



Cultura, Ciencia y Deporte

ISSN: 1696-5043

ccd@ucam.edu

Universidad Católica San Antonio de
Murcia
España

Hortigüela Alcalá, David; Abella García, Víctor; Pérez Pueyo, Ángel
Percepción de Equipos Directivos y Docentes de Educación Física de Secundaria sobre el Proceso de
Implantación y Desarrollo de las Competencias Básicas en la Ciudad de Burgos
Cultura, Ciencia y Deporte, vol. 10, núm. 28, enero-abril, 2015, pp. 19-30
Universidad Católica San Antonio de Murcia
Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=163036903006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Percepción de equipos directivos y docentes de Educación Física de Secundaria sobre el proceso de implantación y desarrollo de las competencias básicas en la ciudad de Burgos

The development and implementation of key competencies in secondary school Physical Education in the city of Burgos

David Hortigüela Alcalá¹, Víctor Abella García¹, Ángel Pérez Pueyo²

1 Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Burgos. España.

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

Recepción: enero 2014 • Aceptación: octubre 2014

CORRESPONDENCIA:

David Hortigüela Alcalá

dhortiguela@ubu.es

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la percepción que tienen los equipos directivos y los docentes de Educación Física de Educación Secundaria sobre el proceso de implantación, desarrollo, seguimiento y trabajo de las Competencias Básicas. La muestra utilizada fueron 30 centros educativos (30 miembros de equipos directivos y 30 jefes de departamento de Educación Física), de los cuales un 58.5% eran varones y un 41,5% mujeres, con una media de edad de 44,17 ($SD = 6,23$). En la metodología de trabajo se han utilizado procedimientos cuantitativos y cualitativos. Se suministraron dos cuestionarios validados por un grupo de expertos. Además se realizó un estudio de caso único en un centro durante un año escolar, entrevistando también a los docentes y participando en grupos de discusión con los alumnos. La mayoría de los equipos directivos consideraron necesario implantar un proyecto de contribución a las competencias básicas, pero mostraron ciertas reticencias basadas en: a) el desconocimiento de propuestas, b) la falta de concienciación entre los docentes, c) la creencia del tiempo excesivo que requiere, d) la falta de información coherente y específica por parte de la Administración Educativa. Los profesores de Educación Física valoraron positivamente el trabajo de las competencias básicas, relacionando significativamente el aprendizaje obtenido y la coherencia curricular a lo largo del curso.

Palabras clave: competencias básicas, evaluación formativa, aprendizaje significativo, evaluación del proceso, programación didáctica.

Abstract

The aim of this study was to analyze the development of key competences required by Secondary Physical Education Teachers, their implementation and monitoring by the perception management teams. The sample consisted of 30 high schools (30 members of management teams and 30 heads of department of Physical Education), of which 58.5% were male and 41.5% female, with a mean age of 44.17 ($SD = 6.23$). In the working methods have been used quantitative and qualitative methods. Two questionnaires validated by an expert group were provided. In addition, a single case study was performed in a center during a school year, also interviewing teachers and participating in discussion groups with students. Most management teams considered necessary to establish a draft contribution to Key Competences, but showed some reluctance based on: a) the lack of proposals, b) the lack of awareness among teachers, c) the belief of the excessive time required, d) the lack of consistent and specific information from the education authority. The PE teachers positively evaluated the work of basic skills, significantly relating curricular learning and consistency obtained along the course.

Key words: key competences, formative assessment, significative learning, process evaluation, educational programming.

Introducción

Desde la implantación de la Ley Orgánica de Educación las CCBB han sido consideradas como un nuevo elemento curricular que, junto a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y métodos pedagógicos, conforman los elementos del currículo (LOE, 2006, art. 6.1).

En esta Ley educativa se hacen explícitas demandas del continente europeo y que han dado buenos resultados educativos en otros países (Gordon et al., 2009; Halász & Alain, 2011; Halász & Michel, 2011; Pepper, 2011). Las CCBB son fruto de diferentes investigaciones desarrolladas en marcos internacionales y europeos como el Informe Delors (UNESCO, 1996), el Proyecto DeSeCo (OCDE, 2002), el Informe PISA (OCDE, 2006) o las Recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo en materia de convergencia educativa (Consejo Europeo, 2008). Las CCBB van más allá del propio marco interno de actuación, ya que pretenden desarrollar aprendizajes que permitan a los estudiantes adecuarse a una sociedad en constante cambio.

Son muchas las propuestas existentes en la bibliografía acerca de las CCBB (p.e. Blázquez, 2009; Díaz-Hernando, 2008; Escamilla, 2008; Gitomer, Brown, & Bonett, 2011; Grubb, 2012; Lleixá, 2007; Moya & Luengo 2009, 2011; Pérez-Pueyo & Casanova, 2010; Pérez-Pueyo, 2013; Polo, 2010; Sebastiani, Blázquez, & Barrachina, 2009; VVAA, 2007; Zabala & Arnau, 2007), sin embargo, existe un desconcierto generalizado sobre cómo establecer en los centros educativos propuestas factibles y coherentes que permitan su desarrollo (Méndez, Sierra, & Mañana, 2013).

Otro de los interrogantes que se plantean es saber cuál es el proceso más coherente y eficaz para poder implantar las CCBB en los centros educativos (Halász & Michel, 2011; Pérez-Pueyo, 2013). Por lo tanto, es conveniente buscar una equiparación en cuanto al nivel de concreción y la aplicación de criterios, con el fin de establecer un planteamiento de integración común de las CCBB, así como analizar las consecuencias que tiene su implicación en relación a las demandas curriculares y al aprendizaje del alumno (Tiana, 2011; Vermeulen, Castelijns, Kools, & Koster, 2012). La falta de unanimidad a la hora de implantar en los centros las competencias son algunas de las razones que justifican este estudio.

Las CCBB deben emanar desde las inquietudes educativas del centro, partiendo de sus intenciones formativas (Lozano, Boni, Peris, & Hueso, 2012). Este proceso deductivo ha de buscar una progresión en su establecimiento, teniendo cada jefe de departamento unos ítems claros a los que contribuir como repre-

sentante en la comisión de coordinación pedagógica (CCP) (Pérez-Pueyo, 2013). En este sentido, autores como Hoskins y Crick (2010) destacan la importancia de la realización de evaluaciones periódicas por la comunidad educativa; necesitándose modelos y técnicas para su valoración (Medina, Domínguez, & Sánchez, 2013). Sin embargo, algunos se cuestionan la necesidad de evaluar las CCBB (Benítez, 2010) y otros la incoherencia de calificarlas.

