

*Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences*

## **CONCRECIÓN DEL CONOCIMIENTO, DOMINIO Y APLICACIÓN A NIVEL CURRICULAR DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA SOBRE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS EN LA PROVINCIA DE SEVILLA**

**CONCRETION KNOWLEDGE, SKILLS AND CURRICULUM IMPLEMENTATION LEVEL BY PHYSICAL EDUCATION TEACHER ON KEY COMPETENCES IN THE PROVINCE OF SEVILLE**

Manuel Jesús Baena Antequera  
*IES San Albino*

Óscar del Castillo Andrés  
*Departamento de Educación Física y Deporte  
Universidad de Sevilla*

### **Resumen**

El presente estudio tiene como objetivo establecer el grado de conocimiento, dominio y aplicación a nivel curricular del profesorado de Educación Física (EF) sobre las Competencias Básicas. Para tal investigación, se ha utilizado una metodología no manipulativa (no intervencionista), selectiva, correlacional y de encuesta. La muestra contó con la participación de 472 docentes de EF de enseñanza obligatoria de la provincia de Sevilla. La recogida de datos se hizo mediante un cuestionario ad hoc estructurado de respuesta cerrada, de escala Likert virtual de 1 a 5 y constituido por 40 ítems. Los resultados más relevantes que se obtuvieron nos muestran que dichos docentes no han alcanzado la programación y su posterior desarrollo en competencias.

**Palabras clave:** Educación Física, Competencias Básicas, enseñanza obligatoria, encuesta, currículo.

### **Abstract**

The current study aims to establish the degree of knowledge, command and application of Key Competences at the curricular level by Physical Education Teachers. For this research, we used a non-manipulative (non-interventionist), selective, correlational survey methodology. The sample included the participation of 472 Physical Education teachers of compulsory education. Data collection was carried out through a structured ad hoc closed response questionnaire, using a virtual Likert 1-5 scale, and consisting of 40 items. The most relevant results that were obtained show that these teachers have not been able to programme or implement competences.

**Keywords:** Physical Education, Key Competences, compulsory education, survey, curriculum.

## **1. INTRODUCCIÓN**

El Consejo Europeo 2004 (Proyecto DeSeCo) saca a relucir 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 Competencias Básicas (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, queríamos resaltar dos: “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 viene en los Decreto 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 Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía y en la Orden de 10 de agosto de 2007 por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria.

La concreción que se hace de las CCBB a nivel de Andalucía es la siguiente:

1. Competencia en comunicación lingüística
2. Competencia de razonamiento matemático
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural
4. Competencia digital y tratamiento de la información
5. Competencia social y ciudadana
6. Competencia cultural y artística
7. Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida
8. Competencia para la autonomía e iniciativa personal

Con respecto a la adquisición de las CCBB, se debe aprender en diferentes contextos, estos son; educativos, familiares y vecinales, profesionales y personales. Éstas características las podemos observar en la tabla 1.

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
<b>Tabla 1.</b> Características de las CCBB.			

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. Éstas a su vez, deben responder a tres criterios, son: que estén al alcance de todos, importantes para la vida y que se adquieran a lo largo de ésta.

Desde un análisis profundo de la bibliografía actual y de la legislación, se deduce que desde la Educación Física podemos contribuir a alcanzar todas las CCBB. Aunque también es verdad, que algunas de ellas contemplan contenidos que se incorporan en el currículo de nuestra área o materia. No podemos negar, que la afinidad de la Educación Física es mayor con unas que con otras, debido a las características propias de nuestra área o materia. Esta relación la nombramos a continuación de mayor a menor rango.

- 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 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 somos la única área o materia que educamos de forma integral al alumnado, ya que abarcamos tanto los aspectos psicosociales, cognitivos, afectivos y motrices.

La implantación de las CCBB a través de la LOE en España ha llevado a cambiar muchos 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.

Por otro lado, mencionamos que la importancia de evaluar radica en que debes de haber realizado todo lo anterior de forma correcta, o sea, tanto en la planificación como en la enseñanza llevada a cabo. Así pues, este último paso de la evaluación es de los que más dudas e incertidumbre conlleva, 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 se lo más eficaz posible para el profesorado de EF y por qué no a los de otras disciplinas.

