

¿Se Han Implantado las Competencias Básicas en los Centros Educativos? Un Estudio Mixto sobre su Programación como Herramienta de Aprendizaje

Have Implemented Key Competences in Schools? A Mixed Study on Its Programming as a Learning Tool

David Hortigüela Alcalá*¹, Víctor Abella García¹ y Ángel Pérez-Pueyo²

¹Universidad de Burgos y ²Universidad de León

En este trabajo se presentan los resultados acerca de la valoración que realizan los equipos directivos y los docentes de Educación Física (EF) sobre el uso de las competencias básicas (CCBB) como elemento curricular implantado en los centros educativos de Educación Secundaria. Los participantes en el estudio son 30 miembros del equipo directivo y 30 jefes de departamento de EF, habiéndose utilizado como muestra la totalidad de los centros existentes. La metodología de trabajo ha sido mixta. En la parte cuantitativa se utilizan dos cuestionarios validados, uno para equipos directivos y otro para los docentes de EF, de los que se extraen las diferentes variables de estudio. Además de un análisis descriptivo de cada una de las variables se utilizan tablas de contingencia y X^2 , con el fin de observar el nivel de significatividad alcanzado entre ítems. En la parte cualitativa se ha llevado a cabo un estudio de caso en el departamento de EF de un centro concreto durante el curso escolar 2013-2014. Para ello se han utilizado entrevistas, diarios de campo y grupos de discusión con los alumnos. Los equipos directivos consideran que el tratamiento de las CCBB puede conllevar una visión más amplia de aprendizaje y la relación e interpretación de conceptos por parte del alumno, mientras que los docentes de EF consideran oportuno asociar su trabajo al uso de metodologías cooperativas, creyendo necesario la incorporación de una competencia motriz.

Palabras clave: Competencias básicas, Planificación de centro, Aprendizaje significativo, Programación didáctica, Percepción docente.

In this paper the results on the valuation performed by management teams and teachers of Physical Education (PE) on the use of Key Competences (KKCC) as a curricular element implanted in schools of secondary education are presented. Participants in the study were 30 members of the management team and 30 department heads of PE. The working methodology has been mixed. In the quantitative part two validated questionnaires, one for management teams and one for teachers in EF, of which the different study variables are extracted. In addition to a descriptive analysis of each of the variables contingency tables and X^2 are used to observe the level of significance reached between items. In the qualitative part has conducted a case study in the department of EF in a particular school during the school year 2013-2014. This has been used interviews, field notes and discussion groups with students. The management teams consider treating KKCC may involve a broader vision and relationship learning and interpretation of concepts by students, while EF teachers consider it appropriate to associate their work to the use of cooperative methodologies, believing it necessary to incorporating a motor competence.

Key Words: Key competences, Planning of the school, Significant learning, Teacher programming, Teacher perception.

*Contacto: dhortiguela@ubu.es

1. Introducción y fundamentación teórica

Las diferentes investigaciones desarrolladas en marcos internacionales y europeos (OCDE, 2006, 2009; UNESCO, 1996) han generado la necesidad de incorporar y definir un nuevo término denominado “competencias clave” (*key competences*). De entre las diferentes definiciones de estos organismos, la Comisión Europea define competencia clave como una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo (EURYDICE, 2004).

En 2006 se produce la incorporación de las competencias en la legislación educativa no universitaria. El preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) establece que el elemento del currículo que más interés reviste son las CCBB, “por cuanto debe permitir caracterizar de manera precisa la formación que deben recibir los estudiantes. Además, a ellas deben contribuir todas las materias, correspondiendo a la Administración ofertar el aprendizaje necesario para su adquisición” (LOE, 2006, art.5.4). Esta ley determinó ocho CCBB: autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender, interacción con el mundo físico, social y ciudadana, matemática, lingüística, tratamiento de la información y digital y cultural y artística, aunque modificaba el concepto europeo de clave por el de básicas. Sin embargo, la modificación establecida por la nueva Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), restablece el término de clave, aunque en lugar de ocho las agrupa en siete, cobrando más relevancia la iniciativa y el carácter emprendedor del alumno (Comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, y Conciencia y expresiones culturales). Analizando el tratamiento que cada una de estas dos leyes educativas otorga a las competencias, puede afirmarse que el rol curricular que desempeñan es el mismo, ya que siguen proyectándose hacia la adquisición de esos conocimientos transversales que se vinculan al desempeño de las actividades del día a día con una plena autonomía.

Méndez, Mañana y Sierra (2012) comentan que el análisis de los centros educativos parece evidenciar el desconcierto o la falta de criterio respecto a la implantación de propuestas de desarrollo de las mismas, quizás, por no existir unos criterios comunes sobre cómo implantarlas en los centros (O'Meara y Petzall, 2009). Si bien es cierto que existen suficientes propuestas de integración de las competencias (Escamilla, 2008; Lleixá, 2007; Moya y Luengo 2009; Pérez-Pueyo y Casanova, 2010; Proyecto Atántida, 2013; Polo, 2010; Sarramona, 2004; Sebastiani, Blázquez y Borrachina, 2009; Zabala y Arnau, 2007), incluso presentando los necesarios criterios para su desarrollo (Pérez-Pueyo, et al., 2013a, Tiana, 2011), no parece extendida su implantación. En este sentido, no existe una propuesta de integración clara, ni cuál puede ser el proceso más coherente y eficaz, por lo que en análisis de la bibliografía presenta modelos tanto inductivos como deductivos (Pérez-Pueyo, 2013b).