Los centros, y por extensión los departamentos, deben dar coherencia y homogeneidad a las propuestas de implementación de las CCBB. Sin embargo, no todos se sienten igualmente representados ni partícipes en su desarrollo (Rodríguez, 2009). La percepción que tiene el docente sobre el proceso de implantación es algo relevante (Ramírez, 2011). En este sentido, y en relación a su intención de contribuir en el proceso desde la materia de EF, una parte significativa de los docentes de EF consideran ilógico que no se cuente con una competencia motriz entre las ocho consideradas básicas (Méndez & López, 2009). Por ello, y antes esta consideración, es necesario aclarar que este trabajo parte desde una concepción de carácter deductivo de las CCBB, y no inductivos desde las materias, por lo que se analiza si se ha abordando el trabajo de CCBB en Educación Física y no un enfoque por competencias en EF (Pérez-Pueyo, 2013).

En este estudio se presentan los resultados del trabajo y de los proyectos en los que están enmarcados los centros de secundaria de la ciudad de Burgos, exponiendo las conclusiones que establecen tanto los miembros de los equipos directivos como los docentes de EF. Estos datos fueron contrastados con el tipo de actuaciones que realizan los docentes en sus clases, utilizándose diferentes instrumentos para el registro de datos. Es interesante contrastar la realidad de los centros con las intenciones previas que manifiestan los docentes, entendido éste como un proceso deductivo en el que se aborden las competencias conjuntamente (Pérez-Pueyo, 2012).

Por lo tanto los objetivos del presente estudio son:

a) Conocer la percepción que tienen los equipos directivos y los jefes de departamento de EF sobre la implantación de las CCBB, reconociendo los beneficios que conlleva su puesta en práctica.

b) Comprobar si el sexo del profesorado de EF, sus años de experiencia, el número de alumnos, los cursos en los que imparte docencia, el trabajo interdisciplinar y la tipología del centro influyen en su percepción óptima sobre el trabajo de las CCBB.

c) Contrastar las opiniones del profesorado de EF y relacionarlas con la percepción del alumnado y el trabajo desarrollado en el aula a lo largo del curso escolar.

Materiales y método

Participantes

De la totalidad de los centros estudiados un 26,7% son de carácter público, un 70% concertado y un 3,3% privado, teniendo una media de 214 alumnos. La muestra está compuesta por 30 integrantes de equipos directivos y 30 jefes de departamento de EF, cuya media de edad es de 51,22 ($SD = 6,97$) en el caso de los equipos directivos y 47,35 ($SD = 9,25$) en el caso de los docentes de EF. La totalidad de los directores y de los jefes de departamento de EF cumplimentaron el cuestionario. Un 10% de los equipos directivos tiene menos de 3 años de experiencia en el cargo, un 53,3% entre tres y cinco años, un 6,7% entre 6 y 8 años y un 30% más de 8 años. Respecto a los docentes de EF un 6,7% tiene una experiencia en el área de menos de 5 años, un 33,3% entre 6 y 12 años, un 13,3% entre 13 y 18, un 16,7 entre 19 y 25 y un 30% más de 25 años. De los docentes de EF siete dan clase en 1º y 2º, otros 7 en 3º y 4º y 16 en todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, incluido 1º de Bachillerato.

El IES en el que se desarrolló el estudio de caso único tiene 801 alumnos y 78 profesores. Se seleccionó una clase de cada uno de los cuatros cursos de la etapa de Secundaria, trabajando por lo tanto con 4 profesores de EF; 3 hombres y una mujer. La clase de 1ºA consta de 30 alumnos, la de 2ºB de 27, la de 3ºA de 26 y la de 4ºC de 25 alumnos.

Instrumentos

Cuantitativos

Hemos utilizado dos tipos de cuestionarios, el primero dirigido al equipo directivo y el segundo a los jefes de departamento de EF. La validez de contenido de ambos cuestionarios se llevó a cabo mediante un juicio de expertos. Una vez elaborados los ítems que integrarían los cuestionarios completos se procedió a escoger tres expertos teniendo en cuenta su formación académica y su experiencia en la investigación sobre competencias básicas. Para la validación se les envió los cuestionarios junto con un formulario en el que se solicitó que indicaran la univocidad del ítem presentado (si era comprensible y estaba bien expresado), así como su pertinencia (adecuación al objetivo de la investigación) e importancia (para alcanzar el objetivo de la investigación). También se incluyó un apartado de comentarios para que realizasen las sugerencias que estimasen oportunas. Una vez los jueces devolvieron los formularios completos se modificaron los ítems de los cuestionarios de acuerdo a las sugerencias realizadas.

Se realizó el análisis de fiabilidad de cada uno de los cuestionarios mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0,95 en el primer cuestionario y 0,94 en el segundo.

El cuestionario del equipo directivo consta de 28 ítems, el del docente de EF de 29. Todos los ítems se responden mediante una escala tipo Likert con valores de uno a cinco (1: “No/Nada”, 2: “Poco”, 3 “Bastante”, 4 “Mucho”, 5 “No sabe”). El cuestionario dirigido al equipo directivo se divide en cuatro dimensiones: 1- Importancia de las CCBB para el trabajo de centro (ocho ítems); 2- Trabajo formativo para docentes a lo largo del curso” (ocho ítems); 3- Metodología y evaluación aplicable al trabajo de CCBB (siete ítems); 4- Procesos de implantación y repercusión en aprendizaje del alumno (cinco ítems).

El segundo cuestionario cumplimentado por los jefes de departamento de EF también se divide en cuatro dimensiones: 1-Implantación de las CCBB en las Programaciones didácticas (seis ítems); 2- Aspectos de evaluación aplicados al aula (siete ítems); 3- Estructura y organización para trabajar las CCBB (ocho ítems); 4- Adecuación del área de EF al trabajo de CCBB (ocho ítems).

Cualitativos

El enfoque cualitativo se ha aplicado con el fin de profundizar en los resultados obtenidos en el cuestionario y comprobar el trabajo sobre competencias que se desarrolla día a día en el aula. Se emplearon tres instrumentos para la obtención de datos, todos ellos enmarcados bajo el desarrollo de la técnica del estudio de caso único que se llevó a cabo en el curso escolar 2012-2013.