El objetivo planteado en nuestro trabajo de investigación, surge de la propia experiencia docente en la asignatura de Educación Física impartida en los centros de Educación Secundaria Obligatoria por los que he pasado de alguna u otra forma. Además el hecho de que Educación Física sea un área o materia común de las diferentes etapas de la educación obligatoria, nos ha hecho tener contacto con el profesorado tanto de primaria como de secundaria, incluso de otras especialidades.

Por diversos motivos, el personal docente de EF posiblemente se encuentra en diferentes situaciones. Algunos de ellos, parecen no creer en las CCBB, otros parecen no saber 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 de ello, hemos 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. Y que posteriormente, debería servir como punto de partida para asesorar al profesorado en su mejora como docente.

Entendemos 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 conocimiento, dominio y aplicación del profesorado de Educación Física sobre las Competencias Básicas.
  - 1.1. Establecer si el profesorado de EF conoce las competencias básicas del currículo en la comunidad autónoma de Andalucía.
  - 1.2. Conocer el grado de dominio y aplicación de las CCBB en la docencia del profesorado de EF.
  - 1.3. Conocer si se concreta las CCBB en indicadores, 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.

Una vez formulados los objetivos, estableceremos las hipótesis que nos permitirá construir suposiciones de forma empírica, y así dar respuesta al problema de nuestra investigación.

Siguiendo las indicaciones señaladas por Buendía, Colás y Henández (1998), para la formulación de hipótesis, establecemos como punto de partida para nuestra 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.

A.1. El profesorado de EF conoce las competencias básicas del currículo en la comunidad autónoma de Andalucía.

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, 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. DISEÑO**

### **2.1. Muestra**

Antes de profundizar en la muestra de estudio de nuestra investigación, realizaremos una breve descripción de la provincia de Sevilla, de donde tomamos nuestra población.

Según los últimos datos publicados por el Instituto Nacional de Empleo (INE) del 2008, Sevilla aporta el 3,23% del PIB al conjunto nacional y representa el 23,57% del conjunto de la economía de Andalucía. El 69,06% de la producción se apoya en el sector servicios, industria y energía han generado el 15,70% del PIB provincial, la construcción en 2008 tenía un peso semejante en Sevilla y en el Estado, del 11,97% y también el peso de la agricultura estaba a un nivel parecido al nacional, el 3,27%.

La población elegida son los maestros de Educación Física de Educación Primaria, y el profesorado de Educación Física de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, ya sea un centro público, concertado o privado de la provincia de Sevilla. La población que cumple esta característica es de 870 sujetos

El muestreo utilizado es no probabilístico e intencional. La muestra estuvo compuesta por 472 sujetos, de los cuales 287 fueron hombres y 184 fueron mujeres. Estas son las características de sexo que presenta nuestra muestra de maestros o profesado de Educación Física en la educación obligatoria.

### **2.2. Procedimiento**

Para llevar a cabo esta investigación hemos utilizado como técnica básica para la recogida de datos un cuestionario ad hoc, ya que hemos considerado pertinente abordar los objetivos de la investigación (Rodríguez, Gil y Jiménez, 1996).

Nos basamos también en las ventajas del cuestionario en comparación con otras técnicas de recogida de información: fácil de realizar y de valorar, 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 nos 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 nuestro caso, considerando entonces que los resultados pueden ser utilizados para tomar decisiones sobre los objetivos planteados (Díaz y Royo, 1995).

En concreto en nuestro estudio hemos 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 nos posibilita recoger información de carácter actitudinal y valoraciones. También encuadra en el tipo de población con la que contamos 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 disponíamos: materiales, económicos, tiempo disponible, humanos, tecnológicos, etc.

El procedimiento seguido ha sido mediante el cuestionario, a través de un enlace a una plataforma virtual creada por el Servicio Audiovisual de la Universidad de Sevilla (SAV), ya que la mayoría de los sujetos manejan las nuevas tecnologías y están familiarizados con la navegación en internet (Dillman, 2000). Hemos sido conscientes de las ventajas e inconvenientes que nos nombra Hopkins (1989), quien nos comenta las dificultades de respuesta, hemos tenido en cuenta todos los factores que podían influir en la cumplimentación del cuestionario. Por eso, enviábamos el email al centro o algunas veces al profesorado personalmente, para que hubiese una mayor sensibilización hacia la participación en la investigación. Además de la carta de presentación donde se presentan todos los detalles del estudio.

