e imparten un número de cursos alto (9 o más cursos de Educación Primaria, el 49%). El nivel de satisfacción al impartir la asignatura es alto (49%). Respecto a la formación continua es habitual (35,4%). Siguen las indicaciones normativas respecto a la programación (77%) y se inclinan por una evaluación formativa (56%).

CONCLUSIONES

Comparado con otros trabajos, se observa que el nivel de profesorado de EF en la Educación Primaria en la Comunidad Gallera va mejorando, aunque todavía se pueden observar situaciones que deben atenderse.

PALABRAS CLAVE

Evaluación programas en Educación Física, formación del profesorado

ÁREA DE TRABAJO

EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y RESULTADOS SOBRE LA SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

D^a ÁNGELA LERA NAVARRO

D. FRANCISCO JAVIER CASTEJÓN OLIVA

INTRODUCCIÓN

La evaluación de programas supone una actividad fundamental en la investigación sobre el proceso de enseñanza aprendizaje. Es una de las actividades más necesarias en la planificación de las instituciones educativas. Diferentes autores (Casanova, 1995; Medina y Villar 1995; McCormick y James 1995) plantean que en el diseño de cualquier evaluación educativa, los que evalúan y los que son evaluados se enfrentan directa o indirectamente ante diferentes posibilidades y alternativas. Elegir entre ellas supone asumir, consciente o implícitamente, el tipo de evaluación que a la postre va a realizarse. Puede realizarse una evaluación formativa dirigida al desarrollo y la mejora del programa en curso, y una evaluación sumativa cuya función es la selección, la certificación o el control de cuentas sobre el programa.

Entre sus distintos objetivos, tiene la posibilidad de (Castejón, 1996b):

- Contribuir a la implantación de un programa
- Contribuir a la continuación de un programa
- Contribuir a la modificación de un programa
- Obtener pruebas para apoyar a un programa
- Contribuir a la comprensión de un programa

Cada uno de estos aspectos tiene diferentes metas, así el primer punto se realiza como diagnóstico, con lo que se pretende comprobar si es factible que un determinado programa pueda ser instaurado. El resto de los puntos se refiere a situaciones continuas o finales de los programas. Es decir, y según estos objetivos, la evaluación puede ser inicial, sumativa o final, según el momento en el que se quieran obtener las distintas informaciones de los programas. En cualquier caso, estas pueden ser actividades compartidas.

Existen múltiples propuestas de evaluación de programas según la teorías o investigaciones a las que haya dado a lugar, bien por trabajos individuales de gran calado (Coleman y col., 1966; Coleman, 1990; Goodlad, 1984), o por otras iniciativas (ver un amplio resumen en (Castillo y Gento, 1995). La profundidad de los estudios abarca desde una materia a todo un sistema educativo, y las conclusiones invitan a buscar la eficiencia y calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sí hay que resaltar que en la mayoría de los casos, estas investigaciones se han dirigido a las materias o asignaturas consideradas más significativas, pero en un mismo plano se pueden realizar con otras que no suelen tener la misma consideración.

En el caso español, sin duda hay que resaltar el trabajo institucional (Pérez Zorrilla, Alonso, García-Gallo, Gil y Suárez, 1996; INCE, 1998), además de otros trabajos, entre algunos de los que hemos colaborado (Castejón, 1995; Castejón, 1996a; Castejón, 1996b; Castejón, 1997; Castejón, 1998a; Castejón, 1998b; Castejón, Caro, Gamarra y col., 2001; Perona y Castejón, 2000; Perona y Castejón, 2001), y que hemos tratado de mostrar las condiciones en las que se desenvuelve la asignatura de Educación Física. Los resultados, sin ser halagüeños, sí que nos dicen que la situación ha mejorado, pero todavía queda un largo recorrido para conseguir mejoras apreciables y deseables.

Por definición, el programa es el objeto de evaluación. No obstante, esta tautología requiere algunas aclaraciones. Sobretudo porque no está claro a qué programa nos estamos refiriendo:

- a) El programa documento oficial
- b) El programa en desarrollo
- c) El programa realmente puesto en práctica.