El primer instrumento fue una entrevista inicial abierta realizada a cada uno de los tres profesores de EF del centro. Se plantearon cinco preguntas sobre la concepción práctica de las CCBB. 1- ¿Cómo contribuyes a las CCBB en el aula? ¿Podrías poner varios ejemplos concretos?; 2- ¿Consideras que la materia de la EF tiene una labor fundamental? ¿Por qué?; 3- ¿La metodología es un aspecto relevante para su contribución?; 4- ¿Es importante la relación con docentes de otras materias?; 5- ¿Crees que a través de su implantación el alumnado se implica más hacia el aprendizaje?

El segundo instrumento que se utilizó fue un diario de observación de las clases de los cuatro cursos de la ESO. Se registraron siete dimensiones: 1- Objetivos de la sesión; 2- Actividades; 3- Explicación de la sesión al alumno; 4- Grado de coherencia de los contenidos; 5- Trabajo interdisciplinar; 6- Vinculación con otros aprendizajes; 7- Reflexión.

Finalmente se realizó un grupo de discusión con alumnos de cada uno de los cuatro cursos. Se realizó en una sesión final para cada una de las clases, con las siguientes preguntas: 1- ¿Es la EF diferente al resto de materias?; 2- ¿La EF influye en que fuera del aula realicéis más actividad física?; 3- ¿Consideráis importante trabajar otros aspectos además de lo motriz? ¿Por qué?; 4- ¿Qué he aprendido este curso en EF?

Toda la información recogida a través de estos instrumentos se agrupó en cuatro categorías: 1- En relación a la competencia motriz; 2- Disparidad de criterios entre docentes; 3- Grado de relación entre compañeros de aula; 4- Percepción del alumno del trabajo realizado.

La codificación de los instrumentos cualitativos se realizó mediante las siglas del procedimiento, añadiendo después el curso de secundaria al que se refiere. Por ejemplo para primero de ESO sería **EPEF1º**: Entrevista profesor educación física de primer curso; **DP1º**: Diario del profesor de primer curso; **GD1º**: Grupo de discusión de primer curso.

Procedimiento

La selección de cada centro se realizó mediante muestreo de conveniencia. Una vez obtenidas las direcciones se entregó personalmente el cuestionario tanto a los miembros del equipo directivo como a los jefes de departamento de EF. Estos cuestionarios también fueron recogidos en persona. Paralelamente al análisis de los datos obtenidos se realizó el estudio de caso único, siendo el investigador también uno de los docentes de EF del centro. Éste se basó en analizar la realidad práctica del docente de EF en relación al trabajo de las CCBB. Para ello se seleccionó una clase de cada uno de los cuatro cursos de la etapa, se entrevistó al comienzo del proceso a los cuatro profesores que componen el departamento y se realizó un grupo de discusión con los alumnos de cada grupo al finalizar el curso.

Análisis realizados

Se ha desarrollado un método mixto, utilizando un análisis cuantitativo mediante el paquete estadístico SPSS 18.0 y un análisis cualitativo a través del programa de computación Weft-QDA. Al ser menor de 30 la muestra en ambos colectivos y tras realizar la prueba de SHAPIRO-WILK se refleja la normalidad de la misma. Para conocer la opinión de los equipos directivos y del profesorado de Educación Física sobre la implantación de las competencias se realizaron análisis de frecuencias de los ítems del cuestionario elaborado.

Posteriormente se realizaron Tablas de Contingencia y χ^2 , Pruebas *t* para muestras independientes y ANOVA (una vez comprobados los supuestos de normalidad y homocedasticidad) para determinar si diferentes dimensiones influyen en la percepción del profesorado respecto al trabajo de las competencias básicas.

El análisis cualitativo se ha realizado a partir de la recogida estructurada de la información relacionada con las cuatro categorías definidas anteriormente.

Resultados

Metodología cuantitativa

Análisis descriptivos

Se presentan porcentajes de los ítems que forman parte de cada una de las dimensiones que constituyen los dos cuestionarios cumplimentados por la muestra.

Tal y como se muestra en la Tabla 1, un 90% de los equipos directivos consideran que el trabajo de las CCBB incrementa bastante o mucho las horas invertidas por parte del docente.

Llama también la atención que la mitad de la muestra consideró que el trabajo de las CCBB incrementaba el aprendizaje del profesor, algo que no sucedió con el trabajo entre departamentos. Este aspecto puede estar relacionado con que un 60% indicó que apenas se difunde información sobre las CCBB en las charlas del centro de trabajo.

En cuanto a la segunda dimensión, un 90% consideró trascendente que el alumno contraste la información para contribuir a las CCBB. En este sentido, solamente un 6,7% creyó que el aprendizaje memorístico es un aspecto relevante para contribuir a las CCBB. Las pruebas orales y las plataformas virtuales fueron bien consideradas por los equipos directivos, mientras que más de la tercera parte reconoció que se facilita poca documentación al docente para contribuir a las CCBB.

En la Tabla 2 y en relación a la dimensión Metodología y evaluación aplicable al trabajo de las CCBB, el 40% reconoció que el trabajo de las CCBB permite una visión más amplia del aprendizaje.

Respecto a la dimensión Procesos de implantación y repercusión en el aprendizaje del alumno (Tabla 2), un 60% de los equipos directivos indicó que es fundamental el compromiso de los docentes para contribuir a las CCBB. En este sentido, más de la mitad (56,7%), también afirmó elaborar criterios para contribuir a ítems comunes.

En la Tabla 3 se muestran los resultados de las dos primeras dimensiones del cuestionario cumplimentado por los docentes de EF. Respecto a la dimensión Implantación de las CCBB en las Programaciones Di-

Tabla 1. Porcentaje de respuestas de los equipos directivos en las dimensiones Importancia de las CCBB en el trabajo del centro y Trabajo formativo para docentes a lo largo del curso.