Por último, queremos decir que se ha llamado a los centros para saber si se ha rellenado el cuestionario, esto es consecuencia del anonimato del cuestionario.

### **2.3. Instrumento**

El instrumento de evaluación lo comprende un cuestionario ad hoc, estructurado de respuesta cerrada, siguiendo una escala de respuesta tipo Likert de 1 a 5. Estuvo compuesto por 40 ítems que se distribuyen los distintos factores.

#### **2.3.1. Diseño del cuestionario: pasos seguidos en la elaboración y pretest del cuestionario.**

Este cuestionario surge por la percepción que se les 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 nuestra labor docente. 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.

Es de ahí, de donde denominamos 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”*.

Esta fase clave, la planificación, comienza cuando el propio investigador reflexiona sobre el problema o asunto objeto y centro de investigación. Si el encuestador se formula preguntas acerca de ese problema y trata de contestarlas desde sus propias ideas, supuestos o hipótesis explicativas o desde modelos o esquemas teóricos que comparte (Sierra, 1989).

Conforme profundizábamos en la investigación, se nos planteaba distintas posibilidades en cuanto al tema que a investigar. Las diferentes ideas que habíamos revisado en la bibliografía, junto a las inquietudes que teníamos como docente de EF, hicieron que plasmásemos esa problemática en los diversos ítems que forman el cuestionario.

Esas mismas cuestiones 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 veíamos que preocupaba al profesorado a la hora de desarrollar y abordar las CCBB. Se realizó una lluvia de ideas en torno a cuatro dimensiones que pretendíamos estudiar, pero claro está, eso se fue complicando cada vez más. Ese primer borrador estaba compuesto por 52 ítems que se desglosaban en cuatro dimensiones: una de ellas *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, sacamos a relucir las muchas deficiencias que tenía, 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 queríamos realizar. Algunos cambios importantes fueron: preguntas de carácter demográfico y personales, preguntas dicotómicas que nos servía como filtro para atender los distintos perfiles de los encuestados, además aparecería por primera vez cuatro grandes bloques.

El tercer y cuarto borrador, ya estaban más afinados, se empezaba a limar las asperezas que surgían tanto en la forma, como en el concepto y en la estructura del cuestionario. Pero no fue hasta el quinto borrador, donde ya quedaba una estructura base, que a la postre sería el cuestionario casi definitivo para la prueba piloto o pretest.

Con respecto al número de borradores, decir que fueron muchos más, eran sucesivas las veces que consultaba tanto a compañeros de profesión de mi especialidad como de otras. Pero esos borradores oficiales fueron supervisados por expertos, usuarios y un estadístico.

Una vez consensuado el borrador definitivo por los expertos y el estadístico, teníamos en nuestras manos el cuestionario que pasaríamos en la prueba piloto o 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 iba dirigido la investigación. La gran mayoría, se les entregó de forma personal en los centros y otros a través de un compañero, también en sus respectivos centros de trabajo.

Pusimos fecha a la recogida de los cuestionarios, los que se entregaron personalmente cumplieron lo pactado, pero los que se hicieron a través de un tercero llegaron un poco más tarde.

El cuestionario 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 de la prueba piloto, y analizado las observaciones y dificultades. Se pasó a formato electrónico, este a su vez a una plataforma digital de una página web.

El cuestionario definitivo, tras la prueba piloto, quedaba distribuido en 40 ítems 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 (Baena, 2012).

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 203 y/o 231/2007 de 31 de julio de Andalucía)?

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

1. *Cuestionario 1 (C1)*: si se elegía en la cuestión A "Si" y B "Si", se cumplimentaba los bloques 1 y 4.
2. *Cuestionario 2 (C2)*: si se elegía en la cuestión A "Si" y B "No", se cumplimentaba los bloques 2 y 4.
3. *Cuestionario 3 (C3)*: 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 cuales 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.