El análisis de la anterior LOE y de modificación establecida en la LOMCE otorga a los centros autonomía pedagógica para concretar la necesaria adecuación a las características del contexto y del alumnado. Y es a partir de esta capacidad de concreción por la que estos deben dar sentido al concepto de competencia, seleccionar una propuesta, y desarrollar la integración de éstas desde las programaciones didácticas hasta su aplicación a través de las programaciones de aula. Por tanto, es conveniente buscar una equiparación en cuanto al nivel de concreción y similitud de criterios, con el

fin de establecer un planteamiento común y analizar las consecuencias que tienen estos factores en relación a las demandas curriculares y al aprendizaje del alumnado (Vermeulen, Castelijns, Kools y Koster, 2012). En este sentido, Monarca y Rappoport (2013) indican que si únicamente nos basamos en relacionar tareas independientes de las áreas con competencias no estaremos aportando nada nuevo a lo que ya se venía haciendo años atrás. Por lo tanto, es preciso delimitar criterios comunes para conseguir que el alumnado contribuya a las competencias de manera consensuada y se implique verdaderamente en su aprendizaje; pero esto apenas tendría sentido si no se establecen estrategias y técnicas para poder valorarlas (Medina, Domínguez y Sánchez, 2013), lo que no implica que sea necesaria la calificación (Pérez-Pueyo, 2012c). Estudios basados en la percepción del docente (Amey, 2014) indican lo positivo que sería proponer tareas comunes a varias áreas, pero sin embargo lo consideran poco aplicable debido a la poca coordinación entre profesores.

Por ello, y según investigaciones como las de Lozano, Boni, Peris y Hueso (2012) o las de Heras y Pérez-Pueyo (2012) y Pérez-Pueyo (2013b) no debemos simplificar únicamente las competencias bajo la perspectiva y definición de unos aprendizajes mínimos comunes, sino que su desarrollo y contribución requiere de unas pautas sólidas de planificación, estructura y compromiso docente que deben ser desarrolladas por los centros educativos en las distintas etapas en ejercicio de la autonomía que les reconoce la Ley. Smeby y Heggen (2014) reflejan la coordinación entre docentes de las mismas áreas como uno de los factores determinantes que permitir dotar de coherencia al proceso, sobre todo si atendemos a los factores metodológicos y evaluativos. Estudios como el de McMillan y Turner (2014) demostraron que vías de trabajo comunes entre diversas áreas en relación al tipo de evaluación empleada repercutieron en una mayor motivación en el aprendizaje del alumnado, lo que mejoró también su expediente académico.

Para contribuir a las competencias, además de tener un conocimiento y manejo exhaustivo de los elementos curriculares, también es fundamental la organización y el funcionamiento de los centros, la participación del alumnado en los proyectos y una estructura de actuación común (Pharo y Bridle, 2012). Sin embargo, existen otros factores asociados y no menos importantes como el uso que se haga de la acción tutorial, el funcionamiento de la biblioteca, la relación con los padres y la planificación de actividades complementarias y extraescolares (Pepper, 2011). En este sentido, estudios previos como el de García-Escobar (2009) destacan el rol que han de desempeñar los claustros de profesores para el planteamiento de propuestas y la reflexión conjunta, en este caso respecto a la competencia lingüística.

Centrándonos en la implantación y desarrollo en EF, es preciso destacar la investigación de Méndez, Sierra y Mañana (2013) sobre la percepción del docente en relación al trabajo de las CCBB. En ésta se indicaban la falta de formación e información sobre la temática como uno de los factores que justificaban su escasez de trabajo en el aula. En esta misma línea, Wang (2014) refleja que este tipo de formación está presente a través de cursos organizados, pero que en muchos casos el docente no asiste por la creencia del exceso de trabajo que puede suponer y el cambio en la dinámica docente sobre la que están acostumbrados.

Por tanto, y valorando todas las investigaciones abordadas dentro del marco teórico, el presente estudio aporta aspectos novedosos en relación al análisis sobre el trabajo de las CCBB. En primer lugar se contrasta la percepción que tienen los equipos directivos en relación a su implantación en los centros con la que manifiesta el docente de EF en su trabajo diario en el aula. Además, a través de la utilización de una metodología de

investigación mixta, se pretende comprobar en qué medida las respuestas obtenidas en cada uno de los cuestionarios se complementan con las valoraciones y el trabajo realizado a lo largo del estudio de caso.

2. Objetivos

Los objetivos que se plantean en la investigación son:

- ✓ Analizar cómo perciben los equipos directivos y los docentes de EF la incorporación de las CCBB en las programaciones didácticas así como la organización y planificación del trabajo de aula a partir de las mismas.
- ✓ Observar el tipo de metodología y evaluación empleada por los docentes de EF en relación a la contribución de las CCBB, analizando tanto su percepción como la de los alumnos.

3. Materiales y método

3.1. Participantes del estudio

Los 30 centros que imparten ESO en la ciudad de Burgos han sido analizados. Cada centro ha sido categorizado en función de su tipología, las etapas en las que se estructura, el rango de alumnos que tiene, el número de docentes y, en concreto, cuántos componen el departamento de EF. Dentro de cada uno de los centros educativos han participado en la investigación los 30 miembros de los equipos directivos (63,5% hombres y 36,5% mujeres) y los 30 jefes de departamento de EF (56,3% hombres y 43,7% mujeres). La media de edad de los equipos directivos es de 53,1 años mientras que la de los docentes de EF es de 48,6. El estudio de caso se ha llevado a cabo con los cuatro profesores de EF que componen el departamento cuya media de edad se encuentra en los 46,7 años y la de experiencia en 23,8.

3.2. Instrumentos

3.2.1. Cuantitativos

Se han utilizado dos tipos de cuestionarios. El primero de ellos fue dirigido al equipo directivo, y fundamentalmente evaluaba el nivel de propuestas, implantación y seguimiento de CCBB que tenía el centro. El segundo se basa en la percepción que el docente de EF tiene sobre el trabajo de CCBB en el área y cómo desde el departamento se contribuía a las mismas.