Importancia de las CCB en el trabajo del centro	Frecuencias				
	No / Nada	Poco	Bastante	Mucho	No sabe
Se trabaja la temática de CCBB en los claustros de profesores	3,3	26,7	40	30	0
El trabajo de las CCBB crea una identidad en el centro	6,7	30	30	33,3	0
El trabajo de las CCBB mejora el clima de trabajo en el centro	0	46,7	43,3	10	0
El trabajo de las CCBB incrementa las horas invertidas por el docente	3,3	6,7	53,3	36,7	0
El trabajo de las CCBB incrementa el aprendizaje del profesor en el proceso	3,3	23,3	20	23,3	0
El desarrollo de las CCBB mejora el desarrollo integral del alumno	3,3	23,3	23,3	50	0
Se difunde información de las CCBB en charlas y reuniones	3,3	60	30	6,7	0
En las reuniones del equipo directivo se aborda el trabajo entre departamentos	3,6	47,6	40	10	0
Trabajo formativo para docentes a lo largo del curso	Frecuencias				
	No / Nada	Poco	Bastante	Mucho	No sabe
Se facilita documentación al docente para contribuir a las CCBB	6,7	36,7	46,7	10	0
Se incluye el tratamiento de las CCBB en las Programaciones Didácticas	6,7	20	33,3	40	0
Se contribuye a las CCBB desde una perspectiva cooperativa	10	26,7	50	10	3,3
Se fomentan metodologías que implican cognoscitivamente al alumno	3,3	16,7	50	30	0
Es relevante el uso de las plataformas virtuales para contribuir a las CCBB	10	13,3	53,3	23,3	0
Se considera relevante realizar pruebas orales para contribuir a las CCBB	6,67	13,3	60	20	0
Se considera relevante el aprendizaje memorístico para contribuir a las CCBB	33,3	53,3	6,7	6,7	0
Es fundamental que el alumno contraste información para contribuir a las CCBB	0	10	30	60	0

Tabla 2. Porcentaje de respuestas de los equipos directivos en la tercera y cuarta dimensión del cuestionario.

Metodología y evaluación aplicable al trabajo de las CCBB	Frecuencias				
	No / Nada	Poco	Bastante	Mucho	No sabe
El trabajo de las CCBB permite variedad de alternativas en la evaluación	0	16,7	50	33,3	0
El trabajo de las CCBB permite una visión más amplia del aprendizaje	0	20	40	40	0
El trabajo de las CCBB permite una evaluación consensuada y rigurosa	3,3	26,7	46,7	20	3,3
El trabajo de las CCBB permite que el alumno evalúe el trabajo de las demás	6,7	26,7	43,3	20	3,3
El trabajo de las CCBB permite una evaluación más consensuada y rigurosa	3,3	26,7	46,7	20	3,3
El trabajo de las CCBB permite potenciar el aprendizaje del alumno	0	20	40	40	0
El trabajo de las CCBB conlleva una aprendizaje dentro y fuera del aula	3,3	10	46,6	36,6	3,3
Procesos de implantación y repercusión en el aprendizaje del alumno	Frecuencias				
	No / Nada	Poco	Bastante	Mucho	No sabe
Se elaboran criterios para contribuir a ítems comunes	0	20	56,7	33,3	0
Se considera relevante una coordinación entre los profesores de un curso	0	13,3	46,7	40	0
Es fundamental el compromiso de los docentes para contribuir a las CCBB	3,3	16,7	20	60	0
Se propone una secuenciación de las CCBB por cursos	0	16,7	56,7	23,3	3,3

dácticas, apenas un 14% de la muestra trabaja de forma interdepartamental. Sin embargo, la mitad de ellos aseguró reflejar en las Programaciones Didácticas el grado en el que se contribuye a las CCBB. Los docentes establecen la contribución a las competencias a partir de la vinculación de los Criterios de Evaluación con las Unidades Didácticas, pero no se proponen ítems comunes entre todas las áreas para contribuir a las mismas.

En relación con los Aspectos de evaluación aplicados al aula, observamos que más del 85% de la muestra indicó que el trabajo de las CCBB permite una evaluación más centrada en el proceso, obteniéndose también porcentajes similares en la autoevaluación del alumno. Sin embargo, casi la mitad de la muestra dijo trabajar nada o poco la temática de las CCBB en los departamentos.

Tabla 3. Frecuencias de respuestas de los docentes de EF en las dimensiones Implantación de las CCBB en las Programaciones Didácticas y Aspectos de evaluación aplicados al aula.

Implantación de las CCBB en las Programaciones Didácticas	Frecuencias				
	No / Nada	Poco	Bastante	Mucho	No sabe
Existencia de trabajo entre departamentos	16,6	36,6	33,3	13,3	0
Grado en el que se reflejan las CCBB en las Programaciones Didácticas	0	16,7	33,3	50	0
Proposición de ítems comunes para contribuir a las CCBB	6,7	40	36,7	16,7	0
Relación de las Unidades Didácticas con los Criterios de Evaluación	6,7	6,7	40	46,7	0
Se vinculan los Criterios de Evaluación con las CCBB	3,3	23,3	33,3	40	0
Se relacionan los contenidos impartidos con las CCBB	0	26,6	40	33,3	0
Aspectos de evaluación aplicados al aula	Frecuencias				
	No / Nada	Poco	Bastante	Mucho	No sabe
Tratamiento de evaluación de las CCBB que se realiza desde el departamento	10	36,7	50	3,3	0
Evaluación específica de las CCBB para cada uno de los cursos	3,3	26,7	46,7	23,3	0
Importancia que se le otorga desde el departamento a la evaluación de las CCBB	3,3	20	26,7	50	0
El trabajo de las CCBB permite una evaluación más consensuada y rigurosa	10	20	36,6	33,3	0
El trabajo de las CCBB permite una evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje	6,7	6,7	43,3	43,3	0
El trabajo de las CCBB permite una autoevaluación del alumnado	3,3	16,7	40	40	0
El trabajo de las CCBB permite una coevaluación del alumnado	3,3	23,3	56,7	16,7	0

Tabla 4. Porcentaje de respuestas de los docentes de EF en las dimensiones Estructura y organización para trabajar las CCBB y Adecuación del área de EF al trabajo de las CCBB.

