

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Educación Física y Deporte



TESIS DOCTORAL

**DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA ESTABLECER EL
CONOCIMIENTO, DOMINIO Y APLICACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
FÍSICA SOBRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS**

Autor:

D. Manuel Jesús Baena Antequera

Directores:

Dr. D. Óscar del Castillo Andrés

Dr. D^a María del Carmen Campos Mesa

Sevilla, 2014



DEPARTAMENTO

EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

D. Manuel Jesús Baena Antequera presenta el trabajo original titulado **“DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA ESTABLECER EL CONOCIMIENTO, DOMINIO Y APLICACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS”**, para lograr el título de Doctor en Ciencias de la Educación.

Sevilla, 26 de mayo de 2014

D. Manuel Jesús Baena Antequera

Fdo:



DEPARTAMENTO
EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE

D. Óscar del Castillo Andrés y D.^a María del Carmen Campos Mesa, Doctores por la Universidad de Sevilla, profesores del Departamento de Educación Física y Deporte, como director de la Tesis Doctoral presentada por D. Manuel Jesús Baena Antequera,

HACE CONSTAR QUE:

El trabajo original titulado **“DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO PARA ESTABLECER EL CONOCIMIENTO, DOMINIO Y APLICACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS”**, realizado por el citado alumno, reúne las condiciones científicas y académicas para su presentación.

Sevilla, 26 de mayo de 2014

Dr. D. Óscar del Castillo Andrés

Dra. M^a Carmen Campos Mesa

Fdo:

Fdo:

**A mi esposa Mercedes,
mi familia, mis amigos y compañeros**

Templus Fugit

Carpe Diem

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a cuantas personas y entidades han colaborado en el desarrollo de esta investigación.

En primer lugar, agradecer a mis directores de tesis Óscar del Castillo y M^a Carmen Campos por su ayuda y constante trabajo. Por todo el conocimiento que han aportado en la ejecución de este estudio, en su desarrollo científico y en la elaboración del documento final. Sin duda, sin ellos no hubiera crecido profesional y personalmente.

Agradecer a Óscar Gallego trabajador de Servicio Audiovisual de Sevilla (SAV), por ayudarme a la digitalización del cuestionario en formato electrónico y atender con tanta inmediatez mis ruegos.

A José Manuel, por la ayuda en todo lo relacionado a la informática, estadística, al diseño y validación del cuestionario, y posteriormente con su análisis.

No podría olvidar agradecer al Departamento de Didáctica de Expresión Musical Plástica y Corporal, cuando allá por el 2002 comenzó mi andadura en los cursos de doctorado en la antigua facultad de Ciudad Jardín. Tras un periodo de oposiciones, mi incorporación como doctorando al Departamento de Educación Física, ya en la nueva facultad de Viapol, fue gracias a Luis Carrasco, que intercedió en la búsqueda del que hasta hoy, es mi tutor, Óscar.

Igualmente, quisiera mostrar mi más sentido y profundo agradecimiento a todos mis profesores, tanto de mi etapa de niñez y de la adolescencia, así como los de las facultades de CEU Cardenal Spínola (Universidad de Sevilla) y de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte de la Universidad de Granada.

Por último, no querría olvidar mis compañeros de Murcia, así como los del centro donde actualmente desempeño mi trabajo, el IES San Albino de Paradas. Mis amigos de la infancia y los de ahora, en especial a Kisco porque juntos hemos conseguido metas inimaginables, que al día de hoy no sé si me hubiera atrevido por mí sólo. A mis padres Manuel y Carmen, por su apoyo incondicional, a mis hermanos Roberto y Paqui porque forman parte de mi vida. Y, finalmente, a Mercedes, gracias por su incombustible apoyo, este éxito o colofón académico me gustaría compartirlo con ella.

ÍNDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN.....	XIII
-------------------	------

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN Y PANORAMA CIENTÍFICO ACTUAL

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
--	----

Capítulo 1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	25
---	----

1. Introducción	27
2. Las Competencias.....	27
2.1. Definición y Delimitación de las CCBB.....	32
2.2. Existencia de las Competencias Básicas.	45
2.3. Contextualización de las Competencias Básicas.	46
2.4. Características y Finalidades de las CCBB.	50
3. Las Competencias y el Currículo de EF.....	53
4.1. Relación de las CCBB con el área o materia de EF.	55
4.2. Ausencia de la Competencia Motriz.....	60

Capítulo 2. CONSECUENCIAS DE LA IMPLANTACIÓN DE LAS CCBB EN EF	65
--	----

1. Introducción.	67
2. Cambio pedagógico.	67
2.1. Metodología y estrategias de aprendizajes en EF.	70
3. Diseño de tareas o proyectos en EF.....	75
4. Evaluación de las CCBB en EF.	81
4.1. Por qué y qué evaluar.	81
4.2. A quién y cuándo evaluar.	88
4.3. Cómo evaluar y qué instrumentos utilizar.....	89
5. Actividades para desarrollar las CCBB.	95
6. Formación del profesorado de EF.....	96
6.1. Necesidades formativas del Profesorado de EF a nivel de Centro.	99

II. PANORAMA CIENTÍFICO ACTUAL.....	103
--	------------

II.1. Panorama científico actual en relación a la EF y las CCBB.....	105
---	------------

SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	113
--	------------

1. Introducción.....	115
2. Planteamiento del problema de investigación.....	115
3. Objetivos e hipótesis de investigación.....	117
3.1. Objetivos Generales.....	118
3.2. Objetivos Específicos.....	118
3.3. Planteamiento de Hipótesis.....	121
3.4. Planteamiento de subhipótesis.....	122
4. Metodología y diseño de investigación.....	124
5. Descripción del contexto, la población y muestra de estudio.....	126
5.1. Contexto y Población.....	126
5.2. La Muestra.....	128
6. Dimensiones objeto de estudio.....	129
7. Procedimiento de recogida de datos.....	130
7.1. Cuestionario.....	131
8. Características Psicométricas de los perfiles de cuestionario.....	138
8.1. Fiabilidad y validez del cuestionario uno (C1).....	138
8.2. Fiabilidad y validez del cuestionario dos (C2).....	144
8.3. Fiabilidad y validez del cuestionario tres (C3).....	151

Capítulo 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	153
---	------------

1. Introducción.....	155
2. Procedimiento de análisis de los datos.....	156
2.1. Procedimiento de análisis de los datos del cuestionario.....	156
3. Resultados del cuestionario.....	159
3.1. Datos identificativos.....	159

3.2.	Programación y aplicación de las CCBB.....	169
3.3.	Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB.....	174
3.4.	Evaluación de las CCBB y sus fuentes de información.....	178
3.5.	Formación del profesorado en CCBB.....	185
4.	Análisis de la varianza.....	190

Capítulo 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....205

1.	Introducción.....	207
2.	Discusión.....	208
2.1.	Variables Sociodemográficas.....	208
2.2.	Apartado de observaciones del cuestionario.....	213
2.3.	Programación y aplicación de las CCBB.....	214
2.4.	Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB.....	216
2.5.	Evaluación de las CCBB y sus fuentes de información.....	217
2.6.	Formación del profesorado en CCBB.....	219
3.	Conclusiones del estudio.....	221
4.	Limitaciones.....	224
5.	Perspectivas futuras de investigación e intervención.....	225
5.1.	Perspectivas futuras de investigación.....	225
5.2.	Perspectivas futuras de intervención.....	226

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS227

ANEXOS251

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Las tendencias sociales inevitables del siglo XXI son el incremento consistente en la expectativa de vida de las personas. Se agrega vida a los años y con ello la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. Se incrementa y acelera la movilidad de las personas. Aumenta la necesidad de interactuar mejor con otras culturas, conocer más idiomas, usar nuevas tecnologías y ser más flexibles. El crecimiento exponencial del conocimiento y de las comunicaciones, e incremento de las interdependencias. Todo lo comentado anteriormente, ha hecho que se cree la necesidad de cambiar el modelo educativo (Schawartz, 2003).

Desde los sistemas educativos se intenta dar respuesta a esta nueva situación que se viene generando en los últimos tiempos. La mayoría de los países de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE) han comenzado a reformular el currículo escolar enfocado hacia las Competencias Básicas (CCBB). En la Cumbre Extraordinaria del Consejo Europeo de Lisboa de 2000 se propone la estrategia de Lisboa, *Educación y Formación 2010*, con el fin de que todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información. Además se hace un llamamiento para que se establezcan las nuevas destrezas básicas. Posteriormente, le siguieron otros informes como el de Estocolmo 2001, con tres objetivos estratégicos y trece objetivos precisos que debían alcanzarse antes de que concluyese 2010. En la Cumbre del Consejo de Europa de Barcelona 2002, se elaboró el programa de trabajo para alcanzar estos objetivos comunes antes nombrados. En el 2003, el Consejo Europeo adopta los puntos de referencia europea y a continuación, el



Parlamento Europeo, hace una recomendación sobre las competencias claves como aprendizaje permanente.

Las razones que llevaron al enfoque por competencias son el aumento del nivel de exigencias para integrarse en la sociedad del conocimiento, la crisis permanente de los contenidos formativos, la transferencia de los aprendizajes y su aplicación en una diversidad de contextos, un paradigma educativo centrado en el sujeto aprendiz, los distintos tipos de inteligencia (social, motriz, artística, emocional, etc.) y el éxito de la formación de competencias en otros ámbitos.

Según las anteriores razones, se entienden por CCBB como los conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida. Responden al compromiso europeo para 2010 de Estocolmo 2001, que busca: la definición de competencias clave para la vida, el acceso pleno a la educación, el desarrollo de capacidades básicas para la formación continua y empleo, y por último el uso de las TIC. Con las CCBB se integran las tres formas tradicionales del saber: saber teórico (conocimientos), saber práctico (habilidades y destrezas), saber hacer o saber cómo hacer y saber ser (actitudes). Desde la Educación Física se piensa que siempre se ha contribuido más que ninguna otra área o materia al *saber hacer*, sin dejar de lado las demás.

De entre las CCBB, se distinguen dos grupos bien diferenciados. Por un lado las competencias específicas, que estarían compuestas por la comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico y natural y competencia cultural y artística. Y por otro lado, estarían las competencias transversales, como son el tratamiento de la información, competencia social y ciudadana, aprender a aprender y



autonomía e iniciativa personal. La ausencia de la competencia motriz dentro de las competencias básicas del currículo ha sido decepcionante para los profesionales de la Educación Física. Ello parece conllevar una pérdida de peso en dicha disciplina en el currículo. Pero nada más lejos de la realidad, la Educación Física puede presumir de ser de las únicas disciplinas en las que se puede trabajar todas las competencias básicas, dado su carácter integral y globalizador.

Las CCBB hacen de cohesión en los diferentes elementos del currículo; objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación. Referido a sus características, hay que comentar que las competencias quedan reflejadas en todos sus elementos, se priorizan los contenidos esenciales conducentes al desarrollo de las competencias básicas, los contenidos incluyen procedimientos, actitudes y conceptos. Sin embargo, no están diferenciados en estas tres categorías. Los criterios de evaluación son el referente para medir el grado de consecución de las competencias básicas.

En cuanto a los contextos en los que se pueden desarrollar serían varios. En primer lugar, en el aula (contenidos de las áreas o materias, la metodología y los recursos, forma parte del currículo formal (enseñanza reglada); en segundo lugar, en el centro (a través de las tutorías, biblioteca y la elaboración de normas, actividades complementarias y extraescolares, etc.), dando respuesta al currículo no formal. Y, en tercer lugar, en las formas de relación (familias, entorno, otras instituciones, etc.) coincidiendo con el currículo informal

A su vez, el enfoque por competencias básicas requiere de unos cambios necesarios en el sistema educativo con respecto a lo que se viene haciendo, como por ejemplo con el protagonismo del alumnado, el rol del docente y el trabajo en equipo, tiempos, espacios de aprendizaje, metodología, evaluación y nuevas competencias del profesorado (formación y asesoramiento).



Pérez (2007), comenta los principios pedagógicos para la enseñanza por CCBB. Según este autor, éstas son: transmitir información o conocimiento, implicar al alumnado en la búsqueda, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento, focalizar en situaciones reales y proponer actividades auténticas, diseñar el aprendizaje en situaciones de incertidumbre, estimular la metacognición, entre otras.

Para la consecución de estos principios, se debe apostar por una metodología activa y participativa en la que el profesorado actúa como guía que orienta al alumnado en su trabajo. A través de actividades de enseñanza-aprendizaje contextualizadas dentro de un proyecto, unidad didáctica o centro de interés. Combinando actividades individuales, grupales, graduadas, básicas y de ampliación. Análisis de los procesos implicados en cada actividad, buscando la aplicación y posterior generalización de los aprendizajes. El alumnado debe saber qué se le pide, cómo y para qué ha de realizarlo y saber reflexionar sobre los pasos seguidos, los errores cometidos y proponer propuestas de mejora. Todo esto encaja con las distintas estrategias que se llevan a cabo durante las clases de Educación Física.

Aunque el profesorado de Educación Física posiblemente sea de los más innovadores, se piensa que aún hay gran parte del profesorado reacio a dar el salto definitivo. Otros sin embargo, encuentran mucha información acerca de las competencias, pero no tienen tan claro algunos conceptos o pautas de actuación.

En lo referente a este trabajo de investigación, se puede indicar que consiste en un cuestionario (CACBPEF) para conocer el grado de conocimiento, dominio y aplicación práctica del profesorado de Educación Física (EF) sobre las Competencias Básicas (CCBB), que aparecen Junta de Andalucía (2007a y 2007b), tanto a la hora de programar y aplicar, así como en las estrategias, mecanismos e instrumentos utilizados para la evaluación del alumnado. Con la intención de saber cuáles son los problemas principales



que se le presentan al profesorado a la hora de trabajar las competencias básicas en la asignatura de Educación Física.

El siguiente documento consta de tres partes bien diferenciadas, más referencias bibliográficas y anexos. La primera parte, está constituida por una *fundamentación teórica* de la investigación por un lado y, por otro, el *panorama científico actual*. La parte de la fundamentación, está compuesta por dos capítulos. En el primero, se hace una concreción, desde lo más general a lo más específico de las competencias básicas. En el segundo capítulo, se estudia las modificaciones pertinentes que conlleva la implantación de las competencias básicas en el currículo español, así como de varios apéndices en los que se habla de la formación del profesorado.

En la segunda parte del estudio, se hace una *fundamentación metodológica* de la investigación que se muestra en dos capítulos. Comienza con el capítulo tercero sobre el diseño de la investigación, dónde se hace un planteamiento del problema, se formula los objetivos y se establecen las hipótesis y subhipótesis correspondientes a la investigación. A continuación se presenta la metodología y diseño de la investigación, seguido de la descripción del contexto, la población y muestra de estudio, se comentan las dimensiones del objeto de estudio y se dan detalles del procedimiento de recogida de datos en el que se habla del cuestionario, diseño del mismo, fases de aplicación y características psicométricas de los cuestionarios. En el capítulo cuarto, se encuentra los procedimientos de análisis de los datos, el análisis e interpretación de los resultados, y en el cual se exponen todos los resultados estadísticos obtenidos en los cuestionarios. Por último, se comenta del análisis de la varianza

En la tercera parte, se detalla la *discusión* que se hace acerca de los resultados obtenidos y su correspondiente fundamentación teórica por los diferentes autores que se comentaron en la primera parte del estudio. En esta misma parte, se aceptan o



rechazan las hipótesis planteadas con anterioridad y se recogen las *conclusiones* a las que se ha llegado. Posteriormente, se detalla las limitaciones que se han tenido a lo largo del desarrollo de la investigación. Por último, se trata las perspectivas futuras de investigación e intervención, posibles temas de estudios para posteriores investigaciones que concadenarían con este trabajo desarrollado.

Como apartados agregados al estudio, se presenta las referencias bibliográficas que se han empleado como fundamento de la investigación. Para terminar, se presentan los anexos, diferentes documentos a los que se ha hecho uso de una u otra forma a lo largo de la investigación.



PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN Y
PANORAMA CIENTÍFICO ACTUAL

I. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN.

Capítulo 1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN EDUCACIÓN FÍSICA.

1. Introducción

A día de hoy, los orígenes del término *competencia* en el campo de la educación, no están completamente clarificados, existiendo varias fuentes posibles. Según Hernández, Díez, Pacheco y Sosa (2008), Mariana y Bernabeu (2007) el término de competencia básica, que se incorpora al ámbito educativo, tiene un origen mucho más ligado a los contextos de la formación y el empleo, concretamente al mundo empresarial y de la productividad. Quizá tenga algo que ver en la inclusión de este término el cambio a una sociedad tan competitiva. No obstante, estos mismos autores explican que el término *competencia* llegó al mundo laboral precisamente desde el ámbito de la educación de la mano del psicólogo McClelland (1973), quien tomó de Chomski la noción de competencia, éste lo utilizó para explicar el aprendizaje infantil del lenguaje.

El concepto de competencia para García (2008), es entendido como una abstracción, una posibilidad, una virtualidad, comienza a ser utilizado en lingüística, en psicología, sociología y ciencias del trabajo. En educación, las competencias llamadas *básicas*, asumen un significado más específico; son un requisito previo imprescindible para la consecución posterior de las competencias estrictamente profesionales. Así se destaca en la definición que de las mismas ha dado la Comisión Europea 2004, señala que las competencias clave son un requisito previo para un rendimiento personal adecuado en la vida, en el trabajo y posterior aprendizaje.

2. Las Competencias.

Según comenta Montero (2010), las competencias educativas se incluían en dos programas internacionales referidos a la educación. Uno de ellos, en el ámbito de la



Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2003), denominado Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo). Y otro, en la Unión Europea con el nombre de Educación y Formación 2010.

Por una parte, la OCDE mediante el Proyecto DeSeCo intenta buscar el equilibrio entre la prosperidad individual, la cohesión social y la reducción de desigualdades: *un desarrollo económico sostenible, asistencia social, cohesión y justicia, así como bienestar personal son factores que están íntimamente relacionados con el conocimiento, las habilidades, las competencias y el aprendizaje* (Rychen y Salganik, 2001; 2003; 2006a; 2006: 131).

Por otra parte, la Unión Europea establece, para la primera década del siglo XXI, el programa de trabajo *Educación y Formación 2010*, que incorpora, entre sus elementos de interés, las competencias educativas. En el Consejo Europeo de Lisboa 2000 se adopta, con la perspectiva del año 2010, la intención de configurar *la economía basada en el conocimiento más sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social*. De este gran objetivo deriva la necesidad de establecer un marco europeo de destrezas básicas, cuya adquisición se verifique, a lo largo de la vida, a través del aprendizaje permanente.

En Estocolmo 2001, el Consejo Europeo establece los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación. Entre los objetivos, figura el primer grupo (mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación de la Unión Europea), donde se estima el desarrollo de actitudes para la sociedad basada en el conocimiento: aumentar la capacidad de lectura y escritura y la capacidad de cálculo, actualizar la definición de las capacidades básica para la sociedad del conocimiento, mantener la capacidad de aprender. En ese mismo Consejo Europeo de Estocolmo 2001, se decide la creación de un grupo de trabajo sobre las competencias clave y, en Barcelona, durante el Consejo Europeo de 2002, toma forma el programa *Educación y Formación*



2010 y se anticipa un marco básico, con ocho competencias clave, en el informe, realizado por el grupo de trabajo, bajo el título *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europea 2004*. Además, en 2003, el Consejo Europeo establece un catálogo de niveles de referencia del rendimiento medio europeo que, en función del punto de partida de cada estado miembro, permitan apreciar los resultados del proyecto de trabajo.

En la misma línea, Contreras y Cuevas (2011), señalan que la aparición de las competencias básicas no surge de la noche a la mañana, sino que van apareciendo de forma progresiva documentos de organismos internacionales en el último cuarto de siglo pasado.

En este sentido, se puede matizar el informe Faure (1973), promovido por la UNESCO, en el que se constataban los progresos y dificultades en los que se encontraba la educación. En 1980 se publicó el informe dirigido al Club de Roma en 1980 con el título *Aprender, horizonte sin límites*. Posteriormente, la Conferencia Mundial Jomtien 1990, donde se define los contenidos básicos de aprendizaje para la superación de las desigualdades. Siguiendo con Delors (1996), elaboró otro informe para la UNESCO, *La educación encierra un tesoro*. Establece cuatro pilares de una educación que pueda seguir desarrollándose a lo largo de toda la vida. Estos *pilares* son el germen de las competencias básicas recogidas posteriormente en la legislación educativa de muchos países. Propone cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a convivir.

Las *competencias* en las décadas de los setentas del siglo XX se enmarcaban en una didáctica orientada por objetivos, basada en concepciones conductistas, ampliamente difundidas por la obra de algunos autores como Bloom (1971), o en el caso de la Educación Física en España por Sánchez Bañuelos (1986).



Según Jiménez (2007), Campos, Pérez, Guerras, Casado, Feltrer, et al (2008) sobre el origen de las competencias, afirman que desde los años 90, la Unión Europea y la OCDE, entre otros organismos internacionales, han venido promoviendo proyectos y estudios sobre el aprendizaje basado en competencias que han ido dando luz a trabajos y publicaciones relevantes, etc. Hoy día el debate sobre las competencias básicas y los criterios para su selección y evaluación centran la atención de los pedagogos y educadores, además de la de los responsables de política educativa.

Es por ello, que la Comisión Europea de Educación establece unas competencias clave o destrezas básicas necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y anima a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección (Muñoz, 2010). En este contexto, España a través de la Ley Orgánica de Educación, pasa a considerar las competencias básicas como una meta educativa básica en la escolarización obligatoria (6 a 16 años; Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria). En el año 2000 el Consejo Europeo de Lisboa pone en marcha grupos de trabajo de expertos con el fin de identificar los objetivos comunes de los sistemas educativos europeos y poder definir las habilidades o destrezas básicas que debería incluir.

Como respuesta de los sistemas educativos, la OCDE lleva a cabo un proyecto denominado DeSeCo en 2001, en el que se elabora un marco conceptual sustentador de las competencias básicas. Se establece los criterios para definir las competencias básicas. También se define y selecciona las competencias básicas, indicando que para que éstas sean básicas o claves deben resultar valiosas para la totalidad de la población, independientemente del sexo, la condición social y cultural y el entorno familiar (Bolívar y Pereyra, 2006).

Establece tres criterios que ayudan a entender el porqué de las actuales ocho competencias básicas. Tales son: contribuir a la obtención de resultados tanto de valor



personal como social, aplicabilidad en un amplio espectro de contextos y ámbitos relevantes y por último, beneficiosas para la totalidad de la población al margen del sexo, condición social, cultural y entorno familiar.

El Programa PISA 2000 en Mesa (2010), surge como necesidad de contar con indicadores internacionales de evaluación, para que se pueda aportar datos comparables de carácter regular. Posteriormente, el programa Eurydice 2002, en el que se define un marco Europeo competencial y sale a luz un documento que lleva como nombre “Competencia Clave”.

Por último, en 2004 se redacta el Documento del Programa de trabajo “Educación y Formación 2010” (tabla 1).

Tabla 1. Evolución de la aparición de las CCBB, modificada de Marchena (2008)

EVOLUCIÓN DE LA APARICIÓN DE LAS CCBB		
CONFERENCIA MUNDIAL JOMTIEN 1990	<ul style="list-style-type: none"> Definición de los contenidos de aprendizaje para la superación de las desigualdades. 	Toma de conciencia de una revisión conceptual en torno a los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje.
INFORME J. DELORS 1996	<ul style="list-style-type: none"> Establecimiento de los pilares básicos de una educación permanente para el siglo XXI: aprender a convivir, aprender a ser, aprender a conocer y aprender a hacer. 	Principios precursores de las CCBB.
PROYECTO DeSeCo 1999	<ul style="list-style-type: none"> Elaboración de un marco conceptual sustentador de las CCBB. Establecimiento de criterios para el establecimiento de las CCBB. 	Definición y selección de las CCBB.
FORO MUNDIAL EDUCACIÓN DAKAR 2000	<ul style="list-style-type: none"> Reivindicación del derecho a una formación destinada a responder a las necesidades educativas fundamentales. (Informe J. Delors) 	Reafirmación en la necesidad de una formación competencial.



PROGRAMA PISA 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de contar con indicadores internacionales de evaluación. • Aportación de datos comparables de carácter regular. 	La Evaluación como contexto y pretexto.
EURYCLE 2002	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de un marco europeo competencial. 	Base de datos internacional.
OTROS ENCUENTROS EUROPEOS	<p>Cumbre Extraordinaria del Consejo de Europa (Lisboa 2000)</p> <p>Identificación de las CCBB para el acceso al aprendizaje en la sociedad de la innovación y el conocimiento.</p> <p>Unión Europea 2004: Documento del Programa de trabajo “Educación y Formación 2010”.</p>	<p>Cumbre Consejo de Europa (Barcelona 2002)</p> <p>Mejorar el dominio de las CCBB introduciendo lenguas extranjeras desde una edad muy temprana.</p> <p>Promover la dimensión europea de la enseñanza.</p>

2.1. Definición y Delimitación de las CCBB.

Si lo se quisiera definir desde el ámbito laboral, donde algunos autores comentan que está el origen del término competencia, aunque ya se ha explicado que otros han confirmado que no es así, se podría hacer como conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el desarrollo de la actividad profesional. Teniendo esto en cuenta, Cañas, Martín-Díaz y Niedo (2007) se preguntan por el objetivo último de la educación, considerando que, en este caso, sería la preparación para los estudios posteriores o el mundo laboral y la formación de futuros ciudadanos que pudieran participar de manera activa en la sociedad.

Después del viaje de ida y vuelta del mundo educativo al empresarial y laboral, múltiples son las definiciones que se pueden hallar en torno al término competencias. Se comentará destacando el concepto incluido en el Proyecto DeSeCo 2002 (Definición y Selección de Competencias), entiende por una competencia algo más que conocimiento y



destrezas. Implica la habilidad de satisfacer demandas complejas movilizando y recurriendo a recursos psicosociales (incluidas destrezas y actitudes) en un contexto particular (García y López, 2011; Espinós, 2002; Marchesi, 2007; Moya, 2008a) .

Según el Diccionario de la Lengua Española (2001) de las dos definiciones que da sobre el término competencia, la que más se aproxima al ámbito educativo es la siguiente: *Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.*

Ya, desde ámbitos relacionados con la docencia, la OCDE (2002) propone que es la capacidad de responder a demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Implica una combinación de habilidades y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Implica una combinación de habilidades, conocimientos cognitivos y prácticos, además de otros componentes como actitudes, emociones, valores, motivaciones y otros componentes sociales que se movilizan para lograr una acción eficaz.

Posteriormente, desde el programa PISA (2006), se entienden las competencias, como la capacidad del estudiante para poner en práctica sus habilidades y conocimientos en diferentes circunstancias a lo largo de la vida.

La LOE define las competencias básicas como aquellas que permiten a los jóvenes lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente para toda la vida (Cañas, Martín-Díaz y Nieda, 2007).

Las definiciones sobre competencias básicas son muy diversas, no obstante, la sustancia que mantiene la esencia del término y que todas deben tener o intentar adquirir para ser capaz de realizar de la manera más eficaz posible una acción determinada a lo largo de su vida. Para muchos, esto es “saber hacer”. No obstante, no es sólo conocer lo que hay que hacer, sino más bien, además de disponer de una amplia



gama de recursos de actuación, habría que incluir otras nociones como la de ser capaz de llevar esos recursos o actuaciones a la práctica (no es suficiente con conocerlos) y saber discernir cuándo, en qué contextos, sino de qué modo deben ser utilizados.

Para Perrenoud (1997), uno de los autores de referencia en la movilización del concepto moderno de competencia en la enseñanza, lo define como un saber en uso o en acción. Además habla, que la enseñanza se concreta en una promoción de aprendizajes.

Siguiendo a Marchesi (2005), quien define el término competencia como saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarla. Lo que quiere decir, es que la persona competente debe poseer aquellas capacidades que le permitan dar solución a situaciones reales en diversos contextos y para ello. Debe tener conocimientos (conceptos), habilidades o destrezas (procedimientos) y valores e interés (actitudes). De esta forma el sujeto podrá desarrollarse de forma integral, y le posibilitará para formar parte de la sociedad y llevar una vida plena. Monereo y Pozo (2007) también reseña la importancia este concepto.

Teniendo en cuenta esto, Marchesi (2005) señala cuatro componentes esenciales constituyentes de las competencias. Estos son: *componente cognitivo*, *componente afectivo*, *componente social* y *componente personal*. En la misma línea, Mesa (2010) distingue cuatro dimensiones diferentes dentro del concepto de competencia. A través de estas dimensiones el alumnado debe intentar dar respuesta a los problemas que se les planteen. Mesa distingue entre *dimensión social* (referido al desarrollo y a la evolución de la sociedad, a la que el individuo debe favorecer), *dimensión interpersonal* (relacionado con las relaciones, la ciudadanía, la cooperación...), *dimensión personal* (relacionado con el desarrollo más personal, la autonomía, el aprendizaje, la creatividad, la iniciativa, etc.) y *dimensión profesional* (relacionado con el ejercicio laboral).



Las competencias básicas no deben ser consideradas como unos aprendizajes mínimos a conseguir, sino que deben ser entendidas mejor como elementos que orienten el proceso de enseñanza y que dan cohesión al currículo. Son más bien unos aprendizajes complementarios que deben estar al alcance de todo el alumnado para que les permitan alcanzar los objetivos educativos propuestos. Además, el trabajo en todas las áreas o materias del currículo educativo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas funcionales, con la acción tutorial y con las actividades complementarias y extraescolares, imprescindibles para su desarrollo. Zabala (2011), hace una aclaración en cuanto a la terminología de “aprendizaje por competencias” por “aprendizaje para la vida”, hace alusión a una filosofía de aprendizaje.

Según García y López (2011), el Parlamento Europeo en la perspectiva de orientar las reformas educativas de los Estados Miembros ha insistido en la idea al considerar las competencias clave *como aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo*, Diario Oficial de la Unión Europea (D.O.U.E., 2004).

Las competencias básicas, también llamadas a nivel europeo “Competencias Clave”, representan un grupo de conocimientos, habilidades y actitudes, valores éticos, y emociones, transferibles y multifuncionales. Son competencias que toda persona necesita para su desarrollo y satisfacción personal, integración y empleo. Deben estar desarrolladas al finalizar la escolarización obligatoria.

También deben contribuir a transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos, en un concepto moderno de aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida. Las competencias básicas se sustentan la realización personal, la inclusión social, y la ciudadanía activa y contribuyen a adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la sociedad actual.



Dentro del planteamiento educativo de la Unión Europea, Pere y Antolín (2008), a través de la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, señalan que las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas, capacidades y actitudes adecuadas al contexto.

Las competencias básicas son aquellas en las que se sustentan la realización personal, la inclusión social, la ciudadanía activa y el empleo. Resultan esenciales en una sociedad basada en el conocimiento y garantizan la flexibilidad necesaria que permitirá adaptarse más rápidamente a la evolución constante del mercado laboral. Además, comportan un valor añadido en cuanto a que constituyen también un factor esencial de innovación, productividad y competitividad.

En sistema normativo español, la Ley Orgánica (MEC, 2006) de Educación de 2006, en sus artículos 61 y 62, refleja el concepto a modo de “capacidad” mediadora entre los objetivos y los contenidos, incluyendo las clásicas dimensiones del “saber”: saber, saber hacer, saber ser y estar, así como su aplicación a contextos particulares. El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (MEC, 2006a), por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre (MEC, 2006b), que hace lo propio con las de Educación Secundaria, explicita que las competencias “son las que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria, para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (anexo I de ambos decretos). Esto anterior es denominado como un “mínimo cultural común” (Bolívar, 2010). De igual manera lo recogen (Méndez, López y Sierra, 2009; Rodríguez, 2010; González, González y Luis, 2010).



Álvarez, Pérez y Suárez (2008), comentan que las competencias integran conocimientos, habilidades y actitudes. También hace referencia a las capacidades para conocer, comprender, fundamentar, decidir, juzgar, hacer, resolver, emprender, innovar y crear. A la misma vez posibilitan la integración de conocimientos-acción, llamado por Perrenoud (1998) *movilización de los conocimientos* (Coll, 2007a), desempeño autónomo, obrar con funcionamiento, práctica de valores, integración social y vinculación entorno laboral. Este mismo autor hace una aclaración más profunda sobre las CCBB, esta hace referencia a: *Saber* (conocimientos: hechos, conceptos y sistemas conceptuales), *Saber hacer* (habilidades y destrezas: reproducir, aplicación, procedimientos, capacidad y aptitud), *Saber ser o estar* (actitudes, intereses: valores, emociones y disponibilidad), *Querer hacer* (motivación: interés, responsabilidad, crítico y participativo) y *Poder hacer* (medios y recursos). Todo lo anterior contribuye a la formación integral, porque hace referencia a los dominios o dimensiones (cognitiva, sensorio-psico-motor y socioafectivo)

Pero para que la competencia sea básica, González et al. (2010) debe atender a la diversidad, tiene que ser relevante y servir para seguir aprendiendo (propedéutica).

Los responsables del Proyecto DeSeCo, proponen una definición del término competencia basada en dos perspectivas: una perspectiva externa y otra interna, también la denomina vista desde fuera y desde dentro (Moya, 2008). La primera es definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea". La segunda, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción.

Siguiendo a Moya (2008b), expone que entiende por competencias básicas, la expresión de los poderes que necesita cualquier persona para ejercer una ciudadanía



activa que le permita asumir responsablemente un proyecto de vida personal y un proyecto de sociedad. La construcción social de la realidad requiere dos condiciones: primero, unas condiciones de entendimiento, y segundo, unos actores competentes y comprometidos en la voluntad del entendimiento necesario para construir juntos una sociedad más justa.

Legrain (2009), señala que en Francia se distingue entre generales y específicas, mientras en Portugal se basa en unos estándares de aprendizaje, se piensa que todo es producto de la economía mundial (Carreiro, 2009).

Las competencias básicas pueden conformarse a través de saberes disciplinares, pero su utilización aparece vinculada a las prácticas sociales y son la condición necesaria para alcanzar el éxito en esas prácticas. Las competencias necesarias para participar activamente en los diferentes “campos” y “prácticas sociales” se adquieren, habitualmente, a través de la socialización. Sin embargo, incorporar las competencias básicas a la enseñanza obligatoria supone la sustitución de los procesos: la finalidad última del proceso de educación es promover la autonomía, mientras que la finalidad del proceso de socialización es promover la acomodación al campo social.

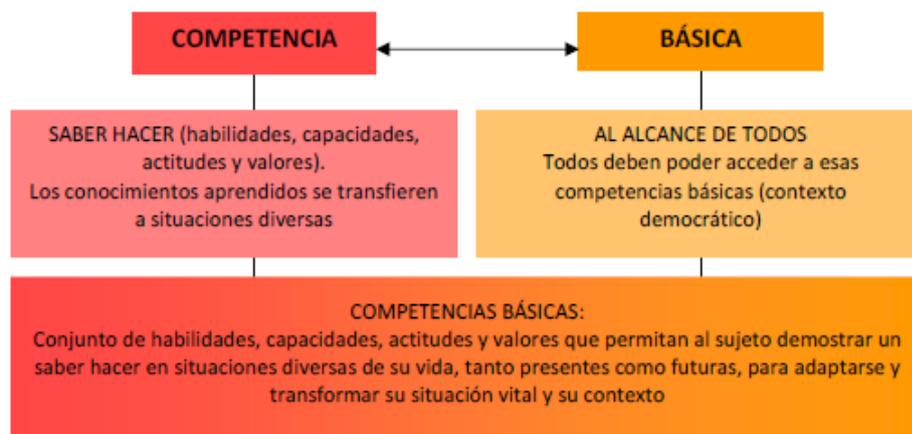


Figura 1. Aspectos definitorios de las CCBB de Ballester y Sánchez (2010a).



Haciendo referencia al término competencia básica, es importante desglosar los conceptos que lo forman. Por *competencia*, se entiende los saberes que el alumnado pone en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo, cambiante y contradictorio, en ocasiones, en el que se inscribe su vida, contemplando las implicaciones sociales y éticas. Por *básica*, se refiere a aquellas competencias que deben estar al alcance de todos los sujetos integrados en el sistema educativo obligatorio español. En este marco, el término “competencias básicas” queda establecido como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria por la mayoría del alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desarrollo personal y social y la adecuación a las necesidades que presente su contexto, así como, para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes del ciudadano.

En este sentido, la OCDE (2005), entiende que una competencia es la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona, y por tanto, se trata de la combinación armónica y coherente entre distintos tipos de saberes: ser, saber, hacer y convivir (Delors, 1996). Pero, lo anterior cobra sentido si se tiene en cuenta que lo que el alumnado activa ante una competencia es el conocimiento práctico: en la acción, para la acción y sobre la acción, lo que permite superar otras de las críticas a las que se suele someter el discurso de competencias: la influencia conductista.

Moya (2008c), comenta una aclaración a cerca de la conceptualización de competencias básicas, las competencias no son una “cosa”, esto es, no hay ningún objeto al que se pueda identificar como tal, sino que son una “forma”. Atendiendo a esta idea, las competencias vendrían dadas por la “forma” en que una persona logra “configurar” su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación mediante un determinado esquema de acción (habilidad).



Con respecto a la delimitación, los sistemas educativos afrontan dos grandes retos: consolidar una escuela comprensiva y formar sujetos que sean autónomos. Como consecuencia de estos desafíos se intensifica la preocupación internacional por la reforma de los sistemas educativos (Ruiz, 2008).

La selección de competencias fundamentales o básicas es un ejercicio social y político estrechamente vinculado a los valores que cada comunidad social considera imprescindibles para el desarrollo de la ciudadanía.

A cerca del concepto de competencia, López (2008, 2009), aclara que la competencia es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido. Una competencia representa un tipo de aprendizaje distinto de la conducta, el comportamiento, la habilidad, o la capacidad. Estos aprendizajes son complementarios y mutuamente dependientes, pero se manifiestan y se adquieren de forma diferente.

A partir de los estudios de Levy Leboyer (2003) sobre la delimitación del término competencia, se puede extraer dos conclusiones. La primera que se refiere al conjunto de acciones o decisiones que una persona o institución puede adoptar y, la segunda, que se refiere al modo en que una persona o institución utiliza sus posibilidades de decisión.

Para que una competencia pueda ser considerada como clave o básica, según el Proyecto DeSeCo que recoge Salganik y Rychen (2006), debe cumplir tres condiciones a obtener resultados de alto valor personal o social, poder aplicarse a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes y permitir a las personas que las adquieren superar con éxito exigencias complejas. Se hace referencia a tres categorías de competencias:



como herramienta interactiva, actuar de manera autónoma e interactuar en grupos heterogéneos.

Además, Moya (2008) realiza algunas afirmaciones importantes. Las CCBB sólo se manifiestan en la realización de acciones en un contexto o situación particular, se desarrollan a través de la acción y la interacción, así como en contextos formales (escuela) como no formales (familia, empresa, etc.)

Al determinarse, Ballester y Sánchez (2010a) en el contexto europeo y español, la necesidad de identificar unas competencias básicas, el siguiente paso es establecer cuáles cumplen el criterio de básicas. En este sentido, se establecerá cuáles son los criterios por los que se determina si una competencia es básica o no, es decir, si supone un “mínimo” el cual deben adquirir todos los sujetos para ser ciudadanos. Los criterios que determinan si una competencia es básica son cuatro: que sirvan para superar las exigencias complejas, que se amolde a la sociedad actual, que favorezca obtener resultados de alto valor personal y social y, por último, que se pueda aplicar en multitud de contextos.

Según González, González y Luis (2010), competencia básica es la competencia que el alumnado debe desempeñar primero en la educación primaria, y segundo consolidarla al acabar la ESO. Contribuye al desarrollo personal del alumnado, a la práctica de la ciudadanía activa, a la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y al desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida. La competencia básica le da utilidad al conocimiento.

La Unión Europea por su parte, profundiza en la idea de entender las competencias como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes esenciales para una vida social plena como miembro activo de la sociedad, establece un marco de referencia con ocho competencias clave que difieren de las establecidas por



la OCDE en el proyecto mencionado (García y López, 2011). De otra forma, Boris Mir (2011) clasifica las CCBB en cuatro grupos: comunicativas, metodológicas, personales y otro centrado en convivir y habitar el mundo.

A partir del año 2004, la Unión Europea sustituye el término de habilidad o destreza básica por el de competencia clave y se plantea la necesidad de establecer una serie de competencias clave para que el aprendizaje sirviera como referencia para los sistemas educativos de los países miembros (ver tabla 2).



Tabla 2. Concreción de las CCBB a nivel europeo, nacional y andaluz

CONCRECIÓN DE LAS CCBB A NIVEL EUROPEO, NACIONAL Y ANDALUZ		
Unión Europea 2004	LOE 2006 (RRDD 1513 y 1631) de España	Decretos 2007 (230 y 231) de Andalucía
1. Comunicación en la lengua materna	1. Competencia en comunicación lingüística	1. Competencia en comunicación lingüística
2. Comunicación en lenguas extranjeras	2. Competencia matemática	2. Competencia de razonamiento matemático
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural
4. Competencia digital	4. Tratamiento de la información y competencia digital	4. Competencia digital y tratamiento de la información
5. Aprender a aprender	5. Competencia social y ciudadana	5. Competencia social y ciudadana
6. Competencias sociales y cívicas	6. Competencia cultural y artística	6. Competencia cultural y artística
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	7. Competencia para aprender a aprender	7. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida
8. Conciencia y expresiones culturales	8. Autonomía e iniciativa personal	8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal



En España, Miranda, Lara, Zagalaz y Cachón (2011), las competencias clave pasan a denominarse competencias básicas a través de la Ley Orgánica de Educación (LOE) que llega al sistema educativo nacional en 2006, introduciéndose en el currículo como un elemento más a través de los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas (1513/2006 de 7 de diciembre para Educación Primaria y 1631/2006 de 29 de diciembre para la Enseñanza Secundaria (ver tabla 2).

Cada competencia se refiere a aspectos y ámbitos concretos y desarrolla destrezas capacidades determinadas que se interrelacionan entre sí. Las distintas áreas o materia del currículo desarrollará distintas competencias y cada competencia básica se podrá adquirir mediante la realización de actividades concretas propuestas a partir del trabajo desarrollado en diferentes áreas o materias. Por lo tanto, según López (2006) la adquisición de las competencias básicas exige un trabajo de forma interdisciplinar entre las diferentes áreas o materias para lograr un desarrollo integral del alumnado y que se adquiera los contenidos de manera significativa y funcional.

En la normativa de Andalucía las Competencias Básicas de Educación Primaria y la ESO viene en los Decreto 230/2007 y 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y en la ESO en Andalucía y en la Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria (tabla 2).

A pesar de la diferencias entre las clasificaciones y sus posibles puntos de comparación, se puede observar como rasgo común que las competencias, siguiendo los pilares educativos establecidos por Delors (1996), no están centradas únicamente en el “aprender a conocer” y en el “aprender a hacer”, sino que también conllevan el “aprender a ser” y el “aprender a vivir juntos”. Ésta última razón es necesaria para que un ciudadano practique la convivencia democrática.