Todavía se hace más compleja la cuestión si la definición del programa como objeto de evaluación se realiza desde diversas instancias:

- a) El cliente
- b) Los diseñadores
- c) Los participantes
- d) Las audiencias

Finalmente, concretar los objetos de evaluación supone considerar al conjunto de las variables relativas al programa. Para ello es importante establecer el tipo de información que se recoge con relación al objeto evaluado. Dependerá del objeto evaluado y de los términos de comparación y de los criterios establecidos. La información pertinente para evaluar el programa de una asignatura requiere dos tipos básicos de informaciones: descriptiva y valorativa.

Las informaciones de tipo descriptivo son necesarias para captar con perspicacia cómo se gesta, cómo evoluciona y cuál es el impacto de un programa. El evaluador debe ser consciente que todas las informaciones que recoge y que explican algo sobre el programa que responde a distintas preguntas.

Las informaciones de tipo valorativo que recoge el evaluador reflejan los esquemas de referencia, los criterios y los esquemas de valor desde los que se juzga al programa. Por ejemplo: eficacia, eficiencia, cobertura, impacto social, etc., pero a dichos esquemas de valor pueden sumarse los que identifican los participantes en el programa o las audiencias.

Una visión más exhaustiva, como la mantenida por Guba y Lincoln (1981) vendría a señalar que en una evaluación se generan hasta cinco tipos de informaciones:

- Información descriptiva relacionada con el objeto de evaluación, su contexto y las condiciones por las que se ve afectado
- Información en respuesta a los asuntos que preocupan a las audiencias
- Información sobre cuestiones relevantes
- Información sobre valores
- Información sobre los estándares relevantes para apreciar el mérito y valor

La forma en que se organiza un proceso de evaluación difiere de acuerdo con las respuestas que se hayan ido dando a las preguntas precedentes. En este sentido, las diferencias en cada concepción teórica toman forma en el modo de diseñar un proceso de evaluación. Aquí presentamos dos posiciones polares en torno a esta cuestión, aunque existen otras muchas que podrían servirnos de referencia.

Tyler (1977), en su ya clásico modelo de evaluación, construye el siguiente proceso:

- a) Establecer las metas de la evaluación en términos de conductas
- b) Desarrollar instrumentos de medición
- c) Recoger datos
- d) Interpretar los hallazgos
- e) Hacer recomendaciones

De acuerdo con la propuesta de Stake (1973), un proceso de evaluación debería incluir:

- a) La descripción del objeto a evaluar
- b) Informar de esa descripción a las audiencias relevantes
- c) Obtener y analizar sus juicios
- d) Informar de nuevo a las audiencias sobre el análisis realizado por sus juicios

En cualquier caso, en todas ellas se destaca la necesidad de que la evaluación no se convierta en una simple actividad técnica de recogida y análisis de datos y valoración de la información sino que debe incluir una cierta cantidad de interacción entre el que evalúa y sus audiencias de cara a identificar las necesidades de evaluación o para comunicar los resultados de la misma.

La evaluación de programas educativos puede ser abordada desde una enorme variedad de métodos y estrategias, ya sea por procedimientos típicamente experimentales o cuasiexperimentales (Campbell y Stanley, 1978). También puede diseñarse recogiendo informaciones y/o juicios producidos con anterioridad en un contexto y en una situación dadas, es decir, utilizando diseños ex-post-facto. No obstante, para algunos, la evaluación es algo más simple y sólo consiste en recoger información y presentarla de un modo descriptivo a un tercero que toma decisiones. En el caso de tomar partido por procesos más complejos se opta por una interactividad entre las audiencias y el evaluador. Se trata de diseños de trabajo abiertos y de carácter cíclico en los que resulta fundamental la comunicación de descripciones y juicios. Sus propuestas de trabajo se aproximan a los supuestos de la investigación interpretativa (etnográfica, naturalista, cualitativa) y siguen estrategias apoyadas en el estudio de casos únicos o múltiples.