Además de ser validados por un grupo de expertos (en el que se demostró una discriminación adecuada entre todos sus ítems) se ha realizado el análisis de fiabilidad de cada uno de los cuestionarios a través del coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0,87 en el primero y 0,85 en el segundo, considerados como aceptables (Vincent, 2005). En el primer cuestionario se alcanza en el CFI (*Comparative Fit Index*) y GFI (*Goodness of Fit Index*), valores de 0,91, y 0,92, mientras que en el segundo de 0,89 y 0,91. Estos datos son indicativos de buen ajuste.

El cuestionario final que cumplimentó el equipo directivo se compuso de 10 ítems, mientras que el dirigido a los jefes de departamento de EF tenía 9. Todos ellos responden a cuestiones categorizadas en una escala tipo Likert con valores de 1 a 5. Tras haber realizado el análisis factorial en cada uno de los cuestionarios, la estructura del primer cuestionario se divide en 2 categorías 1- "Forma de proceder en relación a las

competencias” (5 cuestiones), 2- “Pautas metodológicas aplicables al trabajo de competencias” (5 cuestiones). El segundo cuestionario cumplimentado por los jefes de departamento de EF también se divide en dos categorías: 1- “Incorporación de las competencias como herramienta de trabajo” (5 cuestiones); y 2- “Estrategias evaluativas en el área de EF” (4 cuestiones).

3.2.2. Cualitativos

El primer instrumento que se utilizó fue una entrevista inicial semiestructurada realizada a cada uno de los 3 profesores de EF en la que se pretendía obtener información sobre la percepción y el trabajo de las CCBB llevado a cabo en el día a día del aula. Seis fueron las cuestiones generales que se plantearon a cada uno de los docentes: 1- ¿Trabajas las competencias en el aula? ¿A través de qué contenidos contribuyes?, 2- ¿La contribución desde el área de EF es diferente a las otras materias?, 3- ¿Cómo vincularlas mediante propuestas metodológicas y evaluativas concretas?, 4- ¿Consideras importante trabajar de manera interdisciplinar?, 5- ¿Valoras su trabajo cómo un medio para fomentar el aprendizaje del alumno?, y 6- ¿Qué importancia crees que tiene la formación permanente del profesorado para su puesta en práctica?

El segundo instrumento que se utiliza es un diario de seguimiento fundamentado en la observación sistemática. Se analizan cuatro clases semanales a lo largo del año, una por cada curso, en la se analiza el rol del docente y la metodología empleada para contribuir a las competencias. A partir de las variables y los objetivos del estudio se estructura el diario en las siguientes seis categorías: 1- Tipo de contenidos que se abordan en clase, 2- Comprensión del alumno de los objetivos y fines de la unidad didáctica, 3- Tipo de evaluación y *feedback* empleado en las tareas, 4- Implicación y motivación del alumno hacia el aprendizaje, 5 - Relación interdisciplinar y coherencia con sesiones anteriores, y 6 - Perspectiva de logro del alumno y relación social en el aula.

Finalmente, y con el fin de valorar directamente la percepción del alumno sobre el proceso, se realiza un grupo de discusión con los estudiantes para cada uno de los 4 cursos con los que hemos trabajado, 1º, 2º, 3º y 4º. Valorar la percepción de los alumnos en investigaciones aplicadas al ámbito escolar puede aportar una información valiosa sobre los resultados obtenidos, reflexionando sobre lo que el discente manifiesta en función de lo trabajado en el aula (Havlik, Brady y Gavin, 2014). Este se realiza en una sesión final para cada una de las clases, y se plantean las siguientes preguntas: 1- ¿Cuál es el principal aprendizaje que has obtenido en las clases de EF? 2- ¿Influye lo trabajado en EF para generar hábitos de práctica de actividad física fuera del aula? ¿Cómo? 3- ¿Además de lo motriz son importantes otras cosas? ¿Cuáles?, y 4- ¿Os gusta desarrollar contenidos innovadores que os permitan ser autónomos? ¿Cuáles habéis trabajado a lo largo del curso? Es preciso destacar que se abordaron las cuestiones éticas relativas al anonimato y al consentimiento informado, agrupando la información extraída en cada una de las categorías en función del contenido y nunca a partir del alumno que emite la información.

Toda la información recogida a través de estos instrumentos se agrupa en cuatro categorías vinculadas a las variables en las que se divide cada uno de los cuestionarios utilizados en la parte cuantitativa: 1- Vinculado al ámbito motor, 2- Criterios docentes del trabajo de CCBB en el aula, 3- Clima de relación social generado en clase, y 4- Valoración del alumno sobre la metodología recibida.

3.2.3. Codificación de instrumentos cualitativos

A continuación se presenta un ejemplo de codificación para cada uno de los 3 instrumentos utilizados en el estudio de caso. EPEF3º: “Entrevista profesor educación física 3º curso”, DP3º: “Diario del profesor 3º curso”, GD3º: “Grupo de discusión 3º curso”. Esta codificación servirá para estructurar la información de la parte cualitativa a partir de las cuatro categorías generadas.

3.3. Análisis empleados

La metodología utilizada es mixta, llevándose a cabo una parte cuantitativa a través del análisis estadístico mediante el paquete SPSS 22 y, por otro, uno cualitativo a través del programa de computación Weft-QDA. Existe una interrelación entre ambos análisis a través de la utilización de las categorías generadas y los resultados obtenidos, lo que favorece una profundización en la temática que se aborda (Schram, 2014).

3.3.1. Cuantitativos

En cuanto a la estadística, se han realizado análisis de frecuencias y Tablas de Contingencia y χ^2 , determinando la existencia de relación entre variables categóricas recogidas en cada uno de los ítems de los que constan los cuestionarios.