En otras comunidades se respetan la mayoría de las competencias básicas, no siendo así en Castilla la Mancha, donde existe una novena, llamada *Competencia Emocional* (López, Callejas, Gullas, Molero, 2009; Sánchez-Migallón y Callejas, 2009; Bisquerra, 2003).

2.2. Existencia de las Competencias Básicas.

Si se nos preguntara por qué se crearon las competencias. Pues bien, éstas fueron diseñadas para acometer los problemas que se han generalizado en la educación y enseñanza del alumnado ante la globalización y el acceso al conocimiento y la información. El conocimiento adquiere un valor de uso.

El desarrollo cultural, social, humanístico y tecnológico de la segunda mitad del siglo XX modificó las necesidades educativas de la sociedad y los sistemas educativos orientaron las metas de la educación básica hacia la alfabetización funcional (lectura, expresión escrita, cálculo y razonamiento matemático, científico y tecnológico). La nueva sociedad está ante un nuevo sujeto social.

La complejidad de las sociedades actuales reside en la caracterización de la interconexión cultural, la interdependencia económica, los cambios migratorios, el crecimiento exponencial de la información, el desarrollo de la tecnología digital, el consumo sin fin y la necesidad de desarrollo sostenible, ha puesto de manifiesto que el currículo basado en la alfabetización funcional no es válido para educar e instruir a los ciudadanos de las sociedades de la información, el conocimiento y la globalización.

Los sistemas educativos actuales proponen la alfabetización competencial como meta de la educación básica y obligatoria. Se pretende que el alumnado adquiera y desarrolle las competencias personales o habilidades para la vida que favorecen el conocimiento funcional, el desarrollo de las destrezas de autonomía sociopersonal, el



autoaprendizaje continuo, la interpretación de su mundo y la adaptación continua al medio físico y social en el que se desenvuelvan (Doncel y Leena, 2001).

Por otro lado, las competencias desplazan la antigua pujanza de los modelos conductistas, del conocimiento exclusivamente fáctico, de hechos, de la docencia expresamente magistral, de la escuela demostración por el alumnado de conductas observables como referencia de logro, hacia la relevancia de patrones donde el alumnado es capaz de construir su aprendizajes, de aprender a aprender a aprender, con la mediación del docente y el concurso de procesos cognitivos para el aprendizaje autónomo (Montero, 2010). De ahí que, en el sistema educativo, el acento puesto en las conductas y en la transmisión, propio de las últimas décadas del pasado siglo, cediera el paso al desarrollo de capacidades personales en los noventa y a la adquisición de competencias en los primeros años de este siglo.

Según Mesa (2010), se crea este término a partir de unas características de la sociedad porque es imposible la especialización en el conocimiento. Estas características son: crecimiento vertiginoso e inabarcable del conocimiento, incremento consistente en la expectativa de vida de las personas, desarrollo rapidísimo de las comunicaciones, incremento de las interdependencias (globalización), entre otras.

Lo comentado anteriormente, contribuye a que se haya instaurado distintos tipos de evaluaciones como la Asociación Internacional de Evaluación (IEA) en Estados Unidos y el Proyecto PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) (Escamilla, 2008).

2.3. Contextualización de las Competencias Básicas.

La OCDE desarrolla el Proyecto DeSeCo (1997–2005) con el fin de establecer un marco para la evaluación de las competencias clave (key competences). El Proyecto DeSeCo, se encuentra estrechamente vinculado tanto al Proyecto INES para la



determinación de indicadores de calidad en la educación, como al Proyecto PISA de evaluación de los estudiantes.

Siguiendo a Rodríguez (2010), quien comenta que todo lo acontecido forma parte de una dilatada deliberación de los países de la UE y de la OCDE respecto a las características de la educación en la sociedad actual. Desde el Consejo Europeo Lisboa 2000 donde se reconoció que la adaptación a la globalización y al desplazamiento hacia las economías basadas en el conocimiento es un reto para Europa. Se hizo hincapié en el hecho de que todo ciudadano debe adquirir los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información y en que un marco europeo debería definir las nuevas competencias básicas que deben proporcionarse a través de la formación reglada: cualificaciones en materia de TICs, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades para la socialización. Se constata que las personas constituyen la principal basa europea para el crecimiento y el empleo.

La existencia del concepto *competencia* en legislación estatal y autonómica no es exclusiva de la Ley Orgánica 2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE) (MEC, 2006), pues en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990, ya apareció el concepto *competencias*, *competencias básicas profesionales* (MEC, 1990). Ya en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, Calidad de Educación (LOCE) (MEC, 2002), se hablaba de este concepto en relación con los objetivos y contenidos.

La Ley Orgánica de Educación (MEC, 2006), cuando define el concepto de currículo en el Artículo 6. Introduce el concepto de *competencia* en siguiente sentido: *se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley* (BOE núm. 106, p. 17166).



Posteriormente, a las LOE le suceden el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria (MEC, 2006a) y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas en Educación Secundaria (MEC, 2006b).

Por su parte, la Junta de Andalucía concreta su legislación en el Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía (Junta de Andalucía, 2007a) y el Decreto 231/2007, de 31 de julio, por la que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía (Junta de Andalucía, 2007b).

Más tarde sale a luz la Orden 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Andalucía (Junta de Andalucía, 2007c) y la Orden 10 de agosto de 2007 por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de enseñanza del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía (Junta de Andalucía, 2007d). Por último, sale la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía (LEA) (Junta de Andalucía, 2007e) (tabla 3).



Tabla 3. Niveles de concreción tomada de Ballester y Sánchez (2010)

2.4. Características y Finalidades de las CCBB.

Según Molina y Antolín (2008), cuando define competencias básicas va más allá de un conjunto de capacidades o habilidades para utilizar el conocimiento ante las demandas y exigencias de situaciones concretas llevando a cabo tareas diversas de forma adecuada. Tienen que ver con una combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes conducentes a un desempeño adecuado y oportuno en diversos contextos. Pero, además, las competencias básicas resultan algo más que el dominio de un conocimiento o de un procedimiento, en cuanto que suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales que actúan conjuntamente para lograr una acción eficaz. En definitiva, se pueden resumir sus características en que: saber hacer, adecuación a la diversidad de contextos, carácter integrador, permiten integrar y relacionar los aprendizajes con distintos tipos de contenidos y por último, deben ser aprendidas, renovadas y mantenidas a los largo de toda la vida.

Las competencias básicas, comprenden una serie de características Ballester y Sánchez (2010a): carácter holístico e integrado, carácter contextual, carácter ético, carácter creativo de la transferencia, carácter reflexivo y carácter evolutivo (ver figura 2).





Figura 2. Características de las CCBB tomada de Ballester y Sánchez (2010a).

El Real Decreto 1531/2006 según (Muñoz, 2010), resalta que la principal característica que presenta, es que posee carácter multifuncional, es decir, que permite conseguir múltiples objetivos.

Según Díaz, Campos, Pérez, Guerras, Victoria, Feltrer, Bilbao, A. (2008), Morocho (2010), Otano (2008), Pérez (2007) las competencias básicas tienen una serie de características, las cuales las diferencian de los contenidos específicos, son las siguientes: multifuncionales, transferencia, transversalidad e interdisciplinariedad, tal como dice el Decreto 231/2007, de 31 de julio.

Después de un intenso análisis, Escamilla (2008) relata que las características que debe poseer las CCBB son: complejidad, evolución y educabilidad, responsabilidad, creatividad e innovación, reflexión, adaptación al contexto e integración.

De otra forma, la inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades según Rivas y Terroba (2010), Muñoz-Díaz (2010) y Díaz et al (2008) y Muñoz (2010) recogido del Real Decreto 1513/2006, son: integrar los



diferentes aprendizajes, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes y orientar la enseñanza. Y las características que recogen son: proporcionar la capacidad de saber hacer, adecuación al contexto, permiten integrar y relacionar los aprendizajes, constituyen la base de los aprendizajes básicos posteriores, entre otras.

Según Zabala y Arnau (2007) las competencias básicas deben poseer las siguientes características: funcionalidad, complejidad, procedimental e integración de componentes que se tiene que enseñar de forma diferenciada.

El propósito fundamental de las competencias básicas según Morocho (2010) es, integrar los aprendizajes y orientar la enseñanza puesto que permiten identificar los contenidos y los criterios de evaluación de carácter imprescindible. Para el engranaje de dichas competencias resultan elementos esenciales no sólo las aportaciones de cada una de las materias curriculares y la metodología empleada, sino también, la propia organización de los centros educativos, sus reglamentos internos, la acción tutorial y las actividades complementarias y extraescolares.

En cuanto a la selección de las competencias López (2009), obedece a la conjunción de tres criterios: deben estar al alcance de la mayoría y por consiguiente su selección no tiene ningún sentido selectivo, sino muy al contrario, de construcción de una cultura común. Deben ser relevantes para una amplia variedad de ámbitos de la vida y las prácticas sociales vinculadas a ellos. Deben contribuir al aprendizaje a lo largo de toda la vida, y por tanto en su conjunto pueden ser consideradas como instrumentales respecto a otras competencias mucho más específicas.

En la misma línea, Contreras y Cuevas (2011) diferencian que la nueva idea de las competencias como referencia del sistema educativo, supone que la enseñanza debe estar adornada de las siguientes notas: funcionalidad de los aprendizajes, enseñanza ha de estar contextualizada en situaciones cercanas a la vida del alumnado, útil para los



diferentes ámbitos de la vida (Zabala y Arnau, 2007) y prioritariamente procedimentales.

3. Las Competencias y el Currículo de EF.

Siguiendo a Escamilla (2008), hace unas reseñas sobre las fundamentaciones: en primer lugar una fundamentación psicológica, las competencias son un tipo de capacidad: las vinculadas al saber hacer. Fundamentación sociológica. En segundo lugar, la fundamentación epistemológica, en la que se resalta el espacio del conocimiento dinámico que se van adquiriendo, los vínculos con las áreas o materias y en tercer lugar, los vínculos que existen entre dichas competencias. Por último, la fundamentación pedagógica, en la que se habla de la relaciones con los principios y los fines de la educación (calidad, equidad y participación) (Díaz, 2005; Méndez, López y Sierra, 2009).

En la página 17166 de la LOE, se recoge currículo en el artículo 6 define currículo como: *“A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley”*.

Según García y López (2010), otro motivo de la existencia de las CCBB es la función que hacen éstas de cohesión del currículo: *convertir el desarrollo de competencias en el eje vertebrador del currículo conlleva modificaciones relevantes en la totalidad de elementos que integran la cultura de la escuela: en el diseño general del currículo, en la organización de espacios y tiempos, en los procesos de concreción de objetivos, contenidos*



y sistemas de evaluación y, en definitiva, un cambio en las funciones de todos los agentes implicados en la tarea educativa.

Desde los elementos del currículo y su organización, las competencias básicas también suponen un cambio. No sólo en la forma de entender los contenidos (contenidos útiles), los objetivos (metas a conseguir en un plazo flexible) o los criterios de evaluación (herramientas para comprobar el proceso de adquisición de la competencia); sino en la forma de organizar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación (Ballester y Sánchez, 2010a; Álvarez, Pérez y Suárez, 2008).

En este sentido, las competencias básicas constituyen los saberes que el alumnado tiene que adquirir, son un conjunto de habilidades y destrezas (saber hacer), capacidades cognitivas (saber pensar) y capacidades procedimentales (saber cómo). Las competencias ordenan y distribuyen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Así, los objetivos son las metas y la forma en la que se quiere que el alumnado aprenda y que vengan definidos en términos de capacidades. Los contenidos, entonces, se constituyen como las herramientas que permitirán conseguir esas competencias y capacidades a través de las cuáles hay que organizarlos. Los criterios de evaluación, por tanto, serán el medio que a utilizar para comprobar que esos saberes se han adquirido en la forma que se ha determinado.

A continuación se presenta una figura que resume el espíritu organizativo del currículo (ver figura 3):



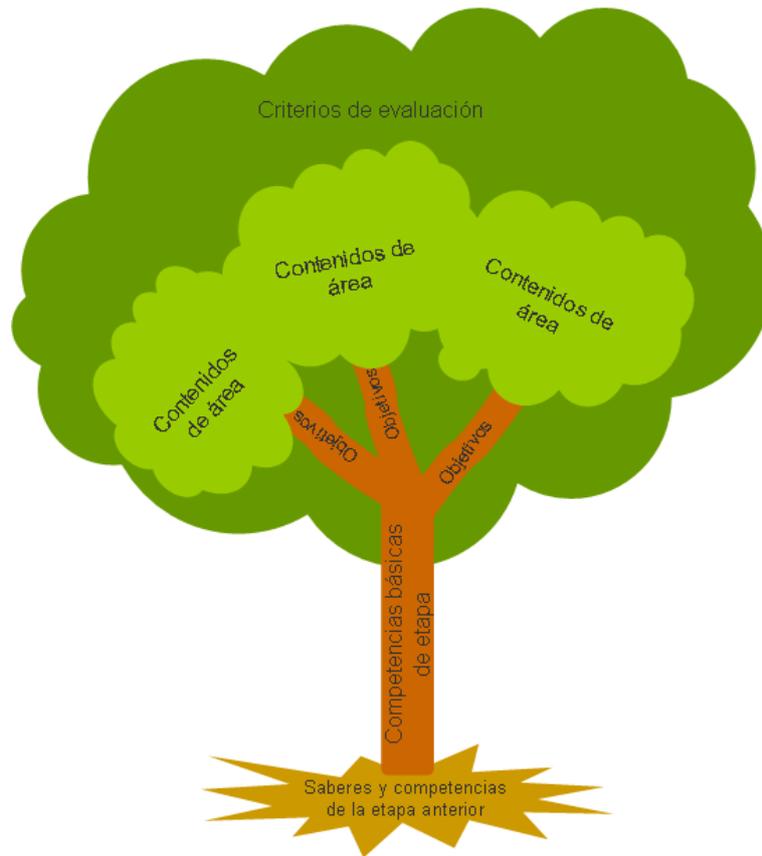


Figura 3. *Espíritu organizativo del currículo, tomado de Ballester (2010a)*

4.1. Relación de las CCBB con el área o materia de EF.

Tal y como determina el Real Decreto 1513/2006, con las áreas del currículo se pretende que todo el alumnado alcancen los objetivos educativos y consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. No existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas y/o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas y/o materias contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas y/o materias (Vaca, 2008; Lleixá, 2007).



Tabla 4. Relación entre las CCBB y las distintas áreas y/o materias de educación tanto a nivel de España como de Andalucía

RELACIÓN ENTRE LAS CCBB Y LAS DISTINTAS ÁREAS Y MATERIAS DE EDUCACIÓN TANTO A NIVEL DE ESPAÑA COMO DE ANDALUCÍA			
COMPETENCIAS BÁSICAS	ESPAÑA	ANDALUCÍA	ÁREAS DE SECUNDARIA ANDALUCÍA
1. Competencia en comunicación lingüística	Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura Lengua extranjera Todas	Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura Latín Lengua extranjera Todas	Área Sociolingüística Todas
2. Competencia matemática	Matemáticas Conocimiento del medio natural, social y cultural	Matemáticas Física y Química	Área Científico Tecnológica
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico	Conocimiento del medio natural, social y cultural Educación Física	Ciencias de la naturaleza Ciencias sociales, geografía e historia Biología y Geología Tecnología Educación Física	Área Científico Tecnológica Área Sociolingüística
4. Tratamiento de la información y competencia digital	Todas	Informática Todas	Todas
5. Competencia social y ciudadana	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos Todas	Educación para la ciudadanía y los derechos humanos Educación ético-cívica Todas	Área Sociolingüística
6. Competencia cultural y artística	Educación artística Conocimiento del medio natural, social y cultural	Educación plástica y visual Música Ciencias sociales, geografía e historia	Área Sociolingüística Área Artístico Expresiva
7. Competencia para aprender a aprender	Todas	Todas	Todas
8. Autonomía e iniciativa personal	Todas	Todas	Todas



En determinadas áreas o materias existe una relación directa con alguna competencia básica. En otras áreas o materias contribuyen de forma indirecta en el desarrollo de otras competencias básicas. A nivel legislativo, no se hace mención a que se deban trabajar todas las competencias básicas desde todas las áreas o materias (ver tabla 4).

En el caso de la Educación Física, según el Real Decreto 1513/2006 de 7 de diciembre de Educación Primaria, la contribución del área al desarrollo de las competencias básicas es el siguiente: en primer lugar, contribuye esencialmente al desarrollo de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. En segundo lugar, la competencia social y ciudadana. En tercer lugar, contribuye en alguna medida a la adquisición de la competencia cultural y artística. En cuarto lugar, contribuye al desarrollo de la competencia autonomía e iniciativa personal. En quinto lugar, con la competencia de aprender a aprender. En sexto lugar con la competencia sobre el tratamiento de la información (Gallego, 2009; Calvo y Capllonch, 2013) y la competencia digital. Y en séptimo lugar, como el resto de los aprendizajes, a la adquisición de la competencia en comunicación lingüística.

Se deja fuera la relación con la competencia matemática, pero no cabe duda que haciendo un esfuerzo creativo en el diseño de las actividades se puede encontrar un gran número de vinculaciones a través de la utilización de un vocabulario matemático, empleando números, efectuando cálculos, razonamiento matemático, resolución de problemas, representado formas geométricas, realizando mediciones...

En el caso del Real Decreto 1631/ 2006, de 29 de diciembre de Enseñanza Secundaria, la contribución de la materia a la adquisición de las competencias básicas es la misma prácticamente que en primaria, pero con una salvedad, en esta se deja fuera la competencia matemática y no se habla nada de la competencia de tratamiento de la información y la competencia digital.



En la comunidad autónoma de Andalucía, la Educación Física se encuentra mayoritariamente formando parte del Área Artístico Expresiva, que junto con el Área Sociolingüística y el Área Científico Tecnológica agrupan a todas las materias del currículo andaluz. Así que, se podría hacer una relación un poco más exhaustiva de las competencias con respecto las áreas de secundaria (ver tabla 4).

En la misma tabla, también se puede observar que el Área Artístico Expresiva (en la que normalmente se encuadra Educación Física, Música y Educación Plástica y visual) es la que menor presencia tiene en relación con las competencias básicas a nivel de contenidos curriculares.

Los contenidos conforman la base de desarrollo de las competencias básicas desde la EF (Molina y Antolín, 2008; Hernández, Díez, Pacheco, y Sosa, 2008; García, 2010; Morocho, 2010), se recogen de la siguiente forma: la competencia cultural y artística: conocimiento, práctica y sensibilización de prácticas motrices tradicionales, la expresión corporal (danza, mimo, etc.). Autonomía e iniciativa personal: enfrentando al alumnado a situaciones motrices en las que debe manifestar autosuperación, perseverancia y actitud positiva. Competencia social y ciudadana: fomento de valores a través de la práctica deportiva (respeto, cooperación, la igualdad, responsabilidad y el trabajo en equipo). Conocimiento e interacción con el mundo físico: conocimiento del cuerpo y sus posibilidades de interacción con el entorno y los demás, actividades en el medio natural, la condición física relacionada con los hábitos de vida saludables, etc. Competencia para aprender a aprender: diseño, aplicación y valoración de sus propias tareas motrices y también en su tiempo libre. Competencia en comunicación lingüística: emisión y comprensión de mensajes, vocabulario específico, etc. Tratamiento de la información y la competencia digital: búsqueda de información en medios audiovisuales e informáticos. Competencia matemática: secuencia de acciones, trayectorias espaciales, formas, medida, etc.



Atendiendo al grado de desarrollo de las competencias básicas desde EF, se observa una gran posibilidad en las cinco primeras y menor, en las tres últimas.

Está claro que desde el área o materia de la Educación Física se pueden trabajar numerosos contenidos que se vinculan con las distintas competencias básicas, no siempre con el mismo grado de interacción. Zamorano (2011), Sierra, Méndez-Giménez y Mañana-Rodríguez, (2013), vienen a decir que la contribución de la EF a las CCBB puede ser gracias a la interdisciplinariedad y para ello hablan de dos enfoques: un primero desde las áreas curriculares, como nexo de los diferentes elementos y un segundo enfoque desde las CCBB. Díaz (2009) en la misma línea, comenta que la EF es un área eminentemente interdisciplinar.

Después de haber analizado diferentes artículos de distintos autores, así como documentos legislativos a nivel estatal y regional. Hay que discernir el orden de importancia o priorización de las competencias básicas en EF de mayor a menor, es el siguiente:

- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Autonomía e iniciativa personal.
- Competencia de aprender a aprender.
- Competencia digital y tratamiento de la información.
- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia de razonamiento matemático.

La propuesta que se presenta es el resultado de un estudio coordinado desde Cataluña por (Cardona, 2003), con la participación de las comunidades autónomas de las Islas Baleares y Murcia. Las competencias se han agrupado en torno a cuatro



dimensiones: actividad física y entrenamiento, expresión corporal, salud y ocio (ver tabla 5).

Así que la relación propuesta de las competencias generales es la siguiente (Sarramona, 2000; 2004; Sarramona y Pintó, 2000):

Tabla 5. Relación de las dimensiones de la EF y las CCBB tomada de Cardona (2003)

LAS COMPETENCIAS BÁSICAS DEL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	
Dimensión: ACTIVIDAD FÍSICA Y ENTRENAMIENTO	
1.	Conocer las posibilidades del propio cuerpo y ejercitarlas adecuadamente.
2.	Mantener un entrenamiento básico para la actividad física.
Dimensión: EXPRESIÓN CORPORAL	
3.	Participar en bailes y danzas como medio de relación social y de integración comunitarias.
4.	Comunicarse en la vida cotidiana mediante el lenguaje corporal.
Dimensión: SALUD	
5.	Valorar la práctica habitual de las actividades físico-deportivas como un factor beneficioso para la salud.
6.	Lograr hábitos higiénicos y alimenticios para obtener una buena calidad de vida.
7.	Conocer y aplicar las primeras actuaciones en caso de lesiones que puedan producirse durante la práctica de las actividades físico-deportivas.
Dimensión: OCIO	
8.	Utilizar los juegos y deportes como medio de relación con los demás, valorando positivamente la ocupación del tiempo libre, el esfuerzo y la capacidad de superación.
9.	Practicar actividades en el medio natural comportándose respetuosamente (Santos y Martínez, 2011).

4.2. Ausencia de la Competencia Motriz.

El desarrollo armónico e integral del ser humano conlleva ineludiblemente la inclusión en la formación de los jóvenes de aquellas enseñanzas que potencian el



desarrollo de las capacidades y habilidades motrices, profundizando en el significado que adquieren en el comportamiento humano, y asumiendo determinadas actitudes relativas al cuerpo y al movimiento (MEC, 2006b: 709).

El ser humano no sólo debe desarrollar capacidades instrumentales y generar hábitos de práctica continuada de la actividad física, sino que, además, debe relacionarla a valores, actitudes y normas, y al conocimiento de los efectos que tiene sobre el desarrollo personal, contribuyendo de esta forma al logro de los objetivos generales de etapa (MEC, 2006b: 710).

La Educación Física tiene un carácter integrador e incluye una multiplicidad de funciones: cognitivas, comunicativas y de bienestar. El movimiento como instrumento cognitivo para conocerse y para interactuar con el medio que le rodea. Como organización perceptivo-motriz a través de la capacidad motriz para solventar distintas situaciones, fines y actividades. Todo esto teniendo como ejes básicos el cuerpo y el movimiento.

Según Méndez, López y Sierra (2009), la LOE define ocho Competencias Básicas que se pueden distribuir en dos bloques diferenciados:

- a) Las relacionadas más directamente con los contenidos de área: competencia en comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, y cultural y artística.
- b) Y las relacionadas con procedimientos, actitudes y valores transversales: tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal.

En el primer bloque estarían representadas todas las competencias que se relacionan estrechamente con las materias curriculares determinadas tanto para la educación primaria como para la secundaria obligatoria, excepto, sorprendentemente,



la Educación Física. Es decir, el marco legal no ha considerado pertinente incluir la competencia motriz entre las competencias indispensables para vivir bien y tampoco la estima necesaria para el logro de la realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación satisfactoria a la vida adulta y el aprendizaje durante toda la vida.

En la misma línea Ruiz (1995: 52), añade que el concepto de competencia motriz debe hacer referencia *al conjunto de conocimientos, procedimientos que intervienen en las múltiples interacciones que el sujeto realiza en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados tanto en las sesiones de EF como en su vida cotidiana*. Ser competente a nivel motriz supone poseer un repertorio de respuestas pertinentes ante nuevas situaciones, lo que permite una práctica autónoma.

La competencia motriz no se refiere exclusivamente al aprendizaje de habilidades y destrezas motrices más o menos complejas. También implica obtener un nivel básico funcional, una aptitud sensorperceptiva, una adecuada estructuración espacio temporal, un código expresivo, una capacidad adaptativa y reflexiva en torno al desenvolvimiento motor, así como el desarrollo de hábitos activos responsables y seguros en actividades físico deportivas. Asimismo conlleva ser consciente de las implicaciones de la participación en el deporte y de sus beneficios, así como valorar la actividad física y su contribución a un estilo de vida saludable. Por tanto, el concepto de competencia motriz comprende el “saber”, el “saber hacer” y el “saber estar” en relación con lo corporal, el movimiento y las actividades motrices.

A nivel legislativo se argumenta que la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico lleva implícita el conocimiento del cuerpo humano y la adopción de estilos de vida física, mental y socialmente saludables. Sin embargo, la esencia de la competencia motriz va más allá de una concepción higienista y comprende



otros aspectos no contemplados como la expresión, comunicación y producción divergente desde lo corporal, el desarrollo de esquemas motores o el conocimiento declarativo y procedimental sobre las acciones motrices en el entorno (Ruiz, 1995; Ruiz, 2005; Martín, 2010; Sosa, 2010).

Se asigna un papel subsidiario o servil de la Educación Física como medio para alcanzar otras competencias básicas, representan, un importante paso hacia atrás en la consideración de la Educación Física en el sistema educativo. Es decir, que la EF es importante en tanto que sirve para otros fines, y como no tiene una utilidad propia, que justifique su existencia específica, no parece necesario que en la formación del alumnado sea importante la competencia motriz, quedando esta competencia fuera de las competencias básicas e imprescindibles (Del Villar, 2009).

Educar a través del cuerpo y del movimiento como medio de aprendizaje de las competencias básicas, y la utilización de la EF y el deporte para el desarrollo de fines valiosos, tales como la socialización, la mejora de la salud, o la ocupación del tiempo de ocio y disfrute (ver figura 4).

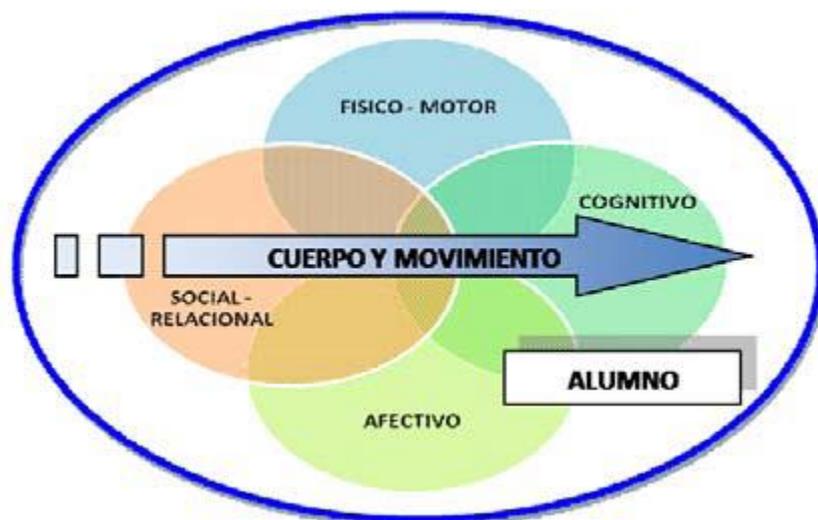


Figura 4. La Educación Física en el desarrollo humano tomado de Rodríguez (2010)



Mediante la EF se trata de que los niños y niñas sean motrizmente más ricos y por tanto competentes. Que sean capaces de realizar con eficacia las tareas motrices básicas, propias de la especie humana, y las tareas motrices específicamente vinculadas a la cultura del movimiento de sociedad actual.

La competencia motriz, dentro de una educación del movimiento, se caracteriza porque el alumnado sea capaz de realizar una ejecución correcta de habilidad motriz (hacer), poseer un conocimiento de cómo ejecutar la habilidad motriz (saber cómo hacer) y mostrar una actitud adecuada para realizar frecuentemente tareas motrices, a partir de una vivencia positiva de su motricidad (sentir). En definitiva que el alumno sea motrizmente rico para poder actuar con eficacia en el contexto donde se desenvuelva.



Capítulo 2. CONSECUENCIAS DE LA IMPLANTACIÓN DE LAS CCBB EN EF

1. Introducción.

La incorporación de las CCBB al currículo ha producido un gran cambio tanto a nivel curricular como a nivel metodológico. Según comentan Zabala y Arnau (2007), este cambio no se va a llevar a cabo hasta que no pasen al menos treinta años, ya que hay muchos factores por lo que su implantación no es fácil de realizar, debido a que profesorado de EF no está preparado al día de hoy. Y las administraciones públicas no lo están poniendo nada fácil hasta ahora.

Reyes, Ávila y Carbajal (2010) junto a Álvarez (2005) y Monereo y Pozo (2007) resumen la actualidad de la educación con esta simple frase: *Educación del siglo XIX, profesores del siglo XX para alumnos del siglo XXI.*

2. Cambio pedagógico.

La entrada de un nuevo enfoque desde las competencias en la escuela tiene tres implicaciones de gran importancia (Ballester y Sánchez, 2010 y 2010a). El cambio pedagógico pasa por transmitir informaciones y conocimientos, construcción de esquemas de pensamiento, una implicación activa del alumnado en los procesos de búsqueda, estudio, experimentación, reflexión, aplicación y comunicación del conocimiento. Estos autores anteriormente mencionados también señalan que la escuela es un lugar donde se cuentan cuentos nacionales y un depósito (guardería) de niños. Aclara también que ya no es cuestión de dar respuestas, sino de plantear preguntas, y que los contenidos pasan del cuaderno del profesor al del alumno sin pasar por el cerebro de ninguno de los dos. Con el aprendizaje por competencias se pasa a plantear problemas en contextos lo más real posible mediante tareas auténticas. Se evalúa lo que ha aprendido a aprender. La



cooperación entre iguales es una estrategia didáctica de primer orden. La cooperación incluye el diálogo, el debate y la discrepancia, el respeto a las diferencias, saber escuchar, enriquecerse con las aportaciones ajenas. La evaluación educativa del rendimiento del alumnado ha de entenderse básicamente como evaluación formativa y progresiva, para facilitar el desarrollo en cada individuo de sus competencias de comprensión y actuación a lo largo de la etapa educativa.

La mejora didáctica no contempla que la escuela pueda ser la única fuente de conocimiento. El contenido ya no es lo que el profesorado enseña y lo que el alumnado tiene que aprender. El contenido es algo más que un conjunto de conocimientos conceptuales, con menor presencia de los procedimentales. Los conocimientos conceptuales y procedimentales no se asocian a materias o asignaturas concretas, perdiendo sentido la identificación dual entre teoría y práctica.

Por estas mismas razones se pasa a una transformación organizativa, ésta depende de la organización espacial y temporal de los contextos escolares ha de contemplar la flexibilidad y creatividad requerida por la naturaleza de las tareas auténticas y por las exigencias de vinculación con el entorno social. Por una estrategia didáctica más relevante se concreta en la preparación de entornos de aprendizaje caracterizados por el intercambio y vivencia de la cultura más viva y elaborada. El desarrollo de las competencias requiere proporcionar un entorno seguro y cálido en el que el aprendiz se sienta libre y confiado para probar, equivocarse, realimentar, y volver a probar. Las formas de coordinación docente se anuncian interdepartamentales, puesto que la mayoría de las competencias deben ser trabajadas en todas las áreas o materias.

García (2009), confiesa que *pensar que con escribir y teorizar sobre las competencias básicas vamos a conseguir llegar a tener un reflejo inmediato en la programación docente, es desconocer el funcionamiento y organización interna de los*



centros educativos; horarios, materias, currículo, profesorado,... por eso, en el momento de plantear nuevos diseños se debe dar soluciones que partiendo de lo que se hace de manera cotidiana en las aulas, ayuden a seleccionar lo bueno que hay en ellas para mejorarlo, evitando enfrentar posturas en las que el profesorado pueda llegar a pensar que todo lo que se hace en los colegios no es lo que debiera hacerse, corriendo el peligro de que este colectivo lo sienta como una tendencia psico-pedagógica más que se ha puesto de moda, que la culpa en gran medida, del fracaso del Sistema Educativo y que finalmente, terminará por agotarse como lo ha hecho en otras muchas anteriormente.

Por su parte Coll (2006, 2007, 2007a, 2008), advierte que *la definición de un currículo por competencias es mención explícita alguna o con una mención vaga y genérica de los contenidos específicos relacionados con su adquisición puede resultar engañosa desde el punto de vista de la amplitud y el volumen de la carga curricular que comporta.*

En este escenario, las competencias básicas persiguen dar contenido a una serie de aspiraciones, que han poblado el discurso pedagógico desde la aparición de los sistemas educativos (aquí radica una de las críticas a la pretendida novedad de las competencias), sobre la práctica docente diaria que el propósito de la enseñanza sea generar procesos educativos caracterizados por el alumnado aprenda a pensar, a ser creativo, crítico y reflexivo (Velázquez-Buendía y Hernández-Álvarez, 2013). Que el alumnado relacione los aprendizajes de un área o materia y los transfiera a otras situaciones de la vida cotidiana. Que el alumnado sepa convivir en la diversidad cohesiva Hagreaves y Fink (2006). Que se fomente la autonomía del alumnado pero propiciando las herramientas necesarias para serlo.

En este sentido Monereo y Pozo (2007), dan respuesta a qué significa ser competente de la siguiente forma: *ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos*



que supongan ir más allá de lo ya aprendido. Evaluar si alguien es competente, es en parte comprobar su capacidad de reorganizar lo aprendido, para transferirlo a nuevas situaciones y contextos.

De otra forma, Gardner (2013), afirma que ser competente depende de la estructura de la mente e incluye las inteligencias múltiples en el siglo XXI, éstas son: lógico-matemática, lingüística (comunicación mediante el lenguaje oral y escrito), espacial (representación), cinético-corporal (deporte, trabajo manual, manejo de instrumentos, etc.), intrapersonal (fortaleza y defectos), interpersonal (empatía), musical y naturalista. La plasticidad es máxima a los tres años del ser humano porque se dan mayores conexiones neuronales y por eso se necesitan estímulos. Es el sistema educativo el que enseña y se empieza por los centros, cómo interactúan esas inteligencias.

2.1. Metodología y estrategias de aprendizajes en EF.

Partiendo de la premisa que hace sobre las competencias Moya (2008), las competencias básicas no son una “cosa”, no hay ningún objeto al que se pueda identificar como tal, sino que son una “forma”. Atendiendo a esta idea, las competencias vendrían dadas por la “forma” en que una persona logra “configurar” su mentalidad (estructura mental) para superar con éxito una determinada situación mediante un determinado esquema de acción (habilidad).

Según Domínguez (2009) para cambiar la metodología y que no caigan los aprendizajes en un saco roto, la clave está en desaprender. Hay que desaprender los métodos convencionales y afrontar una nueva pedagogía. Se comparten las palabras de Roldán, Lucena y Torres (2009): *Para que el cambio se lleve a cabo es necesario que en primer lugar exista una deconstrucción de las creencias anteriores antes de que se construyan las nuevas. Este proceso puede comportar desorientación, frustración y angustia. El cambio necesita tiempo y unas condiciones internas y externas apropiadas. Desde dentro,*



el profesor necesita mostrar una predisposición hacia el cambio (...). Desde fuera, las innovaciones deben mostrarse deseables, factibles y adaptables al contexto.

La interdisciplinariedad y la integración de las diferentes áreas y/o materias de conocimiento parecen ser soluciones o el camino hacia a los problemas que genera el abordaje del conocimiento de manera fraccionada por las distintas áreas, éste problema se acentúa más en secundaria por el gran número de profesores en el claustro y que existe una departamentalización excesiva (De Bono, 2008). La limitación del tiempo escolar y de los programas y la ineludible elección de unas materias en detrimento de otras son razones pragmáticas que la avalan. Sin embargo, estos conceptos deben ser precisados (Méndez, López, y Sierra, 2009; Álvarez, Pérez y Suárez, 2008; Alfonso, Del Pozo, Del Pozo, Contreras, 2011; AA. VV. 2007).

Un currículo interdisciplinar Siedentop (2002), es aquel que desde una asignatura determinada utiliza actividades que tratan de reforzar el conocimiento o habilidades de otras áreas curriculares. Un currículo integrado tiene menos definidos los límites de cada asignatura y generalmente se organiza en torno a temas o grandes ideas. Estas grandes ideas pueden aludir a cuestiones significativas del desarrollo personal, social o cultural, como la contaminación, la tecnología, o los conflictos internacionales.

Siguiendo a Cone, Werner, Cone y Woods (1998), propusieron tres modelos de trabajo interdisciplinar: *el conectado, el compartido y el asociado*. El modelo conectado es el más simple ya que sólo implica a un profesor que intenta conectar al contenido de dos áreas curriculares. El modelo compartido requiere mayor implicación puesto que se necesitan los esfuerzos de dos o más profesores que colaboran para enseñar conceptos o habilidades similares desde dos o más áreas o materias. Finalmente, el modelo asociado es el más complejo; requiere la enseñanza en equipo y de manera



cohesionada de una unidad o tema unificado en el que las materias de cada área tienen una representación similar.

Para Rodríguez (2010), plantea modelos y estrategias de aprendizaje que facilitan la consecución de las competencias.

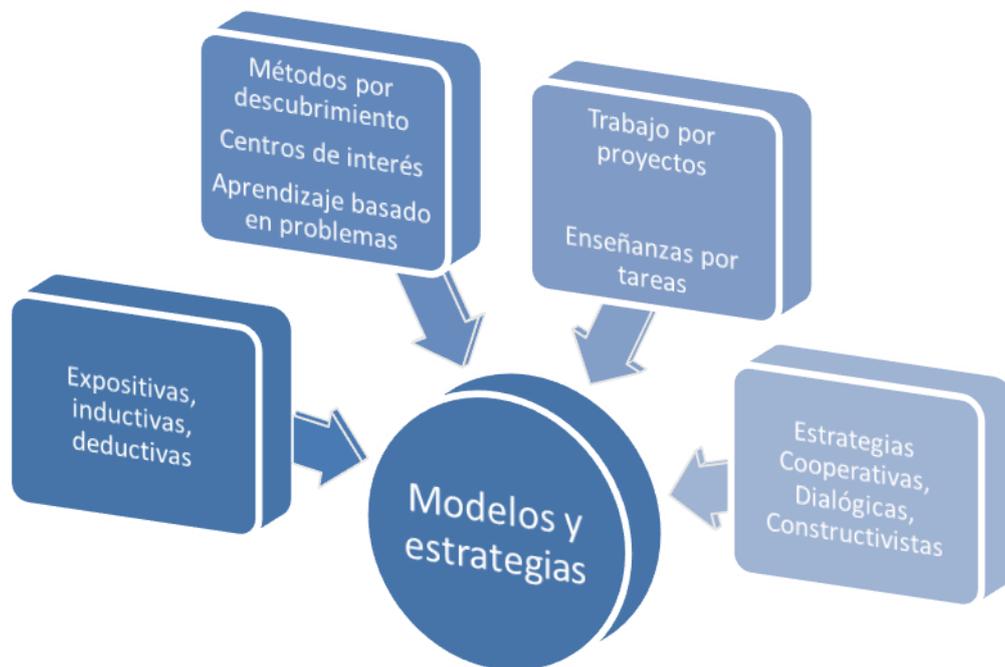


Figura 5. Modelos y estrategias de aprendizaje que facilitan la consecución de las competencias. Modificado de Ballester y Sánchez (2010 y 2010a)

No hay que olvidar que la función esencial de la metodología consiste en plantear estrategias didácticas para que los contenidos cumplan su papel de conseguir los objetivos. Por tanto, como docente se tiene que seleccionar el método o estrategia según el tipo de aprendizaje y dominar varios modelos y estrategias. A modo de ejemplo, sirva el anterior esquema.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo conlleva una serie de implicaciones metodológicas (Ballester y Sánchez, 2010).



La metodología integra las decisiones orientadas a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas. Establece por tanto, la forma en la que se va a establecer las relaciones entre el profesorado, entre el alumnado y los contenidos que se van a enseñar. Así, las competencias básicas y su programación se configuran como el elemento organizador de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación.

La metodología se constituye de: los métodos de trabajo; la organización de tiempos; agrupamientos y espacios; los materiales y recursos didácticos seleccionados; y las medidas para dar respuesta a la diversidad del alumnado. Esto determina los principios pedagógicos bajo los que se desarrolla la educación primaria en el contexto de competencias básicas: el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de tareas auténticas o reales. Al hablar de tareas auténticas y significativas, el contexto o material de aprendizaje debe ser atractivo. La interacción y el diálogo, por tanto, cobran gran importancia en el aprendizaje de las CCBB y se establece como modo de aprendizaje el cooperativo. De ese modo, el clima del aula debe reducir las interferencias utilizando el tiempo y el espacio de manera flexible y obteniendo del docente un referente de aprendizaje. El proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse desde situaciones dirigidas y de modelado hasta situaciones que propicien la autonomía del alumnado. La evaluación debe ser continua y progresiva. Las actividades que contemplen la transferencia de aprendizajes a la vida práctica deben ser evaluadas. Las actividades deben reducir el número de adaptaciones curriculares, por tanto, deben atender a la individualidad del alumnado, a los diferentes ritmos de adquisición de los contenidos, además, de los diferentes niveles posibles de adquisición.

En la misma línea, Monereo y Pozo (2007) y Monereo (2003) recoge doce principios o recomendaciones sobre lo que debe ser el papel del profesorado a la hora de enseñar: mediar (no dictar), ayudar a reconstruir, contextualizar, favorecer el



contraste, modular, juego limpio, emocionar, disfrutar, guiar en la incertidumbre, crear aprendizajes permanentes, innovar y ser estratégica.

La verdadera asignatura para el alumnado y el profesorado es aprender a aprender, se debe experimentar para comprender, estimular al alumnado y tener autonomía e iniciativa personal en lo referente a los componentes: tecnológicos, emocionales y afectivo, cambio metodológico y didáctico (Gómez, 2010). El profesor debe ser entrenador de aprendizaje, dar recursos e instrumentos, y por otro lado enseñar a aprender, porque si no es capaz, difícilmente su alumnado aprenderá. El papel del profesorado también ha cambiado, se le exige calidad de aprendizaje y esto pasa por contagiar las ganas de seguir aprendiendo. No se puede contagiar al alumnado el deseo si el profesorado no muestra su ilusión de aprender.