En cualquier caso, una evaluación no es una investigación que deba reproducir en su diseño esquemas experimentales o interpretativos para satisfacer ciertos requisitos de validez o credibilidad científicas. Los procedimientos de recogida de la información están también relacionados con los diferentes modelos de evaluación que incorporan una cierta variedad de procedimientos (entrevistas, cuestionarios), de observación (escalas, sistemas de categorías, grabaciones en audio y/o vídeo, diarios) y procedimientos de medida (tests, escalas). Y lo mismo podría decirse de los procedimientos de análisis de datos convencionales, cualitativos y cuantitativos, que son incorporados casi sin restricciones en la práctica de la evaluación de programas.

Entre los distintos aspectos y elementos que podemos enfocar la evaluación de programas, los profesores son quizás uno de los más determinantes (Davis y Thomas, 1992; Gómez Dacal, 1992). Son los que llevan a la práctica las intenciones educativas institucionales, también las que emanan de los diferentes documentos que se elaboran en el centro, además de que son los conocedores de la singularidad de sus clases. Es por ello que intentemos comprobar cómo son los rasgos de los profesores con el fin de realizar valoraciones al respecto.

En el presente trabajo traemos los resultados de una investigación sobre el profesorado de Educación Física en la enseñanza pública en la Comunidad Gallega basado en el marco de una evaluación de programas mucho más amplio como resultado de una tesis doctoral (Lera Navarro, 2001). Concretamente, nos centraremos en la figura docente y sus características.

METODOLOGÍA

El objetivo del presente trabajo es intentar definir las características del profesorado que imparte Educación Física en la Educación Primaria en la Comunidad Gallega, con lo que se pretende comprobar el grado de especialización que tiene, de manera que se pueda establecer un perfil de dicho profesorado.

El estudio se realizó con profesores que impartían la asignatura de Educación Física en Centros Públicos, Privados Concertados y Privados de Enseñanza Primaria, pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Galicia. El número total de cuestionarios recibidos fueron de 340 pertenecientes al mismo número de Centros y el número de casos investigados ha sido de 263, correspondientes a 263 Centros, los 77 cuestionarios restantes se desecharon por no tener contestado todos los ítems. La elección del tamaño muestral se determinó mediante la extracción de la población total de profesores de Educación Física de Enseñanza Primaria de la Comunidad Autónoma de Galicia. Dicha información fue facilitada por la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia. Los datos se ofrecen en la siguiente tabla.

CENTRO	La Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	TOTAL
Públicos	415	136	103	295	949
Privados	116	25	38	100	279
TOTAL	531	161	141	395	1.228

Tabla 1.- Número de Centros de Educación Primaria por provincias gallegas, correspondientes al Curso 1.997/98. (Fuente: Consellería de Educación de la Xunta de Galicia).

De estos centros, se intentó asumir el total de la población del profesorado, que consta en la siguiente tabla.

La Coruña	Lugo	Ourense	Pontevedra	TOTAL
396	220	101	299	916

Tabla 2.- Número de profesores especialistas de Educación Física de Educación Primaria por provincias gallegas, correspondientes al Curso 1.997/98 (Fuente: Consellería de Educación de la Xunta de Galicia).

No obstante, no se pudieron cumplir las expectativas totales, y al final se redujo esta muestra a 243 profesores (172 hombres y 71 mujeres), todos de la enseñanza pública, lo que supone un nivel de confianza del 95% para la población de estudio elegida.

El instrumento utilizado ha sido una encuesta validada entre expertos, que contenía un total de 69 preguntas, de las que 18 de ellas correspondían a las características profesionales y que son las que sirven para el análisis de este trabajo.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados que a continuación se exponen representan una selección de los datos obtenidos durante el proceso de investigación efectuado. Con el objeto de clarificar y ordenar su lectura, la descripción de las variables estudiadas, en una primera parte, se efectúa de forma independiente, mientras que, en la segunda, se correlacionan las mismas, con el fin de comprobar el nivel de influencia de unas sobre otras.