3.3.2. Cualitativos

El análisis cualitativo se realizará a partir de la recogida estructurada de la información en base a la realización de un estudio de caso en un centro educativo en concreto a lo largo de un curso escolar. Los datos cualitativos se analizaron mediante el análisis de la temática del contenido (Libarkin y Kurdziel, 2002) y la comparación constante entre los datos (Denzin y Lincoln, 1994). El análisis del contenido se centró en la búsqueda de patrones en el texto, codificando los extractos coincidentes con los patrones cruzados (Saldaña, 2009). Los temas, que surgieron en el primer análisis independiente, fueron examinados críticamente por todos los investigadores a través de un diálogo reflexivo. La confiabilidad fue apoyada a través de la retroalimentación continua y el análisis participativo por parte de los investigadores que revisaron y perfeccionaron las categorías emergentes, por lo que los resultados podrían ser consideradas confiables, creíbles, y transferible (Lincoln y Guba, 1985). El objetivo era utilizar la información obtenida para dotarla de una mayor comprensibilidad a través de la transferencia de los resultados. Las categorías que surgieron de los datos se presentan de forma explícita a través de la sección de resultados y con el apoyo de varios ejemplos de textos (Cohn, 1991).

3.4. Procedimiento

Una vez obtenidas las direcciones de cada uno de los centros de Educación Secundaria se acudió personalmente a entregar el cuestionario tanto a los miembros del equipo directivo como a los jefes de departamento de EF. Estos cuestionarios también fueron administrados en persona, atendiendo a las diferentes problemáticas que pudieran surgir. Paralelamente al traslado y al estudio de los datos obtenidos se realizó el estudio de caso único, siendo el investigador también uno de los docentes de EF del centro.

4. Análisis de resultados

4.1. Análisis cuantitativo

4.1.1. Cuestionario del equipo directivo

Tabla 1. Porcentajes de respuestas de equipos directivos agrupados en la variable “Forma de proceder en relación a las competencias”

PREGUNTAS	PORCENTAJES DE RESPUESTA				
	No/ Nada 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4	No sabe 5
Visión positiva para el centro educativo	6,1	29,7	28,8	35,4	0
CCBB se vinculan con trabajo interdisciplinar entre áreas	3,3	46,7	40	10	0
Metodologías que vinculen las CCBB con realidad práctica	3,3	6,7	26,7	60	3,3
Tratamiento de las CCBB fomenta diálogo y participación	0	16,7	30	50,3	0
Favorecen visión más amplia del concepto de aprendizaje	0	20	40	40	0

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en la tabla 1 cómo el ítem que más unanimidad tiene en las respuestas es el relativo al diálogo y a la participación que fomenta el tratamiento de las CCBB, lo que refleja la necesidad de reflexionar grupalmente acerca de lo que supone el trabajo en relación a este elemento curricular. Este dato se vincula con la profundización del aprendizaje, ya que un 40% de los equipo directivos consideran que la implantación de este elemento curricular favorece una visión más amplia del mismo. Sin embargo, un 46,7% de los participantes indican no vincular las CCBB con la interdisciplinariedad, algo que como se demuestra en la bibliografía se considera fundamental e indisociable.

Continuando con la información extraída de los equipos directivos, se observa en la tabla 2 cómo casi dos terceras partes de los participantes conciben las CCBB como una herramienta que favorece la relación e interpretación de conceptos, mientras que la mitad también lo vincula a un trabajo autónomo del alumno. Por el contrario, y a pesar de reconocer la importancia que tiene su trabajo, un 36,7% de los participantes creen que desde los centros se delimitan escasamente propuestas concretas que garanticen su trabajo.

Tabla 2. Porcentajes de respuestas de equipos directivos agrupados en la variable “Pautas metodológicas aplicables al trabajo de competencias”

PREGUNTAS	PORCENTAJES DE RESPUESTAS				
	No/ Nada 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4	No sabe 5
Favorecen actualización formativa del docente	4,2	24,1	52,3	19,4	0
Se abordan propuestas concretas de trabajo	10	36,7	36,7	16,7	0
Es necesario que hagan al alumno trabajar autónomamente	3,3	6,7	40	50	0
Permiten que el alumno relacione e interprete conceptos	0	13,3	23,3	63,3	0
Permiten una control sobre lo que se evalúa en clase	3,3	27,9	46,4	19,1	3,3

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 3 se observa cómo se obtiene la significatividad en la relación a 2 pares de ítems. El primero se encuentra entre las respuestas relativas a la identidad del centro y al mayor aprendizaje del profesorado ($\chi^2(30)=18,26$; $p=0,032$) comprobando cómo el hecho de que los centros tengan implantado un proyecto de CCBB favorece su visión externa, derivando además en un mayor aprendizaje para el profesorado. Además, las respuestas relativas al ítem de un visionado más amplio del aprendizaje se relacionan significativamente con un aprendizaje del alumno fundamentado en la regulación y relación de conceptos ($\chi^2(30)=14,81$; $p=0,014$).

Tabla 3. Tablas de Contingencia y χ^2 de ítems extraídos del cuestionario del equipo directivo

RELACIÓN ENTRE VARIABLES	CHI- SQUARE TEST		
	χ^2	df	p
Creación de identidad del centro/Mayor aprendizaje del profesorado	18,26	9	0,032
Trabajo interdisciplinar entre tareas/ Trabajo autónomo del alumno	58,25	12	0,231
Fomenta visión amplia de aprendizaje/ Mayor aprendizaje del profesor	14,02	9	0,910
Fomenta el diálogo y la participación/Evaluación más rigurosa	14,47	8	0,070
Visión amplia de aprendizaje/Relaciona conceptos e interpreta	14,81	6	0,014

Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. Cuestionario del docente de EF

En la tabla 4 se refleja cómo casi la mitad de los participantes reconocen relacionar mucho el trabajo de competencias con los documentos programáticos, lo que hace que teóricamente exista una coherencia en el tratamiento de este elemento curricular. Existe una relación entre este aspecto y la vinculación con las actividades de E-A, ya que solamente un 3,3% de los docentes reconoce no hacerlo. Sin embargo se confirma lo obtenido en datos anteriores respecto a la poca coordinación entre los departamentos, algo que limita el trabajo real de este elemento curricular.