El cambio más significativo que introduce el discurso de competencias básicas es la utilización de *tareas o actividades auténticas* y que tiene las siguientes características: el contexto (material y espacio) en el que se da la tarea no puede ser artificial; la actividad debe ser significativa; la actividad debe ser útil (tanto para la vida práctica como para los procesos operatorios del niño); la actividad debe partir de un objetivo de enseñanza-aprendizaje muy claro; la actividad no tiene porqué ser evaluada desde un punto de vista finalista (el alumnado acaba la actividad y el docente evalúa) sino que puede formar parte de un proceso por el cual el alumnado llega al resultado (evaluación progresiva); es una actividad que plantea problemas o retos en el aprendizaje para el alumnado, en el que el docente se convierte en guía para que el alumnado consiga llegar al resultado solo; las tareas se plantean de manera global, son actividades más largas, que combinan el trabajo individual y cooperativo alumno-alumno y alumno-profesor, adoptando formas de talleres o multitareas.

Desde este punto de vista, el discurso de competencias no aporta grandes novedades metodológicas que antes no hubieran sido tratadas desde la pedagogía



activa (Bisquerra, 2010). Sin embargo, se incluyen de manera reglada y específica en la normativa, por lo que los centros públicos deben tener a esta nueva forma de organización curricular. Además, se considera importante que el docente no asuma metodologías que conviertan la clase en un espacio uniforme y homogéneo organizado para dar respuesta a un alumnado tipo o perfecto.

El apartado de metodología de las programaciones no puede quedarse en un apartado teórico. Debe ser realista y conectar con la forma de enseñar, con las capacidades que se han de llevar a cabo. Debe contener actuaciones concretas y programables, así como, ejemplificaciones.

3. Diseño de tareas o proyectos en EF.

Si existen novedades en la incorporación de las competencias básicas con respecto a anteriores legislaciones. Éstas estarían vinculadas a una adecuada formulación y selección de tareas y, por consiguiente, de contextos, de lo que deriva un dominio de distintos modelos de enseñanza (Rodríguez, 2010).

Se toma la definición de tarea desde el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: *como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo.*

La estructura temporal de trabajo en el enfoque por competencias es variada, yendo desde habituales unidades didácticas, a las tareas integradas, pasando por las unidades de trabajo (Arreanza, Gómez-Pimpollo y Pérez, 2009; Arreanza, 2011; Zamorano, 2011), o los proyectos, las unidades de trabajo han de favorecer el desarrollo de las competencias básicas y que, por tanto, han de construirse a partir de



diferentes tareas complejas. Asimismo, dichas unidades han de tener en cuenta el contexto de aplicación de los aprendizajes y, si es posible, estar abiertas al trabajo interdisciplinar entre áreas conformando unidades de trabajo interdisciplinares (Contreras y Cuevas, 2011). Existe una metodología denominada como Aprendizaje Basado en Proyectos (Project Based Learning) que se plantea como base para el aprendizaje por competencias.

Para la aplicación del enfoque por competencias se plantea una nueva forma de articular las actividades en enseñanza aprendizaje a través de tareas. Éstas podrían definirse como una secuencia estructurada de actividades de enseñanza aprendizaje en las que el alumnado debe movilizar sus conocimientos, destrezas y motivaciones para resolver situaciones problemas o llevar a cabo proyectos de forma exitosa en un contexto determinado.

En el mismo sentido Escamilla (2008 y 2009), subraya que el desarrollo de las competencias básicas en clase, se va a conseguir a partir de la realización de tareas, a las que define como:

Propuesta(s) de actividad del alumnado que identifica situaciones concretas en las que se materializa la aplicación de destrezas (intelectuales, sociales, manipulativas o dinámicas) en contextos o situaciones puntuales. Persigue la adquisición de competencias desde una estrategia de enseñanza orientada hacia la construcción de aprendizajes significativos (Escamilla, 2009).

El diseño de tareas de Educación Física para el desarrollo de las competencias se ha tenido en cuenta, al menos, cuatro elementos (Moya, 2008): el contexto de aplicación de la tarea, las competencias que pretende desarrollar, los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea y los contenidos que se trabajan en el aula.



Pero además de estos cuatro elementos, resulta conveniente que el proceso de realización de la tarea concluya con la elaboración de un producto final. Una creación concreta y tangible, en la cual se puedan plasmar los aprendizajes más importantes que han desarrollado el alumnado a través de la resolución de la tarea. Ejemplos de este producto final para las tareas de Educación Física pueden ser, entre otros muchos, la representación de una coreografía grupal, a la recopilación y presentación en clase de juegos y/o deportes, o la elaboración de un plan de mejora de la condición saludable.

Se plantea que las tareas deben ser claras, adecuadas al contexto, progresivas en el aprendizaje, variadas y suficientes y con carácter lúdico (Hernández, Díez, Pacheco y Sosa, 2008).

Desde el ámbito escolar una tarea es un plan de trabajo diseñado para resolver situaciones-problema que cada alumnado debe tratar de resolver haciendo un uso adecuado de los contenidos escolares y que se pudiera dar en la vida real. Un conocimiento lleva a la competencia cuando habilita para resolver un problema (ver figura 6).



Figura 6. Relación entre tareas, contenidos y CCBB tomado de Ballester y Sánchez (2010a)



Se dedujo, por tanto, que las tareas son más valiosas mientras más competencias trabajen y que han de incidir en el desarrollo de las competencias que necesitan ser ejercitadas, en los contenidos que han de ser asimilados y en los contextos en los que se aplican las competencia y los conocimientos, por ello es cada vez más importante recurrir a la llamada didáctica del contexto y/o para el contexto. Desde aquí se infirió en que una tarea no es algo simple, sino que tiene unos componentes orientados a la consecución de las competencias básicas, se ofrece a continuación un esquema que expresa gráficamente la complejidad y las variables necesarias en el diseño de tareas.



Figura 7. Proyecto Atlántida, tomado de Moya (2008)



Los criterios que se pueden considerar para valorar las tareas, tienen que intentar potenciar la capacidad del alumnado para llevar a cabo una diversidad de tareas de un contexto de vida cotidiana, apoyadas por una amplia comprensión de conceptos clave. Han de contextualizarse en situaciones lo más cercanas posibles a la realidad y por último, han de tener un carácter interdisciplinar y/o globalizador.

Por otro lado, los criterios que se pueden reflexionar para la selección de tareas son que se tienen que asimilar a la situación real del problema planteado. Que permitan el mayor tiempo de dedicación efectiva. Actividades que atiendan a la diversidad. Que favorezcan el desarrollo de las competencias, el principio de recurrencia y por supuesto que se pueda trabajar de forma interdisciplinariedad y globalización.

Por último, se quiere aportar algunas ideas básicas en relación con la evaluación de tareas: las producciones, trabajos, ejercicios (tareas) realizados por el alumnado son un buen indicador del nivel alcanzado en el desarrollo de las competencias básicas y capacidades.

Como estrategia de evaluación se debiera integrar en la evaluación/calificación la evaluación de las tareas, es decir, evaluar competencias a través de la resolución de tareas. Y en forma de síntesis sobre la importancia de las tareas, se trae a este trabajo la reflexión que hace Fernando Trujillo Sáez profesor de la Universidad de Granada (ver figura 8).



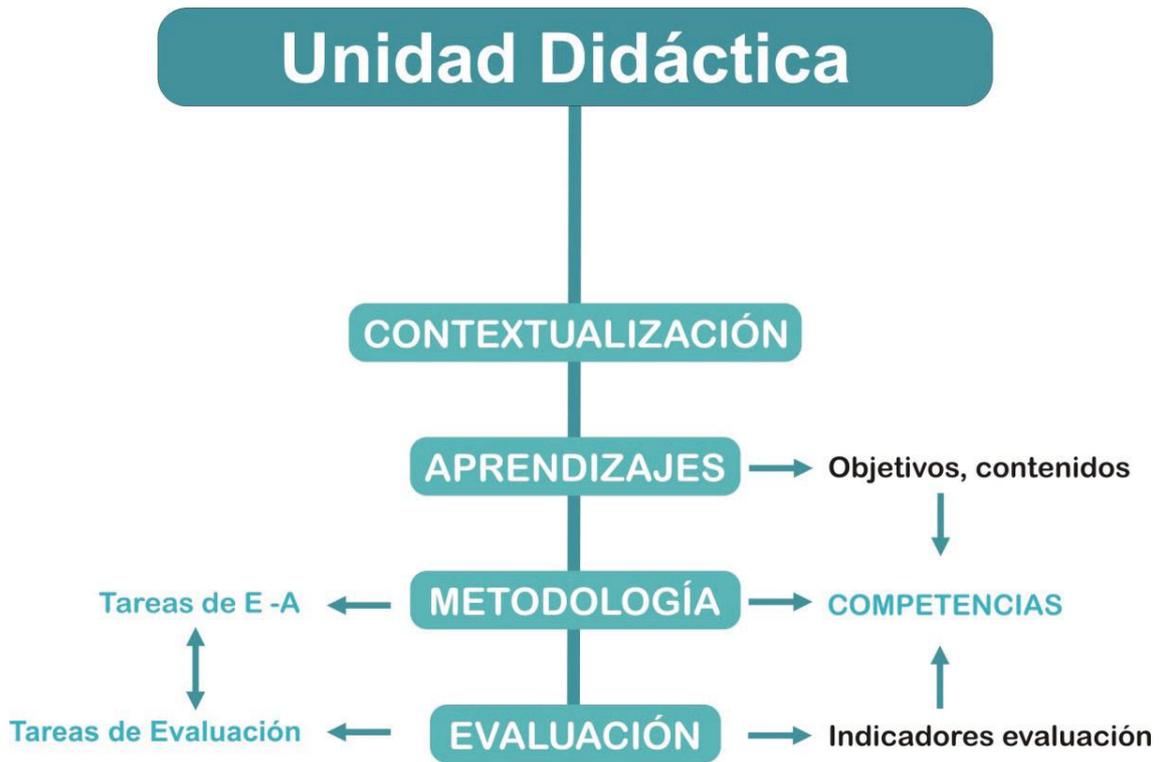


Figura 8. Elementos a contemplar de las Unidades Didácticas. Tomada de Ballester y Sánchez (2010a)

Para que sirva como herramienta a los docentes de Educación Física y que su alumnado adquiera las competencias básicas. Se destaca una única idea: parece que un riesgo común de estas actividades es que sean ricas desde un punto de vista competencial. El término “actividad rica” fue acuñado desde el ámbito de la investigación de Educación Matemática por Broomes (1989), indicó que una actividad puede considerarse “rica” cuando reúne las siguientes características: está relacionada con el contenido curricular tanto en el currículo intencional como con el currículo que se tiene que desarrollar, permite establecer conexiones entre distintas áreas del currículo, sirve como introducción y motivación para un contenido básico, supone un reto para la mayoría del alumnado, facilita la implicación de todo el alumnado, es flexible, pretende no únicamente la búsqueda de respuesta correctas sino también que el alumnado genere buenas preguntas y finaliza cuando el alumnado es consciente de sus



aprendizajes, reflexionando, interiorizando y estableciendo relaciones tanto con aprendizajes anteriores con vivencias de fuera del aula.

Según Basterra (2013), cuando se plantea una tarea tiene que existir oportunidad de tener éxito, debe globalizar el tema y situar al alumnado para que aplique lo aprendido en situaciones parecidas.

4. Evaluación de las CCBB en EF.

4.1. Por qué y qué evaluar.

Desde una perspectiva tradicional Chamero y Fraile (2011), se responde a este interrogante en el sentido y justificación de este tipo de evaluación técnica en relación a las funciones que cumplía con el para qué evaluar, varias son las hipótesis que los autores han barajado sobre su dominio y extensión en las prácticas evaluadoras. Por un lado, este tipo de evaluación en su origen cumplía una finalidad de control y autoridad en la disciplina, bajo la idea de “necesidad de justificación de todo lo que ocurría en las clases y en la escuela, especialmente en cuanto a la calificación” (Chaparro y Pérez, 2010). Para Fernández- Balboa (2005), la evaluación técnica con sus calificaciones tenía una finalidad puramente administrativa, las notas eran prácticas para establecer categorías artificiales a través de las clases sociales que convenía a los poderes establecidos.

Por otra parte, si actualmente persiste este tipo de evaluación técnica en Educación Física; es por lo que varios autores han determinado el efecto *pedagogía venenosa* (Fernández-Balboa, 2005; Zabala, 2012; López, 2006), es decir, reproducción de estos modelos de evaluación tradicional de forma inconsciente y mecánica por parte del profesorado actual, al ser aplicados en ellos mismos cuando



formaban parte del alumnado. Se configura una cultura profesional evaluadora técnica, con un círculo vicioso y cerrado de romper.

Teniendo en cuenta por qué evaluar, desde una perspectiva práctica de la evaluación; los autores defensores de estos planteamientos alternativos argumentan su utilización a través de los principios básicos por los que se rigen las sociedades democráticas (participación, libertad, igualdad...). Por tanto, si se pretende inculcar a al alumnado el espíritu de convivencia armónica de la sociedad, se debe utilizar este tipo de prácticas evaluadoras. En la misma consonancia, tomando como referencia a Fernández-Balboa (2005), cuatro son los principios básicos que justifican una evaluación práctica o alternativa en Educación Física: todas las personas poseen dignidad que depende de su participación en el gobierno democrático, todo el sistema de evaluación se basa en la libertad y justicia y, todo ello proporciona un proceso educativo coherente.

Además para López (2006), la legitimización de dicho proceso viene de las mejoras del alumnado en cuanto: autonomía o mejora del aprendizaje, análisis crítico y autocrítica, formación de personas responsables, desarrollo de una educación democrática.

Si preguntase por qué modificar la manera de evaluar, las respuestas podrían ser las siguientes: debe hacerse en base a problemas (típicos y emergentes), tiene efectos retroactivos sobre el aprendizaje, influye decisivamente en la enseñanza y ofrece indicadores para la autorregulación del aprendizaje (formativo) y de la enseñanza (formadora).

Siendo la evaluación una de las partes de mayor complejidad en la programación didáctica, Zamorano (2012) propone seguir los siguientes pasos: aspectos



generales, evaluación del proceso de enseñanza y posteriormente de aprendizaje, criterios de evaluación y niveles de logro asociados a los indicadores de evaluación.

En cuanto a quién evaluar, desde una perspectiva técnica o tradicional, y siguiendo a Chaparro y Pérez (2010), Zamorano (2012), el alumnado era el único objeto de evaluación. Por ello, desde estos planteamientos se hablaría de una vía unidireccional hacia el proceso de aprendizaje, dentro del proceso educativo y obviando el proceso de enseñanza.

Era pues, el profesorado el encargado de realizar las prácticas evaluadoras (qué evaluar) bajo unas formas determinadas (cómo evaluar) y en unos momentos concretos a decisión suya (cuándo evaluar). Por tanto, consistía en una heteroevaluación, donde el profesorado de Educación Física desde una situación de poder bien diferenciada evaluaba las actuaciones de su alumnado (López, 2006).

Un nuevo modelo alternativo proporciona una respuesta a las cuestiones de carácter más pedagógico de la evaluación, se abordará para su complementación las cuestiones de carácter más técnico, comenzando por qué evaluar. De nuevo, para proporcionar una respuesta, en gran medida se deberían apoyar en las propias finalidades recogidas en para qué evaluar. En este modelo evaluador alternativo; puesto que, ambas guardan una estrecha relación en cuanto a las finalidades y objeto de evaluación.

En primer lugar, hay que destacar que estos planteamientos alternativos desde las corrientes constructivistas, abogan por la necesidad de evaluar tanto el aprendizaje como la enseñanza, así como los elementos que interactúan en ambos procesos educativos. Desde esta perspectiva alternativa evaluadora, comienza a tenerse en cuenta el contexto en el que se desarrolla la acción educativa como docentes de



Educación Física (Chaparro y Pérez, 2010; López, 2006) y se evalúa el instrumento de trabajo como es el currículo escolar propio (Gil, 1999).

En cuanto al proceso de enseñanza, dirigido a la labor docente, autores como Castejón (1995) proponen dos ámbitos de valoración-reflexión: el programa docente y la actuación docente. Ambos, imbricados en los planteamientos de una evaluación práctica o alternativa en Educación Física. El primero, supone para el docente una prueba continuada sobre su incidencia en el proceso de aprendizaje pudiéndose para ello establecer indicadores tales como: metas a alcanzar, contenidos a tratar, actividades diseñadas, recursos empleados, etc. Sobre el segundo, supone para el docente una reflexión de sus prácticas diarias y actitudes, pudiendo valorar su actuación en el aula, relaciones con la institución educativa, compañeros y alumnado, etc.; llegándose a plantear una evaluación sobre la propia evaluación, conocida como “metaevaluación” (Rul, 1995) también denominado como reflexión sobre lo que piensa el alumnado.

Sobre el proceso de aprendizaje del alumnado, dirigido a la actuación del discente dentro del proceso educativo, desde los planteamientos alternativos de la evaluación, se centrarán en la participación y desarrollo personal del alumnado y todas las personas que en él influyen (Díaz et al., 2008), por tanto, este enfoque va a tener en cuenta el diálogo y la toma de decisiones individuales y colectivas, incorporando a todos los agentes educativos implicados en las prácticas evaluadoras: profesorado y alumnado (López, 2006).

Esta valoración del alumnado se lleva a cabo a través de unos criterios de evaluación, concebidos como capacidades a conseguir, indican el grado y tipo de aprendizaje alcanzado por ellos. Por lo tanto, se va a tener en cuenta la evaluación de todo tipo de aprendizajes desde la EF: cognitivos, motores, afectivos, sociales, morales y actitudinales. Este tipo de planteamientos comienza a dejar espacios a otros contenidos



casi nunca o escasamente considerados, tales como expresión corporal, actividad física y salud, juegos y actividades en el medio natural; lo que autores como López (1999) han denominado “Educación Física alternativa”.

Los criterios de evaluación constan de enunciado y una breve explicación, establecen el tipo de grado de aprendizaje que se espera que el alumnado alcance al final de curso. Como principal característica se destaca que es el único elemento del currículo que obliga y permite concretar, esto ha de hacerse en la programación didáctica en unos mínimos exigibles que sirven para identificar los saberes aplicados considerados como imprescindibles (diseño del proceso de refuerzo y recuperación del alumnado), criterios de calificación e instrumentos de evaluación, además marcan el comienzo de la unidad didáctica Esteban Menéndez y José Moya, (Polo, 2010, 2011; 2012) este último habla de la objetivación de la calificación en la evaluación por competencias atendiendo a los criterios de evaluación.

Del mismo modo, Salinas (2002), dice que la evaluación es considerada como un conjunto de experiencias y vivencias del profesorado y alumnado que tienden a tratar y evidenciar o constatar determinados aprendizajes del alumno (unos y no otros), con la finalidad de juzgarlos. Los criterios de evaluación definirían que aprendizajes y no otros deben ser evaluados en clase, y por lo tanto, qué aprendizajes deberían suponer una prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sanmartí, 2007).

En el Decreto 231/2007 de Junta de Andalucía (2007b), en el artículo 14.2 cita: *Las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro dentro de la etapa serán adoptadas de forma colegiada por el equipo docente, con el asesoramiento del departamento de orientación, atendiendo a la adquisición de las competencias básicas y a la consecución de los objetivos.*



La Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la Ordenación de la Evaluación del Proceso de Aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (Junta de Andalucía, 2007c) dice que *la evaluación será diferenciada según las distintas materias del currículo, por lo que observará los progresos del alumnado en cada una de ellas y tendrá como referente las competencias básicas y los objetivos generales de la etapa.*

Las razones anteriormente mencionadas hacen que quede manifiesto que uno de los referentes fundamentales para la evaluación debe ser las competencias básicas.

Como muestra el Decreto 231/2007 sobre la evaluación: *los criterios de evaluación de las materias serán referente fundamental para valorar tanto el grado de adquisición de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos.* Por tanto, la evaluación de las competencias básicas se puede desarrollar relacionando los criterios de evaluación con los objetivos generales y las competencias básicas.

Los criterios de evaluación para la programación van a estar basados en los ocho grupos de criterios que la Junta de Andalucía en la página 14, dicta en el Decreto de Enseñanzas en Andalucía: *autorregulación de la actividad física, adecuación a factores externos, creatividad y organización de la actividad física, desarrollo de capacidades físicas, capacidades de expresión corporal, conocimiento de las capacidades propias, concienciación y actitud crítica de los efectos de la actividad física y desarrollo de actitudes sociales*

Habrà que favorecer y valorar actitudes de cooperación, tolerancia y respeto a las normas establecidas, necesarias para poder regular la organización y el funcionamiento de una actividad en grupo (ver tabla 6).



Tabla 6. Indicadores de las CCBB

COMPETENCIAS BÁSICAS EDUCACIÓN OBLIGATORIA		DIMENSIONES
COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión oral. - Expresión oral. - Comprensión escrita. - Expresión escrita. - Interacción oral (diálogo). 	
RAZONAMIENTO MATEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> - Razonamiento matemático: organización, comprensión e interpretación de la información. - Cálculo. - Planteamiento y resolución de problemas. 	
CONOCIMIENTO E INTERACCIÓN CON EL MEDIO FÍSICO Y NATURAL	<ul style="list-style-type: none"> - Nociones y experiencias científicas y tecnológicas. - Procesos científicos y tecnológicos. - Planteamiento y resolución de problemas. 	
DIGITAL Y TRATAMIENTO DE LA IMAGEN	<ul style="list-style-type: none"> - Competencia digital. - Tratamiento de la información. 	
SOCIAL Y CIUDADANA	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades sociales y convivencia. - Ciudadanía. - Comprensión del mundo social. 	
CULTURAL Y ARTÍSTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Creatividad. - Uso del lenguajes artísticos y técnicos. - Participación en manifestaciones culturales. - Valoración del patrimonio. 	
APRENDER DE FORMA AUTÓNOMA A LO LARGO DE LA VIDA	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de sí mismo. - Esfuerzo y motivación. - Hábitos de trabajo. 	
AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de decisiones. - Iniciativa y creatividad. - Realización de proyectos. - Conocimiento del mundo laboral. 	



Menéndez (2013) considera los indicadores como aquellos aspectos en los que el docente se ha de fijar para evaluar. Presenta las siguientes características: es concretado por los docentes, nacen de los criterios de evaluación y contenidos asociados al criterio, y necesitan ser graduados.

El proceso a seguir en la evaluación en competencias es el siguiente: primero los criterios de evaluación, segundo los indicadores de evaluación (concretar), tercero graduar los indicadores (orden de dificultad de los descriptores), tercero, especificar los mínimos exigibles (decidir, identificar los procesos mentales claves) y en quinto o último lugar, hay que tener en cuenta los instrumentos de evaluación (a partir de los indicadores y mínimos establecidos).

4.2. A quién y cuándo evaluar.

Por su parte, López (2006), señala tres ámbitos para tener en cuenta una verdadera evaluación alternativa, fruto de unos planteamientos prácticos. Éstos sería: *el profesorado, el alumnado y proceso de enseñanza-aprendizaje*. Ámbitos que están estrechamente relacionados con el qué evaluar y cómo evaluar en cuanto a los procedimientos e instrumentos para llevarlo a cabo, tal es la diversidad de agentes evaluadores en este tipo de planteamientos que autores como (Díaz, 2005) proponen los siguientes procesos cotidianos para la participación en las prácticas evaluadoras: heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación, evaluación compartida o dialogada, autocalificación y calificación dialogada.

Sobre cuándo evaluar, hasta ahora se partido desde el modelo tradicional de la evaluación en Educación Física, que prima el resultado final y no tanto el proceso; y donde se califica al alumnado, clasificándolo en función de lo que es y no por lo que ha aprendido durante las sesiones. Desde estos planteamientos, el momento de la evaluación se va a centrar específicamente en anotar el resultado final del alumnado;



estableciéndose diferencias de tipo cultural, intelectual y físico con respecto a sus compañeros. Por ello, los docentes se centrarán en el momento final del proceso y no durante el mismo.

Desde el punto de vista alternativo se concibe a la evaluación como un elemento que debe estar presente y explícito en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; cuya finalidad es retroalimentar todo el proceso para ajustarlo y reorientarlo, según sea necesario, y obtener los mejores resultados posibles (Chaparro y Pérez, 2010). Así pues, partiendo de un modelo práctico o alternativo de la evaluación en Educación Física, prima más el proceso y progreso (procesual) del alumnado en relación a un conocimiento tratado que el propio resultado final del mismo. Proceso y progreso del alumnado como objeto de seguimiento en sus diferentes momentos, que se tratará a continuación. Autores como Sales (1997), concretan estos momentos en “un antes, un durante y un después” (continua), produciéndose una mezcla, en la bibliografía de la disciplina de EF ante estos momentos y las funciones que pueden ocupar las prácticas evaluadoras en dichos periodos de tiempo Díaz (2005; López (2006). Por lo tanto, se encontraría: evaluación inicial, procesual y final.

4.3. Cómo evaluar y qué instrumentos utilizar.

Para llevar a cabo un tipo de evaluación tradicional en Educación Física se ha utilizado y se utilizan de forma sistemática test de condición física o habilidades deportivas, con el objetivo de calificar al alumnado. Para Rosales (2003) y Larrauri (2005) los docentes que emplean los instrumentos de evaluación como sancionadores y controladores, se hallan más cercanos a este tipo de planteamientos técnicos en evaluación; los profesores suelen utilizar la evaluación como recurso puntual para asegurar el orden dentro de la clase y para forzar al alumnado a trabajar.



Los test para medir la condición física (cualidades físicas básicas y coordinativas) se caracterizan por ser experimentales, puesto que hacen referencia a situaciones estandarizadas y controladas, de forma que los resultados son medidos y comprobados de acuerdo a criterios científicos de validez, fiabilidad y objetividad. Todos ellos, se sitúan dentro de una racionalidad y evaluación técnica, como señala Díaz (2005: 142), *la racionalidad técnica fundamentada en una perspectiva cuantitativa y en la búsqueda de la máxima objetividad ha hecho que algunos de estos instrumentos se conviertan en pruebas de laboratorio, las cuales no responden a la realidad educativa y escolar en los procesos de enseñanza aprendizaje.*

Desgraciadamente, es de destacar que hay bastantes docentes de Educación Física en la actualidad, que evalúan de forma tradicional con instrumentos que tienen en cuenta sólo los objetivos. Aunque, según utilicen estos instrumentos y el uso de los resultados que obtengan de ellos, hará que se definan por un modelo u otro de evaluación. Puesto que, el simple hecho de utilizarlos no te define en un tipo de evaluación concreto, sino el uso que de ellos se haga.

Desde el sentido común, no deben aplicarse única y exclusivamente instrumentos cuantitativos ya que éstos le dan una escasa significatividad al proceso de evaluación. A esto habría que añadir que el uso que se le da a la prueba, se caracteriza por el mero conocimiento de los resultados al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, el docente no tiene en cuenta las diferencias individuales y el contexto de su alumnado a la hora de pasar los test. Todo ello hace que el alumnado sienta que la calificación de ese test se ha convertido en su nota final y no se ha tenido en cuenta el proceso de su aprendizaje. Además, son numerosos los argumentos y críticas recogidas en contra de su aplicación en la evaluación de Educación Física. Se aportan algunas consideraciones significativas de López (2006: 54-61): reduccionismo de las finalidades



en Educación Física, disminución del tiempo de enseñanza-aprendizaje y en definitiva, evalúan lo que es, en vez de lo que se aprende.

Resumiendo, se afirma que a pesar de su gran variedad y características supuestamente científicas “todos son cuantitativos y conductistas”. Todos buscan la medición del rendimiento físico y motor, pero sin ninguna (o poca) intencionalidad formativa o educativa” (López, 2006: 41).

En cuanto a cómo evaluar, a partir de un modelo práctico, lo cuantitativo pierde fuerza contra lo cualitativo. Tal y como refleja López (2003) existe *mayor interés por la metodología cualitativa y los aspectos interpretativos*; en las prácticas evaluadoras alternativas en Educación Física. Surge con estos nuevos planteamientos de evaluación alternativa, un modelo que se va centrar mucho más en el proceso de aprendizaje y no tanto en conseguir ciertas marcas o metas a corto/medio plazo. Por ello, se generan instrumentos más cualitativos para recoger una información mucho más subjetiva. A lo largo del tiempo, se han diseñado muchos instrumentos de observación que han sido rechazados por muchos docentes por no ser muy objetivos o con ciertos rasgos de subjetividad. No obstante, se está convencido de que estos instrumentos no hacen sino mejorar la función evaluadora del profesorado y a su vez mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para que los nuevos instrumentos, se lleven a cabo con total eficacia Díaz (2005: 147 y Sánchez, 2006) propone que la *observación debe ser planificada, sistemática, lo más completa posible y registrable*. Además, el docente debe estar muy concentrado en su tarea, delimitando el contenido que hay que observar, definiendo los momentos de la observación y sabiendo qué quiere observar (acción, ejecución y proceso de búsqueda). Lo más positivo de este tipo de evaluación es la autonomía que tiene el docente a la hora de realizar sus instrumentos de observación, ajustándolos tanto al contexto como al alumnado que tiene o posee. De esta forma, se lleva a cabo una evaluación mucho más



individualizada, teniendo en cuenta las características de los sujetos y no basándose en test meramente cuantitativos que no están contextualizados.

La evaluación en competencia debe ser continua en cuanto al tiempo, formativa en lo que se refiere a los objetivos y se debe concretar los criterios de evaluación atendiendo a las CCBB, ya que son las evidencias de los resultados de aprendizaje (López-Rodríguez, 2013), debe existir una sistematización por parte del profesorado. Monereo y Pozo (2007) añade que sea auténtica, que tenga un alto grado de fiabilidad con la vida real. Los instrumentos dan coherencia y une a la metodología y a la evaluación. Los resultados de aprendizaje están compuestos por los criterios de evaluación y las actividades de evaluación Zamorano (2012).

Antonio Zabala durante una conferencia en Sudamérica, resaltó que las competencias básicas humanizan el currículo, para evaluar competencias es imprescindible una enseñanza participativa. Encontrar la respuesta a cómo deben evaluarse las competencias, puede ser quizás un medio para desterrar de una vez por todas una enseñanza basada exclusivamente en modelos de transmisión y reproducción.

La calidad en EF pasa por conseguir el desarrollo de cada alumno, contribuir a su mejora, en los ámbitos físico, psicológico y social, aunque tenga como medio el ámbito físico (Castejón, 2012).

Autores como Pellicer y Ortega (2009), exponen que evaluar es un proceso de investigación, pero con la finalidad de que la investigación revierta de manera directa en la mejora de los resultados. Para valorar la eficacia de las herramientas no pueden centrarse solo en esos resultados, porque éstos pueden variar debido a múltiples factores. Pero obviamente deben recogerlos y mantener la tensión necesaria hacia una mejora continua.



Al hablar de incorporar nuevas herramientas, como el portafolio o las matrices (rúbrica), no se pretende que eliminen por completo el uso de los exámenes de comprensión o los test de opciones múltiples. Cada herramienta cumple una función diferente, y cuanto mayor sea el número de evidencias que se recopile del progreso del alumnado, mejores serán las inferencias que se pueda realizar para diseñar esta intervención (Del Pozo, 2012; Prados, 2005). El alumnado debe tener diferentes oportunidades para mostrar sus logros y también para superar sus dificultades.

Si se hablase de evaluar las competencias del alumnado, se incluiría varios tipos de indicadores, y por supuesto aquellos que se refieren al conocimiento epistemológico de cada saber. Pero esto no es suficiente, y hay algunos criterios que pueden orientar a la hora de seleccionar diferentes recursos para realizar una evaluación más exhaustiva. Estas herramientas deben tener una serie de características: no sólo se centra en obtener las respuestas correctas sino que exigen mostrar un desempeño adecuado de diferentes habilidades y conocimientos. Se conoce por anticipado por el alumnado y no van a pillarles en los errores. Incluyen en sí mismas un desafío en la realización de las mismas tareas que pretenden evaluar. Combinan tareas complejas y no arbitrarias. Recogen la evolución en el progreso del aprendizaje. Aportan evidencias de lo aprendido que pueden ser objetivadas y compartidas con el alumnado y compañeros. Por último, aportan *feedback* al alumnado.

En el mismo contexto, Menéndez (2013), entiende como como instrumentos aquellos documentos o registro utilizados por el profesorado para la observación sistemática y seguimiento del proceso de aprendizaje. Sirven para evaluar los criterios de ciclo o nivel y su característica más significativas es que no existe uno válido para todo y que son diseñados a partir de los indicadores.

A continuación, se mencionan algunos instrumentos alternativos que se pueden utilizar en clase de Educación Física para recoger datos sobre el alumnado: registro



anecdótico, lista de control, escalas de clasificación, registros de acontecimientos, cronometraje, entrevistas, grabaciones, lluvia de ideas y contratos didácticos.

Muchos de los contenidos conceptuales de la Educación Física pueden ser aprendidos y evaluados a través de la utilización didáctica de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Algunas de estas posibilidades pueden ser las siguientes: Web Quests, los deberes Web, los Plan Lesson, las Wiki, caza de tesoro y weblog.

La introducción de las CCBB en el currículo ha hecho que se acentúa aún más el uso del *portafolio*. Según recoge en el Proyecto Atlántida (2007) el portafolio es una selección deliberada de trabajos del alumnado que cuenta el proceso y la evolución de sus esfuerzos, su progreso o sus logros. Está compuesto por tres partes: primero, el *pasaporte* donde se detalla lo que sabe hacer y es evaluado mediante un cuadro de autoevaluación de competencias. Segundo la biografía que sirve como guía a la hora de planificar y evaluar el proceso y por último el dossier compuesto por los trabajos y materiales de guía y ayuda.

En lo referente a los instrumentos de evaluación, se ha incorporado la *matriz* o *rúbrica* se entiende como una distribución equilibrada prefijada de un número de ítems o ejercicios a elaborar para la evaluación de una determinada competencia en un nivel educativo determinado, la evaluación de las CCBB a partir de la resolución de tareas requiere la construcción de rúbricas que sirvan de referencia para el reconocimiento del nivel de dominio alcanzado, configurar de forma operativa los criterios de evaluación. (EDUTECA, 2002; Blázquez, 2010; Campos, 2010; Escamilla, 2008; Moya y Luengo, 2011; Polo, 2010; Tobón et al., 2006; Ureña, 2010; Vázquez y Ortega, 2011; Zabala y Arnau, 2007).



5. Actividades para desarrollar las CCBB.

Para evaluar las competencias, como para evaluar cualquier aprendizaje, es necesario disponer de alguna fuente de información (trabajos del alumnado, exámenes, observaciones en el aula, entrevistas, etc.) y algunos criterios de evaluación (adecuados al nivel educativo del alumnado). En el ámbito escolar las fuentes de información deberán ser variadas, prestando especial atención a las tareas planteadas. Los criterios de evaluación serán los establecidos en los diseños curriculares (López, 2009).

Un paso muy importante es que las administraciones educativas reconozcan a todas las personas, una vez concluida su formación obligatoria, el nivel de dominio alcanzado en cada una de las competencias, sobre todo, si estas personas no han logrado la titulación correspondiente.

En la evaluación de las competencias, la atención debe estar centrada en la realización de tareas, dado que son ellas el centro de la evaluación, como lo eran en el desarrollo del currículo, de modo que, para obtener información relevante de los trabajos realizados por el alumnado, es necesario identificar claramente las tareas implicadas en la realización de esos trabajos, y asociar el éxito en esas tareas a los criterios de evaluación definidos dentro de cada área o materia curricular.

Con la intención de aportar algunas ideas prácticas, de cómo contribuye la materia de EF al desarrollo de las CCBB, se exponen, a modo de ejemplo algunas propuestas y actividades.

Para la competencia en comunicación lingüística se plantean lecturas comprensivas y críticas de textos propios de la materia de Educación Física, elaboración de textos escritos, exposiciones orales sobre pequeñas investigaciones sobre Educación Física (salud, hábitos, higiene, alimentación, hidratación, deportes, etc.), confección de una revista mensual, carteles informativos, formación de mediadores, etc.



Para la competencia tratamiento de la información y competencia digital se propone conocer recursos digitales de fácil acceso, utilización de los medios digitales en clase, recoger publicidad relacionada con la Educación Física, creación de las Wikis, creación de blog, etc.

Sobre la competencia social y ciudadana se puede realizar actividades teóricas o prácticas de carácter cooperativo, debates y/ o coloquios (deportividad, primeros auxilios, liderazgo, etc.), actividades fuera del centro, utilizar y valorar los recursos de la comunidad.

En la competencia cultural y artística, se puede trabajar mediante la práctica de juegos deportivos, conocimiento de los juegos populares, tradicionales y autóctonos. También se puede realizar tablas de dietas equilibradas con alimentos de Andalucía, bailes y danzas de la zona geográfica, montaje de coreografía acerca de algún tema relacionado con Educación Física, técnicas del circo, etc.

La competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal se puede desarrollar mediante la organización y gestión de actividades deportivas en el centro, coorganizar y participar actividades en la naturaleza, crear y velar por el cumplimiento del código disciplinario de clase, recoger información de diversas asociaciones del barrio, elaboración de la “libreta del alumnado”, etc.

6. Formación del profesorado de EF.

La implantación del aprendizaje por competencias en la enseñanza y en este caso, en la EF, tiene su principal escollo en el profesorado, ya que por diversos motivos la formación del docente no se hace de forma correcta. Existe poco interés por trabajar



de forma interdisciplinar en los centros, sobre todo en los de secundaria. Los equipos directivos de los respectivos centros no saben cómo motivar o implicar a su claustro para que se diseñen tareas y proyectos integrados. Esta es la nueva forma de trabajar las competencias en la enseñanza obligatoria (Torres, 2006; Zabala y Arnau, 2007; Barrachina y Blasco, 2012; Barrachina, 2009; Zapatero-Ayuso; González-Rivera y Campos-Izquierdo, 2013; Álvarez, Pérez y Suárez, 2008).

El volumen y la intensidad del trabajo de los profesores ha aumentado enormemente, lo que ha originado una crisis de identidad profesional en muchos, así como una percepción de pérdida de la confianza pública en su capacidad de prestar un servicio de calidad (Day, 2003; Cano, 2005). Para muchos profesores esta nueva situación ha sido percibida sobre todo como una amenaza y no como un reto, como un ataque a su autonomía y profesionalismo mediante el aumento del control burocrático y la reducción de las tareas de decisión de los profesores, circunstancia que ha sido vista como una descalificación de los profesores (Harris, 1996).

Necesitan de una formación básica y unas actuaciones esenciales en este terreno. De forma orientativa Megías (2010), ello podría suponer: análisis de los programas, familiarización con los fundamentos esenciales de la educación orientada al desarrollo de competencias. Estudio del contexto sociocultural y familiar en el que se desarrolla la labor docente, e identificación de las oportunidades y carencias formativas a la luz de las CCBB. Análisis crítico de la actuación para determinar cuáles han sido los logros y las carencias. Intercambio y forja de acuerdos con el resto del profesorado considerando las dos direcciones del trabajo: la especializada y la integradora. En último lugar, plasmación de los acuerdos en los proyectos y programaciones de centro, ciclo, áreas, materias y aula.

Con el fin de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje, Barber y Mourshed (2007) definen tres elementos clave para la mejora de la calidad de la enseñanza, que



se traducen en una mejor formación de los escolares: primero, la formación y selección del profesorado (Roldán, Lucena y Torres, 2008). Se trata de proporcionar al profesorado lo que necesitan para enseñar mejor y la manera de lograrlo. Segundo, mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Y por en tercer lugar, atención a la diversidad para garantizar el éxito escolar a todo el alumnado desde una perspectiva de inclusión educativa. Esto mismo hacen Escudero y Moreno (2012) cuando proponen: primero, mejorar, *aquí y ahora*, la educación significa realizar avances importantes en el logro de los aprendizajes debidos a todo el alumnado, especialmente en la educación obligatoria. Segundo, mejorar, *aquí y ahora*, significa apostar en firme por una educación inclusiva, y en tercer lugar, mejorar la educación, *aquí y ahora*, también significa repensar las relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad.

En el mismo sentido, Baloncé, Cuadrado, Ruiz, y Sánchez (2013), comentan que para que exista una calidad de la educación se tiene que abogar por la autoevaluación vinculada a la autonomía y autoevaluación de la práctica docente como proceso de reflexión en torno al quehacer diario en el aula, la evaluación formativa que parte del aula y termina en el aula.

Para concretar de forma real las competencias en los proyectos y en las acciones exige, como en el caso de cualquier otro elemento del currículo, conocer los programas oficiales, analizar las carencias y oportunidades del entorno en el que se mueve, y llegar a acuerdos de base con el equipo del profesores en aspectos de conceptualización y forma para definir competencias específicas, su relación con los criterios de evaluación y su materialización en indicadores de desempeño (Castejón, 2012).

Muchas de las consideraciones hechas sobre evaluación de las competencias básicas en el ámbito artístico resultan también vigentes para el caso de la EF, empezando por la falta de ejemplos de evaluaciones de carácter masivo llevadas a



cabo por organismos oficiales de evaluación. Desde las grandes administraciones se olvidan también de la EF.

Montero (2010) hace un análisis sobre el informe PISA y comenta que se trata de un programa de evaluación de continuidad, a largo plazo permitirá disponer de un conjunto de información que facilite el análisis de las tendencias. Aunque las pruebas incluyen tres áreas “competencia lectora, competencia matemática y competencia científica”.

Roldán, Lucena y Torres (2008) señalan las tareas a desarrollar por los CEP en los centros, estas son: detección de necesidades teniendo en cuenta las líneas prioritarias de las consejerías y las necesidades demandadas por los centros buscando la coincidencia entre ambas. Información a los centros. Elaboración de un plan de formación sobre CCBB contextualizado. Organización y desarrollo de actividades formativas y evaluación de las actuaciones realizadas.

6.1. Necesidades formativas del Profesorado de EF a nivel de Centro.

Fernández-Balboa (2008), reseña que la educación hoy en día debe estar orientada más que nunca hacia la formación, y esa formación hacia el empleo e intereses empresariales como rendimiento y capacidad de adaptación. Así debe ser también en educación superior (Buscá y Capllonch, 2008). Todo esto es producto de la globalización que está ocurriendo a nivel mundial y que implica que la educación vaya evolucionando (Zapatero, González y Campos, 2012; Delors, 1999; Tuset, 2008; Marco, 2008; Gimeno, 2008; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006). Se ha pasado de un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje (De Miguel, 2005 y Fernández 2006) donde el profesor tiene una figura de facilitador de aprendizajes (Escamilla, 2008), y para que esto se obtenga, algunos autores marcan



unos descriptores de consecución (Moya y Luengo, 2011), eso es llamado *productividad* o *estándares de rendimiento* (Velázquez-Buendía, 2013).

La formación permanente se hace clave para el cambio pedagógico, ya que el profesorado debe educar en competencias cuando no ha sido formado en competencias, es por ello, que no le resulte fácil (Imbernón, 2010; Castejón, 2013; Calderón, Martínez, Méndez-Giménez, 2013). Esta sociedad aprendiente o de los aprendizajes emergentes (Assman, 2002), depende de la formación permanente del profesorado para favorecer la mejora de la educación, al final y al cabo la calidad de la educación y los resultados en el aprendizaje del alumnado, en la que González y Monguillot (2011), proponen las ventajas educativas que ofrecen las nuevas tecnologías.