La descripción de los resultados de cada una de las variables se repite de forma mecánica en el transcurso de esta primera parte. El orden seguido en la exposición de los resultados de cada una de las variables estudiadas es el siguiente.

Tal y como se aprecia en la tabla 1, las titulaciones más significativas de la población estudiada son la de Especialistas en E.F. (35,8%), maestros que realizaron el Curso de Especialización (34,2%) así como Habilitados en E.F. (26,3%). Estas tres opciones aglutinan más del 94% de la muestra efectuada. El resto del porcentaje se reparte entre licenciados en E.F. o en otras carreras (3,7%) y maestros sin titulación (0,8%). No obstante, el curso de Especialización debemos considerarlo como un complemento a una titulación previa, exigido para impartir docencia en E.F., si bien existen dos casos masculinos (0,8%) que aparecen sin titulación.

Si se analizan los datos considerando los sexos se puede apreciar como, en el colectivo de los hombres, el mayor porcentaje lo representan los maestros que han realizado el Curso de Especialización (40,1%) por el 19,7% en el grupo femenino. Sin embargo, existe una proporción mayor de mujeres (49,3%) que han realizado la Especialidad en E.F. en comparación de los hombres (30,2%), diferencias que son estadísticamente significativas ($\chi^2_4 = 12.52, p < .05$).

PROFESORADO	Hombres		Mujeres		TOTAL	
	n	%	n	%	n	%
Especialista en E.F.	52	30,2%	35	49,3%	87	35,8%

Habilitado en E.F.	44	25,6%	20	28,2%	64	26,3%
Curso de Especialización	69	40,1%	14	19,7%	83	34,2%
Licenciado en E.F.	1	0,6%	1	1,4%	2	0,8%
Licenciado en otras carreras	6	3,5%	1	1,4%	7	2,9%
Total	172	100,0%	71	100,0%	243	100,0%

Tabla 3.- Frecuencia y porcentaje de casos de la población estudiada, por sexos y total, según las diferentes titulaciones.

Las especialidades de procedencia de los Maestros Habilitados se indican en la siguiente tabla. Puede apreciarse como el mayor porcentaje se expresa en las correspondientes a Matemáticas y Conocimiento del Medio Ambiente, representando, entre ambas, más del 80%. Las materias menos significativas son las de Música y Educación Artística. No obstante, hay que considerar que algunos maestros poseen más de una especialidad, por lo que la suma de todas ellas supera al número de casos estudiados, tanto en la población general como en cada uno de los grupos por sexos (tabla 4).

	Hombres		Mujeres		TOTAL	
	n	%	n	%	N	%
M.E. Matemáticas	23	51,1%	10	50,0%	33	50,8%
M.E. Lengua Extranjera	5	11,1%	4	20,0%	9	13,8%
M.E. Lengua y Literatura	3	6,7%	2	10,0%	5	7,7%
M.E. Educación Artística	1	2,2%	0	0,0%	1	1,5%
M.E. Conocim. del Medio	15	33,3%	6	30,0%	21	32,3
M.E. Gallego	10	22,2%	2	10,0%	12	18,5%
M.E. Música	1	2,2%	1	5,0%	2	3,1%
Total	58	69,2%	25	30,8%	83	100,0%

Tabla 4.- Frecuencia y porcentaje de casos de la población de Maestros Habilitados (N = 75, de los cuales, 46 son hombres y 26 mujeres). Algunos de ellos posee más de una especialidad.

El tiempo medio de la población general de maestros encuestados, en años, que llevan impartiendo docencia en Educación Primaria y E.G.B. es de $12,53 \pm 8,23$. En el análisis por sexos se aprecia una mayor antigüedad en el caso del colectivo masculino ($13,58 \pm 8,27$) en relación al femenino ($9,99 \pm 7,62$). Para valorar cuáles son los titulados que llevan más años en la docencia, se ha realizado un Análisis de Varianza. Los resultados indican que existen diferencias significativas entre los titulados ($F(2,242) = 13,124, p < .01$). Para comprobar entre qué grupos se establecen estas diferencias se realizó una comparación de múltiple de medias a través de la prueba de Scheffé, la cual muestra que los maestros especialistas en Educación Física llevan trabajando menos años en Primaria y EGB que los habilitados y los de especialización, no existiendo diferencias significativas entre los dos últimos.