Estructura y organización para trabajar las CCBB	Frecuencias				
	No / Nada	Poco	Bastante	Mucho	No sabe
Es necesaria la incorporación de una competencia motriz	10	33,3	50	6,7	0
Para trabajar las CCBB es fundamental abordar los contenidos de manera cíclica	23,3	56,7	16,7	3,3	0
Es fundamental trabajar las CCBB de una manera interdisciplinar	0	3,3	66,6	33,3	0
Es fundamental que el docente maneje las TIC para trabajar las CCBB	0	33,3	36,7	30	0
Es necesario utilizar procedimientos de evaluación variados y adecuados	0	0	30	70	0
Es necesario que modifiques la metodología para contribuir a las CCBB	13,3	73,3	13,3	0	0
La información que otorga la administración no es la adecuada	0	23,3	53,3	23,3	0
Las CCBB pueden plantear juicios subjetivos que dificulten la evaluación	6,7	40	33,3	10	10
Adecuación del área de EF al trabajo de las CCBB	Frecuencias				
	No / Nada	Poco	Bastante	Mucho	No sabe
La clave para el trabajo de las CCBB son las propuestas que emanan desde el centro	6,7	40	30	23,3	0
Si queremos contribuir a las CCBB la formación permanente del docente es fundamental	0	6,7	56,7	36,7	0
Las materias de lengua y matemáticas contribuyen más directamente a las CCBB	6,7	30	40	16,7	6,7
Desde la EF podemos contribuir a todas las CCBB	13,3	30	23,3	33,3	0
Es fundamental establecer una secuenciación de las CCBB por cursos	3,3	23,3	43,3	26,6	3,3
Es necesario establecer unos ítems comunes para todas las materias	0	10	53,3	33,3	3,3
El tratamiento de la EF debería ser distinto al resto de materias	6,6	33,3	36,6	23,3	0
El trabajo de las CCBB presenta más ventajas que inconvenientes	0	10	70	20	0

Tabla 5. Influencia sobre la percepción óptima del profesorado sobre el trabajo de las CCBB.

	χ^2	gl	p
La tipología del centro influye en la creación de su identidad para el trabajo de las CCBB	20,06	6	0,003
La tipología de centro determina la implicación del profesorado para trabajar las CCBB	30,05	4	0,550
A mayor alumnado en la ESO mayor trabajo del docente para contribuir a las CCBB	1,39	12	0,582
A mayor alumnado en la ESO mayor aprendizaje del profesorado para evaluar las CCBB	8,36	12	0,756
A mayor evaluación de las CCBB en reuniones trimestrales más tratamiento informativo de las mismas	34,14	12	0,001
A mayor contribución a las CCBB mayor información a las familias desde el centro	16,20	12	0,182
Cuanto menos se trabaja la interdisciplinariedad menos se trabajan las CCBB en el aula	35,04	9	0,000
Cuanto menos se trabaja la interdisciplinariedad menos se implica el alumno en sus tareas	27,25	12	0,007
Cuanto menos se trabaja la interdisciplinariedad menos tareas prácticas se desarrollan en el aula	4,64	9	0,685

Respecto a la dimensión Estructura y organización para trabajar las CCBB (Tabla 4), la cuestión que más controversia generó fue la relativa a si las CCBB pueden plantear juicios subjetivos que dificulten la evaluación, ya que alrededor de la mitad de los maestros consideró que poco, mientras que la otra mitad opinó que bastante o mucho.

La respuesta más categórica se observó en el ítem relacionado con la utilización de procedimientos de evaluación variados y adecuados, ya que la totalidad de los maestros respondieron que bastante o mucho. Otro aspecto significativo fue que más del 85% de los docentes consideró poco o nada importante modificar la metodología.

En cuanto a dimensión Adecuación del área de EF al trabajo de CCBB (Tabla 4), se refleja la importancia que tiene realizar una formación permanente, siendo solamente un 6,7% los que creen que es poco relevante. Se observa también el claro concepto inductivo de trabajo de las CCBB que tienen los docentes de EF, ya que casi la mitad de la muestra no considera que la clave sea que se propongan vías de trabajo desde el centro.

Tablas de contingencia y χ^2

En la Tabla 5 se muestra una relación significativa todos los casos planteados respecto a la influencia de diferentes dimensiones sobre la percepción que tiene el profesorado respecto al trabajo de las CCBB. Obtuvimos una vinculación entre los ítems de la tipología del centro y la creación de una identidad positiva del centro si se implantaran proyectos de trabajo de las CCBB, ($\chi^2_{(30)} = 20,062$, $p = 0,003$), lo que expresa la idea de que en función de la titularidad o las características del centro se concibe de una manera u otra el trabajo de las CCBB, pero siempre de manera positiva. Se muestra también la coherencia en el grado de respuestas al reflejarse una relación significativa entre los ítems de evaluación de las CCBB en reuniones trimestrales y el

tratamiento informativo que se realiza de las mismas ($\chi^2_{(30)} = 34,135$, $p = 0,001$).

Otro aspecto que refleja la importancia de la interdisciplinariedad es que a menor trabajo conjunto con otras áreas menos se trabajan las CCBB y menos se implica el alumno en sus tareas ($\chi^2_{(30)} = 35,040$, $p = 0,000$) y ($\chi^2_{(30)} = 27,250$, $p = 0,007$).

Pruebas t para muestras independientes

El sexo del docente de EF se utilizó como variable categórica e independiente y se creó una dimensión denominada “Percepción óptima del trabajo en competencias” a partir de diferentes ítems ponderados en el cuestionario del profesorado de EF. Esta variable se determina promediando cada uno de los ítems del cuestionario de EF que se vinculan con la utilización de las CCBB como elemento favorecedor del proceso de enseñanza aprendizaje.

Esta serie de ítems se encuentran vinculados con la concepción positiva que tienen los docentes de EF hacia este elemento curricular, considerándolo en su diseño de tareas y actividades.

Se determina cómo el sexo no influye en la dimensión creada Percepción óptima del trabajo de las en competencias ($t_{(28)} = 0,677$, $p < 0,504$).

Estadística Inferencial: ANOVA

A partir de la dimensión creada “Percepción óptima del trabajo de las CCBB”, se buscó la relación con otras de carácter categórico o cualitativo, con el fin de realizar una comparación de medias. En este sentido, quiere determinarse en qué medida influyen los años de experiencia del profesorado de EF, tanto en general cómo en el propio centro, respecto a la percepción que tenga sobre el uso de las CCBB en el aula. También se comprobará si el curso en el que se imparta clase modifica o no esta percepción.

Las variables cualitativas fueron categorizadas de la siguiente manera;

Años de experiencia profesional: 1- “menos de cinco”; 2- “entre 6 y 12”; 3- “entre 13 y 18”; 4- “entre 19 y 25”; 5- “más de 25”.

Años de experiencia en el centro: 1- “menos de tres”; 2- “entre 3 y 5”; 3- “entre 6 y 8”; 4- “más de 8”.

Curso en el que el profesor imparte docencia: 1- “primer y segundo curso”; 2- “tercer y cuarto curso”; 3- “cuatro cursos de la etapa”.