Los centros y el profesorado tienen, en estos momentos, el deber de desarrollar las competencias y el derecho a desarrollarlas en función del entorno en el que se enclavan, los recursos de los que disponen u las necesidades del alumnado.

Tal desarrollo dependerá de su peculiar forma de interpretar el principio de autonomía pedagógica, didáctica, organizativa y de gestión. Será conveniente impulsar una filosofía y prácticas de estudio, análisis, colaboración y evaluación entre el profesorado de cada curso, ciclo y entre las distintas etapas para llegar a grados de consenso imprescindibles respecto a las prioridades. Estimular fórmulas y actuaciones de difusión y trabajo conjunto con las familias para que conozcan la necesidad de implicarse en este terreno. Determinar la responsabilidad de los órganos encargados del trazado de pautas y proyectos, de su dinamización y difusión, de su aplicación y de su evaluación. Arbitrar, junto con la variedad de recursos organizativos personales, algunas medidas para flexibilizar y rentabilizar el empleo y distribución de recursos organizativos temporales, espaciales y ambientales (bibliotecas de centro y de aula, talleres, pistas deportivas, parques, salas de usos múltiples, eventos culturales y deportivos, etc.). Por último, disponer medidas para abrir los recursos del centro a la



comunidad y para favorecer el uso continuado desde el centro de los medios y servicios comunitarios (bibliotecas, mediatecas, espacios naturales, museos y entornos laborales).

Roldán, Lucena y Torres (2008) resaltan unas reseñas sobre la formación del profesorado, estas son: analizar el contexto en que desarrolla su actividad y planificarla. Combinar la comprensividad de una enseñanza para todos y todas con el tratamiento individualizado de la diversidad. Reproducir una tradición cultural y promover alternativas. Conocer las características de la sociedad para educar críticamente a su alumnado dando respuesta a una sociedad cambiante. Diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares en equipo, adaptar un modelo curricular lo más integrado posible, abierto y flexible. Planificar y seleccionar tareas que resulten significativas dentro del contexto social en el que se desenvuelve el discente. Integrar las nuevas tecnologías en el currículo, uso de materiales y recursos TIC y diseño de materiales propios. Ser capaz de trabajar en la dinamización de grupos en un contexto de gran diversidad y actuar con autonomía profesional, responsabilidad y compromiso. Zapatero, González y Campos (2012), hacen énfasis el cambio debe producirse en la programación en base a competencias, una renovación de la metodología y un nuevo planteamiento de la evaluación en competencias, en la que Díaz Lucea (2005) menciona que sea formativa y que debe ser integradora, diversificada, sistemática, recurrente, criterial, técnica, independiente, práctica, democrática, participativa y personalizada.



II. PANORAMA CIENTÍFICO ACTUAL.

II.1. Panorama científico actual en relación a la EF y las CCBB.

El Consejo Europeo 2004 (Proyecto DeSeCo) presenta un documento que lleva como nombre *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europea*. Este documento está íntimamente relacionado con el informe de Delors (1996), que establece los pilares básicos de una educación permanente para el siglo XXI, éstos son: *Aprender a convivir, a ser, a conocer y a hacer*.

La existencia de las CCBB se hace cada vez más imprescindible, debido a la globalización y el acceso al conocimiento y la información. Cada vez es más difícil la especialización del conocimiento. Actualmente, el conocimiento adquiere un valor de uso. Ante este problema, la comunidad europea plantea que el alumnado adquiera y desarrolle las competencias o habilidades para la vida que favorezca el conocimiento funcional, el desarrollo de las destrezas de autonomía sociopersonal, el autoaprendizaje continuo, la interpretación de su mundo y la adaptación al medio físico y social (Doncel y Leena, 2011).

Multitud de definiciones aparecen de diferentes autores, se quiere resaltar dos de ellas: *Saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuándo y por qué hay que utilizarla* (Marchesi, 2005) y *capacidad mediadora entre los objetivos y los contenidos, incluyendo las clásicas dimensiones del saber en la LOE (MEC, 2006)*, por ser las más funcionales.

En cuanto a la delimitación de las CCBB, aparecen diferentes grupos de competencias tanto a nivel europeo como a nivel estatal. En la normativa de Andalucía, las Competencias Básicas de Educación Primaria y la ESO que se recogen en los Decretos 230/2007 y 321/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y en la ESO en Andalucía y



en la Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria (ver tabla 4).

Se hace una salvedad, para la adquisición de las CCBB, se debe aprender en diferentes contextos, estos son: educativos, familiares y vecinales, profesionales y personales. Estas características se pueden observar en la tabla 7.

Tabla 7. Características de las CCBB

Holístico e integrado	Contextual	Ético	Reflexivo
Creativo de la transferencia	Evolutivo	Multifuncional	Aplicable
Transversalidad e interdisciplinariedad	Combina conocimientos	Se adquiere y desarrolla en la vida	Complejidad
Responsabilidad	Innovación y creatividad	Orientativo	Saber, saber hacer o cómo hacer y ser o querer ser

El aprendizaje de las CCBB se debe abordar no sólo desde las materias curriculares y la metodología empleada, sino también, la propia organización de los centros educativos, sus reglamentos internos, la acción tutorial y las actividades complementarias y extraescolares. Estas a su vez, deben responder a tres criterios, son: que estén al alcance de todos, que sean importantes para la vida y que se adquieran a lo largo de la vida.

Después de un análisis profundo de la bibliografía actual y de la legislación. Se denota que la mayoría de autores parecen estar de acuerdo que desde la Educación Física se puede contribuir a alcanzar todas las CCBB. Aunque también es verdad, que algunas de ellas contemplan contenidos que se incorporan en el currículo del área o



materia de EF. No se puede negar, que la afinidad de la Educación Física es mayor con unas que con otras, debido a las características propias del área o materia. Esta relación se nombra a continuación de mayor a menor rango en la tabla 2.

La falta de la competencia motriz hace que la Educación Física adquiera un valor servil o complementario al día de hoy a nivel curricular. El peso de la Educación Física en el currículo se ha diluido por la ausencia de esta competencia. Parece ser que se han olvidado de que es la única área o materia, donde se educa de forma integral al alumnado, ya que se abarca tanto los aspectos psicosociales, cognitivos, afectivos y motrices.

La implantación de las CCBB a través de la LOE en España ha llevado a cambiar mucho algunos de los documentos educativos, ya sean de centro o de aula. Este cambio no afecta al formato, sino a la forma. Como consecuencia de la existencia de este nuevo concepto, los diferentes elementos del currículo deben estar más interrelacionados entre sí. A esto se le considera un nuevo cambio metodológico y se debe abordar las tareas y proyectos integrados.

La importancia de evaluar radica en que debes haber realizado todo lo anterior de forma correcta, o sea, tanto en la planificación como en la enseñanza llevada a cabo (intervención). Así pues, este último paso de la evaluación es de los que más dudas e incertidumbre generan, aspectos como a quién, qué, cómo, cuándo y qué instrumentos o fuentes de información emplear para evaluar. Esta investigación quiere aportar conocimiento para que esa formación sea lo más eficaz posible para el profesorado de EF y por qué no, a los de otras disciplinas.

Por eso se antoja muy importante la formación del profesorado. Se puede hacer la mejor reforma educativa del mundo, pero si ésta no cuenta con el apoyo del



profesorado, está destinada al fracaso. Las administraciones deben enfocar sus recursos en facilitar o/y obligar la formación correspondiente a esa reforma educativa.

Desde el ámbito internacional, hay que destacar el gran auge que posee el estudio de las CCBB en Latinoamérica, en países como Colombia, Méjico y Argentina. Prueba de ello, es la gran cantidad de congreso internacionales que se celebra en estos países, como IV Congreso Internacional de Educación Superior “La formación por competencia” en noviembre de 2014 en Chiapas (Méjico) y el X Congreso Internacional sobre el enfoque basado en competencias “Estado actual y tendencias de EBC para la formación, la creatividad y la empleabilidad”, Medellín (Colombia). Ya en Europa, el VII Programa Marco de la Unión Europea se establece un proyecto internacional denominado PRIMAS, en el que participan catorce universidades europeas correspondiente a doce países. Este proyecto tiene el objetivo de fomentar el aprendizaje por investigación en matemáticas y ciencias en la enseñanza primaria y secundaria de toda Europa.

A nivel nacional, se destacan el Proyecto de Integración Curricular de las Competencias Básicas 2012/2013 del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). Y el Proyecto CNIIE, cuyo objetivo es la acción de difusión de recursos que puedan ayudar a la comunidad educativa a reflexionar sobre lo que implica la implantación de las CCBB en la práctica del aula. Por otro lado, el MECD (2013) realiza una Guía para la formación en centros sobre las CCBB. De otra forma, el Proyecto COMBAS desarrolla la primera de las acciones del “Programa de consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículo”. Su objetivo es apoyar la integración curricular de las CCBB y mejorar el aprendizaje de las mismas, así como su reconocimiento y evaluación.

Se tiene que destacar las grandes líneas de investigación que se está formando por toda la geografía española. Resaltar primeramente a José Moya Otero de la



Universidad de Canarias, coordinador de uno de los grandes trabajos que se ha publicado hasta el mundo, este no es otro que el “Proyecto Atlántida”. De otro modo, también hay que destacar a Antonio Zabala, Carlos Moreneo, Fernando Trujillo y Miguel Ángel Ariza (ICOBAE), El Programa de Integración de las Competencias Básicas en Andalucía (PICBA).

Además, como producto de esta inquietud, recientemente se ha celebrado el IV Congreso Internacional de Competencias Básicas: Competencia Digital y Tratamiento de la Información. Aprender en el siglo XXI, en Ciudad real en abril de 2014.

En el campo de la EF, hay que nombrar autores como Onofre Contreras y Ricardo Cuevas. Por último, se tiene que comentar que se está aportando multitud de trabajos de investigación por parte de los centros de educación del profesorado (CEPs), de entre ellos se destacan, los de Castilla la Mancha, Aragón, Cantabria, Huelva y Córdoba.

Por último, se tiene que mencionar la reciente Ley de Mejora Calidad Educativa (LOMCE) 89/2013 de 9 de diciembre (MECD, 2013). En la que el Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert resalta que uno de los principales motivos es mejorar la competitividad del alumnado, haciendo una ley de mejora de la calidad educativa. Con esto, el gobierno quiere aumentar el porcentaje de contenidos mínimos que fija el estado en los currículos desde la EP hasta el Bachillerato y la Formación Profesional. Otra de las novedades que presenta, son tres exámenes que se realizarán a lo largo de la educación obligatoria, lo que anteriormente se llamaba la reválida.

Según el MECD (2013), en la LOMCE, la EF queda encuadrada dentro de las asignaturas del bloque de específicas, que junto a las troncales y a las optativas conforman todas las áreas o materias de la enseñanza obligatoria. De nuevo, la



asignatura de EF no está en el grupo de las que según el estado parecen más prioritarias (instrumentales), a la hora de afrontar un cambio en el sistema educativo y por tanto en mejorar la competitividad de los ciudadanos. Esta ley aprobada, está en proceso de ir introduciéndose paulatinamente en los distintos cursos de la enseñanza obligatoria. Con motivo de ello, se ha aprobado a nivel estatal el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (MECD, 2014), aunque hoy por hoy, no se sabe si se llegará a aplicar en Andalucía, porque está recurrida ante el constitucional por no respetar los derechos de igualdad, por su calendario acelerado y por falta de recurso para la formación del profesorado.



SEGUNDA PARTE

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Introducción.

La inquietud que se plasma en este trabajo de investigación, surge de la propia experiencia docente en la asignatura de Educación Física impartida en los centros de Educación Secundaria Obligatoria. Además, el hecho de que la Educación Física sea un área o materia común de las diferentes etapas de la educación obligatoria, ha hecho posible tener contacto con el profesorado tanto de primaria como de secundaria, incluso de otras especialidades.

Por diversos motivos, el personal docente de EF es posible que se encuentre en diferentes situaciones. Algunos de ellos, parecen no creer en las CCBB, otros consideran que no saben programar, no saben interrelacionar los elementos del currículo, no saben cómo llevar a la práctica las competencias, cómo valorarlas y, por último, cómo utilizar los instrumentos para evaluarlas y calificarlas.

Como consecuencia del planteamiento anterior, se ha diseñado y elaborado un cuestionario para recabar información acerca de las principales inquietudes o problemas que se plantean a la hora de implantar las CCBB en las clases de Educación Física. Un objetivo secundario, es que este cuestionario pueda servir como punto de partida para asesorar al profesorado en su mejora como docente.

2. Planteamiento del problema de investigación.

El propósito es *investigar y analizar el grado de conocimiento, dominio y aplicación práctica del profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas*, que



aparecen en los RRDD 230 y 231 de la Junta de Andalucía (2007a) y (2007b), tanto a la hora de programar y aplicar, como a la hora de establecer las estrategias, mecanismos e instrumentos utilizados para la evaluación del alumnado.

Esta preocupación lleva a la necesidad de realizar este estudio para encontrar el siguiente objeto: *cuáles son los problemas e inquietudes que se le plantea al profesorado con respecto a las CCBB, de una forma científica*. Para que, posteriormente, partiendo de esa situación, se puedan abordar las diferentes adversidades docentes con la mayor garantía de éxito.

Tras un profundo análisis de numerosa documentación, realizada en la fundamentación teórica, el problema que se plantea se concreta en varias premisas. Éstas son las siguientes:

- 1) Se cree que la mayoría del profesorado conoce las CCBB, sin embargo, gran parte va más allá y se atreve a programar en competencias de forma superflua, o sea, interrelacionado los diferentes elementos del currículo con las CCBB. Este proceso se queda simplemente en un cuadro en el que aparece relacionado los objetivos generales y de área o materia con las CCBB.
- 2) Después de haber programado, es posible que se encuentren dificultades para llevar a la práctica las CCBB, en este sentido, se cree que el problema puede ser que no saben plantear situaciones, tareas o proyectos en los que se trabaje de forma adecuada.
- 3) Por último, y ésta incumbe a las dos anteriores, cabe la posibilidad de que el profesorado de EF no sabe abordar la evaluación de las mismas. No sabe qué fuentes de información se deben de emplear para hacer un seguimiento en la evaluación y calificación del alumnado.

Hoy por hoy, parece ser, que el problema es cómo establecer cuáles son los conocimientos básicos por parte del profesorado a cerca de las CCBB, para su posterior



aplicación en su docencia diaria. El dominio de éstos es muy importante, ya que la reforma educativa de la LOCE, cuya principal aportación es la incorporación de las CCBB, tiene como principal escollo la formación y motivación del profesorado.

3. Objetivos e hipótesis de investigación.

Es imprescindible aclarar que el uso de los términos ¹hipótesis y subhipótesis propuestos en esta investigación tiene como finalidad la descripción de los hechos y situaciones que, como corresponde a un estudio descriptivo, se ha observado en los IES de referencia. Somos conscientes que el establecimiento de estos dos términos se ajusta a la necesidad de dotar a este estudio con una solución tentativa al problema de investigación planteado, a través de la determinación o inexistencia de una relación entre las dimensiones, bien para su análisis, bien para su confirmación o bien para su refutación.

Con la respuesta a estos objetivos e hipótesis se pretende generar un conocimiento que ayude a configurar y completar los contenidos del currículo de la formación del profesorado de Educación Física y de esta forma, mejorar su actuación como docente. Para tal fin, se plantea los diversos objetivos e hipótesis que se acometerán en la investigación.

¹ Hipótesis: suposición de algo posible o imposible para sacar de ello una consecuencia. Se establece provisionalmente como base de una investigación que puede confirmar o negar la validez de aquella (DRAE, 2001).



3.1. Objetivos Generales.

Se entiende que para conseguir dar respuesta al problema de investigación, es necesario alcanzar una serie de objetivos científicos que se expresan de forma más concreta y que son los siguientes:

1. Establecer el grado de aplicación del profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas.
2. Conocer si el profesorado de EF se plantea tareas integradas para desarrollar las Competencias Básicas en Educación Física.
3. Determinar la evaluación de las CCBB en Educación Física.
4. Establecer los principales intereses sobre la formación del profesorado de Educación Física en las Competencias Básicas.

3.2. Objetivos Específicos.

Los objetivos generales anteriormente citados se sintetizan en unos objetivos específicos que permiten profundizar en el objeto de la investigación.

1. Del primer objetivo general.
 - 1.1. Establecer si el profesorado de EF conoce las competencias básicas del currículo.
 - 1.2. Conocer el grado de aplicación de las CCBB en la docencia del profesorado de EF.
 - 1.3. Conocer si se concreta las CCBB en indicadores, descriptores, categorías, dimensiones, etc. en el área o materia de EF, para afrontarlas y abordarlas de forma más concisa y clara.
 - 1.4. Conocer si el profesorado de EF programa en competencias, si relaciona los objetivos del currículo con las CCBB.



- 1.5. Conocer si el profesorado de EF relaciona las CCBB con los criterios de evaluación cuando realiza su programación.
 - 1.6. Comprobar si el profesorado de EF utiliza alguna metodología diferente como consecuencia de un enfoque por competencias.
2. Del segundo objetivo general, se plantean las siguientes específicas:
- 2.1. Comprobar si el profesorado de EF tiene en cuenta las CCBB cuando se plantean actividades complementarias y/o extraescolares.
 - 2.2. Conocer la implicación del área o materia de EF en tareas o proyectos integrados.
 - 2.3. Conocer el interés del profesorado de EF hacia el trabajo interdisciplinar con otras áreas o materias.
 - 2.4. Conocer en qué grado se plantean actividades de lectura en sus clases para desarrollar la competencia lingüística en EF.
 - 2.5. Conocer si se plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia digital y tratamiento de la información en EF.
 - 2.6. Conocer si se plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural en EF.
 - 2.7. Conocer si se plantean tareas para desarrollar y evaluar la competencia cultural y artística en EF.
 - 2.8. Conocer si se plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia matemática en EF.
3. Los objetivos específicos que se concretan del tercer objetivo general.
- 3.1. Conocer si se utiliza alguna fuente de información para desarrollar y evaluar la competencia social y ciudadana en EF.



- 3.2. Conocer si se realiza la evaluación inicial teniendo en cuenta todas las CCBB en EF.
 - 3.3. Conocer con qué frecuencia se plantean tareas para evaluar en competencia en EF.
 - 3.4. Conocer si se realiza la toma de datos sobre la adquisición de las competencias del alumnado utilizando algún instrumento en EF.
 - 3.5. Conocer si la utilización de la rúbrica o matriz de rango para evaluar las CCBB en EF.
 - 3.6. Conocer la utilización del portafolio para evaluar las CCBB en EF.
 - 3.7. Conocer en qué grado se tiene presente los criterios de evaluación de EF cuando se utiliza los instrumentos o mecanismos de evaluación.
 - 3.8. Conocer en qué medida se le asigna unos porcentajes a las competencias básicas a la hora de realizar la calificación en EF.
4. Los objetivos específicos derivados del cuarto objetivo general, se concretan en:
- 4.1. Conocer el interés del profesorado por la autoformación como la principal vía del profesorado de EF de recabar información acerca de las CCBB.
 - 4.2. Conocer en qué grado el profesorado de EF recaba información sobre las CCBB de los compañeros de profesión.
 - 4.3. Establecer las necesidades de formación del profesorado de EF en CCBB.
 - 4.4. Conocer el interés o actitud del profesorado de EF en la formación de las CCBB.
 - 4.5. Conocer si el profesorado de EF ve conveniente la formación en qué evaluar en competencias.



- 4.6. Conocer si el profesorado de EF ve conveniente la formación en cuándo evaluar en competencias.
- 4.7. Conocer si el profesorado de EF ve conveniente la formación en cómo evaluar en competencias.
- 4.8. Conocer si el profesorado de EF ve conveniente la formación sobre qué y cómo utilizar diferentes instrumentos y mecanismos de evaluar en competencias.

3.3. Planteamiento de Hipótesis.

Una vez formulados los objetivos, se establecerán las hipótesis y subhipótesis que permitirán construir suposiciones de forma empírica, y así dar respuesta al problema de esta investigación.

Siguiendo las indicaciones señaladas por Buendía, Colás y Henández (1998), para la formulación de hipótesis, se establece como punto de partida para esta investigación, con el fin de delimitar el ámbito de estudio de forma clara y concisa, las siguientes:

- A. La programación por competencias y su posterior desarrollo no ha sido alcanzado por el profesorado de EF.
- B. El diseño, desarrollo y la puesta en práctica de tareas y/o proyectos integrados en competencias por el profesorado de EF, no ha sido conseguido.
- C. La evaluación por competencias es el principal problema que preocupa al profesorado de EF.
- D. El profesorado de EF ve conveniente la formación en CCBB.



3.4. Planteamiento de subhipótesis.

En base a las anteriores hipótesis se establecerán las siguientes subhipótesis en relación con la experiencia docente.

1. De la hipótesis A. Se determinan las siguientes subhipótesis:
 - A.1. El profesorado de EF conoce las competencias básicas del currículo.
 - A.2. El profesorado de EF no domina la aplicación de las CCBB, por tanto, no se llevan a cabo de forma correcta.
 - A.3. El profesorado de EF concreta las CCBB en indicadores, descriptores, categorías, dimensiones, etc. que le facilita su forma de afrontarlas.
 - A.4. El profesorado de EF relaciona las CCBB con los diferentes elementos del currículo.
 - A.5. El profesorado de EF no relaciona los criterios de evaluación con las CCBB.
 - A.6. El profesorado de EF no hace constar una metodología afín a la enseñanza por competencias.

2. De la hipótesis B. Se establece las siguientes subhipótesis:
 - B.1. El profesorado de EF no tiene en cuenta las CCBB cuando se plantea actividades complementarias y/o extraescolares.
 - B.2. El profesorado de EF no está implicado en tareas o proyectos integrados.
 - B.3. El profesorado de EF no tiene interés por trabajar de forma interdisciplinar con otras áreas o materias.
 - B.4. El profesorado de EF no plantea actividades de lectura para el desarrollo de la competencia lingüística.



B.5. El profesorado de EF no plantea tareas para el desarrollo y evaluación de la competencia digital y tratamiento de la información.

B.6. El profesorado de EF no plantea tareas para el desarrollo y evaluación de la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural.

B.7. El profesorado de EF no plantea tareas para el desarrollo y evaluación de la competencia cultural y artística.

B.8. El profesorado de EF no plantea tareas para el desarrollo y evaluación de la competencia matemática.

3. De la hipótesis C. Se concreta en las siguientes subhipótesis:

C.1. El profesorado de EF no utiliza ninguna fuente de información sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana.

C.2. El profesorado de EF no realiza la evaluación inicial teniendo en cuenta la mayoría de las CCBB.

C.3. El profesorado de EF no plantea tareas para evaluar en competencia en EF.

C.4. El profesorado de EF utiliza instrumentos para la recogida de datos sobre la adquisición de las competencias del alumnado.

C.5. El profesorado de EF no utiliza la utilización de la rúbrica o matriz de rango para evaluar las CCBB.

C.6. El profesorado de EF no utiliza el portafolio para evaluar las CCBB.

C.7. El profesorado de EF no tiene presente los criterios de evaluación cuando se utiliza los instrumentos o mecanismos de evaluación.

C.8. El profesorado de EF asigna porcentajes a las competencias básicas a la hora de realizar una calificación.



4. De la hipótesis D. Se plantean las siguientes subhipótesis:

D.1. La autoformación es la principal vía de recabar información acerca de las CCBB en el profesorado de EF.

D.2. El profesorado de EF recaba información sobre las CCBB de los compañeros de profesión.

D.3. El profesorado de EF siente la necesidad de formarse en CCBB.

D.4. Muestra interés o actitud del profesorado de EF en la formación de las CCBB.

D.5. El profesorado de EF ve conveniente la formación en qué evaluar en competencias.

D.6. El profesorado de EF ve conveniente la formación en cuándo evaluar en competencias.

D.7. El profesorado de EF ve conveniente la formación en cómo evaluar en competencias.

D.8. El profesorado de EF ve conveniente la formación sobre qué y cómo utilizar diferentes instrumentos y mecanismos de evaluar en competencias.

4. Metodología y diseño de investigación.

El conocimiento científico a adquirir ayudará a marcar unas pautas, por un lado, en cuanto a la realización de tareas o proyectos integrados y planteamiento de la evaluación. Y por otro lado, en cuanto al abordaje de la utilización de fuentes de información e instrumentos en la evaluación de las CCBB. Teniendo en cuenta que el objeto de estudio es cómo establecer cuáles son los conocimientos básicos por parte del profesorado de EF sobre las competencias, para su posterior desarrollo, según se recogen en los RRDD 230 de Educación Primaria y 231 de Educación Secundaria



Obligatoria de la Junta de Andalucía, tanto a la hora de programar y aplicar, así como en las estrategias, mecanismos e instrumentos utilizados para la evaluación del alumnado.

En este apartado se define la metodología y el diseño que se llevará a cabo para dar respuestas a los objetivos planteados. Siguiendo a Buendía, Colás y Henández (1998), este diseño o plan está encuadrado dentro de los diseños de investigación *no* intervencionista (no manipulativa), haciendo uso de una metodología selectiva o de encuesta.

Se ha elegido el cuestionario porque permite que todos los sujetos encuestados estén en una situación similar, que garantice la homogeneidad de las respuestas, permitiendo que éstas sean comparables. De otro modo, facilita el análisis de las respuestas.

Se hace hincapié en las ventajas del cuestionario en comparación con otras técnicas de recogida de información: compara directamente grupos e individuos y la retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesorado Hopkins (1989). Otra ventaja es que no necesita personas preparadas para la recogida de información (Buendía, Colás y Hernández, 1998).

También ofrece cierta uniformidad de medición debido a sus opciones estandarizadas y registros de respuestas y si se consigue una buena delimitación del problema a estudiar y una correcta formulación de las preguntas, la utilidad del cuestionario es grande pues es contestado por muestras representativas, como es este caso, considerando entonces que los resultados pueden ser utilizados para tomar decisiones sobre los objetivos planteados (Díaz y Royo, 1995).

En concreto, en este estudio se ha utilizado el cuestionario por tres razones principalmente (Cohen y Manión, 1990):



- a) Por su adecuación e idoneidad con las características de la investigación y además porque posibilita recoger información de carácter actitudinal. También encuadra en el tipo de población con la que se cuenta para el estudio, ya que ésta es bastante dispersa y de difícil acceso.
- b) Encaja en el tipo de investigación descriptiva llevada a cabo, como instrumento de rigor y de calidad (validez y fiabilidad) para recabar gran cantidad de información que se es necesario recabar (Bartolomé, 1995).
- c) Por su adecuación a los recursos de los que se disponían: materiales, económicos, tiempo disponible, humanos, tecnológicos, etc.

5. Descripción del contexto, la población y muestra de estudio.

5.1. Contexto y Población.

Antes de profundizar en la población de la investigación, se realizará una breve descripción del contexto en el que se desenvuelve, este el de la Comunidad de Andalucía.

Andalucía es una comunidad autónoma de España, con estatus de nacionalidad histórica, de acuerdo con el Estatuto de Autonomía que la rige. Está compuesta por las provincias de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla. Su capital es Sevilla, ciudad reconocida por el Estatuto de Autonomía como sede de la Junta de Andalucía.

Es la comunidad autónoma más poblada de España (8.449.985 habitantes a 1 de enero de 2012) y la segunda más extensa, lo que explica su peso en el conjunto de España, esto afecta directamente a la población en cuanto al número y en cuanto a la situación geográfica de algunos centros rurales. Se encuentra situada al sur de la península ibérica; limitando al oeste con Portugal, al norte con las comunidades



autónomas de Extremadura y Castilla-La Mancha, al este con la Región de Murcia y al sur con el océano Atlántico, el mar Mediterráneo y Gibraltar. A través del estrecho de Gibraltar, separado por 14 km en su parte más estrecha, se encuentran Marruecos y Ceuta en el continente africano. En 1981 se constituyó en comunidad autónoma, al amparo de lo dispuesto en el artículo segundo de la Constitución Española de 1978, que reconoce y garantiza el derecho a la autonomía de las nacionalidades y regiones españolas. El proceso de autonomía política se cursó a través del procedimiento restrictivo expresado en el artículo 151 de la Constitución, lo que hace de Andalucía la única comunidad española que accedió a la autonomía a través de dicho procedimiento. En 1978 los andaluces dieron un amplio respaldo al consenso constitucional. Hoy, la Constitución, en su artículo 2, reconoce a Andalucía como una nacionalidad en el marco de la unidad indisoluble de la nación española.

En el articulado del estatuto autonómico se le otorga a Andalucía la condición de nacionalidad histórica. En el anterior estatuto, el Estatuto de Autonomía de 1981 o Estatuto de Carmona, era definida como "nacionalidad".

La realidad económica andaluza actual está marcada por la desventaja de Andalucía con respecto a los marcos globales español y europeo, básicamente por la tardía llegada de la revolución industrial, dificultada por la situación periférica que adoptó Andalucía en los circuitos económicos internacionales. Como consecuencia, queda el menor espacio relativo de la industria en la economía y el gran peso que aún posee la agricultura e hipertrofia del sector servicios.

La cultura andaluza es fruto del paso de diferentes pueblos y civilizaciones que, con el tiempo, han ido conformando una identidad cultural particular. Estos pueblos, algunos muy diferentes entre sí, han ido dejando una impronta lentamente asentada entre los habitantes.



Actualmente casi todas las provincias de Andalucía cuentan con el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, antiguo Instituto Nacional de Educación Física con más antigüedad se sitúa en Granada y posteriormente se añadieron dos públicas más en Sevilla. Una a través de la Universidad de Sevilla y otra en la Universidad de Pablo Olavide, ambas públicas. Con la Declaración de Bolonia, hubo una reconversión de algunas diplomaturas de Educación Física que pasaron a los denominados grados, como puede ser en la Universidad de Málaga, Cádiz y en Sevilla (Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola).

En la enseñanza obligatoria de Andalucía se imparten dos horas semanales en el área o materia de EF, siendo obligatoria por ley al menos una. Esto hace que la población sea bastante mayor que en el caso de que se impartiera tan sólo una hora de EF.

La población elegida es de 4800 sujetos, maestros de Educación Física de Educación Primaria y profesorado de Educación Física de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ya sea un centro público, concertado o privado de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

5.2. La Muestra.

El muestreo utilizado es no probabilístico e intencional. La muestra estuvo compuesta por 1704 sujetos, de los cuáles 1065 fueron hombres y 640 fueron mujeres. De éstos, 922 imparten docencia en la etapa de primaria, 678 en secundaria y 101 en ambas. A su vez, 1570 sujetos participaron perteneciendo a centros públicos y 132 a concertados o privados. Estos datos corresponden porcentualmente a las proporciones que existen en la población elegida.



6. Dimensiones objeto de estudio.

Establecido el problema de investigación en sus distintas situaciones, así como la formulación de los objetivos e hipótesis, se identifican varias dimensiones que se presentaron como preguntas dicotómicas, que se han tomado como base para el diseño y realización del instrumento de recogida de datos. En la tabla 8, se presentan las distintas dimensiones de la investigación, éstas son:

Tabla 8. Dimensiones de la investigación

DIMENSIONES DE LA INVESTIGACIÓN		
Datos identificativos, de situación, contexto.	Información personal	Edad, sexo y años de experiencia docente Titulación que posee Tipo y ubicación del centro Etapas educativas donde imparte clase
Relación con la actividad del docente en EF.	Elaboración docente	Realiza la programación en competencias Evalúa en competencias
Relación con la aplicación de las CCBB.	Labor docente	Conocimiento y aplicación de las CCBB Concreta las CCBB en indicadores Relaciona los elementos del currículo Relaciona con los criterios de evaluación Sigue alguna editorial que contemple las CCBB Metodología en función de las competencias
Diseño y la realización de tareas en competencias.	Planteamiento de tareas o actividades.	Actividades complementarias y/o extraescolares Participación en tareas o proyectos integrales Actitud hacia el trabajo interdisciplinar Utilización de lecturas y las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) Tareas del conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural, de la competencia cultural y artística, y de la competencia matemática
Evaluación en competencias	Abordaje de la evaluación en competencias y las fuentes de	Instrumentalización para la evaluación de la competencia social y ciudadana, evaluación inicial Fuentes de información adaptadas a la normativa,



	información	utilización de la rúbrica y del portafolio Asignación de porcentajes a las competencias y utilización de aplicaciones informática Cumplimiento básico con la administración Séneca
Dimensiones sobre la formación del profesorado en competencias	Fuentes de formación, actitudes e intereses	Autoformación Recogida de información de los compañeros Necesidad e interés en la formación Formación en qué, cuándo, cómo evaluar Formación en qué y cómo utilizar los instrumentos de evaluación.

De otra forma, también se puede hacer esta misma presentación conforme a los ítems que aparecen el cuestionario (Anexo I).

7. Procedimiento de recogida de datos.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó como técnica básica en la recogida de datos un cuestionario ad hoc, ya que se consideró las que características y los objetivos propios de la investigación (Rodríguez, Gil y Jiménez, 1996). El procedimiento seguido fue mediante el cuestionario, a través de un enlace a una plataforma virtual creada por el Servicio Audiovisual de la Universidad de Sevilla (SAV), debido a que la mayoría de los sujetos manejan las nuevas tecnologías y están familiarizados con la navegación en internet (Dillman, 2000). Se es consciente de las ventajas e inconvenientes que nombra Hopkins (1989), quien comenta las dificultades de respuesta, se contemplaron todos los factores que podían influir en la cumplimentación del cuestionario, como pueden ser: intuitivo, manejo de la plataforma y grabado.

El cuestionario se pasó mediante envíos de emails a los centros y al profesorado personalmente, a éstos últimos, para que hubiese una mayor sensibilización y



concienciación hacia la participación en la investigación. Por este motivo, en los envíos masivos de los cuestionarios vía email, se dirigía una carta de presentación donde se mencionan todos los detalles del estudio (ver anexo III).

7.1. Cuestionario.

El instrumento de evaluación lo comprende un cuestionario ad hoc, estructurado de respuesta cerrada, diferenciando dos partes claras: una en la que se encuentran preguntas dicotómicas sociodemográfica y, otra, una escala tipo ²Likert de 1 a 5. La primera parte, está compuesto por 10 ítems dicotómicos y la segunda por 40 ítems, que se distribuyen entre factores de la siguiente forma (según se muestra en el anexo I).

7.1.1. Diseño del cuestionario: pasos seguidos en la elaboración y pretest del cuestionario.

La planificación de dicho estudio, comienza cuando el propio investigador reflexiona sobre el problema o asunto, objeto y centro de investigación. El encuestador se formula preguntas acerca de ese problema y trata de contestarlas desde sus propias ideas, supuestos o hipótesis explicativas desde modelos o esquemas teóricos que comparte con otros sujetos (Sierra, 1989).

Este cuestionario surge por la problemática que se plantea al profesorado de Educación Física a la hora de conocer, dominar, desarrollar, diseñar tareas, establecer criterios, evaluar y la creación de instrumentos para la evaluación de las CCBB en la labor del docente de EF. Esta problemática no sólo atañe a la especialidad de Educación Física, sino a todas, ya que la enseñanza por competencias es de obligado cumplimiento en la educación obligatoria.

² Escala LIKERT: donde 1, significa nada y 5, mucho.



Es ahí, donde se pasa a denominar a este cuestionario como: “*Cuestionario para determinar el conocimiento y el grado de aplicación de las Competencias Básicas por el profesorado de Educación Física, en el alumnado de Educación Obligatoria*”, cuyo acrónimo será CACBPEF.

Conforme se profundizaba en la investigación, se planteaban distintas posibilidades en cuanto al tema a investigar. Las diferentes ideas que se habían revisado en la bibliografía, junto a las inquietudes que se tenían como docentes de EF, hicieron que se plasmara esa problemática en los diversos ítems que forman el cuestionario.

A. Determinación de información y borrador del cuestionario.

Las cuestiones que se formulaban para constituir el cuestionario definitivo eran compartidas no sólo con los compañeros de EF, sino con todos los compañeros de profesión. Así que el primer borrador se construyó con ítems que verdaderamente se percibía que preocupaba al profesorado a la hora de desarrollar y abordar las CCBB. Se realizó una lluvia de ideas en torno a cuatro categorías que se pretendía estudiar. Ese primer borrador estaba compuesto por 52 ítems que se desglosaban en cuatro categorías, la primera *Conocimiento y dominio a cerca de las CCBB*; una segunda *Participación y diseño de tareas y proyectos integrados*, una tercera *Evaluación en competencias* y por último *Formación y asesoramiento*. De este primer borrador, se extrajo algunas deficiencias, aunque por otro lado, sirvió para asentar todo aquellas inquietudes que no encontraban respuestas.

El segundo borrador poseía una estructura más consolidada, se encaminaba mucho mejor hacia el estudio que se quería realizar. Algunos cambios importantes fueron: preguntas de carácter demográfico y personales, preguntas dicotómicas que



servían como filtro para atender los distintos perfiles de los encuestados, además de estructurarlo por primera vez cuatro grandes bloques.

En el tercer y cuarto borrador, se estaba más próximo al definitivo, aunque aún se afinaron detalles que surgían tanto en la forma, como en el concepto y en la estructura del cuestionario. Pero no fue hasta el quinto borrador, donde se consolidó una estructura base, que a la postre sería el cuestionario casi definitivo para la prueba piloto o pretest.

Con respecto al número de borradores, hay que apuntar que fueron muchos más, y que éstos fueron modificados numerosas veces, tras consultar tanto a compañeros de profesión de esta especialidad como de otras materias y etapas educativas. En todo momento esos borradores o bocetos fueron supervisados por expertos y un estadístico.

Cada borrador está consensuado con expertos, y fue validado por dos doctores por la Universidad de Sevilla que actualmente trabajan en la Facultad de Ciencias de la Educación (Departamento de Educación Física). En la parte estadística ha sido validado por un estadístico de la Universidad de Sevilla, perteneciente al Departamento de Psicología Experimental.

B. Pretest del cuestionario.

Una vez validado el borrador definitivo por los expertos y el estadístico, se tenía el cuestionario que posteriormente se pasaría en el pretest. Se pasó a un grupo de 32 sujetos que cumplían las mismas características, y que formaban parte de la misma población a la que a la postre iría dirigida la investigación. La gran mayoría, se les entregó de forma presencial en los centros y otros a través de un tercero, también en sus respectivos centros de trabajo.



El pretest incluía un apartado último donde se podía recoger las observaciones o dificultades que podían haber encontrado los encuestados a la hora de la lectura y la cumplimentación del cuestionario.

Una vez obtenido los resultados estadísticos del pretest, y analizado las observaciones y dificultades, se pasó a formato electrónico, éste a su vez a una plataforma digital de una página web y en una base de datos.

C. Cuestionario definitivo.

El cuestionario definitivo, tras el pretest, quedaba estructurado en 40 ítems, divididos en cuatro grandes bloques que no se agrupan en función de las dimensiones, sino de los perfiles de los encuestados, ya que en la primera parte del cuestionario se hacía dos preguntas dicotómicas (filtro), y en función de su respuesta se desplegaba unos bloques u otros a cumplimentar.

Preguntas:

- A. *¿Realiza su programación (objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterio de evaluación) en relación con las CCBB que se mencionan en los Decretos 230 y/o 231/2007 de 31 de julio de Andalucía?*
- B. *¿Realiza la evaluación en base a los criterios de evaluación y teniendo en cuenta las CCBB (Decreto 230 y/o 231/2007 de 31 de julio de Andalucía?*

Los bloques eran los siguientes en función de las opciones elegidas éstas eran:

- Si se elegía en la cuestión A “Si” y B “Si”, se cumplimentaba los bloques 1 y 4.



- Si se elegía en la cuestión A “Si” y B “No”, se cumplimentaba los bloques 2 y 4.
 - Si se elegía en la cuestión A “No”, se cumplimentaba los bloques 3 y 4.
- El Bloque 1 era destinado a los que programaban y evaluaban en competencias. Éste comprendía 27 ítems.
 - El Bloque 2 era destinado a los que programaban y no evaluaban en competencias. Contenía 18 ítems, de los cuáles 15 eran comunes al Bloque 1 y 3 eran diferentes.
 - El Bloque 3 a los que no programaban en competencias. Comprendía 4 ítems, dos de los cuáles eran comunes al Bloque 1 y dos eran diferentes.
 - El Bloque 4 era común a las tres opciones, ya se quería recabar información y valoraciones sobre la formación del profesorado de EF. Éste contenía 8 ítems diferentes.

D. Cuestionario validado.

Se realizó un proyecto de investigación (Diploma de Estudios Avanzados) en menor escala para que pasase tanto la validez como la fiabilidad. La población a la que iba dirigida dicho trabajo de investigación, sólo pertenecía a la provincia de Sevilla.

7.1.1.1. Fase de aplicación del cuestionario.

A continuación se dará cuenta de las fases que se han llevado a cabo en la aplicación del cuestionario, así como las dificultades encontradas.



Primera fase. Búsqueda de los datos de contacto de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, ya sean públicos, privados o concertados. Ésta se realizó a través de la página de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, a dichos datos se le aplicaron varios filtros: que fuesen centros de primaria y secundaria, de las distintas provincias de Andalucía. Ésta fue la única posibilidad de poder contactar con los lugares de trabajo de los profesores de EF. En el listado definitivo obtuvo de cada centro su código, la dirección, número de teléfono y fax, email corporativo y enseñanzas que imparte.

Se utilizó el código del centro, se le añadió la siguiente extensión [.edu@juntadeandalucia.es](mailto:edu@juntadeandalucia.es), de esta forma se obtuvieron todos los correos de los centros en un mismo archivo y por orden alfabético en función de los destinos. Por otro lado, también se tenía un listado de todos los datos de los centros.

Segunda fase. Estuvo dedicada al envío masivo de email a los correos corporativos de los centros. Cada semana se enviaba los cuestionarios a todas los profesores que impartía EF en los centros de las distintas provincias (ver anexo III).

De esta forma, se siguió enviando durante cuatro semanas a los centros este mismo email, pero con una salvedad, iba cambiando el asunto para no saturar a los destinatarios, debido a que la mayoría llegaban al equipo directivo o administrativo y éste tenía que ser renviado al profesorado de EF del centro.

Tercera fase. Ante la posible falta de implicación por parte de los responsables de los correos corporativos de los centros, se comenzó a llamar personalmente a todos los centros con una serie de pautas, éstas son:

- Las llamadas se realizaron desde las 8:15 a 15:15 atendiendo a los horarios de comienzo y finalización de la jornada lectiva. De 8:15 a 8:45 y de 14:15 a 15:15 lo hacía a los institutos y de 8:45 hasta las 9:00 y de 14:00 a 14:15, lo



hacía a los colegios. En los recreos hacía primar las llamadas a los colegios ya que el profesorado es más difícil de contactar debido a que tienen menos horas complementarias. Respecto al tiempo restante lo hacía por orden de lista.