	Hombres		Mujeres		TOTAL	
	n	media \pm s	n	media \pm s	n	media \pm s
Especialista en E.F.	52	$9,02 \pm 7,66$	35	$7,51 \pm 6,76$	87	$8,41 \pm 7,31$
Habilitado en E.F.	44	$14,39 \pm 8,25$	20	$10,05 \pm 5,82$	64	$13,03 \pm 7,79$
Curso de Especialización	69	$16,57 \pm 7,14$	14	$16,57 \pm 8,78$	83	$16,57 \pm 7,38$
Licenciado en E.F.	1	33,00	1	3,00	2	$18,00 \pm 21,21$
Licenciado en otras carreras	6	$9,50 \pm 4,32$	1	10,00	7	$9,57 \pm 3,95$
Total	172	$13,58 \pm 8,27$	71	$9,99 \pm 7,62$	243	$12,53 \pm 8,23$

Tabla 5.- Total de años de docencia en Educación Primaria y EGB de los maestros encuestados, considerando las diferentes titulaciones y sexo.

Los años que llevan impartiendo docencia en la asignatura de Educación Física los maestros encuestados son $6,67 \pm 5,95$ con un ligero predominio a favor del colectivo masculino ($7,35 \pm 6,16$) sobre el femenino ($5,01 \pm 5,08$). Excluyendo los dos casos sin titulación, son los maestros que han realizado el curso de Especialización los que tienen mayor antigüedad en la docencia de Educación Física, en el caso de los hombres. En el grupo femenino son las licenciadas en otras carreras, aunque con una muestra muy baja ($n = 2$).

	Hombres		Mujeres		TOTAL	
	N	media \pm s	n	media \pm s	n	media \pm s
Especialista en E.F.	52	$5,92 \pm 5,00$	35	$5,66 \pm 6,05$	87	$5,82 \pm 5,42$
Habilitado en E.F.	44	$7,30 \pm 7,27$	20	$3,95 \pm 3,47$	64	$6,25 \pm 6,49$
Curso de Especialización	69	$8,49 \pm 5,79$	14	$5,00 \pm 4,54$	83	$7,90 \pm 5,72$
Licenciado en E.F.	1	25,00	1	1,00	2	$13,00 \pm 16,97$
Licenciado en otras carreras	6	$4,00 \pm 4,15$	1	$8,00 \pm$	7	$4,57 \pm 4,08$
Total	172	$7,35 \pm 6,16$	71	$5,01 \pm 5,08$	243	$6,67 \pm 5,95$

Tabla 6.- Número de años de docencia de la asignatura de Educación Física de los maestros encuestados, considerando las diferentes titulaciones y sexo.

Se realizó un ANOVA (sexo*tipo de titulación) con los años de docencia dedicados a la enseñanza de la Educación Física. Los años de docencia dedicados a la enseñanza de la Educación Física son diferentes dependiendo del sexo del profesorado. En la tabla 5, se observa como los hombres llevan más tiempo en la enseñanza de la Educación Física que las mujeres.

Sexo del profesor	Media	Límite inferior	Límite superior
Hombre	10,14	7,64	12,64
Mujer	4,72	1,41	8,03

Tabla 7.- Relación entre las variables sexo y años impartiendo Educación Física (Intervalo de confianza al 95%).

La mayor antigüedad en el centro en el que actualmente imparten docencia los maestros, excluyendo a los dos casos sin titulación, corresponde a los licenciados en Educación Física, en el caso del colectivo masculino, y de las Habilitadas en Educación Física en el femenino. A nivel general, considerando ambos sexos, es también el colectivo de Habilitados los que tienen medias más altas, sin contar a los maestros sin titulación.