Los ANOVA realizados han revelado que la interacción de la dimensión “Percepción óptima del trabajo en competencias” con las variables dependientes indicadas en la Tabla 6 no eran significativas en ningún caso. Es decir que ni los años de experiencia profesional, ni los años de experiencia en el centro, así como tampoco el curso en el que el profesor imparte docencia influye en la concepción más o menos positiva que tenga el profesorado de EF sobre el trabajo de las CCBB en el aula.

Tabla 6. ANOVA para la variable independiente Percepción óptima del trabajo en competencias.

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Años de experiencia profesional	0,429	2	0,655
Años de experiencia en el centro	1,235	3	0,317
Curso en el que el profesor imparte docencia	1,235	2	0,357

Metodología Cualitativa

Para recoger los datos obtenidos en el estudio de caso único atenderemos a las cuatro categorías creadas. En todas ellas, se abordan cuestiones específicas y referentes al trabajo de las CCBB, reflejando fielmente la práctica docente durante el proceso de implantación de las CCBB. Para ello, y tras el volcado de datos generados en los 3 instrumentos de recogida utilizados se ha realizado un análisis de contenido, triangulación y saturación de los mismos, cuantificando el número veces que el texto se vinculaba a cada dimensión generada.

En relación a la competencia motriz

Es la dimensión en la que más extractos de texto se han obtenido, con un total de 247. De ellos 55 se encuadraron en la subcategoría “únicamente ámbito motriz”, 43 en la “vinculación del trabajo a otras capacidades”, 28 en la de “percepción de éxito del alumnado” 34 en la de “existencia de aprendizaje” y 87 en “utilización de test físicos”

Hemos comprobado que existe un trabajo de lo motriz verdaderamente dispar. La metodología y el tipo de contenidos utilizados por el docente de EF para

contribuir al desarrollo de las competencias eran muy diferentes:

“Independientemente de la contribución que tengamos que hacer a las CCBB, en la EF lo más importante es que el alumno se mueva para alcanzar la competencia motriz, cosa que el resto de asignaturas no puede hacer [...]” (EPEF4°).

“La EF es algo más que el alumno se esté moviendo continuamente sin saber por qué [...] se trata de preguntarnos qué es lo que el alumno aprende en nuestras clases [...]” (EPEF2°).

Como consecuencia, los planteamientos manifestados anteriormente por el profesorado se traducen en el aula, siendo observados en el análisis de las clases:

“[...] Estamos a final del segundo trimestre y no se observa ninguna estructura en los contenidos, los chicos solamente juegan y hacen varios test de condición física.” (DP4°).

“Todas las clases acaban con una reflexión en la que los alumnos participan [...], no todo es puramente motriz sino que las relaciones interpersonales y la inserción social son dos aspectos que siempre se tienen en cuenta.” (DP2°).

En los grupos de discusión es donde se aprecian las valoraciones finales que realizan los alumnos tras haber cursado la asignatura:

“Ha sido lo de siempre [...], los chicos jugando al fútbol, las chicas al voleo y a los que menos nos gusta el deporte a pasarlo mal con las pruebas físicas.” (GD4°).

Sin embargo, la motivación no siempre era baja aunque el trabajo se vincule únicamente al ámbito motriz:

“Para mí la gimnasia es la mejor asignatura, yo saco buenas notas siempre [...]” Investigador: “¿Qué has aprendido?”

“Aprender...mmmm, a saltar a correr... [...]” (GD4°).

Lo que sí que se observa es una motivación elevada en el curso en el que se han trabajado más aspectos que los únicamente motrices:

“Ha sido muy diferente [...]. Hemos practicado muchos deportes y tareas, hemos trabajado en equipo y hemos hecho muchas exposiciones orales.” (GD2°).

“He conseguido hacer todo lo que proponía el profesor y nunca he tirado la toalla [...]”

Investigador: “¿Estas más motivada?”

“Mucho más, jotros años he suspendido por no saltar mucho o no lanzar muy lejos el balón, y otras veces aprobaba y... ¡no sabía muy bien por qué!” (GD2°).

Disparidad de criterios entre docentes

Se han obtenido un total de 194 extractos de texto. De ellos 52 se encuadraron en la subcategoría “desacuerdo de opiniones en el departamento”, 58 en la “coherencia en la contribución a las CCBB”, 37 en la del “Grado en el que se aborda lo establecido en la

programación” y 47 en “comentarios que derivan de la actuación diaria docente”

En esta dimensión se recogen los aspectos de concordancia que han mostrado los docentes. Contrastando los datos observamos algunas incoherencias entre lo que se dice lo que se hace:

“Yo procuro trabajar contenidos de otras asignaturas, variar la metodología, que el alumno busque información, trabaje en grupo...” (EPEF3).

“Se vuelven a trabajar contenidos que se desarrollaron en el segundo trimestre, aspectos deportivos donde el alumno tiene exámenes prácticos y teóricos.” (DP3°).

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:

“Sobre todo lo que los chicos quieren es jugar, ya que vienen de primaria, se trabajen o no las competencias que dices [...]. La programación está ahí, pero yo no la hago caso. A mí lo que me interesa es que hagan deporte.” (EPEF1°).

“Estamos a final del primer trimestre y se observa la improvisación con la que actúa el profesor en relación a los contenidos [...], hoy fútbol mañana correr [...]. Esta desestructuración muestra una imposibilidad del trabajo coherente de las competencias.” (DP1°).

Grado de relación entre compañeros de aula

Se han obtenido un total de 225 extractos de texto. De ellos 45 se encuadraron en la subcategoría “se introducen procesos de coevaluación y autoevaluación”, 43 en la “existen metodologías que fomentan la variedad de agrupamientos”, 58 en la de “actividades de evaluación abordadas en el aula” y 79 en “se trabaja en grupo”

Se observó el grado de relación interpersonal que tenían los alumnos, incidiendo en el tipo de actividades planteadas, agrupamientos, actitud del docente...

“No importa quién juegue mejor o corra más rápido, ya que siempre el docente busca un logro grupal de la clase.” (DP2°).

“Los alumnos se divierten pero hay faltas de respeto entre compañeros [...], gastan bromas siempre a los mismos, y que en mi opinión no son tolerables.” (DP1°).

“Existen grupos bien diferenciados, los cuales están siempre juntos y que ignoran al resto. El sentimiento de grupo es escaso.” (DP4°).

Estos aspectos reflejados en el diario de clase repercuten lógicamente en la percepción del grupo:

“Tenía mucho miedo a la hora de hacer algunas cosas [...]. Gracias al profe y a la clase he conseguido lo que creía que era imposible.” (DP2°).