Tabla 4. Porcentajes de respuestas de los docentes de EF agrupados en la variable “Incorporación de las competencias como herramienta de trabajo”

PREGUNTAS	PORCENTAJES DE RESPUESTAS				
	No/ Nada 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4	No sabe 5
Delimitación de criterios interdepartamentales	18,1	35,6	33,3	13	0
Relación entre trabajo de competencias y documentos programáticos	0	18,4	33,7	47,9	0
Relación entre las competencias y las actividades de E-A	3,3	22,9	32,6	41,2	0
Permiten la variedad de alternativas en el aula	3,3	16,7	46,7	33,3	0
Necesidad de evaluación formativa durante el curso	0	16,7	46,7	36,7	0

Fuente: Elaboración propia.

En esta segunda variable relativa a los docentes de EF se refleja cómo un 70% de los participantes vinculan el trabajo de las CCBB con la utilización de procedimientos de evaluación variados y adecuados, lo que denota la riqueza evaluativa que deriva de su uso e implantación. También la mitad de los participantes considera necesario la implantación de una competencia motriz, algo que deriva de un planteamiento de carácter inductivo.

Tabla 5. Frecuencia de respuestas de los docentes de EF en la variable “Estrategias evaluativas en el área de EF”

PREGUNTAS	PORCENTAJES DE RESPUESTAS				
	No/ Nada 1	Poco 2	Bastante 3	Mucho 4	No sabe 5
Reuniones de departamento para evaluar las CCBB	10	36,7	50	3,3	0
Incorporación de una competencia motriz	0	10	33,3	50	6,7
Procedimientos de evaluación variados y adecuados	0	0	30	70	0
Metodologías cooperativas en el aula	0	13,3	43,3	43,3	0

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al grado de significatividad obtenido entre los diferentes ítems relativos a los docentes de EF, ésta se alcanza en dos pares de ítems (tabla 6). El primero atiende al grado en el que se reflejan las CCBB en la PD y el uso de metodologías cooperativas en el aula ($\chi^2(30)=12,22$; $p=0,028$), lo que muestra el uso de estas estrategias como claves para contribuir a este elemento curricular. También se obtiene una significatividad entre los ítems relativos a la vinculación entre CE y CCBB y la incorporación de una competencia motriz ($\chi^2(30)=16,12$; $p=0,031$), convirtiéndose este último aspecto en clave para los participantes en el estudio.

Tabla 6. Tablas de Contingencia y χ^2 de ítems extraídos del cuestionario del profesorado de EF

RELACIÓN ENTRE VARIABLES	CHI-SQUARE TEST		
	χ^2	df	p
Trabajo conjunto entre departamentos/Reuniones para evaluar las CCBB	13,16	7	0,332
Refleja en la PD las CCBB/ Metodologías cooperativas en el aula	12,22	5	0,028
Permiten la variedad de alternativas en el aula/ Procedimientos de evaluación variados y adecuados	43,38	8	0,314
Vincular los criterios de evaluación (CE) con las CCBB/ Incorporación de una competencia motriz	16,13	6	0,031

Fuente: Elaboración propia.

4.2. Análisis cualitativo

Con el fin de reflejar la triangulación y la saturación de los datos, correspondiendo así con la fiabilidad y validez mostrada en la metodología, en cada una de las categorías se indican el número de extractos de texto obtenidos tras la aplicación de los tres instrumentos en la recogida utilizados. Además se detallan literalmente los contenidos explícitos manifestados por los participantes que más se adecúan al perfil de la categoría y a la estructura de la investigación.

4.2.1. Vinculado al ámbito motor (157 extractos de texto)

El hecho de que en la EF trabajemos a partir de lo corporal y de que no exista como tal una competencia motriz, repercute en la utilización de metodologías utilizadas por los docentes en relación al ámbito competencial:

Lo más importante dentro de la EF es la manera en la que el alumno consigue una competencia motriz lo más elevada posible” [...]” Es absurdo que tenga que preocuparme por las competencias, cuando no trabajamos ni tan siquiera lo nuestro. (EPEF4º)

Si queremos que a la asignatura de la EF se la valore como a otra más dentro del currículo debemos pensar cuál es el verdadero aprendizaje que el alumno obtienen en la misma, y no obsesionarnos únicamente con que se mueva. (EPEF2º)

Estas valoraciones repercuten en gran medida en la metodología empleada en el aula y la manera en la que se concibe la EF:

“Las clases se articulan a partir de la realización de los test de condición física vinculados a una calificación, el resto de tiempo juego libre (DP4º)” “Se favorece la percepción de logro y la satisfacción por la práctica del alumno [...]” “Se busca la motivación del alumno hacia la práctica desde una perspectiva inclusiva. (DP2º)

Del mismo modo, es interesante observar cómo este planteamiento en el aula repercute en las valoraciones que hace el alumno sobre su práctica “Para los que se les da bien la EF sin problemas, para el resto repetir pruebas físicas [...]” “Me gusta más cómo hemos trabajado otros años” (GD4º) o “Hemos hecho un montón de cosas nuevas donde trabajábamos juntos [...]” El parkour o los zancos han sido geniales ya que todos hemos conseguido andar” (GD2º).