### **3. RESULTADOS**

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 categorías. Haciendo comparaciones e



interrelaciones a través del análisis de los datos que aparecen en las tablas que se presentarán posteriormente en el siguiente capítulo.

Estas tablas han sido comparadas para determinar los diferentes perfiles que existen entre los sujetos que han participado en la investigación.

### **3.1. Procedimiento de análisis de los datos del cuestionario.**

Para poder determinar la estructura subyacente al cuestionario, realizamos un proceso de análisis que se desarrolló en varias fases. Inicialmente, procedimos a estudiar la base de datos, en sus vertientes univariante y multivariante. Con ello queríamos 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 comprobamos los índices de Kurtosis, Skewness, Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wild. Todo esto en cuanto a la normalidad univariante.

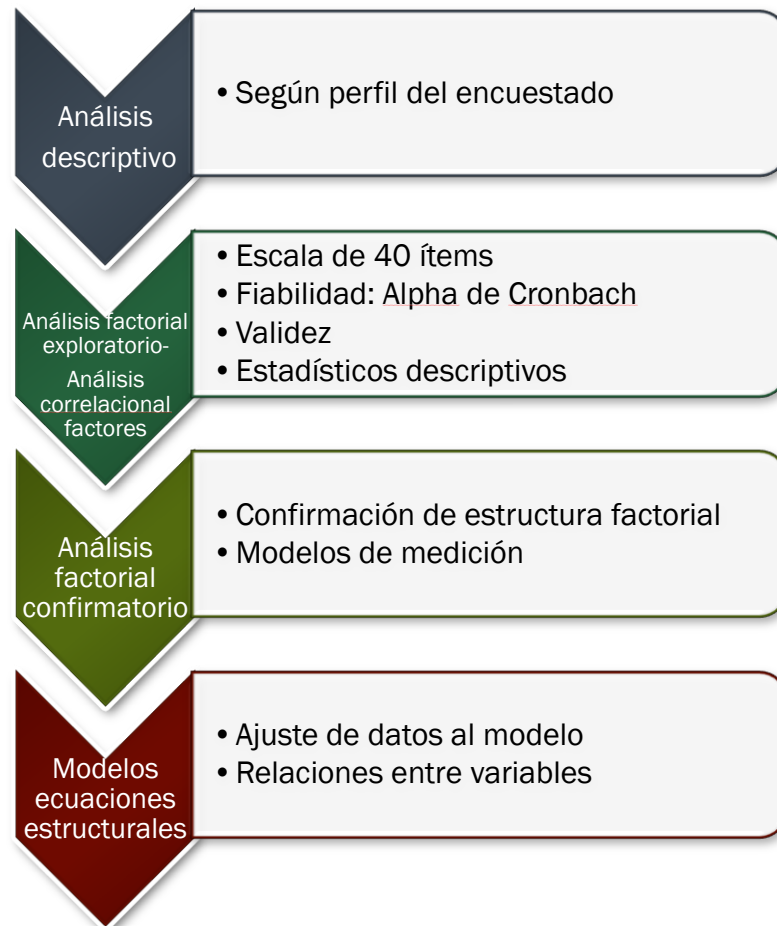
A continuación y para comprobar la estructura factorial del instrumento, tuvimos que comprobar la normalidad multivariante y utilizamos un procedimiento mixto: en primer lugar, realizamos el análisis factorial confirmatorio de la estructura propuesta, es decir, de las dimensiones *Programación y aplicación 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, estudiamos 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 nuestra investigación elegimos una rotación ortogonal cuando la correlación entre los factores fue menor de .30, ya que la teoría dice que los factores son ortogonales. En el caso de que los factores correlacionasen entre sí más de .30, se presentarán los resultados obtenidos del análisis factorial con rotación oblicua como es nuestro caso.

Asimismo, se calcularon los estadísticos descriptivos como media, mediana, moda de las diferentes dimensiones de la escala, los coeficientes de consistencia internas 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, decidimos 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 nuestro estudio realizamos un análisis factorial confirmatorio para fortalecer la validez de escala, para confirmar su estructura factorial 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, efectuamos el cálculo de modelos ecuaciones estructurales, y para ello tendremos en cuenta los valores Chi cuadrado, Chi cuadrado / Grados de libertad, CFI (Comparative Fit Index – Índice de ajuste comparativo), 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).