“A mí me gusta Educación Física, lo que pasa es que

R... y S... nunca paran de insultarme y el profe no les dice nada.” (DP1°).

“En Educación Física paso buenos ratos con mis amigas [...]”

Investigador: *“¿Trabajáis en grupo?”*

“En grupo, sí siempre con mis amigas (risas).” (DP4°).

Percepción del alumno del trabajo realizado

Se han obtenido un total de 178 extractos de texto. De ellos 39 se encuadraron en la subcategoría “grado de implicación en las tareas propuestas”, 47 en la “preferencia para trabajar contenidos interdisciplinares” y 92 en “percepción sobre destrezas adquiridas.”

Estos aspectos quedan reflejados fundamentalmente en los grupos de discusión y en los diarios de clase:

“Pablo lleva realizando la prueba de abdominales dos veces y no aprueba. Está desesperado porque no sabe lo que hacer para poder aprobar. El profesor únicamente le dice que tiene que repetirlo la semana que viene y esforzarse más...increíble.” (DP4°).

“De nuevo el profesor ha realizado la reflexión final de la clase y las percepciones del alumno han sido muy buenas.” (DP2°).

“Hemos realizado un montón de pruebas físicas para mantenernos en forma [...], si se te da bien apruebas y si no suspendes.” (GD4°)

Investigador: *“¿Consideráis eso injusto?”*

“Bueno un poco la verdad.” (GD4°).

“Trabajar en grupos para mí ha sido lo mejor de la asignatura [...] nos ha servido para repartirnos mucho mejor el trabajo.” (GD2°).

Discusión

La percepción que tienen los equipos directivos sobre la implantación de las CCBB es positiva, estableciéndose en la mayoría de los casos que su trabajo conlleva aspectos favorables tanto en la cohesión del profesorado como en la coherencia curricular. Del mismo modo, afirman que tener una propuesta de trabajo de las competencias en el centro ayudaría a crear una identidad propia del mismo, pero que sin embargo consideran que es difícil llevarlo a cabo debido a la falta de orientación y recursos formativos. Además se comprueba cómo la tipología del centro determina la percepción de los equipos directivos acerca del rol que tienen las CCBB, siendo los centros concertados los que más valoran este aspecto.

Un aspecto que los equipos directivos valoran positivamente es la contribución que pueden otorgar las competencias al desarrollo integral del alumnado, vin-

culando este aspecto al uso de metodologías que impliquen al discente en las tareas del día a día. Uno de los factores limitantes en este sentido es el poco trabajo interdepartamental existente. Por último, los equipos directivos indican como aspecto clave delimitar el trabajo concreto por cursos para contribuir a cada una de las CCBB, algo que permitiría ser coherentes y proyectar una visión más amplia del aprendizaje del alumno. En este sentido Gitomer, Brown, y Bonett (2011) determinan como fundamental la elaboración de proyectos de centro que aborden líneas concretas de actuación. Además, Zabala, y Arnau (2007) establecen que estos proyectos deben relacionarse con sus características y su contexto.

La percepción de los docentes de EF es más dispar, no acordando en muchos casos entre los miembros del mismo departamento a qué se debe contribuir. Una de las principales justificaciones para no trabajar las competencias es el poco acuerdo entre los docentes, afirmando al igual que los equipos directivos la falta de asesoramiento por parte de la Administración. Este hecho corrobora lo que afirman Standage, Duda, y Ntoumanis (2011) que justifican que los docentes no encuentran la motivación necesaria para embarcarse en proyectos de contribución a las CCBB por la excesiva carga de trabajo que consideran que supone, o por la disparidad de criterios al respecto encontrados en su propio departamento, lo que provoca que su percepción no sea demasiado positiva. También coinciden con los equipos directivos en la necesidad de secuenciar las competencias por cursos, así como en utilizar procedimientos de evaluación variados y adecuados que impliquen al alumnado en el proceso (Cauley & McMillan, 2010).

Estos aspectos se corroboran en el estudio de caso realizado, comprobando cómo existen distintas percepciones entre los miembros del departamento, asumiendo todos los integrantes que la EF debe contribuir a las competencias de una manera particular y diferente.

Autores como Méndez y López (2009) comparten esta idea, destacando la necesidad de incorporar una competencia motriz. Sin embargo, Pérez-Pueyo (2012) destaca que no necesariamente la contribución del área de EF ha de ser distinta, siempre que existan indicadores y criterios comunes desde todas las áreas. En relación a esta falta de criterios comunes, autores como Méndez, Sierra, y Mañana (2013) manifiestan que antes de poder contribuir a las CCBB es necesario que primero el equipo docente reflexione sobre lo que hace. Si esto no se realiza, la percepción hacia este elemento curricular nunca se basará en criterios coherentes.

En este sentido, y salvo en 2º curso, las estrategias metodológicas empleadas no se encuentran condicionadas al trabajo de las CCBB. En algunos casos, y sobre todo en 4º curso pueden observarse disonancias entre la concepción del trabajo que el docente manifiesta tener en la entrevista acerca de las CCBB y su práctica posterior, sobre todo en relación a la calificación de lo meramente motriz.

En una gran cantidad de casos se aprecian incoherencias entre lo que los docentes afirman realizar en las entrevistas y su práctica diaria posterior. Por otro lado, se observa una linealidad entre el trabajo desarrollado por el docente y la percepción del alumnado al finalizar el curso. Tal y como afirma Escamilla (2008), cuanto más se trabajen las CCBB en el centro más importancia se va a dar a las mismas en toda la comunidad educativa. Aunque en el estudio no se muestra una relación entre este hecho y la información que se otorga a las familias, en algunas experiencias como la de Parrilla (2010) se presentan proyectos de innovación docente de carácter curricular que involucran a todos los agentes educativos, mejorando así su percepción.

Por otro lado, no existe una relación directa entre la percepción óptima hacia el trabajo de competencias y el género del profesorado de EF. Los años de experiencia de los docentes, tanto en su trayectoria profesional como en el propio centro, tampoco se relacionan significativamente con una percepción más o menos positiva hacia este elemento curricular. A este respecto, Zhu, Wang, Cai, y Engels, (2013) determinan que los años de experiencia no es un indicador que se relacione directamente con el tratamiento de las CCBB, pero que sin embargo los profesores más jóvenes abordan en mayor medida las tareas vinculadas con la competencia social y ciudadana y, sobre todo, con la digital.