4.2.2. Criterios docentes del trabajo de CCBB en el aula (189 extractos de texto)

El hecho de que no se aborden reuniones de departamento en las que se establezcan y determinen la manera en la que se va a trabajar a lo largo del curso, hace que no exista una coherencia ni secuencia de los contenidos que se desarrollan en el curso, con lo que eso conlleva en el trabajo competencial:

Las CCBB pueden conllevar muchos aspectos positivos para el aprendizaje del alumno, por eso es fundamental pensar cuáles son los fines de la materia y variar los contenidos a desarrollar en clase” (EPEF3º). “No se observa una variación ni secuencia en los contenidos abordados, ya que fundamentalmente se abordan aspectos deportivos y pruebas teórico-prácticas. (DP3º)

No obstante y aun reconociendo que no es lo verdaderamente correcto, la linealidad en los planteamientos iniciales se lleva a cabo a lo largo de todo el curso:

Llevo mucho tiempo dando clase en primero, y sobre todo lo que los chicos quieren es jugar, ya que vienen de primaria, se trabajen o no las competencias que dices” [...] “La programación es algo que está ahí, pero sinceramente yo no la hago caso, y menos claro está para incluir nada acerca de las CCBB [...]” A mí lo que me interesa es que hagan deporte” (EPEF1º). “No hay relación entre los contenidos que se trabajan, únicamente se plantean contenidos para que el alumno se divierta, y cuando este se acaba se propone otro con el mismo fin. (DP1º)

4.2.3. Clima de relación social generado en clase (192 extractos de texto)

El tipo de metodología utilizada por el docente incide directamente en el clima social y de relación interpersonal creada en el aula:

En las UD’S el alumno tiene que demostrar, normalmente en grupos, que ha adquirido los aprendizajes [...] Para ello los chicos se agrupan, delimitan roles y enseñan a los demás el trabajo generado. Esto conlleva gran motivación por el aprendizaje” (DP2º). “La falta de delimitación de criterios claros por parte del docente provoca que exista discriminación entre compañeros, algo a lo que el profesor no da importancia” (DP1º). “Hay grupos bien diferenciados, no existe clima positivo en la clase, lo que provoca que no existan competencias comunicativas en el aula. (DP4º)

La disparidad existente en la motivación generada en clase repercute en la percepción de los alumnos:

Estaba acostumbrada otros años a no poder realizar todo lo que nos pedía el profesor, sin embargo este año gracias al profe lo he conseguido” (DP2º). “Gimnasia es divertida pero a

veces algunos de clase se meten mucho conmigo” (DP1°). “Quitando los test de condición física el resto del tiempo es muy divertido, hacemos prácticamente lo que queremos. (DP4°)

4.2.4. Valoración del alumno sobre la metodología recibida (154 extractos de texto)

Es clave analizar qué valoración tiene el alumno sobre los aspectos metodológicos recibidos en el aula, y cómo influyen estos en su concepción sobre el aprendizaje:

“Por más que intento superar la prueba de velocidad me es imposible, llevo ya 4 intentos pero no llego” [...] “Por mucho que el profesor me diga que me esfuerce siempre me paso de tiempo” “Al final acabará por ponerme un 5” (DP4°). “Esta forma de dar clase del profesor es muy motivante, a mí me ha gustado mucho. (DP2°)

“Por mucho que te esfuerces si no superas las pruebas que te dice el profesor. A mí la verdad me parece un poco injusto” (GD4°). “Trabajar en grupos para mí ha sido lo mejor de la asignatura [...] nos ha servido para saber lo que hacen los demás y repartirnos mucho mejor el trabajo. (GD2°)

5. Discusión y conclusiones

Ha quedado de manifiesto la importancia que los equipos directivos otorgan a las CCBB, siempre que su tratamiento se aborde por una gran parte del profesorado. A pesar de que su percepción sea positiva, los equipos directivos reconocen carecer de estrategias para desarrollar procedimientos que evalúen su contribución y su verdadero desarrollo. En este sentido, Braun (2011) determina que esta percepción docente, si se combina con un trabajo colaborativo a largo plazo que permita el intercambio de experiencias entre áreas, permitirá proyectar una formación más multidisciplinar y una estabilidad en los resultados de aprendizaje.

En relación a la existencia de propuestas de trabajo en los centros, hemos observado que la mayoría de los docentes trabajan de manera independiente, sin existir propuestas comunes. Esto deriva en resultados más propios de “buenas intenciones” que en proyectos deductivos de carácter global, lo que provoca la pérdida de la esencia de los que supone contribuir a las competencias (Heras y Pérez-Pueyo, 2012). Por lo tanto, la mayor parte de los docentes incluye el trabajo de las CCBB en las PD aunque sin existir acuerdos de realización de tareas concretas. Esta falta de trabajo conjunto, tal y como comentan Moya and Luengo (2009), provoca una concepción errónea en la contribución a las competencias, careciendo de sentido que cada área busque de manera independiente la forma de contribución.

Uno de los aspectos en los que los docentes del estudio más unanimidad han mostrado, ha sido la relación existente entre el trabajo de las competencias y la relación de éstas con el desarrollo de metodologías que conexas el aprendizaje con la realidad práctica. Pepper (2011) afirma que este aspecto es fundamental y prioritario en el trabajo de las CCBB, debiendo vincular los objetivos de la educación hacia ese saber hacer. Esta idea conexas con otro de los datos obtenidos en el estudio como la importancia que otorgan los docentes al uso de las CCBB vinculadas al fomento de la reflexión por parte del alumno, lo que favorece una mayor profundización en el aprendizaje.

Uno de los aspectos más importantes que reflejan algunos estudios cómo el de Polo (2010) es la vinculación directa entre el trabajo de las CCBB y el desarrollo de una evaluación paralela en las materias. En este sentido, la muestra refleja una variedad de respuestas acerca de este hecho, manifestando dudas razonables sobre si la contribución a las CCBB permite una evaluación más consensuada y rigurosa. En este sentido, Lozano

et al. (2012) afirman que la forma de proceder en relación a las competencias debería estructurarse a partir de acciones comunes que contribuyan a aspectos concretos, algo que repercutiría en un mayor consenso en la evaluación de cada trimestre. Este hecho demuestra la falta de coherencia y unanimidad en cuanto a la determinación de una propuesta común por parte de los centros en la muestra estudiada, a pesar de reconocer los beneficios que podría conllevar este modelo.