- Si se llamaba a un colegio, se contactaba directamente con el encargado del equipo directivo que soliese abrir el correo corporativo para expresarle las intenciones y rogarle que le hiciera pasar al profesorado de EF el correo.
- Si se llamaba a los institutos, se intentaba contactar con el jefe del departamento de EF, con alguien del departamento o por último con algún cargo directivo. Se le ponía en conocimiento de que había enviado un email en varias ocasiones. Se les preguntaba si tenían constancia de ello y si no, se le mandaba nuevamente a su correo personal y se les pedía que lo renviase a los demás miembros del departamento.
- Las llamadas perduraron hasta finales de junio de 2013, debido a que el calendario escolar lectivo termina en este mismo mes y que posteriormente tan sólo se queda en el centro el equipo directivo.

Cuarta fase. Hay que aclarar que tanto la segunda como la tercera fase transcurrieron de forma simultánea. Las actuaciones en la cuarta fase consistió en el volcado de los datos recogidos de los cuestionarios y pasarlo a una página Microsoft Access: <http://www.sav.us.es/bd/cef.mdb> Esta era la base de datos dónde se recogía todas las respuestas de los cuestionarios cuando se finalizaba. Los datos quedaban reflejados en orden temporal de su realización y se llevó a cabo los primeros días del mes de julio de 2013. Desde la plataforma, se podía contar el número de cuestionarios que se registraban en la misma.



8. Características Psicométricas de los perfiles de cuestionario.

8.1. Fiabilidad y validez del cuestionario uno (C1).

Las pruebas de Normalidad Multivariante también resultaron significativas ($p < .001$) tal como aparecen reflejadas en la tabla 9 (Relative Multivariate Kurtosis =1.26).

Tabla 9. Pruebas de Normalidad Multivariantes

	Knewness	Curtosis	Asimetría y Curtosis (χ^2)
Valor de	252.803 [^]	1813.036 [^]	16902.063 [^]
Puntuación Z	122.365	43.917	-

Nota. ** $p < .001$; Curtosis 1.400, χ^2 (Chi-cuadrado)

Puesto que no se cumplieron los criterios de normalidad univariante en la mayoría de las variables, y por ende, de normalidad multivariante, se utilizó el procedimiento que se ha mostrado más robusto frente a la violación de estos supuestos en las condiciones menos favorables, es decir, el procedimiento de estimación mediante Máxima Verosimilitud (Bollen, 1989; Holey, 1995).

Modelo Factorial Confirmatorio de C1.

Tras implementar el modelo factorial confirmatorio de 35 ítems de acuerdo a la estructura de las cuatro categorías, no se obtuvo un buen grado de ajuste según el índice RMSEA (Root-Mean Squared Error of Approximation) cuyo valor fue 0.115 (ver tabla 10), siendo aconsejable que sea menor o igual a 0.080 (Hu y Bentler, 1999; MacCallum, Browne, y Sugawara, 1996); un Chi cuadrado Normalizado =3.89, donde se considera aceptable obtener valores menores a 3 (Hu y Bentler, 1999). Además, las puntuaciones obtenidas en los indicadores CFI (Comparative Fit Index) =0.90, NFI



(Normed Fit Index) =0.85 y NNFI (Non-Normed Fit Index) =0.89, no superaron los valores aconsejados de 0.95/0.90, 0.90 y 0.90, respectivamente.

Por otro lado, el análisis de fiabilidad para cada una de las sub-escalas proyectaron los siguientes resultados: en la primera dimensión, presentaba un valor α =.834; una baja relación con el total de la escala. En la segunda dimensión, un α =.795. En la tercera dimensión, con un α =.763 y por último la cuarta dimensión, con un α =.963 (ver tabla 11).

Para dar respuesta a esta deficiencia estructural, se depuró la estructura inicial obteniendo una segunda herramienta que salvaguardaba la validez de contenido del cuestionario y ofrecía unos resultados adecuados a nivel estadístico.

De este modo se obtuvo la estructura representada en la figura 9 cuyos índices de ajuste superaban los valores teóricos aconsejados (tabla 10). Así, el valor de RMSEA fue de .060, CFI =0.97, NNFI =0.95, NFI=0.94 y Chi cuadrado normalizado, 1.80. Por otro lado, supuso un incremento en los valores de fiabilidad para las cuatro dimensiones; se consiguió un valor de α =.834 para Programación y aplicación de las CCBB; un α =.753 en Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB; un α =.709 para Evaluación de las CCBB y un α =.942 en Formación del profesorado en CCBB. Más aún, la ausencia de cualquiera de los ítems considerados en cada sub-escala perjudicaba estos últimos valores (ver tabla 10).

Tabla 10. Estadísticos de Ajuste para los Modelos Original y Final

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	NFI	NNFI	RMSEA
Modelo Original	2158.03	554	3.89	.90	.85	.89	.115
Modelo Final	262.91	146	1.80	.97	.94	.97	.060



Valores Teóricos	-	-	3	.90 / .95	.90	.90	0.080
------------------	---	---	---	-----------	-----	-----	-------

Nota: χ^2 = Chi-cuadrado; *df* = grados de libertad; CFI = Índice de Ajuste Comparativo (Comparative Fit Index); NFI = Índice de Ajuste Normativo (Normed Fit Index); NNFI = Índice de Ajuste no Normativo (Non-Normed Fit Index); RMSEA = Error de la Raíz Cuadrada Media de Aproximación (Root-Mean Squared Error of Approximation)

Tabla 11. Coeficientes de Consistencia Interna de las Dimensiones

Factores	Número de Ítems	Alfa de Cronbach	
		Estructura Inicial	Estructura Final
1. Programación y aplicación de las CCBB	9 (4)	.834	.834
2. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB	8 (4)	.795	.753
3. Evaluación de las CCBB	10 (6)	.763	.709
4. Formación del profesorado en CCBB	8 (5)	.913	.942
TOTAL	35 (19)		

Nota: Entre paréntesis número de ítems estructura final (ver anexo II).



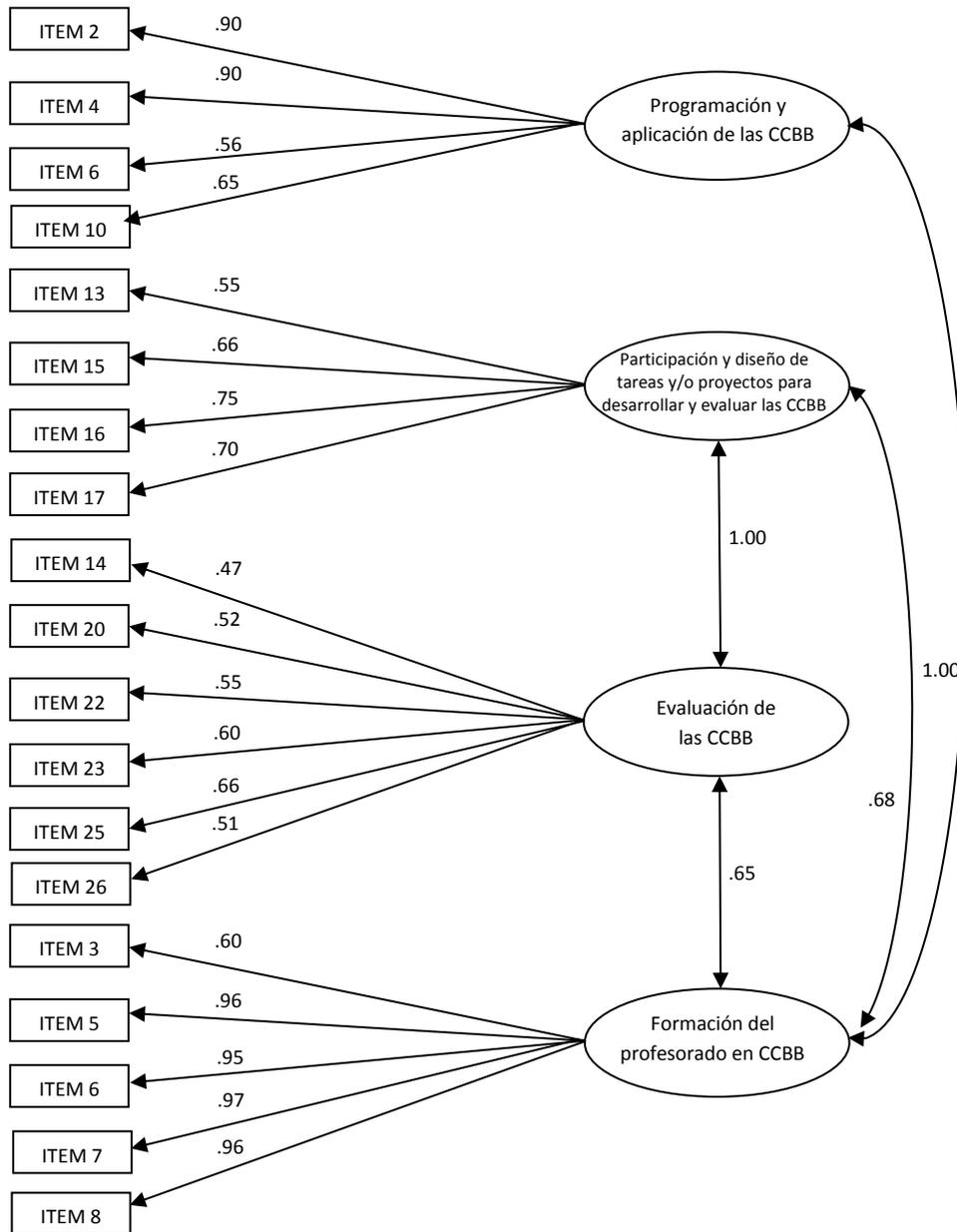


Figura 9. Modelo de la Estructura Final. Solución Estandarizada

Las correlaciones ítem-categoría de este modelo pueden observarse en la tabla 12. Éstas oscilan entre .56 y .90 para *Programación y aplicación de las CCBB*, .55 y .75 para *Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB*; .47 y .66 para *Evaluación de las CCBB* y .60 y .97 para *Formación del profesorado en CCBB*.



Tabla 12. Estructura Factorial Final

Item	Categorías			
	1. Primera categoría	2.Segunda categoría	3.Tercera categoría	4. Cuarta categoría
2	.90			
4	.90			
6	.56			
10	.65			
13		.55		
15		.66		
16		.75		
17		.70		
14			.47	
20			.52	
22			.55	
23			.60	
25			.66	
26			.51	
3				.60
5				.96
6				.95
7				.97
8				.96
Fiabilidad	.834	.753	.709	.942

Nota: 1. Programación y aplicación de las CCBB, 2. Participación y diseños de tareas y o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB, 3. Evaluación de las CCBB y 4. Formación del profesorado en CCBB (ver anexo II).

En la tabla 13, se muestran las correlaciones entre casi todas las categorías. Tal como puede observarse, existe correlación positiva y significativa ($p < .05$) entre todas las categorías, siendo la mayor de ellas la existente entre Participación y diseño de tareas y (o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB y Evaluación de las CCBB ($r = .68$).



Tabla 13. Matriz de Interrelaciones entre las Categorías

N = 220	1. Primera categoría	2. Segunda categoría	3. Tercera categoría	4. Cuarta categoría
1. Programación y aplicación de las CCBB	-			
2. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB	-	-		
3. Evaluación de las CCBB	-	1.00	-	
4. Formación del profesorado en CCBB	1.00*	0.59	0.65*	-

Nota: * $p < .05$, 1. Programación y aplicación de las CCBB, 2. Participación y diseños de tareas y o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB, 3. Evaluación de las CCBB y 4. Formación del profesorado en CCBB.

Las puntuaciones medias obtenidas en estas categorías así como su desviación tipo se presentan en la tabla 14. Evaluación de las CCBB presenta una menor media ($\bar{X} = 17.23$), seguida de Programación y aplicación de las CCBB con $\bar{X} = 13$. Posteriormente le sigue Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB que obtienen $\bar{X} = 13.18$ y por último Formación del profesorado en CCBB con $\bar{X} = 21.45$. En cuanto a las desviaciones típicas son muy dispares, se presentarán en el mismo orden que se ha comentado la media; 3 (3.471), 1 (2.895), 2 (2.814) y 4 (4.492).



Tabla 14. Medias y Desviaciones Estándar de las Categorías. Estructura Final

Categorías	Media	DT
1. Programación y aplicación de las CCBB	13.00	2.895
2. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB	13.18	2.814
3. Evaluación de las CCBB	17.23	3.471
4. Formación del profesorado en CCBB	21.46	4.492

Nota: M (media) y DT (desviación típica).

8.2. Fiabilidad y validez del cuestionario dos (C2).

Las pruebas de Normalidad Multivariante también resultaron significativas ($p < .001$) tal como aparecen reflejadas en la tabla 15 (Relative Multivariate Kurtosis = 0.90).

Tabla 15. Pruebas de Normalidad Multivariantes

	Knewness	Curtosis	Asimetría y Curtosis (χ^2)
Valor del	285.557 [^]	1237.021 [^]	15454.952 [^]
Puntuación Z	118.649	37.113	-

Nota: ** $p < .001$ Curtosis 1.699, χ^2 (Chi-cuadrado).

Puesto que no se cumplieron los criterios de normalidad univariante en la mayoría de las variables, y por ende, de normalidad multivariante, se utilizó el procedimiento que se ha mostrado más robusto frente a la violación de estos supuestos



en las condiciones menos favorables, es decir, el procedimiento de estimación mediante Máxima Verosimilitud (Bollen, 1989; Holey, 1995).

Modelo Factorial Confirmatorio de C2.

Después de implementar el modelo factorial confirmatorio de 26 ítems de acuerdo a la estructura de cuatro dimensiones o factores no se alcanzó un buen grado de ajuste según el índice RMSEA (Root-Mean Squared Error of Approximation) cuyo valor fue 0.15 (ver tabla 17), siendo aconsejable que sea menor o igual a 0.080 (Hu y Bentler, 1999; MacCallum, Browne, y Sugawara, 1996); y mediante Chi cuadrado Normalizado = 9.36, donde se considera aceptable obtener valores menores a 3 (Hu y Bentler, 1999). Además, las puntuaciones obtenidas en los indicadores CFI (Comparative Fit Index) =0.74, NFI (Normed Fit Index)=0.71 y NNFI (Non-Normed Fit Index) =0.71, no superaron los valores aconsejados de 0.95/0.90, 0.90 y 0.90, respectivamente.

Por otro lado, el análisis de fiabilidad para cada una de las sub-escalas presentó los siguientes resultados (tabla 16): la primera dimensión presentaba un valor $\alpha = .715$, la segunda un $\alpha = .517$; la tercera $\alpha = .444$ y la cuarta un $\alpha = .868$.

Para obtener una solución factorial óptima y un mayor grado de fiabilidad en las escalas, se depuró la estructura inicial obteniendo una segunda herramienta que salvaguardaba la validez de contenido del cuestionario y ofrecía unos resultados adecuados a nivel estadístico.

De este modo se obtuvo la estructura representada en la figura 10 cuyos índices de ajuste superaban los valores teóricos aconsejados (tabla 16). Así, el valor de RMSEA fue de .070, CFI =1.00, NNFI =1.03, NFI =1.00 y Chi cuadrado normalizado, 2.81. Por otro lado, supuso un incremento en los valores de fiabilidad para las cuatro dimensiones;



se consiguió un valor de $\alpha = .710$ para Programación y aplicación de las CCBB; un $\alpha = .608$ en Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB; un $\alpha = .652$ para Evaluación de las CCBB y un $\alpha = .942$ en Formación del profesorado en CCBB. Más aún, la ausencia de cualquiera de los ítems considerados en cada sub-escala perjudicaba estos últimos valores.

Tabla 16. Estadísticos de Ajuste para los Modelos Original y Final

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	NFI	NNFI	RMSEA
Modelo Original	2743.51	293	9.36	.74	.71	.71	.15
Modelo Final	87.36	31	2.81	1.00	1.00	1.03	0.070
Valores Teóricos	-	-	3	.90 / .95	.90	.90	0.080

Nota: χ^2 = Chi-cuadrado; df = grados de libertad; CFI = Índice de Ajuste Comparativo (Comparative Fit Index); NFI = Índice de Ajuste Normativo (Normed Fit Index); NNFI = Índice de Ajuste no Normativo (Non-Normed Fit Index); RMSEA = Error de la Raíz Cuadrada Media de Aproximación (Root-Mean Squared Error of Approximation).



Tabla 17. Coeficientes de Consistencia Interna de los Factores

Factores	Número de Ítems	Alfa de Cronbach	
		Estructura Inicial	Estructura Final
1. Programación y aplicación de las CCBB	9 (3)	.715	.710
2. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB	3 (2)	.517	.608
3. Evaluación de las CCBB	6 (2)	.444	.652
4. Formación del profesorado en CCBB	8 (3)	.868	.942
TOTAL	26 (10)		

Nota: Entre paréntesis número de ítems estructura final.



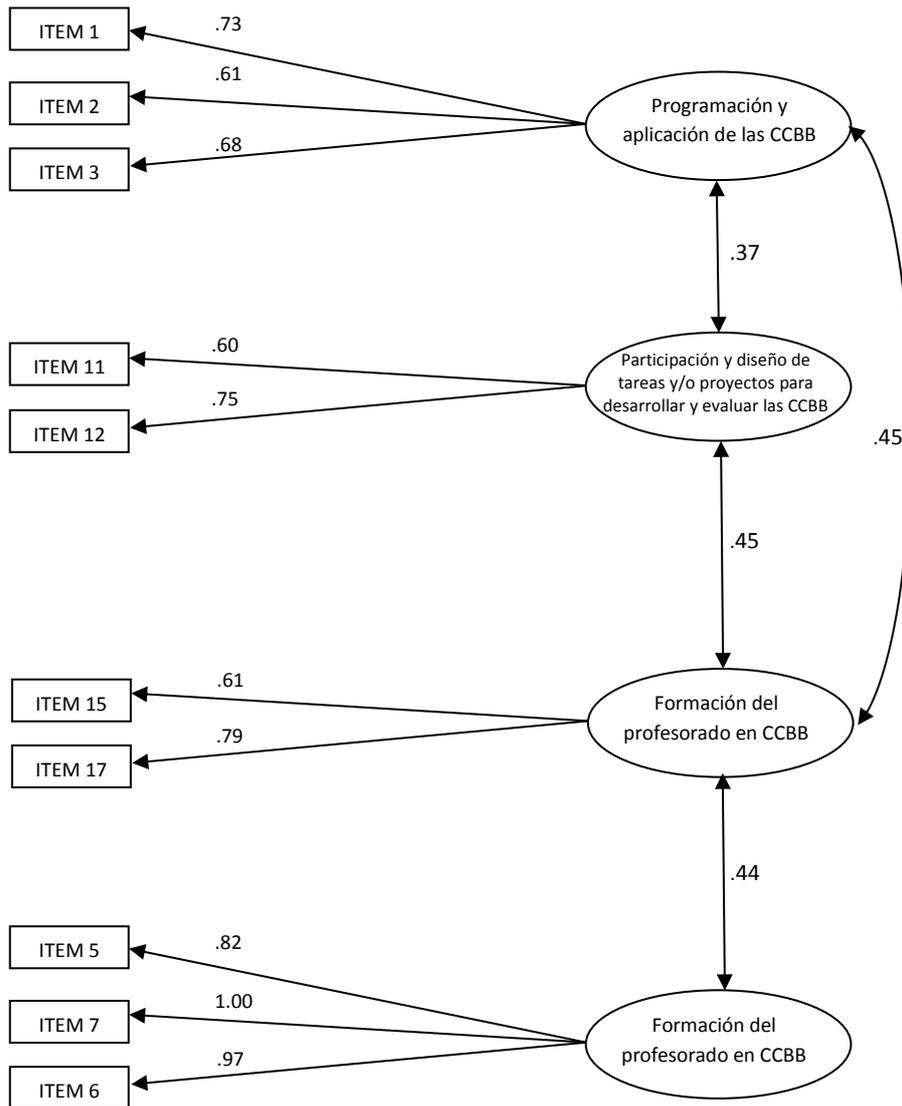


Figura 10. Modelo de la Estructura Final. Solución Estandarizada

Las correlaciones ítem-factor de este modelo pueden observarse en la tabla 18. Éstas oscilan entre .62 y .69 para *Programación y aplicación de las CCBB*, .68 y .76 para *Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB*, .55 y .66 para *Evaluación de las CCBB* y .40 y .91 para *Formación del profesorado en CCBB*.



Tabla 18. Estructura Factorial Final.

Ítem	Factores			
	1. Primera categoría	2. Segunda categoría	3. Tercera categoría	4. Cuarta categoría
1	.73			
2	.61			
3	.68			
11		.60		
12		.75		
15			.61	
17			.79	
5				.82
7				1.00
8				.97
Fiabilidad	.668	.667	.629	.710

Nota. 1. Programación y aplicación de las CCBB, 2. Participación y diseños de tareas y o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB, 3. Evaluación de las CCBB y 4. Formación del profesorado en CCBB.

En la tabla 19 se muestran las correlaciones entre la categorías. Tal como puede observarse, existe correlación positiva y significativa ($p < .05$) entre todas las categorías, siendo la mayor de ellas la existente entre Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB y Evaluación de las CCBB ($r = .69$).

Tabla 19. Matriz de Interrelaciones entre las Categorías

N = 158	1. Primera categoría	2. Segunda categoría	3. Tercera categoría	4. Cuarta categoría
1. Programación y aplicación de las CCBB	-			
2. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB	0.37*	-		
3. Evaluación de las CCBB	-	0.45	-	



4. Formación del profesorado en CCBB	-	-	0.44	-
--------------------------------------	---	---	------	---

Nota: * $p < .05$, Nota. 1. Programación y aplicación de las CCBB, 2. Participación y diseños de tareas y o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB, 3. Evaluación de las CCBB y 4. Formación del profesorado en CCBB.

Las puntuaciones medias obtenidas en estas categorías así como su desviación tipo se presentan en la tabla 20. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB obtiene la menor media ($\bar{X} = 5.20$) frente a Programación y aplicación de las CCBB que obtiene una media ($\bar{X} = 6.38$), frente a $M = 9.26$ de la Evaluación de las CCBB y por último, frente a Formación del profesorado que obtiene como media ($\bar{X} = 12.53$); las dos primeras categorías presentan desviación tipo similar, comprendida entre 1.555 y 1.698 y con las dos últimas sucede de la misma forma, comprendida entre 1.974 y 1.985.

Tabla 20. Medias y Desviaciones Estándar de las Categorías. Estructura Final

Categorías	Media	DT
1. Programación y aplicación de las CCBB	10.17	1.412
2. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB	4.86	1.292
3. Evaluación de las CCBB	5.46	1.460
4. Formación del profesorado en CCBB	14.35	1.767

Nota: M (media) y DT (desviación típica).



8.3. Fiabilidad y validez del cuestionario tres (C3).

El tercer cuestionario no pasó las pruebas de fiabilidad y de validez, por tanto, no se pudo validar de forma matemática. Como consecuencia de ello, no se pudo extraer datos definitivos acerca de los participantes de este tercer perfil, no es así en la estadística descriptiva de los datos sociodemográficos.



Capítulo 4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.

1. Introducción.

En este capítulo se presenta el análisis e interpretación de los resultados recogidos a través del cuestionario. Para ello, se tiene que dejar muy claros dos aspectos trascendentes en la investigación.

El primero de ellos, es que el cuestionario recoge tres perfiles diferentes de sujetos encuestados. Por un lado, están los que *programan y evalúan en competencias (C1)*. Por otro, *programan y no evalúan en competencias y por último (C2), no programan en competencias (C3)*. Así que se puede hablar de tres cuestionarios diferenciados claramente, aunque comparten ítems en algunas dimensiones.

El segundo, corresponde a las dimensiones o factores del cuestionario. Éstos son cuatro, y su orden al respecto es el siguiente:

- 1) Programación y aplicación de las CCBB.
- 2) Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB.
- 3) Evaluación de las CCBB y sus fuentes de información.
- 4) Formación del profesorado en CCBB.

Para ello, se ha realizado un análisis de cada ítem, tanto de los datos identificativos, como de las cuestiones del estudio. Partiendo de estas premisas anteriormente comentadas, se afronta el análisis e interpretación de los resultados.

2. Procedimiento de análisis de los datos.

Para el análisis de los datos de esta investigación se ha utilizado el paquete estadístico SPSS, en su versión 18.0.

Tanto en las cuestiones de información del sujeto como en el cuestionario, se ha utilizado un análisis descriptivo de sus factores, haciendo comparaciones e interrelaciones analizando los datos que aparecen en las tablas que se presentan en el capítulo.

Los datos que se presentan en estas tablas han sido comparados para determinar los diferentes perfiles que existen entre los sujetos que han participado en la investigación.

2.1. Procedimiento de análisis de los datos del cuestionario.

Para poder determinar la estructura subyacente al cuestionario, se realizó un proceso de análisis que se desarrolló en varias fases. Inicialmente, se procedió a analizar los datos, en sus vertientes univariante y multivariante. Con ello se quería determinar el cumplimiento de los supuestos de los modelos estructurales y elegir el procedimiento de estimación más adecuado, así como detectar aquellas variables o sujetos que pudieran afectar los análisis.

En el análisis descriptivo y estudio de normalidad, se comprobó que no seguía una distribución normal. Esto fue comprobado tras las medidas de posición y de dispersión (varianza y desviación típica). Posteriormente también se comprobó los índices de Curtosis, Skewness, Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wild. Todo esto en cuanto a la normalidad univariante.

Con el fin de comprobar la estructura factorial del instrumento, se tuvo que comprobar la normalidad multivariante y se utilizó un procedimiento mixto: en primer



lugar, se realizó el análisis factorial confirmatorio de la estructura propuesta, es decir, de los factores *Programación y aplicación de las CCBB, Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB, Evaluación de las CCBB y sus fuentes de información y Formación del profesorado en CCBB*, haciendo uso del software Lisrel v8.71; en segundo lugar, se estudió la fiabilidad de cada una de estas sub-escalas mediante SPSS v18.0 para obtener su grado de consistencia interna y detectar los ítems que perjudicaban la estructura. Para esta investigación se apostó una rotación ortogonal cuando la correlación entre los factores fue menor de .30. Los factores correlacionasen entre sí más de .30, se presentan los resultados obtenidos del análisis factorial con rotación oblicua, como es este caso. Asimismo, se calcularon los estadísticos descriptivos como media, mediana y moda de las diferentes dimensiones de la escala, los coeficientes de consistencia interna y de los factores que la componen, así como la consistencia de los ítems para comprobar su fiabilidad.

Para la inclusión o no de cada uno de los ítems en los factores de los que teóricamente formaban parte, se decidió emplear tres criterios básicos: el primero, excluir aquellos ítems cuya eliminación produjese un aumento significativo del coeficiente Alpha de Cronbach de 0.7. Segundo, eliminar los ítems que tuvieran un peso factorial por debajo de .40. Y por último, eliminar aquellos ítems cuya correlación con el resto de ítems del factor fuera inferior a .30.

En el estudio se realizó un análisis factorial confirmatorio para fortalecer la validez de escala, para confirmar su estructura factorial, y para ver el ajuste de los datos obtenidos con el modelo hipotetizado. Este tipo de análisis factorial permite una valoración de la correspondencia de semejanza entre las características del concepto planteado y los datos obtenidos sobre dicho concepto a través de sus indicadores, es decir, evaluar la correspondencia teórica entre el constructo y el dato (Pérez, Chacón y Moreno, 2000).



Por último, se efectuó el cálculo de modelos de ecuaciones estructurales para un mayor ajuste, se tuvo en cuenta los valores Chi cuadrado, CFI (Comparative Fit Index – Índice de ajuste comparativo), Chi cuadrado / Grados de libertad, el NFI (Bentler Bonett Index o Normed Fit Index), NNFI (Non-Normed Fit Index) y el RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation – Error de la raíz cuadrada media de aproximación) (Hu y Bentler, 1999) (ver figura 11).

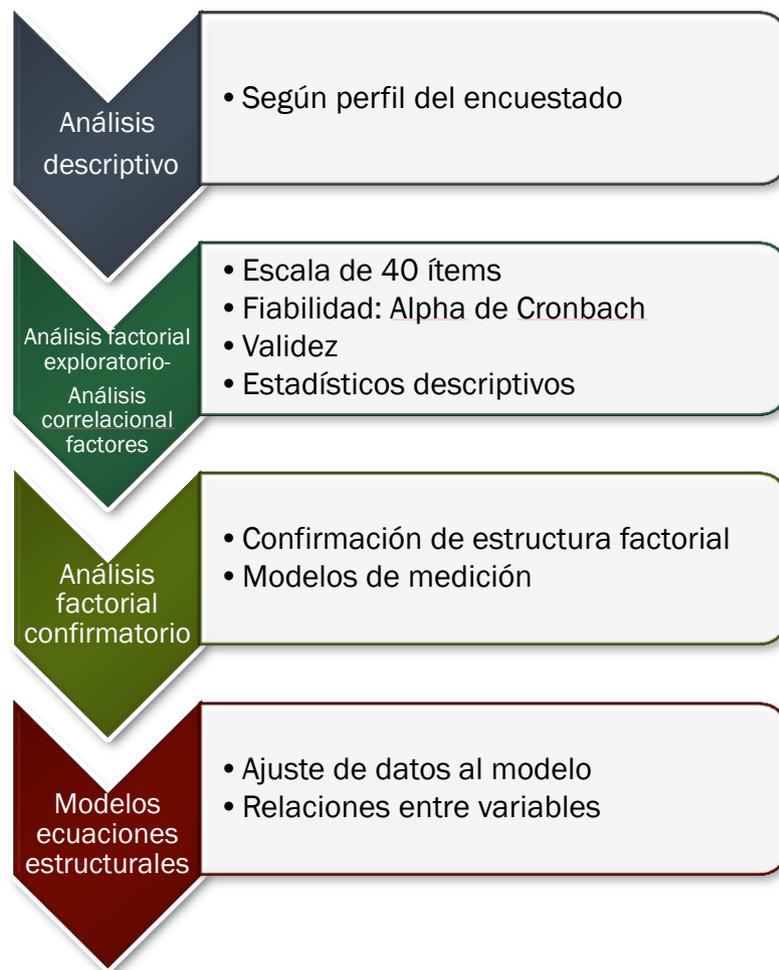


Figura 11. Proceso en el análisis estadístico de la investigación

A partir de los resultados obtenidos en estas fases previas, se logró una estructura factorial con un alto grado de consistencia interna y buenos indicadores de ajuste de la estructura factorial.



Ante el incumplimiento del supuesto de normalidad univariante y multivariante se hizo uso de pruebas robustas frente a esto, como los métodos de estimación de máxima verosimilitud para el C1 y mínimos cuadrados no ponderados para el C2.

3. Resultados del cuestionario.

Después de haber pasado el cuestionario a todos los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Andalucía, dónde se imparten clases de Educación Física. Se pasa a analizar los datos que se han obtenido de forma anónima del profesorado de Educación Física de dicha provincia.

Antes de profundizar en el análisis de los datos, se quiere dejar constancia de un punto de partida que se ha tenido en cuenta a la hora de valorar los índices de los datos que se recogieron. Esto se debe a que no se ha encontrado estudios de investigación y, por tanto, no poseemos de unos índices referenciales para valorar si son bajos, medio o altos los recogidos por en el estudio. Siendo así, se contemplara como bajo, todo índice que se sitúe por debajo de tres. Entre tres y cuatro se considerará medio, y por último, por encima de cuatro se considerará como elevado.

3.1. Datos identificativos.

A continuación se exponen datos identificativos de todos los sujetos que han participado en la encuesta, independientemente del perfil elegido (ver tabla 21).

Tabla 21. Datos identificativos de los encuestados

		General		C1		C2		C3	
		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
N		1704	100	836	49,0	532	31,2	340	20,4
Sexo	H	1065	62,5	534	50,1	288	27	242	22,7
	M	640	37,5	300	46,8	243	37,9	97	15,1
Titulación	M	890	52,2	442	49,7	220	24,7	227	25,5
	L	519	30,4	237	45,7	194	37,3	88	16,9
	A	245	14,3	126	51,4	109	44,5	10	4
	O	50	2,9	28	56	8	16	14	28
Tipo de centro	Pu	1570	92,1	752	47,9	482	30,7	335	21,3
	Co	40	2,3	20	50	20	50	-	-
	Pri	92	5,6	61	67	28	30,4	3	3,2
Ubicación del centro	U	1472	86,3	681	46,2	478	32,4	304	20,6
	R	221	13,7	138	62,4	52	23,5	31	14
Etapa educativa	EP	922	54,1	419	45,4	239	25,9	223	24,1
	ES	678	39,7	312	46	253	37,3	110	16,2
	A	101	5,9	59	58,4	37	36,6	5	4,9
Edad Media		43,48		41,22		43,35		49,24	
Experiencia Media		17,04		15,03		16,65		23,60	

Nota: H (Hombre), M (Mujer), M (Maestro en EF), L (Licenciado en EF o CCAFD), A (Ambas), O (Otras), Pu (Públicos), Co (Concertados), Pri (Privados), U (Urbano), R (Rural), EP (Educación Primaria) y ES (Educación Secundaria obligatoria).

Como se puede ver en la tabla 21, la proporción de los sexos en los participantes queda de la siguiente forma, dos de cada cinco participantes son mujeres. Esta misma proporción se repite tanto para el cuestionario 1 (C1) como para el



cuestionario 2 (C2), pero no ocurre lo mismo en el cuestionario 3 (C3). En este último, la proporción se queda por debajo de la mitad en comparación entre ambos sexos.

Algo más de la mitad de los encuestados poseen únicamente la titulación de maestro, frente al 30,4% que afirman poseer tan sólo la titulación de licenciado. Dentro de los maestros, la mitad pertenece a C1 y el resto se reparte por igual entre C2 y C3 con un porcentaje en torno al veinticinco por ciento. Con un 14,3% se sitúan los que poseen ambas titulaciones y con un 2,9% los que no poseen ninguna de las anteriores. Un 44,2% de los encuestados totales poseen la titulación de maestro, un 13,9% licenciado, 7,6% ambas y 1,6% ninguna de ellas.

En la misma tabla, se puede observar que la mayoría de los centros participantes en la investigación son públicos, y la mitad de ellos pertenecen o cumplimentan el C1, frente a un tercio C2 y un quinto C3. El 2,3% de los participantes afirman trabajar en un centro concertado frente a un 5,6% que lo hacen en uno público. El 44,1% de todos los participantes lo hace desde un centro público. No existe a penas sujetos que pertenezcan a un centro concertado y que haya realizado el C3.

Una sexta parte de los sujetos señalan que lo hacen desde un centro urbano. Y de éstos, un cuarenta cumplimenta C1. Tan sólo un 1,8% del total realiza C3 desde un centro rural.

Como se puede observar en la tabla 22, cinco de cada diez encuestados afirman impartir clases en centros de primaria, frente a cuatro, que lo hace en secundaria y uno en ambas, que corresponderá a centros concertados o privados. El 24,5% de todos los encuestados eligen C1 y trabajan únicamente en primaria, frente al 31,2% en la ESO. Por el contrario, apenas hay sujetos que trabajen en ambas etapas y que hayan cumplimentado C3.

Tabla 22. Distribución de los sujetos por provincias

PROVINCIAS	Frecuencia	Porcentaje
Almería	126	7,4
Cádiz	173	10,1
Córdoba	179	10,5
Granada	207	12,1
Huelva	171	10,0
Jaén	186	10,9
Málaga	192	11,2
Sevilla	473	27,7
Total	1707	100,0

En la tabla 22, se puede observar cómo ha sido la participación de los encuestados dependiendo de las diferentes provincias de Andalucía, en primer lugar se sitúa Sevilla claramente destacada, seguida de Granada en segundo lugar, pero con algo menos de la mitad de la primera.

La tabla 23, recoge algunas medidas de posición y dispersión que presenta las edades de encuestados. Por un lado, comentar que la media de edad absoluta se sitúa en torno a los 43 años y medio, destacando que para el C3 se sitúa en algo más de 49 años. El valor de la media se comporta casi de la misma forma que la mediana en este caso.

Con respecto a la desviación estándar y la varianza, se destaca que todos los perfiles están por debajo de la absoluta o general. También es de destacar que el percentil 25 de C3 se sitúa en torno a cuarenta y siete años.

En cuanto a la figura 12, se puede percibir de una forma gráfica el comportamiento de los Skewness y de las Curtosis, destacando que las tanto la general como la de C2 y C3 son negativas, es decir, son más alargadas por la parte derecha, frente a las de C1 que es positiva, y por tanto más alargadas por la parte derecha.



Con respecto a la Curtosis o asimetría las mayores diferencias se presentan en el C3, seguida por C2.

Tabla 23. Edad de los participantes

		EDAD DE LA PARTICIPANTES			
		General	Cuestionario 1	Cuestionario 2	Cuestionario 3
Válidos		1702	833	532	339
Media		43,48	41,22	43,35	49,24
Mediana		44,00	41,00	44	51,00
Moda		-	39		53
Desviación Estándar		7,432	7,048	6,038	7,271
Varianza		55,229	49,670	36,458	52,863
Skewness		-,106	,193	-,387	-1,237
Error estándar de Skewness		,059	,085	,106	,132
Curtosis		-,489	-,172	-,233	1,577
Error estándar de Curtosis		,119	,169	,211	,264
Rango		43	36	36	43
Mínimo		23	24	23	23
Máximo		66	60	59	66
Percentiles	25	38,00	36,00	39,00	47,00
	50	44,00	41,00	44,00	51,00
	75	49,00	46,00	48,00	54,00



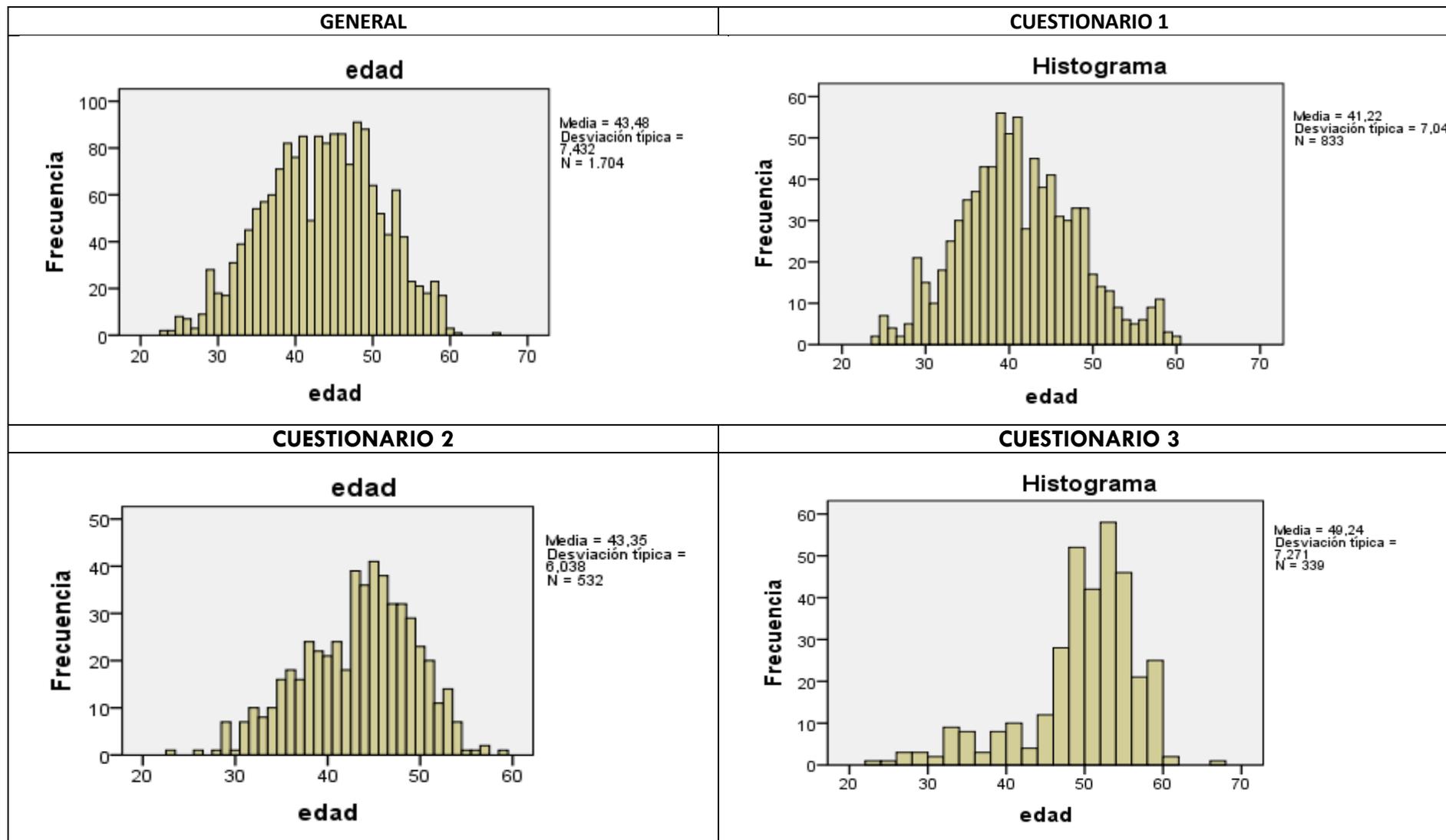


Figura 12. Histogramas de la edad de los participantes



Respecto a los datos de los años de experiencia que se recogen en la tabla 24, se comentarán algunas medidas de posición y de dispersión. La media de años se sitúa por encima de diecisiete, tanto en C1 como en C2 se sitúa en torno a ésta, pero no es así para C3, que se eleva y llega a casi veinticuatro. Sobre la mediana ocurre prácticamente lo mismo, se sitúa cercano al valor diecisiete y otra vez, se desmarca el C3 con veinticinco. De la misma forma ocurre con la moda y se eleva en C3.

La varianza si se comporta de forma diferente, es C3 la más próxima a la general. C2 presenta la menor varianza de todos los perfiles y C1 muy cerca del cuestionario tres.

En lo que se refiere a la simetría (figura 13), se puede exponer que tanto los valores absolutos como C1 son positivos, todo lo contrario ocurre en el caso de C2 y C3, ya que su valor es negativo y bastante alto.

Por último, se debe comentar que el valor de la Curtosis en el C3 (ver tabla 24) es el más elevado de los cuatro modelos diferentes que se representan en el gráfico 13.