Por otro lado, el número de alumnado en la ESO que tienen los centros no influye ni en la percepción de los equipos directivos sobre el mayor trabajo para el profesorado que conlleva el desarrollo de las CCBB ni en un mayor aprendizaje durante el proceso. La clave fundamental, se encuentra en la motivación generada en el aula y en las estrategias de aprendizaje utilizadas (Carbonero, Martín-Antón, Román, & Reoyo 2010).

En relación a la interdisciplinariedad, se refleja en el estudio que los equipos directivos de los centros que proponen un mayor trabajo entre las materias, abordan también una mayor cantidad de propuestas de aplicación en el aula. Este es un aspecto importante ya que promover la interdisciplinariedad desde los claustros mejora la implicación del alumnado en los contenidos desarrollados y una concepción de trabajo vinculada a las competencias (Delgado, 2009).

Conclusiones

Por tanto, queda de manifiesto la falta de propuestas de CCBB implantadas en los centros estudiados, reconociendo tanto los equipos directivos como los docentes de EF, en una gran mayoría de casos, las incoherencias con las que se actúa. Del mismo modo, el sexo del docente de EF no determina la percepción positiva que se tenga hacia el trabajo en competencias, algo que también sucede con los años de experiencia profesional, los de experiencia en el centro y los cursos de la ESO en los que se imparta docencia.

Parece necesario que desde los centros del profesorado se imparta formación específica tanto a la inspección educativa, como a los equipos directivos, maestros y profesores, debido en parte a la disparidad de criterios que se observa. Del mismo modo, los centros educativos de secundaria deberían llevar a cabo un tra-

bajo más interdepartamental, definiendo pautas concretas de trabajo y definiendo instrumentos de evaluación comunes para cada uno de los cursos.

Para futuras investigaciones, además de aumentar la muestra, sería interesante establecer un post estudio para aquellos centros a los que se les ha orientado, asesorado e impartido formación específica acerca del trabajo de las CCBB, comprobando de este modo si su percepción o formas de evaluación se han modificado. Del mismo modo sería interesante incluir en los cuestionarios ítems relativos a la formación inicial realiza por el docente, comprobando cómo influye en la percepción y tratamiento de las CCBB. En cuanto al estudio de caso único, se puede analizar la opinión de otros docentes sobre el trabajo que realizan de las CCBB, comprobando si se sigue la misma línea que los docentes de EF y del equipo directivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Benítez, A. J. (2010). Evaluar competencias básicas. ¿Una moda o una necesidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 397, 82-85.
- Blázquez, D. (2009). *Enseñar por competencias en Educación Física*. Inde: Barcelona.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Román, L. M., & 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.
- Delgado, R. (2009). La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: La interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación. *Investigación y Posgrado*, 24(3), 11-44.
- Cauley, K., & McMillan, J. (2010). Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(1), 1-6.
- Delors, A. J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana: Madrid.
- Díaz-Hernando, C. (2008). La competencia social y ciudadana en la LOE. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 9, 15-26.
- Consejo de la Unión Europea (2008). Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación [5680/91 EDU 18], (2001). Recuperado de http://ec.europa.eu/education/cpolicies/2010/doc/rep_fut_obj_es.pdf.
- Escamilla, A. (2008). *Las CCBB: Claves y propuestas para su desarrollo en los Centros*. Grao: Barcelona.
- Gitomer, D., Brown, T., & Bonett, J. (2011). Useful signal or unnecessary obstacle? The role of basic skills tests in teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 62(5), 431-445.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., ... Wisniewski, J. (2009). *Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learning across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: CASE Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=1517804>.
- Grubb, W. N. (2012). *Basic Skills Education in Community Colleges*. Kentucky: Routledge.
- Halász, M., & Alain, M. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289-306.
- Hoskins, B., & Crick, R. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: Different currencies or two sides of the same coin? *European Journal of Education*, 45(1), 121-137.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).
- Lozano, A., Boni, A., Peris, J., & 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*, 26, 31-37.
- Medina, A., Domínguez, M. A., & 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., & López, T. (2009). Competencias Básicas: Sobre la exclusión de la competencia motriz y las aportaciones desde la Educación Física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 51-57.
- Méndez, A., Sierra, B., & 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.
- Moya, J., & Luengo, F. (2009). *Las competencias básicas en la práctica. Proyecto Atlántida*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- Moya, J., & Luengo, F. (2011). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Grao.
- OECD (2002). *Definition and selection of competencies (DeSeCo): Theoretical and conceptual foundations: Strategy paper*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/41529556.pdf>.
- OCDE (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura*. Madrid: Santillana.
- Parrilla, A. (2010). Educational innovations as a school answer to diversity. *International Journal of Inclusive Education*, 3(2), 93-110.
- Pepper, D. (2011). Assessing key competences across the curriculum and Europe. *European Journal of Education*, 46(3) 335-353.
- Pérez-Pueyo, A., & Casanova, P. (2010). *Competencias Básicas en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria: Programación y secuenciación por cursos*. Madrid: Editorial CEP S.L.
- Pérez-Pueyo, A. (2012). Análisis de las diferentes propuestas de desarrollo de las competencias básicas. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 397, 13-36.
- Pérez-Pueyo, A. (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Barcelona: Grao.
- Polo, I. (2010). La evaluación de las competencias básicas. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 12(3), 34-45.

- Ramírez, A. (2011). Conocimiento de las competencias básicas y valoración del profesorado de Educación Primaria de la orientación recibida sobre las mismas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (3), 329-346.
- Rodríguez, D. (2009). Competencias básicas: reto para la dirección escolar y excusas para la transformación de las instituciones educativas. *Organización y gestión educativa: Revista del Forum Europeo de Administradores de la Educación*, 2, 22-27.
- Sebastiani, M., Blázquez, D., & Barrachina, J. (2009). Concepto y naturaleza de las competencias. En D. Blázquez (Ed.), *Enseñar por competencias en educación física* (pp. 39-62). Barcelona: Inde.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2011). 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.
- Vermeulen, M., Castelijns, J., Kools, Q., & Koster, B. (2012). Measuring student teachers' basic psychological needs. *Journal of Education for Teaching*, 38(4), 453-467.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63, 63-75.
- VVAA (2007). *Programación, desarrollo y evaluación de las CCBB*. Consejería de Educación de la Junta de Castilla La Mancha.
- Zabala, A., & Arnau, L. (2007). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zhu, C; Wang, D; Cai, Y, & Engels, N. (2013). What core competencies are related to teachers' innovative teaching? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 9-27.