	Hombres		Mujeres		TOTAL	
	n	media \pm s	n	media \pm s	n	media \pm s
Especialista en E.F.	52	$3,04 \pm 4,52$	35	$3,69 \pm 6,28$	87	$3,30 \pm 5,27$
Habilitado en E.F.	44	$4,70 \pm 5,42$	20	$2,60 \pm 3,44$	64	$4,05 \pm 4,96$
Curso de Especialización	69	$7,09 \pm 6,96$	14	$4,14 \pm 4,70$	83	$6,59 \pm 6,70$
Licenciado en E.F.	1	27,00	1	1,00	2	$14,00 \pm 18,38$
Licenciado en otras carreras	6	$,83 \pm ,41$	1	1,00	7	$,86 \pm ,38$
Total	172	$5,15 \pm 6,26$	71	$3,39 \pm 5,19$	243	$4,64 \pm 6,01$

Tabla 8.- Antigüedad en el centro donde imparte actualmente docencia de los maestros encuestados, considerando las diferentes titulaciones y sexo.

En cuanto a la forma de acceder a la categoría de profesor de Educación Física en Educación Primaria, el 47,5% lo ha hecho directamente en oposición de la materia, mientras que el resto lo ha sido por oposición en tres especialidades, aunque hay que señalar que un 8,4% la hizo por acceso directo y que un 5,7% no ha respondido a esta pregunta. Habría

que señalar por lo tanto, que hay un alto porcentaje de profesores que imparten una materia para la que no estaban suficientemente preparados.

Otro apartado que convino comprobar es el número de horas que imparten de la asignatura a un mismo curso, y el porcentaje más elevado es el de dos horas (89,3%). Sin embargo, todavía hay situaciones mínimas, pues algunos cursos sólo reciben una hora semanal (5,4%), si bien es un porcentaje muy bajo; por otro lado, hay cursos que reciben cinco horas de Educación Física a la semana (2,1%).

Respecto a la carga docente, también hay que resaltar que es una carga relativamente alta, pues hay profesores que imparten docencia a nueve o más cursos, y sólo un pequeño porcentaje lo hace a tres o menos.

CURSOS	TOTAL	
	N	%
Nueve o más	118	49,2
Ocho	40	16,7
Siete	17	7,1
Seis	39	16,3
Cinco	13	5,4
Cuatro	11	4,6
Tres o menos	2	0,8

Tabla 9.- Carga docente del profesorado de estudio (hay 3 que no contestan).

Por último, creemos conveniente conocer si el profesorado actualiza o mantiene una formación continua, para lo que hemos establecido un conjunto de preguntas que nos informaran sobre los cursos que ha realizado y la periodización de los mismos. Los resultados son los siguientes.

En líneas generales considera que su formación continua es habitual, aunque también hay un porcentaje que declara que es constante.

	TOTAL	
	N	%
CONSTANTE	85	35,4
HABITUAL	110	45,8
ESPORÁDICA	41	17,1
NO EXISTE	4	1,7
NO CONTESTA	3	
TOTAL	243	100

Tabla 10.- Formas con la que definen su formación continua el profesorado encuestado.

A la pregunta sobre el número de cursos a los que ha asistido en los dos últimos años, las contestaciones indican un número elevado, como vemos en la siguiente tabla.

	TOTAL	
	N	%
Un curso	34	15,4
Dos cursos	54	24,4
Tres cursos	43	19,5
Cuatro cursos	50	22,6
Cinco o más cursos	40	18,1
No contesta	22	
TOTAL	243	100

Tabla 11.- Número de cursos a los que acceden los profesores de Educación Física.

Por último, nos interesa conocer la duración de los cursos y el tipo de los mismos, que es lo que se expone en las siguientes tablas.

	TOTAL	
	N	%
Semanal	63	29,2
Mensual	149	69,0
Anual	56	25,9
No contesta	29	

Tabla 12.- Duración de los cursos a los que asiste el profesorado.