**Figura 1.** Proceso en el análisis estadístico de la investigación.

A partir de los resultados obtenidos en estas fases previas, conseguimos 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 hemos hecho uso de pruebas robustas frente a esto, como los métodos de estimación de máxima verosimilitud para el cuestionario 1y mínimo cuadrados no ponderados para el cuestionario 2 y3.

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

### 3.2. Datos identificativos.

A continuación se exponen datos identificativos de todos los sujetos que han participado en la encuesta, independientemente del perfil elegido (ver tabla 1).

		General		Cuest 1		Cuest 2		Cuest 3	
		Frec	%	Frec	%	Frec	%	Frec	%
<b>N</b>		472	100	220	46.6	158	33.4	94	19.9
<b>Sexo</b>	H	287	60.9	140	63.6	89	56.3	58	62.4
	M	184	39.1	80	36.4	69	43.7	35	37.6
<b>Titulación</b>	M	231	48.9	114	51.8	65	41.1	52	55.3
	L	130	27.5	55	25	48	30.4	27	28.7
	A	84	17.8	37	16.8	44	27.8	3	3.2
	O	27	5.7	14	6.4	1	0.6	12	12.8
<b>Tipo de centro</b>	Pu	411	87.3	190	86.8	130	82.3	91	96.8
	Co	18	3.8	7	3.2	11	7	-	-
	Pri	42	8.9	22	10	17	10.8	3	3.2
<b>Ubicación del centro</b>	U	442	95.1	195	91.1	157	99.4	90	96.8
	R	23	4.9	19	8.9	1	0.6	3	3.2
<b>Etapa educativa</b>	EP	248	52.7	122	55.5	75	47.8	51	54.3
	ES	185	39.3	79	35.9	64	40.8	42	44.7
	A	38	8.1	19	8.6	18	11.5	1	1.1
<b>Edad Media</b>		41.85		39.18		41.28		49.09	
<b>Experiencia Media</b>		16.31		13.46		15.32		24.65	
<b>Tabla 1: Datos identificativos de los encuestados</b>									

A continuación se muestran los resultados recogidos de los distintos ítems, como podemos observar en la tabla 2.

PROGRAMACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS CCBB (Dimensión 1)							
		Cuestionario 1			Cuestionario 2		
		Frecuencia	% Válido	% Acumulativo	Frecuencia	% Válido	% Acumulativo
Conoce las CCBB del currículo	1	-	-	-	-	-	-
	2	3	1,4	1,4	2	1,3	1,3
	3	15	6,8	8,1	21	13,3	14,6
	4	119	53,8	62,0	115	72,8	87,3
	5	84	38,0	100	20	12,7	100
Domina y aplica las CCBB del currículo	1	2	,9	,9	8	5,1	5,1
	2	41	18,5	19,5	88	55,7	60,8
	3	94	42,7	62,3	56	35,4	96,2
	4	71	32,3	94,5	6	3,8	100
	5	12	5,5	100	-	-	-
Su programación contempla las CCBB	1	-	-	-	1	,6	,6
	2	3	1,4	1,4	7	4,4	5,1
	3	25	11,4	12,7	36	22,8	27,8
	4	111	50,5	63,2	95	60,1	88,0
	5	81	36,8	100	19	12,0	100
Desarrolla y pone en práctica las CCBB	1	4	1,8	1,8	20	12,7	12,7
	2	40	18,3	20,1	79	50,3	63,1
	3	90	41,1	61,2	55	35,0	98,1
	4	69	31,5	92,7	3	1,9	100
	5	16	7,3	100	-	-	-
Concreta las CCBB en diferentes indicadores, categorías, dimensiones, ítems, etc, que le ayuda a abordarlas de una forma más clarificadora	1	6	2,7	2,7	6	3,8	3,8
	2	19	8,6	11,4	9	5,7	9,6
	3	52	23,6	35,0	27	17,2	26,8
	4	65	29,5	64,5	69	43,9	70,7
	5	78	35,5	100	46	29,3	100