Tabla 24. Años de experiencia docente

		AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE			
		General	Cuestionario 1	Cuestionario 2	Cuestionario 3
Válidos		1702	831	532	339
Media		17,04	15,03	16,65	23,60
Error estándar de la media		-	,259	-	,409
Mediana		17,00	15,00	17	25,06
Moda		-	14	-	23
Desviación Estándar		7,913	7,469	6,593	7,523
Varianza		62,611	55,785	43,466	56,601
Skewness		,094	,441	-,171	-,989
Error estándar de Skewness		,059	,085	,106	,132
Curtosis		-,450	,135	-,266	1,146
Error estándar de Curtosis		,119	,169	,211	,264
Rango		39	39	36	38
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		40	40	37	39
Suma		-	12487		8002
Percentiles	25	12,00	10,00	12	22,00
	50	17,00	15,00	17	25,00
	75	23,00	20,00	21,75	28,00



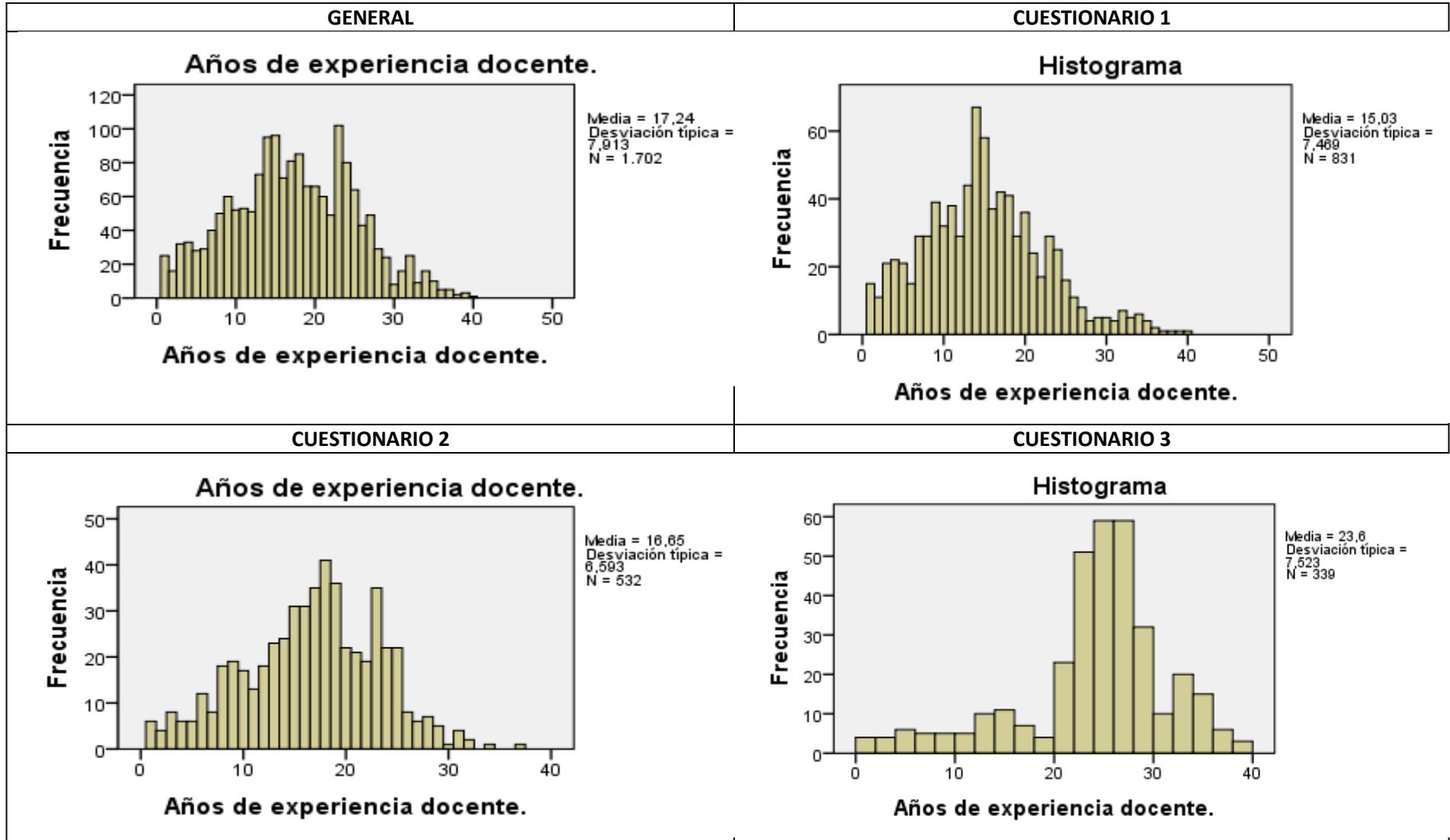


Figura 13. Histogramas de los años de experiencia docente



3.2. Programación y aplicación de las CCBB.

En este apartado se analizará el primer factor en función de los distintos perfiles de los sujetos encuestados y de las diferentes preguntas del cuestionario.

- Conoce las CCBB del currículo

En cuanto a C1, se tiene mencionar que el noventa por ciento de los encuestados aseguran programar conociendo el currículo, siendo un sesenta por ciento con un “4” y teniendo como media 4,17 en total. Para C2, con $\bar{X} = 3,89$, hay que destacar que hay más encuestados en el cuarto escalón que en C1, algo bastante sorprendente (ver tabla 25).

- Domina y aplica las CCBB del currículo

En esta cuestión si existe diferencias significativas, ya que un 80% de los encuestados del C1 ($\bar{X} = 3,21$) afirman dominar y aplicar las CCBB del currículo. Mientras que en C2 con una $\bar{X} = 2,61$, se aglutinan mayoritariamente en el tercer escalón seguido del segundo en cuanto a puntuación. Estos datos recogidos van en la línea de lo esperado en función de los perfiles recogidos (ver tabla 25).

- Su programación contempla las CCBB

En este ítem, ocurre como en el primero, para C1 con una $\bar{X} = 4,08$ se aglutinan en un 82% por encima del tercer escalón, habiendo en el tercero un noventa y siete. Por el contrario, en C2 con una $\bar{X} = 3,67$, se recoge por encima del tres cuarto valor un 90%, siendo mayoritariamente correspondiente al “4” y el reto al “3”. Es verdad que para el valor “4” es mayor en C2, otro dato fuera de lo común (ver tabla 25).

- Desarrolla y pone en práctica las CCBB

Empieza a verse diferencias fundamentales, debido que en esta cuestión un 72% de C1 están por encima de tercer valor y con una $\bar{X} = 3,27$, mientras que en C2, tan sólo existe un 50% y una media de 2,23, haciendo el valor más alto el “2” con la mitad de los encuestados de C2 (ver tabla 25). Se insiste nuevamente en que el número de participantes es mayor en el C1 que los dos predecesores, llegando a ser prácticamente la mitad.

- Concreta las CCBB en diferentes indicadores, categorías, dimensiones, ítems, etc., que le ayuda a abordarlas de una forma más clarificadora.

Para C1 la moda es 3, que junto con el 4 obtienen un 72% de datos recogidos en cuanto a los valores, con una media de 3,46 y una desviación típica (DP) de ,938. Por el contrario, para C2 ($\bar{X} = 3,24$) empieza igual pero es el valor cuatro donde tiene su punto más álgido, y posteriormente comienza a bajar (ver tabla 25).

- Existe relación entre los diferentes objetivos de su programación y las CCBB

Una vez más, vuelve a suceder lo mismo que en cuestiones anteriores, para C1 los resultados recogidos por encima del valor tres son de un 90%, teniendo su cúspide en el valor tres y su media en 3,61. Por otro lado, en el C2 con $\bar{X} = 3,10$, acumula menos porcentaje pero en el escalón tercero posee más que el C1 (ver tabla 25).

- Relaciona los distintos criterios de evaluación de su programación y las CCBB.

Aquí, sí que hay diferencia bastante significativa entre un perfil y otro, ya que las media son para C1 de 2,98 mientras que para C2 es 1,89. La distribución de los



datos recogidos muestras que en el primero la moda es 3 mientras que en el segundo es 2 (tabla 25).

- Sigue la planificación de alguna editorial

En esta cuestión, C1 tiene unos resultados un poco más dispersos que C2, los datos se recogen de forma descendente conforme van aumentando los valores hasta “5”. Para C2 el porcentaje del valor “1” se sitúa por encima de C1 (ver tabla 25). Las medias son 1,37 y 1,14 respectivamente.

- Menciona en la metodología u orientaciones metodológicas de un enfoque diferentes hacia la adquisición de las CCBB.

En esta última pregunta del primer bloque, se puede observar en la tabla 25, los participantes del C1 y C2, los resultados se distribuyen de forma diferente, mientras que en C1 tienen un media de 2,93 y su distribución está más en torno al valor “3”, en C2 tienen 2,10 y se sitúan alrededor del valor “2”.

Tabla 25. Programación y aplicación de las CCBB

PROGRAMACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS CCBB (Factor 1)							
		Cuestionario 1			Cuestionario 2		
		Frecuencia	% Válido	% Acumulativo	Frecuencia	% Válido	% Acumulativo
Conoce las CCBB del currículo	1	-	-	-	-	-	-
	2	6	,7	,7	2	,4	,4
	3	79	9,5	10,2	111	20,9	21,2
	4	513	61,4	71,8	365	68,6	89,8
	5	237	28,4	100	54	10,6	100
Domina y aplica las CCBB del currículo	1	2	,2	,2	8	1,5	1,5
	2	164	19,6	19,9	213	40	41,5
	3	376	4,5	64,9	288	54,1	95,7
	4	239	28,6	93,5	22	4,1	99,8
	5	54	6,5	100	1	,2	100
Su programación contempla las CCBB	1	-	-	-	1	,6	,6
	2	6	,7	,7	7	4,4	5,1
	3	141	16,9	17,6	36	22,8	27,8
	4	469	56,2	73,8	95	60,1	88,0
	5	219	26,2	100	19	12,0	100
Desarrolla y pone en práctica las CCBB	1	4	,5	,5	20	12,7	12,7
	2	156	18,7	18,8	79	50,3	63,1
	3	354	42,4	42,7	55	35,0	98,1
	4	246	29,5	29,6	3	1,9	100
	5	70	8,4	100	-	-	-
Concreta las CCBB en diferentes indicadores, categorías, dimensiones, ítems, etc. que le ayuda a abordarlas de una forma más clarificadora	1	21	2,5	2,5	6	3,8	3,8
	2	79	9,5	12	9	5,7	9,6
	3	346	41,4	53,6	27	17,2	26,8
	4	266	31,9	85,6	69	43,9	70,7
	5	120	14,4	100	46	29,3	100



Existe relación entre los diferentes objetivos de su programación y las CCBB	1	3	,4	,4	20	3,8	4,8
	2	80	9,6	10	93	17,5	26,3
	3	305	36,5	46,9	251	47,2	84,2
	4	293	35,1	82,2	142	26,7	99,2
	5	147	17,6	100	33	4,3	100
Relaciona los distintos criterios de evaluación de su programación y las CCBB	1	66	7,9	8,1	143	26,9	27
	2	237	28,4	37,1	322	60,5	87,7
	3	250	29,9	67,8	47	8,8	96,6
	4	175	21	89,2	15	2,8	99,4
	5	88	10,5	100	3	,6	100
Sigue la planificación de alguna editorial	1	668	80	80,3	486	91,4	91,5
	2	74	8,9	89,2	27	6,1	96,6
	3	49	5,9	95,1	9	1,7	98,3
	4	28	3,6	98,4	6	1,1	99,4
	5	13	1,6	100	3	,6	100
Menciona en la metodología u orientaciones metodológicas de un enfoque diferente hacia la adquisición de las CCBB	1	24	2,9	2,9	82	15,4	15,4
	2	278	33,3	36,2	328	61,7	77,2
	3	309	37	73,3	108	20,3	97,6
	4	182	21,8	95,1	11	2,1	99,6
	5	41	4,9	100	2	,4	100



3.3. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB.

A continuación se pasará al análisis e interpretación de los datos del segundo factor.

- Tiene en cuenta las CCBB en las actividades complementarias y/o extraescolares.

Esta cuestión presenta para C1, una media de 2,32 y C2 de 1,53 y cuya desviaciones típicas son 1.320 y .732. Los datos recogidos se distribuyen de una forma elocuente con respecto a las cuestiones del primera dimensión. Para C1 se concentran en torno a “1” principalmente, y va decreciendo en los valores “2”, “3” y “4”, para C2 alrededor de “1” y “2”, llegando a alcanzar un 92% hasta el segundo escalón (ver tabla 26).

- Está inmerso el área o la materia de EF en algún proyecto integral o tarea compleja (interdisciplinar).

Para C1 presenta una $\bar{X} = 2,71$ ($dp = 1.01680$) frente a 2,10 ($dp = .644$) que posee C2. El primer se sitúa por encima de la media, a pesar que su mayor porcentaje, lo presenta en el tercer escalón. Mientras el segundo se mantiene en torno a dos, teniendo su valor de moda en “2” (ver tabla 26).

- Valora su actitud hacia el trabajo conjunto de las CCBB con otros compañeros de otras áreas o materias.

La valoración que hace C1 tiene como $\bar{X} = 3,21$ frente a 2,76 que obtiene C2. En cuanto a la distribución de los datos recogidos ocurre lo mismo que en el ítem anterior, C1 se concentra en torno a “3” y “4” frente al C2 que lo hace en torno a “2” y “3” (ver tabla 26).



- Usa lecturas en sus clases para desarrollar y evaluar la competencia lingüística.

Este ítem presenta una $\bar{X} = 2,87$ para C1 y sus datos se concentran en torno a “2” y “3”, está por encima de la media estándar (ver tabla 26).

- Usa las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para desarrollar y evaluar la competencia digital y tratamiento de la información.

En este caso, se obtuvo una $\bar{X} = 3,38$, un resultado bastante alto, esto es debido a que la mayoría de los datos recogidos se encuentran entre el valor “3” y “4”, un 72% de los registros (ver tabla 26).

- Plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural.

En esta cuestión, la media vuelve a estar por encima de la estándar, situándose en el 3,49 y una desviación típica de .821 (ver tabla 26).

- Plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia cultural y artística.

Presenta una $\bar{X} = 3,43$ y una desviación de .915. Sus datos se aglutinan principalmente en el tercer y cuarto escalón (ver tabla 32).

- Incluye tareas para desarrollar y evaluar la competencia matemática.

En esta ocasión, se obtiene una $\bar{X} = 2,39$ y una desviación típica de 1.029. Entre los dos primeros valores suman un 65% de los encuestados (ver tabla 26).

Tabla 26. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB

PARTICIPACIÓN Y DISEÑO DE TAREAS Y/O PROYECTOS PARA DESARROLLAR Y EVALUAR LAS CCBB (Factor 2)							
		Cuestionario 1			Cuestionario 2		
		Frecuencia	% Válido	% Acumulativo	Frecuencia	% Válido	% Acumulativo
Tiene en cuenta las CCBB en las actividades complementarias y/o extraescolares	1	319	38,2	38,3	309	58,1	58,2
	2	184	22	60,4	178	33,5	91,7
	3	142	17	77,4	31	5,8	97,6
	4	124	14,9	92,3	11	2,4	99,6
	5	68	7,7	100	2	,4	100
Está inmerso el área o la materia de EF en algún proyecto integral o tarea compleja (interdisciplinar)	1	96	11,5	11,6	63	11,8	11,9
	2	251	30,1	41,8	370	69,5	81,7
	3	325	38,9	80,9	77	14,5	96,2
	4	115	13,8	94,7	19	3,6	99,8
	5	44	5,3	100	1	,2	100
Valora su actitud hacia el trabajo conjunto de las CCBB con otros compañeros de otras áreas o materias.	1	38	4,6	4,6	34	6,4	6,4
	2	165	19,8	34,4	164	30,8	37,3
	3	298	35,7	60,2	245	46,1	83,4
	4	249	29,8	90,1	74	13,9	97,4
	5	82	9,8	100	14	2,6	100
Usa lecturas en sus clases para desarrollar y evaluar la competencia lingüística	1	34	4,1	4,1			-
	2	297	35,6	39,7			
	3	307	36,3	76,1			
	4	140	16,8	92,9			
	5	59	7,1	100			
Usa las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación para desarrollar y evaluar la competencia digital y tratamiento de la información	1	17	2	2			-
	2	165	19,8	21,8			
	3	237	28,4	50,2			
	4	310	37,1	87,4			
	5	105	12,6	100			



Plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural	1	6	,7	,7	-	-	-
	2	85	10,2	10,9			
	3	309	37	48,1			
	4	359	43	91,2			
	5	73	8,7	100			
Plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia cultural y artística	1	20	2,4	2,4	-	-	-
	2	113	13,5	16			
	3	259	31	47,1			
	4	367	44	91,2			
	5	73	8,7	100			
Incluye tareas para desarrollar y evaluar la competencia matemática	1	134	16	16,1	-	-	-
	2	409	49	65,3			
	3	158	18,9	84,3			
	4	93	11,1	95,4			
	5	38	4,6	100			



3.4. Evaluación de las CCBB y sus fuentes de información.

A continuación se abordará el análisis e interpretación del tercer factor, cuyos datos se pueden observar en la tabla 27.

- Utiliza algún instrumento (como el sociograma) para evaluar la competencia social y ciudadana

Un 24% declara no utilizar ningún tipo de instrumento, mientras un 50% utilizan algo para evaluar la competencia social y ciudadana. Se obtuvo una $\bar{X} = 2,11$ y una desviación típica de .902 (ver tabla 27).

- Realiza la evaluación inicial teniendo en cuenta la mayoría de las CCBB.

Esta cuestión presenta una $\bar{X} = 2,27$ y una desviación de 1.258. El comportamiento de los porcentajes es descendente conforme se va aumentando los valores (ver tabla 27).

- Los exámenes o pruebas trimestrales incorpora preguntas o cuestiones para evaluar las CCBB.

El tercer valor contiene mayor número de sujetos y por tanto mayor porcentaje, seguido del dos y por el cuatro. La media se sitúa en 2,76 y su desviación en .976 (ver tabla 27).

- Realiza actividades diferentes a las programadas durante los trimestres para evaluar las CCBB

Esta pregunta presenta una media de 3,01 y una desviación de .945. La distribución de los datos se acontecen en torno al valor “3” y “4” principalmente, acumulado un 72% de los registros (ver tabla 27).



- Recoge asiduamente anotaciones sobre las CCBB del alumnado, utilizando instrumentos como el cuaderno del profesor, lista de control, diarios de clase, etc.

En este ítem, se recoge una media muy superior a la de los demás con 3,43 y una desviación de 1.138, obteniendo mayor porcentaje el valor “3” (ver tabla 27). Mientras que para C2, presenta una media de 3,13 y una desviación de .843.

- Utiliza la rúbrica o matriz como instrumento de evaluación de las CCBB.

Un 2,21 de media, utiliza la rúbrica como instrumento de evaluación. Posee una desviación de 1.042 y su valor más repetido es el “2”, seguido del “1” y del “3”, los dos últimos apenas son significativos (tabla 27).

- Utiliza los portafolios como instrumento de evaluación de las CCBB.

En cuanto a la utilización de los portafolios, existen dos valores “2” y “1” que están en torno al 60%, el resto se divide entre los tres valores restantes. Se obtuvo una $\bar{X} = 3,09$, con una desviación de 1.242 (ver tabla 27).

- Cómo considera el número de instrumentos y mecanismos que utiliza para evaluar en competencias.

En esta cuestión se obtuvo una distribución normal alrededor del valor “3”, aparentemente simétrica. Se extrajo una $\bar{X} = 3,09$ y una desviación de .695 (ver tabla 27).

- Los instrumentos de evaluación están adaptados a las características de la práctica docente de EF, y acorde a los criterios de evaluación según el R.D. 1513/2007, de 7 de diciembre de EP y/o R.D. 1631/2007, de 29 de diciembre de ESO.



Los valores en los que se obtuvo más porcentajes son el primer lugar “4”, seguido del “3”, entre estos dos suman un 80% de los sujetos de este perfil (ver tabla 27). Su media es de 3,47, con una desviación de .846.

- Le asigna un peso o un porcentaje a cada competencia básica para conformar la calificación de 1 al 10.

Este ítem se forma parte tanto del C1 como de C2. Para el primero se obtuvo una $\bar{X} = 3,32$ con una desviación 1.015 y para el segundo, una media de 2,67 con una desviación de .872. En cuanto a la distribución de los datos recogidos, en el primero se reparten básicamente entre el valor “4” seguido del “3”, y en el segundo en el valor “3” con casi algo menos de la mitad de los sujetos participante, seguido del “2” con un tercio de los encuestados (ver tabla 27).

- Tiene presente los criterios de evaluación según el R.D. 1513/2007, de 7 de diciembre de EP y/o R.D. 1631/2007, de 29 de diciembre de ESO.

Esta cuestión se pasó tan sólo en C2. En el segundo cuestionario se extrajo una $\bar{X} = 2,68$ con una desviación de .773. En el C2, los encuestados se concentran en el primer, segundo y tercer escalón, sumando entre ambos un 89% (ver tabla 27).

- Evalúa utilizando mecanismos como los test de evaluación o instrumentos diseñados en base a los objetivos y hace una extrapolación a las distintas CCBB.

Es grado de aceptación se refleja en C2 con una $\bar{X} = 3,21$ y con una desviación de .789. Esta media es el reflejo de que el 85% de los sujetos de este perfil señalaron un valor igual o por encima de “3” seguido se un cuarto que eligieron el tercero (ver tabla 27).

- Utiliza alguna aplicación informática para extrapolar las notas porcentualmente de las diferentes áreas o materias a las respectivas CCBB.



En C2, el 56% de los sujetos marcan con un “3” en este apartado, situando la media en 2,79 y una desviación de .828 (ver tabla 27).

- Cumple básicamente con lo que le pide la administración con respecto a la evaluación de las CCBB.

Para los encuestados del C2, responden a esta cuestión con una $\bar{X} = 3,13$ y una desviación de .714. Una media que se deja influenciar bastante por los valores “3” y “4”, que suman un 85% del total (ver tabla 27).



Tabla 27. Evaluación de las CCBB y sus fuentes de información

EVALUACIÓN DE LAS CCBB Y SUS FUENTES DE INFORMACIÓN (Factor 3)							
		Cuestionario 1			Cuestionario 2		
		Frecuencia	% Válido	% Acumulativo	Frecuencia	% Válido	% Acumulativo
Utiliza algún instrumento (como el ludograma) para evaluar la competencia social y ciudadana	1	202	24,2	24,3			
	2	412	49,3	74			
	3	147	17,6	91,7			
	4	57	6,8	98,6			
	5	12	1,4	100			
Realiza la evaluación inicial teniendo en cuenta la mayoría de las CCBB	1	312	37,4	37,6			
	2	203	24,3	62			
	3	140	16,8	78,9			
	4	132	15,8	94,8			
	5	43	5,1	100			
Los exámenes o pruebas trimestrales incorpora preguntas o cuestiones para evaluar las CCBB	1	111	13,3	13,4			
	2	147	17,6	31,2			
	3	430	51,5	83,1			
	4	106	12,7	95,9			
	5	34	4,1	100			
Realiza actividades diferentes a las programadas durante los trimestres para evaluar las CCBB	1	72	8,6	8,7			
	2	133	15,9	24,7			
	3	359	43	68			
	4	248	29,7	97,8			
	5	18	2,2	100			
Recoge asiduamente anotaciones sobre las CCBB del alumnado, utilizando instrumentos como el cuaderno del profesor, lista de control,	1	50	6	6	11	2,1	2,1
	2	68	8,1	14,2	80	15	13,1
	3	310	37,1	51,6	317	59,6	76,7
	4	275	32,9	84,7	78	14,7	91,4
	5	127	15,2	100	46	8,6	100



diarios de clase, etc.							
Utiliza la rúbrica o matriz como instrumento de evaluación de las CCBB	1	236	28,3	28,6			
	2	300	35,9	64,9			
	3	193	23,1	88,3			
	4	74	8,9	97,2			
	5	23	2,8	100			
Utiliza los portafolios como instrumento de evaluación de las CCBB	1	239	28,6	1,4			
	2	244	29,2	15,3			
	3	148	17,7	75,8			
	4	148	17,7	98,1			
	5	50	6	100			
Cómo considera el número de instrumentos y mecanismos que utiliza para evaluar en competencias	1	11	1,3	1,4			
	2	112	13,4	15,3			
	3	437	58,3	75,8			
	4	180	21,6	98,1			
	5	15	1,8	100			
Los instrumentos de evaluación están adaptados a las características de nuestra práctica docente de EF, y acorde a los criterios de evaluación según el R.D. 1513/2007, de 7 de diciembre de EP y/o R.D. 1631/2007, de 29 de diciembre de ESO	1	14	1,7	1,7			
	2	74	8,9	10,6			
	3	325	38,9	49,8			
	4	339	40,6	90,7			
	5	77	9,2	100			
Le asigna un peso o un porcentaje a cada competencia básica para conformar la calificación de 1 al 10	1	56	6,7	6,7	46	8,6	8,7
	2	105	12,6	19,3	178	33,5	42,3
	3	258	30,9	50,3	216	40,6	83
	4	348	41,7	92,1	87	16,4	99,4
	5	66	7,9	100	3	,6	100
Tiene presente los criterios de	1				21	3,9	4



evaluación según el R.D. 1513/2007, de 7 de diciembre de EP y/o R.D. 1631/2007, de 29 de diciembre de ESO	2				194	36,5	40,6
	3				257	48,3	89,1
	4				47	8,8	97,9
	5				11	2,1	100
Evalúa utilizando mecanismos como los test de evaluación o instrumentos diseñados en base a los objetivos y hace una extrapolación a las distintas CCBB	1				14	2,6	2,6
	2				67	12,6	15,3
	3				256	48,1	63,6
	4				181	34	97,7
	5				12	2,3	100
Utiliza alguna aplicación informática para extrapolar las notas porcentualmente de las diferentes áreas o materias a las respectivas CCBB	1				49	9,2	9,2
	2				101	19	28,2
	3				297	55,8	84
	4				83	15,6	99,6
	5				2	,4	100
Cumple básicamente con lo que le pide la administración con respecto a la evaluación de las CCBB	1				12	2,3	2,3
	2				52	9,8	12,1
	3				339	63,7	75,9
	4				111	20,9	96,8
	5				17	3,2	100



3.5. Formación del profesorado en CCBB.

En este apartado se pasará a analizar el último factor respecto a los perfiles ya establecidos con anterioridad, se hará a través de las cuestiones que conforman esta categoría.

- La autoformación es la principal vía que utiliza para recabar información.

Los resultados que presenta C1 es una $\bar{X} = 4,25$ y desviación $.909$. C2 una $\bar{X} = 4,40$ y desviación $.776$. La distribución de los datos recogidos en C1 se centra en el valor "5" aunque también se recogen para el "4". Para C2, se concentran también casi exclusivamente en el valor "5" y "4" (ver tabla 28).

- Recaba información sobre las CCBB de los compañeros que le ayuda a afrontarlas

Las medias obtenidas son $3,96$ y $4,32$, y su desviación 1.153 y $.929$ con respecto a C1 y C2. Tanto en para C1 como para C2, presentan un resalto llamativo, esto es debido a que en el valor "5" acumula más de la mitad de los sujetos de este perfil (ver tabla 28).

- Siente la necesidad de tener que formarse en CCBB.

Para C1 y C2, se obtuvo una media de $3,78$ y $3,89$ y una desviación de 1.152 y $.926$ respectivamente. Las medias son muy parecidas y que siguen estando muy por encima de la estándar (ver tabla 28).

- Hasta qué grado estaría interesado en recibir asesoramiento y formación sobre cómo programar y desarrollas las CCBB.

El grado de interés para C1 se refleja con una $\bar{X} = 3,78$, para C2 con una media de 4,42 con una desviación de .926. Existe una diferencia notable entre las medias obtenidas (ver tabla 28).

- Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre qué evaluar en CCBB.

En esta pregunta no se observan diferencias tan acusadas como en la anterior, aunque las sigue habiendo, ya que, las medias son de 4,41 y 4,72 respectivamente y las desviaciones .950 y .691. Hay que destacar el alto índice de las medias en esta cuestión (ver tabla 28).

- Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre cuándo evaluar en CCBB.

Las medias de los cuestionarios se vuelven a comportar igual que cuestiones anteriores, siendo la más alta C2 con 4,66, seguida de C1 con 4,34 y desviaciones de 1.040 y .709 respectivamente (ver tabla 28).

- Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre cómo evaluar en CCBB.

Una vez más, los resultados obtenidos comparten orden con las cuestiones de este mismo factor. En primer lugar, C2 con 4,81 y posteriormente C1 con 4,43, las desviaciones que presentan son de .965 y .594. Esto no es de extrañar, si se observa el 88,31% de C2 eligen el valor “5” en este ítem (ver tabla 28).

- Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre qué y cómo utilizar diferentes instrumentos y mecanismos para evaluar

En esta última cuestión, no se desmarca de las demás, volviéndose a repetir lo de preguntas anteriores. En C2 obtuvo una media de 4,82 y C1 con 4,46. Las desviaciones que se presentan son de .920 para C1 y .575 para C2. Al igual que la cuestión



anterior, en C2 muestra un 88,9 % para el valor “5”, de ahí la media que presentan tan elevada (ver tabla 28).

Tabla 28. Formación del profesorado en CCBB

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CCBB (Factor 4)							
		Cuestionario 1			Cuestionario 2		
		Frecuencia	% Válido	% Acumulativo	Frecuencia	% Válido	% Acumulativo
La autoformación es la principal vía que utiliza para recabar información	1	3	,4	,4	-	-	-
	2	38	4,6	4,9	12	2,3	2,3
	3	133	15,9	20,9	60	11,3	13,6
	4	231	27,7	48,6	164	30,9	44,4
	5	428	51,3	100	295	55,6	100
Recaba información sobre las CCBB de los compañeros que le ayuda a afrontarlas	1	27	3,2	3,2	7	1,3	1,3
	2	88	10,5	13,8	24	4,5	5,8
	3	142	17	30,9	57	20,7	16,5
	4	206	24,7	55,6	146	27,4	44
	5	369	44,2	100	298	56	100
Siente la necesidad de tener que formarse en CCBB	1	33	4	4	5	,9	,9
	2	79	9,5	13,4	34	6,4	7,4
	3	229	27,4	40,9	126	23,7	31,1
	4	189	22,6	63,6	212	39,8	71,1
	5	303	36,3	100	153	28,8	100
Hasta qué grado estaría interesado en recibir asesoramiento y formación sobre cómo programar y desarrollar las CCBB	1	28	3,4	3,4	12	2,3	2,3
	2	95	11,4	14,8	95	17,9	20,1
	3	203	24,3	39,2	192	36,1	56,2
	4	214	25,6	64,9	121	22,7	78,9
	5	292	35	100	112	21,1	100
Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre qué evaluar en CCBB	1	16	1,9	1,9	4	,8	,8
	2	32	3,9	5,8	8	1,5	2,3
	3	82	9,8	15,6	25	4,7	7
	4	164	19,6	35,3	60	11,3	18,2
	5	539	64,6	100	435	81,8	100



Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre cuándo evaluar en CCBB	1	24	2,9	2,9	3	,6	,6
	2	43	5,1	8,1	8	1,5	2,1
	3	83	9,9	18	32	6	8,1
	4	160	19,2	37,3	79	14,8	22,9
	5	522	62,5	100	410	77,1	100
Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre cómo evaluar en CCBB	1	17	2	2	3	,6	,6
	2	34	4,1	6,1	6	1,1	1,7
	3	81	9,7	15,9	17	3,2	4,9
	4	145	17,4	33,3	36	6,8	11,7
	5	554	66,3	100	470	88,3	100
Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre qué y cómo utilizar diferentes instrumentos y mecanismos para evaluar	1	15	1,8	1,8	3	,6	,6
	2	26	3,1	4,9	5	,9	1,5
	3	80	9,6	14,6	16	3	4,5
	4	150	18	32,6	35	6,6	11,1
	5	560	67,1	100	473	88,9	100



4. Análisis de la varianza.

4.1. Análisis de la varianza según los datos descriptivos y los factores.

Tabla 29. Varianza de los datos descriptivos y factores

	PROGRAMACIÓN		TAREAS		EVALUACIÓN		FORMACIÓN	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
Media	3,22	3,38	3,29	2,42	2,86	2,73	4,32	4,79
Varianza	.51	.22	.48	.41	.31	.52	.75	.32
Des. Típ.	.71	.46	.69	.64	.56	.72	.86	.56
Asimetría	.27	-.28	-.36	.46	.32	-.14	-1.56	-3.71
Curtosis	-.25	.65	.04	.55	.41	-.23	2.05	16
Kolgomorov-Smirnov	.09	.19	.11	.23	.10	.16	.24	.46
Shapiro-Wilk	.97	.92	.97	.91	.98	.94	.78	.41
Media Cuadrática	2,32	4,58	0,28	4,93	1,15	4,46	1,24	1,31
F	4.57	28.10	.57	13.85	3.53	9.28	1.54	3.92
p	.00	.00	.77	.00	.00	.00	.14	.00
Levene	3,51	4,86	.98	19.94	2.57	15.86	1.31	11.29
gl1	7	7	7	7	7	7	7	7
gl2	816	523	818	521	771	522	816	524
p	.00	.00	.44	.00	.01	.00	.24	.00
Welch	4.06	34.18	.59	19.66	3.67	22.49	1.79	-
gl2	272.41	-	283.70	-	262.36	-	273.75	-
p	.00	.00	.76	.00	.00	.00	.08	-
Brown-Forsythe	4.26	31.81	.59	15.63	3.60	9.62	1.49	-
gl2	536.91	-	686.05	-	598.77	-	602.66	-
p	.00	.00	.76	.00	.00	.00	.16	.00

Nota: F (análisis de ANOVA); $p < .05$; gl1 (grados de libertad 1); gl2 (grados de libertad 2).

Como se puede distinguir en la tabla 29, existen diferencias significativas en el factor *Programación* con los demás, tanto para C1 como para C2. En el análisis ANOVA, aparece significativo en C1 ($F = 4.57$, $p = .00$), esto se confirma con el análisis de homogeneidad de varianzas con Levene de 3.51 y $p = .00$. Además, queda contrastado con Welch y Brown-Forsythe cuyas significatividad es de $p = .00$. Por otro lado, se hay que observar que la media de C2 es mayor que C1, por consiguiente programan más



que los del primer perfil. La varianza de C1 duplica a la de C2, además la Curtosis tienen sentidos diferentes, o sea, que la distribución de los datos se dan en lados opuestos de su representación gráfica.

No ocurre lo mismo para el segundo factor, las *tareas* en las que sí tienen cierta similitud los datos descriptivos con la diferencias de las medias. En cuanto a la varianza para C1, ninguna de las pruebas la hacen significativa. De diferente forma ocurre para C2, en la que su significatividad tanto para $F = 13.85$, $Levene = 19.97$, $Welch = 19.66$, $Brown-Forsythe = 15.63$ es de $p = .00$.

En el tercer factor, *Evaluación* ocurre algo muy parecido al primero (Programación), puesto que C1 y C2 presentan significatividad en los tres test que se le pasaron, siendo $p = .00$ para los dos test conforme al ANOVA, $p = .01$ y $.00$ respecto a *Levene* y $p = .00$ para *Welch* y *Brown-Forsythe* para ambos. La *Curtosis* presenta signos distintos, la distribución de los datos es dispar en ambos casos.

En cuarto lugar y último, para el factor *Formación*, C1 no resulta significativo puesto que en ninguna prueba de varianza aparece menos de $.05$. Al contrario de C2, que si es significativa en dos de ellas y en la última no se pudo comprobar por falta de datos. Referente a los descriptivos, se tiene que aludir a que C2 presenta una media más elevada que C1, esto no ocurre en la varianza en la que prácticamente es más del doble.

En lo que se refiere a las comparaciones múltiples de medias (tabla 30), en el primer factor (Programación) de C1, existen diferencias significativas entre Cádiz – Sevilla según el test de Scheffé. Según Bonferroni, presenta también significatividad Almería – Sevilla, Cádiz – Granada, Cádiz – Jaén y por segunda vez Cádiz – Sevilla.



Tabla 30. Comparaciones múltiples en el factor programación C1

	PROGRAMACIÓN: COMPARACIONES MÚLTIPLES SCHEFEÉ Y BONFERRONI C1							
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Almería	-							
Cádiz		-						Si
Córdoba			-					
Granada		Si		-				
Huelva					-			
Jaén		Si				-		
Málaga							-	
Sevilla	Si	Si						-

Nota: En color negro las que aparecen significativas por Scheffé, en azul las que contrasta Bonferroni y en rojo las que aporta Bonferroni.

Para el factor Programación en C2, presenta diferencias significativas según Scheffé, éstas se pueden discriminar en color negro en la tabla 31, en color azul las que presentan significatividad según Bonferroni y en rojo las que además presentan este último test con respecto al primero.

Tabla 31. Comparaciones múltiples en el factor programación C2

	PROGRAMACIÓN: COMPARACIONES MÚLTIPLES SCHEFEÉ Y BONFERRONI C2							
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
Almería	-	Si	Si					Si
Cádiz	Si	-		Si	Si	Si		Si
Córdoba	Si		-	Si	Si	Si	Si	Si
Granada		Si	Si	-				
Huelva		Si	Si		-			
Jaén		Si	Si			-	Si	Si
Málaga			Si			Si	-	
Sevilla	Si	Si	Si		Si	Si		-

Nota: En color negro las que aparecen significativas por Scheffé, en azul las que contrasta Bonferroni y en rojo las que aporta Bonferroni.

Para el segundo factor (Tareas) de C1, no se ha encontrado significatividad por parte de los test de Scheffé y Bonferroni. No es así en la Tarea para C2, que presenta las diferentes significatividades que se pueden atestiguar en la tabla 32, en la que se destaca que la provincia de Córdoba muestra significatividad con la mayoría de las



provincias restantes. En color rojo destacable las que Bonferroni hace significativas además de las que hace Scheffé.

Tabla 32. Comparaciones múltiples en el factor tareas C2

		TAREAS: COMPARACIONES MÚLTIPLES SCHEFEÉ Y BONFERRONI C2							
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	
Almería	-						Si	Si	
Cádiz	Si	-	Si						
Córdoba		Si	-	Si	Si	Si	Si	Si	
Granada			Si	-					
Huelva			Si		-				
Jaén			Si			-	Si		
Málaga	Si		Si	Si		Si	-		
Sevilla	Si		Si					-	

Nota: En color negro las que aparecen significativas por Scheffé, en azul las que contrasta Bonferroni y en rojo las que aporta Bonferroni.

En esta ocasión, en el factor *Evaluación* para C1 presenta dos comparaciones significativas Sevilla – Málaga y Sevilla – Jaén, como se puede ver en la tabla 33, y para C2 se obtuvo siete por Scheffé y dos más por Bonferroni (tabla 34).

Tabla 33. Comparaciones múltiples en el factor evaluación C1

		EVALUACIÓN: COMPARACIONES MÚLTIPLES SCHEFEÉ Y BONFERRONI C1							
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	
Almería	-								
Cádiz		-							
Córdoba			-						
Granada				-					
Huelva					-				
Jaén						-			
Málaga							-	Si	
Sevilla						Si	Si	-	

Nota: En color negro las que aparecen significativas por Scheffé, en azul las que contrasta Bonferroni y en rojo las que aporta Bonferroni.



Tabla 34. Comparaciones múltiples en el factor evaluación C2

		EVALUACIÓN: COMPARACIONES MÚLTIPLES SCHEFEÉ Y BONFERRONI C2							
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	
Almería	-	Si	Si						
Cádiz	Si	-			Si				
Córdoba	Si		-	Si	Si	Si		Si	
Granada			Si	-					
Huelva		Si	Si		-				
Jaén			Si			-			
Málaga			Si				-		
Sevilla			Si		Si			-	

Nota: En color negro las que aparecen significativas por Scheféé, en azul las que contrasta Bonferroni y en rojo las que aporta Bonferroni.

El test de Scheféé no presenta significatividad para C2 en la Formación pero si Bonferroni en Almería – Málaga, Almería – Sevilla y Cádiz – Málaga (ver tabla 35). Sobre C1, hay que comentar que no hubo ningún dato significativo resaltable.

Tabla 35. Comparaciones múltiples en el factor formación C2

		FORMACIÓN: COMPARACIONES MÚLTIPLES SCHEFEÉ Y BONFERRONI C2							
	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	
Almería	-								
Cádiz		-							
Córdoba			-						
Granada				-					
Huelva					-				
Jaén						-			
Málaga	Si	Si					-		
Sevilla	Si							-	

Nota: En color negro las que aparecen significativas por Scheféé, en azul las que contrasta Bonferroni y en rojo las que aporta Bonferroni.

En la tabla 36, se puede discernir que tanto los sujetos que han respondido el cuestionario por los distintos perfiles, así como los diferentes factores, su media en cada dimensión y su error típico.



En cuanto a la *Programación*, se tiene que matizar que en la provincia de Almería existe más de medio punto entre ambos cuestionarios, por el contrario en Sevilla la que menos. Por otro lado, en el factor *Tarea* la provincia que muestra más diferencia entre sus medias es Córdoba, más de un punto y medio, y la que menos Málaga. En el tercer factor (*Evaluación*), vuelve a repetir nuevamente Córdoba con la mayor diferencia con 0,6, y con la que menos Almería.

En el cuarto factor, otra vez repite Almería con la mayor diferencia entre C1 y C2, en torno a 0,7 puntos. Por último, con la menor se resalta Málaga.



Tabla 36. Medidas de posición acorde a los factores y provincias

		Almería		Cádiz		Córdoba		Granada		Huelva		Jaén		Málaga		Sevilla	
		C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
PROGRAMAR	N	46	54	71	52	80	57	98	68	87	52	91	61	133	29	218	158
	Media	3,00	3,61	2,95	3,07	3,16	2,87	3,32	3,50	3,21	3,58	3,34	3,70	3,19	3,33	3,39	3,37
	Dt	.83	.21	.84	.38	.80	.39	.62	.33	.74	.42	.56	.35	.77	.39	.63	.48
TAREAS	N	47	54	73	53	81	57	98	67	89	52	93	61	131	29	214	156
	Media	3,36	2,13	3,23	2,52	3,36	1,86	3,21	2,47	3,30	2,49	3,27	2,35	3,25	2,89	3,33	2,59
	Dt	.66	.26	.64	.35	.61	.49	.71	.38	.74	.78	.67	.41	.73	.76	.73	.77
EVALUACIÓN	N	43	54	73	53	77	57	79	66	86	52	88	61	124	29	209	158
	Media	3,02	3,01	2,85	2,49	2,87	2,20	2,91	2,85	2,85	3,06	3,01	2,82	2,95	2,77	2,72	2,69
	Dt	.54	.23	.55	.75	.66	.46	.57	.82	.57	.72	.46	.86	.52	.66	.61	.70
FORMACIÓN	N	45	54	73	53	80	57	97	68	87	52	93	61	133	29	216	158
	Media	4,31	5	4,46	4,92	4,25	4,80	4,29	4,75	4,36	4,87	4,38	4,85	4,34	4,50	4,14	4,65
	Dt	.96	0	.81	.54	.98	.51	.98	.71	.92	.44	.83	.52	.94	-	.80	.57



4.2. Análisis de la varianza según el sexo.

Sabiendo que los hombres para C1 fueron 525 y para C2 288, y por otro lado las mujeres 298 y 243 respectivamente. Se afrontara el análisis de las varianzas en función del sexo y de las distintas dimensiones o factores (ver tabla 37).