	TOTAL	
	N	%
Seminarios de E.F.	109	51,7
Encuentros de E.F.	74	35,1
Jornadas de E.F.	66	31,3
Congresos de E.F.	27	12,8
Adaptaciones curriculares	21	10,0
Tutorías	13	6,2
Formación en proyectos educativos y de centro	83	39,3
No contesta	38	14,4

Tabla 13.- Tipología de los cursos a los que asiste el profesorado.

Como conclusión podemos decir que no hay un suficiente profesorado especializado en Educación Física, y que puede redundar en la calidad de la enseñanza en nuestra materia. Es un profesorado mayoritariamente masculino, con años de docencia en la materia relativamente alto y con cierto interés por la formación continua.

BIBLIOGRAFÍA

- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1978). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Casanova, M.A. (1995). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Castejón, F.J. (1995). Construcción y utilización de indicadores en la evaluación de la Educación Física escolar. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2(4), 20-26.
- Castejón, F.J. (1996a). *Evaluación de la Educación Física por indicadores educativos*. Sevilla: Wanceulen.
- Castejón, F.J. (1996b). *Evaluación de programas en Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Castejón, F.J. (1997). La evaluación de la programación en Educación Física: El panel de análisis de contenido en educación física (PACEF56). *Revista Española de Educación Física y deportes*, 4(4), 13-21.
- Castejón, F.J. (1998a). La evaluación de la Educación Física en la Educación Primaria: Reflexión y alternativa sobre los datos del INCE. *Revista de Educación*, 317, 345-359.
- Castejón, F.J. (1998b). La utilización de los diarios para la evaluación de la programación en Educación Física. *Tendencias Pedagógicas, Número Extraordinario, Vol. II*, 19-26.
- Castejón, F.J., Caro, D., Gamarra, A., Hernando, A., López, I., Nieto, V., Rol, M., Sánchez, A.M. y De la Torre, A.B. (2001). La evaluación de la programación del profesor y la influencia de su pensamiento en el diseño de la misma. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 81, 5-12.
- Castillo, S. y Gento, S. (1995). Modelos de evaluación de programas. En A. MEDINA y L.M. VILLAR (Eds.), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores* (pp. 23-69). Madrid: Universitas.
- Coleman, J.S. (1990). *Equality and achievement in education*. London: Westview Press.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.

- Davis, G.A. y Thomas, M.A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- Goodlad, J.I. (1984). *A place called School*. New York: McGraw-Hill.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1981). *Effective evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Instituto Nacional de Calidad y Evaluación -INCE- (1998). *Evaluación de la educación física en la educación primaria*. Madrid, MEC.
- Lera Navarro, Á. (2001). *Evaluación de programas de Educación Física en la Enseñanza Primaria en la Comunidad Gallega*. Tesis Doctoral no Publicada. Universidad de La Coruña, La Coruña.
- Medina, A. y Villar, L.M. (1995) (Eds.). *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*. Madrid: Universitas.
- McCormick, R. y James, M. (1995). *Evaluación del currículum en los centros escolares*. Madrid: Morata.
- Pérez Zorrilla, M.L., Alonso, J., García-Gallo, J., Gil, G. y Suárez, J.C. (1996). La Educación Física en el marco de la evaluación del sistema educativo español. *Revista de Educación*, 311, 279-313.
- Perona, M. y Castejón, F.J. (2000). La autoevaluación y la evaluación colaborativa de programas educativos en Educación Física. En J. CARDONA (Ed.), *Modelos de innovación educativa en la Educación Física* (pp. 407-439). Madrid: UNED.
- Perona, M. y Castejón, F.J. (2001). La utilización del PACEF62 en la evaluación de la programación de la Educación Física en la ESO. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 8, 10-21
- Stake, R.E. (1973). The countenance of educational evaluation. En B.R. WORTHEN y R.J. SANDERS (Eds.), *Educational evaluation: Theory and practice* (pp. 106-128). Wadsworth: Belmont.
- Tyler, R.W. (1977). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.