Existe relación entre los diferentes objetivo de su programación y las CCBB	1	1	,5	,5	2	1,3	1,3
	2	6	2,7	3,2	13	8,3	9,6
	3	38	17,3	20,5	35	22,4	32,1
	4	99	45,0	65,5	86	55,1	87,2
	5	76	34,5	100	20	12,8	100
Relaciona los distintos criterios de evaluación de su programación y las CCBB	1	29	13,2	13,2	70	44,6	44,6
	2	58	26,4	39,5	64	40,8	85,4
	3	43	19,5	59,1	13	8,3	93,6
	4	64	29,1	88,2	10	6,4	100
	5	26	11,8	100	-	-	-
Sigue la planificación de alguna editorial	1	170	77,6	77,6	146	93,0	93,0
	2	20	9,1	86,8	5	3,2	96,2
	3	19	8,7	95,4	5	32,	99,4
	4	7	3,2	98,6	1	,6	100
	5	3	1,4	100	-	-	-
Menciona en la metodología u orientaciones metodológicas de un enfoque diferentes hacia la adquisición de las CCBB	1	7	3,2	3,2	44	28,0	28,0
	2	55	25,1	28,3	66	42,0	70,1
	3	91	41,6	69,9	41	26,1	96,2
	4	56	25,6	95,4	4	2,5	98,7
	5	10	4,6	100	2	1,3	100

**Tabla 2:** Programación y aplicación de las CCBB.

## **4. DISCUSIÓN**

Antes de dar paso propiamente a la discusión, queremos dejar claro el punto de partida con respecto a la fundamentación teórica que hemos realizado en apartados anteriores. Pues bien, si es verdad que hemos analizado bastante información acerca de las competencias básicas, toda esta información está relacionada con su existencia, definición, características, finalidades, diseño de tareas, evaluación formación, etc. pero por nuestra parte, tenemos que decir, que no hemos encontrado ninguna investigación que trate sobre el conocimiento o grado de aplicación del profesorado de EF en cuanto a las CCBB, ni en nuestra área 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, pasamos a la discusión de los datos recogidos que abordaremos desde las dimensiones y desde los ítems que se detallan a continuación.

### **4.1. Programación y aplicación de las CCBB.**

#### **4.1.1. Discusión de los datos que han superado las pruebas de fiabilidad y validez.**

Primeramente, tenemos que decir que una de nuestras principales preocupaciones 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 “Domina y aplica las CCBB”, los encuestados del perfil uno se sitúan claramente por encima de tres, y los del perfil dos, se sitúan un poco por debajo de la media estándar.

Con respecto al ítem “Su programación contempla las CCBB”, por parte del perfil uno se ha obtenido una media bastante elevada. Lo que se pregunta en este ítem es un paso previo a la pregunta que hemos contestado anteriormente. Esta media debería ser mucho más alta, teniendo en cuenta que la media de edad que presentan los sujetos del cuestionario uno que 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 por encima de tres y del perfil dos una media por debajo de la estándar. Otro dato significativo es que la media de edad y de años de experiencia docente sube con respecto a los del perfil uno.

Los ítems del cuestionario tres, “Conoce las CCBB del currículo”, que obtuvo una media superior a tres. Otro ítem como “Sigue la programación de alguna editorial en la que no se refleja las CCBB” con una media baja, prácticamente el valor es constante, por lo que no se sigue las editoriales.

La última pregunta que pasó las pruebas de validez y fiabilidad del cuestionario dos fue “Relaciona los criterios de evaluación de su programación y las CCBB”, se obtuvo una media muy por debajo de dos. Para Rodríguez (2010) estos resultados son muy pobres para la fecha donde nos situamos actualmente.

No son índices muy elevados, sabiendo que las competencias básicas se introdujeron 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 diversos autores ya que seis años después de la implantación de las CCBB, los niveles de aceptación que posee nuestro profesorado es insuficiente para hacer una verdadera revolución en la reforma educativa que pretende la LOE (Bolívar, 2010; Cañas et al., 2007; García y López, 2011; Hernández et al., 2008; Marchesi, 2005; Mesa, 2010; Molina y Antolín, 2008; Muñoz, 2010; Díaz, Campos, Pérez, Guerras, Victoria, Feltre, et al., 2008; Ballester y Sánchez, 2010<sup>a</sup>; García y López, 2011; Delors, 1996; Gónzález, Gónzález y Luis, 2010).