Respecto a la percepción del docente sobre la inclusión de las competencias en el aula, y habiendo quedado patente la vinculación que establecen los equipos directivos entre la contribución a las CCBB y el mayor aprendizaje que puede conllevar su desarrollo, en el presente estudio se ha demostrado la percepción favorable que tienen los participantes hacia el tratamiento de las competencias y su consecuente aumento de autonomía en el aprendizaje por parte del alumno. Además, este hecho se vincula con la necesidad de fomento de la reflexión crítica en cada una de las tareas abordadas. En este sentido, autores como Herts y Assumpció (2011) indican que en la actualidad uno de los denominadores comunes que permiten contribuir con éxito a las CCBB es la predisposición favorable de los docentes a su desarrollo, favoreciendo la motivación en el alumnado mediante la puesta en práctica de metodologías abiertas y participativas. Sin embargo Carbonero, Martín-Antón, Román y Reoyo (2010) indican que este aspecto no se siempre se tiene en cuenta entre los docentes, debido fundamentalmente a la diversidad de enfoques utilizados.

En relación a los docentes de EF y a la puesta en práctica de estrategias concretas en el aula que contribuyan a las competencias, los resultados demuestran que los profesores consideran determinante abordar este elemento curricular bajo un sistema de evaluación formativa, entendido como ese proceso de aprendizaje constante en el que al alumno se le permite mejorar a lo largo del transcurso del curso, no sólo al final (López-Pastor, 2009). Este aspecto, además de relacionarse con un mayor aprendizaje, se vincula con la necesidad de asociarlo al desarrollo de unos procedimientos de evaluación variados y adecuados en cada una de las Unidades Didácticas (UD's). Algunos autores como Gitomer, Brown y Bonett (2011) indican que la clave para fomentar el aprendizaje del alumno no se encuentra únicamente en abordar una gran cantidad de tareas, sino en el hecho de determinar objetivos comunes en función de los contenidos desarrollados. Además, Pharo y Bridle (2012) establecen que este trabajo conjunto puede aportar un elevado componente innovador en el aula, reflexionando diariamente sobre la práctica. En base a esta idea Pérez-Pueyo (2012c) propone un proceso de secuenciación por ciclos en primaria y cursos en secundaria (ya implantados en varios centros educativos) en el que se delimitan a qué aspectos comunes por áreas se debe contribuir para competencia. Esta forma de proceder, articulada en un proceso deductivo, permite una mayor coherencia y coordinación en aquello que se pretende valorar.

Por otro lado, uno de los aspectos que más controversia ha generado desde la implantación de las CCBB ha sido la no inclusión de una competencia motriz, algo que han solido reivindicar los docentes de EF. El presente estudio viene a reiterar esta idea, estableciendo como una carencia del currículo que el aspecto motriz no se relacione con este elemento curricular. En relación a la propia práctica y analizando los resultados del estudio de caso, se ha observado la metodología dispar que ha empleado cada uno de los docentes de EF del departamento, en varios casos incluso alejada de los propios objetivos marcados en la programación de aula. Este aspecto además de influir en la contribución a las CCBB, incide de manera directa en la percepción de los alumnos, provocando una reacción más negativa cuando la calificación se fundamentaba

únicamente en la realización de los test físicos. En este hecho inciden autores como Standage, Duda y Ntoumanis (2003), que establecen que la variedad en los contenidos de EF, propuestos de manera integral, favorecen el alcance una mayor motivación en el alumnado y una percepción más positiva sobre su aprendizaje.

Continuando con la parte cualitativa del estudio, se ha reflejado cómo la desestructuración planteada en la PD del departamento de EF repercute en una incoherencia en el tratamiento de los contenidos por cursos, no estableciéndose progresiones coherentes ni aplicando en el aula lo reflejado en el documento. Se corrobora que el planteamiento superficial de contribución a las CCBB que se indica en la programación no tiene una traducción sólida en la práctica diaria. Esto afecta directamente a la metodología utilizada por el docente, al modo en el que se desarrollan las clases y a valoración que realiza el alumno sobre el aprendizaje obtenido en la materia.

Por ello, podemos establecer que a pesar de la predisposición positiva que tienen los equipos directivos de los centros de educación secundaria hacia la implantación de procesos coherentes de CCBB, es mucha la desinformación todavía existente. Este hecho repercute en que se planteen muy buenos trabajos por parte de docentes de manera aislada, pero sin integrarse dentro de la filosofía del ámbito de las competencias al carecer de objetivos comunes entre áreas. Es necesario por lo tanto que se definan por parte de la administración líneas y orientaciones concretas del trabajo de competencias en el centro, permitiendo también una formación permanente para toda la comunidad educativa.

Consideramos que el presente artículo puede ser de especial relevancia para aquellos representantes de la Administración Educativa encargados de organizar y planificar actividades formativas relacionadas con el trabajo de las competencias. Del mismo modo, puede ser de interés para aquellos docentes interesados en incorporar las CCBB como herramienta de trabajo en sus actividades diarias. El artículo presenta algunas limitaciones, en primer lugar únicamente se atiende a la percepción del docente y a la del alumno. Por ello, para futuras investigaciones sería interesante valorar la percepción que tienen las familias sobre la idea que conlleva el trabajo de las competencias. También podrían establecerse contrastes entre docentes de centros que tengan propuestas de trabajo de competencias implantadas y aquellos que no, comprobando en qué medida afecta en su percepción el hecho de trabajar o no en torno a las mismas.