Con respecto a la Programación, en C1 tan sólo dio significativo Levene, después de haber dado negativo en el ANOVA. Posteriormente se realizó las pruebas robustas de igualdad de varianza, donde Welch y Brown-Forsythe dieron negativo en ambos casos, esto da indicios que estas variables están interrelacionas.

El factor Tarea no aparece significativo en ambos cuestionarios. En cambio, en la Evaluación dio significativo en el test de Levene para C1, no así en el ANOVA ni pruebas robustas. En el C2, ocurrió lo contrario que en el C1, tan sólo Levene no dio significativo entre ambos parámetros.

El test de Levene fue el único que no mostró significatividad para C1 en la Formación, todos los restantes lo dieron. En el C2, tan sólo en Levene se pude apreciar significatividad entre el sexo y esta dimensión.

Tabla 37. Varianza según el sexo

	PROGRAMACIÓN		TAREAS		EVALUACIÓN		FORMACIÓN	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
H	3,26	3,36	3,28	2,41	2,89	2,65	4,22	4,74
M	3,21	3,42	3,31	2,44	2,82	2,82	4,41	4,82
MC	0,45	0,47	0,18	0,11	0,92	3,87	6,47	0,76
F	0,86	2,16	0,37	0,27	2,77	7,35	8,08	2,20
p	.35	.14	.54	.6	.09	.00	.00	.13
Levene	4,77	3,71	2,74	1,60	4,86	0,32	1,63	7,13
g1	1	1	1	1	1	1	1	1
g2	821	529	823	527	776	528	821	530
p	.02	.05	.09	.20	.02	.57	.20	.00
Welch	.90	2,22	.39	.27	2,98	7,29	7,97	2,28
g2	660,62		665,17		650,82		601,63	
p	0,34	0,13	0,53	0,59	0,08	0,00	0,00	0,13



B-F	0,90	2,22	0,39	0,27	2,98	7,29	7,97	2,28
gl2	660,62		665,17		650,82		601,63	
p	0,34	0,13	0,53	0,59	0,08	0,00	0,00	0,13

Nota: F (análisis de ANOVA); $p < .05$; gl1 (grados de libertad 1); gl2 (grados de libertad 2).

4.3. Análisis de la varianza según la titulación.

Conociendo que los maestros especialistas son 436 en C1 y 220 en C2, licenciados 234 y 194, con ambas titulaciones 124 y 109, y con ninguna de las anteriores 28 y 8. Hay que destacar que en el primer factor (Programación) para C1, que se obtuvo significatividad en el test del ANOVA, Welch y Brown-Forsythe como se puede ver en la tabla 38. Para C2, salió significativo en todos los test que se le practicó, de ello se deduce que la programación está vinculada con la titulación que se obtiene en la docencia de la EF.

En el diseño de tareas (segunda dimensión), en C1 mostró ser significativo en todos los test menos en el Levene (tabla 38). Caso que no ocurrió para C2, donde ningún test mostró significatividad alguna. Este factor no es tan determinante en función de la titulación que se posea. También es destacable la diferencia que existe entre las medias que se obtuvieron de los distintos perfiles, casi de .9 puntos.

En el caso de C1 no se encontró significativo en cuanto a la Evaluación. No fue así para C2, donde el ANOVA que se obtuvo fue de .00, Levene de .00, Welch de .02 y Brown-Forsythe de .07, este último no salió significativo. En esta ocasión, también se muestra relación entre el factor y la titulación de los sujetos participantes (tabla 38).

Tanto C1 como C2 mostraron significatividad conforme a la Formación dependiendo de la titulación de los encuestados. Si es verdad, que para C1 todos los test dieron positivo de forma unánime, mientras que para C2 el test de Welch no apareció como positivo en ninguno de ellos (tabla 38).



Tabla 38. Varianza según la titulación

	PROGRAMACIÓN		TAREAS		EVALUACIÓN		FORMACIÓN	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
MEF	3,33	3,31	3,32	2,44	2,91	2,64	4,29	4,83
LEF	3,08	3,45	3,18	2,37	2,82	2,82	4,27	4,80
AMBAS	3,21	3,41	3,41	2,49	2,82	2,73	4,48	4,74
NINGUNA	3,40	3,5	3,22	2,37	2,746	2,25	3,55	3,62
MC	3,47	0,72	1,75	0,41	0,65	2,12	6,66	3,84
F	6.76	3.29	3.58	0.99	1.95	4.05	8.5	11.74
p	.00	.02	.01	.39	.11	.00	.00	.00
Levene	.91	2.81	2.13	3.73	1.97	4.51	2.99	12.52
gl1	3	3	3	3	3	3	3	3
gl2	818	527	820	525	773	526	818	528
p	.43	.03	.09	.01	.11	.00	.03	.00
Welch	6.40	3.35	3.63	0.96	1.87	3.42	8.29	2.1
gl2	117.33	33.50	115.74	33.05	96.07	33.15	116.51	32.80
p	.00	.03	.01	.42	.14	.02	.00	.11
B-F	7.18	3.03	3.45	.60	1.85	2.67	8.29	3.96
gl2	253.17	53.41	163.19	20.91	121.63	21.92	175.47	11.82
p	.00	.03	.01	.61	.14	.07	.00	.03

Nota: F (análisis de ANOVA); $p < .05$; gl1 (grados de libertad 1); gl2 (grados de libertad 2).

4.4. Análisis de la varianza según el tipo de centro.

En los apartados de *Programación*, *Tareas* y *Evaluación* no se encontraron datos significativos ni en C1 ni en C2, ya que todos los test lo corroboran (tabla 39). No se produjo así en la *Formación*, donde C1 dio significativo con el test de *Levene*, *Welch* y *Brown-Forsythe*. En este mismo apartado, C2 no muestra significatividad alguna en ningún test. La relación entre el tipo de centro y el trabajo de las CCBB no está muy interrelacionada. En otro caso, hay que destacar que la media de los centros concertados es mayor en casi todas las dimensiones que en los públicos y en el caso de los privados también es mayor.



Tabla 39. Varianza según el tipo de centro

	PROGRAMACIÓN		TAREAS		EVALUACIÓN		FORMACIÓN	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
PÚBLICO	3,26	3,39	3,29	2,41	2,87	2,71	4,28	4,79
CONCERTA	3,28	3,33	3,42	2,55	2,71	2,85	4,7	4,71
PRIVADO	3,04	3,36	3,27	2,5	2,90	2,83	4,29	4,72
MC	1,29	0,04	0,19	0,24	0,25	0,34	1,69	0,10
F	2.47	.19	.38	.57	.76	.64	2.11	.29
p	.08	.82	.67	.56	.46	.52	0.12	.74
Levene	1.27	2.10	.56	.28	2.96	.02	3.98	.01
gl1	2	2	2	2	2	2	2	2
gl2	819	527	821	525	774	526	819	528
p	.28	.12	.07	.75	0.05	.97	.01	.98
Welch	2.23	.10	.83	.55	1.99	.60	5.24	.38
gl2	42.00	31.52	43.70	32.35	42.78	32.39	4419	33.66
p	.12	.90	.43	.57	.14	.55	.00	.68
B-F	2.91	.11	.57	.53	1.27	.61	3.53	.39
gl2	81.30	36.05	87.78	49.97	89.22	49.4	88.54	48.87
p	.06	.89	.56	.58	.28	.54	.03	.67

Nota: F (análisis de ANOVA); $p < .05$; gl1 (grados de libertad 1); gl2 (grados de libertad 2).

4.5. Análisis de la varianza según la ubicación del centro.

El factor *Programación* aparece como significativo para ambos perfiles, aunque el test de Levene no se muestra positivo en los dos casos (tabla 40). Las medias para C2 son mayores que en C1, en los centros con entorno rural es mayor que en los urbanos. En el diseño de tareas, C1 si es significativo a excepción de *Levene*, mientras que para C2 no se obtuvo en ninguna de sus pruebas.

En la *Evaluación* se sigue cumpliendo su significatividad en todos los test aplicados a C1, en C2, *Levene* hace que no se cumpla en la totalidad de los test. La *Formación* está estrechamente vinculada a las variables “urbano” y “rural”, como así lo muestra su significatividad de varianza en todos test realizados (tabla 40). En esta última, hay que decir que la media de la formación en los centros urbanos está por encima de los centros rurales.



Tabla 40. Varianza según la ubicación del centro

	PROGRAMACIÓN		TAREAS		EVALUACIÓN		FORMACIÓN	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
URBANO	3,19	3,36	3,24	2,43	2,83	2,77	4,36	4,82
RURAL	3,53	3,58	3,51	2,40	3,017	2,31	3,65	4,38
MC	13,53	2,27	8,05	0,03	3,32	9,76	18,56	9,19
F	26.61	10.47	16.66	.08	10.02	18.95	23.52	27.81
p	.00	.00	.00	.77	.00	.00	.00	.00
Levene	3.41	3.39	.77	3.39	15.37	.05	24.66	81.13
gl1	1	1	1	1	1	1	1	1
gl2	814	528	817	526	769	527	814	529
p	.06	.06	.38	.27	.00	.80	.00	.00
Welch	22.45	13.09	16.51	.06	7.63	18.49	17.19	8.31
gl2	179.20	66.56	193.71	59.67	157.58	60.81	168.63	53.21
p	.00	.00	.00	.80	.00	.00	.00	.00
B-F	22.45	13.09	16.51	.06	7.63	18.49	17.19	8.31
gl2	179.20	66.56	193.71	59.67	157.58	60.81	168.63	53.21
p	.00	.00	.00	.80	.00	.00	.00	.00

Nota: F (análisis de ANOVA); $p < .05$; gl1 (grados de libertad 1); gl2 (grados de libertad 2).

4.6. Análisis de la varianza según la etapa educativa.

El perfil de C2 en el factor *Programación* no se muestra significativo (ver tabla 41), sin embargo C1, si lo hace a excepción de Levene. En esta ocasión, la media que presenta los encuestados del segundo perfil supera la del primero. En el caso del diseño de Tareas C1, si muestra ser significativo mediante los test de Welch y Brown-Forsythe, pero no en los demás. C2 no presenta significatividad alguna en sus varianzas. Con respecto a las medias, existe una diferencia notable en las puntuaciones entre ambos perfiles.

En la *Evaluación* no se ha encontrado interacciones a destacar. No obstante, en C1 de la *Evaluación* habría que destacar que Levene aparece como significativo, esto viene a reafirmar que el factor formación interactúa con la etapa en la que se imparta docencia. Las medias son mayores en el segundo perfil de los sujetos.



Tabla 41. Varianza según la etapa educativa

	PROGRAMACIÓN		TAREAS		EVALUACIÓN		FORMACIÓN	
	C1	C2	C1	C2	C1	C2	C1	C2
EP	3,31	3,34	3,31	2,42	2,88	2,67	4,33	4,81
ESO	3,13	3,41	3,23	2,40	2,83	2,75	4,21	4,77
AMBAS	3,36	3,48	3,43	2,59	2,94	2,91	4,36	4,70
MC	3,37	0,48	1,35	0,56	0,40	1,07	1,69	0,23
F	6.56	2.21	2.75	1.36	1.21	2,02	2.09	.66
p	.00	.11	.06	.25	.29	.13	.12	.51
Levene	1.28	1.24	2.35	2.30	.27	1.12	5.99	1.41
gl1	2	2	2	2	2	2	2	2
gl2	819	526	821	524	774	525	819	527
p	.27	.29	.09	.10	.76	.32	.00	.24
Welch	6.36	2.06	3.04	.92	1.18	.91	2.01	.76
gl2	161.54	99.56	164.72	96.70	154.01	-	174.10	-
p	.00	0.13	.05	.40	.30	.15	.13	.46
B-F	6.97	2.10	3.05	1.11	1.18	1.97	2.47	.72
gl2	288.31	-	316.17	-	219.89	-	404.07	-
p	.00	0.12	.04	.33	.30	0.14	.08	.48

Nota: F (análisis de ANOVA); $p < .05$; gl1 (grados de libertad 1); gl2 (grados de libertad 2).



TERCERA PARTE

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Capítulo 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

1. Introducción.

En el presente capítulo se pasará a realizar la discusión de los resultados obtenidos que se ha detallado en el apartado anterior. Para ello, se seguirá el mismo orden que se viene haciendo en apartados anteriores. Éste consiste en abordarlo desde los cuatro factores del cuestionario dependiendo del perfil del encuestado.

Posteriormente se presentarán las conclusiones obtenidas del análisis e interpretación de los datos pertenecientes al cuestionario CACBPEF.

Por último, se concluirá con la aportación de las perspectivas de investigación e intervención que han ido surgiendo a lo largo del trabajo de investigación. Con esto, se quiere dejar constancia de los temas o problemas que se pueden encontrar en la práctica docente de la EF, y que sería muy productivo abordar en futuras investigaciones.

Antes de comenzar la discusión, se quiere hacer constancia de una medida tomada con el fin de facilitar la discusión de los datos. El motivo de esta decisión ha sido que en la revisión bibliográfica no se ha encontrado investigaciones que muestren índices que puedan ser comparados con los de nuestro estudio y por tanto discutido. Estos parámetros nos ayudarán unificar y determinar el análisis de los datos obtenidos en nuestro estudio. Esta medida consiste en que se toma como referencia tres intervalos: de 0 a 2,99, se considerará muy bajo, desde 3 a 3,99, se valorará como insuficiente y desde 4 a 5, como aceptable.



2. Discusión.

Antes de dar paso propiamente a la discusión, hay que dejar claro el punto de partida con respecto a la fundamentación teórica que se ha realizado en los capítulos uno y dos. Pues bien, si es verdad que se ha analizado bastante información acerca de las competencias básicas, toda esta información está relacionada con su existencia, definición, características, finalidades, diseño de tareas, evaluación, formación o, por ejemplo, fuentes de información como instrumentos de evaluación. Pero por otro lado, hay que decir, que en las bases de datos consultadas no se ha encontrado investigaciones que traten sobre el conocimiento o grado de aplicación del profesorado de EF en cuanto a las CCBB, ni en área de EF, ni en otras. La información recabada hace alusión a cómo son y/o deben ser esas competencias básicas, y qué se debe tener en cuenta a la hora de llevarlas a cabo en las aulas.

Una vez aclarado este punto de partida, se pasará a la discusión de los datos recogidos que se abordará desde los factores y desde los ítems que se detallan a continuación.

2.1. Variables Sociodemográficas.

En términos generales, en los factores *Programación y Formación*, el profesorado que programa y no evalúa, se sitúa por encima de los que sí evalúan, no siendo así, en los dos factores restantes, en las *tareas* y en la *evaluación*. Los datos recogidos referentes al sexo de los participantes, muestran que, de cada cinco encuestados, dos son mujeres. Esto entra dentro la normalidad, ya que el alumnado que cursa mayoritariamente los grados de ciencias de la actividad física y deporte es masculino. Y en cuanto a los factores del estudio, es poco entendible que los registros del sexo, en los factores *programación y formación*, el perfil de C2 sea mayor que C1, tanto en hombres



como en mujeres, si bien, es verdad que las diferencias no son muy significativas en el primer factor, pero sí en el cuarto, a favor de C2. Estos datos están en la línea que señala Marchena (2008, 2011), que nos dice que los docentes de EF no saben programar, aunque se puede llegar más lejos aún, ya que nuestros datos nos revelan que los docentes de EF creen dominar y aplicar bien las CCBB, cuando en realidad les queda bastantes aspectos por planificar y detallar.

En cuanto a la titulación que se posee, son los licenciados pertenecientes a C2 quienes obtienen la mayor media en *programación* y, de los diplomados, son los maestros especialistas de C1. Esto puede deberse a las consecuencias que comentan Marchena (2008, 2011) y De Bono (2008), que inciden en que es más difícil trabajar las CCBB en secundaria por la excesiva departamentalización del claustro. Nuestros registros nos vienen a reafirmar las ideas expuestas en la fundamentación que menciona Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo (2013).

En el factor *tarea* y dentro de las titulaciones, los que poseen ambas titulaciones de C1 obtienen mayor puntuación. En esta ocasión, estamos de acuerdo con Moya (2008), quien recuerda que las CCBB no son una cosa sino una *forma* de gestionar las tareas, y ahí parece radicar que los sujetos que poseen la doble titulación están más preparados para diseñar tareas complejas o proyectos integrados. Los datos recogidos refrendan las ideas expuestas en la fundamentación por parte de diversos autores Arreanza (2011), Arreanza, Gómez-Pimpollo y Pérez (2009), Ballester y Sánchez (2010; 2010a), Gómez (2010), Rodríguez (2010), Siedentop (2002) y Zamorano (2011).

En la *evaluación*, son los maestros de C1 obtienen la puntuación más alta, aunque no muy elevada. Estos datos concuerdan con los de Zamorano (2011), quien señala la evaluación como la fase con mayor complejidad en la enseñanza, mientras que Fernández-Balboa (2005) señala que la evaluación debe ser práctica y sencilla. Los



resultados vienen a corroborar lo que dicen estos autores sobre esta fase del proceso de enseñanza aprendizaje, la cual se plantea como la más difícil de planificar.

Y por último, en la *formación*, son los maestros de C2 los que creen más en la necesidad de la formación en competencias. Este pensamiento parece estar en la línea de autores como Domínguez (2009), Roldán, Lucena y Torres (2009), quienes sostienen que hay que desaprender los métodos convencionales y afrontar una nueva pedagogía, y que docente debe mostrar una predisposición hacia el cambio. Sin embargo, según nuestros datos, los que poseen ambas titulaciones presentan la mayor necesidad de formación. Esto es algo que va contracorriente, ya que son los que más bagaje didáctico poseen. Esto puede ser debido a la gran motivación que tiene acerca de la formación en competencias, como nos muestra autores como Barrachina y Blasco (2012), cuando nos hablan de la motivación del profesorado como factor fundamental para la formación en competencias.

En cuanto al tipo de centro, son los encuestados de los públicos de C2, quienes poseen mayor media en el factor *programación*, seguidos de los privados y los concertados. Para C1 son los centros concertados los que obtuvieron la media más elevada, por delante de los públicos y privados. Sin embargo, son los centros concertados de C1, los que plantean más tareas en competencias, seguido de los públicos. Los centros que más evalúan las competencias en C1 son los privados, al que le siguen los públicos y los concertados en último lugar. Los que piensan más en la necesidad o importancia de la formación en competencias son el profesorado de los centros públicos de C2, en el caso de C1, son los centros concertados los que afirman la necesidad o deseo de formarse. Los resultados obtenidos con respecto a los tipos de centros y la implantación de las CCBB no son loables, ya que el profesorado no está motivado, y por tanto, no tiene interés en trabajar de forma interdisciplinar. Como consecuencia de ello, muchos equipos directivos no saben cómo motivar o implicar al



claustro en esta nueva metodología, teoría compartida por la gran mayoría de autores como Álvarez, Pérez y Suárez (2008), Barrachina (2009), Barrachina y Blasco (2012), Cano (2005), Day (2003), Harris (1996), Torres (2006), Zabala y Arnau (2007) y Zapatero-Ayuso, González-Rivera y Campos-Izquierdo (2013). Después del análisis de los datos obtenidos de nuestro estudio, se puede decir que en los centros concertados se programa y plantean tareas principalmente, y por otro lado, que en los privados se preocupan más en evaluación y tiene más consciencia hacia la formación.

Los centros que se sitúan en entornos rurales programan más en competencias que los centros urbanos en ambos perfiles. Los centros con entorno rural de C1 diseñan más tareas y evalúan más en competencias. Como consecuencia de ello, los centros en entornos urbanos de C1 ven más conveniente o importante la formación en competencias, tal como debe hacerse según autores por motivo de la globalización del conocimiento como Calderón, Martínez, Méndez-Giménez (2013), Castejón (2013) e Imbernón (2010). Estos datos no se pueden comparar a nivel cualitativo, ya que en la revisión bibliográfica no aparecen índices de aceptación.

Los centros que imparten docencia del C2 en ambas etapas educativas, obtuvo una mayor media en la *programación*, se refiere a los concertados o privados, ya que esto, no se da en los públicos. Repiten éstos mismos centros los que dicen plantear más *tareas* y *evalúan* por competencias, más que los públicos del perfil del C2 y que otros del perfil C1. Por último, los centros donde se imparte sólo primaria requieren o ven más necesaria la formación en competencia, seguido por los de la ESO y por los centros donde se imparte ambas etapas educativas para C2. En lo que se refiere a C1, en los centros que se incluyen ambas etapas, se programa, plantean tareas, evalúa y se tiene más necesidad de formación. Esto es lo que se deduce de los datos recogidos, al no poder compararlos con otros, hacemos alusión a algunas reflexiones de Fernández-Balboa (2008), que insta a que la educación hoy en día debe estar orientada más que



nunca hacia la formación, y esa formación hacia el empleo e intereses empresariales como rendimiento y capacidad de adaptación. Parece ser que esto lo tienen más claro en los centros privados y concertados, ateniendo a los resultados recogidos en nuestro estudio.

La edad media de los participantes es de cuarenta y tres años, muy cercana a ella, se sitúan los sujetos del perfil C2, los que se distancian bastante más, son los del C3, concretamente seis puntos. Se deduce que cuanto mayor es el docente, más probabilidad tiene de pertenecer a C3, o sea, a no programar en competencias. En cuanto a los años de experiencia, tiene el mismo comportamiento que en el anterior, pero esta vez la diferencia se acentúa, C3 se sitúa siete puntos por encima de la media. Estos datos concuerdan con autores como Zabala y Arnau (2007), quienes indican que este cambio de metodología no se consolidará hasta que pasen treinta años, debido a que el profesorado de EF no está preparado y que las administraciones no lo está facilitando. En esta carrera en la formación por competencias, y según nuestros datos, los más rezagados son los docentes con mayor edad, ya que encuentran mayores dificultades a la hora de romper su dinámica de clase e ir introduciendo otra nueva, además de no estar motivados, ni interesados, ya que esto le supone un esfuerzo extra, datos que concuerdan con autores como Álvarez (2005), Monereo y Pozo (2007), Reyes, Ávila y Carbajal (2010) y Roldán, Lucena y Torres (2009). Esto concuerda con los datos recogidos, siendo los sujetos más mayores los pertenecientes a C3 y los más jóvenes a C1.

Las provincias que más participaron en el estudio fueron Sevilla y Granada, y las que menos Almería y Huelva, algo que entra dentro la lógica, ateniendo a los índices de población activa.

En lo que se refiere a las provincias y su interacción con los factores, hay que destacar que para el factor *Programación* existen diferencias significativas en C1 entre



Sevilla y Cádiz de casi medio punto. Para C2 hay muchas provincias que presentan diferencias significativas y que no se han podido calcular las medias debido a que no se ha podido verificar el análisis de la varianza por parte del programa. Con respecto al factor *Tarea*, para C1 no existen diferencias significativas y para C2 sí, aunque al igual que en el primer caso, no se han podido calcular por el mismo motivo. No se han encontrado estudios que haga alusión a este tipo de datos.

En *Evaluación*, las provincias que presentan más diferencias y además son significativas son Sevilla con Jaén y Sevilla con Málaga, en este orden. Por último, en *Formación* no se encontraron diferencias en C1 pero si en C2, concretamente tres, aunque una vez más no se pudieron calcular las medias. Otra vez más no se pueden comprar los datos, debido a que no hay otros índices de referencia.

2.2. Apartado de observaciones del cuestionario.

Dentro del apartado de observaciones que se recogieron en el cuestionario, se pueden encontrar varias categorías. Una primera, de correcciones, puntualizaciones y aclaraciones, una segunda, con felicitaciones acerca del tema de estudio. Una tercera, dificultades que entrañan el trabajo en el área o materia de EF, a las que se suman las con las dificultades de formación que dependen de la voluntad del docente. Y por último, una en la que se habla de la ausencia de la competencia motriz y que la EF debe seguir siendo eminentemente práctica, dejando un poco al margen los contenidos y toda la burocracia administrativa de los centros.

Estas declaraciones y este sentir del profesorado hacen que el objeto de estudio sea aún más importante, ya que lo que se ha detectado es que el profesorado está desorientado en cuanto a la aplicación y evaluación de las CCBB.



2.3. Programación y aplicación de las CCBB.

Primeramente, hay que destacar que una de las principales preocupaciones del estudio era conocer el grado de conocimiento y aplicación que tiene el profesorado de Educación Física con respecto a las Competencias Básicas en el currículo. Pues bien, a la pregunta de si “Conoce las CCBB del currículo”, los encuestados del perfil C2, lo hicieron por debajo del cuatro de media muy por encima de la estándar. Aunque por debajo de los términos aceptables. A la cuestión “Domina y aplica las CCBB”, los encuestados del perfil C1 se sitúan claramente por encima de tres, y los del perfil dos, se sitúan un poco por encima de la media estándar, existe una diferencia bastante notoria. Estos datos corroboran las ideas de Zabala y Arnau (2007), cuando dicen que aún falta mucho para que la aplicación de las CCBB sea adecuada, como así lo recoge nuestros datos también.

Con respecto al ítem “Su programación contempla las CCBB”, por parte del perfil C2, se ha obtenido una media elevada. Lo que se pregunta en este ítem está relacionado con la pregunta de si “Conoce las CCBB”. Los resultados recogidos muestran que las medias deberían ser más altas a favor de como también apuntan Contreras y Cuevas (2011) sobre el aprendizaje basado en proyectos. Todo esto se agrava más aún, conociendo que la media de edad que presentan los sujetos del C1 es la más baja, y que por tanto están más preparados a los posibles cambios.

En la pregunta “Desarrolla y pone en práctica las CCBB”, se ha obtenido por parte del perfil uno, una media baja. Otro dato significativo es que la media de edad y de años de experiencia docente sube con respecto a los del perfil uno. Para Rodríguez (2010), estos resultados son insuficientes en la actualidad, en cuanto a la implantación del nuevo modelo por competencias, así lo concuerdan los resultados obtenidos en nuestra investigación.



Para el perfil C1, la cuestión “Existe relación entre los diferentes objetivos de su programación y las CCBB” se responde con una media insuficiente. En relación a esta cuestión, Marchena (2011), nos comenta que la mayoría del profesorado hace una relación efímera que plasman en la programación, pero que después no lleva a cabo. Este mismo pensamiento se extrae de nuestros datos. En la pregunta si “Menciona en la metodología u orientaciones metodológicas de un enfoque diferente hacia la adquisición de las CCBB” se obtuvo una media insuficiente (no aceptable), cuando algunos autores comentan en relación a otros estudios que las CCBB son una forma de estructurar el pensamiento y no una cosa como nos relata Moya (2008). De los datos recogidos podemos reafirmar el pensamiento de este autor, diciendo que no dan muestra de cambio en la metodología hacia las competencias.

Todos los índices tratados anteriormente no son elevados, sabiendo que las competencias básicas se introdujeron como algo de obligado cumplimiento con la LOE (MEC, 2006), y que se hizo efectiva a través de los Reales Decretos 1513/2006 (MEC, 2006a) y 1631/2006 (MEC, 2006b) a nivel nacional y que posteriormente la comunidad de Andalucía redactó los Decretos 230/2007 para Educación Primaria y 231/2007 para la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Esto no va en la línea en la que se pronuncian autores como Ballester y Sánchez (2010, 2010a), Bolívar (2010), Cañas et al. (2007), Delors (2010), Díaz, Campos, Pérez, Guerras, Victoria, Feltre, et al. (2008), Hernández et al., (2008), García y López (2011), Gónzález, Gónzález y Luis (2010), Marchesi (2005), Mesa (2010), Molina y Antolín (2008) y Muñoz (2010), ya que siete años después de la implantación de las CCBB, los niveles de aceptación que posee el profesorado de este perfil es insuficiente para hacer una verdadera revolución en la reforma educativa que pretende la LOE.



2.4. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB.

Otra de las ideas que hay que esclarecer, es la participación del profesorado en el diseño de tareas complejas o proyectos integrados como forma para desarrollar y evaluar las CCBB en la enseñanza.

Referente al C2, la pregunta si “Está inmerso el área o la materia de EF en algún tarea compleja o proyecto integral (interdisciplinar)”, el resultado estuvo ligeramente por encima de dos sobre cinco, este dato resulta muy bajo en el trabajo en competencias. Sin embargo en la pregunta “*Valora su actitud hacia el trabajo conjunto de las CCBB con otros compañeros de otras áreas o materias*” se obtuvo una media cercana a tres, siendo considerada como baja. Los encuestados del perfil C2 están muy por debajo de la media aunque su actitud hacia trabajar con otros compañeros es mayor que lo que realmente realizan según los estudios consultados de Ballester y Sánchez (2010), Contreras y Cuevas (2011) y Hernández, Diez, Pacheco y Sosa (2008) quienes resaltan que los órganos de los centros deben estar coordinados para trabajar por competencias.

En el C1 e ítem “Usa lecturas en sus clases para desarrollar y evaluar la competencia lingüística” se alcanzó una media baja, próxima a tres. En otro ítem, “Usa las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para desarrollar y evaluar la competencia digital y tratamiento de la información”, se obtuvo una media por encima de tres, siendo ésta insuficiente. Por último, en el mismo C1, a la pregunta “Plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural” se extrajo una media en torno al tres y medio, nuevamente insuficiente. Como los resultados del estudio que presentamos, es la más trabajada de todas, pero lejos de lo que se debiera. Y en la pregunta si se “Plantea tareas para desarrollar y evaluar la competencia cultural y artística” con un resultado



por debajo del tres y medio. Estas preguntas que hacen referencia al primer factor, parecen indicar que el resultado de las medias se ajusta a lo recomendable o aceptable, aunque sus desviaciones típicas muestran mucha dispersión en los datos recogidos. En cuanto a estos resultados alcanzados, hay que mencionar, que existen diferentes autores que destacan el trabajo a través de las denominadas tareas auténticas como por ejemplo, Arreanza, Gómez-Pimpollo, y Pérez (2009), Escamilla (2009), Hernández, Díez, Pacheco, y Sosa (2008), Morocho (2010), Moya (2008), Rodríguez (2010) y, Zabala y Arnau (2007). Otros como Ballester y Sánchez (2010a) comentan que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de tareas auténticas o reales, dejando de lado, en la medida de lo posible, los contextos (material didáctico y espacios) artificiales, datos que no son corroborados por los de este estudio.

2.5. Evaluación de las CCBB y sus fuentes de información.

En lo que se refiere a este factor en C1, se responde al ítem “Utiliza algún instrumento (como el sociograma) para evaluar la competencia social y ciudadana” con una media por encima de dos. Autores como Del Pozo (2012), Méndez (2003) y Prados (2005) confirman que el medio más utilizado es la observación directa, no se objetiva la forma de evaluar esta competencia, aunque sea de forma cualitativa. Nuestros datos recogidos concuerdan con estas mismas ideas.

Perteneciente al perfil C1, en el ítem “Los exámenes o pruebas trimestrales incorpora preguntas o cuestiones para evaluar las CCBB”, se obtuvo un resultado algo superior a la media estándar, aunque siendo considerada como baja. En la cuestión “Recoge asiduamente anotaciones sobre las CCBB del alumnado, utilizando instrumentos como el cuaderno del profesor, lista de control, diarios de clase, etc.. Los datos de este estudio se sitúan en una media superior a la de las anteriores cuestiones del mismo



factor, aunque siguen siendo insuficientes. Estos resultados no son coherentes con la línea que argumenta Díaz (2005), sobre la utilización de multitud de instrumentos para la recogida de información, se precisa de la utilización de distintas fuentes de información. Para López (2006), el simple hecho de utilizar los instrumentos de evaluación no define un tipo de evaluación concreto, sino el uso que de ellos se haga. En la pregunta “Utiliza la rúbrica o matriz como instrumento de evaluación de las CCBB”, se consiguió una media baja, en torno a dos. De este dato se deduce que su utilización es insuficiente, más aún cuando se habla de los encuestados del perfil C1, o sea, programan y evalúan en competencias. Por tanto, esta idea no está en la línea de Pellicer y Ortega (2009), la cual dice que la rúbrica es uno de las herramientas más eficaces para la evaluación por competencias. Por su parte, Chaparro y Pérez (2010), desde el punto de vista alternativo, concibe la evaluación como un elemento que debe estar presente y explícito en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Autores como Sales (1997), hace hincapié en varios momentos “antes, durante y después”, produciéndose una mezcla, en la bibliografía de disciplina de EF ante estos momentos y las funciones que pueden ocupar las prácticas evaluadoras en dichos periodos de tiempo, a esta teoría se suman diversos autores como Díaz (2005) y López (2006), las cuáles no son corroboradas con nuestro datos, que se consideran insuficientes para realizar una evaluación en competencias.

En las cuestiones “Cómo considera el número de instrumentos y mecanismos que utiliza para evaluar en competencias” y “Los instrumentos de evaluación están adaptados a las características de la práctica docente en EF, y acorde a los criterios de evaluación según el R. D. 1513/, de 7 de diciembre de EP y/o R. D. 163/2007, de 29 de diciembre de ESO”, se obtuvieron resultados similares con una media por encima de tres. Para evaluar cualquier aprendizaje, es necesario disponer del mayor número de fuentes de información: trabajos del alumnado, exámenes, observaciones en el aula,



entrevistas, etc. según nos indica López (2009). Estos valores recogidos no son acordes a las opiniones de algunos autores como Chamero y Fraile (2011), Fernández-Balboa (2005), García y López (2011) y López (2006), que ven los criterios de evaluación como capacidades a conseguir e indican el grado y tipo de aprendizaje alcanzado por el alumnado.

Por lo que respecta a C2 y a la pregunta de si “Le asigna un peso o porcentaje a cada competencia básica para conformar la calificación del 1 al 10” se consigue una media insuficiente, situándose en torno a tres y medio. Y por último, la pregunta de si “Utiliza alguna aplicación informática para extrapolar las notas porcentualmente de las diferentes áreas o materias a las respectivas CCBB”, se alcanzó una media baja, aunque ligeramente superior a la estándar. Según Marchena (2008), este es uno de los comportamientos más comunes en la actualidad, realizar una hoja de cálculo y darle distintos porcentajes o pesos. En esta ocasión es imposible comparar nuestros datos, debido a que no existen índices de referencia con los que compararlos.

2.6. Formación del profesorado en CCBB.

La cuestión común a los dos perfiles es “Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre qué evaluar en CCBB” en el perfil uno se obtuvo una media aceptable, cercana a cuatro y medio, mientras en el dos, se obtuvo una media muy aceptable, cercana a cinco. Estos resultados si van en la línea de lo comentan diversos autores como Chaparro y Pérez (2010) y López (2006), sobre las alternativas que se barajan actualmente en el desarrollo de la acción educativa como docentes de Educación Física, cuando estiman la importancia de la formación en competencias por parte del profesorado. Además Gil (1999), añade que también se evalúa el instrumento de trabajo como es el currículo escolar. Según nos indica Castejón (1995), se tienen que



tener en cuenta tanto el programa docente como la actuación docente. Sobre este último, el docente reflexiona sobre sus prácticas docente y su labor diaria, llegando a plantearse una evaluación sobre la propia evaluación, esto es lo que Rul (1995) denomina como “metacognición”.

A la cuestión “Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre cómo evaluar en CCBB”, se logró por parte del perfil C1 y C2, una media bastante por encima de cuatro en el primero y cerca al cinco en el segundo, ambas aceptables, lo cual estaría de nuevo en consonancia con lo que marca Díaz (2005), sobre que la observación debe ser planificada, sistemática, lo más completa posible y registrable, definiendo los momentos de la observación y sabiendo qué se quiere observar.

Con respecto a la pregunta “Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre qué y cómo utilizar diferentes instrumentos y mecanismos para evaluar en CCBB” se recogió por parte de C1 y C2 una media bastante próxima al cuatro y medio para C1 y de cinco en el caso de C2, muy aceptable en ambos casos. Si prestamos atención, es el ítem que recoge la mayor media de todos los dos perfiles, esto hace pensar que es uno de los temas que más preocupa al profesorado de Educación Física en la actualidad, y que la evaluación es un proceso de investigación, idea que afirman algunos autores como Pellicer y Ortega (2009).

Una de las preguntas que pasó la validez y fiabilidad no comunes para ambos cuestionarios, sino tan sólo para el C1 es “Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre cuándo evaluar en CCBB”, se consiguió una media por encima de cuatro, aceptable en cuanto a los parámetros establecidos. Según nos indican Chaparro y Pérez (2010), la evaluación debe estar presente y explícita en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta misma situación e importancia sobre cuándo evaluar se recoge los datos de nuestro estudio.



Por último, otra cuestión no común para ambos perfiles y perteneciente al C1 es “Siente la necesidad de tener que formarse en CCBB”, en la cual se alcanzó una media cercana a cuatro pero por debajo, por tanto insuficiente. Nuestros datos son acorde a la línea marcada por Megías (2010), que resalta la necesidad de una formación básica y unas actuaciones esenciales en este terreno.

3. Conclusiones del estudio.

3.1. Aceptación o rechazo de las Hipótesis.

Tras los resultados obtenidos después de la investigación sobre el cuestionario *CACBPEF sobre el alumnado de Educación Obligatoria*, se aceptan o rechazan las siguientes hipótesis, éstas quedan de la siguiente forma:

- A. La programación por competencias y su posterior desarrollo no ha sido alcanzado por el profesorado de EF (aceptada).
- B. El diseño, desarrollo y la puesta en práctica de tareas y/o proyectos integrados en competencias por el profesorado de EF, no ha sido conseguido (rechazada).
- C. La evaluación por competencias es el principal problema que preocupa al profesorado de EF (aceptada).
- D. El profesorado de EF ve conveniente la formación en CCBB (aceptada).

3.1. Conclusiones respecto a los datos recogidos.

Después del estudio realizado, se hace constancia de una forma precisa las conclusiones que se ha extraído de este estudio, éstas son:



- El 20% de los encuestados no programan en competencia, no menciona las CCBB para nada en sus programaciones. Este número nos parece insuficiente, pensamos que existe una falsa creencia sobre parte del profesorado de EF que afirman saber programar y trabajar en competencias, aunque sea de forma inconsciente e involuntaria.
- El profesorado de EF concreta las CCBB en diferentes indicadores, categorías, dimensiones, descriptores, etc. pero después, no saben llevarlo a la práctica. Esto hace referencia a que no saben plantear tareas complejas y proyectos integrados para desarrollarlos y evaluarlos.
- El profesorado de EF, relaciona los distintos elementos del currículo con las CCBB, pero se quedan ahí, en esa relación. Además se olvidan de referenciar a los criterios de evaluación, elemento este imprescindible para el desarrollo de las CCBB según nos indican los autores.
- El profesorado de EF no sigue la planificación de alguna editorial. No es habitual seguir la temporalización y secuenciación de contenidos del libro de editoriales en EF.
- En las actividades complementarias y/o extraescolares de EF no se tienen en cuenta las CCBB a la hora de su planificación y su posterior puesta en práctica. No se contemplan las CCBB en las memorias de estas actividades,
- El profesorado de EF muestra actitud positiva a la hora de colaborar en las tareas complejas o proyectos integrados, pero esto no se materializa con la participación en ellos. Tan sólo se queda en una buena predisposición hacia el trabajo en grupo o interdisciplinar., pero no se realiza. Este caso se acentúa aún más en los centros de enseñanza secundaria obligatoria por la departamentalización excesiva y los horarios diferentes de los docentes.



- En las clases de EF no se hace lectura a conciencia para mejorar la competencia lingüística. Esto puede deberse a que el área o materia de EF posee tan sólo dos horas semanales, además si le sumamos que no se suele seguir un libro en la asignatura, aún es más complicado realizar por motivo de tiempo.
- La competencia matemática es la competencia que menos se desarrolla conscientemente en la disciplina de EF. Aunque de forma inconsciente siempre está presente en las clases.
- No se realiza la evaluación inicial en EF teniendo en cuenta las CCBB. Se considera un punto clave e imprescindible para una evaluación continua y procesual, saber desde dónde y cómo partimos el curso académico.
- Las fuentes de información son inadecuadas e insuficientes en EF, se debe utilizar instrumentos como la rúbrica o matriz, el portafolio, etc., que nos denotan información sobre la evolución y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La motivación o el deseo de formarse recogido por parte del profesorado de EF, es bastante elevado en cuanto al manejo de las CCBB, ya sea, en su planificación, puesta en práctica, en su evaluación, así como en el uso de las fuentes de información a la hora de evaluar y de calificar.
- Dentro de los cuatro factores estudiados con respecto a EF: programación, diseño de tareas, evaluación y formación, el que más inseguridad crea es la evaluación, muy por encima de los otros tres restantes.
- El profesorado de EF de la provincia de Jaén, son los que mejor realizan la programación en competencias, seguidos por los de Granada.
- Los docentes de EF de la provincia de Almería son los que mejor plantean las tareas o proyectos integrados, en segundo lugar, los de Sevilla.
- En la provincia de Almería, es donde el profesorado de EF evalúa más en competencia, y posteriormente, Jaén.



- Las provincias cuyo profesorado de EF demanda o desea más formación y asesoramiento en competencias, son Cádiz y Huelva.
- El perfil del docente ideal que trabaja en competencias sería una *mujer de 43,5 años de edad y 17 de experiencia docente, maestra en EF, que trabaja en un centro concertado situado en un medio rural y que imparte clase en ambas etapas de la enseñanza obligatoria*. Por el contrario, el perfil del docente que no trabaja en competencia sería *un hombre de 49,3 años de edad y 23,6 de experiencia, licenciado en EF, que trabaja en un centro privado situado en un centro urbano y que imparte clase en la enseñanza secundaria*.

4. Limitaciones.

El principal hándicap que se ha tenido, es la poca existencia de referencias bibliográficas acerca de estudios de investigación de las CCBB, y concretamente sobre el profesorado de EF. Esto ha dificultado que se tenga unos índices fiables y válidos para comparar con los resultados obtenidos en esta investigación.

Otras limitaciones encontradas al realizar el trabajo, han sido la compaginación del horario de trabajo y periodos estivales, y por otro lado, el no poder contar con recursos humanos para pasar los cuestionarios y llamar a los centros, tanto de primaria como de secundaria en horario laborable.



5. Perspectivas futuras de investigación e intervención

A lo largo de este trabajo, varias eran las ideas que se iban sucediendo conforme más se adentraba en la investigación. Estas ideas compondrán las próximas líneas de investigación para posteriores estudios. La finalidad última es adquirir conocimiento para su posterior aplicación y con esto mejorar el desarrollo de la docencia en clases de EF.

Se plantean dos vías de trabajo, una en cuanto a futuras investigaciones y otra con respecto a futuras intervenciones a realizar.

5.1. Perspectivas futuras de investigación.

A continuación se exponen posibles temas a investigar en concordancia con este estudio, una vez afianzados los conocimientos.

- Ampliación del cuestionario a las demás comunidades autónomas de España y así poder hacer comparaciones entre dichas regiones, para posteriormente poder trazar un protocolo de formación en competencias.
- Consecutivamente, sería conveniente realizar una encuesta al profesorado de Educación Física con el fin de conocer cuáles son los motivos, facilidades o impedimentos que existen a la hora de la formación en competencias.
- Por otra parte, también sería aconsejable realizar un estudio sobre las fuentes o mecanismos de formación, tanto reglada como no, a las que tienen acceso el profesorado de Educación Física, como pueden ser los planes de estudio de las facultades tales como Ciencias de la Educación (Educación Física) y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, así como la orientación que ofrece los Centros



de Educación del Profesorado (CEPs) sobre competencias básicas y otros cursos, congresos, simposio, seminarios, etc.