#### **4.1.2. Datos que no han superado las pruebas de fiabilidad y validez.**

En esta primera dimensión detectamos algo inusual. Mientras que en el perfil uno, la media del ítem “Conoce las CCBB del currículo” es mayor que la media del perfil dos, los del perfil uno tengan más dominio tras ver los resultados anteriores. En el ítem “Concreta las CCBB en diferentes indicadores, categorías, dimensiones, ítems, etc. que le ayuda a abordarlas de una forma más clarificadora”, sucede lo contrario, esto es algo que es bastante atípico.

En el ítem “Existe relación entre los diferentes objetivos de su programación y las CCBB” los resultados del cuestionario uno están por encima de cuatro y para los del dos están un poco por encima de la media estándar. En la pregunta “Relaciona los distintos criterios de evaluación de su programación y las CCBB” para el cuestionario uno se obtuvo una media de tres.

El último ítem “Menciona en la metodología u orientaciones metodológicas de un enfoque diferente hacia la adquisición de las CCBB” se obtuvo una media del cuestionario uno entorno a tres y del dos estaba en torno a dos. No se puede entender un cambio de enseñanza por competencias si no existe éste en lo que se refiere a la metodología o estrategias de enseñanza-aprendizaje. Tanto estos resultados como los anteriores no son coherentes con los que mencionan diversos autores (Morocho, 2010; Pérez, 2007; García, 2010).

## **5. CONCLUSIONES**

### **5.1. Conclusiones sobre los ítems que han pasado la fiabilidad y validez estadística.**

Tras los resultados conseguidos después de la investigación sobre el Cuestionario para determinar el conocimiento y el grado de aplicación de las Competencias Básicas sobre el profesorado de Educación Física, en el alumnado de Educación Obligatoria, respecto a la Hipótesis A de nuestra investigación, podemos afirmar que se cumple aunando los perfiles del profesorado. De forma general podemos decir que se cumple, para ello hemos tenido en cuenta tanto los ítems que han pasado las pruebas de validez y de fiabilidad como los que no, y además el número de encuestados de cada cuestionario.

Con respecto a los sujetos del cuestionario uno, se cumple la subhipótesis A.2 y A.3. Recordamos que el perfil que presenta este tipo de encuestados son que programan y evalúan en competencias, por tanto son los más entendidos de todos los encuestados sobre la materia. De todas formas, aunque confiesen tener conocimiento

sobre las competencias, su dominio y grado de aplicación en cuanto a su desarrollo va decreciendo conforme las preguntas del cuestionario van ahondando en la aplicación de las mismas.

Con lo que respecta al cuestionario dos, programan y no evalúan en competencias, se cumple las subhipótesis A.2, A.3 y la A.5. Como comentábamos anteriormente, si conocen pero no se sabe aplicar. Los resultados en la A.5, no son nada positivos y por tanto podemos decir que no se tienen en cuenta los criterios de evaluación a la hora de evaluar en competencias. Una vez concluido la investigación, podemos decir que de cada 5 profesores de EF, 1 no programa en competencia, o mejor dicho, no menciona las competencias para nada en la provincia de Sevilla.

Por último, para el profesorado del perfil tres, podemos afirmar que se cumple la subhipótesis A.1, los encuestados de este perfil se quedan en la fase de conocimiento de las competencias básicas y no se adentra en la aplicación y desarrollo de las mismas.