6. Bibliografía

- Amey, M. (2014). Constructing an Overarching Framework for Learning--Connecting the Dots. *New Directions for Higher Education*, 165, 87-94.
- Braun, M.P. (2011). Self-rated competences and future vocational success: a longitudinal study. *Assessment of Vocational Competence in Higher Education*, 36(4), 417-427.
- Carbonero, M.A., Martín-Antón, L.J., Román, L.M. y Reoyo, N. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima del aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138.
- Cohn, P.J. (1991). An exploratory study on peak performance in golf. *The Sport Psychologist*, 5, 1-14.
- Delors, A.J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.

- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- EURYDICE/Comisión Europea, (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.
- García-Escobar, M. (2009). Competencias básicas y el plan lector en Educación Primaria. *El Busgosu*, 8, 28-35.
- Gitomer, D., Brown, T. y J. Bonett. (2011). Useful signal or unnecessary obstacle? The role of basic skills tests in teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 431-445.
- Havlik, S., Brady, J. y Gavin, K. (2014). Exploring the Needs of Students Experiencing Homelessness from School Counselors' Perspectives. *Journal of School Counseling*, 12, 34-51.
- Heras, C. y Pérez-Pueyo, A. (2012). Las competencias básicas en el marco del proyecto educativo europeo Comenius: Propuesta de secuenciación y desarrollo. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398(3), 35-58.
- Herts, A. y Assumpció, M. (abril, 2011). Nuevos modelos de formación para el trabajo por competencia. *Actas del II Congreso Estatal de Formación del Profesorado*, Madrid.
- Lincoln, Y.S. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Libarkin, J.C. y Kurdziel, J.P. (2002). Research methodologies in science education: Qualitative data. *Journal of Geoscience Education*, 50, 195-200.
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- López-Pastor, V.M. (2009). Fundamentación teórica y estado de la cuestión. En V.M. López Pastor (coord.), *La Evaluación Formativa y Compartida en la docencia universitaria* (pp. 45-64). Madrid: Narcea
- Lozano, A., Boni, A., Peris, J. y Hueso, A. (2012). Competencies in Higher Education: A critical Analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147.
- Lleixá, T. (2007). Educación física y competencias básicas: contribución del área a la adquisición de las competencias básicas del currículo. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 23, 31-37.
- McMillan, J. y Turner, A. (2014). Understanding Student Voices about Assessment: Links to Learning and Motivation. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 31(3), 31-39.
- Medina, A., Domínguez, M. A. y Sánchez, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: Modelos y técnicas para la valoración. *Revista de investigación educativa*, 31(1), 239-255.
- Méndez, A., Mañana, J. y Sierra, B. (2012). Necesidad y propuesta de un procedimiento para programar por Competencias Básicas. *Aula Abierta*, 40(3), 33-46.
- Méndez, A., Sierra, B. y Mañana, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de Primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básicas. *Revista de Educación*, 362, 737-761.
- Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo. El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación*, 1, 54-78.
- Moya, J. y Luengo, F. (2009). *Las competencias básicas en la práctica*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana.

- OCDE (2009). *PISA 2009. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe Español*. Recuperado de <http://iaqse.caib.es/documents/aval2009-10/pisa2009-informe-espanol.pdf>
- OCDE (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:es:pdf>
- O'Meara, B. y Petzall, S. (2009). Selection Criteria, Skill Sets and Competencies: What Is Their Role in the Appointment of Vice-Chancellors in Australian Universities?. *International Journal of Educational Management*, 23(3), 252-265.
- Pérez-Pueyo, A. y Casanova, P. (2010). *La programación de las Competencias Básicas en colegio de infantil y primaria. Una propuesta de secuenciación por ciclos*. Madrid: CEP.
- Pérez-Pueyo, A. (2012a). Análisis de las diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 13-36.
- Pérez-Pueyo, A. (2012b). Las competencias básicas en EF. ¿Evaluación o calificación?. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 37-49.
- Pérez-Pueyo, A. (2012c). Propuesta de desarrollo de las competencias básicas en la ESO: desde la secuenciación del centro, la contribución de las materias y la evaluación del profesor de educación física y el tutor. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 398, 13-33.
- Pérez-Pueyo, A. (coord.), Casado, O.M., Heras, C., Barba, J.J., Vega, D., Pablos, L. y Muñoz, M. (2013a). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Graó.
- Pérez-Pueyo, A., (coord.), Heras, C; Barba, J.J.; Casado, O., Vega, D. y Pablos, L. (2013b). *Qué son las Competencias Básicas y cómo se trabajan en España. Diferentes maneras de llevarlas de la teoría al aula. Hacia el Proyecto INCOBA*. León: Actitudes Profesionales S.L.
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum and Europe. *European Journal of Education*, 46(3), 335-353.
- Pharo, E. y Bridle, K. (2012). Does interdisciplinarity exist behind the façade of traditional disciplines? A study of natural resource management teaching. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(1), 65-80.
- Polo, I., (2010). La evaluación de las competencias básicas. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 12(3), 34-45.
- Proyecto Atántida (2013). *Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas*. Recuperado de: <http://www.proyectoatlantida.net/>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Schram, A. (2014). A Mixed Methods Content Analysis of the Research Literature in Science Education. *International Journal of Science Education*, 36(15), 2619-2638.
- Sarramona, J. (2004). *Las Competencias Básicas en la Educación Obligatoria*. Barcelona: CEAC.
- Sebastiani, M., Blázquez, D y Borrachina, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias. En D. Blázquez y M. Sebastiani (Eds.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 120-132). Barcelona: Inde.
- Smeby, J.C. y Heggen, K. (2014). Coherence and the Development of Professional Knowledge and Skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71-91.
- Standage, M., Duda, J., y Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631-647.

- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63, 63-75.
- Vermeulen, M., Castelijns, J., Kools, Q. y Koster, B. (2012). Measuring student teachers' basic psychological need. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 453-467.
- Vincent, J. (2005). *Statistics in Kinesiology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wang, L. (2014). Teaching Perspectives of Pre-Service Physical Education Teachers: The Shanghai Experience. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(5), 451-465.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.