- Triangulación de datos, en la que se pudiese contrastar los resultados recogidos en el estudio mediante otro tipo o línea de investigación, como por ejemplo un grupo de discusión y la entrevista semiestructurada.

5.2. Perspectivas futuras de intervención.

De otra forma, se incluyen distintas intervenciones a investigar como trabajo de campo en distintos contextos.

- Una vez formado y siendo especialista en CCBB, realizar una serie de pautas a seguir a través de los CEPs tanto para el profesorado de EF como los demás miembros de los claustros de los centros correspondientes, como son las tareas y los proyectos integrados en el centro.
- Diseño de un plan de trabajo de escuela inclusiva en la que participe toda la comunidad educativa, desde padres y madres, personal no laboral, el barrio, etc. con el fin de poder cuantificar la riqueza y la satisfacción por del trabajo realizado.
- Realización de una intervención en grupos de centros de educación obligatoria con el fin de obtener información de primera mano acerca de las CCBB en Educación Física, que consistiría en la comparación de una metodología de evaluación estándar con respecto a una basada en competencias. Por otro lado, se detallaría los recursos e instrumentos empleados con la finalidad de mostrar unas pautas de las ventajas e inconvenientes que acarrear su utilización en la práctica docente de Educación Física.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2007). *Programar y evaluar por competencias. Destinado al profesorado de Educación Primaria de centros concertados de León*. Madrid: Editorial Santillana.
- Alfonso, R. M., Del Pozo, J., Del Pozo, B., Del Pozo, J., & Contreras, A. (2011). Concepto y teorización sobre las Competencias Básicas: propuesta metodológica desde la Educación Física. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*. Buenos Aires, Año 16, No 161, octubre. <http://www.efdeportes.com/efd161/competencias-basicas-desde-la-educacion-fisica.htm>
- Álvarez, S. (2005). Competencias clave para el siglo XXI en la educación. *Organización y Gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, No 5, Vol. 13, pp. 8-12*.
- Álvarez, S., Pérez, A., & Suárez, M. L. (2008). *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Consejería de Educación y Ciencia de Cantabria.
- Arreanza, F., Gómez-Pimpollo, N., & Pérez, M. (2009). *Evaluación de diagnóstico de las competencias básicas*. Oficina de Evaluación, Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Comunidades de Castilla La Mancha.
- Arreaza, F. (2011). *Taller de programación, evaluación y calificación por competencias*. C.E.P. de Motilla del Palancar.
- Ato, M. (1991). *Investigación en Ciencias del Comportamiento*. Barcelona: PPU.
- Balancé, J., Cuadrado, F., Ruiz, J. R., & Sánchez, F. (2013). Autoevaluación de los centros. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España No 18*.
- Ballester, M. G., & Sánchez, J. (2010). *Manual I: Programar y evaluar por competencias en Educación Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Ballester, M. G., & Sánchez, J. (2010a). *Manual II. Programar y evaluar por competencias en Educación Primaria*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Mckinsey & Company.
- Barrachina, J. (2009). *La programación de la educación física en base a competencias en infantil, primaria, secundaria y bachillerato*. En D. Blázquez & E. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física*, pp.11-136. Barcelona: INDE.
- Bartolomé, M. (1995). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Basterra, A. (2013). *Materiales y Recursos de Aula para el Ámbito Social y Lingüístico*. Recuperado de <http://anabast.wordpress.com/>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 1(21), pp. 7-43.
- Bisquerra, R. (2010). Educación Física, Competencias Básicas y Educación Emocional. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, Año 2, No 1.
- Blázquez D (2003). *Evaluar en educación física*. Barcelona: INDE.
- Blazquez, D., & Sebastini, E. M. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Blazquez, D., & Sebastini, E. M. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física: la gestión didáctica de la clase*. Barcelona: INDE.
- Bloom, B. (1971). *Taxonomy of Educational Objectives I: Cognitive Domain*. Londres: Lonman.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bolívar, A. (2008a). Competencias básicas y ciudadanía. *Caleidoscopio (Revista digital del CEP de Jaén 1*, 1-25. Recuperado de <http://revista.cepjaen.es>
- Bolívar, A. (2010). *Competencias Básicas y el Currículo*. Madrid: Síntesis, S. A.

- Bolívar, A., & Guarro, A. (eds.) (2007). *Educación y Cultura Democrática: el Proyecto Atlántida*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolívar, A., & Moya, J. (Eds.). (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Carpeta "Construyendo ciudadanía". Proyecto Atlántida (Últimos materiales Atlántida). Recuperado de <http://innova.usal.es/courses/CL8b31/>
- Bolívar, A., & Moya, J. (2008). *Currículum y competencias básicas*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A., & Pereyra, M. A. (2006). *El Proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. Introducción a la edición española*. En Rychen & Salganik. *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley-InterScience.
- Broomes, D. (1989). *Using goals to construct useful forms of school mathematics*. UNESCO, Col. Science and Technology Education, Document Series, 35, París.
- Buendía, L., Colás, P., & Henández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.
- Buscá, F., & Capllonch, M. (2008). De las Competencias Básicas a las Competencias Profesionales transversales. Aportaciones desde el ámbito de la Educación Física. *Tándem: didáctica de la educación física*, No 26, pp. 35-51.
- Caballero, J. A. (2009). La contribución del área de Educación Física a las Competencias Básicas: opinión de los docentes. *EmásF. Revista digital* No 21, pp. 40-58. Recuperado de http://emasf2.webcindario.com/NUMERO_21_EMASF.pdf
- Cabrerigo, J., Rubio, M. J., & Castillo, S. (2008). *Programación por competencias. formación y práctica*. Pearson educación, S. A. Madrid.
- Calderón, A. Martínez, D., & Méndez-Giménez, A (2013). Formación permanente del profesorado sobre el desarrollo de las Competencias Básicas con el modelo de Educación Deportiva. *Federación Española de Asociaciones de Docentes de*

- Educación Física (FEADEF). Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, deporte y recreación, No 33, pp. 33-38.*
- Calvo, J., & Capllonch, M. (2013). Contribuciones desde la Educación Física a la competencia digital en secundaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física No 41, pp. 61-67 (enero).*
- Campos, A., González, M. D., & Zapatero (2012). La formación de los docentes de Educación física en torno a la enseñanza por competencia a través de un grupo de Discusión. *Emásf. Revista digital de Educación Física. Año 3, Núm. 17 (julio-agosto).* Recuperado de <http://emasf.webcindario.com/>
- Campos Mesa, M. C. (2010). *Estudio sobre la inserccion laboral de los egresados de magisterio de Educación Física de la Universidad de Sevilla (Tesis inédita).* Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1347/>
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado.* Barcelona: Graó.
- Cañas, A., Martín-Díaz, M. J., & Nieda, J. (2007). *Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico. La Competencia Científica.* Madrid: Alianza.
- Cardona, M. A. (2003). *Identificació de les competències bàsiques en educació física.* Generalit Catalunya. Barcelona.
- Carreiro, F. (2009). La gestión del currículo a través de competencias: un enfoque desde el contexto portugués. *Tándem. Didáctica de la Educación Física No 29, pp. 8-27.*
- Castejón, F. J. (1995). *Evaluación de programas en Educación Física.* Madrid: Gymnos.
- Castejón, F. J. (2012). Indicadores de calidad en la enseñanza de la Educación Física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física No 41, pp. 68-76.*

- Castejón, F. J. (2013). La evaluación de las competencias del profesorado de Educación Física. Dificultades y propuestas. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, No 43, pp. 49-58.
- Cea, M. A. (2002). *Análisis Multivariante. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chamero, M., & Fraile, J. (2011). Los Grandes Interrogantes de la Evaluación en Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 10. Recuperado de <http://emasf.webcindario.com/>
- Chaparro, F., & Pérez, A. (2010). La evaluación en Educación Física: enfoques tradicionales versus enfoques alternativos. *Revista digital EF.deportes*, año 14, No 140. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd140/la-evaluacion-en-educacion-fisica-enfoques-alternativos.htm>
- Chomsky, N. (1985). *El Conocimiento del lenguaje: El Conocimiento del Lenguaje como Objeto de Investigación*. Madrid: Alianza.
- Cohen, L., & Manián, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Coll, C (2007). Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, No 370.
- Coll, C. (2007). Aula de Innovación Educativa. *Versión electrónica. Revista de Innovación Educativa* 61. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula/161>
- Coll, C. (2007). *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. *Aula de Innovación Educativa*, 161, pp. 34-39.
- Coll, C. (2008). *Las competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (dir.) (2007). *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, Editorial Mediterrània.
- Coll, C., & Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. Santiago de Chile: Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del PRELAC.

- Coll, E. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-coll.html>
- Comisión Europea (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas. Dirección General de Educación y Cultura.
- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L., & Woods, A. M. (1998). *Interdisciplinary teaching through physical education*. Champaign IL. Human Kinetics.
- Contreras, O. R., Cuevas, R., Blázquez, D., & Lleixá, T. (2012). *Las Competencias del profesor de Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Contreras, O. R., & Cuevas, R. (2011). *Las Competencias Básicas desde la Educación Física*. Barcelona: INDE.
- D.O.U.E. (2004, 30 de diciembre de 2006). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/>
- De Bono, F. (2008). *Seis sombreros para pensar*. Paidós Ibérica S. A. Barcelona.
- Del Pozo, P. (2012). La rúbrica y los flashes en la evaluación de la expresión corporal. *EmásF. Revista digital de Educación Física*. Año 3. N° 17. Recuperado de <http://emasf.webcindario.com/>
- Del Rincón, J. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Villar, F. (2009). La calidad del aprendizaje en Educación Física. Una propuesta para la Educación Secundaria. *Tándem: Didáctica de la educación física (marzo)*. Recuperado de <http://tandem.grao.com/revistas/tandem/029->
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*: Ediciones UNESCO.

- Díaz, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. Barcelona: INDE.
- Díaz, J. (2010). Educación Física e interdisciplinariedad, una relación cada vez más necesaria. *Tándem. Didáctica de la Educación Física No 23*, pp. 7-21.
- Díaz, J., Campos, M., Pérez, C. M., Guerras, A., Victoria, M., Feltrer, J., . . . Bilbao, A. (2008, 20 de abril de 2012). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. *Revista digital Efecturas, No 18*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd18/competencias-basicas-en-educacion-fisica.htm>
- Díaz, M. J., & Royo, P. (1995). *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid: Pirámide.
- Dillman, D. A. (2000). *Mail and internet surveys. The tailored design method*. Nex York: Wiley.
- Domínguez, J. (2009). *Un saco roto*. Heraldo de Aragón.
- Doncel, J., & Leena, M. (2011). *Las Competencias Básicas en la Enseñanza. Fundamentación, Enseñanza y Evaluación*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): MAD. Educación Secundaria. Madrid: Wolters Kluwer.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M., & Moreneo, M. A. (2012). *La autoevaluación de la práctica docente como herramienta para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado*. Síntesis. Madrid.
- Espinós, J. LL. (2002). *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Aula de Innovación Educativa, XI (116), pp 71-76.

- European Commission (2007). *Key competences for lifelong learning. European Reference Framework*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- EURYDICE (2002). *Competencias clave. Madrid: Unidad española de la red Eurydice*. Recuperado de <http://www.eurydice.org>
- Eurydice (2002). *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Unidad Europea de Eurydice. Recuperado de <http://www.mec.es/cide/>
- Expósito, J. (2010). *Educación Física en la ESO: la programación docente en la LOE*. Sevilla: Wanceulen.
- Expósito, J. (2010a). *Educación Física en primaria: la programación docente en la LOE*. Sevilla: Wanceulen.
- Faure, E. (1973). *Aprender a SER*. Madrid: Alianza Universidad UNESCO.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educación siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- Fernández, J. M., Ardoy, D. N., & cols (2010a). *Aplicaciones didácticas de educación física en base a competencias básicas: 3º de ESO*. Editorial Nausicaä.
- Fernández, JM, Ardoy, D. N., & cols (2010b). *Programación de educación física en base a competencias básicas: 4º de ESO*. Editorial Nausicaä.
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). *La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. La otra cara de la enseñanza. La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Barcelona: INDE.
- Fernández-Balboa, J. M. (2008). ¿Debemos contribuir a la convergencia europea a través de un modelo de formación de futuros docentes por competencias? Reflexiones desde una perspectiva sociocrítica. *Tándem. Versión electrónica* 26.
- Fox, D. (1980). *El proceso de investigación en educación*. Pamplina: Eunsa.

- Gallego, B. (2009). La influencia de los medios de comunicación en el desarrollo de la alta competencia motriz de los alumnos. *Wanceulen Educación Física Digital*, No 5.
- García, B. (2009). *Desarrollo de las Competencias Básicas a partir de tareas*. CEPR Pablo de Olavide.
- García, J. (2008). Las Competencias Básicas ¿Un Nuevo Enfoque Educativo?. Recuperado de www.joanteixido.org/doc/CB/nuevo-enfoque.pdf
- García, L., & López, R. (2011). Convivir en la escuela. una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación* (356), pp. 531-555.
- García, M. J. (2010). Aportaciones al Desarrollo de Competencias Básicas desde el Área de Educación Física. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4323/b15771465.pdf?sequence=3>
- García, M. J. (2010). Aportaciones al desarrollo de las Competencias Básicas desde el área de Educación Física. *Wanceulen Educación Física Digital* No 6.
- Gardner, H. (2013). *La inteligencia reformada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós. Barcelona.
- Generelo, E., Zaragoza, J., & Julián, J. A. (coords) (2005). *La Educación Física en las aulas: aprender a aprender a partir de un proyecto*. Grupo de investigación: Educación física y promoción de la actividad física. Gobierno de Aragón.
- Gil, P. (1999). *Evaluación del currículo de Educación Física en la enseñanza universitaria*. Madrid: Gymnos.
- Gimeno, J. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.
- Gómez, A. (2010). El alumnado como constructor de su propio aprendizaje en el área de Educación Física. *Wanceulen Educación Física Digital*, No 6.

- González, C., & Monquillot, M. (2011). La formación permanente del profesorado de Educación Física mediante un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. *Tándem. Didáctica de la Educación Física No 36*, pp. 80-92.
- González, P. Á., González, W., & Luis, D. (2010). Diccionario esencial de conceptos claves que debemos conocer y dominar para contribuir al desarrollo de las competencias básicas desde la Educación Física. *Revista Lecturas*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd143/competencias-basicas-desde-la-educacion-fisica.htm>
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación (339)*, pp. 47-58.
- Henández, F. (1995). *Bases metodológicas de la investigación educativa. I. Fundamentos*. Murcia: DM.
- Henry, G. T. (1990). *Practical sampling*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hernández, A. F., Díez, L. J., Pacheco, J. J., & Sosa, G. (2008). *Contribución de la materia de Educación Física en la Adquisición de Competencias Básicas en la etapa Secundaria Obligatoria*. Córdoba.
- Holey, R. H. (1995). *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues and Applications*. Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU. Recuperado de http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives*. (6): *Structural Equation Modeling*.

- Imbernón, F. (2010). La formación inicial y permanente del profesorado de secundaria. Hacia un nuevo concepto de formación del profesorado. *Tándem. Didáctica de la Educación Física No 34*, pp. 75-82.
- Inspection Générale de l'Éducation Nationale (2007). *Les livrets de compétences: nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*. Rapport No 2007-048. Ministère de l'Éducation Nationale. Recuperado de <http://media.education.gouv.fr/file/50/0/6500.pdf>
- Invernó I Curós J (2004). *Circo y educación física: otra forma de aprender*. Barcelona: Inde.
- Jiménez, J. R. (2007). Competencias Básicas. *REDES, 1, N° 1*.
- Jonnaert, Ph., & otros (2006). Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Ginebra: Oficina Internacional de Educación*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/Competencies/ORE_Spanish.pdf
- Junta de Andalucía. (2007a). Decreto 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.
- Junta de Andalucía. (2007b). Decreto 231/2007, de 31 de julio, por la que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Junta de Andalucía. (2007c). Orden 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria en Andalucía.
- Junta de Andalucía. (2007d). Orden 10 de agosto de 2007 por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de enseñanza del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria en la comunidad autónoma de Andalucía.
- Junta de Andalucía. (2007e). Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación de Andalucía.

- Larrauri, J. (2005). *Aplicación de un modelo de evaluación en competencias básicas en la atención a la diversidad*. Arbelá: Hezkuntza aldizkaria
- Legrain, P. (2009). La Educación Física en Francia: competencias y resultados de aprendizaje. *Tándem. Didáctica de la Educación Física No 29*, pp. 28-44.
- León, O., & Montero, I. (1993). *Diseño de investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Levy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias*. Edición gestión 2000, S. A. Barcelona. España.
- Llach, R., & Alsina, Á. (2009). *La Adquisición de Competencias Básicas en Educación Primaria: una Aproximación interdisciplinar desde la Didáctica de la Lengua y de las Matemáticas*. REIFOP.
- Lleixà, T. (2007). Educación Física y Competencias Básicas. Contribución del área a la adquisición de las Competencias Básicas al currículo. *Tándem. Versión electrónica No 23, enero-febrero*.
- Lleixà, T. (2007). Educación física y competencias básicas. Contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Revista Tándem; Didáctica de la educación física, N.º. 23*, pp. 31-37.
- López, J. (2008, noviembre). Las competencias básicas del currículum en la LOE. V Congreso Internacional de Educación y Sociedad. Recuperado de <http://congreso.codoli.org/conferencias/Juan-Lopez.pdf>
- López, M. L., Callejas, A. I., Gullas, R., Molero, C., (coord), E. N., & Callejas, A. I. (2009). *El aprendizaje cooperativo en el aula favorece la madurez de la inteligencia emocional. Una experiencia en la enseñanza de la Educación Física en Secundaria. Las competencias básicas: reflexiones y experiencias*, pp. 9911-9918. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real.
- López, R. (2009). Competencias Básicas y Educación Física. *EmasF, Revista Digital de Educación Física*.

- López, V. M. (1999). *Educación Física, evaluación y reforma*. Segovia: Diagonal.
- López, V. M. (2003). *Profundizando en la temática. Bases para una mejor comprensión de estos planteamientos*. Barcelona: INDE.
- López, V. M. (2006). *La evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Madrid: Miño y Dávila.
- López-Rodríguez, A. (2013). La evaluación de la enseñanza y los aprendizajes en la Educación Física. Consideraciones en torno a un sistema de evaluación formativo. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* n° 43 pp. 70-77.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*(2), pp. 130 - 149.
- Marchena, C. (2008). *¿Cómo trabajar las competencias básicas?* Sevilla: ECOEM.
- Marchena, C. (2011). *¿Cómo evaluar las competencias básicas?* Sevilla: ECOEM.
- Marchesi, A. (2005). La Lectura Como Estrategia para el Cambio Educativo. *Revista de Educación, número extraordinario*, pp. 15-35.
- Marchesi, A. (Dir.) (2007). *Competencias básicas en educación*. Madrid: Alianza Editorial
- Marco, B. (2008). *Las competencias Básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid: Ediciones Narcea.
- Mariana, J. A., & Bernabeu, R. (2007). *Competencia Social y Ciudadana*. Madrid: Alianza.
- Martín, B. (2010). La competencia motriz como medio para la adquisición del resto de competencias básicas. *La Libreta, Revista del CEP La Laguna, núm. 4, Investigación e innovación en Educación Física Escolar*. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep_laguna/recursos/
- Martín, E (2007). Evaluación de centros, competencias y mejora del aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía, No 370*.

- Martín, E., & Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza. Madrid.
- Martín, E., & Zapata, J. (2013). *Fichero de juegos interdisciplinares de Educación Física: su contribución a las Competencias Básicas*. Wanceulen. Sevilla.
- McClelland, D. C. (1973). *Testing for competencies rather than intelligence*. *American Psychologist* (28), pp. 1-14.
- MEC. (1990). *Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Madrid: MEC.
- MEC. (2002). *Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación (LOCE)*, de 23 de diciembre. Madrid: MEC.
- MEC. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE)*. Madrid: MEC.
- MEC. (2006a). *R. D. 1513/2009, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MEC. (2006b). *R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- MECD. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)*. Madrid: MECD.
- MEC. (2006). *Ley Orgánica 2006 de 3 de mayo de Educación (LOE)*.
- MEC. (2006a). *R. D. 1513/2009, de 7 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas de Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- MEC. (2006b). *R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas correspondientes a la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC.
- MECD. (2014). *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. Madrid: MECD.

- MECD. (2013). Guía para la formación en centros sobre las Competencias Básicas. Madrid: MECD.
- Megías, D. (2010). *La autoevaluación en Educación Física*. Revisado de <http://viviendolaef.wordpress.com>
- Méndez, A., López, G., & Sierra, B. (2009). *Competencias Básicas: sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física*. Recuperado de http://www.retos.org/numero_15/retos%2016-10.pdf
- Menéndez, E. (2013, 9 de diciembre). *Evaluar por Competencias Básicas*. Recuperado de <http://www.catedu.es/competenciasbasicas/index.php?menu=tareas&pg1=6&pg2=3&mod=documentos>
- Mesa, R. (Produce)(2010). www.competenciasbasicas.net
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006): *Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe* (Décret No 2006-830 du 11 juillet). Recuperado de <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm>
- Miranda, M. D., Lara, A. J., Zagalaz, M. L., & Cachón, J. (2011). Cómo abordar las competencias básicas desde el área de educación física. *TRANCES*, 3(2), 269.
- Molina, J. P., & Antolín, L. (2008). Las Competencias Básicas en Educación Física. Una Valoración Crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), pp. 81-88.
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, No 370.
- Monereo, C. (2003). *Internet y Competencias Básicas*. Aula de Innovación Educativa, 126, pp. 16-20
- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Carta abierta a quien competa. *Cuaderno de Pedagogía*, 370, pp. 87-90.

- Monereo, C., & Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con) vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, pp. 12-18.
- Montero, A. (2010). *Manual Práctico para el Desarrollo de las Competencias Educativas Aula Digital-Text S. L. (Grupo Océano)*.
- Morocho, M. (2010). Las Competencias Básicas en Educación Secundaria en la Materia de Educación Física en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Lecturas*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd140/competencias-basicas-en-secundaria-educacion-fisica.htm>
- Moya, J. (2007). *Competencias básicas: los poderes de la ciudadanía*. La Guiniguada, 13, pp. 81-94.
- Moya, J. (2008). *Las competencias básicas como eje de la educación para la ciudadanía*. En Marrero, J. & J. Argos (eds.) (2008). *Educación, convivencia y ciudadanía en la cultura global*. Madrid: Wolters Kluwer y Consejería Educación de Cantabria, pp. 197-225.
- Moya, J. (2008a). Las Competencias Básicas en el Diseño y el Desarrollo del Currículo. *Revista Currículum*, 21(58-78).
- Moya, J. (2008b). *Competencias básicas*. Suplemento Escuela. Madrid: Wolters Kluwer SA.
- Moya, J. (Coord.) (2008c). *De las competencias básicas al currículo integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Muñoz, J. C. (2010). Las Competencias Básicas. Desarrollo a través de una Unidad Didáctica de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Recuperado de <http://www.telefonica.net/web2/efjuancarlos/articulos.htm>
- Observatorio de las Ocupaciones. (2012). *Informe del Mercado de Trabajo de Sevilla Datos 2011*. Madrid.
- OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies*. Executive summary

- OCDE (2006). *DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>
- OCDE. (2003). Proyecto DeSeCo. Recuperado de www.ocde.org
- Otano, L. (2008). *Las competencias educativas básicas: Un reto posible y necesario*. Organización y Gestión Educativa, 4, pp. 11-13.
- Pellicer, C., & Ortega, M. (2009). *La evaluación de las competencias básicas. Propuestas para evaluar el aprendizaje*. Boadilla del Monte (Madrid): PPC, Editorial y distribuidora, S. A.
- Pérez-Gómez, A. I (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de educación de Cantabria.
- Pérez, Á. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación 1*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria. Recuperado de http://www.ciefp-santander.es/DOCUMENTS/Cuadernos_Educacion_1.pdf
- Pérez, A. I. (2007): *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Santander, Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación, pp. 31. Recuperado de <http://www.ceycantabria.com/>
- Pérez, R. (1985). *Diseño experimental*. Madrid: Anaya.
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). *Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez*. 12(2), pp. 442-446. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72797102>
- Perrenoud, P. (2003). *Construir Competencias desde la Escuela*. Comunicaciones Noreste.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: GRAO.
- Perrenoud, Ph. (1997). *Formation continué et obligation de compétences dans le métier d'enseignant*. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Perrenoud, Ph. (1998). *Construire des competences des l'ecole*, Paris, ESF, 2e éd.

- PISSA. (2006). *Marco de Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana.
- Pozo, J. I., & Monereo, C (2007). Carta a quien competa. *Cuadernos de Pedagogía*, No 370.
- Prados, J. A. (2005). *Preguntas sobre la evaluación de las competencias y alguna respuesta: portfolio*. Atención primaria: publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria.
- Proyecto Atlántida (2007). *Las competencias básicas: cultura imprescindible de la ciudadanía*. Islas Canarias.
- Ramírez, A. Lorenzo, E., Ruiz, J. R., & Vázquez, P. (2011). La evaluación de las Competencias Básicas. Última fase del proceso de operativización. *ED. UCO. Revista*.
- Reyes, M. A., Ávila, S. A., & Carbajal, A. E. (2010, abril). Educación del siglo XIX con profesores del siglo XX para alumnos del siglo XXI, ¿educación de calidad?. *XXI Congreso de investigación CUAM – AcMorelos. Mexico*.
- Rivas, E., & Terroba, J. (2010). Desarrollo de la Competencia Básica Comunicación Lingüística a través del cuento motor y el cuaderno del alumno en la asignatura de Educación Física. *Contextos Educativos 13*, pp. 155-174.
- Rodríguez, D. (2010). El fútbol como Herramienta para el Trabajo de los Valores y Actitudes en la ESO según las Competencias Básicas. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 17*, pp. 67-71.
- Rodríguez, J. (2010). De las Programaciones Didácticas a la Unidad Didáctica: Incorporación de Competencias Básicas y Concreción de Tareas. *Revista Docencia e Investigación 20*, pp. 245-270.
- Rodríguez, G., Gil, J., & Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación científica cualitativa. Archidona: Aljibe.

- Roegiers, X. (2000). *Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido*. *Innovación Educativa*, 10, pp. 103-119.
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y AECI. Colección IDER (Investigación y desarrollo educativo regional).
- Roldán, R., Lucena, M., & Torres, P. (2008). Las Competencias Básicas, una oportunidad para el cambio. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España* No 10.
- Roldán, R.; Lucena, M., & Torres, P. (2009). Las Competencias Básicas, una oportunidad para el cambio. *Revista de la asociación de inspectores de educación de España* No 10.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa: objetivos, contenidos, profesor y aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, J. J. (2008). Las Competencias Básicas en la Educación Primaria. *Revista Lecturas*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd127/las-competencias-basicas-en-la-educacion-primaria.htm>
- Ruiz, L. M. (1995). *Competencia Motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motos en Educación Física Motriz*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L. M. (2005). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*. No 335, septiembre-diciembre. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_04.pdf (acceso 08.02.11)
- Rul, J. (1995). *La evaluación comunicativa, factor de desarrollo humano, organizativo y curricular*. Barcelona: Graó.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.) (2006). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competences for a successful life and a well functioning society. Key DeSeCo publications*. Recuperado de www.oecd.org/edu/statistics/deseeco www.deseeco.admin.ch
- Rychen, D., S. & Salganik, L. H. (2006). *Las Competencias Clave para el Bienestar Personal, Social y Económico*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Sales, J. (1997). *La evaluación de la Educación Física en Primaria: una propuesta práctica para evaluar al alumnado*. Barcelona: INDE.
- Salinas, D. (2002). *Mañana examen. La evaluación: entre la teoría y a realidad*. Barcelona. Graó.
- Sánchez, A. (2006). *Evaluación objetiva de competencias*. *Miscelánea Comillas*, 124(6), pp. 321-345.
- Sánchez, E (2007). *La universalización de las competencias culturales*. *Cuadernos de Pedagogía*, No 370.
- Sánchez, J. (2010). *La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial*. *ENSAYOS, revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, pp. 79-96. Recuperado de <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>
- Sánchez, J. (2011). *Sentido y función del enfoque de competencias*. *Revista digital de sociedad de la formación*, 25(1-10). Recuperado de <http://www.sociedadelainformacion.com/25/competencias.pdf>
- Sánchez, J. (2012). *Del concepto a las estructuras: implicaciones organizativas del enfoque de competencias en educación*. *Bordón revista de pedagogía*.
- Sánchez-Bañuelos, F. (1986). *Didáctica de la Educación Física y el Deporte*. Gymnos. Madrid.

- Sánchez-Migallón, J., (coord), E. N., & Callejas, A. I. (2009). *Expectativa y atribuciones del alumnado de E.S.O. respecto a la evaluación de Educación Física Las competencias básicas: reflexiones y experiencias*, pp. 881-891. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real.
- Sanmartín, N. (2007). *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona. Graó.
- Santos, M. L., & Martínez, L. F. (2011). Aprendizaje integrado de las actividades en el medio natural desde las competencias en la ESO. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* n° 36, pp. 53-60.
- Sarramona, J. (2000). Competencias básicas al término de la escolaridad obligatoria. *Revista de educación*, 322, pp. 255-288.
- Sarramona, J. (2004). *Las competencias básicas en la Educación Secundaria*. Barcelona: Ceac.
- Sarramona, J., & Pintó, C. (2000). Identificación de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria. *Educar*, 26; pp. 101-125.
- Schwartz, P. (2003). *Inevitable Surprises. Thinking Ahead in a Time of Turblence. The Scenarios that are changing your world and your business*. Nueva York: Gotham Books.
- Siedentop, D. (2002). Sport Education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education* (21), pp. 401-418.
- Sierra, B. Méndez-Giménez, A., & Mañana-Rodríguez, L. (2013). La programación por Competencias Básicas: hacia un cambio metodológico interdisciplinar. *Revista complutense de educación: vol. 24, No 1*, pp. 165-184.
- Sierra, R. (1989). *Técnicas de investigación social*. Madrid: Paraninfo.
- Sosa, J. (2010). La competencia fundamental: la competencia motriz. *La Libreta, Revista del CEP La Laguna, núm. 4 Investigación e innovación en Educación Física Escolar*.
- Recuperado de

http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/3/Usrn/cep_laguna/recursos/LA_LIBRETA_JORNADAS_EF/00_INTRODUCCION.pdf

- Tamayo, M., & Tamayo, M. (1997). *El proceso de investigación científica*. Méjico: Blanco.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 31-47.
- Teixidó, J. (2009). Programar por competencias. Recuperado de <http://www.joanteixido.org/esp/CB.php>
- Thélot, C. (Ed.) (2004): *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport du débat national sur l'avenir de l'école*. Paris. La Documentation Française. Recuperado de <http://www.debatnational.education.fr/>
- Tobón, S. (2007). El enfoque de competencias y el diseño curricular. *Acción Pedagógica*, 16, pp. 14-28.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid Ed Morata.
- Tuset, A. (2008). *Els aprenentatges de les competències bàsiques dins del marc de la LOE. XII Jornades Didàctiques: Aprenentatges per a la vida*. CEFIRE de Vinaròs.
- Ureña, F. (2010). *La Educación Física en secundaria basada en competencias. Programación de 4º curso*. Barcelona: INDE.
- Ureña, F. (coord) (2010a). *La Educación Física en secundaria basada en competencias. programación de primer curso*. Barcelona: INDE.
- Ureña, F. (coord) (2010b). *La Educación Física en secundaria basada en competencias. programación de segundo curso*. Barcelona: INDE.
- Ureña, F. (coord) (2010c). *La Educación Física en secundaria basada en competencias. programación de tercer curso*. Barcelona: INDE.
- Ureña, F. (coord) (2010d). *La Educación Física en secundaria basada en competencias. programación de cuarto curso*. Barcelona: INDE.
- Ureña, F. (coord) (2010e). *Proyecto curricular y programación*. Barcelona: INDE.

- Vaca, M. J. (2008). Contribución de la Educación Física escolar a las Competencias Básicas señaladas en la LOE para la Educación Primaria. *Tándem*, No 26.
- Vázquez, P., & Ortega, J. L. (2011). *Competencias Básicas. Desarrollo y evaluación en Educación Secundaria*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Velázquez, R., & Martínez, M. E. (2004). *La autoevaluación y la coevaluación en el aprendizaje autónomo y cooperativo (u otra forma de plantear la enseñanza y aprendizaje de contenidos de Educación Física)*. En Henández, J. L. y Velázquez, R. *La evaluación en educación física: investigación y práctica en el ámbito escolar*. Barcelona: Graó.
- Velázquez-Buendía, R. (2013). El discurso de la formación basada en competencias y el profesorado de Educación Física eficaz. Una aproximación crítica. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, No 43, pp. 7-16.
- Velázquez-Buendía, R., & Hernández-Álvarez, J. L. (2013). La Educación Física de la programación de la enseñanza a la práctica de aula. *Tándem. Didáctica de la Educación Física* No 43.
- Viciana, J (2001). *Planificar en educación física*. Barcelona: INDE.
- Zabala, A. (2011, febrero). Exposición sobre las Competencias Básicas. *Congreso Internacional de Educación*. San Luis. Argentina.
- Zabala, A. (2012). *La evaluación de las competencias y la forma de enseñar*. Universidad Ramón Llull.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo Aprender y Enseñar Competencias*. Barcelona: Graó.
- Zamorano, D. (2011). ¿Contribuciones de área de Educación Física al desarrollo de las Competencias Básicas o Interdisciplinariedad?. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*. Año 2, No 8.
- Zamorano, D. (2011). *Educación Física. Programación por competencias*. Curso C.E.P. de Almansa.

- Zamorano, D. (2012). *Una propuesta para la estructura de la programación de Educación Física en Educación Primaria desde el enfoque de las Competencias Básicas. Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital. Buenos Aires, Año 16, No 165, Febrero. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd165/estructura-de-la-programacion-de-educacion-fisica-htm>*
- Zapatero, J. A., González, M. D., & Campos, A. (2012). La formación de los docentes de Educación Física en torno a la enseñanza por competencias a través de un grupo de discusión. *EmásF. Revista Digital de Educación Física. Año 3, No 17.*
- Zapatero-Ayuso, J. A., González-Rivera, M. D., & Campos-Izquierdo, A. (2013). La evaluación por competencias en Educación Física: Modelos e instrumentos de evaluación utilizados por el profesorado. *Ágora para la Educación Física y el Deporte. Vol. 15, No 3, 2013, pp. 180–196.*

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario pasado.

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR EL CONOCIMIENTO Y EL GRADO DE APLICACIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA, EN EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA.

El objetivo de este cuestionario es establecer el grado de conocimiento, dominio y aplicación práctica del profesorado de Educación Física (EF) en las Competencias Básicas (CCBB), que aparecen en los Decretos 230/2007 y/o 231/2007, de 31 de julio por los que se establecen la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria respectivamente en Andalucía, tanto a la hora de programar y aplicar, así como en las estrategias, mecanismos e instrumentos utilizados para la evaluación del alumnado.

Su colaboración es esencial e insustituible, por lo que le agradecería rellene el cuestionario con la mayor sinceridad posible, siguiendo las instrucciones que aparecen a continuación.

- Esta información se tratará de forma anónima y confidencial.
- Marque con una "X" la casilla seleccionada en cada una de las cuestiones.
- Recuerde: 1. Nada o nunca, 2. Poco, escaso o alguna vez, 3. A veces o adecuado, 4. A menudo o bastante y 5. Mucho o siempre.

Gracias por su colaboración.

■ **Edad:** _____

■ **Sexo:**

- Hombre.
- Mujer.

■ **Provincia en la que desempeña su docencia:**

- Huelva.
- Cádiz.
- Málaga.
- Granada.
- Almería.
- Jaén
- Córdoba.

■ **Titulación que posee:**

- Maestro especialista en Educación Física.
- Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Ambas.
- Ninguna de las anteriores.

■ **Años de experiencia docente:** _____

■ **Tipo de centro:**

- Público.
- Concertado.
- Privado.

■ **Ubicación del centro:**

- Urbano.
- Rural.

■ **Etapa Educativa donde imparte clase:**

- Educación Primaria.
- Educación Secundaria Obligatoria.
- Ambas.

35. Siente la necesidad de tener que formarse en CCBB.
36. Hasta qué grado estaría interesado en recibir asesoramiento y formación sobre cómo programar y desarrollar las CCBB.
37. Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre “qué” evaluar en CCBB.
38. Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre “cuándo” evaluar en CCBB.
39. Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre “cómo” evaluar en CCBB.
40. Cree conveniente la formación y asesoramiento sobre “qué” y “cómo” utilizar diferentes instrumentos y mecanismos para evaluar en CCBB.

Observaciones:

- *¿Ha encontrado alguna dificultad a lo largo del cuestionario? Indique el número de cuestión y diga cuál ha sido el problema.*

Anexo II. Cuestionario validado.

Anexo III. Carta de presentación al profesorado de EF.

Mi nombre es **Manuel Jesús Baena Antequera** y la formación que poseo es de diplomado y licenciado en EF. Actualmente ejerzo con destino definitivo en el IES San Albino de Paradas (Sevilla) y realizo mi tesis sobre “*Las Competencias Básicas en el profesorado de EF*” en la Universidad de Sevilla.

El tema de mi tesis está relacionado con el “Grado de conocimiento y aplicación que posee el docente de EF en competencias básicas sobre el alumnado”. Es por ello, por lo que he diseñado un cuestionario para recabar información y que le rogaría que cumplimentase.

Algunas recomendaciones:

Sea lo más sincero posible, de no ser así, el estudio no tendría ninguna validez. No se intenta evaluar a nadie, ni de juzgar a nadie por su forma de trabajar, ya que los datos serán completamente *anónimos*.

No le llevará más de 1 minuto.

No deje ningún ítem sin contestar, pues estadísticamente complica el estudio.

Rellene el cuestionario tan sólo una vez por persona y pulsar “**ENVIAR**”, en la parte inferior izquierda.

Una última cosa más, le estaría muy agradecido si me reenviara este mismo email para llevar un control de los centros que han cumplimentado el cuestionario. O en otro caso enviar un email con el nombre del centro y localidad a esta dirección: manueljebaena@hotmail.com

Para realizar el cuestionario, entrar en la plataforma pinchando en este enlace:

<http://www.sav.us.es/encuestas/cef/index.htm>

Muchas gracias por su colaboración.

Anexo IV. Índice de tablas y figuras.

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Evolución de la aparición de las CCBB, modificada de Marchena (2008)</i>	31
<i>Tabla 2. Concreción de las CCBB a nivel europeo, nacional y andaluz</i>	43
<i>Tabla 3. Niveles de concreción tomada de Ballester y Sánchez (2010)</i>	49
<i>Tabla 4. Relación entre las CCBB y las distintas áreas y/o materias de educación tanto a nivel de España como de Andalucía</i>	56
<i>Tabla 5. Relación de las dimensiones de la EF y las CCBB tomada de Cardona (2003)</i>	60
<i>Tabla 6. Indicadores de las CCBB</i>	87
<i>Tabla 7. Características de las CCBB</i>	106
<i>Tabla 8. Dimensiones de la investigación</i>	129
<i>Tabla 9. Pruebas de Normalidad Multivariantes</i>	138
<i>Tabla 10. Estadísticos de Ajuste para los Modelos Original y Final</i>	139
<i>Tabla 11. Coeficientes de Consistencia Interna de las Dimensiones</i>	140
<i>Tabla 12. Estructura Factorial Final</i>	142
<i>Tabla 13. Matriz de Interrelaciones entre las Categorías</i>	143
<i>Tabla 14. Medias y Desviaciones Estándar de las Categorías. Estructura Final</i>	144
<i>Tabla 15. Pruebas de Normalidad Multivariantes</i>	144
<i>Tabla 16. Estadísticos de Ajuste para los Modelos Original y Final</i>	146
<i>Tabla 17. Coeficientes de Consistencia Interna de los Factores</i>	147
<i>Tabla 18. Estructura Factorial Final</i>	149
<i>Tabla 19. Matriz de Interrelaciones entre las Categorías</i>	149
<i>Tabla 20. Medias y Desviaciones Estándar de las Categorías. Estructura Final</i>	150
<i>Tabla 21. Datos identificativos de los encuestados</i>	160
<i>Tabla 23. Edad de los participantes</i>	164
<i>Tabla 24. Años de experiencia docente</i>	167
<i>Tabla 25. Programación y aplicación de las CCBB</i>	172
<i>Tabla 26. Participación y diseño de tareas y/o proyectos para desarrollar y evaluar las CCBB</i>	176
<i>Tabla 27. Evaluación de las CCBB y sus fuentes de información</i>	182
<i>Tabla 28. Formación del profesorado en CCBB</i>	188
<i>Tabla 29. Varianza de los datos descriptivos y factores</i>	190
<i>Tabla 30. Comparaciones múltiples en el factor programación C1</i>	192
<i>Tabla 31. Comparaciones múltiples en el factor programación C2</i>	192
<i>Tabla 32. Comparaciones múltiples en el factor tareas C2</i>	193
<i>Tabla 33. Comparaciones múltiples en el factor evaluación C1</i>	193

Tabla 34. Comparaciones múltiples en el factor evaluación C2	194
Tabla 35. Comparaciones múltiples en el factor formación C2	194
Tabla 36. Medidas de posición acorde a los factores y provincias.....	196
Tabla 37. Varianza según el sexo	197
Tabla 38. Varianza según la titulación.....	199
Tabla 39. Varianza según el tipo de centro.....	200
Tabla 40. Varianza según la ubicación del centro	201
Tabla 41. Varianza según la etapa educativa	202

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Aspectos definitorios de las CCBB de Ballester y Sánchez (2010a).....	38
Figura 2. Características de las CCBB tomada de Ballester y Sánchez (2010a).....	51
Figura 3. Espíritu organizativo del currículo, tomado de Ballester (2010a)	55
Figura 4. La Educación Física en el desarrollo humano tomado de Rodríguez (2010).....	63
Figura 5. Modelos y estrategias de aprendizaje que facilitan la consecución de las competencias. Modificado de Ballester y Sánchez (2010 y 2010a)	72
Figura 6. Relación entre tareas, contenidos y CCBB tomado de Ballester y Sánchez (2010a)	77
Figura 7. Proyecto Atlántida, tomado de Moya (2008)	78
Figura 8. Elementos a contemplar de las Unidades Didácticas. Tomada de Ballester y Sánchez (2010a)	80
Figura 9. Modelo de la Estructura Final. Solución Estandarizada	141
Figura 10. Modelo de la Estructura Final. Solución Estandarizada	148
Figura 12. Histogramas de la edad de los participantes	165
Figura 13. Histogramas de los años de experiencia docente.....	168