## **5.2. Conclusiones sobre los ítems que no han pasado la fiabilidad y validez estadística.**

Con respecto al cuestionario uno, se cumplen las subhipótesis A.1 y A.6, por otro lado, no se cumple las subhipótesis A.5 y A.6. Por lo que respecta al cuestionario dos, se cumple A.1, A.4 y A.6. Por último también tenemos que decir que el cuestionario tres no da respuesta a las demás subhipótesis que falta por mencionar.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Baena, M. J. (2012): Inédito <http://www.sav.us.es/encuestas/cef/index.htm>
- Ballester, M. G., y Sánchez, J. (2010a). *Manual I: Programar y evaluar por competencias en Educación Infantil*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Ballester, M. G., y Sánchez, J. (2010b). *Manual II. Programar y evaluar por competencias en Educación Primaria*. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Bartolomé, M. (1995). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias Básicas y el Currículo*. Madrid: Síntesis, S. A.
- Buendía, L., Colás, P., y Henández, F. (1998). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Aravaca (Madrid): McGraw-Hill.
- Cañas, A., Martín-Díaz, M. J., y Nieda, J. (2007). *Competencia en el Conocimiento y la Interacción con el Mundo Físico. La Competencia Científica*. Madrid: Alianza.
- Cohen, L., y Manión, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- D.O.U.E. (2004). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas: 30/12/2006.
- 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., Campos, M., Pérez, C. M., Guerras, A., Victoria, M., Feltrer, J., . . . Bilbao, A. (2008). El desarrollo de las competencias básicas a través de la Educación Física. 18. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd118/desarrollo-de-las-competencias-basicas-a-traves-de-la-educacion-fisica.htm>



- Díaz, M. J., y 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.
- Doncel, J., y Leena, M. (2011). *Las Competencias Básicas en la Enseñanza. Fundamentación, Enseñanza y Evaluación*. Alcalá de Guadaíra (Sevilla): MAD.
- García, L., y López, R. (2011). Convivir en la escuela. una propuesta para su aprendizaje por competencias. *Revista de Educación* (356), 531-555.
- García, M. J. (2010). Aportaciones al Desarrollo de Competencias Básicas desde el Área de Educación Física. Retrieved from <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4323/b15771465.pdf?sequence=3>
- González, P. Á., González, W., y 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. <http://www.efdeportes.com/>. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd143/competencias-basicas-desde-la-educacion-fisica.htm>
- Hernández, A. F., Díez, L. J., Pacheco, J. J., y Sosa, G. (2008). Contribución de la materia de Educación Física en la Adquisición de Competencias Básicas en la etapa Secundaria Obligatoria
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). *Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives*. (Vol. 6): Structural Equation Modeling.
- 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*.
- Marchesi, A. (2005). La Lectura Como Estrategia para el Cambio Educativo. *Revista de Educación, número extraordinario*, 15-35.
- MEC. (2006). *Ley Orgánica 2006 de 3 de mayo de Educación*.
- 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.
- Mesa, R. (2010b). [www.competenciasbasicas.net](http://www.competenciasbasicas.net)

- Molina, J. P., y Antolín, L. (2008). Las Competencias Básicas en Educación Física. Una Valoración Crítica. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 3(8), 81-88.
- Morocho, M. (2010). Las Competencias Básicas en Educación Secundaria en la Materia de Educación Física en la Comunidad Autónoma de Andalucía. <http://www.efdeportes.com/>. Retrieved from <http://www.efdeportes.com/efd140/competencias-basicas-en-secundaria-educacion-fisica.htm>
- Muñoz, J. C. (2010). Las Competencias Básicas. Desarrollo a través de una Unidad Didáctica de Educación Física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*. Retrieved from <http://www.telefonica.net/web2/efjuancarlos/articulos.htm>
- Observatorio de las Ocupaciones. (2012). *Informe del Mercado de Trabajo de Sevilla Datos 2011*. Madrid.
- OCDE. (2003). Proyecto DeSeCo, from [www.ocde.org](http://www.ocde.org)
- Pérez-Gil, J. A., Chacón, S., y Moreno, R. (2000). *Validez de constructo: el uso del análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez*. 12(2), 442 - 446.
- Pérez, Á. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. Cuadernos de Educación 1. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- Rodríguez, J. (2010). De las Programaciones Didácticas a la Unidad Didáctica: Incorporación de Competencias Básicas y Concreción de Tareas. *Revista Docencia e Investigación* (20), 245-270.
- Rodríguez, G., Gil, J., y Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación científica cualitativa. Archidona: Aljibe.
- Sierra, R. (1989). Técnicas de investigación social. Madrid: Paraninfo.